

6. Орищин Ю.М. Теорія і практика вдосконалення курсу загальної фізики (сучасний навчальний експеримент). Монографія. – Львів: Видавничий дім “Панорама”, 2003. – 264 с.
7. Нечет В.І. Дидактичний аналіз структури фізичного знання // Фізика та астрономія в школі. – 1996. – № 1. – С. 14-17.
8. Нечет В.І. Модель фізичного пізнання як методологічна основа дидактики фізики // Наукові записки. Збірник наук. статей Нац. пед. ун-ту. – Вип. 43. – К.: НПУ. – 2001. – С.225–232.
9. Разумовский В.Г. Первое место в мире по образованию в области естествознания // Физика в школе. – 1992. – № 5-6. – С. 53-55.
10. Ильин Г. В поисках подлинной реальности // Alma mater (Вестник высшей школы). – 1999. – № 12. – С. 3–7.

Орищин Ю.М.

**КУРС ОБЩЕЙ ФИЗИКИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ С АСПЕКТА ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Приведение курса общей физики в соответствии с научно-техническим прогрессом, физикой как наукой и принципом фундаментализации образования требует формирования содержания новых комплексных тем, разработки и создания эффективных методов их реализации в обучении.

Ключевые слова: образование, общая физика, разработка, новые комплексные темы, методы, средства.

Orishchin Y.M.

**THE COURSE OF GENERAL PHYSICS IN A HIGH SCHOOL FROM THE ASPECT
OF THE FUNDAMENTALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Coordination of the course of general physics with the scientific and technical progress and physics as a science discipline, as well as with the principle of fundamentalization of education requires creation of the contents of new complex themes, development and creation of effective methods and means of their implementation in education.

Key words: education, general physics, development, new complex themes, methods, means.

УДК 378.637

Шмалей С.В.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
У ПОСТІНДУСТРІАЛЬНУ ЕПОХУ**

У статті визначено комплекс проблем сучасної педагогічної освіти, які пов'язані з визнанням самоцінності особистості, формуванням самосвідомості, створенням умов для самовизначення і самореалізації. Обґрунтовується неklasичний (культурологічний, суб'єктивістський, інтерпретативний) підхід у розвитку педагогічного процесу.

Ключові слова: теоретико-методологічні засади, педагогічна освіта, постіндустріальна епоха.

Сталий розвиток системи освіти має забезпечити її відповідність викликам ХХІ століття, соціальним і економічним потребам розвитку країни, запитам особистості, суспільства, держави. Сучасна освіта орієнтована на використання потенціалу для консолідації суспільства, збереження єдиного культурного простору країни, подолання соціальної напруженості і конфліктів на засадах пріоритету прав особистості, рівноправності національних культур і різних конфесій, обмеження соціальної нерівності [2].

Окреслені вимоги модернізації системи освіти дозволяють органічно вирішити завдання навчання і виховання на основі принципово нової парадигми, що передбачає формування і розвиток особистості, яка затребувана сучасним суспільством, життєздатна,

духовно-моральна, здатна до конструктивної співпраці, саморозвитку, самовдосконалення, життєвого та професійного самовизначення, мобільності, динамізму, відповідальності за те, що відбувається у світі [1].

Постіндустріальний тип соціальності, починаючи з 1960-х рр., сприяв появі в масовій педагогічній свідомості нових проблем, що відображають реальні суперечності і потреби виховно-освітньої практики. У сучасних умовах постіндустріального суспільства, – відзначає Г.Б. Корнетов, – відбувається переміщення спрямованості педагогічного ідеалу від соціально-орієнтованої (конструювання людини з параметрами, заданими конкретними інтересами суспільства) мети виховання та освіти до індивідуально-орієнтованої (конструювання людини для самого себе і тільки опосередковано для суспільства) [2]. При цьому відбувається перенесення акценту з підготовки до служіння суспільству – на формування у підростаючих поколінь відповідальності за долю суспільства та готовності прийти на допомогу, здатності до співпраці. Це неминуче висуває на перший план комплекс проблем, пов'язаних із визнанням самоцінності особистості, формування її самосвідомості, створення умов для її самовизначення й самореалізації. Зокрема, поступово стали відходити на другий план ідеї дисципліни, управління, організації культури фахівця; на перший план виходили ідеї співіснування, розуміння чужої точки зору, діалогу співробітництва, спільної дії, поваги особистості та її прав. “Діяльність нової системи виховання та освіти, – пише П. Лангран, – призведе до того, що поступово сформується людина нового типу, відповідний духовному і, соціальному прогресу суспільства; Така людина буде менше піклуватися про те, щоб озброїтися набором готових відповідей на всі випадки життя, але не стане судити про широту своїх знань за кількістю точних відповідей, які він може дати. Це буде, перш за все, людина яка шукає” [3].

