

1.2 Дидактичний супровід світоглядного становлення фахівця-педагога

STEM-інтеграційні інновації та мульти-дисциплінарність [12–17] нинішньої природничо-наукової системи освіти спонукають до необхідності оптимізації процесу розв’язання проблеми управління компетентнісним та світоглядним становленнями майбутнього фахівця будь-якого профілю. В цих умовах необхідно забезпечити вдумливий дидактичний супровід компетентнісно-світоглядного становлення фахівця, що виступатиме запорукою доцільного використання апробованих і визнаних наукових напрацювань та узагальнень. Здавна відомо, що ідейно-теоретичною передумовою (своєрідним пусковим механізмом) прогнозування виступає освітня доктрина (рис.1).

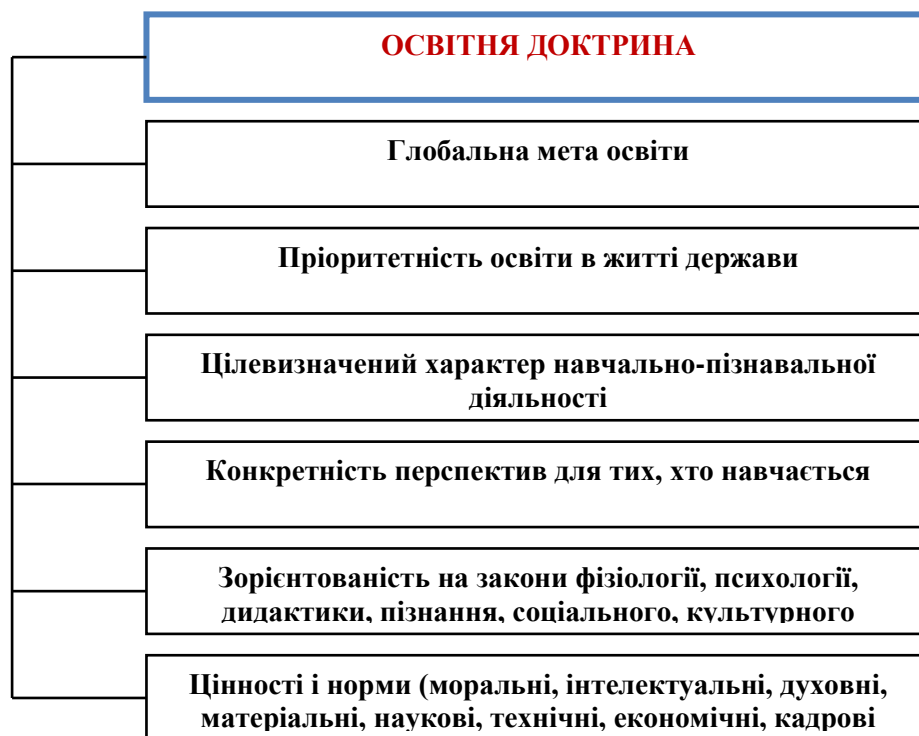


Рис.1. Функції освітньої доктрини

Фактично, **освітня доктрина** – це теоретично обґрунтована система поглядів, задумів, установок, цінностей та норм, яка є визначальником освітніх пріоритетів та механізмів їх впровадження на державному рівні. На ціннісному рівні вирішальна роль належить механізму, що зумовлюється зорієнтованістю освітньої доктрини на термінальні цінності, тобто такі, які визначають,

