Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Навчально-науковий інститут педагогіки та психології

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Харків – 2012

УДК 37.013:167
ББК 74.580
Н34

Рекомендовано до друку Вченою радою ХНПУ імені Г.С. Сковороди (протокол № 1 від 23 січня 2012 р.).

Рецензенти:

Побірченко Н.С., доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини;

Єрмаков С.С., доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Харківської державної академії дизайну та мистецтв;

Шпак В.П., доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри соціальної педагогіки Черкаського педагогічного університету імені Б. Хмельницького.

Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія / За заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В.І. Лозової. – Харків, 2012. – 348с.

У запропонованій колективній монографії представлено методологічні підходи (системний, синергетичний, культурологічний, аксіологічний, антропологічний, ресурсний, компетентнісний, особистісно-діяльнісний, персоналізований, акмеологічний, деонтологічний, технологічний, історико-педагогічний) до педагогічних досліджень.

Робота адресована педагогам-дослідникам, докторатам, аспірантам, пошукувачам, педагогам, які вивчають педагогічні явища, процеси, а також студентам ВНЗ, котрі беруть участь у дослідній діяльності, при написанні курсових і робіт.

ISBN

© В.І. Лозова, 2012.
© Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2012.
© Навчально-науковий інститут педагогіки та психології, 2012.

ПЕРЕДМОВА

У сучасних умовах розвитку науки проведення педагогічних досліджень вимагає глибокої методологічної підготовки від виконавців, що можна пояснити посиленням зв'язків педагогіки з різними науками, а також спрямованістю, інтеграцією всіх гуманітарних наук на один об'єкт – людину.

Методологія в цьому процесі має визначальну роль, сприяючи цілісності, системності, результативності, підвищенню професійній спрямованості дослідницької діяльності. Важливим є й те, що використання методів дослідження різних наук: кібернетики, математики, соціології та ін. – мають відповідати завданням саме психолого-педагогічних проблем.

Отже, методологія як наука про сукупність найбільш загальних світоглядних принципів та їх застосування для розв'язання складних теоретичних і практичних завдань є певною позицією дослідника.

У педагогічному дослідженні ця позиція, зокрема, передбачає:

- визначення мети дослідження зі врахуванням розвитку теорії науки, потреб практики, соціальної актуальності та реальних можливостей наукового колективу або вченого;
- вивчення педагогічних процесів, явищ у їх розвитку, саморозвитку, у певному середовищі, у взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів впливу тощо;
- розгляд проблем навчання та виховання з позицій різних наук про людину: соціології, психології, антропології, фізіології, генетики, щоб мати можливість використовувати наукову інформацію про людину в інтересах розробки оптимальних педагогічних систем, технологій, умов для розвитку особистості;
- орієнтацію на системний розгляд питань структури, взаємозв'язку педагогічних елементів і явищ, їх підпорядкування, динаміки розвитку, тенденцій, суті й особливостей, факторів та умов;
- виявлення й розв'язання суперечностей у процесі навчання та виховання, розвитку особистості;

- визначення відповідних методів дослідження тієї чи іншої теми;
- зв'язок теорії та практики, розробку шляхів його реалізації, орієнтацію на нові наукові концепції, нове педагогічне мислення.

Щоб дослідження відповідали цим вимогам, необхідна підготовка педагогів-дослідників, оволодіння конкретними знаннями та вміннями. Так, С.У.Гончаренко у своїй роботі «Педагогічні дослідження» (2008р.) підкреслює, що «визначення дисертантом своїх методологічних позицій і методів виявляється не під силу багатьом пошукувачам наукового ступеня не лише кандидата наук, а й доктора. Нерідко в дисертаціях і авторефератах можна зустрінути, як правило, занадто довгий перелік психологічних і загальнопедагогічних теорій, філософських підходів, які нібито послужили методологічною основою дослідження. Але залишається зовсім незрозумілим, як конкретно використовуються ці різні, іноді конкуруючі методологічні підходи…» (с.67).

Автори монографії не ставили за мету розкрити основи методологічної науки, проте вважали доцільним допомогти науковцям усвідомити суть окремих найбільш затребуваних у педагогіці наукових підходів до вивчення педагогічних процесів і явищ, а також навести приклади, що ілюструють різні аспекти використання їх у виконаних дисертаціях.

Будемо вдячні за поради, зауваження щодо монографії, які можна надсилати за адресою: 61168, м. Харків, вул. Блюхера, 2, ауд. 320-В, Навчально-науковий інститут педагогіки та психології.

В.І. Лозова

М.Д. Култаєва

ФІЛОСОФСЬКІ ПИТАННЯ ПЕДАГОГІКИ

Педагогічна наука, що розуміє себе як міждисциплінарний синтез (інтеркультурна й мультикультурна педагогіка, еволюційна педагогіка, про яку буде йтись нижче, та інші відокремлені спеціальні напрями педагогічних досліджень, незалежно від того, інституалізовані вони, чи ні) відрізняється за способом побудови своїх теоретичних конструктів, від тих наук, що час від часу – коли трапляється така нагода – застосовують можливості міждисциплінарних досліджень. Адже в першому випадку наука, точніше науковець, постійно виходять за межі своєї дисциплінарної ідентичності, розширюючи сферу своєї компетентності в предметному полі сучасного людинознавства, а в другому, – не виходять за рамки свого дисциплінарного канону, хоча й посилює свою аргументацію за рахунок так званих «допоміжних дисциплін», апеляції до яких обумовлюються конкретними дослідницькими завданнями. Педагогіка ж, що розуміє себе як міждисциплінарний синтез, поєднує мікро- і макроперспективи в дослідженні людини, демонструє тенденцію до свого самоперетворення на універсальну метатеорію, здатну синтезувати всі знання про людину та її світ, тобто стати універсальним людинознавством, на антропологією. Говорячи про практичний аспект культурологічного повороту, не зайве нагадати, що прискорення культурної глобалізації в парадоксальний спосіб посилює інтерес до локально визначених організаційних форм навчання й виховання, а також до можливості їхнього змістовного наповнення смислами національної культури.

Поєднання мультикультурної і транскультурної перспективи у дослідженні трансформацій сучасної освіти посилює значення міждисциплінарних досліджень. Відтак міждисциплінарний підхід передбачає пошуки таких методологічних стратегій, які якомога ефективно дозволили б поєднання специфічних культур знання. У рамках сучасного культурологічного повороту найбільш плідним для розгляду проблем антропологічно орієнтованої теоретичної

педагогіки виявляється комплементарне застосування біологічного й соціокультурного знання про людину та формування її як особистості.

Така стратегія простежується ще у неогуманістів, які охоче вдавалися до порівняння людини і тварини (наприклад, у Гердера). Ідея інтегративного природознавства, як відомо, визначила також спрямованість класичної педагогічної антропології, де здатність людини до навчання і виховання виводиться з її природи (М. Шелер, А. Гелен, Г. Ромбах та ін.). Марксистська і позитивістська традиції, незважаючи на відмінність своїх засад, також у своїх теоретичних побудовах надмірно експлуатували ідею еволюції. Педагоги й філософи неогегельянської і неомарксистської орієнтації (наприклад, Т. Літт, Е. Шпрангер, школа В.В. Давидова, філософсько-педагогічні розвідки Е.В. Ільєнкова тощо) підхоплюють і застосовують у своїх теоретичних розробках ідею розвитку. Одначе вони не роблять цю ідею й наслідки її застосування предметом критичної рефлексії, радше сама ідея розвитку проголошується визначальним аргументом на користь навчання, що розвиває людину й формує особистість. Культурна ж творчість у її широкому значенні, тобто як реалізація філософсько-антропологічного принципу відкритості людини світові, тут проголошується методом, змістом і метою навчання й виховання.

Реалізація таких настанов збагатила педагогічну теорію і практику досвідом гуманізації відносин між учнями й вчителями, але також зумовила появу педагогічних утопій, міфів і сподівань на прискорення самопізнання людини, її саморозвитку, на подолання обмеженості її біологічної конституції і більш повного застосування людських надможливостей і потенціалу сучасної культури. Слід зазначити, що в таких педагогічних утопіях, похідних від просвітницької тези про всемогутність виховання, ідея еволюції залишається лише тлом, на якому відбуваються спроби формування «нової людини», здатної жити повноцінним життям у часи радикальних культурних трансформацій постіндустріального зразка.

Метою, яку переслідує нова еволюційна педагогіка, що ґрунтується на визнанні коеволюції людини, природи і культури, є позбавлення педагогічного

мислення від утопізму засобами критичної саморефлексії філософсько-педагогічного мислення. Одним із наслідків самокритики педагогічного розуму з урахуванням сучасних плюральних соціокультурних контекстів стало встановлення методологічних вад теоретичної педагогіки, обумовлених ігноруванням життєвого світу учнів і вихованців. Німецький педагог і політолог І. Ріхтер унаочнив ці вади за допомогою метафори семі смертельних гріхів педагогічної теорії і відповідно – освітньої політики. Це «пихатість, користолюбства, заздрість, ледачість, гнівливість, сваволя, зажерливість» [7, с.7].

Соціобіологічна перспектива дозволяє розкрити значущість виховання й навчання як чинників, що забезпечують виживання людства, показати еволюційну успішність або ж неспроможність тих чи інших виховних практик, які, щоправда, розглядаються в специфічному культуролого-соціобіологічному аспекті. «Виховання, із соціобіологічної позиції, – підкреслює Е. Воланд, – навіть якщо воно цілковито відрізняється від його розуміння вихователями або від мейстріму педагогічних антропологій, здебільшого піклується «генно-егоїстичними» інтересами і стратегіями репродукції, компенсацією дефіцитів розвитку чужими доброзичливими зусиллями. Отже, виховна телеологія і біологічна телеономія збігаються як протилежності. Конструктивне розв'язання цієї суперечності в теорії і на практиці – це ментально громіздка справа, але вона є первісним і вирішальним завданням майбутньої еволюційної педагогіки» [11, с. 26].

Нова еволюційна педагогіка, про яку її прихильники заявляють як про довгостроковий проект, органічно вписується до сучасного дискурсу влади, насамперед це торкається владних відносин у педагогічній дійсності. Ця педагогіка виступає із критикою як авторитарного, так і свободного виховання, показуючи, що дійсні виховні практики завжди виявляються балансуванням «між тиранією та анархією». У свою чергу, для такого балансування необхідна культура свободи [докладніше про неї – див. 3].

Утопії антиавторитарного виховання, які користувалися особливою популярністю в Німеччині у 60-х рр. (бо вважалися засобом подолання залишків тоталітаризму), на думку неоеволюціоністів, виявили свою неспроможність і

мають замінитися на виважену виховну політику. Заклик «мужність до влади у вихованні» фіксує парадигмальні зрушення в західній філософії освіти, яка визнає свою культурну місію й відповідальність у суспільстві ризику. Антиавторитарне виховання, на думку представників еволюційної педагогіки, є само суперечністю. «Це словосполучення відображає лише легковажність, з якою деякі люди підходять до педагогіки. Наслідування, навчання, вплив взірців, – усе це необхідні передумови розвитку кожної дитини. У процесі еволюції вони виявилися сприятливими стратегіями подолання викликів життя... Але у цивілізації, де ми живемо, все більш проблематичним стає прийняття рішення, кого треба наслідувати і чому слід вчитися. Уже протягом кількох років триває дискусія про межі перетворення влади ЗМІ на реальну владу серед молоді, але в ній не порушується біологічний, еволюційно-теоретичний аспект. Крім того, відомо, яке велике значення має наслідування для розвитку кожної людини і яке місце воно займає в еволюції нашого роду...» [12, с. 40].

Представники еволюційної педагогіки, визначаючи важливість авторитету у вихованні, не пропонують готових рецептів для дозування примусу у стосунках між вчителем і учнем. Вони намагаються відійти від ототожнення авторитету і примусу й повернутися до сучасних соціокультурних реалій. «Авторитет, – підкреслює Ф. Вукетітс, – слід відрізняти від особистого застосування влади та придушення, йому слід відвести ту роль, яка йому належить: тобто роль керівництва поведінкою і діями індивіда чи групи індивідів з метою забезпечення їхнього виживання як цілого. Отже, авторитет є дійсно необхідним. Виховання потребує авторитету, щоб не перетворитися на власну карикатуру або па власну протилежність. З огляду на еволюцію ми не можемо дозволити собі занедбати виховання. Але саме з цих причин надмір виховання перевантажує нас, а якщо виховання деградує до індоктринації, то, як свідчить досвід, це завжди має фатальні наслідки. Щоб бути життєздатним, суспільство потребує не тиранів зі слухняними та відданими вівцями, а зрілих особистостей зі здоровою порцією егоїзму, яка поєднується із здатністю нести відповідальність за інших, зберігати й оновлювати культуру» [12, с. 41–42].

Соціобіологічний підхід у його оновленому, культурологічно орієнтованому варіанті, як бачимо, дозволяє розкрити необхідність комплементарного поєднання різних стратегій виховання, здатних забезпечити виживання людства. Ідея еволюції тим самим позбавляється схематизму, а також жорсткого детермінізму. Її суттєвою характеристикою стає нелінійність і багатовимірність розвитку, який продукує ризики й конфлікти, необхідні для здійснення еволюційної селекції. «Еволюція, – зауважує Вукетітс, – наділила нас певними здібностями для виживання, але не вказала, як можна їх застосувати у нашій цивілізації, що стала дуже ускладненою. І це не дивно, бо цивілізація майже не передбачалася еволюцією. Із позиції соціобіології вона постає лише контінгентною подією, що вписується у план еволюції як щось невизначене. На нашу поведінку впливають схильності, що діють антагоністично, наприклад, схильність слухатися та схильність до неслухняності. Обидві виконують важливу біологічну функцію, але залишаються залежними від ситуації. Коли дитина слухається дорослого, то це означає, що вона рятує своє власне життя. Але коли ціла нація слухається свого диктатора, то це може мати згубні наслідки, що підтверджують історія і сучасність. Еволюція не встановлює, коли слід слухатися і не попереджає, коли слухняність приведе до згуби. Щоб згодом стати частиною спільноти, дитина має навчитися брати до уваги інших і саму себе, і принаймні час від часу підкорятися її правилам. Адже в іншому випадку вона матиме проблеми у дорослому житті. Водночас для дитини важлива певна міра неслухняності, щоб відстоювати своє Я, своє ego, своє природне право, щоб відрізняти і захищати себе від інших.... Наша цивілізація все більше відстоює права дітей, але водночас вона сприяє інфантильності дорослих» [8, с.41].

Нова еволюційна педагогіка, входячи до сучасного філософсько-педагогічного дискурсу, привертає увагу до такого «забороненого знання», торкаючись не проявів всемогутності виховання, а тих ситуацій, де воно демонструє свою слабкість і навіть безсилля. Так, для філософії педагогічної науки далеко не другорядним є питання визначення того, чому ідея соціокультурної еволюції, начебто принципово значуща для модерного й постмодерного бачення перспектив людини,

постійно залишається за кадром теоретико-педагогічних серіалів, хоча й надає натхнення авторам їхніх сценаріїв. Щодо цього Вукетітс зауважує: «До цього часу еволюційно-теоретичні міркування не відігравали значної ролі у педагогіці. Це, напевне, зумовлюється тим, що у цій дисципліні, як правило,… не мають звички починати з постановки питання щодо функції виховання. Але саме це питання відіграє для теоретика-еволюціоніста надзвичайно принципову роль» [12,с. 43]. Щоб запобігти непорозумінням, одразу ж зауважимо, що в даному випадку йдеться не про функції виховання в суспільстві, добре відомі кожному педагогу-практику, не говорячи вже про теоретиків освітніх процесів. Питання щодо функції виховання стає гострою проблемою, коли втрачається грунт стабільних національно організованих і культурно гомогенних соціумів, коли мультикультурна реальність вривається в затишні культурні ландшафти, де відсутні інтеркультурна комунікація. Таке неочікуване вторгнення, ніби цунамі, руйнує педагогічні фортеці, що будувалися століттями.

Неоеволюційна парадигма в теорії виховання й дидактиці пов'язана, насамперед, із проблематикою еволюції свідомості, розробка якої має безпосереднє значення для розуміння глибинних основ педагогічних процесів. Свідомість тут визначається як «людське знання про те, як вчитися навчатися» [6, 142]. Еволюційна педагогіка намагається осмислити розвиток такої здатності, поєднуючи у своїх рефлексіях культурно-антропологічний, системно-теоретичний і теоретико-цивілізаційний підходи.

Останнім часом основний акцент у межах еволюційної педагогіки зміщується у площину критичного осмислення взаємодії старого й нового, традицій та інновацій як у педагогічних процесах, так і в культурі взагалі. Філософська рефлексія тут торкається не лише інноваційних технологій та описів їхніх циклів. Її дослідницький інтерес у даному випадку спрямовується на проблему значущості інновацій в онтогенезі одиничної людини та в соціогенезі людства. Інноваційне мислення й орієнтація виховання та навчання на розвиток творчих здібностей, як відомо, є суттєвим моментом «проекту модерн». На думку багатьох дослідників еволюційних процесів як у біології, так і в суспільстві та культурі

(див праці А. Тремля, Н. Лумана, Н. Еліаса та ін.), старе має не тільки позиційну перевагу перед новим, а й послугує стабілізації розвитку, дозволяє запобігати гострих соціальних травм і культурних шоків. «Природа, – зауважує Тремль, – у своїй еволюції покладається на випробуване старе і тільки в дуже малих дозах припускає нове, що несе у собі ризики. Нове у малій дозі потрібне для того, щоб дати системі шанс змінитися і пристосуватися до змін у довкіллі» [9, с.72]. Та ж сама тенденція, на думку неоеволюціоністів, простежується в культурі, про що не в останню чергу свідчить історія педагогічних ідей [10, с.16]. Але кардинальні зміни в культурі та суспільстві, цивілізаційні злами й прориви за певних умов стають так само необхідними для виживання, як і гомеопатичне дозування нового в відносно стабільних циклах розвитку. Цей момент також враховується у неоеволюційній педагогіці. У ній звертається увага на той факт, що доба Нового часу характеризується прискоренням соціальної еволюції. Остання «настільки змінила довкілля, що пристосуватися до нього стало можливим лише через розширення допуску нового... „Удосконалювачі світу" принесли свої сподівання також і до педагогіки. Отже, 17 ст. можна назвати дидактичним, а 18 ст. – педагогічним» [9, с.72-73].

Таке визначення фіксує ситуацію радикального культурного повороту, що не в останню чергу знайшов прояв у становленні парадигми Нового часу. Вона вимагала педагогічного закріплення у вигляді посилення соціально-інтегруючої функції виховання, яка починає домінувати над функцією соціальної селекції, що забезпечувала закріплення станової структури суспільства. Самостворена людина відрізняється від соціально відтвореної унікальністю й неповторністю. Вона стає в певному сенсі аутсайдером, що знаходить відбиток у літературі того часу, насиченої образами диваків, мандрівників і різних оригіналів. Але парадокс просвітництва як педагогічної доби полягав у намаганні тиражувати таку нову, у певному сенсі маргінальну й неповторювану людину, технологічно виробляти її за вже наперед заданими зразками. Звідси походить латентне надання владних уповноважень вихованню, що знаходить прояв у тезі всемогутності виховання. (Цікаво зауважити, що в німецькому просвітництві, а згодом і у філософії марксизму таке розширення функціонально-смислового спектру виховання позначається терміном

всевладність виховання – Allmacht der Erziehung. Але в російських та українських перекладах праць Маркса термін «всевладність» передається як всемогутність, внаслідок чого нівелюються не тільки семантичні нюанси, а й зміни в культурі складно структурованих суспільств.)

Становлення інформаційного суспільства як суспільства знань формально частково відтворює ту ситуацію, що склалася на початку доби Нового часу. Багато теоретиків сьогодні висловлюють думку про виникнення «нового порядку знань», який характеризується «підвищенням вимог до корисності знання і зручності у його застосуванні» [11, с.188]. Разом з цим, як зауважують неоеволюціоністи, зберігається модерний апофеоз творчості. Креативність на початку XXI століття стає вимогою не тільки політичної, культурної і педагогічної діяльності та мислення, а й імперативом організації повсякденного життя й дозвілля. Але другий, або рефлексивний Модерн (термін У. Бека), значно відрізняється від першого за обсягом створюваних ризиків і небезпек, що загрожують існуванню людства і взагалі – життю. Рефлексивний Модерн вимагає також і в педагогічній площині змін та реформ, радикального оновлення педагогічного мислення. Останнє не означає, що педагогіка у її широкому розумінні повинна надавати аргументативну легітимацію змінам у структуруванні системи сучасного знання й постмодерним трансформаціям духовного виробництва. Але вона як рефлексія процесів навчання і виховання в суспільстві ризику повинна критично оцінювати наслідки будь-якого експериментування в соціальній і культурній площині.

Неоеволюційна педагогіка пропонує свою методологічну програму обгрунтування такого моніторингу ризиків. В її основу покладена вимога відповідального підходу до інноваційних стратегій суспільного розвитку. «Віддання переваги новому, – пише Тремль, – дуже ризикована еволюційна стратегія. Ми намагаємося тим самим опанувати, схопити зростаюче прискорення нашої соціокультурної еволюції, але з цього може нічого не вийти. Ми, педагоги, очолюємо цей процес. Адже вперше в історії культури наш світ через його самоіндукцію змінюється так швидко, що старе, випробуване знання змінюється в межах одного покоління так швидко, що втрачає свою корисність (перевірену в минулому). Наслідком цього

стає надзвичайне посилення значущості дитини, отже, нової людини, але це не повинно не відбуватися за рахунок знецінення старої» [9, с.74].

Разом з цим суспільство знань відкриває безліч можливостей віртуалізації цієї ситуації, приховуючи факти старіння популяції, нівелюючи зовнішні прояви розрізнення між генераціями через досягнення медичних наук, техніки, розвиток галузі фітнесу. Суспільство знань має свої інструменти й можливості використання нової генерації в інтересах старої. Саме тому в сучасному філософсько-правовому й філософсько-освітньому дискурсі гостро постає питання про законодавчо-правову підтримку міжпоколінної інтертемпоральної справедливості, посилення гуманістичної функції безперервної освіти, яка гарантує у стратегіях життєтворчості реалізацію можливості переучування.

Домінування консерватизму в освіті й вихованні, музеїзацію педагогічних ідей представники неоеволюціоністського напрямку в західній філософії освіти намагаються пояснити в контексті проблеми виживання людства. Звідси – критичне ставлення до застосування принципу креативності в навчанні й вихованні, а також до реформування системи освіти, що висуває претензії на радикальне оновлення. Неоеволюціоністська версія культурних й освітніх трансформацій, як уже зазначалося вище, виключає можливість будь-якого радикального оновлення, навіть якщо йдеться про культури інноваційного типу. Але разом з цим вона пропонує також перегляд гегелівської схеми старого й нового в процесі формування людини. За Гегелем, формування людини як «кінцевого духу» переслідує мету «навчання загальному», тобто засвоєння усієї попередньої культури. Це загальне виступає «новим» щодо «старої», тобто індивідуалізованої конституції людини. Одним із проявів творчого характеру об'єктивного духу є творення загального і спонукання індивіда підніматися до загального.

Неоеволюційна педагогіка, принаймні на рівні філософсько-антропологічного аналізу, розводить педагогічно артикульоване старе й нове в різні площини репрезентації культурного поступу, який мислиться як нелінійний і багатовимірний. Це простежується вже у визначенні функціонального змісту виховання. «Первісною функцією виховання, – наголошує Тремль, – є передача новим людям

старого знання (і здібностей) для того, щоб також ті змогли постаріти. Це не виключає креативності та інновацій, але значною мірою релятивізує їхнє значення, оскільки порівняно із традицією інновація має обмежене значення»[9, с. 76].

У межах такого культурологічного обгрунтованого неотрадиціоналізму починає оформлюватися своєрідна феноменологія старого, яке зберігається завдяки культурі пригадування (Erinnerungskultur) .Розбудова й удосконалення цієї культури визначає якісні також характеристики інноваційного педагогічного мислення. Акт пригадування сам по собі містить елемент інноваційності, бо нове відкриття старого, його продуктивна реінтерпретація перетворюють досвід і знання, приховані в запасниках історії, на різновид віртуальної сучасності, відкриваючи їй тим самим перспективу майбутнього. «Старе, – як слушно зауважує Тремль, – це грунт, на якому ми «стоїмо» в сучасності і з якого ми вибігаємо у майбутнє. З минулого походять розрізнення, за допомогою яких ми мислимо і діємо. Якщо ми забуваємо про цей грунт, наші думки та дії стають безгрунтовними. Якщо ми бажаємо зрозуміти нас самих та нашу сучасність, слід зануритися далеко у минуле» [9, с.76].

Заклик до поміркованої креативності в освіті й вихованні, проголошений представниками німецької неоеволюціоністської педагогіки, слід розглядати як реакцію на зміну статусу майбутнього часу в культурі суспільства ризику. Соціальне, культурне і, насамперед, педагогічне прогнозування в інформаційному суспільстві перетворюються на інструменти, які нагадують скальпель хірурга. Але хірургічне втручання у віртуальне тіло соціокультурних формотворень, що знаходяться в процесі свого конституювання, відповідальна справа. Адже майбутнє у горизонтах постмодерного мислення вже не світле і прозоре. «Майбутнє, – підкреслює Тремль, – це не смітник, не піднесення, це також не корупція і не поступ, а велике невідоме, яке ми змушені опановувати кожного дня – час від часу ми робимо це також креативно, створюючи нове, але насамперед таке опанування стає можливим через збереження і пригадування старого» [9, с.77].

У практичній площині неоеволюційна педагогіка виявляється неготовою до зустрічі з таким принципово невизначеним і небезпечним майбутнім, бо навчання й виховання тут мисляться як адаптація до відфільтрованих інновацій. Відтак неоеволюційна педагогіка робить сумнівним також і основний предмет своєї теоретичної рефлексії – цілеспрямоване виховання й навчання підростаючого покоління, адже цілі стають рухомими і нестійкими. Разом з цим навіть стислий аналіз нової німецької еволюційної педагогіки показує її широкі можливості у створенні поля міждисциплінарних досліджень трансформації соціокультурних функцій виховання й навчання у складних і надскладних соціальних системах, перегляд педагогічної релевантності ідеї еволюції дозволяє посилити критичну рефлексію виховних і дидактичних практик, які значно розширюють свої соціальні й культурні координати.

Культурно-антропологічний підхід, який внаслідок культурологічного повороту починає стверджуватися в сучасній філософії освіти й у теоретичній педагогіці, не обмежується метатеоретичними побудовами на зразок тих, які пропонує неоеволюційна педагогіка та інші концепції, витримані в цьому ключі. У його рамках переосмислюється сама рольова реальність, що історично склалася в освіті. Дослідницькі пріоритети в останні десятиліття все помітніше зміщуються в бік дитини й дитинства, у визначення змісту і загальнокультурних та соціальних функцій педагогічних відносин тощо. Разом з цим посилюється значення субкультур і субкультурних контекстів. Адже дорослі й діти навіть у межах спільної культури виступають представниками різних субкультур. М. Грізе слушно зауважує: «Поняття субкультури має ті ж самі когнітивні функції для аналізу і пояснення людської поведінки рамках одного й того ж суспільства, як і ідея культури для поведінки людей у різних культурах. Іншими словами, «субкультура – це інтрасуспільне, а культура – інтерсуспільне поняття. …В обох випадках отже, йдеться про Чужість, тобто про загрозу, що виникає з через можливість інобуття, невпевненість, страх, непередбачуваність, нерозуміння. Субкультурне дослідження відтак є етнологією у своїй країні або інтракультурним дослідженням Чужого» [2, с.39].