Принципово інший погляд на сутнісні характеристики відношення “людина – світ” сприяє оновленню методологічного фундаменту сучасної науки. С.А. Расчетіна виділяє ряд ідей, що набувають статус методологічних на сучасному рівні осмислення даних відносин [4]:

- ідея посилення ціннісного аспекту науки, осмислення її теоретичних і практичних результатів з позицій цінності людського життя;
- ідея унікальності природних і соціокультурних явищ, що утворюють життєве середовище людини, унікальності самої людини як біосоціальної та духовної істоти;
- ідея орієнтації на культурологічні способи пізнання соціокультурних феноменів і самої людини.

Педагогіка як гуманітарне знання розвивається за загальними для всіх суспільних дисциплін законами. Відзначимо, що предметна область педагогіки як науки і практики вирішення проблеми формування і розвитку людини все більше індивідуалізується, розгортається складний процес взаємодії педагога і вихованця, особистісні характеристики яких визначають вагу процесу освіти (навчання і виховання). У цій ситуації недостатня апеляція до класичної парадигми наукового знання. Класична парадигма наукового пізнання передбачає залучення точного знання в реконструкцію всіх аспектів гуманітарного знання.

Відповідно до класичного підходу, методологією педагогіки виступає ідея системності. Орієнтуючись на системний підхід, педагогічна наука зрушує фокус своєї уваги в бік загальних характеристик соціальної ситуації та шляхів її перетворення. У цьому випадку ситуація аналізується на основі максимального абстрагування від індивідуальних характеристик.

Некласична парадигма наукового пізнання передбачає включення культурологічного знання в перетворення всіх аспектів науки. У цьому сенсі точне знання гуманізується, “олюднюється”, що знаходить своє відображення в методології, способах пізнання, принципах побудови наукових схем, у змісті понять науки. У руслі цього підходу відбуваються глибокі зміни в методологічному апараті науки. Ідеї множинності підходів до аналізу психолого-педагогічних явищ, ідеї орієнтування на їх індивідуальні характеристики

виступають як значущі для науки положення. Ракурс дослідження зсувається в бік індивідуалізованих характеристик соціальних ситуацій та шляхів її перетворення. Абстрагування від загальних характеристик передбачає вибір методу пізнання як розуміння унікальності, одиничності, неповторності. Особливо значущими стають поодинокі показники, що пояснюють причини готівкових станів ситуації і логіку її перетворення [6].

Звернення до класичної (структурно-функціональної, нормативної) методології, або неklasичної (культурологічної, суб'єктивістської, інтерпретативної) методології задає різне бачення (розуміння) педагогічної ситуації. Якщо ґрунтуватися на традиційному об'єктивістському підході, то характеристика педагогічних процесів зводиться до визначеності того, що всі учасники даних соціальних взаємин поділяють загальну систему символів і значень, які відносяться до соціокультурної системи цінностей. Освіта, як частина цієї соціокультурної системи виконує і транслює контролюючу функцію, отже, спрямована на формування стандартів знань, умінь, досвіду в чітко визначеній однозначній системі цінностей.

При суб'єктивістському (інтерпретативному) підході на перший план виходять суб'єктивні значення речей (сенси), які виникають в особистості у взаємодіях із соціальним оточенням. Навколишній світ представляє в цьому випадку постійно змінюють одне одного соціальні ситуації, для пристосування до яких потрібні різноманітні стратегії. Такий підхід задає утворення цілі, пов'язані не стільки з формуванням цілком конкретних знань, умінь, навичок, скільки з необхідністю уточнення для людини своєї соціальної ідентичності в процесі конструювання несуперечливого світу навколо себе. На перший план виступає проблема навчання особистості самовизначенню і самореалізації в тих умовах, в яких їй належить бути.

Таким чином, класичні методи пізнання педагогічної реальності визначають ідею "спільного", упорядкування елементів системи "особистість – середовище – спосіб розвитку". Некласичні методи, навпаки, несуть у собі ідею множинності людських проявів. Оволодіння класичними методами пізнання дає можливість визначення та врахування загальних закономірностей, оволодіння неklasичними методами (герменевтичні та ін) – передбачає орієнтацію на знання індивідуальних закономірностей розвитку тієї чи іншої педагогічної ситуації [5].