формують чи складають мету життя індивіда. Інші механізми сучасної освітньої доктрини орієнтують на перехід від інформаційно-виконавської до пошуково-креативних систем навчання, забезпечують розвиток мислення і світосприймання як на раціональному, так і на почуттєвому рівні, сприяють формуванню поведінкових якостей, духовності та соціальної активності школяра, студента, працівника. Звісно, що освітня доктрина – це окреслення життєво-важливих пріоритетів: *всесторонній розвиток суб'єкта пізнання, любові до істини, гнучкості мислення; озброєння знаннями, вміннями і навичками з позицій принципу цілісності, відображеного в мисленні, почуттях і діях; турбота про зміцнення духовно-душевного і фізичного здоров'я людини; гармонійний розвиток особистості на рівні спортивних, ремісничих, соціальних, художніх, інтелектуальних та етичних здібностей; формування життєствердної соціальної відкритості, відповідальності і готовності до участі в створенні вільного і демократичного устрою; підготовка до життя в гармонії з природою, розвиток ціннісно-результативної активності, стимулювання самодіяльності в проведенні розумного дозвілля тощо.*

Зупинимось на окремих, (важливіших, з нашого погляду), напрацюваннях та узагальненнях авторів: трактування теоретичних засад наукового світогляду, основи формування наукового світогляду [19]; технологічні основи управління формуванням світогляду як однієї із базових людських якостей, дидактичні особливості моделювання професійної компетентності [12, с. 28–32]; виділення компонентів та показників сформованості світогляду [18]; моделювання вигаданої (фікційної) свідомості індивіда як показника реального світосприймання [13, с. 42–51]; цифрові гуманітарні проекти в освітньому процесі як специфічні чинники впливу на сприйняття індивідом реального світу [14, с. 45–57]; забезпечення життєдіяльності людини, охорона праці в галузі, цивільний захист – пріоритети цивілізованого світу [20, с. 13–166].

Категорія світогляду (рис. 2) формувалася завдяки постійному прагненню індивіда зрозуміти смисл і мету свого життя: що робить людина і для чого, які її

прагнення в житті як вона сприймає сукупність уявлень про світ та своє місце і роль в ньому? На цій підставі світогляд трактують як сукупність поглядів, оцінок, принципів та норм, якими окреслюється загальне усвідомлення та розуміння навколишнього світу, місце людини в ньому та її ціннісні пріоритети.

