

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ

Олександр Шпак, доктор педагогічних наук, професор
Національного педагогічного університету
імені М. П. Драгоманова
м. Київ

Віктор Стрельников, кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри культурології та історії
Полтавського університету споживчої кооперації України

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ

Автори розглядають дидактичну систему підготовки фахівців економіки як систему психологічних та дидактичних процедур взаємодії викладачів і студентів. Структуру дидактичної системи підготовки фахівців економіки складають цільовий, змістовий та технологічний компоненти. Проектування дидактичної системи здійснюється через освітні і професійні стандарти, закладені в них мету і зміст навчання, навчально-методичне, інформаційне і програмне забезпечення.

Постановка проблеми. Діюча в Україні система підготовки фахівців економіки об'єктивно вимагає перегляду устояних змісту, структури, організації, принципів взаємозв'язку з практикою й інноваційними процесами в суспільстві. Розв'язання цього завдання безпосередньо пов'язане з проектуванням дидактичної системи, яка забезпечить досягнення високої якості і гарантованих результатів професійного навчання і становлення особистості фахівця.

Саме дидактичній системі належить ключова роль у модернізації вищої школи, адже сучасну ситуацію характеризує своєрідний виклик системі освіти, на який вона має дати адекватну відповідь. Змінити систему викладання і навчання у вищій школі слід відповідно до зміни соціально-економічних умов, характеру і змісту праці фахівців, викликаних становленням нового суспільства, заснованого на знаннях, переходом цивілізації в інформаційну еру.

Узагальнення останніх публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми [5, 8 – 10; 12 – 14; 16 – 29 та інші], показало, що увага вітчизняних педагогів зосереджується здебільшого на розкритті історичного аспекту дидактичних систем, що дозволяє досліджувати поведінку системи на певному етапі розвитку суспільства, а також основні характеристики цього етапу.

У зарубіжних країнах дослідженню розвитку дидактичних систем приділяється належна увага, зокрема, дистанційній освіті (Дж.Андерсон, С.Віллер, Т.Едвард, Р.Клінг та ін.), педагогічному та інформаційному забезпеченню навчання (Н.Левинський, Дж.Мюллер, А.Огур, Дж.О'Роурке, Д.Парриш, Р.Філіпс, Н.Хара та ін.).

Дослідники зазначають, що найбільш продуктивною і перспективною є така дидактична система, в якій навчальний процес організований з урахуванням професійної спрямованості, а також з орієнтацією на особистість студента, його інтереси, схильності і здібності. Однак **аспектами проблеми** залишаються аналіз структури дидактичної системи, механізми її проектування.

Звідси – **метою статті** стало виділення принципів проектування дидактичної системи, пошук ефективних методів і засобів її проектування. Завданням є перевірка ефективності проектування дидактичної системи через освітні і професійні стандарти, закладені в них мету і зміст навчання, навчально-методичне, інформаційне і програмне забезпечення.

Виклад основного матеріалу. Переходячи до викладу суті й результатів дослідження, зазначимо, що професійно орієнтовану дидактичну систему ми розглядаємо як систему психологічних та дидактичних процедур взаємодії викладачів і студентів з урахуванням потреб, здібностей і схильностей студентів. Структурно дидактичну систему складають: дидактичні принципи; цільовий (**для чого вчитися?** – мета навчання), змістовий (**що вчити?** – зміст навчання) та технологічний (**як вчитися?** – методи, форми і засоби навчання; **як перевірити?** – способи контролю та корекції) компоненти, адекватні меті освіти і професійно важливим якостям фахівців.

В основі розробки дидактичної системи підготовки фахівців економіки лежить проектування високоефективної діяльності студентів і управлінської діяльності викладачів.

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ

Вихідними даними для проектування дидактичної системи є освітні і професійні стандарти, закладені в них мета і зміст навчання. Позитивний потенціал і творчі можливості особистості, що можуть одержати свій розвиток тільки в сприятливих для навчання умовах, також мають повною мірою враховуватися в навчально-виховному процесі.

Проектуючи професійно орієнтовану дидактичну систему, слід враховувати міжпредметні зв'язки; орієнтуватися на індивідуальні можливості студентів; забезпечувати тісний взаємозв'язок теорії і практики; здійснювати контроль і корекцію аудиторної і самостійної роботи студентів; видозмінювати, варіювати обсяг і послідовність виконання завдань.