Подолання такої чужості в педагогічних відносинах є принциповим моментом для розвитку особистості як вчителя, так і учня. Більш того, як зауважує І. Зязюн, талановита людина, а саме такою має бути справжній учитель, виступає генератором культури. Він «здобуває визнання лише через своїх прихильників, цілеспрямовано розвиваючи власну субкультуру, пробиваючись до субкультурного центру, несучи до нього інноваційне зруйнування. Цей процес може розвиватися і від центру до периферії, несучи у собі певну стабільність та очікуючи у майбутньому інноваційного зруйнування. У цьому чітко виявляється діалектика життя» [1, с.15]. Безперечно таке розуміння субкультури відрізняється від загально прийнятого її визначення в соціології культури, але воно дозволяє пов'язати процес конституювання субкультур з реалізацією трансцендентної сутності людини, тобто у теоретико-методологічній площині це означає здійснення культурологічно-педагогічного синтезу на основі філософської антропології.

Цей міждисциплінарний синтез, так само, як і наведений вище, демонструє можливості культурологічного повороту в поєднанні традиції й теоретичних інновацій. Діалектика субкультурної творчості на рівні особистості, запропонована І. Зязюном, дозволяє обґрунтувати принцип дитиноцентризму, не порушуючи симетричності педагогічних відносин і педагогічної комунікації. Варто зауважити, що історія філософської й педагогічної думки розкриває довгий шлях обгрунтування і ствердження принципу дитиноцентризму як основи виховних і освітнх практик. У сучасних умовах цей принцип актуалізується і переосмислюється не тільки у зв'язку з посиленням соціальної значущості освіти та її гуманістичної місії [2], а й через посилення чутливості сучасних суспільств до міжпоколінної та гендерної справедливості, про яку вже йшлося вище, адже це є одним з індикаторів рівня їхньої демократизації. Отже, розгляд змістовного і функціонального потенціалу принципу дитиноцентризму в контекстах культури свободи обумовлений визнанням прав дитини, дотримання яких не є самозрозумілим навіть у демократичних суспільствах.

Та обставина, що легітимація й реалізація принципу дитиноцентризму потребує передусім свободи, диктує логіку його аналізу у практичній площині. Взаємозв’язок культури дитиноцентризму з культурою свободи є сутнісним. Адже анархія і тоталітаризм попри їхню діаметральну протилежність унеможливлюють ствердження дитиноцентризму саме через брак культури свободи й нестачу її позитивного виміру. Само поняття культури свободи є досить широким за своїм обсягом. Воно включає в себе не тільки ідею свободи , а й реальні практики її реалізації, відтворення й розбудови як на рівні суспільства, так і на рівні індивіда. Це, як зауважує Ді Фабіо, «культура в культурі, оскільки культура може існувати тільки усередині і разом із загальною культурною спільнотою» [3, с.256]. Таке топологічне визначення культури свободи дозволяє окреслити не тільки її екзистенціальний простір, а й розкриває притаманний їй принциповий зв'язок із функціонуванням складноструктурованих суспільств. Адже «свободна економіка породжує добробут, свободна наука – знання, свободні судді дотримуються права, свободні політики приймають суспільнокорисні рішення» [3, с. 50].

Якщо на суто теоретичному рівні культура свободи полягає у визначенні її глибинного зв'язку з обмеженням і розумінням його антропологічних передумов, то на практичному рівні вже йдеться про більш ускладненні взаємозв'язки. Досвід конструювання і руйнування суспільних і культурних цілісностей, чи тотальностей, є також і досвідом свободи в її багатоманітних конкретних проявах. Суттєву роль в оптимізації такого досвіду відіграє активне моральне виховання, що навчає людину, як слід поводитися зі свободою на теренах свободи. Саме воно "має надавати дітям моральні мірки обмеження їхнього застосування свободи для того, щоб вони могли бути і залишатися свободними. Адже той, хто переступає за моральні межі свободи, ризикує мати наслідком такої дії несвободу, будь то соціальна зневага, або позбавлення свободи, також і тілесне покарання [3, с.73].

Важко переоцінити значущість морального виховання як складової культури свободи, у рамках якої на передній план висувається не тільки

відповідальність, а й гідність людини. Показово, що саме тематизація культури свободи розкриває широкий діапазон функціонального навантаження людської гідності. Саме через ствердження людської гідності, на думку багатьох західних теоретиків, здійснюється ідентифікація родової сутності індивіда, бо відчуття власної гідності дає йому змогу також відчувати себе суб'єктом цивілізаційного процесу, представником і захисником людства, надає самовпевненості.

Мораль і відчуття власної гідності повинні зупиняти людину перед спокуси випробування загальнолюдських цінностей на їхню міцність і функціональність, захищати людину від аксіологічного нігілізму. Це є умовою повноцінного розвитку особистості в умовах ризиків і небезпек. Адже, як зауважує Ді Фабіо, відомий німецький дослідник цієї проблематики, розвиток сучасної особистості лише тоді є успішним, коли "разом із моральною компетентністю зростає здатність суверенно ставитися до суспільних цінностей, які стають вихідними моментами самоопису і самоспостереження" [3, с.66]. Але моральна компетентність не замінює компетентності щодо визначення меж і можливостей реалізації свободи як у екзистенціальній, так і у політико-правовій площині. Це в свою чергу актуалізує питання про вміння не тільки раціонально концептуалізувати свободу в проблемному полі філософії освіти і педагогіки, а й діагностувати рівень і якісний бік її наявності. Але у сучасних філософсько-освітніх та теоретико-педагогічних працях, витриманих у дусі антропологізованого постмарксизму, сам принцип дитиноцентризму, а відтак і можливості його культурних репрезентацій здебільшого розглядаються на гумбольдтіанських засадах, які разом із ідеєю гідності людини принципової необмеженості людського розвитку у парадоксальний спосіб можуть провокувати легітимацію утопії споживацького суспільства, яка щоправда зазнала суттєвих трансформацій в останні десятиліття.

Спроби інтенсифікувати процес розвитку дитини в добу прискорення суспільних трансформацій і загальноцивілізаційних зламів пов'язані із численними ризиками, про які все частіше говорить педагогічна громадськість. Так, у німецькому філософсько-освітньому дискурсі в останні десятиліття на

передній план висувається проблема наслідків "антиавторитарного занедбання дитини". Гасло "мужність до виховання" (Mut zur Erziehung) , вперше висунуте ще у 80-х рр. представниками емансипаторської педагогіки й критичного раціоналізму, стає у XXI столітті вимогою, що висувається до сучасних виховних і освітніх практик, які хочуть зберегти свій гуманістичний потенціал. Адже формули, на які покладалася західноєвропейська педагогічна громадськість у 60-х рр. і які в останні десятиліття стали стереотипами педагогічного мислення на пострадянському просторі (абстрактна схема суб'єкт-суб'єктних відносин, апелятивна, а не практично орієнтована педагогіка співробітництва тощо), не є панацеями й чарівними словами, що в мить здатні перетворити освітній універсум на світ гармонії і толерантності.

Варто нагадати, що привабливі гасла гуманістичної педагогіки зберігають свою значущість лише за умов, якщо кар'єри батьків і педагогів не робляться за рахунок дітей, коли існує справедливість у розподілі життєвих шансів між генераціями. У контексті цих умов в останні роки в німецькому філософсько-освітньому дискурсі пропонується переглянути принцип дитиноцентризму з саме з позицій дитини, яка існує й існуватиме в бурхливому і постійно змінюваному суспільстві, тобто – у суспільстві ризику. Замість гумбольдтіанської інтерпретації цього принципу в останні роки пропонується його екзистенціально-прагматична версія.

Ідея поєднати екзистенціалізм з прагматизмом не є новою. Методологічні можливості такого синтезу обговорювалися як американськими, так і європейськими теоретиками, але якщо раніше проголошувалася вимога екзистенціалізації прагматизму, яка розглядалася як контингентна методологічна перспектива, то в останні роки в рамках філософсько-освітнього дискурсу вже пропонуються освітні й виховні проекти, побудовані на засадах прагматизованого екзистенціалізму. Це дозволяє, по-перше, розширити зміст принципу дитино центризму, посилити його валідність щодо реалій суспільства ризику, а по-друге, виявити й описати педагогічний вимір нової культури дитиноцентризму як культури свободи.

Так, Гелер у впровадження такого оновленого принципу дитиноцентризму вбачає можливість збереження в суспільстві ризику антропологічного значущого ядра системи загальнолюдських цінностей, які руйнуються у суспільстві споживання. Дитина , на думку дослідниці, є "охоронцем цінностей", вона виконує у сучасних високодиференційованих суспільствах подвійну роль, є нашим адвокатом і суддею" [5, с.195]. Упроваджуючи культуру дитиноцентризму, людина закладає основи реалізації своєї гідності. Адже дотримання принципу дитиноцентризму означає насамперед визнання "дитини такою програмою", що перевантажує дорослих у конструктивний спосіб, бо " обидві сторони мають з цього свій зиск і отримують нагороду за свої зусилля" [5, с.197].

Розглянута з цих позицій культура свободи, як культура дитиноцентризму ґрунтується на усвідомленні владного ресурсу дітей, спосіб використання якого залежить від конкрених соціокультурних контекстів. Так, владний примус дитини в суспільстві ризику має інший зміст, ніж влада дорослих, що володіють політичними, економічними, культурними й не в останню чергу педагогічними ресурсами. Влада дитини є антропологічно обумовленою владою "Поява дитини, – зауважує Гелер, – є запуском довгострокової програми, яка перекреслює усі короткострокові програми батьків. Наш наймолодший і безпорадний партнер, тобто дитина, починає з нами історію, що триває протягом усього життя, з якої неможна вийти"[5,с. 194]. Така антропологічно обумовлена довгострокова програма, в основу якої покладено владний баланс між дитиною і дорослими, є умовою сталого розвитку соціальних систем, але водночас вона криє в собі цілу низку ризиків.

Орієнтація на принцип дитиноцентризму радикально змінює педагогічну культуру, в якій значно посилюється її комунікативна складова. Вагомим внеском до її розбудови є сучасна діалогічна педагогіка в різних її версіях (М. Бубер, П. Фрейре). Разом з тим у теоретичних конструктах діалогічної педагогіки за межами філософсько-освітньої і теоретико-педагогічної рефлексії зазвичай залишається інтеркультурний аспект, особливо його культурно-антропологічна складова. Варто зауважити, що інтеркультурна комунікація

здебільшого цілком слушно розглядається в площині міжкультурних взаємодій. Адже практики обміну учнями і студентами між школами і вишами різних країн у добу глобалізації стають повсякденним явищем і потребують відповідного методологічного обґрунтування й методичного забезпечення. На це вказують багато дослідників, пропонуючи свої шляхи вдосконалення й прагматизації цього процесу. Але не менш важливим сегментом цієї проблематики є комунікація між субкультурами. Як свідчать соціологічні дослідження, проведені як в Україні, так і в Західній Європі і США, сучасні національні культури не є гомогенними, а на рівні повсякденності формується так звана «культура смаків», яка формується саме в просторі субкультур . Існування такої мозаїчної культури смаків вже само по собі є викликом сучасним виховним і дидактичним практикам. Адже без побудови ієрархії цінностей, легітимації певних ціннісних орієнтацій неможливо визначення виховних стратегій, встановлення пріоритетів в освіті і зрештою у життєтворчості людини.

Цитована література:

1. Зязюн І.А. Теоретичні аспекти культури і культурного розвитку людини. Виховання естетичної культури школярів Навачальний посібник/ І.А.Зязюн, Н.Є.Міропольська. Л.О.Хлєбнікова та ін.. К. ІЗМН. 1998. -156 с. – с. 8-15.
2. Кремень В. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. К.: Грамота. 2005. – 458 с.
3. Di Fabio. Kultur der Freiheit. – Muenchen: Lang. 2005 -348 S.
4. Griese Hartmut M- Jugend(sub)kultur(en): Facetten, Probleme und Diskurse// Roland Roth, Dieter Rucht (Hrsg) Jugendkulturen, Politik und Protest. Vom Widerstand zum Kommerz?.- Opladen: Leske+Budrich. 2000. -S. 37-48.
5. Hoehler A. Jenseits der Gier. Vom Luxus des Teilens. – Berlin: Akad. Verlag.. 2005 – 248 S,.
6. Nieweis Claudia Die Evolution des Bewußtseins. –Hamburg^ VS Verlag für Sozialwissensachaften. 2004/- 173 S.
7. Richter Ingo. Die sieben Todsünden der Bildungsrepublik. -München- Wien: Carl Hanser. 1999. – 186 S.
8. Sandkühler Hans Jürgen. Kritik der Repräsentation. Einführung in die Kultur der Überzeugungen, der Wissenkulturen und des Wissens. -Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2009- 280 S.
9. Treml Alfred K. Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Alfred K. Treml Hrsg. Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Hrsg. Alfred K. Trem.-l Münster: Lit Verlag. 2004. – S. 67-78.
10. Voland Eckart Investition, Manipulation, Delegation – Soziobiologische Gründe dreier Kennzeichen des menschlichen Erziehungsverhaltens// Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Hrsg. Alfred K. Treml.- Münster: Lit Verlag. 2004. – S. 9-30.

11. Wuyketis Franz M. Soziobiologie. Die Macht der Gene und die Evolution sozialer Verhaltens. -Heidelberg-Oxford: Spektrum, Akademie-Verlag. 1997/ – 254 S.
12. Wuyketis Franz M. Der Affe in uns. Die Ursprünge menschlicher Erziehungsfähigkeit und ihre Konsequenzen. Das Alte und das Neue. Erziehung und Bildung in evolutionstheoretischer Sicht./ Hrsg. Alfred K. Treml. – Münster: Lit Verlag. 2004. – S. 31-46.

О.М. Іонова

СИСТЕМНИЙ ТА СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХОДИ

У наукових джерелах можна зустріти різні позиції щодо використання системного та синергетичного підходів до педагогічних досліджень.

Так, досить багато вчених (В. Беспалько, Ю. Конаржевський, А. Кузнєцова, Н. Кузьміна, Л. Новікова, Л. Спірін та інші) особливу увагу зосереджує на значущості системного підходу в педагогічних дослідженнях [6; 7; 37;41; 43; 44; 72; 75].

Інші дослідники (В. Аршинов, В. Буданов, Е. Зеєр, В. Ігнатова, С. Кульневич, М. Федорова та інші) актуалізують питання застосування синергетичного підходу [11; 27; 29; 45; 46; 66; 71; 78].

У низці праць (В. Віненко, С. Гончаренко, М. Каган, О. Князєва, С. Курдюмов, В. Лутай, М. Таланчук та інші) [13; 18; 24; 33; 35; 36; 48; 77] обґрунтовується необхідність використання інтегрованого – системно-синергетичного підходу до педагогічних досліджень. Науковці обстоюють думку про логіко-понятійну й методологічну спадковість між синергетикою та системними дослідженнями, що розвивались у рамках загальної теорії систем і кібернетики.

Із використанням синергетичного або системно-синергетичного підходу кількість досліджень у педагогічній науці постійно збільшується. Водночас спостерігається недостатнє обґрунтування доцільності прикладання синергетичних знань у педагогіці, відсутність визначення хоча б приблизної межі реально можливого й розумно припустимого застосування знову відкритих і осмислених природних механізмів у тій або іншій сфері педагогічного простору.

Від публікації до публікації зростає й кількість «синергетичних понять». Часто автори нові словоутворення не пояснюють. Немає навіть такого ключового визначення, як синергетичний підхід у педагогіці. А це поняття не може вважатись загальноприйнятим доти, поки використовується в локальних випадках, у окремих ініціативних дослідженнях, поки не буде визначено відмінності синергетичного підходу від системного.

З огляду на це, не претендуючи на остаточне розв'язання проблем, пов'язаних із застосуванням системного й синергетичного підходів у педагогічних дослідженнях, висвітлимо ці підходи окремо.

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Поняття системного підходу. Сутність терміну «система»

Системний підхід як загальнонаукова, міждисциплінарна, методологічна концепція ґрунтується на положенні про те, що специфіка складного об'єкта (*системи*) не вичерпується особливостями його складових, а пов'язана передусім із характером взаємодії між елементами. Тому на перший план виходить завдання пізнання характеру й механізму цих зв'язків і стосунків, зокрема стосунків людини та суспільства, людей усередині певного співтовариства. У процесі системного аналізу з'ясовуються не лише причини явищ, а й вплив результату на причини, які його породили [24; с.499].

Розгорнуте визначення системного підходу включає обов'язковість вивчення й практичного використання таких його аспектів, як:

- системно-елементний, або системно-компонентний, що полягає у виявленні елементів, які складають дану систему. У всіх системах, зокрема соціальних, можна виявити компоненти (засоби виробництва та предмети вжитку), процеси (економічні, соціальні, політичні, духовні тощо) й ідеї, науково-усвідомлені інтереси людей та їхніх спільностей;
- системно-структурний – з'ясування внутрішніх зв'язків і залежностей між елементами системи, що дозволяє отримати уявлення про внутрішню організацію (побудову) досліджуваної системи;

- системно-функціональний – виявлення функцій, для виконання яких створені й існують відповідні системи;
- системно-цільовий – необхідність наукового визначення цілей і підцілей, їх взаємної ув'язки між собою;
- системно-ресурсного – ретельне вивчення ресурсів, необхідних для функціонування системи, для розв'язання нею тієї або іншої проблеми;
- системно-інтеграційного – визначення сукупності якісних властивостей системи, що забезпечують її цілісність та особливість;
- системно-комунікаційного – необхідність виявлення зовнішніх зв'язків даної системи з іншими, тобто її зв'язків із навколишнім середовищем;
- системно-історичного – з'ясування умов виникнення досліджуваної системи, етапи, що нею пройдено; сучасний стан, а також перспективи розвитку.

Системний підхід як спосіб наукового пізнання лежить у основі всіх системних досліджень і дозволяє скласти цілісне, інтегроване уявлення про досліджуваний об'єкт – матеріальний або ідеальний.

До системних методів і процедур відносять такі: абстрагування й коняретизація; аналіз і синтез; індукція та дедукція; формалізація й конкретизація; структурування та реструктурування; алгоритмізація; моделювання й експеримент; розпізнання й ідентифікація; кластеризація та класифікація; експертне оцінювання й тестування; верифікація та ін.

Зокрема спільними завданнями системних досліджень є аналіз та синтез систем. У процесі аналізу система виділяється з середовища, визначається її склад, структура, функції, інтегральні характеристики, а також системостворювальні фактори й взаємозв'язки з середовищем. У процесі синтезу створюється модель реальної системи, визначається повнота її складу і структур, основи опису, закономірності динаміки й поведінки.

Системний підхід не існує у вигляді строгої теоретичної або методологічної концепції: він виконує свої евристичні функції, залишаючись сукупністю пізнавальних принципів, основний смисл яких полягає у відповідній орієнтації конкретних досліджень. Ця орієнтація здійснюється подвійно. По-перше, змі-

стові принципи системного підходу дозволяють фіксувати недостатність старих, традиційних предметів вивчення для постановки та розв'язання нових завдань. По-друге, поняття та принципи системного підходу істотно допомагають будувати нові предмети вивчення, задаючи структурні й типологічні характеристики цих предметів і, таким чином, сприяючи формуванню конкретних дослідницьких програм.

Роль системного підходу в розвитку наукових, технічних і практико-орієнтованих знань полягає в таких основних аспектах:

- поняття та принципи системного підходу виявляють більш широку пізнавальну реальність порівняно з тією, що фіксувалась у попередньому знанні (наприклад, поняття біосфери в концепції В. Вернадського, поняття біогеоценозу в сучасній екології, оптимальний підхід у економічному управлінні й плануванні тощо);
- у рамках системного підходу розробляються нові порівняно з попередніми етапами розвитку наукового пізнання схеми пояснення, в основі яких лежить пошук конкретних механізмів цілісності об'єкта й виявлення типологізації його зв'язків;
- із важливої для системного підходу тези про розмаїття типів зв'язків об'єкта випливає, що будь-який складний об'єкт припускає декілька розчленувань. При цьому критерієм вибору найбільш адекватного розчленування об'єкта, що вивчається, може слугувати те, наскільки в підсумку вдається побудувати «одиницю» аналізу, що дозволяє фіксувати цілісну властивість об'єкта, його структуру й динаміку.

Поняття «система»

Незважаючи на те, що системний підхід активно застосовується в різних галузях наукового знання, зокрема й у дослідженні педагогічних проблем, на сьогодні в науковій літературі немає єдиного трактування терміну «система». Це зумовлено такими основними причинами, як незавершеність загальної теорії систем, множинність, розмаїття об'єктивного світу, де виділяється значна

різноманітність систем, відмінність яких ускладнює виділення загального поняття.

Згідно з довідниковими виданнями [57; 58; 73; 80] **система** (від грець. σύστημα – ціле, що складено з частин; сполучення) визначається як множина елементів, що знаходяться у відношеннях і зв'язках один із одним і утворюють певну цілісність, єдність. Елемент – це нерозкладний компонент системи у певному способі її розгляду.

У наукових джерелах суть поняття «система» розкривається по-різному. Зокрема: певна множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють стійку єдність і цілісність, й має інтеграційні властивості й закономірності (В. Кузьмін [42]); сукупність об'єктів, взаємодія яких зумовлює наявність нових інтеграційних якостей, що не властиві частинам (компонентам), які її утворюють. Зв'язок між компонентами настільки тісний та органічний, що зміна одних із них викликає ту або іншу зміну інших, а нерідко й системи в цілому (В. Афанасьєв [4]).

В. Садовський уважає, що у тлумаченні категорії «система» слід ураховувати її найтісніший взаємозв'язок із такими поняттями, як цілісність, структура, зв'язок, елементи, відношення, підсистема та ін. З огляду на це доцільно визначати систему через основні *системні принципи*, що характеризують категорію «система» [65].

Опора на праці В. Садовського, а також дослідження інших науковців (П. Анохін, С. Архангельський, В. Афанасьєв, Ю. Бабанський, А. Берг, І. Блауберг, І. Кондрашин, Т. Ільїна, Н. Кузьміна, Е. Юдін) [2; 4; 8; 30; 32; 43; 44; 65; 84] надає можливість до основних системних принципів віднести такі:

- цілісність – залежність кожного елементу системи від його місця й функції всередині цілого; наявність у системи інтегративних якостей, властивостей, що виникають унаслідок взаємодії її елементів, і якими не володіє жоден з окремо взятих елементів;
- структурованість (упорядкованість) – можливість опису системи через установлення її структури, тобто зв'язків і відношень між елементами системи;

зумовленість поведінки системи поведінкою її окремих елементів і властивостями її структури;

- взаємозалежність системи й середовища – система формує й проявляє свої властивості у процесі взаємодії з середовищем, будучи при цьому провідним активним компонентом взаємодії;
- ієрархічність – кожний елемент (компонент) системи у свою чергу можна розглядати як систему, а досліджувану систему – як один із компонентів більш широкої системи;
- множинність опису – через складність кожної системи її адекватне пізнання вимагає побудови безлічі різних моделей, кожна з яких описує лише певний аспект системи.

До *структури системи*, як правило, включаються: мета, функції, об'єкти системи; елементи (частини, компоненти), з яких складається об'єкт; властивості об'єктів; відношення або взаємодія елементів; наявність рівнів у системі та їх ієрархія; зовнішні умови.

За своєю побудовою весь Усесвіт складається з безлічі систем, кожна з яких міститься в більш масштабній системі.

До основних *видів систем* відносять абстрактні (поняття, гіпотези, теорії, наукові знання та ін.) та матеріальні системи. У свою чергу матеріальні поділяються на системи неорганічної природи (фізичні, геологічні, хімічні тощо) і живі (найпростіші біологічні системи, організми, популяції, види, екосистеми).

Особливим класом матеріальних живих систем є *соціальні системи* (педагогічні, політичні, економічні, правові та ін.) – ідеально-реальний світ, у якому живе людина (суспільство, держава, етнос, нація, релігія, мистецтво, колектив, сім'я, соціальні інститути, зокрема школа, та ін.). Специфічними ознаками соціальної системи є цілеспрямованість (соціальна система первісно створюється для досягнення певної мети), спадкоємність та історичність (зв'язок між минулим, теперішнім і майбутнім системи).

Розрізняють також такі види систем:

- природні та штучні (створені людиною) системи;

- закриті (в них ефект зовнішнього впливу істотно ігнорується) і *відкриті* (в яких здійснюється обмін речовиною, енергією, інформацією з іншими системами й середовищем). Серед відкритих систем виділяють зокрема *нелінійні* (в них у разі зміни одного з елементів інші змінюються не пропорційно, а за складнішим законом; нелінійність системи визначає можливість кількох варіантів її розвитку);
- прості (складаються з незначної кількості елементів, між якими можливі прості зв'язки) і *складні* (складені об'єкти, частини яких можна розглядати як окремі системи – підсистеми, об'єднані в єдине ціле відповідно до певних принципів або пов'язаних між собою заданими відношеннями);
- динамічні (існують завдяки перетворенням, еволюції в часі) і статичні (здатні тривалий час зберігати майже без змін свої зв'язки, відношення, структуру) системи;
- цілісні (чітко виражена залежність їх виникнення й функціонування від складових елементів і навпаки) і сумативні, або адитивні (виникають шляхом простого поєднання якостей елементів, наприклад купа каменів, куча піску тощо) системи.

Існують й інші види систем, які розрізняються за різними параметрами (механізмами управління, характером організації та ін.).

Системний підхід у системі наукового знання

Прагнення до системного світобачення об'єкта вивчення, до системної організації знання є однією з характерних рис наукового пізнання. Проблема цілісного охоплення дійсності ставилась уже античними філософами й науковцями. Але аж до середини XIX століття пояснення феномену цілісності або обмежувалось рівнем конкретних предметів (типу живого організму), внутрішня цілісність яких була очевидна й не вимагала спеціальних доведень, або переносилась у сферу часто спекулятивних натурфілософських побудов. Ідея ж системної організованості розглядалась лише щодо знань (у цій галузі й була накопичена багата традиція, що йшла ще від стоїків і пов'язана з виявленням принципів логічної організації систем знань). Такому підходу до

тлумачення системності відповідали й провідні пізнавальні настанови класичної науки [8; 84].

Підвалини системного підходу розроблялись такими науковцями-класиками, як К. Маркс (системне дослідження суспільства як цілого та різних сфер суспільного життя), Ч. Дарвін (теорія біологічної еволюції як передумова системного мислення у природознавстві).

Із XX століття системний підхід посідає одне з провідних місць у науковому пізнанні. Передумовою цього був перш за все перехід до нового типу наукових завдань, пов'язаних із проблемами організації й функціонування складних об'єктів у техніці. У другій половині XX століття аналогічні завдання виникли й у соціальній практиці.

Зміна типу наукових і практичних завдань супроводжувалась появою загальнонаукових і спеціально-наукових концепцій, для яких характерним було використання основних ідей системного підходу.

Значний внесок у розвиток системного підходу було зроблено О. Богдановим (виділив особливий клас систем – інформаційних і висунув ідею створення науки про загальні закони організації – тектології) і Л. фон Берталанфі (запропонував першу в сучасній науці узагальнену системну концепцію, завдання якої – розробка математичного апарату опису різних типів систем, установлення ізоморфізму законів у різних галузях знання). Важливе значення для розвитку системного підходу мали також праці таких зарубіжних учених, як П. Друкер, Г. Саймон, А. Чандлер.

