

УДК 378:37.01

Прудченко Інна Іванівна

кандидат педагогічних наук, доцент
завідувач кафедри соціально-гуманітарних дисциплін
Київський кооперативний інститут бізнесу і права

Прудченко Инна Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
Киевский кооперативный институт бизнеса и права

Prudchenko I.

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Head of Social and Humanities Disciplines Department
Kyiv Cooperative Institute of Business and Law

**ІННОВАЦІЙНИЙ РЕСУРС РІВНЕВОЇ МОДЕЛІ ЗАСВОЄННЯ
ЗМІСТУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ИННОВАЦИОННЫЙ РЕСУРС УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ УСВОЕНИЯ
СОДЕРЖАНИЯ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ
INNOVATIVE RESOURCE OF THE LEVEL MODEL OF MASTERING
THE CONTENT OF HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION**

Анотація. Розроблено й обґрунтовано рівневу модель засвоєння змісту вищої педагогічної освіти як інноваційного ресурсу його трансформації;

Ключові слова: інновація, модель, зміст вищої педагогічної освіти, трансформація, диференціація, індивідуалізація.

Аннотация. Разработано и обосновано уровневую модель усвоения содержания высшего педагогического образования как инновационного ресурса его трансформации.

Ключевые слова: инновация, модель, содержание высшего педагогического образования, трансформация, дифференциация, индивидуализация.

Summary. Developed and justified by the level model of mastering the content of higher pedagogical education as an innovative resource of its transformation.

Key words: innovation, model, the content of higher pedagogical education, transformation, differentiation, individualization.

Кожне суспільство володіє неоціненим, почасти не усвідомленим багатством – інтелектуальними ресурсами. У більшості своїй останні перебувають у латентному стані, в очікуванні певних сприятливих соціальних умов реалізації. Одним із стратегічних завдань, що повинно вирішуватися не зусиллями кількох людей або ж окремими групами і не декларативними заявками про важливість інтелектуального розвитку, а в національному масштабі, стає розкриття цих ресурсів. У зв'язку з цим особливу вагу має освіта, що покликана виявити, оберігати й зрощувати інтелектуальні потенції нації. Вона повинна забезпечити умови формування інтелекту, що відбувається в середовищі, де розуміння, осмислення, усвідомлення явищ постійно стимулюються. Сучасна ж освіта орієнтується переважно на засвоєння узагальнених алгоритмів розумових дій і не переймається належним чином розкриттям творчих сил людини. Останнє неможливе без тремкої уваги до людської індивідуальності, виявлення і розвій якої є чи не єдиною запорукою її творчого інтелектуального зростання. Особливо відчутною у розгортанні індивідуальної своєрідності й інтелекту особистості є роль учителя як зачинателя людського шляху.

Сучасний учитель покликаний створювати умови для формування вільної особистості школяра, його мислення, учити учнів спілкуватися, розуміти один одного. Адже сьогодні освічена людина – не лише «людина

знаюча» (спеціаліст), а насамперед, підготовлена до життя, яка орієнтується у складних життєвих ситуаціях, проблемах культури, здатна осмислити своє місце у світі. Тому майбутній учитель повинен пам'ятати, що ті знання і вміння, якими володіє, він повинен передати тим, кому вони потрібні. А потрібні вони всім, але в різній мірі. Одним для того, щоб вряди-годи використовувати їх у підхожих життєвих ситуаціях, іншим – для підвищення свого загальноосвітнього рівня, третім його знання і майстерність стануть дороговказом на шляху творчого зростання і самореалізації. Кожен візьме рівно стільки, скільки зможе донести й усвідомити. Для вчителя головне – бути відкритим для всіх, сприймати різних й зуміти сказати так, щоб бути зрозумілим для кожного. Саме на це повинна орієнтуватися педагогічна освіта, що покликана підготувати вчителя до виконання ним своєї величної місії – збереження і збагачення людського потенціалу.