Наш експеримент підтвердив, що характерними рисами дидактичної системи є: *результативність*, коли високий результат досягається кожним студентом; *економічність*, коли за відведений час міцно засвоюється великий обсяг навчального матеріалу без надмірних зусиль з боку як викладача, так і студента; *ергономічність*, коли навчання відбувається в сприятливому середовищі, обстановці співробітництва, позитивного емоційного мікроклімату, при відсутності перевантаження і перевтоми, враховуються психогігієнічні вимоги; *створення високої мотивації* вивчення предмета, що дозволяє виявляти і розвивати кращі особистісні якості студента, розкривати його резервні інтелектуальні і психологічні можливості [10].

У ході експерименту ми прийшли до висновку, що професійно орієнтована дидактична система підготовки фахівців економіки має відповідати наступним вимогам: індивідуалізації і диференціації, професіоналізації, поглибленої творчо-пошукової роботи студента, комп'ютеризації, використання різних форм, методів і засобів активізації процесу навчання.

Ефективність реалізації дидактичної системи навчання істотно підвищується, якщо: освітній процес спроектований з урахуванням закономірностей впливу кожного фактора; забезпечується персоніфікація професійної підготовки, враховуються установки студентів на самоактуалізацію і самореалізацію, надаються широкі можливості для самостійної поглибленої професійної спеціалізації на основі особистих індивідуальних планів і освітніх програм; здійснюється моніторинг якості навчання, у тому числі з використанням сучасної комп'ютерної техніки; застосовується комплекс засобів

навчання, що забезпечують наукову і образно-наочну, емоційно насичену інформацію та активну практичну діяльність.

Сьогодні у практиці вищої школи і закладів післядипломної освіти застосовуються різні професійно орієнтовані освітні технології: безперервна, відкрита, дистанційна, особистісно орієнтована освіта. Вони здатні адаптуватися до вимог і можливостей кожного студента, форм навчання, рівня навчального закладу. Безперечно, ці технології є складовими дидактичної системи.

Проектуючи зміст навчання як складової дидактичної системи (навчальні плани і робочі програми навчальних дисциплін, відповідне навчально-методичне забезпечення), викладачі стикаються з проблемою багатоваріантності, інтеграції й уніфікації навчання на різних рівнях. Ефективно розв'язати її можна шляхом застосування дидактичної системи. Перевагами дидактичної системи як ієрархічної структури є наявність сучасних **методів** [4] і **засобів** автоматизації проектування автоматизованих інформаційних систем [3, 15].

Професійну орієнтованість такої системи забезпечують **принципи**: модульності – дидактична система має складатися з набору автономних модулів (навчальних процесів); ієрархічності – набір модулів є ієрархічною організацією; відкритості – можливість застосування сучасних інформаційних методів і засобів автоматизації процедур проектування, створення, модифікації і супроводу дидактичних систем; адаптивності навчально-методичного забезпечення.

Дотримання принципів, на наше переконання, істотно змінить наявну практику підготовки фахівців, сприятиме інтеграції ВНЗ України у європейську освітню систему. Відзначимо, що роль принципів у дидактиці завжди виконували загальні філософські положення та теоретичні знання з інших галузей, які прояснювали наукову суть проблеми, насичували її цілісним, системним баченням практики, позбавляли вузькості, однобічності, прямолінійності.

Проведений нами аналіз публікацій, у яких здійснювався пошук засад проектування дидактичної системи, засвідчив наявність трьох типів теоретичних засад: 1) методологічні засади світоглядного характеру; 2) загальнонаукові методологічні засади; 3) спеціально-наукові. Методологічними засадами проектування ПОДСПБЕ були знання, які виконували роль принципу, методу, прийому, способу для одержання нового знання. Вони становили органічне ціле, ілюстрували наші уявлення і підходи до проектування дидактичних систем.