Із позиції системного підходу у вітчизняній науці були розроблені: учення про біосферу й ноосферу (В. Вернадський), де запропоновано новий тип об'єктів – глобальні системи; культурно-історична концепція (Л. Виготський) та розвинена на її основі теорія діяльності (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), яка тлумачиться в системному плані.

Із 70-х рр. минулого століття системний підхід міцно ввійшов у науковий обіг. Для його позначення використовуються також терміни «системний

аналіз», «системні методи», «системно-структурний аналіз», «загальна теорія систем».

Розробка системного підходу у **психолого-педагогічній науці**.

Системний розгляд людини у психологічних дослідженнях виступає як антитеза «атомізму», роздробу людини на окремі цеглинки. Прикладами застосування системного підходу у психології є: виділення нижчих і вищих психічних функцій, поведінкових і гностичних компонентів інтелекту, різних боків особистості, тенденцій і потенцій, розгляд психіки як підсистеми «людина-середовище».

Зазначимо, що прагнення реалізувати загальні системні ідеї (цілісність, організація зв'язку всередині системи, ієрархія рівнів управління системою тощо), представити особистість як цілісний об'єкт, розвиток особистості як системи є характерними рисами досить різних психологічних концепцій, обґрунтованих у XX столітті.

У зарубіжній психології – це зокрема: психоаналіз З. Фрейда, гештальтпсихологія як напрям вивчення психіки з точки зору цілісних структур (М. Вертхеймер, В. Келер, К. Коффка), система операцій інтелекту Ж. Піаже, динамічна концепція особистості К. Левіна, персонологія Г. Мюррея, теорія самоактуалізації А. Маслоу, персоналістська концепція особистості Г. Оллпорта та ін.

У вітчизняній науці орієнтацію системного підходу до психологічних досліджень виражає використання принципу аналізу психіки «за одиницями», тобто аналіз, що зберігає властивість явищ як цілого (Л. Виготський), положення про настанову як цілісну модифікацію особистості (Д. Узнадзе), про одиниці аналізу цілеспрямованої діяльності як свого роду підсистем (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн).

Із позиції системного підходу В. Кузьміним запропоновано класифікацію різних якостей людини – матеріально-об'єктних, функціонально-системних, інтегрально-системних. О. Леонтьєвим поставлено й досліджено проблему набуття людиною системних якостей.

Значний внесок у розвиток системного підходу до вивчення особистості зробили також дослідження Л. Анциферової, Б. Ананьєва, А. Бодальова, О. Ковальова, Б. Ломова, В. Мерліна, В. Мясищева, А. Петровського, В.Петровського, К.Платонова та інших. Теоретичні напрацювання цих авторів приваблюють насамперед тим, що в них особистість виступає як ціле – складна система, яка розвивається у взаємодії із зовнішнім (соціальним і природним) середовищем.

Системний підхід у сучасній психології – це єдність інтеграції й диференціації при домінуванні тенденції до об'єднання. Системний підхід дозволяє інтегрувати й систематизувати накопичені знання, долати їх надлишковість, знаходити інваріанти психічних описів, уникати недоліків локального підходу, підвищувати ефективність системних досліджень та процесу навчання, формулювати нові наукові гіпотези, створювати системні описи психічних явищ [15].

Системний методологічний аналіз людини включає положення про людину як систему й «елемент» різних систем (фізичних, біологічних, соціальних), у яких людиною проявляються й набуваються притаманні цим системам якості; про вивчення еволюції та історії систем, які породжують людину; про аналіз цільової детермінації живих систем; про необхідність виникнення феномену особистості та її роль у розвитку різних систем; про виділення таких системоутворювальних оснований, які б забезпечували прилучення людини до світу природи й культури, до її саморозвитку [3].

Як система особистість має такі властивості:

- потреба в інформаційному обміні з зовнішнім соціальним і предметним середовищем, оскільки особистість є системою переробки інформації; ця система має свої «входи ти виходи» й може впливати на інші системи через передачу інформації; особистість є не лише споживачем інформації, а й джерелом інформації;
- певний ступінь відкритості – закритості, що дозволяє їй зберігати свою стабільність і водночас удосконалюватись, змінюватись;

- наявність механізмів саморегуляції й адаптації, збереження працездатності за умов непередбачуваних внутрішніх і зовнішніх змін шляхом зміни програми функціонування або пошуку оптимальних станів;
- певна внутрішня рівновага – психологічний гомеостаз, тобто прагнення до більшої внутрішньої упорядкованості й гармонійності;
- тенденція до збільшення внутрішньої напруги, необхідної для взаємодії з зовнішнім середовищем або подолання внутрішніх конфліктів;
- унікальна здатність до взаємодії з іншими соціальними системами – як індивідуальними, так і груповими; важливим механізмом цієї взаємодії слугує соціальна роль і рольова поведінка;
- функціонування за принципом еквіфінальності, згідно з яким немає єдиного найкращого способу досягнення певного кінцевого стану при одному й тому ж вихідному стані. Завдяки цьому існує багато шляхів руху до наміченої мети, що відкриває широкі можливості для творчості.

На сучасному рівні знань про людину системний підхід у психології надає можливість глибше розібратись у надзвичайно складному сплетінні структурних елементів, функціональних реакцій, поведінкових актів і соціальних форм життєдіяльності в єдиному цілісному об’єкті – людині. Як методологічний підхід міждисциплінарного характеру він здатний за допомогою свого понятійного апарату синтезувати основні дані про людину й подати їх у формі цілісного уявлення про неї як про живу багаторівневу систему.

Слід відзначити, що в рамках вітчизняної культурної традиції цілісного осягнення дійсності (О. Богданов, В. Вернадський, Л. Виготський, М. Федоров, П. Флоренський) формувались уявлення про цілісний, системний характер педагогічного процесу – від П. Каптерева до М. Данилова, відбувалась реалізація цих уявлень у педагогічних системах – від А. Макаренка та С. Шацького до В. Сухомлинського.

Разом із тим до кінця 60-х років XX століття ця тенденція ще не була пов’язана з системним підходом як таким. Це було скоріш світовідчуттям, яке задавало і масштаб, і глибину, і контекст досліджень, але не оформленим поки

в когнітивних принципах, визначеному порядку дослідницьких процедур, конкретних термінах [41].

Наприкінці 60-х років складна взаємодія загальнонаукових тенденцій, соціокультурного фону, глибоких системологічних традицій вітчизняної педагогіки й тих процесів, що відбувались у педагогічній науці та практиці, зумовили звертання вітчизняної педагогіки до системного підходу (С. Архангельський, В. Беспалько, М. Данилов, Ф. Корольов, А. Куракін, Л. Новікова).

Ця подія не випадково хронологічно збіглась із усвідомленням педагогікою свого стану як перехідного від емпіричного до теоретичного етапу розвитку, з початком концептуального оформлення методології вітчизняної педагогіки як самостійної галузі педагогічного знання. Дискусія про можливості використання системного підходу в педагогічних дослідженнях і пошуки, пов'язані з нею в галузі розробки методології педагогічної версії системного підходу, мали важливу роль у оформленні вітчизняної методології педагогіки, у визначенні статусу педагогіки як теоретичної наукової дисципліни, вплинули на вирішення важливих проблем методології педагогіки.

Період 70-х років у педагогіці можна назвати періодом «системного буму», тобто періодом найвищої популярності системного підходу, його широкої експансії на всі галузі педагогічного знання, експоненційного росту кількості публікацій, присвячених різним аспектам застосування системного підходу до педагогічних явищ і процесів (С. Архангельський, В. Беспалько, Б. Бітинас, Б. Вульфов, М. Данилов, В. Загвязинський, Т. Ільїна, Т. Ільясова, В. Краєвський, Ф. Корольов, Н. Кузьміна, А. Куракін, В. Мізінцев, Л. Новікова, А. Саранов, Р. Шадурі).

Результати цього «буму» можна оцінювати не лише з точки зору отримання нового теоретичного знання в галузі педагогічних проблем або вирішення проблем освітньої практики. Не менш, а можливо, й більш значущими були результати у площині методологічної: внесок у процеси концептуального оформлення вітчизняної методології педагогіки, актуалізація проблеми якісної специфіки педагогічних систем, педагогічне осмислення філософських катего-

рій «ціле», «частина», «система», «елемент», «структура» та інші, розробка педагогічної пізнавальної програми системного дослідження.

Кінець 70-х рр. минулого століття позначився системологічним шляхом вирішення проблем специфіки педагогічних систем: від загальносистемних характеристик (склад, структура, функції, системостворювальні зв'язки, властивості тощо) до їх власне педагогічного змісту.

У 80-ті роки ажіотаж навколо системного підходу ввійшов у спокійне, конструктивне русло відповідно до осмислення не тільки його можливостей, але й меж застосування у зв'язку з посиленням уваги до гуманітарної природи педагогічних систем. У центрі системологічних пошуків педагогів опинились проблеми синтезу змістових і формальних методів системного дослідження, підвищення методологічної культури досліджень на основі системного підходу, розробки різних варіантів методики системного дослідження, інтеграції різних уявлень про систему в цілісній картині, онтологізації ідеальних моделей, отриманих у результаті системно-педагогічних досліджень (Ю. Бабанський, В. Беспалько, В. Загвязинський, В. Краєвський, Н. Кузьміна, В. Мізінцев, Л. Новікова, Ю. Овакимян, М. Пальянов, М. Поташник, А. Саранов, О. Сидоркін, Ю. Сокольников, Є. Сулімов, П. Фролов).

У першій половині 90-х років відбувся певний спад інтересу до системного підходу. Разом із тим у теперішній час він переживає «другу хвилю» популярності, що пов'язано з переосмисленням програми системного дослідження та його методики з точки зору інтеграції природничо-наукового й гуманітарного дискурсів у системно-педагогічному дослідженні, що виражається в пошуках версій його синтезу з аксіологічним, культурологічним, антропоцентричним, антропологічним, особистісно-орієнтованим та іншими підходами. Так, як новий рівень системного мислення, пов'язаний із вивченням стохастично-гуманітарних систем, у 90-ті роки почали розглядиться питання застосування в педагогіці ідей синергетики.

Розглянемо детальніше основні аспекти використання системного підходу в педагогіці.

Розробка «педагогічної версії» системного підходу відповідає рівню конкретно-наукової методології системних досліджень, у рамках якої розробляються проблеми визначення специфіки педагогічних об'єктів як систем; побудови програм дослідження об'єктів педагогічної дійсності як а) педагогічних систем; б) унікальних систем; визначення специфіки методів системного дослідження у педагогіці; визначення стратегії практико-орієнтованого дослідження, спрямованого на використання системних уявлень для проектування, побудови й удосконалення реальної педагогічної системи.

Одним із основних завдань педагогічної системології є виділення педагогічних систем із низки соціальних через виявлення їх якісної своєрідності, специфічних характеристик.

Зупинимося детальніше на розкритті суті категорії **«педагогічна система».**

Поняття «педагогічна система» є досить поширеним у науковій літературі й цим терміном позначаються різні педагогічні об'єкти, зокрема:

- система освіти, система навчання, система виховання;
- освітні процеси – виховний, навчальний, навчально-виховний, педагогічний, педагогічна діяльність;
- матеріальні носії педагогічних відношень – люди, їхні колективи й організації;
- система управління освітою й освітніми закладами;
- ідеальні об'єкти – концепції, поняття, норми, цілі, зміст, методи, форми та ін.;
- об'єкти, які об'єднують у собі різні субстрати, наприклад, виховна система школи, що включає й матеріальні носії, й процеси, й ідеальні об'єкти.

Отже, на сьогодні немає усталеного визначення категорії «педагогічна система». Про це свідчить і таблиця 1, в якій наведено деякі приклади означень досліджуваної категорії в педагогічній літературі.

Таблиця 1

Трактування терміну «педагогічна система» в наукових джерелах

Визначення поняття «педагогічна система»	Джерело
Педагогічна система як велика й складна система характеризується цілісністю, що виявляється в тому, що її частини, компоненти служать спільній системній меті, а також у її взаємодії зі зовнішнім середовищем	Ф. Корольов [39; с.53]
Педагогічна система – виділена на основі певних ознак упорядкована множина взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільною метою функціонування, єдністю управління, яка вступає у взаємодію зі середовищем як цілісна єдність	Т. Ільїна [30; вип.1; с.16]
Педагогічна система – множина взаємопов'язаних компонентів, що складають певне ціле у своїй побудові й функціонуванні. Характеристикою педагогічної системи є єдність централізації й автономії, яка виражає закономірність, що вказує на те, що функція єдиної інтеграційної системи більша, ніж сума функцій її складових	С. Архангельський [2; с.123]
Системи, в яких протікає педагогічний процес, є педагогічними системами – системами управління педагогічними процесами. Вони мають певні елементи або об'єкти, їх взаємозв'язки або структури й функції	В. Беспалько [7; с.25]
Педагогічна система – множина взаємопов'язаних структурних і функціональних компонентів, які підпорядковані цілям виховання, освіти й навчання зростаючого покоління і дорослих людей	Н. Кузьміна [43; с.92-93]
Педагогічна система – це модель педагогічного процесу, а основою такої моделі є сукупність педагогічних об'єктів (учні, педагоги, інформація), які взаємодіють між собою	Г. Серіков [68; с.52].
Педагогічна система – будь-яке об'єднання людей, де їхня діяльність (пізнавальна, навчальна, трудова, моральна, суспільно-політична, художньо-естетична, природоохоронна, ігрова, вільного спілкування тощо) є джерелом педагогічних цілей і засобом їх досягнення одночасно	Л. Спірін [75]
Педагогічна система організується з орієнтацією на цілі виховання та для їх здійснення, вона цілком підкоряється цілям освіти. Особливою динамічною педагогічною системою є педагогічний процес	І. Ісаєв, В. Сластьонін [108; с.164-165].
Педагогічна система – упорядкована множина взаємопов'язаних компонентів, що утворюють цілісну єдність та підпорядковані цілям виховання й навчання. Провідним принципом організації педагогічної системи є принцип цілісності, оскільки саме він включає в себе й структуру, без якої неможливо створення системи, й зв'язки (у тому числі зв'язки управління), без яких неможливе функціонування системи	Л. Вікторова [12; с.36]

Аналіз вище наведених означень дозволяє зробити висновок про те, що науковці характеризують педагогічні системи насамперед як різновид складних соціальних систем, в яких складові їх елементи структуровані (упорядковані), зберігають властивість цілісності й підпорядковані певній меті. У багатобічних зв'язках педагогічної системи суперечливо взаємодіють різні структури, тенденції, процеси.

Узагалі як соціальні педагогічні системи характеризуються: штучністю (підпорядковуються законам, правилам, принципам, які встановлено людиною); відкритістю (щодо впливів навколишнього середовища); динамічністю (змінюються в часі, перетворюються під впливом зовнішніх і внутрішніх факторів); керованістю (за механізмами управління). Окрім цього, педагогічні системи мають такі специфічні характеристики соціальних систем, як: складність внутрішньої структури, що не вичерпується причинно-наслідковими зв'язками; єдність об'єктивного та суб'єктивного; самоорганізація й саморозвиток; ціннісна орієнтація; імовірність; унікальність; величезне внутрішнє розмаїття; рефлексія тощо.

Педагогічна система також відносить до так званих *нелінійних* систем (у разі зміни одного з елементів нелінійної структури інші змінюються не пропорційно, а за складнішим законом), а отже, дослідження її структури не може бути вивченням окремих елементів (підсистем), оскільки сума дій компонентних причин, що діють окремо, поодинці, не дорівнює наслідку, одержаному внаслідок спільної дії. У вивченні якоїсь сторони, аспекту, елемента педагогічної системи слід завжди враховувати загальні закономірності й найважливіші взаємодії всієї системи в цілому [24; с.499-500].

Разом із тим специфіка педагогічної системи не може бути визначена через з'ясування соціальної або якось іншої (інформаційної, управлінської, діяльнісної тощо) природи систем, окрім власне педагогічної. Більш того, послідовна й продуктивна реалізація системного підходу неможлива без визначення специфіки педагогічних систем. Справедливо й зворотне –визначення специфіки педагогічних систем неможливе без послідовного застосування процедур системного підходу.

Пошуки характерних особливостей педагогічних об'єктів як систем, які розпочались ще в середині 70-х рр. минулого століття, тривають і дотепер. Загалом до якісних інваріантних особливостей педагогічних систем відносять уявлення про:

- гуманітарну природу педагогічних систем, про те, що система виховання є специфічно людською системою (Б. Бітинас, М. Данилов, В. Загвязинський, Т. Ільясова, І. Кантор, В. Краєвський, Н. Кузьміна) [21; 25; 40; 43; 44];
- динамічну суперечність між наявним досвідом дитини та рівнем знань, умінь, навичок і особистісних якостей, що вимагаються (Ю.Бабанський, М. Данилов, В. Загвязинський) [21; 25];
- іманентний для педагогічних систем процес передачі соціального досвіду зростаючому поколінню, виховний вплив (взаємодію) (В. Караковський, Л. Новікова, В. Сухомлинський, Н. Щуркова) [41; 72];
- протікання педагогічних процесів (В. Беспалько) [7]; реалізацію виховної функції (Ю. Сокольників) [74];
- об'єднання для цілей навчання й виховання (М. Никандрів) [41]; упорядкованість системи відповідно до цілей виховання (Н. Кузьміна) [43];
- співвідношення педагогічної діяльності в цілому та педагогічного результату (О. Сидоркін) [70]).

Пошуки в галузі якісних характеристик педагогічних систем дозволяють окреслити загальні основи для їх *класифікації*.

Найбільш типовою класифікацію є розрізнення видів педагогічних систем за призначенням і, як наслідок, за особливостями організації й функціонування. Йдеться про розгляд педагогічних систем як підсистем системи освіти: дошкільна, загальна середня, середня професійна, вища професійна, післядипломна освіта. Відповідно класифікуються навчальні заклади, при цьому мається на увазі не лише вертикальна (порівнева) ієрархія навчальних закладів (від дитячого садка до закладів післядипломної освіти дорослих), а і їх профільне (горизонтальне) розмаїття та ієрархія управління (на державному, регіональному, муніципальному рівнях або на рівні окремого навчального закладу).

У науковій літературі зроблено спроби охарактеризувати специфіку педагогічних об'єктів як окремих підсистем системи освіти.

Зокрема Ю. Конаржевський виділив ознаки, що в сукупності претендують на опис якісної специфіки загальноосвітньої школи порівняно з іншими соціа-

льними системами, а саме: більш складна, ніж у інших соціальних системах, мета функціонування; значна ієрархічна залежність між процесами, що відбуваються у школі; особливість циклічності системи – перерви між циклами; щорічне планове оновлення більшої частини елементів системи; великі можливості для формування особистості; відстрочення результатів та ін. [37; с.89-92].

Особливості навчального процесу у ВНЗ як педагогічної системи вивчав С. Архангельський, який відмічав, що «навчальний процес – система специфічна; головна її відмінність від інших систем у тому, що її функціонування відбувається на основі внутрішніх психічних процесів студентів і викладачів, кожний із яких аналізує й формує різноманітні інформаційні потоки, виходячи зі своєї індивідуальної, змістової діяльності у вирішенні тих або інших спільних завдань навчання» [2, с.24]. Ця особливість системи навчального процесу вимагає, на думку вченого, упорядкованого розгляду зв'язків і відношень її компонентів як на основі очікування, що програмується, так і на основі дійсного стану функціонування, а також оновленого вибору критеріїв упорядкованості, тобто деякого уточнення окремих процедур системного підходу.

Особливе місце серед педагогічних систем посідають *авторські педагогічні системи* – авторські педагогічні школи, в основі діяльності яких лежать нетрадиційні підходи, ідеї. До них можна віднести педагогічні системи П. Блонського, Й. Гербарта, Дж. Дьюї, П. Каптерєва, Я. Коменського, А. Макаренка, М. Монтессорі, Й. Песталоцці, С. Русової, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, Л. Толстого, К. Ушинського, С. Шацького, Р. Штайнера та інших.

Узагалі існує досить значна кількість оснований для класифікації педагогічних систем.

Зокрема за цільовою ознакою та упорядкованістю щодо найважливішої функції виділяють навчальні (дидактичні), виховні, розвивальні, багатоцільові.

У свою чергу, виділені педагогічні системи класифікуються різним чином – залежно від визначених оснований (філософський фундамент, спосіб впливу на вихованців, форма взаємодії з педагогом, тип організації й управління

пізнавальною діяльністю; характер змісту, способи, методи, засоби навчання й виховання та ін.).

Так, широко відомими дидактичними системами є: програмована концепція навчання (В. Беспалько, П. Гальперін, Н. Тализіна), теорія поетапного формування розумових дій (П. Гальперін, Н. Тализіна), проблемне навчання (І. Лернер, А. Матюшкін, М. Махмутов, М. Скаткін), розвивальне навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков), особистісно-орієнтоване навчання (І. Якиманська), навчальні системи педагогів-новаторів (Ш. Амонашвілі, Є. Ільїн, С. Лисенкова, В. Шаталов) тощо.

Виховні системи зокрема в історичному плані підрозділяються на спартанську, афінську, лицарську і т.д. системи.

Існують й інші основи для класифікації виховних систем. Так, О.Сидоркін класифікує виховні системи за такими основами: за провідним, системостворювальним видом діяльності (система коммунарського типу, система з переважанням пізнавальної діяльності, система трудового або клубного типів, «сімейного» типу з переважанням неформального спілкування тощо); «за нахилом» (виховні системи звичайних і спеціалізованих шкіл); за розмірами (малокомплектні, середні, школи-гиганти); за походженням моделі (авторські або такі, що реалізують запозичену модель) тощо [70; с.18].

Таким чином, класифікація, як метод теоретичного пізнання, певною мірою сприяє підвищенню рівню теорії педагогічних систем, виявленню їх специфічності.

Загальнонауковий системний підхід до педагогічних систем передбачає також виявлення їх *структурних і функціональних компонентів*. Разом із тим у наукових джерелах особлива увага справедливо звертається на необхідність дотримання принципу цілісності у педагогічних дослідженнях і досить обережного підходу до вичленовування з метою спеціального вивчення окремих боків, елементів, відносин у педагогічній системі. Власне вичленовування можна здійснювати лише умовно, тимчасово, постійно співвідносячи одержу-

вані результати з ходом усього педагогічного процесу в цілому та його результатами [24, с.499].

Як свідчить аналіз літературних джерел, компонентами, що складають структуру педагогічної системи, науковці вважають різні елементи. Проте за своєю суттю вони досить схожі.

Зокрема, до структурних компонентів педагогічної системи відносять такі:

- мета системи; підсистема, яка управляє (зокрема педагог); підсистема, яка управляється (зокрема вихованець); взаємодія й взаємини цих підсистем; зміст діяльності системи; засоби, що забезпечують роботу системи; організаційні форми системи; методи роботи системи; продукти роботи системи (Л. Спірін [75]);
- педагоги і вихованці (суб'єкти); зміст освіти; матеріальна база (засоби). Системостворювальним чинником є мета педагогічного процесу, яка розуміється як багаторівневе явище (І. Ісаєв, В. Сластьонін [60]);
- взаємодія об'єктів-суб'єктів (учень – учитель – керівник); упорядкована сукупність компонентів (мета – зміст – методи – засоби – форми навчання, виховання й розвитку); ієрархія рівнів (Л. Вікторова [12]);
- цілі, зміст освіти (навчальна інформація); засоби педагогічної комунікації; учні та педагоги (Н. Кузьміна [43]).

У працях Н. Кузьміної розкрито функціональні компоненти педагогічної системи як стійкі базові зв'язки основних структурних компонентів, що виникають у процесі діяльності керівників, педагогів, учнів й тим самим зумовлюють рух, розвиток, удосконалення педагогічної системи і внаслідок цього стійкість, життєздатність, виживання. Такими функціональними компонентами дослідниця вважає гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський елементи, що є й елементами індивідуальної педагогічної діяльності [43].

Таким чином, проведений аналіз засвідчив, що загальнонауковий системний підхід не був механічно перенесений на педагогічний ґрунт і

отримав подальшу розробку в педагогіці на основі з'ясування специфіки педагогічних систем як педагогічних об'єктів системних досліджень.

Загалом системний підхід до вивчення конкретних педагогічних об'єктів широко застосовується у психолого-педагогічних дослідженнях.

Так, Т. Ільїною було послідовно використано структурно-системний підхід до організації навчання. Це включало таке коло питань, як [30, вип.1-3]:

- структурно-системний підхід і галузі його можливого застосування в педагогіці – розгляд загальних основ цього підходу, його ролі й місця в системі інших методів проведення наукових досліджень; аналіз різних визначень основних категорій системного підходу й з'ясування можливостей його застосовування до дослідження педагогічних явищ;
- структурно-системний підхід до аналізу навчального матеріалу – основні прийоми проведення аналізу системи знань, умінь і навичок, що включаються у зміст навчального матеріалу, та процес оволодіння ними, а також питання визначення послідовності в роботі з вивчення відібраного навчального матеріалу;
- системна організація навчального матеріалу – питання розробки системи взаємопов'язаних навчальних і наочних посібників, що забезпечують ефективне протікання навчального процесу;
- системна організація навчального процесу – загальні основи наукового планування навчального процесу зі застосуванням нових методів, що передбачають комплексне використання різних засобів навчання на основі врахування міжпредметних зв'язків й дотримання строгої послідовності у вивченні окремих навчальних дисциплін.

Одним із важливих аспектів системного підходу до організації навчального процесу є, як уважає Т. Ільїна, визначення шляхів індивідуалізації навчання залежно від результатів засвоєння навчального матеріалу. Це передбачає збір даних про індивідуальні особливості учнів, визначення рівня засвоєння ними навчального матеріалу, розробку стратегії навчання, передусім через використання різноманітних навчальних матеріалів і засобів (друкованих, аудіо-

візуальних, технічних), за допомогою яких можна досягти більшої індивідуалізації навчання;

- системний підхід до прогнозування й планування розвитку освіти – розгляд ролі й місця структурно-системного підходу в прогнозуванні й плануванні; висвітлення деяких шляхів розробки прогнозів і планів у галузі організації освіти з урахуванням значної кількості факторів, що впливають на розвиток освіти, насамперед основних тенденцій розвитку науки й техніки.

Водночас системологічні педагогічні розвідки тривають й дотепер, про що зокрема свідчить публікація фундаментальних видань, присвячених цим питанням.

Так, О. Сидоркіним (1990) зроблено спробу цілісного представлення методології педагогічного системного підходу на основі її співвідношення із загальнонауковим системним підходом, осмислення системологічних пошуків, розкриття синхронної картини системологічного досвіду на емпіричному рівні узагальнення [69].

До узагальненого дослідження педагогічної системології слід віднести також працю О. Суббето (1994), яка присвячена системологічним основам освітніх систем. На сьогодні це дослідження є одним із таких, у яких найбільш повно представлено загальнонаукову системологію як усталену. Загальнонаукові системологічні положення автор застосовує до освітніх систем, під якими розуміє різного роду освітні заклади [76].

Дослідження О. Прикота (1997) присвячено такій методологічній проблемі, як упорядкування поліпарадигмальної педагогічної діяльності. Автор пропонує власну концептуалізацію поняття «системологія» як засобу упорядкування та ймовірнісної ідентифікації проявів поліпарадигмального характеру педагогічної дійсності (на відміну від традиційного розуміння системології як міждисциплінарної науки про системи й контекстуального застосування цього терміну для узагальненого означення всіх досліджень, присвячених методології системного підходу та його варіантів) [62].