На сьогодні індивідуально-диференційований підхід до організації навчального процесу у середніх і вищих закладах освіти визначається пріоритетним. Учені переконані, що саме навчальна диференціація дозволить зорієнтувати освіту на формування цілісної особистості, враховувати її пізнавальні інтереси й запити. Однак масова педагогічна практика не поспішає з реалізацією проголошених ідей, хоча їх гуманістична спрямованість – факт загально визнаний. Нині вітчизняна система середньої освіти має певний досвід реалізації особистісно-орієнтованої моделі навчання, що зумовлює диференційований підхід до учня. Однак під останнім, зазвичай, розуміється *зовнішня диференціація*, що передбачає спочатку створення структур, у рамках яких можлива така диференціація (спеціалізовані, профільні навчальні заклади (коледжі, ліцеї та ін.), спеціалізовані класи, групи за здібностями, інтересами), а вже потім виявлення індивідуальності тих, хто навчається. Якиманська І. на основі проведених досліджень упевнено доводить важливість і «особистісну ефективність» *внутрішньої диференціації*, де індивідуальність є

визначальною заданістю. Звідси метою навчання проголошується розкриття цієї індивідуальності, а лише тоді – визначення структур, у межах яких індивідуальність буде оптимально розвиватися. Внутрішня диференціація не передбачає первинного поділу учнів за інтересами і здібностями; всі вони навчаються у змішаних класах. Тому тут формулюється завдання різностороннього розвитку кожного вихованця. У такому випадку диференціація стоїть на службі в індивідуалізації навчання і загалом розвитку індивідуальності особистості [10, с. 87 – 88].

Якщо брати до уваги той факт, що вищий педагогічний навчальний заклад орієнтується на підготовку вчителя для загальноосвітньої школи загалом, то логічно припустити, що така підготовка спрямована на його роботу з різними дітьми, одні з яких, наприклад, – «гуманітарно налаштовані», інші – виявляють хист до технічних дисциплін; один з них комфортно почуває себе у світі кольорів і художніх образів, а інша – не уявляє себе поза хімічною лабораторією. Чи кожен учитель зможе помітити і вирізнити серед своїх вихованців істинний талант і геній? Чи готовий він сьогодні працювати з ними, допомагаючи їм реалізувати себе? Чи здатен учитель пробачити учневі незацікавленість його предметом, коли той відчуває внутрішню потребу займатися іншим? Швидше за все – ні. Бо ж готується за єдиними стандартами і вважає себе останньою інстанцією у визначенні дисциплінарних істин. Найважче йому дається розуміння іншої індивідуальності, іншого шляху, іншої точки зору, усвідомлення того, що всі люди різні.

Доведено, що узгодженість загальнолюдського (цілого, всезагального) й індивідуального (що не зводиться до часткового чи одиничного) відбувається у напрямку утвердження і культивування загальнолюдським індивідуального, а не його запереченням. Подібне погоджування твориться шляхом відкриття у всезагальному (те, що реально існує в історії) глибоко прихований сенс індивідуального існування. «Всезагальне» стає загальнолюдським по відношенню не до

часткового (суспільно розділеного), а до індивідуального буття людей. Не намагатися підігнати людей під певні загальні й обов'язкові для всіх правила й установи, а в найзагальнішому, як воно склалось у ході попередньої історії, виявити те, що є значимим і цінним для кожної людини. Іншими словами, розкрити індивідуальний смисл всезагального, - так можна визначити цей шлях» [5, с. 41]. Отже, суперечність виникає не між загальнолюдським й індивідуальним, а між загальнолюдським і груповим. Саме останнє виступає частиною по відношенню до загальнолюдського як цілого, яке, як відомо, не може бути прирівнюваним ні до однієї зі своїх частин, ні до їх простої суми як результату механічного поєднання. Тому «лише в якості індивідуальної особи людина може піднятися до рівня того, що об'єднує її з усіма іншими людьми, незалежно від її чи їх групової приналежності. За самим своїм смислом загальнолюдське співпадає з індивідуальним, з тим, що близько і зрозуміло кожній людині, до якого б класу, партії, ідеології чи народу вона себе не зараховувала. Загальнолюдське виявляє себе, виходить, у масштабі не окремої групи чи всіх їх разом, а індивідуального буття кожної людини, тобто завжди конкретної людської особистості» [5, с. 42 – 43]. Тому освіта, і насамперед вища педагогічна, повинна орієнтуватися у першу чергу на особистість, індивідуальність вихованця, а будь-яка освітня проблема повинна вирішуватися крізь призму проблеми особистості.