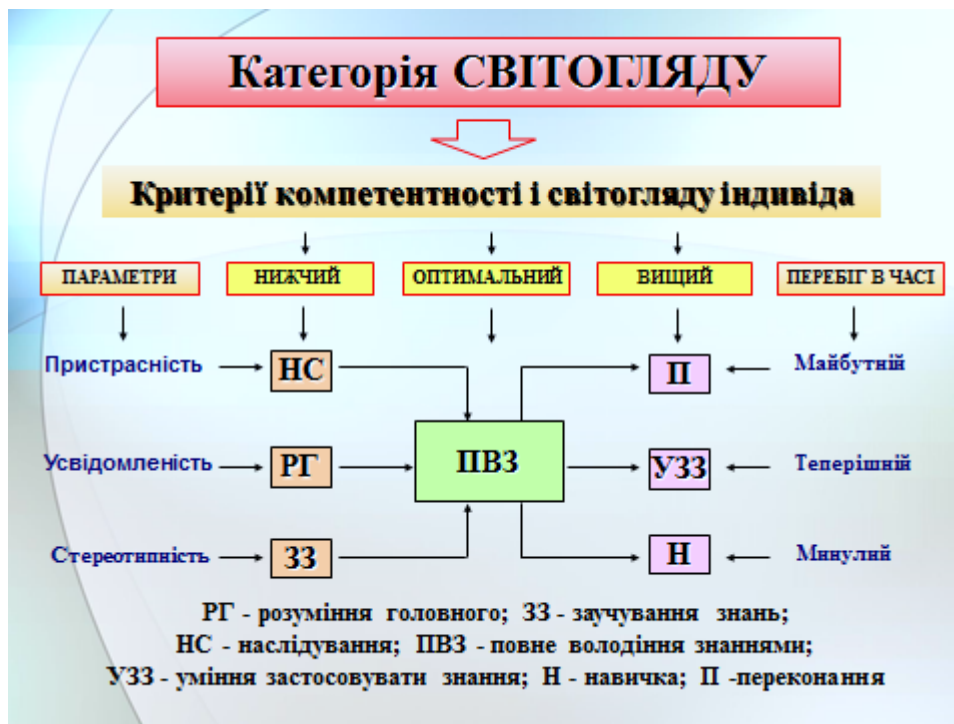


Рис. 2. Світогляд як інтегральна категорія для індивіда

Усвідомлення та розуміння навколишнього світу людиною безперечно, що відбувається в часовому просторі, а часова розгорнутість процесів відображення реального світу проявляє себе в людській свідомості через такі його характеристики як пристрасність, усвідомленість та стереотипність (згорнутість) [15, с. 139–146]. Наведені характеристики складають цілісну систему для будь-якого людського пізнання, оскільки вони інтерпретують його через призму осмислення минулого (стереотипність), теперішнього (усвідомленість) та майбутнього (пристрасність). Тому, вважаємо за доцільне використання **пристрасності, стереотипності та усвідомленості** в якості основи для виділення рівнів (еталонів, критеріїв) якості знань, що можна буде успішно використовувати для реалізації цілеспрямованого управління процесом навчання [15, с. 5, с. 6].

Характеризуючи рівні знань за параметром **усвідомленості** можна виділити такі якісно різні рівні засвоєння навчального матеріалу, що

відповідають нижчому, оптимальному та вищому критичним значенням:

Індивід (учень, студент, фахівець) засвоїв пізнавальну задачу настільки, що це дозволяє йому сформулювати й передати основний зміст її розв'язку одноактною дією, а саме, за допомогою одного судження; таке засвоєння називаємо **розумінням головного (РГ)**;

Індивід (учень, студент, фахівець) не тільки розуміє основний зміст пізнавальної задачі, але й може продуктивно активно відтворити усі її елементи в будь-якій структурі викладу, тобто **повністю володіє знаннями (ПВЗ)**, що складають зміст цієї задачі;

Індивід (учень, студент, фахівець) так володіє знаннями, що може вільно включати головну ланку пізнавальної задачі в нові інформаційні зв'язки, раціонально, творчо використовувати їх для самостійного розв'язання нових пізнавальних задач, інакше кажучи, **уміє застосовувати знання (УЗЗ)** в нових навчальних ситуаціях.

Стереотипність, як відомо, характеризує те, наскільки зміст пізнавальної задачі закріпився в інтелектуальній і моторній пам'яті індивіда. Тому еталони контролю навчальної діяльності за параметром стереотипності будемо фіксувати на основі розгортання пізнавальної задачі в зв'язку з необхідністю підвищити ступінь запам'ятовування знань.

Щодо оптимізації навчально-пізнавальної діяльності та підвищенні якості засвоєння пізнавальної задачі за параметром стереотипності, можна вказати на три замкнуті цикли пізнавальної діяльності, що відповідають таким рівням засвоєння навчального матеріалу

Індивід (учень, студент, фахівець) може відтворити зміст пізнавальної задачі в об'ємі і структурі її засвоєння як механічно **завчені знання (ЗЗ)**, що відповідає першому, або нижчому еталону;

Індивід (учень, студент, фахівець) осмислено **повністю володіє знаннями (ПВЗ)** в межах конкретної пізнавальної задачі - другий (оптимальний) еталон;

Індивід (учень, студент, фахівець) може використовувати зміст

пізнавальної задачі в однотипних стандартних ситуаціях діяльності як **навичку (Н)** – третій (вищий) еталон.

Конкретний зміст пізнавальної задачі на першому етапі сприймається на гостро емоційному рівні і стає індивідуальним надбанням як результат простого наслідування, побудованого на почуттях. Емоційний досвід пережитих почуттів складає основну опору тих понять, що тут формуються. Зрозуміло, що засвоєння буде тим ефективніше, чим сильніший, так званий, "пусковий сигнал", який може викликати цілу гаму обставинних сигналів, що складають основний зміст пізнавальної задачі.