А. Кузнєцовою (2001) висвітлено питання розвитку методології системного підходу до педагогічних явищ і процесів у вітчизняній педагогіці. Вивчення генезису одного з яскравих загальнонаукових підходів у вітчизняній педагогічній науці, на думку автора, дозволить майбутнім і теперішнім педагогам творчо-критично вибудувати методологію та практику системної діяльності в сучасній педагогічній діяльності [41].

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД

Поняття синергетичного підходу. Сутність терміну «синергетика»

Синергетичний підхід – напрям методології дослідження, в основі якого лежить розгляд феноменів самоорганізації й еволюції складних систем (фізичних, хімічних, біологічних, екологічних, соціальних), у результаті яких у системі (в цілому) можуть з'явитись якості, якими не володіє жоден із її складників.

Зародившись у надрах природничих наук, синергетичний підхід підводить до бачення взаємозалежності живого й неживого світів, дозволяє наочно проілюструвати єдність у різноманітності й розмаїття в єдності, зрозуміти феномен людини в усіх її різноманітних виявах, побудувати «новий діалог людини з природою» (І. Пригожин), з іншими людьми на основі толерантності й відповідальності перед майбутнім.

З позиції синергетичного підходу єдність світу вимагає і єдності науки, взаємодії й взаємозбагачення її галузей, інтеграції не лише різних гілок природознавства, але і природничої й гуманітарної сфер людської культури.

Розглянемо ключове поняття синергетичного підходу категорію **«синергетика»**.

Етимологія й семантика терміну «синергетика» сходять до грецьких слів συν – приставка із значенням спільності та ἔργου – діяльність, що означає: «спільну дію», «спільну діяльність», «співробітництво» (тобто такий, що спільно діє, спільно досягає мети).

Згідно з довідниковою літературою синергетика – це:

- галузь наукових досліджень, метою яких є виявлення загальних закономірностей у процесах утворення, стійкості й руйнування упорядкованих часових і просторових структур у складних нерівноважних системах різної природи (Фізичний енциклопедичний словник [79, с.686]);
- один із провідних напрямів сучасної науки, що репрезентує собою природничо-науковий вектор розвитку теорії нелінійних динамік у сучасній культурі (Філософський словник [80, с.902]);
- теорія самоорганізації у природі й суспільстві як відкритих системах (Психологічний словник [58]);
- наука про взаємодію в системах різної природи, що охоплює теорію виникнення нових якостей у цілому, яке складається зі взаємодіючих об'єктів (теорію самоорганізації складних систем), і міждисциплінарний підхід на основі співробітництва спеціалістів різних галузей (Енциклопедія освіти [24, с.499]).

У науковому просторі поняття «синергетика» має різне тлумачення залежно від того, у межах якої концепції воно застосовується. Найбільш часто синергетика визначається як наука про *самоорганізацію складних нелінійних відкритих систем* різної природи – фізичних, біологічних і соціальних систем.

Під самоорганізацією розуміються процеси упорядкування (просторового, часового, просторо-часового) у складній системі за рахунок угодженої взаємодії її численних елементів-складників, тобто упорядкування здійснюється за рахунок внутрішніх факторів, без скерованого впливу ззовні.

Процеси самоорганізації відбуваються шляхом перебудови існуючих та утворення нових зв'язків між елементами системи. Суттєвою особливістю процесів самоорганізації є їх цілеспрямований, але разом із тим природній, спонтанний характер: хоча ці процеси протікають у взаємодії системи з навколишнім середовищем через обмін енергією й речовиною, вони тією або іншою мірою автономні, відносно незалежні від середовища [81].

Процеси самоорганізації, які завжди пов'язані з переходом від несталості до сталості, підтримують оптимальне функціонування системи, сприяють самодобудові, самовідтворенню й самозмінюванню даного системного утворення.

Як зазначалось вище, здатність до самоорганізації виявляють об'єкти самої різної природи. Прикладами можуть слугувати фізичні й хімічні (періодичні, коливальні, хвильові процеси; турбулентність, реакція Білоусова-Жаботинського; чашечки Бернара, надґрати пор, режими генерації лазера та ін.); біологічні (життя біологічних організмів, зокрема й людини; явища мутації й адаптації, біоценози, функціонування екосистем у тваринному світі, морфогенез у диференціюванні тканин тощо), соціальні (суспільні інститути), економічні (діяльність підприємств) та інші системи.

Зі світоглядної точки зору синергетику зазвичай позиціонують як «глобальний еволюціонізм», або «універсальну теорію еволюції», що дає єдину основу для опису механізмів виникнення будь-яких новацій у сучасній і майбутній культурі. Так, І. Пригожин і С. Стенгерс у фундаментальній монографії «Порядок із хаосу» висловлювали переконання в тому, що синергетична парадигма «є універсальним посланням» усьому людству як парадигма його діяльності, спрямована на оптимізацію розв'язання всіх найгостріших суперечностей, зокрема й між представниками різних культур [61].

Завдяки синергетиці в сучасному природознавстві відбуваються інтенсивні процеси гуманізації, багато спеціалістів-природознавців усе більш займаються суспільствознавством, що, можливо, приведе до появи нової парадигми. Але й у гуманітарних науках усе більш береться до уваги логіка природничих наук. Можливо, у XXI столітті виникне нова мета-наука, що об'єднує гуманітарні й природничі знання. Наука про збереження цивілізації людей на Планеті, наука про розвиток Людини й збереження всього живого.

Отже, як напрям сучасної науки синергетика має інтегруючий характер, об'єднуючи спільними ідеями, законами різні галузі наук (фізику, хімію, астрономію, біологію, філософію, соціальні науки, психологію, педагогіку та ін.) і спрямована на вивчення універсальних закономірностей еволюції природи, суспільства й людини.

Синергетичний підхід у системі наукового знання

В історичному аспекті поняття «синергетика» та «синергетичний підхід» до дослідження природи й людини є відносно новими – їх розробка розпочалась у 70-ті рр. XX століття. Передумовами виникнення цього вчення були значні відкриття у фізиці (теорія відносності, теорія побудови атомів, фізика атомного ядра, квантова фізика твердого тіла та ін.), що поставили під сумнів багато фундаментальних постулатів класичної й посткласичної лінійної філософії, підштовхнули вчених до перегляду поглядів на навколишній світ.

У науковий обіг поняття «синергетика» прийшло з медицини: у фізіології синергістами традиційно називають м'язи, що діють спільно для здійснення одного певного руху; у фармакології – це лікарські препарати, що взаємно посилюють лікувальний ефект. Пізніше цей термін почав використовуватись у природничих науках для опису колективних (кооперативних) взаємодій атомів і молекул, що призводять до упорядкування й підтримування стабільного протікання фізико-хімічних процесів.

Автором поняття «синергетика» вважається **Р. Фуллер** (1895-1983, відомий американський архітектор, дизайнер, інженер, винахідник), який увів цей термін у праці «Синергетика: дослідження геометрії мислення» (1974), де запропонував новий напрям у геометрії – синергетику, або енергетично-синергетичну геометрію.

Сучасне тлумачення терміну «синергетика» як науки було сформовано у ***природознавстві*** й представлено у трьох основних інтерпретаціях (моделях методологічної рефлексії) [57, с.903]: модель, пов'язана з іменем **І. Пригожина** (1917-2003, бельгійсько-американський фізик і хімік російського походження, лауреат Нобелівської премії з хімії за дослідження в галузі синергетики); модель, запропонована школою **Г. Хакена** (нар. у 1927, німецький фізик-теоретик, очолює Центр синергетики Інституту теоретичної фізики і синергетики університету м. Штуттгарт, Німеччина); модель російської школи синергетики на чолі з **С. Курдюмовим** (1928-2004, видатний радянський і російський учений,

спеціаліст у галузях математичної фізики, математичного моделювання, фізики плазми та синергетики).

Окрім школи С. Курдюмова, значний внесок у розвиток синергетики в радянській і пострадянській науці внесено такими вченими, як: М. Моїсєєв (концепція універсального еволюціонізму й коеволюції людини та природи). Л. Мандельштам (теорія коливального руху, універсального, спільного для коливань різної природи), В. Арнольд (математичний апарат теорії катастроф, придатний для опису багатьох процесів самоорганізації), М. Волькенштейн і Д. Чернавський (синергетичний підхід у біофізиці) та інші.

Порівняння вище названих моделей – моделей І. Пригожина, Г. Хакена й С. Курдюмова – дозволяє виявити досить істотні інтерпретаційні розбіжності: аж до того, що сам термін «синергетика» практично не вживається вченими школи І.Пригожина, які замінюють його на поняття «нерівноважна термодинаміка» або «теорія дисипативних структур (систем)». Разом із тим ці моделі не є ані альтернативними, ані такими, що виключають одна одну. Більш того, у своїх фундаментальних основах вони єдині, що дозволяє говорити про синергетичний підхід у сучасному природознавстві як про єдине явище.

Синергетичний підхід, сформований у природничих науках, базується на положенні про те, що природа ієрархічно структурована в такі види відкритих систем різних рівнів організації: у динамічно стабільні (характеризуються стійким тривалим станом, здатністю зберігати рівновагу в часі й здатністю повертатись до неї в разі вимушених відхилень), адаптивні (пристосовуються до змін зовнішніх умов), а також найбільш складні – такі, що еволюціонують, розвиваються (самоорганізуються). Останні – складноорганізовані – системи називаються *синергетичними*.

Для синергетичних систем характерна постійна мінливість – *стохастичність* (випадковість), яка тісно пов’язана з такими явищами, як *флуктуації* (відхилення) і *біфуркації* (роздвоєння). Розглянемо це детальніше.

Синергетичні системи складаються з підсистем, які постійно змінюються (флуктуюють). Іноді окрема флуктуація (або комбінація флуктуацій) може

стати настільки сильною, що організація, яка існувала раніш, не витримує й руйнується. У цей переламний момент, що позначається як точка біфуркації (точка виникнення нових структур), принципово неможливо передбачити, в якому напрямі буде відбуватись подальший розвиток: чи буде стан системи ще більш хаотичним і вона припинить своє існування або вона перейде на новий, більш високий рівень упорядкування (організації). Цей рівень позначається як *дисипативна структура* (І. Пригожин) й означає стійкий стан, який виникає в нерівноважному середовищі за умови дисипації (розсіяння) енергії, що надходить ззовні.

Процес вибору системою в точці біфуркації шляху розвитку й набуття нею нової – дисипативної – структури називають «виходом на *аттрактор*» (на ідеальний кінцевий стан, до якого прагне система у своїй еволюції).

Характерними особливостями самоорганізованих, більш сильних (дисипативних) структур, є такі:

- узгодженість (когерентність) – вони ведуть себе як єдине ціле й структуруються так, як якщо б кожна молекула (елемент), що входить у більш складну систему (макросистему), була «інформована» про стан системи в цілому;
- зростаюча мінливість (флуктуативність) – флуктації, які відбуваються в системі, замість того, щоб стухати, можуть посилюватись, й система еволюціонує в напрямі «спонтанної» самоорганізації;
- конструктивізм хаосу, який виступає механізмом самоорганізації складних систем, оскільки народження нового пов’язано з порушенням звичної системи упорядкованості, з переструктуруванням й добудовою за рахунок елементів середовища, з виходом за межі вихідної системи;
- пам’ять структури – важлива особливість дисипативних структур, яка полягає в тому, що вони здатні «запам’ятовувати» початкові умови цього формування й, проходячи через точки біфуркації, «обирати» один із декількох можливих напрямів подальшої еволюції;
- нерівноважність – вихідний стан, джерело саморуху систем; необхідна умова появи нової організації, нового порядку, нових систем, тобто розвитку;

- взаємозв'язок необхідності й випадковості – еволюція складноорганізованих систем містить зовнішньо зумовлені (детерміновані) та внутрішньо випадкові (стохастичні) елементи.

У сильно нерівноважних умовах процеси самоорганізації відповідають тонкій взаємодії між випадковістю й необхідністю, стохастичними та детерміністськими законами. Поблизу біфуркацій основну роль грають флуктуації, тоді як у інтервалах між біфуркаціями домінують детерміністські зв'язки. Таким чином, шляхи розвитку систем, що самоорганізуються, не приречені. Ймовірність виступає не як породження нашого незнання, а як неминуче вираження хаосу. Майбутнє в такому підході не є заданим; воно не закладено більше в теперішньому;

- час, який виявляється не байдужим для систем зовнішнім параметром (як це відбувається у класичній або квантовій механіці), а внутрішньою характеристикою фізичних і соціальних систем, що виражає незворотність процесу в цих системах.

Отже, синергетика, яка зосередила увагу переважно на вивченні складних нелінійних відкритих систем, механізмів їх утворення (ускладнення), розвитку й розпаду, не відкидає незручні для класичної динаміки, сильно нерівноважні й хаотичні системи (або їх стани), що не вбудовувались у класичну ньютонівську парадигму.

Тим самим синергетика теоретично відновила, дописала не зовсім закінчену картину еволюції. Відтворюючи всю безперервну послідовність роботи природних еволюційно-адаптаційних механізмів, вона з'єднала раніш розірвані ланки еволюційного ланцюгу.

До таких невідомих до цього ланок відноситься перш за все відкриття конструктивної ролі *хаосу*, який раніш зазвичай ототожнювався лише зі «злом».

Підкреслимо, що до XX століття поняття «хаос» і «порядок» були такими, що виключали одне одного. У середині минулого століття виявлено, що для народження нового якась частка хаосу необхідна, що хаос здатний народжувати в нелінійних динамічних систем *порядок* – так звані дисипативні структури.

Були відкриті й інші динамічні системи з непередбачуваною поведінкою (*дивовижні аттрактори*, *фрактали*).

Можливість виникнення хаотичних, непередбачуваних процесів у детермінованих нелінійних системах – одне з фундаментальних відкриттів другої половини XX століття, що привело до зміни парадигми у природничій картині світу. За важливістю воно аналогічне зміні наукової парадигми на межі XIX-XX століть у зв'язку зі створенням теорії відносності й квантової механіки. Зміст цієї парадигми ілюструється метафорою під назвою «ефект метелика» (незначний вплив на систему може мати великий і непередбачуваний ефект десь у іншому місці й у інший час), що виразно описує чутливість систем у нестійких, критичних станах до будь-яких, найнезначніших збурень первісних даних. Це відкриває перед нами нестійкий світ, у якому малі причини породжують великі наслідки [24, с.812].

Синергетика вражає незвичними ідеями й уявленнями. Відбиваючи світ у іншому, невідомому раніш ракурсі, вона спрямовує наукові дослідження на усвідомлення нелінійності, багатофакторності та ймовірності реального світу, поліваріантності шляхів його розвитку й неможливості опису цього в рамках класичних теорій і моделей з їх лінійними уявленнями про розвиток і самоорганізацію. Загальні механізми й закономірності протікання процесів самоорганізації соціоприродних систем дозволяють найбільш повно проілюструвати єдність усього сущого, побудувати єдину процесуальну модель світу – синергетичну картину, скрізь призму якої він постає перед людством як суперієрархія систем, що взаємодіють, у якій усе – жива та нежива природа, життя й творчість людини, суспільство і культура – взаємопов'язано й підкорено єдиним усесвітнім законам [29].

У цьому, очевидно, секрет привабливості її ідей для дослідників і в інших галузях науки й культури.

Суспільні й гуманітарні науки

На сьогодні дослідження науковців у галузі суспільних і гуманітарних наук, що базуються на використанні напрацювань у галузі синергетичних зако-

нів розвитку й еволюції складних систем, умовно поділяються на три напрями (Г. Малінецький [49]).

Перший напрям представлено працями філософсько-світоглядного плану, що використовують ідеї синергетики в їх найбільш загальному вигляді, акцентують увагу на пізнавальних можливостях, які відкриває синергетика, оперують поняттями «нелінійне мислення», «нове світобачення», «нова стратегія наукової взаємодії» та не вдаються до спеціальної інтерпретації специфічних синергетичних понять. Прикладом можуть слугувати деякі праці І. Пригожина та І. Стенгерс [61]), а також російських учених – В. Аршинова, С. Гомаюнова, О. Князєвої, С. Курдюмова, Я. Свірського, В. Степина [17; 36; 67; 71]. В українській соціогуманітарній науці в такому напрямі ідеї синергетики використовуються й осмислюються В. Бакировим, Л. Бевзенко, І. Добронравовою, С. Кримським, Н. Кочубей, Я. Любивим, В. Лутаєм, М. Ожеваном, М. Поповичем [5; 23; 48].

Другий напрям досліджень має більш спеціалізований характер. У них відомі загальні уявлення синергетики (хаос, біфуркація, аттрактор, самоорганізація, саморозвиток та ін.) автори наповнюють певним, відповідним конкретній гуманітарній дисципліні (або комплексу споріднених дисциплін), смислом, що слугує основою нових гуманітарних концептуалізацій. Таким чином, виникають синергетика політики, синергетика історії, соціальна синергетика, економічна синергетика, культурсинергетика, психосинергетика тощо. Праці цього роду використовують синергетичні уявлення водночас і в метафоричному плані, і як нове осмислення дисциплінарних проблем, і як якісні інтерпретаційні моделі відповідних соціальних явищ. У таких дослідженнях концептуальний апарат синергетики є відправною точкою нових образів і уявлень у науці. До цього напряму можна віднести праці В. Василькової, А. Венгерова, О. Князєвої, С. Курдюмова, М. Моїсєєва, А. Назаретяна [35; 52; 53].

Третій напрям включає дослідження, що вимагають спільних зусиль представників природничих і гуманітарних наук. Такі праці звертаються до математичного апарату, який обслуговує синергетичні побудови, пропонують мате-

матичні або комп'ютерні моделі досліджуваних явищ. Ці моделі більш конкретні й намагаються виходити на певні кількісні показники. У цьому напрямі працюють А. Давидов, С. Капіца, С. Курдюмов, Г. Малінецький, О. Митіна і В. Петренко, М. Моїсєєв (Росія) [34; 49; 50; 52]; В. Прісняков і Л. Прісякова (Україна) [63].

Серед гуманітарних наук особливе значення для нас має використання ***синергетичного підходу в педагогіці.***

Аналіз наукових джерел [13; 14; 16; 23; 26-29; 32; 35; 36; 45-47; 54; 55; 59; 64; 78; 82; 83] свідчить про те, що питанням утілення ідей синергетики у сферу освіти, інтерпретації педагогічних явищ з точки зору теорії самоорганізації педагогічних систем на сьогодні присвячено досить значну кількість наукових праць.

Провідним чинником просування синергетичної парадигми у педагогіку є насамперед синергетичність самого педагогічного процесу, в якому виразно виявляються взаємодії, що вивчає синергетика як теорія сумісної дії, фокусуючи увагу на нерівноважності, нестабільності як природному стані відкритих, нелінійних систем, на багатоваріантності й невизначеності шляхів їх розвитку залежно від множинності факторів і умов, що впливають на них [24, с.500].

Хоча ідеї синергетики поступово охоплюють сферу психолого-педагогічної науки й освіти, поняття «синергетичний підхід у педагогіці», як і термін «педагогічна синергетика», ще не отримали однозначного тлумачення.

Так, О. Князєва та С. Курдюмов розглядають педагогічну синергетику двояко. По-перше, у контексті методу – йдеться про синергетичний підхід до освіти, тобто про синергетичний аналіз навчально-виховного процесу, синергетичний спосіб організації й управління процесом навчання й виховання. По-друге, у контексті змісту освіти – навчання школярів і студентів синергетичним знанням та формування синергетичного погляду на навколишній світ [35].

О. Ворожбитова вважає, що педагогічна синергетика є синтезом багатофакторних взаємодій у зустрічних процесах виховання й самовиховання, освіти

й самоосвіти, навчання й самонавчання, що матеріалізуються в особистості тих, хто навчається [14].

В. Андрєєв пропонує назвати педагогічною синергетикою галузь педагогічного знання, що базується на законах і закономірностях синергетики, тобто законах і закономірностях самоорганізації й саморозвитку педагогічних (освітньо-виховних) систем. За В. Андрєєвим, педагогічна синергетика надає можливість по-новому підійти до розробки проблем розвитку педагогічних систем, розглядаючи їх перш за все з позиції «відкритості», співтворчості й орієнтації на саморозвиток [1].

В. Лутай синергетичний підхід у освіті розглядає як відносно жорсткий каркас методологічних принципів, що дедалі більше застосовується в реформуванні освітніх систем, зокрема й в Україні [24, с.812].

Т. Назарова і В. Шаповаленко мету синергетичного підходу в галузі освіти вбачають у глибокому осмисленні педагогічної спадщини як творчого синергетичного процесу та виключення механістичного її тлумачення. Самоорганізація в галузі творчого мислення є заповнення ланок, яких не вистачає, «перекидання містків», самодобудова цілісного образу. Головним об’єктом для прикладання синергетичних знань є учень як система, яка навчається й самонавчається, виховується й самовиховується [54, с.32-33].

Причинами невизначеності статусу синергетики в системі педагогічної науки є те, що, по-перше, сам термін «синергетика» характеризується відносною новизною. По-друге, педагогічна синергетика як наукова галузь, що займається вивченням процесів самоорганізації педагогічних систем, знаходиться у стадії становлення й далека до свого завершення, а отже, немає єдиної й загальноприйнятої термінології. Математичний апарат синергетики є досить складним і не завжди може бути в доступній формі поширений на основні педагогічні положення. По-третє, досить швидка еволюція синергетики як нової галузі знання не залишає часу на те, щоб також швидко систематизувати всі накопичені наукові дані та побудувати логічно строгу й достатньо струнку систему

понять. По-четверте, через свою специфіку синергетичні дослідження проводяться відокремлено, при цьому кожна наука використовує «свій» тезаурус.

Разом із тим питання про втілення ідей синергетики в педагогічну теорію та практику набуває все більшу актуальність, що усвідомлюється багатьма дослідниками, які розробляють окремі питання цієї теорії.

Утвердження синергетики в педагогічному просторі відбувається перш за все на рівні *філософії освіти*, представники якої (В. Грачов, І. Добронравова, М. Каган, О. Князєва, В. Кушнір, В. Лутай, В. Рибалко, М. Таланчук, О. Чалий та інші) дотримуються думки про те, що сучасна стратегія діяльності всього людства в цілому й освіта зокрема мають спиратись на синергетичні ідеї [19; 23; 33; 35; 48; 77; 83].

Так, В. Грачов уважає, що поширення синергетичних ідей у сучасну освіту є міцним фактором, який забезпечує усунення меж між природознавством і суспільствознавством та побудову універсальної еволюційної картини світу; засобом гуманітаризації освіти; своєрідним «методологічним інструментом» для дослідження масової психології, а також механізмів творчості [19].

В. Лутай наголошує на тому, що лише на засадах синергетичної методології можливе вирішення «проблеми виживання людства» (І. Пригожин), розв’язання найгостріших суперечностей сучасності, зокрема суперечностей між частково-індивідуалістичними й колективістичними тенденціями, а отже, можна оптимізувати й вирішення головного завдання сучасної освіти – формування особистості, яка змогла б краще поєднувати індивідуальні інтереси з усіма більш загальними суспільними інтересами.

За В. Лутаєм, саме синергетична парадигма дозволяє оптимізувати діалог культур і відповідний йому діалог освітніх систем, який, по-перше, може подолати основний недолік сучасного людства, тобто «перетворення чужого на вороже», по-друге, вирішити складну проблему відносно того, що є позитивним у даній культурі, а тому може увійти як унікальний внесок у розвиток сучасного суспільства, а що є негативним, тобто потребує ліквідації [24, с.812-813].

Особливу увагу привертає втілення синергетичних ідей у *розробку педагогічних теорій і концепцій*.

Так, М. Каган застосовує системно-синергетичний підхід для побудови сучасної педагогічної теорії, уважаючи, що процес формування особистості, а отже, й педагогічна в ньому участь є найбільш складним типом динамічної системи (супернадскладним). Це є наслідком того, що в такій системі перехрещуються три різнорідні сили – природні, культурні, соціальні, які породжують унікальність кожної особистості.

Із позиції синергетики вчений розглядає кожну стадію біографії людини, яка відрізняється певним типом самоорганізації, зумовленим взаємодією внутрішніх і зовнішніх для індивіда факторів. Звідси – єдність біологічних основ кожної вікової стадії й тих культурних якостей, що на даній стадії можливі й необхідні (оволодіння мовою, домінанта ігрової діяльності, вивчення наук і т.д.), та найширший розкид культурних і соціальних рис особистості, яких вона набуває в різних соціально-історичних умовах [33].

М. Таланчуком обґрунтовано системно-синергетичну педагогічну теорію, яку він назвав «неопедагогікою». Її основою є системно-синергетична філософія й похідна від неї системно-синергетична концепція педагогіки (теорії виховання й навчання, педагогічної майстерності, педагогічної техніки та ін.). На думку науковця, неопедагогіка за багатьма ознаками відрізняється від традиційної педагогічної теорії, що зумовлено її новими методологічними основами. Так, складниками системно-синергетичної теорії виховання є: системно-рольова теорія виховання особистості, синергетична теорія виховної взаємодії, системно-функціональна теорія виховної діяльності й самовиховання особистості, теорія позанавчальної системи виховання, орієнтована на людинознавство. Така теорія виховання, за М. Таланчуком, дає нові й системні уявлення про сутність, цілі, завдання, зміст виховання, процес виховання особистості, дозволяє усунути багато помилок, що накопились у авторитарній і лінійно-догматичній теорії [77].

Досить плідно в галузі синергетичної педагогіки працює С.Кульневич [45; 46], який переконаний у тому, що сучасна наука переживає третій, постнекласичний етап розвитку, представлений створенням синергетичної картини світу. С. Кульневич звертає увагу на те, що ситуація в російській освіті (та педагогіці) повністю описується термінами синергетики (можна припустити, що ситуація в українській освіті відрізняється від російської незначним чином). Ця ситуація має біфуркаційну (критичну) точку руйнування старих структур й виникнення віяла можливостей для переходу системи в нову якість; її ймовірний розвиток може бути представлений дисипативними структурами як утвореннями більш високої складності, ніж попередні, що руйнуються; вона має властивості нелінійності, тобто багатоваріантності й непередбачуваності переходу системи з одного стану до іншого; вона нестійка й дуже нерівноважна, флуктуативна, відкрита для розвитку тощо.

С. Кульневичем обґрунтовано концепцію педагогічної творчості, що самоорганізується. Провідною ідеєю цієї концепції є ідея про формування особистісних структур свідомості педагога як джерела і механізму такої творчості. Це вимагає надання змісту педагогічної підготовки й перепідготовки особистісно-ціннісного смислу. Останній, прийнятий педагогом, спрямовує моральні нормативи виховної діяльності й визначає прийняття особистістю гуманістичних педагогічних рішень як особистісно-значущих – для вчителя, для учня [45].

Розв’язання поставлених завдань передбачає перш за все усвідомлення педагогом відмінностей двох видів педагогічних систем – відкритої та закритої освіти. З опорою на праці С. Кульневича [45; 46] нами узагальнено основні ознаки цих видів освіти, що представлено в таблиці 2.

За останні роки з’явилось досить значна кількість праць, присвячених *шляхам використання ідей синергетики в освіті*.