Пріоритетність індивідуального над груповим, безконечність і різноманітність проявів індивідуального актуалізує проблему розуміння людської рівності. Фактична (істинна) рівність передбачає рівність у духовному багатстві людей, «коли кожному належить все те, що належить іншому». Сюди слід віднести те, що за своєю природою належить кожному і є всезагальним надбанням – всю людську культуру, що робить людину культурно багатою. «Допоки люди будуть зайняті розподілом речей і грошей, вимірюючи ними розміри свого багатства, вони ніколи не будуть рівними один одному. Але у тій мірі, у якій вони вбачають своє багатство в

досягненні світової культури, у її реально існуючих цінностях, вони виявляються фактично рівними один одному, як рівні між собою всі, хто черпає із однієї і тієї ж скарбниці. Людська рівність – це рівність «у душі», в культурі...» [5, с. 45].

Істинна рівність – це рівність у творчій самореалізації, можливість жити і творити у відповідності зі своїм призначенням і закладеними природою потенціями. Така рівність передбачає свободу кожного, під якою у першу чергу розуміється свобода безупинного людського розвитку. Зрозуміло, що вона не передбачає абсолютної схожості людей; навпаки підкреслює їх неповторну індивідуальність, унікальність і самобутність, а отже одночасно забезпечує рівне право кожної людини послуговуватися «всезагальним» культурним багатством і право на власну несхожість, право по-особливому реалізовувати себе у своїй діяльності, у своїх індивідуальних життєвих маніфестаціях. «Ця рівність не стільки кількісна, скільки якісна, подібно тому як нерівні, не еквівалентні один одному два різні таланти. Кожний тут незамінний і тому не може бути прирівняний до іншого. І тільки у цій своїй якісній незрівнянності і неповторності, у своїй індивідуальній унікальності люди по-справжньому рівні один одному, «вартують» один одного: рівні у своїй нерівності і нерівні у своїй рівності» [5, с. 45 – 46].

Подібні міркування розвінчують надмірні побоювання щодо елітаризму, який призводить до появи відокремленої, панівної еліти – певної групи людей, які начебто володіють виключними здібностями і талантами. Такі сумніви – результат десятиліттями плеканої «ієрархічної свідомості», що плутається між тезами «всі рівні» і «всі однакові». На сьогодні доведеним є факт, що все те, що донедавна вважалось набутиим завдяки соціальному навчанню після народження людини (тобто, специфічно людське), закладено в її природі, генетиці. Воно ж становить собою фіксовані співвідношення біологічних структур і програм, які забезпечують факт існування індивідуально вроджених стратегій і

тенденцій поведінки. У зв'язку з цим обґрунтованою є думка про те, що індивідуально особливі програми, нові соціальні фактори мають справу не з «аморфною біологією», а падають на індивідуально різноманітну, унікальну комбінацію задатків. Отже, соціалізація починається не з чистого аркуша паперу, а з «індивідуально певної величини». Тому біологічне, що проявляється у формі задатків і соціальне виступають у якості рівноправних кілець системної детермінації індивідуальності людини. Не дивлячись на безсумнівну логічність та обґрунтованість подібних міркувань і донині існують концепції розвитку людини, які не враховують базових потреб людини. Натомість вони орієнтуються на їх формування, тобто на розвиток соціальної людини «з нуля», замість того, щоб вивчати і спиратися на вже існуючу задану структуру [6, с. 109 – 110].

Отже, «чи не час все-таки всім повернутися на грішну землю? До основи, до суті. Чи не час на цій землі побачити конкретну людину і, не відмовляючи нікому в достоїнстві та рівності, зрозуміти, що ця людина – вона також може бути вершиною якоїсь піраміди? І таких пірамід - безліч» [8, с. 33].

Схожі сумніви непокоять і педагогіку. Вона ніяк не може налаштуватися на доведений нині факт існування людської різнорідності, чималих резервних можливостей, потенцій людського мозку, невичерпної багатоманітності комбінацій здібностей, що потребують розвитку і перспектив реалізації. Вона ніяк не може змиритися з тим, що кожен вихованець (учень, студент) є яскравою індивідуальністю, яка обов'язково буде вирізнятися і у чомусь обов'язково буде першою серед інших. З цього приводу відомий учений, автор фундаментальних праць з медичної генетики, фахівець з генетики психічних хвороб, основоположник педагогічної генетики В. Ефроїмсон зазначав: «...Чи потрібно лякатися того, що в класі серед двадцяти школярів значущо вирізниться перший математик, перший фізик-експериментатор, перший літератор, перший поет, перший художник і мистецтвознавець, перший піаніст чи