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ

Те, що дидактичні принципи відігравали у теорії і практиці підготовки фахівців особливо важливу роль, вважаємо аксіомою. По-перше, вони були вихідними, нормативними положеннями організації процесу підготовки фахівців. По-друге, дидактичні принципи завжди складали ядро дидактики як теорії навчання і в найбільш узагальненій формі відображали закономірні зв'язки і відносини процесу підготовки фахівців. Теоретичний аналіз літератури з даної проблеми сприяв виділенню вимог до формулювання принципів проектування дидактичної системи: концептуальності (принципи мали пропонувати можливості реалізації розробленої концепції); цілісності (принципи подавали дидактичну систему в цілому); в) ієрархічності; г) взаємодії суб'єктів дидактичної системи; д) саморозвитку і самоорганізації; е) зв'язку теоретичного обґрунтування з практикою. Ці вимоги дозволили всі принципи проектування дидактичної системи поділити на загальні (характерні для будь-яких систем) і специфічні (стосувалися конкретних підходів до проектування даної дидактичної системи).

Ми намагалися побудувати узагальнювальну модель застосування принципів проектування дидактичної системи та обґрунтувати класифікацію вказаних принципів на декілька груп: загальні дидактичні принципи; принципи системного і синергетичного підходів; принципи, які доповнювалися іншими підходами – технологічним, діяльнісним, ергономічним, особистісним.

Обґрунтовуючи виділені нами принципи проектування дидактичної системи, зазначимо, що ми розглядали принцип як інструментальний, даний в категоріях діяльності, прояв педагогічної концепції; методологічне відображення пізнаних законів і закономірностей; знання про мету, сутність, зміст, структуру навчання, виражене у формі, яка дозволяє використовувати їх як регулятивні норми практики.

Загальні принципи проектування дидактичної системи деталізувалися і уточнювалися принципами системного, синергетичного та інших підходів.

Основними принципами системного підходу часто автори [14] виділяли деякі твердження досить загального характеру, де узагальнювався досвід дії людини зі складними системами (ці твердження мали певну значимість і в галузі системного аналізу дидактичної системи і її складових, зокрема, нових засобів і технологій навчання).

Розпочнемо з принципів технологічного підходу, адже для реалізації вищезгаданих

загальних і системних принципів проектування дидактичної системи необхідним було створення механізмів і технологій їх реалізації. Представник технологічного підходу в освіті В. Беспалько [2] сформулював два основні принципи для розробки педагогічних технологій (центрального компонента дидактичної системи): 1) принцип природоцільності; 2) принцип інтенсивності побудови навчального процесу. Перший принцип означав побудову такого навчально-виховного процесу, що відповідає природним механізмам засвоєння досвіду учнями і розвитку їх інтелектуальних сил. Якщо навчальний процес дозволяв швидше і на вищому рівні за той же час розв'язувати дидактичні завдання, то він відповідав принципу інтенсивності. Індикатором рівня відповідності даного дидактичного комплексу другому принципу була швидкість засвоєння діяльності за заданими показниками.

Заперечувати важливість вказаних принципів вважаємо недоречним, але, на нашу думку, вони не могли повністю забезпечити процес проектування складної дидактичної системи. Розширимо частково досліджені в літературі [19, 21] і подамо у нашій інтерпретації принципи технологічного підходу: єдності наукової освіти і професійної спрямованості фахівців економіки – передбачав наявність у бакалавра економіки не тільки високого професіоналізму, а й здатності до професійного саморозвитку; відповідності меті – вказував, що мета задавала спрямованість усього процесу підготовки фахівців економіки, забезпечувала його результативність, була відображенням соціального замовлення на підготовку фахівців з економіки, яке формулювалося в загальній формі, деталізувала зміст підготовки і розгортала підготовку фахівців у часі; фундаменталізації – означав, що дидактична система мала забезпечувати умови для фундаментальної підготовки соціально захищеного, конкурентоздатного економіста з високим рівнем розвитку інтелектуального, творчого потенціалу, наукової культури мислення і діяльності, яка мала стати основою його творчої самореалізації і саморозвитку у навчально-пізнавальній і професійній діяльності; досягнення якості – вимагав забезпечення високого рівня якості дидактичної системи згідно з вимогами міжнародних, державних, галузевих освітніх стандартів.

До принципів суто діяльнісного підходу на основі проведеного експерименту (крім деяких уже названих) ми віднесли принципи: єдності навчальної, наукової і професійної діяльності – сприяв подоланню суперечності між метою і

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ

характером майбутньої професійної діяльності; єдності форм навчання і самоосвіти – передбачав розширення форм підготовки фахівців економіки і навчальної діяльності (вибір спеціалізації, елективних курсів, участь у конференціях), організацію навчання методиці саморозвитку, самовиховання, самоаналізу; єдності групової та індивідуальної форм підготовки фахівців – забезпечував урахування особливостей студента.