Таблиця 2

Основні ознаки закритого та відкритого видів освіти

Закрита освіта	Відкрита освіта
1	2
• Лінійність, закінченість, об'єктивність, замкненість, крайня повнота опису, абсолютна точність, стійкість, узагальне-ність основ знань, що пере-даються, та передбачуваність їх застосування;	• Нелінійність (знання й досвід не лише нарощуються послідовно, за нормативно визначеною лінією, траєкторією, завдяки повідомленням учителя, але й виникають спонтанно, суб'єктивно, непередбачувано завдяки процесу відкриття їх самими учнями за підтримки вчителя); - незавершеність і відкритість (інформація про знання повідомляється в неповному вигляді, залишаючи можливість для доповнення щоденними знаннями, значеннями, смислом і досвідом учня); - нестійкість і нестабільність (знання мінливі, знаходяться, як і люди, в постійному розвитку, визначаючи можливості розвитку особистості); - відносна непередбачуваність результатів освіти (залежність від випадковості, стихійних і хаотичних, некерованих і слабкокерованих процесів розвитку особистості);
• визначення цілей освіти, виходячи з державних (еконо-мічних, ідеологічних, військових тощо) потреб; • формування особистості зі заданими властивостями, що розуміється як усебічний розвиток шляхом вивчення все більшої кількості навчальних предметів та участі у виховній діяльності (розумове, моральне, політичне, естетичне та інше виховання); • пріоритет особистості вчителя над особистістю учня, який виступає як об'єкт педагогічного впливу; • розгляд особистості учня як засобу досягнення освітніх цілей;	• визначення цілей не обмежується державним замовленням, а розширюється потребами в освіті з боку учнів, їхніх батьків, учителів; • властивості особистості «не задаються» вчителем згідно з нормативами, а «затребуються», оскільки вони первісно закладені у свідомості учня як природовідповідні, інтелектуально-моральні задатки; - орієнтація освіти на різнобічний, а не на всебічний розвиток особистості, оскільки охопити всі боки розвитку неможливо: це обмежує, «закриває» й освіту, й особистість; • особистості учня й учителя – суб'єкти педагогічної взаємодії, вони відкриті для постійного оновлення новим смислом – знань, стосунків, розумінь; • учень – мета, а не засіб освітніх процесів, виконання вимог навчальних програм і рекомендацій: він є самоцінним, тобто має значення в тому виді, в якому він є й для себе, й для вчителя; програми задають базовий (необхідний) орієнтир-мінімум, загальне ядро знань, що відкриті для доповнень, які залежать від культурних, регіональних, етнічних та інших умов освіти; • пріоритетність освіти, орієнтованої на особистість учня (особистісно-орієнтованої), а не освіти, орієнтованої на «знання з предмету» (предме-тоцентрованої);

Продовження таблиці 2

1	2
• «предметоцентризм» – переважання предметної (знанієвої) підготовки з орієнтацією на заучування й пам'ять над підготовкою, що розвиває особистісні (смислові, творчі) можливості учня;	• суб'єктність (знання належать лише конкретному учню незалежно від рівнів загальності знань, тобто об'єктивності); знання існують і мають значення для учня лише тоді, коли з об'єктивних (що не залежать від людини) стають суб'єктивними, тобто осо-бистісно-значущими;
• незалежність знань від суб'єкта пізнання – учня (всі знання вже відкриті або будуть відкриті лише наукою);	• логіка пізнання доповнюється асоціативними й інтуїтивними відкриттями, що виникають при роботі свідомості зі спеціально підібраними навчальними та методичними матеріалами;
• пріоритет логічного над асоціативним або інтуїтивним пізнанням;	• учитель знає значно більше, ніж учні, але він не претендує на «повне й абсолютне» знання всього; як і учні, разом із ними й трішки попереду, він постійно наближується до знання, переконуючись разом із ними у вічній неповноті й неабсолютності знання, використовуючи при цьому особистісний діалог, а не повчальний монолог;
• монополія вчителя на знання безумовних істин і однобічний монолог при їх викладенні;	• образ світу є постійно мінливим, він не може бути оціненим однозначно: окрім бінарної оцінки явищ, знань, досвіду, законів і закономірностей, правил і приписів уводиться тринітарна (потрійна) можливість, що дозволяє й учителю, й учню ввійти в так звану сторонню позицію, розглядати явище в усій його мінливості й неоднозначності;
• формування й прищеплення «правильного», єдиного образу світу з позицій бінарної класичної науки;	• поняття «методика» як набір жорстких приписів, що вимагають точного, «ритуального» виконання й забезпечують тверде запам'ятовування та закритість знань, поступається місцем поняттю «технологія» як більш цілісному й м'якому набору орієнтирів, що припускають творчість учителя й учня в пізнанні та сприяють їхньому взаємному розвитку;
• ритуальна строгість у виконанні методичних канонів;	• орієнтація не лише на кінцевий результат, але й на процес набуття знань і досвіду поведінки шляхом спеціально організованого проживання й переживання в навчально-пізнавальній діяльності;
• орієнтація на кінцевий результат – накопичення суми знань, умінь, навичок та «взірцевого» досвіду поведінки через інформаційну передачу, закріплення й відтворення;	• самоствердження, самореалізація й самовизначення особистості є наслідком її самоорганізації; самоорганізація не зводиться до поширеного в сучасній педагогіці уявлення про неї як про вміння самоконтролю й саморегуляції, що з'являються як результат зовнішніх освітніх впливів; вона відбувається за педагогічної підтримки, що спирається переважно на внутрішні джерела розвитку учня;

Продовження таблиці 2

1	2
• розуміння процесів самоствердження, самоорганізації, самореалізації й самовизначення учнів як результату освітньої діяльності, що втілює об'єктивні природничо-наукові закони;	• освіта не дає готові «рецепти» знань і взірців поведінки, вона передбачає розмаїття їх варіантів, звертаючись до природної потреби людини обирати, яка визначається як одна з гуманних характеристик, що відбиває внутрішній світ людини;
• рекомендуючий, «рецептурний» характер освіти, що базується на використанні вчителем лише зовнішніх засобів формування особистості;	• громадська думка учнівського колективу розглядається як ефективний, але разом із тим і небезпечний педагогічний інструмент; функціями є групова підтримка, спільне оцінювання й переживання особистістю й групою досягнень, успіху (невдачі) в людській атмосфері близькості, теплоти, єдності;
• визнання громадської думки колективу пріоритетною відносно індивідуальних можливостей особистості, переважання колективних (фронтальних) форм освітньої діяльності; функціями громадської думки в основному є гальмування, вирівнювання й придушення особистості;	• однозначно встановлений пріоритет свідомості над будь-яким зовнішнім (побутовим, політичним, військовим, соціальним тощо) фактором: світ «відкривається перед учнем завдяки роботі його свідомості як головної особистісної цінності; учитель не дає світ у готовому для розуміння виді, а працює зі світом свідомості учня
• ставлення до свідомості як до «вторинного» продукту, що виникає, формується, розвивається завдяки діям учителя з правильно організованим зовнішнім середовищем.	

Так, В. Буданов, який уважає, що синергетика для педагогіки виступає як методологічний принцип міждисциплінарного рівня, пропонує такі три напрями введення синергетики в освітній процес [11; 71]:

- синергетика для освіти – інтегровані курси для середньої й вищої школи по завершенню чергового циклу навчання (спіральне сходження до усвідомлення цілісності світу);
- синергетика в освіті – упровадження в окремі дисципліни матеріалів із синергетики в розділи, присвячені вивченню процесів становлення й виникнення нового (міждисциплінарний діалог, цілісне поле науки й культури);
- синергетика освіти – синергетичність самого процесу освіти, становлення особистості й знання.

В. Ігнатова виділяє такі найважливіші складові розв'язання проблему втілення ідей синергетики у шкільну освіту: дидактичні аспекти адаптації ідей синергетики у змісті освіти; використання їх у моделюванні й прогнозуванні розвитку освітніх систем; застосування в управлінні навчально-виховним процесом [29].

Що стосується відбиття ідей синергетики у змісті шкільної освіти, то фахівці (В. Віненко, Л. Зоріна, В. Ігнатова) наголошують на особливій значущості включення ідей самоорганізації в навчання школярів. Це сприяє розв'язанню проблеми формування наукового світогляду учнів, їхньої цілісної природничо-наукової й гуманітарної культури; вирішує завдання гуманітаризації природничо-наукових дисциплін, практичного втілення ідей міжпредметних зв'язків і інтеграції навчальних дисциплін [13; 28; 29].

Дидактика робить поки ще перші кроки в цьому напрямі. На думку В. Ігнатової, активному впровадженню синергетичних ідей у шкільну практику перешкоджає перш за все традиційне педагогічне мислення й переконаність розробників змісту освіти в тому, що ніби має пройти не менш півстоліття між затвердженням пізнавальної моделі в науці та її адаптацією у шкільній освіті [29, с.27]. Разом із тим на сьогодні є певний досвід викладання у школі основ синергетики як нового світобачення. Зокрема в деяких російських школах уведено відповідні спецкурси для старших школярів, програма яких включає три достатньо самостійних розділи: природничо-науковий, суспільствознавчий і філософський [13].

Не викликає сумнівів й доцільність використання синергетичного підходу до опису навчально-виховного процесу. Так, В. Ігнатова зазначає, що для цього є певна база: напрацювання в методології, теорії й практиці педагогічних досліджень; наявність емпіричного матеріалу, який описує закономірності навчально-виховного процесу, умови і фактори, що впливають на його динаміку, їх взаємозв'язок, характер і глибину суперечностей і способи їх розв'язання. Виявлені нею стохастичність і нелінійність педагогічних законів, особливості їх дії в конкретних педагогічних ситуаціях, неоднозначність їх

прояву, залежність закономірностей педагогічного процесу від зовнішніх і внутрішніх умов, біфуркаційний характер навчально-виховного процесу й пізнавальної діяльності, уявлення про гармонізацію навчально-виховного процесу тощо – усе це відбиває відомі положення синергетики [29, с.28].

В. Ігнатова наголошує на необхідності створення нової галузі педагогічної науки, предметом якої є математичне моделювання розвитку освітніх систем й розробка на цій основі методології управління навчально-виховним процесом. Проте вирішення цього завдання є досить віддаленою перспективою. Це зумовлено складністю математичного опису соціальних процесів, де беруть участь живі люди, поведінка яких визначається не лише масою непередбачуваних випадковостей, які впливають на їхній психічний стан, але й неповторними інтелектуальними й особистісними якостями [29, с.28-29].

Т. Назарова та В. Шаповаленко звертають увагу на те, що важливе значення для педагогіки має використання результатів синергетичних досліджень, присвячених «режимам із загостренням» (передбачають можливість на певних стадіях надшвидкий розвиток процесів у різних системах). На думку дослідників, механізми «режимів із загостренням», що пояснюються синергетикою, можуть значно полегшити розуміння численних напружених ситуацій, які характерні для навчально-виховного процесу. Вони розкривають секрети радикальних механізмів адаптації, що мають визначну роль й у напруженій творчій діяльності, й у процесах набуття нового, в інтенсифікації пізнавальної праці. Вони же слугують причиною перевантаження учнів і випадків стресової патології. Разом із тим, як справедливо наголошують Т. Назарова та В. Шаповаленко, «режими із загостренням» у освітньому процесі потребують ретельних досліджень, особливо в галузі психології. Перед тим, як вони стануть надбанням педагогічної практики, необхідно з’ясувати, якою ціною для здоров’я учнів досягаються успіхи в боротьбі за підвищення ефективності навчання [54].

Низка вчених спираються на ідеї синергетичного підходу в розробці таких важливих проблем, як [10; 14; 16; 26; 27; 32; 45-47; 55; 59; 64; 78]:

- понятійний апарат педагогіки (О. Вознюк, М. Левківський), інновації в освіті (Т. Загоруля), розбудова інноваційного освітнього простору й авторське проектування педагогічних систем (О. Остапчук);
- управління в освіті (Р. Винколь, М. Громова, Т. Давиденко, Г. Єльникова, В. Коваленко, О. Моїсєєв, І. Осадчий, М. Поташник, Т. Рогова, Н. Селиванова, В. Чернилов);
- загальні питання професійної освіти, модернізації її змісту (О. Ворожбитова, Е. Зеєр, С. Кульневич, А. Пугачева), зокрема формування змісту безперервного природничо-наукового матеріалу (В. Гапонцев, М. Гапонцева, В. Федоров);
- професійно-особистісний розвиток і саморозвиток людини, зв'язок акмеології й синергетики (В. Бранський, Л. Дубровіна, А. Ковальова, Л. Користильова, Г. Нестеренко, С. Пожарський, Л. Рибалко, М. Федорова);
- розробка методологічних засад порівняльно-культурологічної етнопедагогіки (К. Юр'єва).

Узагальнення вище зазначених наукових праць дозволяє сформулювати *низку базових наукових положень синергетичного підходу*, що складають понятійну та класифікаційну основу його застосування в педагогічній теорії та практиці.

- Складні педагогічні системи й особистість як основну ланку цих систем можна вважати синергетичними системами, тобто відкритими, нелінійними, нерівноважними.

По-перше, що стосується відкритості. Існуючі педагогічні системи можуть успішно реалізовувати функцію виховання й розвитку особистості лише за умови їх взаємодії з оточуючим середовищем, відкритості для нових соціальних і педагогічних впливів.

До того ж, у цих системах постійно йде процес обміну інформацією, зокрема знаннями між викладачем й учнями (зворотній зв'язок) та цілеспрямованого здобуття інформації. Під час цього процесу з'являються нові цілі, методи, форми, засоби навчання.

Особливої актуальності питання відкритості педагогічних систем набуває в сучасних умовах глобальної інформатизації суспільства, використання інформаційних технологій (включаючи Інтернет), інтеграції вітчизняного й зарубіжного освітнього простору та ін.

По-друге, це нелінійність, яка в педагогічних системах пов'язана зокрема зі змінами змісту освіти, оскільки він не відповідає системі знань і вмінь учнів на даний момент. Виникає нелінійність як процесу, так і результату освітнього процесу. Останній завжди відрізняється від задумів його учасників.

У широкому сенсі нелінійність педагогічних систем може бути виражена їх багатоваріантністю, або альтернативністю вибору. Багатоваріантність – це створення в освітньому середовищі умов вибору, тобто надання кожному суб'єкту можливості визначити індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягти різного рівня освіченості, обрати тип навчального закладу, навчальні дисципліни й викладача, форми й методи освіти, індивідуальні засоби, методики, творчі завдання тощо.

По-третє, інформаційний простір, який постійно збільшується, спонтанність освітніх процесів загалом виводять систему зі стійкої рівноваги. Хоча стійкість, сталість, рівновага є необхідними факторами для існування й функціонування певної конкретної системи, тим не менш перехід до нової системи і розвиток у цілому неможливі без ліквідації рівноваги, стійкості, однорідності.

Більш того, при встановленні тривалого стану рівноваги в результаті зовнішніх стабілізуючих факторів системи руйнуються. І таким чином, педагогічні системи можуть або розвиватись, або деградувати – застій їм протипоказаний.

Отже, функціонування й розвиток педагогічних систем мають будуватись на основі механізмів і процесів самоорганізації й саморозвитку.

- Самоорганізація педагогічної системи відбувається за умови знаходження у кризовому (нерівноважному) стані, тобто її структура не відповідає вимогам нової ситуації. У кризові, несталі, нестійкі моменти малі хаотичні

флуктуації можуть привести як до руйнування системи, так і виступити початком творення, конструктивним механізмом її еволюції.

- Основне джерело розвитку, виникнення нових якостей закладено в самій системі (тобто воно внутрішнє), проте для «запуску» механізму самоорганізації це джерело має «підживлюватись» ззовні. Разом із тим педагогічній системі неможна нав'язувати шляхи розвитку, те, що вступає в суперечність із внутрішнім її змістом і логікою розгортання її внутрішніх процесів. Зовнішній вплив має бути резонансного характеру, тобто зовнішній вплив повинен узгоджуватись із внутрішніми властивостями системи. Важливим для резонансного впливу є не його сила й інтенсивність, а правильна просторо-часова організація.

- Для педагогічних систем, як правило, існує декілька альтернативних шляхів розвитку. Неодиничність еволюційного шляху, відсутність жорсткої визначеності зміцнює сподівання на можливість вибору шляхів подальшого розвитку. І хоча шляхів еволюції (цілей розвитку) багато, але з обранням шляху в точках розгалуження (точках біфуркацій) з'являється деяка визначеність, детермінованість розгортання процесів. Теперішній стан системи визначається не тільки її минулим, її історією, але й будується, формується з майбутнього відповідно до грядущого порядку. Оптимальний шлях розвитку педагогічної системи треба обирати, його треба виявляти. Це передбачає визначення потенційних можливих шляхів еволюції цієї системи, обрання одного з них, ініціювання можливих шляхів її саморозвитку.

- Процес самоорганізації відбувається в результаті взаємодії випадковості й необхідності та завжди пов'язаний із переходом від несталості до сталості. У моменти мінливості (несталості) малі збурення можуть стати причинами значних перетворень у системі. Із цього загального положення випливає зокрема те, що зусилля, дії окремої людини не є безплідними, вони не завжди повністю розчиняються, нівелюються в загальному русі соціуму. В особливих станах мінливості соціального середовища дії кожної окремої людини можуть впливати на мікросоціальні процеси. Отже, необхідним є усвідомлення кожною

окремою особистістю величезної відповідальності за долю всієї соціальної системи, усього суспільства.

Критичні зауваження щодо нецільового використання ідей синергетики

Використання ідей та інструментарію синергетики в дослідницькому полі суспільних і гуманітарних наук має й своїх опонентів (О. Болдачев, В. Губін, А. Дахін, С. Кульневич, К. Момджян, Т. Назарова, В. Шаповаленко) [9; 2; 22; 32; 46; 54].

Насамперед це стосується світоглядної позиції синергетики, що, як зазначалось вище, представляють як «універсальну теорію еволюції» – подібно до того, як колись кібернетика визнавалась як «універсальна теорія управління», що однаково придатна для опису будь-яких операцій регулювання й оптимізації у природі, техніці, суспільстві тощо. Однак час засвідчив, що загальний кібернетичний підхід виправдав далеко не всі надії, що на нього покладались. З огляду на це й широке тлумачення застосування методів синергетики піддається критиці.

Так, О. Болдачев, відзначаючи значний позитивний результат проникнення синергетики в гуманітарні науки, оскільки синергетична термінологія надала можливість більш або менш послідовно, науково строго обговорювати феномени, що раніш не піддавались будь-якій формалізації, разом із тим наголошує на тому, що еволюційні процеси у складних біологічних і соціумних системах, що їх намагаються аналізувати в рамках філософсько-сінергетичного підходу, надзвичайно далекі від фізичних явищ, що реально вивчаються синергетикою як точною наукою, наприклад, феномена формування структур у нерівноважених середовищах [9; с.94].

А. Дахін, відмічаючи наявність тісного зв’язку синергетики з педагогікою, водночас звертає увагу на те, що досить часто така інтеграція видається «вимушеною», оскільки здійснюється таким чином: просте загадування про синергетику в педагогічних працях, що здається деяким авторам досить сучасним; «натягування» педагогічних інтерпретацій на усталені синергетичні поняття й

висновки; просте перекладання синергетичної теорії на педагогічну практику [22].

Схожі думки висловлює й С. Кульневич, який відмічає зростаючий потік педагогічних досліджень у галузі синергетичної методології, в яких ніби заново «відкриваються» вже добре відомі принципи цього наукового напряму. Окрім цього, спостерігається простий переніс (механістичне копіювання, гуманізована добавка) основ синергетики у класичну (природничо-наукову) методологію педагогіки [46].

Жорсткій критиці піддає спроби формального й поверхового «звертання до синергетики», необґрунтованого використання синергетичних ідей у гуманітарній сфері В. Губін (російський фізик-теоретик). Він звертає увагу на те, що деякі вчені представляють широкій громадськості синергетику як «панацею», що вирішує корінні питання в усіх науках, зокрема й у гуманітарних. Небезпека такого інтенсивного впровадження «синергетики» в науки, особливо в суспільні, полягає, на думку дослідника, в повному нерозумінні того, що таке синергетика, у неминучому називанні застосуванням синергетичного підходу простого супроводу словом «синергетика» різних псевдонаукових тверджень. При цьому це відбувається на фоні відкидання класичних й апробованих підходів і теорій, що веде до переривання природного розвитку пізнання і наук, відвертання уваги від нормальної науки та її дискредитації [20].

«Синергетичний синдром» у педагогіці аналізують Т. Назарова та В. Шаповаленко, які слушно зауважують, що процес застосування ідей теорії самоорганізації в галузі освіти є достатньо стихійним, спонтанним; ідеї вкорінюються на непідготовленому ґрунті. Спостерігається відсутність спроб у координації цього непростого процесу. Автори запитують: «Можливо, й тут треба покладатись на «конструктивну роль хаосу»? Але ж і в хаосі є й зворотній бік – руйнівний, деструктивний! [54, с.25].

Особливу увагу Т. Назарова та В. Шаповаленко справедливо звертають на відсутність спеціальної мови у сфері освіти, прикладної термінології, що зазвичай створюється в ситуаціях, пов’язаних із новими галузями знання.

Відсутня також визначеність і достатня ясність у доцільності втілення синергетичних знань у тій або іншій сфері педагогічного простору. Вимагає широкого обговорення питання того, що ж зміниться в педагогічній науці з появою синергетики і проникненням її ідей у освітню практику. А потім уже можна продуктивно дискутувати на окремі теми: теорії педагогіки, змісту освіти, методології й технології, організації навчально-виховного процесу у зв'язку з адаптацією синергетичних ідей у цих сферах.

Т. Назарова та В. Шаповаленко висловлюють і інші критичні зауваження стосовно стану застосування ідей синергетики в педагогіці.

Так, окремі автори вважають, що в синергетиці йдеться про абсолютну нестійкість систем і про цілковиту нестійкість світу. Це вже сьогодні народжує не лише парадокси, але й ідеї докорінного зламу традиційних освітніх систем. Наприклад, сім'я визнається небажаним елементом у виховному процесі. Педагог же – єдиний суб'єкт освітньої системи, здатний здійснювати оперативний зворотній зв'язок, – опинився відсунутим у тінь. Урок? як форма організації навчального процесу? підданий анафемі, а учень, природно, відправлений у вільний пошук знань. Функції нового учасника освітньої системи – педагога-синергетика – не вказуються.

Із приводу цього підкреслимо, що синергетика зовсім не ставить питання про подолання детермінізму. Вона лише обмежує дію детерміністських законів певною галуззю фазового простору.

У педагогічних працях також жваво обговорюються питання ефективного управління системами, а разом із тим й управління їх самоорганізацією. У центрі уваги прибічників упровадженням ідей синергетики в галузь освіти знаходяться спроби проектування й планування майбутнього педагогічних систем – «вгадування тенденцій», «відчування напряму розвитку», виконання «дій, що відповідають кращому вибору» в освітніх процесах.

Неможна заперечувати, що самоорганізація як природне явище добре відома d педагогічній практиці, зокрема схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації й самоуправління, що за умов умілого

використання дає позитивні результати в навчально-виховній роботі (А. Макаренко, С. Шацький та ін.).

Водночас поза увагою деяких педагогів залишаються важливі висновки синергетичної науки. Звернемо увагу перш за все на таке.

По-перше, синергетика уточнила, що відкритість системи – необхідна умова для її самоорганізації, але не достатня, тобто не будь-яка відкрита система самоорганізується, будує структури. У системах, що проявляють синергетичну (кооперативну) поведінку, синергетичний ефект породжується принципово спільною взаємодію елементів (частин) системи. Тому застосування синергетичного підходу вимагає насамперед попереднього з'ясування, що насправді відбувається в педагогічній системі, чи є там якійсь кооперативні явища.

По-друге, не враховується й положення синергетики, що обмежують втручання людини в деякі природні процеси, тому що вони складніші, ніж існують у нашому уявленні. Складній відкритій системі принципово можна допомогти визначитись у своїй новій якості, але треба діяти відповідно до її внутрішніх тенденцій розвитку, певної заданості, яка й спрямовує розвиток.

У синергетиці прогнозування розвитку складних природних і суспільних систем здійснюється на основі побудови математичних моделей. Між тим автори педагогічних досліджень серйозно розглядають «способи самоорганізації», «механізми включення самоорганізації», надають рекомендації, як «задавати» аттрактор як мету або як «вийти на аттрактор», «пришвидшити» рух до нього. Можна також зустріти такі поняття, як «зовнішнє ініціювання руху в потрібному напрямі» або «підштовхання системи», що буквально розуміються як дидактичні рецепти.

Таким чином, проведений аналіз надає можливість зробити такі висновки.

Синергетика в цілому не спростовує основні принципи й закономірності педагогіки й освіти. Вона розглядає вузлові педагогічні ідеї дещо ширше, певним чином «дописує» еволюцію й розвиток педагогічних систем із позиції теорії структур, що самоорганізуються.

Завдяки синергетиці в педагогіці з'являється можливість розробки й застосування дійсно міждисциплінарного, інтегрованого підходу до вивчення педагогічних систем, створення спільної мови для опису багатьох педагогічних явищ, переосмислення подальшого розвитку педагогічної науки, в якій гуманізація, екологізація, профілізація, інтеграція освіти, особистісно-орієнтований і компетентнісний підходи, індивідуальна траєкторія розвитку особистості та ін. є невід'ємними складниками єдиного цілого.

Водночас синергетика з її значним прогностичним потенціалом і здатністю передбачувати наслідки, звертає увагу педагогічної громадськості й до відповідальності за коректність і достовірність педагогічних досліджень.

Синергетичний підхід не d змозі поки щj дати відповіді на всі запити освіти, оскільки власне синергетична парадигма знаходиться d процесі становлення. Педагогічна громадськість через специфіку своєї діяльності не повинна бути в гущі наукових і філософських дискусій, пов'язаних із розвитком теорії самоорганізації та практичними дослідженнями математичних моделей реальних систем, що здійснюються на основі синергетики. Її доля – бути «над сутичкою», очікувати результати, які можна було б продуктивно використовувати. І, таким чином, вивчення креативних можливостей синергетичних ефектів у педагогічній практиці може виступати як часткове завдання сучасної педагогіки.

Тут доречно згадати про те, що, хоча синергетичні ідеї дедалі поширюються в сучасному науковому й освітянському просторі, але вони ще не прийняті ні в ЮНЕСКО (вона відзначає відсутність концепції освіти, яка б відповідала сучасності), ні керівниками науки і освіти в будь-якій країні [24, с.813].

У зазначеному контексті перспективними шляхами втілення синергетичних ідей у педагогіку є: осмислення синергетичної суті педагогічних систем, їх пізнання й дослідження з позиції синергетики; проектування змісту освіти, спрямованого на формування у зростаючого покоління синергетичної картини світу, саморозвиток і самоорганізацію особистості.