скрипаль...? Нам уявляється, що саме ранній і повсякденний контакт із багатьма яскравими особистостями і різноманітними обдаруваннями, що розвиваються, вже у дитинстві чи юності буде гасити те прагнення до зверхності, першість престижності, той інстинкт панування, самоствердження за чужий рахунок, який перероджується в «лібідум домінанті», у жагу до верховенства, до влади» [9, с. 50]. Педагогіка повинна нарешті дійти до розуміння того, що допитливість вихованця, яка є запорукою його активності, самостійності, креативності у навчанні, затоптується його ж «бездарністю», що є наслідком ситуацій, коли молоду людину змушують займатися тим, до чого «не лежить душа». Тоді ж вона «швидко обростає комплексами, починає почувати себе «неповноцінною», і саме це частіше за все заважає їй віднайти в собі швидше за все існуючий і можливо неабиякий математичний, конструкторський, поетичний чи будь-який інший талант» [9, с. 52]. Педагогіці варто позбутися марних побоювань щодо занадто ранньої профілізації у школі (яка начебто може призвести до обмеженості, кастовості та ін.), що має на меті раннє виявлення й розвиток здібностей учнів. Адже заняття улюбленою справою зазвичай стимулює творчу активність у цілому. Не вартує підозр й нібито страхітлива, і тому небажана, односторонність розвитку: людина, яка розвивається у відповідності зі своїми індивідуальними даруваннями має більше змоги й вільного часу для загального розвитку. Допоки подібні, вражаюче нелогічні й неприродні, ситуації траплятимуться у педагогічній практиці, доти будь-які гасла про індивідуальний підхід до вихованця, особистісно-орієнтоване навчання, гуманістичну скерованість освіти та ін. залишатимуться пустими, позбавленими сенсу словами.

У сучасних науково-педагогічних дискусіях щодо реформування і модернізації вищої педагогічної освіти особливо гостро постає проблема індивідуального шляху професійного становлення майбутнього вчителя. У зв'язку з цим важливим видається розроблення індивідуальних траєкторій професійно-педагогічної підготовки, навчання й освіти студента, які у

першу чергу враховуватимуть його потенційні можливості, пізнавальні здібності, нахили й уподобання. Зрозуміло, що у кожного студента вони різні, що не може не позначитися на виборі шляху навчального, професійно-педагогічного й особистісного зростання. Але це ні в якому випадку не означатиме, що «на фініші» одні демонструватимуть низьку якість здобутої професійної освіти, а інші – високу. Мова йде про різні рівні професіоналізму, що набувається студентами у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Їх градація може бути різною. Для прикладу, А.А.Вербицький розглядає три таких рівні: початковий (мистецтво виконання за відомими зразками, виконавське мистецтво), середній (творче відтворення за аналогіями) і вищий (наукова творчість, синтезування нового, невідомого). Науковець акцентує увагу на тому, що кожен із визначених ним рівнів є рівноцінним, соціальний престиж кожного з них повинен бути однаково високим [3, с. 16].

На схожих позиціях ґрунтується й розроблена у пропонованому дослідженні чотирирівнева модель засвоєння змісту вищої педагогічної освіти, змісту навчання і змісту навчальних дисциплін.

Набуття студентом певного рівня професіоналізму, що характеризує той чи інший рівень засвоєння змісту вищої педагогічної освіти можна прослідкувати, зафіксувати в процесі його підготовки, у ході засвоєння ним змісту навчальних дисциплін і змісту навчання. Всі три змістові рівні (зміст навчальних дисциплін, зміст навчання і зміст вищої педагогічної освіти) взаємозумовлені. Зміст вищої педагогічної освіти виступає у ролі цілого по відношенню до його частини – змісту навчання, а той у свою чергу є цілим по відношенню до змісту навчальних дисциплін.

Характеристика *рівнів засвоєння змісту навчальної дисципліни* співвідноситься з класифікацією рівнів навчально-виховного процесу, що відображають різні цілі, які висувуються у ході навчання та виховання, розробленою В.П.Беспалько [2, с. 70] і ступенем абстракції при вивченні

навчальної дисципліни (І. Марєв) [4, с. 151 – 152]). Їх градація представлена 4 рівнями:

1 рівень: схематичний (розпізнавання об'єктів, властивостей, процесів даної сфери дійсності). Схематичний рівень змісту навчальної дисципліни характеризується низьким ступенем абстракції, для якої притаманне описове вивчення об'єкта.