Дані методологічні орієнтири є принциповими для успішного вирішення завдань вищої професійної освіти. Радянська система освіти славилася підготовкою вчених найвищого рівня. Її характерними рисами були інституційна спеціалізація і відсутність гнучкості, що впливають з концепції освіти як підготовки для планової економіки, а також надмірна централізація. Широке поширення у вирішенні проблем професійної освіти отримала концепція, згідно з якою професійна освіта в першу чергу повинна забезпечувати розвиток особистості шляхом організації її діяльності (О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн), і перш за все, навчальної. Наша традиційна модель знання, наукового предмета, на яких тримається навчання, спирається на традиційні уявлення про процес засвоєння. Але вже сьогодні ми бачимо, що складається інша структура освіти, в якій момент засвоєння виступає в ролі приватного. Усе більше визнання отримує розуміння, згідно з яким в першу чергу необхідно освоювати принципи, методи, способи дії, а не знання та теорії. Зазначене свідчить: все, що пропонується навчається, має бути опрацьовано з урахуванням можливої рефлексивної позиції, такого способу оволодіння змістом, який вказує смислові контексти досліджуваного. Це ще раз підкреслює, що освіта – не тільки вивчення фактів, але розвиток ряду навичок, таких як здатність міркувати в абстрактних термінах; здійснювати аналіз і синтез; виконувати завдання; адаптуватися; бути лідером; працювати як самостійно, так і в команді.

Очевидно, що працевлаштування випускників розуміється як придбання компетенцій новаторства та лідерства, необхідних як в академічній сфері, так і в інших сферах працевлаштування. Зв'язок між працевлаштуванням і академічною якістю необхідно через розвиток аналітичного мислення, компетентного міркування, здібності структурувати

інформацію і докази, а також вміння взаємодіяти в соціальному контексті. Такий підхід зумовлює визначення мети, пов'язане не стільки з формуванням цілком конкретних ЗУНов (“знань-умінь – навичок”), скільки з необхідністю уточнення для людини своєї соціальної ідентичності в процесі конструювання несуперечливого світу навколо себе. На перший план виступає проблема навчання особистості самовизначення і самореалізації в тих умовах, в яких їй належить бути.

Усе зазначене вище актуалізує пошук, впровадження соціальних технологій в освітній процес. І виробнича практика стає найважливішим компонентом підготовки випускника, яка може з великою часткою ймовірності вирішити протиріччя між соціальним замовленням держави і суспільства на реалізацію компетентнісної моделі педагога і несформованим розумінням специфіки її реалізації у вищій професійній освіті; потребою і готовністю учасників освітнього процесу у вищій школі розуміти, обговорювати, вивчати нові вимоги до педагога і недостатніми можливостями професійного діалогу між різними суб'єктами педагогічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Жоль К. Методологічні проблеми теоретичного вираження результатів міждисциплінарних досліджень в постнекласичній науці // Філософія освіти. – 2006. – № 2(4). – С. 156 – 163.
2. Корнетов Г.Б. Образование человека в истории и теории педагогики: Монография. – М.: АСОУ, Золотая буква, 2006. – 128 с.
3. Лангран П. Пересмотр философии образования // “Курьер ЮНЕСКО” за 30 лет. – М., 1990. – С. 114–118.
4. Расчетина С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область исследования: Сб. 1. – СПб.: “Verba magistri”, 1997. – 121 с.
5. Робуль О. Синергетика як інноваційна методологія педагогічної освіти // Філософія освіти. – 2006. – № 1(3). – С. 35 – 42.
6. Саух П. Ю. Експлікативні зміни сучасної освіти в контексті трансформацій науки постіндустріального суспільства / П. Ю. Саух // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. – Житомир, 2005. – Вип. 20. – С. 3–8.

Шмалей С.В.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНУЮ ЭПОХУ

В статье определен комплекс проблем современного педагогического образования, связанный с признанием самоценности личности, формированием самосознания, созданием условий для самоопределения и самореализации. Обосновывается неклассический (культурологический, субъективистский, интерпретативный) подход в развитии педагогического процесса.

Ключевые слова: теоретико-методологические основы, педагогическое образование, постиндустриальная эпоха.

Shmalyey S.V.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL DIRECTIONS EDUCATION TEACHING THE POSTINDUSTRIAL ERA

In the article identifies current teacher education issues related to recognition of self-value of personality, identity formation, creating conditions for self-determination and self-realization. Substantiated nonclassical (cultural, subjectivist, interpretive) approach in the development of educational process.

Key words: theoretical and methodological foundations, teacher education, post-industrial era.