Цікавим у плані нашого дослідження стало виділення концептуальних принципів діяльності суб'єктів підготовки фахівців економіки: студента (учіння) і викладача (викладання) у діяльнісному підході [21]. Учіння розглядалося як особиста, самостійна, самокерована навчальна діяльність студента. Концептуальні принципи і закономірності психічних процесів учіння, які були його теоретико-методологічними засадами, склали інваріантну психологічну модель учіння. Учіння вважаємо провідною діяльністю у підготовці фахівців, крізь яку опосередковано відбувалося зростання їх професіоналізму.

Вкажемо на концептуальні принципи учіння: діяльнісного характеру – вимагав від студента зайняти позицію суб'єкта учіння, носія активності в дидактичній системі, адже відсутність його діяльної активності в навчанні означало відсутність процесу учіння; індивідуалізації – передбачав, що оскільки учіння було суто індивідуальним процесом для кожного суб'єкта учіння, то індивідуалізація процесу учіння кожного суб'єкта була обов'язковою, існувала суворя заборона на пряме, безпосереднє зовнішнє втручання будь-кого в процес учіння; самоуправління – забезпечував учіння як природне і особистісно-орієнтоване; інваріантності – означав, що, оскільки учіння є складним психічним процесом, його закономірності інваріантні для кожного студента.

Проектуючи функціональну модель структури дидактичної системи, скористаємося структурним підходом до проектування автоматизованої інформаційної системи [2]. Його базовими принципами є: декомпозиція – розбивка процесу на безліч підпроцесів; ієрархічна

упорядкованість процесів (підпроцесів); абстрагування – виділення істотних аспектів процесів; формалізація – необхідність чіткого методичного підходу; несуперечність – обґрунтованість і узгодженість процесів.

Для проектування системи скористаємося її функціональною моделлю – ієрархією схем навчальних процесів, що описують асинхронний процес усього циклу навчання. Схеми верхніх рівнів ієрархії, що визначають основні навчальні процеси, деталізуються схемами нижнього рівня. І це продовжується доти, поки не буде досягнутий такий рівень декомпозиції, при якому подальший поділ втрачає сенс. Такі навчальні процеси назвемо первинними, а всі інші – складними. Складні навчальні процеси містять інформацію, спільну для підпорядкованих.

Покажемо механізм проектування на прикладі побудови моделі дидактичної системи для спеціальності “Фінанси” [12], яка починається з показу всієї дидактичної системи у вигляді одного блоку – контекстної схеми і ліній зв'язку з функціями цієї системи (рис. 1).



Рис. 1. Контекстна схема дидактичної системи

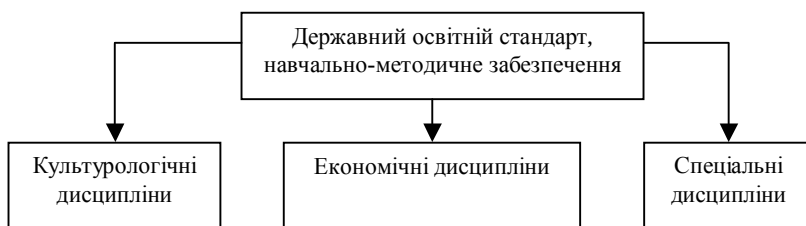


Рис. 2. Схема навчальних дисциплін
(декомпозиція контекстної схеми)

Потім схема деталізується (рис. 2): додаються блоки, що визначають основні навчальні процеси, тобто – навчальні дисципліни. Виходячи з вимог державного освітнього стандарту і результатів аналізу поточного стану предмету вивчення, ми провели декомпозицію змісту дисципліни “Економічна історія” з основних навчальних модулів (рис. 3). Далі можна в кожній навчальній темі можна виділити підтеми, пункти тощо (змістовні рівні).

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ



Рис. 3. Схема декомпозиції дисципліни “Економічна історія”

Проектуючи навчально-методичне забезпечення як складову дидактичної системи, слід застосовувати такі основні принципи: управління – навчально-методичне забезпечення має управляти навчальною діяльністю студентів навіть без участі викладача; цілісності – послідовний виклад навчального матеріалу з урахуванням взаємозв'язків між навчальними модулями, виключення дублювання, узгодженість і уніфікація понять, правил викладу й оформлення навчального матеріалу; адаптивності – структура і зміст навчально-методичного забезпечення мають взаємно відповідати базі системи; самодостатності (кейс-забезпечення) – усе, що потрібно для вивчення і контролю отриманих знань, має бути в навчально-методичному забезпеченні; самоконтролю – можливість контролю і самоконтролю рівня і якості засвоєння навчального матеріалу.