2 рівень: базовий (відтворення певної завченої інформації чи завчених дій). Базовий рівень змісту навчальної дисципліни характеризується ступенем абстракції, що пов'язаний з побудовою якісної теорії, яка дозволяє передбачити певні процеси і явища.

3 рівень: концептуальний (виконання дій і вирішення завдань, для яких задана орієнтовна основа знань). Концептуальний рівень змісту навчальної дисципліни характеризується таким ступенем абстракції, який пов'язаний з побудовою кількісної теорії і математичних описів об'єктів.

4 рівень: фундаментальний (самостійне конструювання нової орієнтовної основи, нових правил дій, отримання нової інформації шляхом вирішення нестандартних завдань в умовах невизначеності). Фундаментальний рівень змісту навчальної дисципліни гарантує досягнення високого ступеня абстрагування (абстракцій), що характеризує високий рівень розвитку інтелекту і пов'язується з вивченням аксіоматичної теорії, яка охоплює широкий діапазон процесів і явищ. Такий ступінь абстракцій дозволяє формувати закономірності, відштовхуючись від висхідних положень (аксіом).

Рівні засвоєння змісту тієї чи іншої навчальної дисципліни студентами дають можливість: визначити доцільність (актуальність) дисципліни у навчальному плані, рівень викладання курсу викладачем та ін. Наприклад, якщо в академічній студентській групі 80 – 90% студентів опанували дисципліну на схематичному рівні, то варто переглянути її доречність у навчальному плані підготовки спеціалістів певного фаху або ж перевірити рівень викладання цієї дисципліни викладачем.

На основі визначення рівнів засвоєння навчальних дисциплін, зафіксованих у навчальному плані підготовки спеціаліста певного фаху чи спеціальності, визначається *рівень засвоєння змісту навчання у вищому навчальному закладі*. Ці рівні можуть слугувати характеристикою як окремого студента, так і навчального закладу (факультетів, інститутів, студентських груп, курсів, потоків та ін.). Їх градація представлена 4 рівнями:

1 рівень: низький (80% навчальних дисциплін засвоєні на схематичному рівні; 20% – на базовому рівні).

2 рівень: середній (30-50% навчальних дисциплін засвоєні на схематичному рівні; 50 – 70% – на базовому рівні).

3 рівень: високий (10 – 20% навчальних дисциплін засвоєні на схематичному рівні; 30 – 40% – на базовому рівні; 50% – на концептуальному рівні).

4 рівень: максимальний (2 – 3% навчальних дисциплін засвоєні на фундаментальному рівні; рівні засвоєння змісту інших навчальних дисциплін не є принциповим (можуть варіюватися і включати схематичний, базовий і концептуальний рівні).

Рівні засвоєння змісту вищої педагогічної освіти визначають рівні набутого в процесі навчання, підготовки й освіти у вищому педагогічному навчальному закладі «стартового» професіоналізму. Означені рівні співвідносяться з рівнями майстерності, обґрунтованими В. П. Беспалько [2, с. 95 – 103]. За твердженням ученого кожна людина у процесі навчання і наступної професійної діяльності досягає певного рівня майстерності, що асоціюється з певним рівнем засвоєння діяльності. Так, відповідно до чотирьох рівнів засвоєння навчальної інформації (розпізнавання, відтворення, евристичний, творчий) виокремлюються чотири рівні майстерності («східці майстерності»).

Градація рівнів засвоєння змісту вищої педагогічної освіти представлена 4 рівнями:

1 рівень: початковий (учнівський) – початковий рівень засвоєння діяльності на шляху до майстерності у певній сфері діяльності. На даному рівні відтворення (екстеріоризація) і застосування засвоєних знань відбувається виключно за допомогою підказки, інструкції, алгоритму, заданих ззовні.

2 рівень: середній (виконавський) рівень професійної діяльності, що характеризується відтворенням по пам'яті засвоєної раніше інформації, самостійне (без зовнішнього сприяння) застосуванням засвоєних алгоритмів діяльності для вирішення типових завдань. На даному рівні не відбувається прирощення (творення) нових знань, а лише відтворення попередньо завченого.