Це передбачає розв'язання таких орієнтованих завдань:

- визначення номенклатури й ієрархії педагогічних систем, які самоорганізуються, наприклад, освіта, освітні заклади, особистість (учень, педагог) та її свідомість та ін.;
- з'ясування механізмів функціонування кожної такої системи, які й визначають у підсумку їх саморозвиток як систем або підсистем;
- окреслення логіки взаємодій систем і підсистем між собою з позиції синергетичного мислення, тобто необхідно показати, як зміни в одній системі, яка розвивається, впливають на саморозвиток іншої. Наприклад, добре відомим є взаємовплив учня й педагога. Але чи можна говорити, що в ході цього взаємовпливу реалізується ідея саморозвитку кожного зі суб'єктів. Чи мова йде лише про саморозвиток їхньої симбіотичної системи;
- визначення того, чим розвиток відрізняється від саморозвитку, зокрема розвиток і формування особистості від її саморозвитку. Так, В. Давидов уважає, що взагалі існує лише саморозвиток дитини: кожна особистість бере з середовища те, що може засвоїти й зробити своїм і тим самим піднятись на інший рівень розвитку. Разом із тим дитині треба підказувати, де, в якій галузі треба шукати матеріал для саморозвитку. І тут виникає проблема: де межі між матеріалом для саморозвитку дитини й матеріалом, який їй нав'язується. Лише адекватне розуміння саморозвитку та його закономірностей дозволяє розв'язати цю проблему;
- процесуальне (технологічне) забезпечення саморозвитку педагогічних систем. З огляду на це досить важливим є переосмислення накопиченого педагогікою досвіду відпрацювання питань розвитку педагогічних систем, зокрема у творчості Ш. Амонашвілі, Е. Ельконіна-В. Давидова, А. Макаренка, В. Сухомлинського, Р. Штайнера та інших.

Розглянемо деякі аспекти застосування системно-синергетичного підходу до аналізу Штайнер-(вальдорфської) педагогіки з використанням результатів дослідження [31].

Вальдорфська освітня система як будь-яка педагогічна система є складною, відкритою, нелінійною системою, а отже, їй притаманні властивості саме таких систем, що розкрито вище.

Разом із тим вальдорфська педагогіка має свою специфіку, яка виявляється в багатьох моментах. До того ж, є підстави вважати, що вальдорфська школа є одним із прикладів найбільш повного й адекватного втілення синергетичної парадигми.

Зупинимося на цьому детальніше.

➢ **Як соціальний інститут вальдорфська школа,** принципово вільна й самокерована, є зразком *відкритої педагогічної системи*, яка позбавлена диктату й монополії держави та її керівних освітянських органів. У організації внутрішньошкільного управління керівна роль належить не директору, а двом основним формам самоврядування: педагогічній колегії (щотижневі вчительські конференції) та вчительсько-батьківському правлінню (представляє правові інтереси школи, визначаючи й регулюючи її економічно-правовий баланс).

Про дійсну відкритість Штайнер-педагогіки свідчить і її *активна взаємодія й співпраця з оточуючим середовищем*: кожний вальдорфський заклад для регіону, де він розташований, є своєрідним культурно-освітнім центром, діяльність якого сприяє розв'язанню багатьох важливих проблем сучасного суспільства (нівелювання соціальної нерівності, запобігання асоціальних явищ) і готує підґрунтя для гармонійного входження дитини в суспільне життя. Завдяки цьому за 90-річну історію свого існування Штайнер-школа не лише не зникла зі світового освітнього простору, а навпаки зміцнилася й перетворилася на широкий міжнародний культурно-освітній вальдорфський рух, який охоплює понад 50 країн світу.

➢ Сформований у антропософії Р. Штайнера **образ людини, яка розвивається,** дозволяє розглядати людську істоту як *синергетичну систему* – як спільну дію різних підсистем (елементів, чинників, процесів та ін.). В основу образу людини покладено такі провідні ідеї:

- цілісність людини як духовно-душевно-тілесної істоти, психічна структура якої виявляється в єдності мислення, відчування й волі та формується у процесі навчання й виховання;
- ієрархічна просторово-часова структурованість і підпорядкованість тілесних і душевно-духовних функцій і видів діяльності, в якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини – її «Я» (духовна індивідуальність, духовне сутнісне ядро);
- тісна кореляція між душевними виявами та органічними процесами в людському організмі: мислення спирається на нервово-почуттєву систему; відчуття й емоції – на ритмічну систему (система органів дихання й кровообігу); воля – на процеси обміну речовин і органів руху.
- людський розвиток як ритмічний (із періодом у 7 років) процес взаємопов'язаних тілесно-душевно-духовних кількісних і якісних перетворень (метаморфоз) у структурі людини.

Аттракторами, тобто активними стійкими центрами, які притягують і стимулюють процеси розвитку людини – її *самоорганізації* («Я»-організації), виступають цілі, які висуває людське «Я», й у яких відбивається вплив минулого на майбутнє та майбутнього на сьогодення людського життя.

Індивідуальні й вікові кризові моменти в людському розвитку, що характеризують неврівноважений, надчутливий до найнезначніших збурень стан людини як системи перед вибором шляхів еволюції, слід розглядати як *біфуркації*;

- самоподібність (*фрактальність*) образу людини (в синергетиці фракталами вважаються об'єкти з дробовою – фрактальною – розмірністю. Основна властивість фракталів – самоподібність, тобто фрактальним об'єктам притаманна масштабна інваріантність їх внутрішньої структури, при якій наступні форми самоорганізації нагадують за своєю структурою попередні).

Формами вияву фрактальності людського образу в антропософії можна вважати зокрема:

- організацію людини як мікрокосму, котрий відбиває макрокосм (підтвердженням цього є, наприклад, індивідуальна картина людського мозку, яка відбиває при народженні у своїй внутрішній структурі картину зіркового простору, що знаходиться над місцем народження цієї людини). Такі уявлення відповідають антропному принципу (Платон, Дж. Бруно, Тейяр де Шарден, В. Вернадський, О. Чижевський, Б. Картер), згідно з яким є тісний взаємозв'язок життєвих параметрів існування людини з фундаментальними параметрами Всесвіту;
- структуру самої людини, зокрема її тілесності (голова, тулуб, кінцівки). Так, людська голова представляє людину в цілому: поряд із власно головою (верхня частина – лоб, віскі) можна побачити й тулуб (серединна частина – ніс), і кінцівки (нижня частина – рот);
- зв'язок онтогенезу та філогенезу – зв'язок між процесами соціально-історичної еволюції людства й індивідуального розвитку людини;
- зв'язок і взаємовплив процесів вікового становлення в 7-річному ритмі та 21-річними циклами (7 р. х 3), коли кожне 7-річчя наступного циклу є певним відбиттям попереднього циклу. Зокрема людське життя між 21 і 42 роками відбиває всередині себе події й розвиток між початком життя і 21 роком «у зворотному напрямі». Так, життя у 21-28 рр. відбиває життя в 14-21 рр., 28-35 рр. – 7-14 рр., 35-42 рр. – 0-7 рр.

➢ Антропософський образ людини як світоглядний, філософсько-психологічний фундамент Штайнер-школи зумовлює **синергетичність вальдорфської освіти,** основною метою якої є вільний розвиток особистості, спрямований на розкриття потенціалу, індивідуальних обдарувань кожної дитини, на самовизначення й творчу самореалізацію людини як відповідального члена суспільства.

Реалізація цієї мети досягається завдяки тому, що вальдорфський педагогічний процес виступає як синергетична взаємодія й узгодженість внутрішніх інтенцій учня та зовнішніх – педагогічних – впливів.

Процес навчання й виховання, спрямованість якого збігається з вектором становлення дитини, у точках біфуркації, де малі *флуктуації* (відхилення) можуть привести до істотних змін, здатний здійснювати на особистість «*резонансний вплив*».

Синергетичний характер вальдорфського педагогічного процесу забезпечується вибором тих педагогічних підходів і засобів, які адекватно відповідають потребам і можливостям учнів певного віку, а саме:

- міждисциплінарність і трансдисциплінарність змісту освіти, який представляє собою фундаментальну тріаду академічних, художньо-практичних і ремісничо-прикладних дисциплін та адекватно відбиває зв'язок онтогенезу й філогенезу людини (зокрема через строгу відповідність рівню розвитку свідомості дитини).

Цілі й завдання всіх навчальних предметів у вальдорфській школі мають усебічну спрямованість – на цілісний розвиток дитини, її розумової, емоційно-почуттєвої й вольової сфер, формування особистісних і соціальних якостей і здібностей.

За наявності у школі різноманітних предметів естетичного циклу кожне заняття художньо оформлюються таким чином, щоб були охоплені й залучені голова, серце й руки дитини. Зокрема, на початковому ступені навчання розвиток мовлення в дітей, навчання читання, письма, грамоти, лічби здійснюється за допомогою занять живописом, малюванням форм, ліпленням, музикою, співами, рецитацією, театром тощо. У подальшому навчання, наприклад акустики (фізика), базується на досвіді, який учні набули під час гри на музичних інструментах: від художнього сприймання музики поступово переходять до фізичного трактування акустики, тобто «музика народжує акустику»;

- посилена дія комплексного використання форм і методів оволодіння школярами змістом освіти, які спрямовані на єдність процесів пізнання й емоційно-вольової діяльності, оптимальне сполучення індивідуального підходу до учня та колективної навчальної праці.

Особливої уваги заслуговує ритмічна організація педагогічного процесу – планування навчального року, тижня, дня, окремих уроків з опорою на природні психофізіологічні людські ритми (дихання, запам'ятовування й забування, сну й неспання, чергування здатності людини до зосередження й потреби в активній діяльності). Така побудова навчального процесу разом із іншими вальдорфськими формами та методами (художньо-образне викладання в умовах обмеженого використання традиційних підручників, активно-практичне проектування, застосування диференційованих завдань з урахуванням темпераментів учнів тощо), забезпечуючи резонансну взаємодію між педагогічними зусиллями та внутрішніми потребами дитини, дозволяють координувати силу й рівень педагогічного впливу на індивідуально-соціальний розвиток особистості.

Отже, зміст освіти, форми і методи його засвоєння, які у вальдорфській школі резонансно узгоджуються з передумовами й спонукальними мотивами, властивими певному віку учня, є факторами формування й розвитку дитини. У термінах синергетики – *параметрами, що управляють процесами еволюції людини як системи*. Рівень засвоєння змісту освіти – набуття особистістю знань, умінь, досвіду, виробки здібностей – можна вважати *параметрами порядку* системи.

Принагідно зазначимо, що використання педагогічних підходів і засобів, які не відповідають дитячим потребам (зокрема навчання дітей, які не вступили в пору шкільної зрілості, надмірна інтелектуалізація початкової освіти та інші негативні явища, що спостерігаються в сучасній школі), вносить у дитячу душу безлад (*хаос*), створює ситуації невизначеності, не сприяє реалізації прагнень і призначення дитини, а, отже, перешкоджає нормальному розвитку особистості.

Важливо відмітити, що синергетичність вальдорфської освіти підсилюється й організацією такої взаємодії «учень-педагог», яка орієнтована на єдність процесів розвитку й саморозвитку особистості дитини й учителя, коеволюції учня й педагога.

Провідну роль у розв'язанні цих питань має класний учитель, який супроводжує школярів і викладає всі основні предмети протягом перших 6-8 років.

Це, з одного боку, сприяє інтеграції навчальних дисциплін, а з іншого – забезпечує сталість взаємин «учень-учень», «педагог-учень». Орієнтація вальдорфського вчителя на створення духовної спільності зі школярами, атмосфери індивідуальної й колективної творчості вимагає від педагога постійного самовдосконалення, невід'ємними складниками якого є зростання як фахівця та виконання вправ внутрішнього характеру, спрямованих на самовиховання й саморозвиток.

Цитована література:

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казанского ун-та, 1996. – 568 с.
2. Архангельский С.И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе / С.И.Архангельский. – М.: Высшая школа, 1976. – 200 с.
3. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник / А.Г.Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
4. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г.Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
5. Бевзенко Л. Социальная самоорганизация Синергетическая парадигма: возможности социальной интеграции / Л.Бевзенко. – К.: ИС НАНУ, 2002. – 437 с.
6. Беспалько В.П. О возможности системного подхода в педагогике В.П.Беспалько // Советская педагогика, 1990. – № 7. – С.59-60.
7. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем / В.П.Беспалько. – Воронеж: ВГУ, 1977. – 304 с.
8. Блауберг И.В. Системный поход: предпосылки, проблемы, трудности / И.В.Блауберг, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин. – М.: Знание, 1969. – 48 с.
9. Болдачев А. Новации. Суждения в русле эволюционной парадигмы / А.Болдачев. – СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2007. – 256 с.
10. Бранский В.П. Социальная синергетика и акмеология / В.П.Бранский, С.Д.Пожарский. – СПб.: Политехника, 2002. – 476 с.
11. Буданов В.Г. Синергетическая методология / В.Г.Буданов // Вопросы философии. – 2006. – № 5. – С.79-94.
12. Викторова Л.Г. О педагогических системах / Л.Г.Викторова. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 1989. – 100 с.
13. Виненко В.Г. Синергетика в школе / В.Г. Виненко // Педагогика. – 1997. – № 2. – С.55-60.
14. Ворожбитова А.А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода / А.А.Ворожбитова // Вестник высшей школы. – 1999. – № 2. – С.22-26.
15. Ганзен В.А. Системное описание в психологии / В.А.Ганзен. – Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1984. – 176 с.
16. Гапонцева М.Г. Применение идеологии синергетики к формированию содержания непрерывного естественнонаучного образования / М.Г. Гапонцева, В.А.Федоров, В.Л.Гапонцев // http://spkurdyumov.narod.ru/Fedorov.htm.
17. Гомаюнов С. От истории синергетики к синергетике истории / С.Гомаюнов // Общественные науки и современность. – 1994. – № 2. –С.99.
18. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям / С.У.Гончаренко. – Київ-Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

19. Грачев В.Д. Философия ума / В.Д.Грачев. – Ставрополь: Изд-во СГУ, 1999. – 108 с.
20. Губин В.Б. Псевдосинергетика – новая лженаука / В.Б.Губин // Альманах «В защиту науки». – Бюлл. № 1 (14.11.2006). – М.: Наука, 2006. – С.110-119.
21. Данилов М.А. Всеобщая методология науки и специальная методология педагогики / М.А.Данилов. – М.: АПН СССР, 1971. – 36 с.
22. Дахин А.Н. Педагогика и синергетика: вместе тесно, а порознь пресно / А.Н.Дахин // http://ptm.gouzeev.ru/.
23. Добронравова І.С. Філософія науки і синергетика освіти / І.С. Добронравова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С.13-18.
24. Енциклопедія освіти / АПН України; гол. ред. В.Г.Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
25. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований / В.И.Загвязинский. – Тюмень: Изд-во Тюмен. ун-та, 1976. – 86 с.
26. Загоруля Т.Б. К вопросу инноваций в образовании: педагогическая синергетика и постсинергетика / Т.Б.Загоруля // Известия Урал ГУ. – 2010. – №3(78). – С.87-93.
27. Зеер Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство: синергетический подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука: Изв. Урал. отд. РАО. – 2003. – № 5. – С.79-90.
28. Зорина Л.Я. Отражение идей самоорганизации в содержании образования / Л.Я.Зорина // Педагогика. – 1996. – № 4. – С.105-109.
29. Игнатова В.А. Педагогические аспекты синергетики / В.А. Игнатова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С.26-31.
30. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А.Ильина. – М.: Знание, 1972. – Вып.1. – 72 с.; Вып.2. – 88 с.; Вып.3. – 78 с.
31. Іонова О.М. Науково-педагогічні основи навчально-виховного процесу в сучасній школі за ідеями вальдорфської педагогіки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра педаг. наук: спец. 13.00.01 «Теорія і історія педагогіки» / О.М. Іонова. – К., 2000. – 35 с.
32. Іонова О.М. Системний та синергетичний підходи у педагогічних дослідженнях: навчальний посібник. – Харків: ХНПУ імені Г.С.Сковороди, 2011. – 50 с.
33. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М.С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Традиция-прогресс, 2007.
34. Капица С.П. Синергетика и прогнозы будущего / С.П.Капица, С.П.Курдюмов, Г.Г.Малинецкий. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 288 с.
35. Князева Е.Н. Основания синергетики: Режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов. – СПб.: Алетея, 2002. – 414 с.
36. Князева Е.Н. Синергетика как новое мировидение: Диалог с И.Пригожиным / Е.Н.Князева, С.П.Курдюмов // Вопросы философии. – 1992. – № 12. – С.3-12.
37. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системах и системном подходе: учебное пособие / Ю.А.Конаржевский. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.
38. Королев Ф.Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогике / Ф.Ф.Королев // Проблемы теории воспитания / Ред. Л.П.Буева, Л.И.Новикова, Г.Н.Филонов. – М.: Педагогика, 1974. – 260 с. – С.209-222.
39. Королев Ф.Ф. Очерки по истории советской школы и педагогики / Ф.Ф.Королев. – М.: АПН РСФСР, 1958. – 550 с.
40. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей / В.В.Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чувашского ун-та, 2001. – 244 с.
41. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: монография / А.Г.Кузнецова. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.
42. Кузьмин В.П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода / В.П.Кузьмин // Психологический журнал. – 1982. – Т.3. – № 4.

43. Кузьмина Н.В. Системный подход в педагогических исследованиях / Н.В.Кузьмина // Методология педагогических исследований / ред. А.И.Пискунов, Г.В.Воробьев. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1980. – 165 с. – С.82-117.

44. Кузьмина Н.В. Методология системных исследований: учебное пособие / Н.В.Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1980. – 172 с.

45. Кульневич С.В. Педагогическая самоорганизация: феномен содержания: монография / С.В.Кульневич. – Воронеж, 1997. – 230 с.

46. Кульневич С.В. Педагогическая самоорганизация: особенности перехода к позднеклассической теории воспитания / С.В.Кульневич // Известия РАО. – 1999. – № 3. – С.90-101.

47. Левківський М.М. Проблеми освіти у понятійній площині синергетики / М.М.Левківський, О.В.Вознюк // Вісник Житом. пед. ун-ту. – 2003. – Вип.11. – С.51-55.

48. Лутай В.С. Синергетическая парадигма как философско-методологическая основа решения главных проблем XX века / В.С.Лутай // http://www.synergetics.org.ua/pics/Lutay.htm.

49. Малинецкий Г.Г. Нелинейная динамика – ключ к теоретической истории? / Г.Г.Малинецкий // Общественные науки и современность. – 1996. – № 4. – № 2. – С.98-99.

50. Малинецкий Г.Г. Математические основы синергетики / Г.Г.Малинецкий. – М.: Либроком, 2009. – 312 с.

51. Методологические проблемы развития педагогической науки / Ред. П.Р.Атутов, М.Н.Скаткин, Я.С.Турбовский. – М.: Педагогика, 1988. – 340 с.

52. Моисеев Н.Н. Логика универсального эволюционизма и кооперативность / Н.Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С.52-66.

53. Назаретян А.П. Синергетика в гуманитарном знании: предварительные итоги / А.П.Назаретян // Общественные науки и современность. – 1997. – № 2. – С.91-98.

54. Назарова Т.С. «Синергетический синдром» в педагогике / Т.С. Назарова, В.С.Шаповаленко // Педагогика, 2001. – № 9. – С.25-33.

55. Нестеренко Г. Можливості самореалізації особистості в контексті синергетичної моделі вищої освіти / Г.Нестеренко // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С.20-26.

56. Николис Г. Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации / Г. Николис, И.Пригожин: [пер. с англ.]. – М.: Мир, 1979. – 512 с.

57. Новейший философский словарь / [Сост. и гл. научн. ред. А.А.Грицанов]: 2-е изд., перераб. и доп. – Минск: Интерпрессервис; Книжный дом, 2001. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).

58. Общая психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А.Карпенко. Под общ. ред. А.В.Петровского. – М.: ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

59. Остапчук О.Є. Синергетичний потенціал авторського проектування педагогічних систем / О.Є.Остапчук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С.86-100.

60. Педагогика: учебное пособие / В.А.Сластенин, И.Ф.Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н.Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

61. Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / И.Пригожин, И.Стенгерс: [пер. с англ.] / Под общ. ред. В.И.Аршинова, Ю.Л.Климонтовича, Ю.В.Сачкова. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

62. Прикот О.С. Методологические основания педагогической системологии: дис. … д-ра педаг. наук / О.С.Прикот. – Спб, 1997. – 303 с.

63. Присняков В.Ф. Человеческий капитал как интеллектуальная сила: опыт математического моделирования: монография / В.Ф.Присняков, Л.М.Приснякова. – Днепропетровск, 2004. – 225 с.

64. Пугачева А. Синергетический подход к системе высшего образования / А.Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – №2. – С.41-45.

65. Садовский В.Н. Принципы системности, системный подход и общая теория систем / В.Н.Садовский // Системные исследования. Методологические проблемы. – М.: Наука, 1978. – С.7-25.

66. Самоорганизация и наука: опыт философского осмысления / Под ред. И.А.Акчурина, В.И.Аршинова. – М.: Арго, 1994. – с.99.

67. Свирский Я.И. Самоорганизация смысла (опыт синергетической онтологии) / Я.И. Свирский. – М.: ИФРАН, 2001. – 181 с.

68. Сериков Г.Н. Педагогические системы обучения / Г.Н.Сериков. – Челябинск, 1980. – 126 с.

69. Сидоркин А.М. О специфике педагогических систем // Теоретико-методологические вопросы педагогики / А.М.Сидоркин. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1990. – 166 с. – С.28-33.

70. Сидоркин А.М. Развитие воспитательной системы школы как закономерный процесс: дис. … канд. педаг. наук / А.М.Сидоркин. – М., 1991. – 183 с.

71. Синергетическая парадигма: многообразие поисков и подходов / отв. ред: В.И.Аршинов, В.Г.Буданов, В.Э.Войцехович. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 539 с.

72. Системное исследование процесса воспитания: подход, предмет, методы / Ред. А.Т.Куракин, Л.И.Новикова. – М., 1993. – 88 с.

73. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: Сов. энцикл., 1982. – 1600 с.

74. Сокольников Ю.П. Системный подход в исследовании воспитания / Ю.П.Сокольников. – М.: Прометей, 1983. – 200 с.

75. Спирин Л.Ф. Основы педагогического анализа / Л.Ф.Спирин, М.А.Степинский, М.Л.Фрумкин // Под ред. В.А.Сластенина. – Ярославль: ЯГПИ им. К.Д.Ушинского, 1985.

76. Суббето А.М. Системологические основы образовательных систем / А.М.Суббето: В 2-х ч. – М.: ИЦПКПС, 1994. – Ч.1. – 284 с.; ч.2. – 321 с.

77. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая концепция педагогики и учебно-воспитательного процесса / Н.М. Таланчук: пособие для рук. органов нар. образования, учеб. заведений и педагогов-новаторов. – Казань: ИССО РАО, 1993. – 91 с.

78. Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дис. … канд. педаг. наук: 13.00.08 / Марина Александровна Федорова. – Ставрополь, 2004. – 170 с.

79. Физический энциклопедический словарь / Гл. ред. А.М.Прохоров. – М.: «Советская энциклопедия», 1983. – 928 с.

80. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА, 1997. – 576 с.

81. Хакен Г. Синергетика / Г.Хакен: [пер. с англ.]. – М.: Мир, 1980. – 406 с.

82. Цикин В.А. Синергетика и образование: новые подходы / В.А.Цикин, А.В.Брижатый. – Сумы: СГПУ, 2005. – 275 с.

83. Чалий О.В. Синергетичні принципи освіти та науки / О.В.Чалий: Монографія. – К.: АПНУ, НМУ ім. О.О.Богомольця, 2000. – 253 с.

84. Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода / Э.Г.Юдин, И.В.Блауберг. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

В.М. Гриньова, М.К. Подберезський

КУЛЬТУРОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Критична переоцінка устояних науково-теоретичних і практичних систем виховання, потреба в нових педагогічних ідеях привели до поглибленої розробки низки методологічних питань педагогіки й філософії освіти, найважливішими з яких є пізнання освітнього процесу з позицій культурологічного підходу й погляд на педагогіку як феномен культури. Повернути педагогіку в контекст культури означає повернути її до людини, зрозуміти її місце в культурі.

Розглядаючи суть культурологічного підходу, необхідно уточнити його головні поняття: предмет, науковий статус і методи культурології.

Предмет культури розглядається як певна цілісність, що розвивається і функціонує за особливими законами, при цьому культурологія набуває, на думку А. Шендрика, статусу «метанауки, що намагається осмислити світ культури як єдине ціле, висвітлити сенс людського буття та історичне призначення людини» [40, с. 16]. Опора на етимологію поняття «культурологія» (cultura і logos), що включає два основних значення – знання про культуру та теорію культури, дозволяє визначити головні підстави («точки опори») культурологічного підходу в педагогіці, розглядаючи культуру і як джерело цілісної освіти (змісту), і як метод її дослідження та проектування. Прийняте значення «культурології» як знання про «логос» культури, тобто про закони її структури, функціонування та розвитку, проте, не обмежує використання всієї сукупності емпіричних і теоретичних знань, що виробляються, крім наук про культуру, багатьма іншими.

В. Руденко вказує на такі важливі культурологічні характеристики, які необхідно враховувати при дослідженні педагогічних процесів: науки про культуру – інтегративні науки; галузь культурологічного знання досить розвинена (етап диференціації); культурологічні узагальнення включають філософський і загальнонауковий, теоретичний і емпіричний рівень; сукупність наук про культуру розглядається як методологічна основа, джерело, метод дослідження і проектування змісту. Культурологічний підхід уключає цивілізаційно-

культурологічну парадигму, відповідно до якої культурологічна спрямованість визначає гуманітарний вектор розвитку освіти, підтримуючи та відновлюючи цілісність освіти (її цілі, зміст, методи тощо підсистем) шляхом збереження балансу у співвідношенні цивілізація – культура. Цивілізаційний (соціальний і технологічний) компонент змісту культури більш рухливий, він більш мінливий порівняно з культурним (духовним) компонентом, який характеризується більшою стабільністю і стійкістю. Культурологічний підхід актуалізує завдання визначення статусу елементів змісту освіти не тільки для значень і цінностей (поставлену ще О. Леонтьєвим), але і надання значенням і сенсам підстави для включення їх у структуру змісту [35, с. 146-147].

Розгляд суті *методології культурологічного підходу вимагає розкриття загальнопедагогічних передумов його розвитку.* І в цьому аспекті необхідно розглянути поняття «культуровідповідності».

Ідеї культуровідповідності, тісного зв‘язку освіти й культури, не є для сучасної педагогіки принципово новими, але вони є провідними, нарівні з ідеями природовідності. Культуровідповідність є одним із принципів освіти, аксіомлогічних орієнтирів її гуманістичної парадигми.

Дж. Локк, К. Гельвецій, А. Дістервег приділили особливу увагу принципу культуровідповідності. Так, Дж. Локк припускав, що людина набуває свої знання тільки дослідним шляхом, пов'язував виховання із засвоєнням культури, виробленої в суспільстві. Хоча він не використовував сам термін «культуровідповідність», проте в його твердженнях йшла мова про необхідність формування таких якостей джентльмена, як розсудливість і вихованість. Найбільш важливим для людини він уважав одержання виховання й освіти, що відповідає її соціальному стану.

Широке тлумачення культуровідповідність виховання одержала в педагогічній теорії К. Гельвеція. Переконаний у всемогутності виховання, він стверджував, що воно має відповідати кращим зразкам людської культури. Культуровідповідність виховання й освіти автор сприймав як відповідність цих процесів вищому, на його думку, розвитку «справедливих законів» [14, с. 77].

Із загальнофілософських поглядів А. Дістервега випливало його розуміння основних законів навчання й виховання. Основою побудови педагогічного процесу, на його думку, мають бути принципи природовідповідності, культуровідповідності й самодіяльності [19, с. 91]. Він підкреслював необхідність установлення тісного зв'язку між вихованням і життям суспільства, його культурою. Тим самим педагог доповнив принцип природовідповідності вимогою надання вихованню культуровідповідності характеру, врахування «умов місця й часу, у якому народилася людина й у якому їй жити» [19, с. 79].