Аналізуючи динаміку засвоєння навчального матеріалу виділимо такі еталони контролю (навчання) за параметром пристрасності:

Індивід (учень, студент, фахівець)) відтворює основні дії пізнавальної задачі як просте **наслідування (НС)**, що відповідає нижчому рівню засвоєння;

Індивід (учень, студент, фахівець) свідомо **повністю володіє знаннями (ПВЗ)** в межах конкретної пізнавальної задачі - оптимальний рівень;

Індивід (учень, студент, фахівець) включає зміст пізнавальної задачі в свою життєдіяльність як особисті **переконання (П)**, що відповідає вищому еталону пізнавальної діяльності.

Вказані особливості та еталони контролю повинні враховуватися при організації сприйняття навчального матеріалу різного виду, цілеспрямованої діяльності з формування в учнів (студентів) відповідних розумових операцій (аналізу, порівняння, співставлення, виділення загального, часткового і особливого, абстрагування, узагальнення, синтезування, і т.д.).

Підводячи підсумки аналізу можливостей забезпечення фахової підготовки майбутніх учителів природничо-наукових галузей вкажемо на наступні технологічні моменти.

З дидактичної точки зору – світогляд поєднує в собі переконання, ідеали, цілі, мотиви поведінки, інтереси, ціннісні орієнтації тощо. Формування

світогляду відбувається внаслідок засвоєння індивідом **знань**, як категорії, що поєднує в собі істину і віру (рис. 3):



Рис. 3. Тракткування категорії знання

Отже, **істина** формується на основі науково обґрунтованих тверджень, **віра** утверджується на причинно-наслідкових зумовленостях та законах діалектики. Для навчального процесу архі-важливо – педагогічна профілактика хибних знань у здобувача освіти! – З появою світоглядних ідеалів людина набуває здатності здійснювати оцінку цінності подій, які відбуваються навколо неї (зокрема: війна і мир; добро та зло; брехня і правда; тощо) [19]. Однак, не менш важливо оберігати кристалічної чистоти свідомі істину та віру від формування світоглядних фікційних (хибних) знань індивіда типу: *віра у вічне життя, нація «голубої» крові та інші подібні абсурди.*

Метою [16, с. 447–457] нашого матеріалу була ілюстрація досліджень теоретичних та практичних основ підготовки майбутнього фахівця природничо-наукового профілю щодо набуття ним здатності управління процесами формування компетентнісних та світоглядних якостей здобувачів освіти на основі завдань еталонного характеру: нижчого, оптимального та вищого рівнів (див. слайд – Рис. 2. Світогляд як інтегральна категорія для індивіда).

Систему поглядів людини на навколишній світ, на місце в ньому називають світоглядом. Такий підхід дає можливість зробити висновок про те, що основи світогляду закладаються практично з моменту народження людини. Засвоєні нею моральні норми, ідеали, принципи, правила поведінки зводяться у цілісну систему, яка дає змогу не тільки зрозуміти навколишній світ, а й відшукати своє місце в ньому, сформувані своє ставлення до нього та зміст свого життя [18, с.

8]. У своїх же дослідженнях [12–17] ми трактуємо світогляд людини на основі інтегральних компетентнісних та світоглядних характеристик особистості (*сукупність уявлень про світ та особливі місце і роль у ньому людини*): переконання – це знання, які є незаперечними для особистості, які вона свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності яких вона упевнена і готова їх обстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (тобто, нові наукові факти можуть скоригувати точку зору, яка обстоювалась).

Саме тому, одним із головних завдань, які спливатимуть перед майбутнім педагогом та важливішою прогнозованою ознакою сформованості світоглядно-компетентнісних якостей майбутнього фахівця є успішна його робота із відповідними завданнями рівневого характеру (результати вирішення таких завдань водночас інформують і самого виконавця про доцільність проведення додаткової роботи стосовно розширення свого професійного статусу).