3 рівень: вищий (експертний) рівень, що дозволяє вирішувати широке коло нетипових завдань, що, у свою чергу, передбачають сформоване вміння комбінувати відомі алгоритми і прийоми діяльності. Третій рівень характеризується використанням евристичного (комбінаторного) мислення, що сприяє нетиповому застосуванню засвоєних знань для вирішення нових завдань.

4 рівень: гранично-локальний (творчий), що передбачає здатність породжувати нові знання. Така здатність є проявом унікальної обдарованості у певній сфері діяльності.

Рівні засвоєння змісту вищої педагогічної освіти визначаються за підсумками навчання у вузі. Оцінюватися «на виході» повинен не рівень засвоєння знань (змісту навчання), а рівень набутого професіоналізму, результати діяльності студента на основі набутих знань, рівень пізнавальної та професійної мотивації, професійної компетентності.

Гнучка багаторівнева система вітчизняної освіти забезпечує оптимальні умови для реалізації рівневої моделі засвоєння змісту вищої педагогічної освіти, яка, у свою чергу, додає їй ґрунтовності й страхує від профанацій і беззмістовності. Разом вони забезпечують можливість і

умови різновидної реалізації особистісно-інтелектуального потенціалу студентів.

Так, студент вищого педагогічного навчального закладу, який із легкістю засвоює третій рівень змісту вищої педагогічної освіти, за бажанням може завершити навчання бакалаврським рівнем. Переконавши, що при наявності відповідних умов реалізації його здібностей у процесі подальшої професійно-педагогічної діяльності в загальноосвітній школі він виступатиме у ролі істинного новатора шкільної справи. Також він має можливість більш детально студіювати обрану науково-навчальну проблему в тій чи іншій науковій сфері, навчаючись у магістратурі, і сконцентрувати увагу на її науковому дослідженні під час перебування в аспірантурі та докторантурі. Студенти, які у засвоєнні змісту вищої педагогічної освіти піднімаються до його третього рівня під час вивчення двох чи більше не споріднених між собою навчальних дисциплін (скажімо, одна з них – гуманітарного, інша – природничого циклів), безсумнівно, мають здібності до проведення міждисциплінарних досліджень, оскільки здатні інтегрувати досвід кількох сфер наукового знання. Однак такі студенти – рідкість, але тим більше вони потребують уваги, розуміння і підтримки.

Методологічним підґрунтям розробки рівневої моделі засвоєння змісту вищої педагогічної освіти (у тому числі й рівнів засвоєння змісту навчальних дисциплін і змісту навчання) слугували ідеї:

– *Селективності* як одного з механізмів роботи живих систем, яка проймає когнітивні структури і діє на всіх рівнях біологічної і психічної організації. Селекція розуміється як «відбір позитивних змін і форм поведінки (у широкому контексті, що включає всю доцільну діяльність людини в її когнітивній ніші), що здійснюється механізмами свідомості, яка висуває і перевіряє гіпотези і критерії життєздатності поведінки». Селективний відбір розповсюджується як на позитивні, так і на негативні варіанти рішення пізнавальних завдань. Селекція і редукція

знань здійснюється свідомістю, яка визначає індивідуальні форми пізнання, навчання і поведінки людини. Вона ж і контролює отримання нових знань, формулює вимоги до їх майбутніх властивостей [7, с. 289; 1].

– *Позачасовості процесів навчання і породження знання*, що ґрунтується на твердженні про те, що педагогічний процес для кожного конкретного суб'єкта не завжди є процесом навчання, підготовки й освіти. Усе залежить від включеності в нього того, хто навчається. У кращому випадку засвоєння змісту відбувається фрагментарно. Кожен такий фрагмент є унікальним, що засвідчує неповторюваність і принципову невизначеність «моменту появи знання на особистісному рівні і жорсткої їх часової залежності і визначеності на рівні соціальному» [7, с. 291].

– *Навчання як нелінійного процесу* удосконалення когнітивних структур і становлення знання. Нелінійність навчального процесу свідчить про неможливість планування і здійснення повного контролю за індивідуальним навчанням з причини його позачасовості, ситуативності, випадковості появи. «Систематичність в освіті – річ, яку важко досягнути» [7, с. 292].

– *Об'єктивності оцінювання знань*, яка в традиційному її тлумаченні постає як педагогічний міф. Виходячи з положення про те, що знання не може бути представлено нам повністю, а лише в окремих деталях (оскільки є цілісним утворенням, включеним у біодинамічну тканину організму і суспільства), можна вести мову про неможливість повного і точного оцінювання знань. Натомість педагогічному оцінюванню підлягає оцінка особистості, її пізнавальний потенціал. «Кожна особистість вимагає для своєї самореалізації різні когнітивні ресурси. Чим вищі потреби особистості в знаннях, тим ефективніші її пізнавальні структури» [7, с. 293].