Увага й інтерес до культурних аспектів освіти вітчизняних педагогів кінця XIX – початку XX ст. викликані глибокою потребою в пошуку аксіологічних підстав для здійснення стратегії освітнього процесу на принципах гуманізму. Принципи гуманізму й культуровідповідності знайшли своє відбиття в збереженні традицій антрополого-гуманістичної течії, у трактуванні проблем виховання й розвитку особистості дитини у працях К.Ушинського, Л.Толстого, С. Рубінштейна, П. Каптерєва, К. Вентцеля, С. Шацького, П. Блонського й інших педагогів.

Послідовним прихильником культуровідповідної освіти й педагогіки, який наповнив трактування його змісту культурним сенсом, був С. Гессен. Розглядаючи освіту й педагогіку під аксіокультурологічним кутом зору, він визначав у якості їх цілей культурні цінності: «Завдання будь-якої освіти – прилучення людини до культурних цінностей науки, мистецтва, моральності, права, господарства, перетворення природної людини в культурну» [15, с. 41]. Він стверджував, що серед всіх інших цілей саме культурні цінності невичерпні й цінні самі по собі, будучи в цьому сенсі цінностями абсолютними.

Відносячи проблеми освіти й педагогіки до проблем культури, С. Гессен бачив у них соціокультурний механізм, що забезпечує збереження й передачу досягнень культури від покоління до покоління. Разом з тим принципово значущим для його теорії вільного й морального становлення людини є заперечення «навчання примусом»: «...справжня освіта полягає не в передачі новому поколінню того готового культурного змісту, що становить особливість

покоління навчаючого, але лише в повідомленні йому того руху, продовжуючи яке воно могло б виробити свій власний новий зміст культури, тісний зв'язок між поняттями освіти й культури». Далі він зазначає: «Між освітою та культурою є точна відповідність. Освіта є не що інше, як культура індивіда, і якщо стосовно народу культура є сукупність невичерпних цілей-завдань, то й стосовно індивіда освіта є невичерпним завданням. Освіта, власне кажучи, не може бути ніколи завершеною» [15, с. 111].

На межі 60-70-х рр. XX ст. відродженню традиції антропологічного обґрунтування ціннісних орієнтирів сприяв процес конституювання філософії людини, що відображено в працях із філософської антропології, досліджень з соціальної психології особистості (Л. Буєва, П. Гуревич, І. Кон, І. Фролов й інші).

На межі XX і XXI століть ученими (А. Арнольдов, Є. Баллер, Л. Коган, Л. Круглова, Л. Соханьта інші) стверджується, що обов'язковою умовою збереження й розвитку культури є сама людина, яка здатна до культурної облаштованості життя й активної особистісної діяльності.

Метою сучасної освіти виступає особистість, яка прагне до творчої діяльності, самостійного мислення, готова відповідати за свої вчинки й має активну соціальну і життєву позицію, широкий кругозір і знання як фундаментальних основ наук, так і життєвий досвід, практичні навички.

Фундаментальною характеристикою особистості людини (і виділення відповідних галузей психології особистості) є її суб‘єктність. Погляд на «особистісне» в людині як прояв її суб‘єктності не є прерогативою психологічної думки. Не тільки гуманітарні науки (соціологія, психологія, педагогіка), але й повсякденне осмислення даної категорії наділяє особистість силою активності. Хто не активний, той знеособлений. У цьому сходяться наукові й інтуїтивні концепції особистості у свідомості людей: «Особистість є пані самої себе», – така максима ціннісного осмислення феномену особистості в культурі [10].

Однією із центральних ідей нового культурно-освітнього простору й соціально-педагогічного мислення є перехід від знанієвоцентристської до культуровідповідної школи. При цьому новий образ культури покликаний освоював-

тися людиною рефлексивно як її особистий життєвий проект. У цьому бачиться одне з корінних відмінностей традиційного способу присвоєння індивідом культури від шуканого способу свідомого оволодіння особистістю культурою.

Мета і педагогіки, і освіти полягає в сприянні дитині у взаєминах з оточенням, що розширюється, людей через культуру педагогічної діяльності й культуру педагога як особистості. Педагогіка як частина культури бачить своє головне завдання в прилученні дитини до культурної спадщини соціуму й у включенні її в культурне середовище.

При цьому вивчення соціокультурного середовища, що оточує дитину, є для педагогіки теоретичним і прикладним завданням, а сама вона – умовою формування особистості. У соціокультурному середовищі досвід попередніх поколінь передається різними шляхами, зокрема шляхом «проживання» змісту даного досвіду. Разом з тим соціокультурне середовище стає руйнівною силою, якщо соціум розбещує особистість, якщо в ньому панує антикультура, від якої необхідно захищати особистість дитини, що формується.

Головна ідея освіти з позицій культуроутворюючої функції полягає у виконанні місії виховання людини культури, а через неї – у збереженні, відродженні й подальшому розвитку самої культури.

Реалізація даної особистісно й соціально значущої функції освіти припускає переосмислення самого змісту поняття «освіта», розгляд її як соціокультурного та культурно-історичного феномену, що за своєю природою є культуровідповідним, частиною культури, відтворюючи її в цілісності; освіта в системному відношенні ізоморфна культурі; ланкою, що системно поєднує освіту й культуру, є людина; освіта є «способом уходження людини в цілісне буття культури, осягнення і здійснення індивідом родових і видових сенсів життя» [37, с. 106]. А тому й необхідно здійснювати концептуалізацію освітньої діяльності з позиції її спрямованості на людину як суб‘єкта культури. У цілому це означає, що основним методом проектування культуротворчої освіти покликаний стати культурологічний підхід.

Вельми цікавою в цьому є точка зору М. Бордовського і А. Реана [9, с. 63] на співвідношення освіти і культури, що розглядається ними в різних аспектах:

- в межах культурологічної парадигми педагогічної системи;
- через формування полікультурної освіти;
- через аналіз навчальних дисциплін культурологічної спрямованості;
- через шляхи і способи розвитку культури суб'єктів освіти (педагогічної культури і розумової культури студентів);
- через опис і прогнозування образу культурної та освіченої людини конкретної історичної епохи, розкриття специфіки культурно-освітньої сфери людини;
- через узагальнення, збереження і відродження культурноосвітніх традицій народу, етносу, нації.

Усвідомлення пріоритетності культуротворчих функцій освіти, орієнтація на цілісний розвиток особистісної культури того, хто навчається, припускає розробку нових теоретико-методологічних підходів, що відповідають як сучасній різноманітній, варіативній, відкритій та мультикультурній освітній практиці, так і філософії освіти, що змінилася. У цьому контексті досліджуються проблеми:

а) педагогічної культури суспільства (В. Бенін, В. Куликов), професійної культури педагогічних кадрів (В. Андреєв, А. Барабанщиков, І. Ісаєв, С. Муцинов та інші) та вчителя (В. Буряк, О. Гармаш, В. Гриньова, Є. Захарченко, Т. Іванова, Г. Різо, О. Рудницька та інші);

б) культурних цінностей і моделей у освіті (В. Біблер, О. Газман, Н. Крилова й інші);

в) полікультурної освіти (Н. Крилова, А. Ліферов й інші);

г) педагогіки як культури, виховання як культурного процесу (Л. Беляєва, Є. Бондаревська, В. Кан-Калік, Н. Щуркова);

д) загальнокультурного розвитку особистості (Ю. Азаров, О. Газман, Л. Коган, В. Садовські й інші);

е) соціокультурного підходу у викладанні навчальних дисциплін (Є. Любичева, А. Макареня, В. Сафонова й інші).

Об‘єктами аналізу стають освітній процес (мета, зміст, суб‘єкти, форми й методи), освітні системи, освітнє середовище, окремі навчальні предмети. При їх дослідженні проглядається цілісний аналіз культурних орієнтирів освіти, перевага теоретичного осмислення проблеми над фактичним і емпіричним матеріалом.

Культурні проблеми в педагогіці й філософії освіти розглядаються не стільки в аспекті змісту зовнішньої й внутрішньої культури особистості, скільки як глибинні зв‘язки й залежності, закономірні взаємодії й внутрішня єдність освіти й культури.

Можна повністю погодитися з Е. Соколовим, що «*культура* – одне із найзагальніших філолофсько-соціологічних понять, що охоплює величезний світ явищ і перебуває на дуже високому рівні абстракції» [36, с. 39], тобто семантичне й змістово-теоретичне різноманіття визначень культури свідчить про поліфункціональність, ємність і складність аналізованого поняття. Широта й багатозначність наукових підходів до вивчення й інтерпретації культури й, як наслідок, різноманіття її трактувань пояснюється тим, що культура виражає глибину й незмірність людського буття, на що звертає увагу П. Гуревич: «У тій мірі, у якій невичерпна і різнобічна людина, багатогранна, багатоаспектна й культура» [18, с. 11].

Автори по-різному розглядають освіту, педагогічні явища й об‘єкти в залежності від концепції культури, а саме: діяльнісної (В. Давидович, Ю. Жданов, Н. Злобін, М. Каган, Е. Маркарян, В. Трушков, З. Хелус); аксіологічної (С. Анісімов, А. Арнольдов, С. Дробницький, М. Дьомін, А. Зворикін, Г. Карпов, Е. Соколов, Г. Францев, Н. Чавчавадзе); особистісної (Є. Баллер, Л. Коган, Л. Круглова, Л. Сохань); діалогічної (Л. Баткіна, М. Бахтін, В. Біблер).

Крім того, логіко-гносеологічна суть культурологічного підходу в педагогіці найбільш виразно простежується у двох аспектах історичного розвитку ідеї

культури та їх використання в освіті в якості підстав: аксіологічному і антропологічному.

Антропологічне розуміння культури, як підстава педагогічного принципу природовідповідності, охоплює всі сторони людського буття, навіть ті, що не піддаються раціональному поясненню, мають емоційний, інтуїтивний характер, але все ж таки складають культуру. Те, що культура не є безумовне благо, свого часу дало підставу заперечувати культуру як цінності, сумніватися її критикам Ж.Ж. Руссо і Л. Толстому в тому, що вона сприяє моральному самовдосконаленню людини. Аксіологічний аспект орієнтує освіту тільки на кращі творіння людського духу, вищі духовні цінності, вважаючи їх надбанням культури. Г. Ріккерт зазначає: «У всіх явищах культури ми завжди знайдемо втілення якоїсь визнаної людиною цінності, заради якої ці явища або створенні, або, якщо вони вже існували раніше, виплекані людиною» [34, с. 70].

Для дослідження застосування змістового аспекту культурологічного підходу до педагогічних явищ важливим є положення про те, що культура є більшою мірою *антропологічним феноменом*. За своєю глибинною суттю культура є розгорнутим у часі самоздійсненням, самотворенням і самореалізацією людини як родової істоти, її буття, спосіб її життєдіяльності. Підставою культури слугує потреба людини в реалізації тих спонукань, які не є інстинктивними. Культура в цьому сенсі виступає як продукт відкритої людської природи, що не має остаточної фіксованості.

Феномен культури генетично пов'язаний з пошуком сенсу буття, тим самим знаходячи аксіологічну природу, тобто цінності культури конкретизуються в ідеалах, цілях діяльності, людських, життєвих установках, обумовлюють різні способи світосприймання, знаходять вираження в системах норм і втілюються в культурних традиціях.

Аксіологічний підхід до пояснення специфіки змісту культури поєднує її незліченні властивості навколо поняття «цінність». У силу того, що цінності визначають культуру зсередини, із глибин індивідуального й соціального життя, вони стають ядром культури людини й суспільства. Більше того,

найчастіше культура як антропологічний феномен визначається через ціннісні відносини. Аксіологічні визначення ґрунтуються на тій справедливій думці, що культура не виражається лише в сукупності накопичених продуктів діяльності, але й у відношенні людини до природи, суспільства, самої себе.

Можна погодитися з П. Гуревичем у тому, що цінність виражає людський вимір культури, втілює в собі відношення до форм людського буття: «Вона немов би стягує все духовне різноманіття до розуму, почуттів і волі людини. Таким чином, цінність – це не тільки «усвідомлене», але й життєво, екзістенціально відчуте буття» [18, с. 51]. Вона характеризує людський вимір суспільної свідомості, оскільки пропущена через особистість, через її внутрішній світ.

На рівні особистості абстрактний зміст аксіологічної категорії культури знаходить свій прояв у здатності оцінки й вибору, у надії на здійснення тих очікувань, які дані людині в системі її ціннісних уявлень і в ціннісних орієнтаціях.

Важливий аксіологічний аспект вивчення культурної поведінки індивіда – проблема співвідношення між цінностями, що декларуються, та цінностями, що виступають реальною спонукальною силою, оскільки будь-яка загальнозначуща цінність стає дійсно значущою тільки в індивідуальному контексті (М. Бахтін). Визнавши, що система загальнолюдських цінностей у своїй цілісній сукупності становить основу такого поняття як культура, і погодившись із положенням М. Бахтіна про прикордонну культуру, можна зробити висновок про те, що культура окремо взятої людини розташовується на межах усвідомлення ним загальнолюдських цінностей. Людина, яка інтеріоризувала загальнолюдські цінності, перевела їх у внутрішній план, яка усвідомила їх як особисті цінності й керується ними у своїй практичній діяльності, є культурна людина [7].

Можна стверджувати, що цінності є не чим іншим, як психологічним утворенням, у якому в знятому вигляді присутнє безпосереднє або опосередковане відношення людини до середовища й себе. Це відношення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складо-

вими якого виступають власне суб'єкт оцінки, об'єкт, що оцінюється, рефлексія із приводу оцінки та її реалізація (Т. Парсонс).

Вироблені в культурі цінності тільки тоді можуть бути органічно сприйняті індивідом і привласнені ним на індивідуально-сенсовому рівні, якщо вони пережиті особистістю, прийняті нею емоційно, а не тільки зрозумілі й засвоєні раціонально. Відрізняючись за самою своєю суттю від знань, виражаючи міжсуб‘єктні відносини, цінності припускають інший спосіб розпредмечування – процес духовного спілкування, при якому й відбувається прилучення іншого до тих або інших цінностей.

Цінностями особистість опановує самостійно, а не засвоює в готовому вигляді. Прилучення до цінностей культури становить суть педагогічного процесу й освіти, зокрема, як антропогенної практики культури.

Фундаментальною властивістю культури, що концентровано виражає її суть й інтегрує всі інші характеристики, є, відповідно до даної концепції, здатність бути *засобом діяльності людей* (Е. Маркарян).

Визнаючи наявність тісного зв'язку між діяльністю й культурою, а також обґрунтовуючи необхідність розкриття поняття останньої в її динамічних аспектах, представники діяльнісної інтерпретації культури здійснюють її сутнісний аналіз у двох напрямах. Прихильники першого напряму (Л. Буєва, В. Давидович, Ю. Жданов, М. Каган, Е. Маркарян, В. Полікарпов, О. Ханова та інші) предметом свого дослідження визначили питання, пов'язані зі загальною характеристикою культури як універсальної властивості громадського життя людей. У цьому функціональному (технологічно-діяльнісному) тлумаченні культура виступає як «специфічний спосіб людської діяльності» (Е. Маркарян), «сукупність матеріальних і духовних предметів, видів людської діяльності» (Е.Соколов), «сукупність плодів і способів діяльності колективного суб'єкта – людського суспільства» (М. Каган), «спосіб діяльності конкретного соціального суб'єкта» (В. Давидович, Ю. Жданов).

У центрі уваги представників другого напряму (Е. Бабосов, Е. Баллер, М. Злобін, Л. Коган, В. Межуєв і інші) перебуває індивідуально-творча природа

культури, розглянута крізь призму процесів духовного виробництва, функціонування й розвитку особистості. Особливість даного підходу полягає в тому, що культура розуміється як низка властивостей і якостей, що характеризують у активно-творчому плані, насамперед, людину як «універсального суб'єкта суспільно-історичного, творчого процесу» [4; 5; 13; 17; 21; 23; 24; 28].

У сучасній філософській літературі (Г. Батищев, М. Злобін, В. Лекторський, В. Сагатовський, В. Швирьов і інші) поняття «діяльність» з'являється як одне з найбільш фундаментальних характеристик людського буття. Розбіжності в трактуваннях культури пояснюються саме тим, що сама діяльність розглядається в даних випадках частково, однобічно, а не як цілісна система, процес, що починається й завершується людиною, щоб знову потім початися «на новому витку спіралі». Як справедливо зазначає М. Каган, «...людство винайшло здатність опредмечувати свої внутрішні якості, матеріалізувати духовне, щоб знову його дематеріалізувати, витягаючи духовний зміст із артефактів, і «привласнювати» його кожним цим актом розпредмечування людиною» [23, с. 54]. При цьому саме системне уявлення про людську діяльність відкриває шлях до цілісного бачення культури.

Прихильниками технологічного вивчення культури усвідомлюється положення, що сама технологія діяльності має соціальний характер. Крім розширювального тлумачення поняття «технологія» (Е. Маркарян), це припущення підтверджується висновками про те, що культура є «спосіб способу». Даний «нетехнологічний» сенс відбиває більш високий ступінь спільності предметно-перетворювальної й духовної діяльності людини в порівнянні з технологічним аспектом існування культури. У зв'язку з цим продуктивним представляється положення Е. Маркаряна про культуру як універсальну технологію людської діяльності.

Характеристика технологічно-діяльнісної концепції є незавершеною без виявлення меж її пізнавальних можливостей. Будь-яка концепція дозволяє розглядати досліджуваний об'єкт під певним кутом зору й у принципі не дає вичерпного уявлення про нього. Пізнавальні можливості й ліміти діяльнісної

концепції культури визначаються переважно функціональним розумінням культури. Крім цього, вона «не дає образно-цілісного відтворення культури», залишаючись її науково-аналітичним, раціональним дослідженням.

Якщо ми обмежимо аналіз культури лише процесом або результатами діяльності людини, не враховуючи процеси розвитку й самовдосконалення останнього, то неминуче прийдемо до технократического тлумачення взаємозв'язку культури й діяльності людини.

З позицій іншого напряму діяльнісного підходу культура трактується як «система, що виступає мірою й способом формування й розвитку сутнісних сил людини в ході її соціальної діяльності» (Л. Коган).

Особливість індивідуально-творчої концепції полягає в тому, що «...в основу розуміння культури покладено історично активну творчу діяльність людини й, отже, розвиток самої людини як суб'єкта діяльності. Розвиток культури при такому підході збігається з розвитком особистості в будь-якій галузі суспільної життєдіяльності» [23, с. 73].

Підкреслюючи реалізацію культурою сутнісних сил особистості, Л. Коган відносить до сфери культури саме ту діяльність, у якій людина реалізує, «виконує» себе, тобто розкриває, опредмечує у продуктах цієї діяльності свої сутнісні сили. Визначаючи культуру як минулу («опредмечену» в культурних цінностях) творчу діяльність людини, так і дійсну, що ґрунтується на освоєнні (розпредмечуванні) цих результатів творчості, прихильники індивідуально-творчої концепції підкреслюють факт становлення індивіда творчим джерелом самої діяльності – суб'єктом культури.

У даному контексті культури людська діяльність розглядається з погляду того, як і наскільки вона слугує розвитку, вдосконалюванню й самореалізації людини. Тим самим ця концепція акцентує увагу на гуманістичній, індивідуально-розвивальній суті культури.

Людина є духовним суб'єктом культури, володіючи такими властивостями, як творча активність, відповідальність за діяльність й поведінку, здатність до саморозвитку й самореалізації. Відповідно до цього підходу культура не

«надбудовується над людиною», а виявляється в її власному бутті, життєтворчості, духовності.

Процес становлення й розвитку людини і її «окультурення» можна представити у вигляді трьох напрямів:

- освоєння норм – зразків, становлення простору життя – процес соціологізації людини;
- розвиток особистості, освоєння різних способів мислення й способів діяльності, проектування нових форм соціального життя;
- складання свого образу, проживання своєї особистої історії, входження в культуру через культурні контексти, освоєння її знаків, символів, типів свідомості.

Розглядаючи концепції культури, необхідно зупинитися й на понятті «базова культура особистості», яку О. Газман визначає як «необхідний мінімум загальних здібностей людини, її ціннісних уявлень і якостей, без яких неможлива як соціалізація, так й оптимальний розвиток генетично заданих дарувань особистості» [12, с. 20]. У зміст базової культури особистості автор уключає такі види культури:

- культура життєвого самовизначення;
- культура сімейних відносин;
- моральна культура й культура спілкування;
- економічна культура й культура праці;
- інтелектуальна, правова, екологічна, художня й фізична культура.

З огляду на те, що культура як комплекс історично виражених матеріальних і духовних цінностей, моральних норм, зразків і способів діяльності досить різноманітна й невичерпна для освоєння в межах одного людського життя, О. Газман підкреслює необхідність відбору головного, що стоїть перед інститутом освіти й самою особистістю. Таким базовим компонентом особистісної культури визначено генеральну здатність до життєвого самовизначення, що є обов‘язковою передумовою відбору елементів суспільної культури для культури індивідуальної [12, с. 58].

Узагальнюючи викладені положення, можна погодитися з думкою Н.Пряжникова й Є.Пряжникової, що «... саме педагогіка й освіта є стрижнем людської культури, оскільки забезпечують наступність і збереження кращого досвіду людства» [33, с. 110].

Отже, культура розглядається в якості соціально-антропологічного і власне педагогічного явища. Це дозволяє вивчати педагогічні діяльність на загально-культурному фоні, досліджувати її факти й явища в руслі інтеграції педагогіки і культури. Остання представляє інтерес як діяльність людей та її результат, що має вираження в прагненні підтримати й відтворити соціально-цінні традиції й умови існування, покращити та впорядкувати їх. Культура, таким чином, виступає у вигляді динамічного процесу створення цивілізованих умов життя й праці, в основі якого – творча діяльність і сама людина як суб‘єкт цієї діяльності.

Сучасна наука розглядає культуру як процес і результат перетворювальної діяльності, сукупність матеріальних і духовних цінностей, що є підґрунтям, метою і змістом виховання й освіти молодого покоління, розвитку сутнісних сил людини. Культура, пронизуючи всю життєдіяльність суспільства, є однією із складових узагальненого критерію конкретно-історичного буття. І в цьому сенсі найбільш влучним є визначення культури як сукупності прогресу людства і людини у всіх галузях і напрямах за умови, що цей прогрес слугує духовному вдосконаленню індивіда [43].

Концептуальне значення й парадигмальний зміст категорії «культура» для теорії освіти й педагогіки визначається тим, що її використання дає можливість виділити значущу грань освіти – її культурологічну складову. З позицій культурологічного підходу освіта є особливою сферою сприяння культурному розвитку й саморозвитку особистості в заданому соціальними цілями культурному середовищі. Культурологічний підхід дозволяє розглядати як повноправні компоненти освіти культуру учня, культуру педагога й зміст освіти як узагальнену культуру, призначену освоєнню, засвоєнню й присвоєнню.

Культурологічний підхід історично детермінований за своєю суттю. Цілісне вивчення процесу його становлення в контексті антропологічної

концепції освіти дозволяє глибше зрозуміти основні закономірності й тенденції розвитку даної концепції, проблеми й механізми руху антрополого-педагогічного знання, шляхи інтеграції в сучасну освіту.

Як методологічна основа педагогіки культурологічний підхід припускає погляд на педагогічні явища й процеси як феномени культури. Як методологічний напрям досліджень він дозволяє розглядати педагогічні явища як сукуність культурних компонентів на широкому соціокультурному тлі соціуму й із урахуванням локальної культурної ситуації. Педагогічні факти і явища при такому підході розкриваються з урахуванням соціокультурних процесів у минулому, сьогоденні й майбутньому.

Для педагогічної науки винятково важливий той факт, що принциповими ідеями культурологічного підходу є людина як суб‘єкт культури, процеси її культуротворчості. Це дозволяє цілком органічно переносити культурологічний підхід на поле всього педагогічного процесу, у центрі якого перебуває особистість того, хто вчиться й розвивається, що освоює культуру, перетворює себе в ході цього освоєння.

Культурологічний підхід є методологічною позицією, що розкриває єдність аксіологічного, діяльнісного й індивідуально-творчого аспектів культури й розглядає людину як суб'єкта, головну дієву особу. Як методологічна основа сучасної педагогічної науки культурологічний підхід припускає використання феномену культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні педагогічних явищ і процесів. Функціональними принципами культурологічного аналізу педагогічних проблем слугує системна реконструкція культури; врахування суб‘єктності культурного розвитку й діяльнісного характеру реалізації суб'єктного першоджерела в культурі; взаємоєдності нормативного й креативного аспектів буття культури.

Культурологічний підхід як загальнонауковий метод дослідження в якості провідного положення включає розуміння й розгляд об'єкта як культурного явища або процесу.

Отже, загальнопедагогічними передумовами становлення культурологічного підходу в педагогічній науці є:

- зміна ракурсу наукового аналізу проблем освіти, детермінованих кризовими явищами в соціокультурній сфері й ускладненням характеру самого процесу освіти, акцентуація її культуроутворюючих функцій;
- переосмислення методологічних основ педагогіки з позицій культури, звернення до культурологічного підходу як одного з методологічних підходів гуманістичної педагогіки;
- становлення культуровідповідної і культуротворчої парадигми освіти, що визначила в якості своєї мети розвиток особистості як суб‘єкта культури.

Культурологічний підхід дозволяє при вивченні об'єктів, процесів й явищ суспільного й особистісного плану, а також педагогічних виявляти й аналізувати найбільш характерні для них культурні аспекти.

Культурологічні підходи до розробки сучасних освітніх систем і педагогічних явищ розглядаються в працях В. Андрєєва, Є. Бондаревської, Дж. Бенкса, В. Козирєва, І. Колесникової, Г. Корнетова, І. Котової, В. Краєвського, Н. Крилової, З. Малькової, Ю. Сенько, В. Серікова, В. Сластьоніна, Є. Шиянова, Н. Щуркової, І. Якіманської та інших.

Так, В. Андрєєв уважає культурологічний підхід філософсько-педагогічною стратегією, «культурологічним метопринципом» поряд з аксіологічним, антропологічним, гуманістичним, синергетичним і герменевтическим метопринципами. Автор наголошує, що «ефективне вирішення багатьох актуальних проблем освіти і виховання неможливе без глибокого розуміння того, що таке культура, без розробки та культурологічного метопринципу в педагогіці» [1, с. 40].

Культурологічний підхід розглядається по-різному, як-от:

- «конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності», що має «своєю основою аксіологію – вчення про цінності та ціннісної структурі світу» [31, с. 16];
- «спосіб вирішення суперечності між фундаментальним і професійним

знанням на користь першого», оскільки «тільки широкий підхід, що базується на фундаментальному знанні, – оптимальний базис» людини культурної» [30, с. 7].

Культурологічний підхід – це вивчення світу людини в контексті її культурного існування, в аспекті того, чим цей світ є для людини, яким сенсом він для нього наповнений, це розгляд культурного наповнення соціальної реальності культурних програм, що склалися й складаються, утверджують себе в досвіді практичної діяльності людей.

Культурологічний підхід припускає розгляд феномену культури в якості стрижневого в розумінні й поясненні людини, її свідомості й життєдіяльності. У логіці даного підходу різні аспекти сутності людини як суб'єкта культури (свідомість, самосвідомість, духовність, моральність, творчість) розуміються в «ієрархічному сполученні», як грані цілісної культурної людини.