Вочевидь, що наступний крок – співвіднесеність з науково-методичним забезпеченням основ роботи з рівневими завданнями, застосування яких створюватиме умови для організації цілеспрямованої навчально-пізнавальної діяльності здобувачів освіти. Такий підхід орієнтує на формування таких інтегральних особистісних знань індивіда вищого рівня, як **навички, уміння, переконання** (див.: Рис. 2. Світогляд як інтегральна категорія для індивіда).

Відомо [12–17], що в процесі формування професійних якостей фахівця

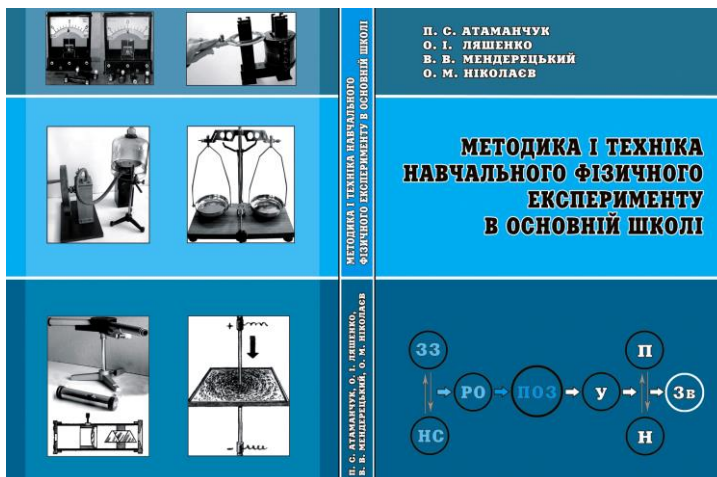


Рис. 4. Макет обкладинки 1-го

підручник є надійним засобом трансляції змісту та ідеології конкретного освітнього стандарту. Автори проєкту (рис.4, рис.5) підручників (*1. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в основній школі:*

Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010, – 292 с.; 2. Атаманчук П.С., Ляшенко О.І., Мендерецький В.В., Ніколаєв О.М. Методика і техніка навчального фізичного експерименту в старшій школі: Підручник для студентів вищих навчальних закладів. – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2010, – 392 с.), основним призначенням яких є забезпечення умов формування професійних якостей майбутнього учителя фізики, вперше у вітчизняній і світовій практиці обґрунтували та впровадили технологію бінарних цільових орієнтацій (зокрема: **фізика + методика її навчання**). Окреслений підхід [12–17], синтезуючи у собі технологію управлінських впливів на процедуру, виступає надійною передумовою дієвості навчання (формування компетентнісно-світоглядних якостей майбутнього учителя фізики).



Рис. 5. Макет обкладинки 2- го

впливу на функціонування раціонально-логічного та емоційно-ціннісного діяльнісно-мисленнєвих начал студента. Дія механізму формування прогнозованих компетентностей індивіда зводиться до гарантованого підвищення міри його обізнаності та досвіду (отже й –світогляду) в рамках п'яти можливих рівнів навчально-пізнавальних досягнень (див., наприклад: [12, с. 28–32]): буденної обізнаності, нижчого, оптимального, вищого та об'єктивно нового наукового знання.

Відомо, що репродуктивна активність студентів у навчанні ще якось здатна себе виявляти на раціонально-логічному рівні пізнавальної діяльності, однак,

Окреслимо коротко основні інновації щодо особливостей побудови навчального матеріалу презентованих підручників.