Отже, перед вищою педагогічною освітою нині постало вкрай важливе завдання – переорієнтація підготовки майбутніх учителів, яку слід починати з виявлення і розкриття їх обдарувань, реалізації закладеного в

них природою потенціалу, зорієнтованість процесу підготовки, у першу чергу, на забезпечення оптимальних умов його виявлення і розгортання. І лише на цій основі можливим і результативним стане засвоєння студентами основ професійно-педагогічної діяльності. Подібна переорієнтація підготовки вчителя умотивована основною метою і цінністю освітнього процесу у сучасній вищій і середній школі: знаходження кожним вихованцем власної унікальної особистісної позиції, що дозволить адекватно вирішувати життєві та професійні проблеми й окреслювати свою життєву траєкторію. Все це можливо досягти шляхом реалізації представленої рівневої моделі засвоєння змісту вищої педагогічної освіти.

Отже, основними інноваційними важелями трансформації змісту вищої педагогічної освіти є його переорієнтація на проектно-орієнтовану підготовку майбутнього вчителя, акцентація на індивідуально-особистісних смислах, урахування внутрішньої диференціації студентів при розробці моделей його засвоєння. На схожих позиціях ґрунтується й розроблена у пропонованому дослідженні чотирирівнева модель засвоєння змісту вищої педагогічної освіти, змісту навчання і змісту навчальних дисциплін. Її концептуальною ідеєю є положення про необхідність перетворення змісту вищої педагогічної освіти з безособової форми всезагальності в особистісну педагогічну культуру й професіоналізм майбутнього вчителя, що базується на твердженні про педагогічну діяльність як базову в історико-культурному плані, основний смисл якої полягає в цілеспрямованому внеску у становлення, «здійснення» людської сутності. Ефективність освоєння змісту вищої педагогічної освіти зростає завдяки тому, що він знаходить тепер якісно новий індивідуально-особистісний смисл, виступає як зміст і середовище людинотворення.

Література:

1. Аллахвердов В. М. Опыт теоретической психологии (в жанре научной революции) / В. М. Аллахвердов. – СПб : Печатный двор, 1993. – 325 с.
2. Беспалько В. П. Природосообразная педагогика [лекции по нетрадиционной педагогике] / Владимир Павлович Беспалько. – М. : Народное образование, 2008. – 512 с.
3. Вербицкий А. А. Методологические проблемы непрерывного образования / А. А. Вербицкий // Новые методы и средства обучения. – № 4 (12). Непрерывное образование: методология и практика / [под. ред. Вербицкого А. А.]. – М. : Знание, 1990. – С. 3 – 30.
4. Марев И. Методологические основы дидактики / Иван Станев Марев; [пер. с болг.]. – М. : Педагогика, 1987. – 224 с.
5. От классовых приоритетов к общечеловеческим ценностям / В. С. Степин, А. А. Гусейнов, В. М. Межуев, В. И. Толстых / Квинтэссенция : Философский альманах, 1991 // [сост. О. Ю. Бойцова, Л. И. Греков, Д. А. Замилов; под ред. В. И. Мудрагея]. – М. : Политиздат, 1992. – 400 с.
6. Проблемы комплексного изучения человека / Философские науки. – М. : «Высшая школа». – № 8. – 1988. – С. 108 – 114.
7. Сергеев С. Ф. Конструктивизм : концепт «знание» / С. Ф. Сергеев // Философия образования. – 2008. – № 1 (22). – С. 286 – 294.
8. Эфроимсон В. П., Изюмова Е. А. На что мы надеемся, или нужно ли растить гениев? / В. П. Эфроимсон, Е. А. Изюмова / Квинтэссенция : Философский альманах // [сост. В. И. Мудрагей, В. И. Усанов]. – М. : Политиздат, 1990. – 447 с.
9. Эфроимсон В. П. Генетика гениальности / Владимир Павлович Эфроимсон. – М. : Тайдекс Ко, 2002. – 376 с. (Библиотека журнала «Экология и жизнь». Серия «Устройство мира»).

10. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 2000. – 112 с.