Диференціація навчального матеріалу – один з методів реалізації основного дидактичного принципу доступності навчання. На початку навчально-методичного комплексу, електронного посібника чи підручника наводиться таблиця, номери пунктів якої відповідають початковому, основному і поглибленому рівням вивчення. Можна виділити три рівні засвоєння навчального матеріалу студентами: 1) сприйняття, осмислення змісту і прикладів, запам'ятання основних економічних та історичних термінів; 2) застосування знань і навичок у подібній ситуації за наведеними прикладами; 3) застосування знань і навичок у новій ситуації.

Вказані рівні розглядалися нами як послідовні кроки до повного засвоєння навчального матеріалу і використовувалися для оцінювання засвоєння навчального матеріалу (оцінки 3, 4 і 5 ставилися за перший, другий і третій рівні відповідно). У нашому підході студент був ознайомлений з тим, що йому слід зробити для отримання необхідної оцінки. Це давало йому змогу ставити конкретні проміжні цілі навчання і досягати заздалегідь визначених гарантованих результатів. Під керівництвом викладача він ставив перед собою

завдання досягнення чергового рівня знань у прийнятний для нього термін. Студент з власної ініціативи переходив до наступного, більш високого рівня, розвиваючи індивідуальні межі своїх розумових можливостей. Оцінки об'єктивно відображають реально

досягнуті рівні засвоєння навчального матеріалу.

Відповідність дидактичної системи запитам студента забезпечується, як цього вимагає Болонська декларація, таким чином: задаються необхідні параметри варіанта навчання, і засобами параметричних запитів із бази автоматично вибираються навчальні модулі, які задовольняють параметри навчання. У результаті формується індивідуальна модель навчання, адаптована до конкретних умов, відповідне методичне забезпечення, навчальні плани і програми (навчальна документація) із указівкою кількості навчальних годин з кожного модулю й дисципліни (кількість кредитів).

Висновки з даного дослідження.

Побудована професійно орієнтована дидактична система і модель її бази навчальних модулів мають властивість універсальності, тому що дозволяють використовувати різні параметри навчання без зміни самої моделі.

Запропонована методологія проектування дидактичної системи, бази навчальних модулів, інформаційного, навчально-методичного і програмного забезпечення навчання була застосована на базі трьох факультетів Полтавського університету споживчої кооперації України (фінансів і обліку, економіки та менеджменту і товарознавчо-комерційного) з дисципліни “Економічна історія” для студентів спеціальностей: 7.0501.03 – “Міжнародна економіка”; 7.0501.04 – “Фінанси”; 7.0501.06 – “Облік і аудит”; 7.0501.07 – “Економіка підприємства”; 7.0501.08 – “Маркетинг”.

Експеримент підтвердив наше передбачення, що можливості для диференціації й індивідуалізації навчання у вищій школі має створити нове покоління навчальних програм, де максимально конкретизується рівень навчальних успіхів кожного студента і досягнення якого об'єктивно перевіряються викладачем за допомогою компактних методик.

Професійно орієнтована дидактична система підготовки фахівців економіки передбачала врахування як загальних закономірностей

ПРОЕКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ СИСТЕМИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІКИ

формування особистості, так і індивідуальних особливостей студента, розвитку індивідуальних здібностей, інтересів і схильностей.

У викладанні будь-якої навчальної дисципліни студент має ясно розуміти структуру навчального курсу, його теоретичне і практичне значення, складові частини. Для засвоєння структури навчальної дисципліни важливим є розуміння основних взаємозв'язків у ній. Наступність навчання залежить саме від оволодіння студентами структурою навчальної дисципліни і внутрішньою логікою спеціальності у цілому.

Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають насамперед у формулюванні вимог для виходу вищої школи на масове використання дидактичної системи. Детального вивчення потребують такі основні тенденції розвитку дидактичної системи: подальше удосконалення прогресивних і проектування нових професійно орієнтованих технологій навчання; масове запровадження в практику особистісно орієнтованої освіти; реалізація акмеологічного підходу до розробки сучасної дидактичної системи формування професіоналізму з орієнтацією на розкриття психологічних резервів і особистісного потенціалу фахівця, його здібностей, компетентності, вмінь, особистісної свободи, стимулювання процесів постановки і досягнення мети (особистісного проекту); інтеграція університетської і професійної освіти, створення професійно орієнтованих технологій творчого стилю економічної діяльності, що дозволяє майбутньому економістові самому розв'язувати економічні проблеми і тим самим створювати потенційно більш високу можливість переносу знань і досвіду діяльності з навчальної ситуації в реальну.

1. Акофф Р., Эмш Ф. *Целеустремленные системы*. – М.: Просвещение, 1984. – С. 10 – 16.
2. Беспалько В.П. *Основы теории педагогических систем*. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 204 с.
3. Богс Уэнди, Богс Майкл. *UML Rational Rose*. – М.: ЛОРИ, 2000. – С. 26 – 70.
4. Вендеров А.М. *Проектирование программного обеспечения экономических информационных систем: Учебник*. – М.: Финансы и статистика, 2002. – С. 11 – 38.
5. Володько В. *Педагогічна система навчання: теорія, практика, перспективи. Навчальний посібник для викладачів, аспірантів та студентів вищих навчальних закладів*. – К.: "Либідь", 1997. – 376 с.
6. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник*. – К.: "Либідь", 1997. – 376 с.
7. Джурицкий А.Н. *Развитие образования в современном мире*. – М., 1999. – С. 10 – 52.
8. Дмитренко Т.А. *Новые образовательные*

технологии в высшей педагогической школе // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 16 – 30.

9. Дмитренко Т.А. *Профессионально-ориентированные технологии обучения в системе высшего педагогического образования*. – М., 2001. – С. 12 – 130.

10. Дмитренко Т.А. *Теоретические основы исследования интенсификации процесса обучения в высшей школе*. – М., 2000. – С. 15 – 30.

11. Коннолли Томас и др. *Базы данных: проектирование и сопровождение. Теория и практика: Учеб. пособие. 2-е изд. / Пер. с англ.* – М.: Издательский дом "Вильямс", 2000. – С. 66 – 83.

12. Лігоцький А.О. *Методологічні аспекти проектування сучасних освітніх систем*. – К.: Преса України, 1995. – 107 с.

13. Лігоцький А.О. *Теоретичні основи проектування сучасних освітніх систем*. – К.: Техніка, 1997. – 210 с.

14. Ломакина О. *Этапы проектирования деятельности // Высшее образование в России*. – 2003. – № 3. – С. 127 – 130.

15. Маклаков С.В. *BPwin, ERwin. CASE-средства разработки информационных систем*. – М.: ДИАЛОГ-МИФИ, 1999. – С. 16 – 22.

16. Образцов П. *Профессионально ориентированная технология обучения: особенности проектирования и конструирования*. – *Alma mater*. – 2003. – № 10. – С. 14 – 17.

17. Олійник В.В. *Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: Монографія*. – К.: Міленіум, 2003. – 596 с.

18. Петренко С.М., Стрельников В.Ю. *Вимоги до проектування навчальної діяльності студентів // Матеріали міжвузівської науково-методичної конференції "Моніторинг якості процесів і результатів освітньої діяльності" 27 – 28 травня 2003 року*. – Полтава: РВВ ПУСКУ, 2003. – 301 с. – С. 104 – 106.

19. Плещев В.В. *Адаптивная методическая система обучения: методология проектирования // Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 12. – С. 42 – 46.

20. Резник С.Д. *Организационно-управленческая культура студента – инновационный подход // Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 10. – С. 34 – 37.

21. Репьев Ю.Г. *Система интерактивного самообучения // Высшее образование сегодня*. – 2003. – № 14. – С. 18 – 23.

22. Русских Г.А. *Образовательная программа педагога – средство подготовки учителя к педагогическому проектированию // Методист*. – 2003. – № 6. – С. 15 – 22.

23. СЕРЕЖКИНА А.Е., САДЫКОВА В.А. *Обучение в новой информационной среде: психолого-педагогические особенности // Высшее образование сегодня*. – 2004. – № 1. – С. 54 – 59.