В умовах реформування освіти прогнозовані рівні навчальних досягнень набувають ознак самочинності, якщо вступає в дію механізм цілеспрямованого

пошукова та креативна активність немислима без поєднання обох сторін пізнавального акту – раціонально-логічного та емоційно-ціннісного. Тільки внаслідок такого поєднання впливів на активність студента у навчанні маємо шанс цілеспрямовано формувати його обізнаність (досвід) від рівня буденних знань до вищих меж компетентності та світогляду – власного професійного (педагогічного) кредо. Проте в чинних освітньо-професійних програмах та освітньо-кваліфікаційних характеристиках прогнозовані рівні фахових компетентностей і світогляду ще недостатньо детермінуються об'єктивними чинниками. Для усунення такого протиріччя, – зміст навчально-пізнавальної діяльності, з одного боку, і відсутність конкретизованих цілей цієї діяльності, з іншого, – орієнтуємось на бінарну цільову програму [15–17], яка забезпечує можливість одночасного співвіднесення змісту конкретної навчальної дисципліни зі змістом методичної підготовки майбутнього фахівця.

Зусилля щодо обґрунтування вироблення та впровадження методології результативного і дієвого навчання майбутніх фахівців мають формувати водночас інноваційну ідеологію цього процесу [15, с. 139–146]. Матеріалізація інноватик у професійному становленні майбутніх фахівців відбувалась і відбувається на основі використання методичних, технологічних, сценаричних та середовищних (в матеріально-технічному та ідейно-ресурсному втіленні) знахідок, відображених в авторському інтелектуальному продукті (специфічному інтегративному навчально-методичному комплексі): монографії, підручники, посібники, збірники, методичні рекомендації, сценарії різних видів навчальної діяльності, інструктивні матеріали, моделі, програми, засоби навчання, прилади, навчальні установки тощо (див. скорочену версію авторського доробку – [12–17]).

Тим не менше, необхідно визнати, що сьогодні ще відносно мало уваги приділяється аналізу можливого впливу ультра-нових наукових досягнень і технологічних винаходів на плин світових соціальних процесів, освіти й науки, врешті-решт на основи побудови антропосфери та щоденне буття людини. *За таких умов, даремними можуть стати сподівання на розбудову суспільства*

знань (суспільства, в якому навчання відбувається упродовж усього життя), оскільки ті, хто навчатиме, приречені будуть на «відставання» від потреб часу за рівнями і змістовою, і фаховою обізнаності. На жаль, започаткований на вітчизняному рівні досвід переходу на стандарти середньої і вищої освіти не розв'язує сповна вказаного протиріччя і навіть його підсилює, перш за все, внаслідок наявної змістової та ідейно-методологічної неузгодженості між цими стандарта. Поглиблені дослідження аналогічного характеру, як на вітчизняному, так і на світовому рівнях, необхідно, на наш погляд, відповідально продовжувати. Варто при цьому також усвідомлювати, що основою формування професійних якостей майбутнього фахівця є його **залучення** до активної навчально-пізнавальної діяльності, причому такої, щоб «теоретик» більше практикував, а «емпірик» більше теоретизував [12–20]; дієвий рівень обізнаності фахівця формується тільки через належне **навіювання відношень** до об'єкта пізнання [12, с. 2]; **принцип динамічного балансу** раціонально-логічного і почуттєво-емоційного у сприйнятті і засвоєнні [17], покладений в основу навчання, сприяє формуванню у студентів належних професійних якостей та власного педагогічного кредо [12–16].

Отже, за умови компетентно заданих психологічних установок (належна вмотивованість), якщо професійну підготовку здійснювати на основі цільової освітньо-професійної програми, побудованої за бінарним принципом (**конкретна навчальна дисципліна + методика її навчання**), суть якого полягає у чіткому визначенні і забезпеченні досягнення еталонних рівнів змістової (з конкретного навчального предмету) і професійної (методичної) обізнаності, то це спричинює до формування таких фахових якостей майбутнього учителя, які вдовольняють потребі розбудови суспільства знань.

Цілком очевидно, що дослідження варто продовжувати, на основі вдумливого дидактичного супроводу світоглядного становлення фахівця, в аспекті вироблення його управлінських здатностей щодо забезпечення процедури формування цілісного авторського кредо майбутнього педагога.