24. Сисоєва С. *Педагогічні технології і професійний розвиток особистості // Przyzywanie głębi do kregu słow, mysli, idei i działań*. – 1999 – 2000 – 2001. – С. 741 – 754.

25. Стефаненко П.В. *Дистанційне навчання у вищій школі: Монографія*. – Донецьк: ДонНТУ, 2002. – 400 с.

УКРАЇНСЬКІ ПРАВОСЛАВНІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

26. Шпак О.Т. Економічна підготовка педагогічних кадрів у системі безперервної освіти. – К.: Четверта хвиля, 2000. – 352 с.

27. Шпак О.Т. Організаційно-педагогічні засади економічної освіти і виховання учнів. – Дрогобич: Вимір, 2002. – 233 с.

28. Шпак О.Т. Теорія та практика підготовки

педагогічних кадрів до економічного виховання школярів у системі безперервної освіти: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова. – К., 2001. – 34 с.

29. Ягунов В.В. Педагогіка: Навч. посібник. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Тетяна Тхоржевська, доктор педагогічних наук,

професор кафедри педагогіки

Київського національного лінгвістичного університету

УКРАЇНСЬКІ ПРАВОСЛАВНІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНІ ТРАДИЦІЇ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ

У статті йдеться про те, що тривалий час національна система освіти та виховання розвивалася під впливом українських православних освітньо-виховних традицій, які дозволяли зберігати свою самобутність і разом з тим відчувати себе часткою християнського світу.

Постановка проблеми. Виховання населення, що споконвіку проживало на території сучасної України, завжди було релігійним, за винятком незначного за часом радянського періоду, а це означає, що релігійність є однією з національних ознак, без урахування якої неможливе формування нації. Разом з тим Україна лише стоїть на шляху розробки добре усвідомлюваної й аргументованої політики формування національної системи освіти та виховання. Тому актуальність даної статті викликана необхідністю при розбудові національної системи освіти та виховання в Україні вироблення чіткої позиції щодо здобутків релігійного виховання й можливостей їх використання у вихованні підростаючого покоління.

Особливе значення в історії українців має православ'я. Проте практика православного виховання в Україні зазнавала критики й у дореволюційні часи, і в часи СРСР. Тому на сучасному етапі вкрай необхідно зрозуміти природу критики й встановити істину. У зв'язку з цим автор ставить мету висвітлити здобутки християнського, зокрема православного виховання, які можуть збагатити сучасну українську педагогічну науку; визначити українські православні освітньо-виховні традиції; розкрити думки деяких визначних українських педагогів щодо проблем та історичних уроків православного виховання в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Традиції українського національного виховання висвітлюються в працях істориків педагогіки

С. Бабишина, Г. Ващенко, О. Вишневського, Л. Березівської, В. Жуковського, С. Золотухіної, В. Кравця, Є. Мединського, Ф. Науменка, С. Сірополка, М. Стельмаховича, Б. Ступарика, Е. Сявков, М. Ярмаченка та ін.

Християнство як світоглядну основу європейського суспільства та основний рушій освітньо-виховного прогресу розглядали й розглядають такі вчені, як Г. Ващенко, О. Вишневський, Л. Генік, М. Демков, Ю. Дзерович, О. Духнович, М. Євтух, В. Карагодін, Я. Коменський, П. Монро, М. Олесницький, М. Рубінштейн, Г. Сковорода, К. Ушинський, В. Хайруліна, П. Юркевич та ін. Православ'я як культуротворча, духовна засада суспільства та історичний фундамент народного виховання аналізується в працях Г. Булашева, С. Булгакова, В. Зеньківського, І. Ільїна, М. Маккавейського, С. Миропольського, І. Огієнка, В. Скворцова, Є. Шестуна та ін. Визначальну роль громадянству в розбудові освітньо-виховної системи відводять Л. Вовк, П. Ігнатенко, П. Каптерев, Н. Косарева, Е. Ле Шан, В. Поплужний, Б. Спок, О. Сухомлинська, К. Чорна тощо.

Виклад основного матеріалу. У своїх пошуках істини щодо історії православного виховання звернемося до думки К.Д. Ушинського: 1. "Наші духовні пастирі зберегли для нас дорожній скарб" [3, 54]. "Ось що безперечно найкраще в нас у Росії, так це православна церква" [3, 202]; 2. "Чи можливо в нас побудувати в крайньому разі хоч виховання майбутніх поколінь