Культурологічний підхід у вивченні людини орієнтує на її бачення через призму поняття культури, що дозволяє розглядати людину як вільну, активну індивідуальність, здатну до «самодетермінації в обрії особистості» в результаті спілкування з іншими особистостями, культурами.

Культурологічний підхід дозволяє трактувати засвоєння культури як процесу особистісного відкриття, створення світу культури в собі, участі в діалозі культур, при якому відбувається індивідуально-особистісна актуалізація закладених у ній сенсів.

Культурологічний підхід – це, насамперед, принципова гуманістична позиція, що визнає людину суб'єктом культури, її головною дієвою особою. Він зосереджує увагу на людині як суб'єкті культури, здатному «вміщувати в собі всі «старі» сенси культури й одночасно виявляти нові.

Культурологічний підхід дозволяє розглядати сферу освіти та педагогіки через призму таких системоутворюючих понять:

- суб'єкт-об'єкт-суб'єктних: цінність, якість, культурна норма, культурний інтерес;

- суб'єкт-суб'єктних: культурна діяльність, культурне самовизначення, культурний розвиток (саморозвиток), глибинне спілкування, спільність;
- об'єкт-суб'єктних: соціокультурна (культурна) ситуація, соціокультурний (культурний) контекст освіти, культурні моделі, мультикультурне (культурне) середовище освітніх систем.

Звідси виходять три основні взаємообумовлені проблемно-сенсові поля освіти:

- особистісного зростання (самовизначення, саморозвитку, самореалізації) за допомогою розвитку структур культурної діяльності, зміни особистісного культурного творчого досвіду, динаміки культури спілкування й комунікації, еволюції кола спілкування;
- зростання рівня культури, тобто якості й ступені виразності ціннісного змісту окремих освітніх процесів, систем, співтовариств;
- розвитку та зростання рівня культури освіти як сфери в цілому, зміни соціокультурного контексту освіти: його предметних, інформаційних і суб'єктивних середовищ, моделей, форм і механізмів організації.

Культурологічний підхід – сукупність методологічних прийомів, що забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального й психічного життя, зокрема сфери освіти й педагогіки, через призму системоутворюючих культурологічних понять, таких як: культура, культурні зразки, норми й цінності, уклад і спосіб життя, культурна діяльність й інтереси тощо.

Культурологічний підхід змінює уявлення про основні цінності освіти як винятково інформаційно-знанієві й пізнавальні, знімає вузьку наукову орієнтованість його змісту й принципів побудови навчального плану, розширює культурні основи змісту навчання і виховання, вводить критерії продуктивності й творчості в діяльність дорослого й дитини.

Культурологічний підхід може поєднувати в собі кілька функцій, будучи, наприклад, методологічною основою, принципом і методом проектування особистісно-орієнтованої освіти, вказуючи на «поворот всіх компонентів освіти до культури і людини як її творця й суб'єкта, здатного до культурного само роз-

витку, що здійснюється в просторі культури гуманітарними методами і засобами культури; полягає у визнанні культури – загальнолюдської, національної, особистісної – вирішальним фактором розвитку освіти і необхідності її здійснення у контексті культури» [8, с. 6].

Якщо розглядати культурологічний підхід у контексті освітньої практики, то він збагачує професійно-педагогічні функції сучасного педагога.

Н.Кузьміна [25] виділяє в структурі професійно-педагогічної діяльності п'ять основних функцій: гностичну (пізнавальну), конструктивну, комунікативну, інформаційну, організаційну. Більш розгорнутий перелік таких функцій представлений у працях Ю. Васильєва [11], А. Щербакова [42] та інших дослідників, які виділяють інформаційну, сенсоутворювальну, мотиваційно-стимулювальну, розвивальну, орієнтаційну, мобілізаційну, конструктивну, нормативно-регулювальну, комунікативну, організаторську, ідентифікуючу та дослідницьку функції.

Можна стверджувати, що саме в цих функціях найбільш наочно виявляються можливості використання культурологічного підходу як інструменту професійної діяльності педагога. Використовуючи метод накладання, розглянемо зазначені функції в контексті культурологічного підходу.

Органічний зв'язок *інформаційної функції* педагога з культурологічним аналізом виявляється при формуванні культурного кругозору тих, хто навчається, у тих фрагментах навчально-виховного процесу, коли педагог, спираючись на «ціннісно-аналітичний» підхід до культури, повідомляє конкретний матеріал, що характеризує найважливіші досягнення людства в його історичному розвитку.

Культурологічний аналіз як засіб пошуку й переробки соціокультурної інформації розширює особистісний інформаційний простір самого педагога, збільшуючи обсяг професійного тезаурусу і збагачуючи індивідуальну картину світу.

Сенсоутворювальна функція спрямована на формування системи особистісних сенсів, навичок раціонального сенсопокладання й сенсовизначення.

Дана функція припускає «занурення особистості в культуру», тобто створення умов і актуалізацію процесів, важливих для розуміння мови культури, її символіки, змісту її різноманітних феноменів і варіантів їх інтерпретації.

Мотиваційно-стимулювальна функція припускає розвиток пізнавального інтересу, підвищення навчальної мотивації, формування мотивів духовного зростання й самовдосконалення, сприяє задоволенню пізнавальних потреб тих, хто навчається, спонукує їх до активного й свідомого розширення свого кругозору, до самостійного осмислення й тлумачення різних явищ культури, аналізу способу мислення й поведінки окремих людей і соціальних груп.

Важливим результатом є посилення світоглядної спрямованості пізнавальних інтересів тих, хто навчається, більш ефективне формування їхніх переконань, виховання філософських начал свідомості [3, с. 78].

Розвивальна функція пов'язана з розвитком інтелектуальних здібностей, самостійності й активності тих, хто навчається. Відомо, що навчання набуває розвивального характеру лише при цілеспрямованому управлінні розумовою діяльністю тих, хто навчається.

На основі культурологічного підходу педагог має можливість розвивати у тих, хто навчається, критичне мислення (той, хто навчається, може критично оцінити зразки й нав‘язливі стандарти масової культури низького рівня, рекламу й пропаганду тощо), здатність вирішувати різні типи навчально-пізнавальних завдань: розпізнавати та класифікувати різні явища і факти культури; виявляти й порівнювати істотні спільні та відмінні ознаки соціокультурних феноменів; виділяти й описувати моральні та естетичні складові в об'єктах культури; здійснювати пошук соціокультурної інформації; виділяти соціокультурні проблеми; будувати оцінні шкали тощо.

Отже, культурологічний підхід при вирішенні завдань розвивального характеру виступає в якості специфічного дидактичного засобу, що забезпечує формування в тих, хто навчається, готовності до широкої пошукової діяльності в постійно мінливому соціокультурному середовищі.

Орієнтаційна функція сприяє формуванню у тих, хто навчається, системи ціннісних орієнтацій, позитивних відносин і соціально значущих мотивів поведінки та діяльності. У межах цієї функції культурологічний підхід спрямований головним чином на аксіологічну інтерпретацію культури, на багатобічну оцінку «тієї сфери буття людини, яку можна назвати світом цінностей» [26, с. 48], тобто пов‘язаний із цілеспрямованим формуванням у тих, хто навчається, певної системи світоглядних установок й орієнтирів, основу яких становлять вічні цінності культури.

Крім того, орієнтаційна функція в поєднанні з культурологічним підходом забезпечує освоєння інноваційних ідей і уявлень «про фундаментальні напрями духовного життя суспільства, критерії морального здоров'я людини й загальну інтелектуальну культуру особистості з урахуванням сучасних уявлень про змістове наповнення загальнолюдських цінностей» [39, с. 26-31].

Мобілізаційна функція пов'язана з формуванням у тих, хто навчається, широкого набору умінь і навичок, що сприяють розвитку у них пізнавальної активності й самостійності. Вона виявляється в професійно-педагогічній діяльності викладача при «актуалізації життєвого досвіду учнів і активізації їхніх інтелектуальних сил при вирішенні навчальних завдань» [32, с. 20].

У зв'язку з цим культурологічний підхід забезпечує інтеграцію засвоєних знань через розкриття істотних зв'язків соціокультурних явищ і процесів, через оволодіння способами й прийомами культурологічного пізнання, що забезпечують застосування соціокультурних знань у життєвих ситуаціях. Завдяки застосуванню культурологічного підходу як засобу реалізації мобілізаційної функції педагога можливе формування таких інтелектуальних умінь, які дозволяють студенту самостійно здійснювати пошук необхідної інформації, поповнювати і перетворювати її в залежності від конкретних завдань навчання.

У межах проектно-конструктивної діяльності педагога його власні культурологічні знання та вміння сприяють вирішенню певних дидактичних завдань, тобто реалізації *конструктивної функції*: проводити відбір і систематизацію соціогуманітарного матеріалу відповідно до цілей і завдань навчального процесу

й сучасних соціокультурних запитів і тенденцій; здійснювати дидактичну переробку різноманітної культурологічної інформації в матеріал навчальної дисципліни з метою посилення його гуманістичної спрямованості; виділяти важливі з точки зору культурологічного розвитку учнів дидактичні одиниці – ідеї, принципи, основні поняття, факти, проблеми культурологічного характеру тощо; встановлювати міждисциплінарні та внутрішньодисциплінарні зв'язки з метою формування у студентів цілісного соціогуманітарного знання, основ культурологічного сприйняття соціальних явищ і процесів.

Нормативно-регулювальна функція припускає освоєння культурних зразків, регуляцію поведінки на основі певної системи норм і цінностей. Дана функція культурологічної інтеграції виявляється, насамперед, у тому, що в ході її реалізації ті, хто навчається, опановують досвідом вирішення проблемних ситуацій соціокультурного характеру, уміннями самоаналізу, що дозволяють їм співвідносити свої вчинки із суспільними, правовими, релігійними нормами й правилами.

Культурологічний підхід, реалізований у межах *комунікативної функції*, відтворює найрізноманітніші моделі людського спілкування, закладає основи комунікативної компетенції в умовах комунікативної діяльності.

І. Зимня вважає [20], що комунікативна діяльність виявляється в соціальній та індивідуально-психологічній репрезентативності комунікативного процесу. Соціальна репрезентативність комунікативної діяльності означає, що вона може відбуватися тільки з конкретного приводу, в конкретній реальній ситуації. Індивідуально-особистісна репрезентативність виявляється у відображенні індивідуально-особистісних особливостей учасників освітнього процесу.

Комунікативна діяльність забезпечується комунікативними вміннями, серед яких А. Мудрик виділяє три групи: вміння організовуватися й орієнтуватися в партнерах, об'єктивно сприймати оточуючих людей (розуміти їх настрій, характер, читати експресію їхньої поведінки); вміння орієнтуватися в ситуаціях спілкування, знати й виконувати правила спілкування, вміння співпрацювати в

різних видах діяльності (колективно ставити цілі, планувати шляхи їх досягнення, спільно виконувати, аналізувати й оцінювати досягнуте [29].

Організаторська функція. Організаторська діяльність педагога полягає в послідовній реалізації різноманітних педагогічних проектів у навчальній і позанавчальної діяльності студентів, у створенні організаційно-педагогічних умов для виявлення їхніх задатків та розвитку інтересів, індивідуальних здібностей. У межах організаторської діяльності культурологічний підхід сприяє вирішенню таких педагогічних завдань: формуванню певних традицій при організації студентського колективу, в якому закладаються відповідні форми і правила його існування, формується готовність використовувати та інтерпретувати засвоєні в процесі навчання культурні зразки в руслі актуальних потреб розвитку суспільства; організації та забезпеченню необхідної взаємодії освітнього закладу і соціуму; створенню психолого-педагогічних умов для оптимізації соціальної адаптації та активного самовизначення тих, хто навчається, в новому соціально-економічному та культурному середовищі; організації позааудиторної або позакласної виховної роботи культурологічного спрямування (історія мистецтв, зарубіжна література, міжкультурна комунікація тощо).

Ідентифікуюча функція виявляється в процесі ототожнення особистості з іншими людьми, групою, колективом, що сприяє розумінню соціальних ролей, засвоєнню важливих стереотипів поведінки.

Дослідницька функція. Для педагогічної діяльності першорядне значення має «гностичний компонент структури діяльності», тобто здатність знаходити нове оригінальне рішення теоретичних і практичних проблем [25]. Безсумнівну роль у реалізації дослідницької функції грають культурологічні знання та вміння педагога, що забезпечують вирішення завдань і проблем, що зустрічаються в педагогічній діяльності, зокрема: розробка концепцій та програм розвитку освітньої установи; моделювання якісних сторін соціокультурних явищ, безпосередньо пов'язаних з прийняттям відповідальних педагогічних рішень; аналіз педагогічних систем у соціокультурному контексті, співвіднесення педагогічних процесів і явищ з іншими процесами соціалізації, проведення

педагогічних досліджень, спрямованих на вивчення питань, що цікавлять педагога; пошук нової соціокультурної інформації [38, с. 15-26] тощо.

Культурологічний підхід залежно від дослідницьких цілей може застосовуватися в контексті філософської, культурної, психологічної, педагогічної антропології, а також історії культури й мистецтвознавства. З одного боку, він може тяжіти до філософії, антропології, психології, з іншого боку, – безпосередньо реалізуватися в педагогіці.

Культурологічний підхід в умовах вищої школи виявляє нові аспекти, виступаючи в якості чинника цілісності, що об'єднує професійні та особистісні компоненти розвитку студентів. Так, у концепціях гуманітаризації вищої освіти (І. Зязюн, В. Козирєв, І. Котова, В. Кремень, Ю. Сенько, Є. Шиянов та інші) його реалізація передбачає оволодіння студентами гуманітарною культурою – «оптимальною сукупністю загальнолюдських ідей і цінностей, професійно-гуманістичних орієнтацій і якостей особистості, універсальних способів пізнання і творчих дій» (В. Шиянов) [41, с. 82]. При цьому на відміну від класичної «людини освіченої», підготовку якої обмежено засвоєнням досягнень цивілізації, необхідних для майбутньої професійної діяльності, «людина культури» поєднує як професійні, так і особистісні якості – два тісно взаємопов'язані боки освіти. Для вищої школи вони визначають головну її мету, спрямовану на розвиток і саморозвиток цілісної людини культури як професійно компетентної, вільної, гуманної, духовної, творчої особистості.

Культурологічний підхід виступає методом проектування освіти, що центрована на людині.

Підтримуємо думку Р. Руденко [35] в тому, що освіта в контексті культури, «крізь призму поняття культури» може розглядатися як: феномен культури; засіб досягнення культури; частина культури, її підсистема; відносно незалежна система, ізоморфна культурі; результат культури; мета культури у вигляді зразка культури (ідеалу) – освіта людини культури; цінність з точки зору суб'єктів культури (особистості, суспільства, держави); вид культурної діяльності (гуманітарний); культурний процес (суб'єктність); культурний зміст (артефакти,

значення, цінності, сенси); культурні компоненти (духовний, соціальний, технологічний); культурні сенси (когнітивний, ціннісний, регулятивний); культурне середовище (інтеграція); культурні засоби (підтримка, мотивація, діалог, співпраця, рефлексія); культурні основи (прояви) особистості (суб'єктність – свобода, індивідуальність, творчість); культурні особистісні процеси (саморозвиток, самовизначення, самоактуалізація, сенсопошук, сенсоосвіта).

Наведені культурологічні характеристики дають можливість цілісно реконструювати освіту в контексті культури з урахуванням її аспектних, об'єктних і предметних рівнів представлення, ціннісно-сенсових, структурно-функціональних та інших основних компонентів [35, с. 150-151].

Культурологічний підхід знайшов найбільш повну реалізацію в концепції професійної культури педагогічних кадрів (В. Андрєєв, А. Барабанщиков, В. Бенін, Є. Бондаревська, Н. Бордовська, М. Букач, Л. Вікторова, В. Воронцова, О. Гармаш, В. Гриньова, Л. Заніна, Є. Захарченко, Т. Іванова, І. Ісаєв, В. Козирєв, І. Колеснікова, Н. Комар, Г. Корнетов, А. Кочетов, Г. Кузнєцов, Н. Кузьміна, С. Кульневич, С. Муцинов, Е. Орлова, І. Пальшкова, Н. Постюлак, А. Реан, Г. Різз, О. Рудницька, Ю. Сенько, В. Серіков, В. Сластьонін, Є. Шиянов та ін.).

Наведемо конкретні приклади використання культурологічного підходу на основі докторських дисертацій ***М. Подберезського «Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів»,*** *захищену в 1997 р.* [43], *та* ***В. Гриньової «Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)»****, захищеної у 2001р.* [16].

М. Подберезський «Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів» [43].

Об‘єкт дослідження – процес формування правової культури студентів вищих педагогічних закладів освіти.

Предмет дослідження – зміст та технологія формування правової культури студентів педагогічних вузів як складової їх майбутньої професійної діяльності.

Мета дослідження полягає в теоретико-методологічному обґрунтуванні й розробці концепції формування правової культури майбутніх учителів на основі визначення сутності, змісту правової освіти, виявлення педагогічних умов їх реалізації у вищих закладах освіти.

Концепція дослідження.

На основі культурологічного й особистісного підходів та провідних ідей з правознавства, суспільствознавства була розроблена концепція, що ґрунтується на положеннях про правову культуру як систему, що має власний зміст, структуру і функції. Ці положення випливають з того, що сутність поняття правова культура вчителя визначається згідно з соціальним замовленням суспільства щодо навчання і виховання підростаючого покоління.

Правова культура є відносно стійким поєднанням розумово-вольових і морально-психологічних інтегрованих між собою компонентів, які гармонійно взаємодіють, проявляючись у світоглядній, професійно-педагогічній діяльності та в приватному житті особистості. Виходячи з цього, правова культура вчителя є невід‘ємною складовою його фундаментальної, професійної та фахової підготовки, його педагогічної майстерності.

Процес формування правової культури стає результативним тільки за умов передачі правової інформації особистості з одночасним формуванням усвідомлення корисності й необхідності опанування нею з метою наступного застосування у професійній діяльності та повсякденному житті.

Осноним показником сформованості правової культури майбутнього вчителя є взаємозумовленість структурних компонентів – блоків (інтелектуально-інформаційного, морально-вольового, особистісно-діяльнісного та професійно-прагматичного). Готовність і здатність до правових дій, які цілісно впливають на формування правосвідомості й правових переконань, а також постійне самовдосконалення в цьому напрямі.

Підготовка висококваліфікованих фахівців можлива за умов реалізації педагогічних принципів правової освіти, системи педагогічних прийомів, які допомагають формуванню правосвідомості студентів, а також навчально-методичного комплексу, котрий сприяє формуванню правової культури майбутніх учителів.

Правосвідомість – це інтелектуально-розумове утворення, в якому втілюються уміння особи мислити правовими категоріями та зіставляти їх з реальним лдосвідом правової поведінки й правових стосунків, що встановлюються між людьми, давати правову оцінку ситуаціям, проблемам, поведінці, діям, як правового, так і проти правового характеру. Єдність знань, правової інформації з правовими переконаннями, які є запорукою правової поведінки, є показником сформованості відповідної правосвідомості. Правосвідомість – це той морально-психологічний компонент особистості, який перебуває у постійному русі від елементарного рівня до середнього, від середнього до вищого, ще вищого, весь час змінюючись, поповнюючись все новими і новими ідеями, відомостями різного наукового та практичного характеру, що виникають під впливом об‘єктивних та суб‘єктивних факторів правового виховання, системи як оргназіованих виховних впливів, так і в результаті взаємодії особи з реальним середовищем.

Підготовка висококваліфікованих фахівців можлива за умов теоретико-методологічного обґрунтування змісту, принципів правової освіти, методики, системи педагогічних прийомів, спрямованих на формування правосвідомості майбутніх учителів, а також розробки відповідного навчально-методологічного комплексу для вищих педагогічних закладів освіти.

Загальнопедагогічний підхід до визначення сутності правової культури полягає в тому, що він виходить за межі правничого факультету й поширюється на студентів усіх спеціальностец педагогічних вузів. Правова культура чителя передбачає, з одного боку, необхідність оволодіння певним обсягом знань правової інформації, а, з іншого, – відповідне ставлення до неї та психолого-педагогічну готовність здійснювати правове виховання учнів. Правове виховання ми розглядаємо як цілеспрямований постійний вплив учителя на виховання з

метою формування правової культури і прагнення до адекватної правової поведінки з поєднанні з саморозвитком, самоутвердженням учня, його активною участю в цьому процесі. У зв‘язку з цим основною метою правового виховання є оволодіння вихованцем необхідними юридичними знаннями і педагогічними уміннями. Визначення положення відбивають єдність змістового і процесуального компонентів процесу формування правової культури майбутніх учителів з урахуванням її специфіки особливостей вищих педагогічних закладів освіти, а також реальних соціально-економічних умов і суспільних потреб.

Основні положення концепції дають дмогу сформулювати загальну ***гіпотезу дослідження***, котра ґрунтується на припущенні, що рівень сформованості правової культури студентів вищих педагогічних закладів освіти може бути вищим за умови теоретико-методологічного обґрунтування сутності правової культури та її компонентів, змісту і технології освіти.

Загальна гіпотеза конкретизована у часткових:

1) кожний студентів вищого педагогічного закладу освіти може в майбутньому забезпечити належний рівень правового виховання учнів якщо: оволодіє системою правових знань; сформує належний рівень правосвідомості; оволодіє педагогічними уміннями здійснювати правове виховання у загальноосвітній і професійній школі;

2) ефективність процесу формування правової культури студентів значно підвищиться за умови орієнтації студентів на вибір адекватної морально-правової поведінки, визначення педагогічних прийомів їх підготовки до здійснення правового виховання школярів та діагностування мотивованої морально-правової поведінки вихованців;

3) належного рівня психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів до роботи в сучасній загальноосвітній і професійній школі можна досягти за певних психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективність формування правової культури;

4) рівеньо готовності випускників педагогічних університетів та інститутів до професійної діяльності буде значно вищим, якщо поєднати теоретичні і

методичні аспекти морально-правової освіти, постійно оновлювати зміст та розробляти методики на основі врахування мотивації поведінки, індивідуальних особливостей і пізнавальних здібностей та потреб особистості у самореалізації.

Дослідження теоретико-методологічних засад формування правосвідомості як елемента правової культури майбутнього вчителя дало змогу дійти висновку, що правове виховання є невід‘ємною складовою цілісної навчально-виховної системи заходів, яка ефективно спрацьовує за умови дотримання законів і прав, вироблених суспільством для свого обслуговування не тільки на рівні знання, свідомості, але й, що є особливим й найбільш значущим показником, на рівні поведінки правовідповідних стосунків. Правові норми й моральні правила формують відповідну правосвідомість особи для того, щоб забезпечити гармонію і злагоду окремого громадянина з іншими громадянами, співробітниками, членами сім‘ї та з державою. Тому ми вводимо обов‘язкову систему знань або правову інформацію про сутність права: норми права, ознаки норми права, санкції за порушення норми права; ознаки нормативно-правових актів та їх відмінність від актів правопорушення та їх ознаки; функції юридичної відповідальності та її види, підстави для притягнення до юридичної відповідальності; законність, правопорядок, особливості правопорядку, структура і зміст правопорядку; правова ідеологія і правова психологія.

У дисертації обґрунтовується положення про те, що правосвідомість окремого вихованця формується під впливом громадськості, адже він є членом своєї родини, котра має своє певне коло друзів, співробітників та сусідів, світосприйняття і правосвідомість яких мають своє певне забарвлення, яке позначається і на правових поглядах наших студентів і всіх інших людей, що спілкуються з ними. Все це свідчить про безпосередній зв‘язок і взаємовплив правових стосунків, оцінок, суджень, що виникають і, в свою чергу, стають показниками спільності коремих ознак правосвідомості. Таким чином, правосвідомість і правова культура за своїм змістом мають суспільне походження.

В. Гриньова «Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти)» [16].

Об'єкт дослідження – процес професійної підготовки майбутнього вчителя у вищих педагогічних закладах освіти.

Предмет дослідження **–** система формування педагогічної культури майбутнього вчителя в його професійній підготовці.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні, розробці концепції формування педагогічної культури майбутнього учителя у процесі вивчення педагогічних дисциплін, технології змістовно-структурних і організаційно-методичних основ її реалізації та експериментальній перевірці її ефективності.

Провідною ідеєю концепції є положення про те, що цілеспрямоване формування педагогічної культури студентів забезпечує їхню підготовку до реалізації процесу професійно-творчого саморозвитку особистості духовної, гуманної, творчої і незалежної в ході педагогічної діяльності.

Концепція дослідження включає три взаємопов'язаних концепти, які сприяють реалізації провідної ідеї:

1. Методологічний концепт відбиває взаємозв'язок і взаємодію різних підходів до вивчення проблеми педагогічної культури. Передумовами його є:

- культурологічний підхід, який передбачає створення умов для самовизначення, самореалізації особистості студента в культурі. Він дозволяє розглядати педагогічну культуру в загальнокультурному контексті як інтеграцію особистості вчителя з духовною і професійною культурою, як складне інтегроване поняття, наскрізну характеристику моральної, естетичної, розумової, правової, емоційної культури, будучи їх складовою і одночасно включаючи їх в себе;

- системний підхід, який дозволяє розкривати закономірності, зв'язки між окремими компонентами (елементами) системи. Педагогічна культура майбутнього учителя є певною системою й одночасно елементом педагогічної системи. Цілісність і системність педагогічної культури як педагогічного

феномена забезпечують структурні та функціональні її компоненти;

- особистісно-діяльнісний підхід, що забезпечує усвідомлення студентом себе як особистості, виявлення і розкриття своїх педагогічних можливостей, свого «Я». Сформована педагогічна культура є результатом самовдосконалення студентом своєї неповторної творчої індивідуальності, формування «Я-концепції».

2. Теоретичний концепт визначає систему вихідних параметрів, дефініцій, оцінок, без яких неможливе розуміння сутності явища, яке вивчається, специфічні цілі, завдання, функції і властивості. Педагогічна культура – особистісне утворення, діалектична, інтегрована єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки, які формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Її вирізняє спрямованість на кінцевий результат – самовдосконалення особистості майбутнього вчителя.

3. Технологічний концепт (алгоритм процесу формування педагогічної культури). Формування педагогічної культури майбутнього учителя – процес спеціально організований, цілеспрямований, динамічний, інноваційний, такий, що потребує розробки науково-методичної системи, яка передбачає визначення комплексу засобів і умов її функціонування на теоретичних засадах культурологічного, особистісно-діяльнісного і системного підходів.

Отже, сукупність теоретико-методологічних положень і організаційно-педагогічних заходів, спрямованих на створення умов для засвоєння педагогічних цінностей і технологій, забезпечує творчу самореалізацію особистості вчителя у професійній діяльності.

Провідна ідея дослідження, її концепти втілені в ***загальній гіпотезі дослідження***, котра ґрунтується на припущенні, що ефективність процесу професійно-педагогічної підготовки вчителя можна суттєво підвищити, якщо системоутворюючим чинником її становлення буде формування педагогічної культури.

Загальна гіпотеза конкретизована у ***часткових,*** які передбачають, що

досягнення досконалого рівня розвитку педагогічної культури можливе, якщо:

- процес формування особистості вчителя орієнтовано, з одного боку, на узагальнену модель педагогічної культури майбутнього вчителя, а з другого, – на його неповторну творчу індивідуальність;
- у майбутніх учителів сформовано внутрішню потребу в оволодінні педагогічною культурою і потребу в самовдосконаленні своєї особистості;
- зміст і структуру педагогічних дисциплін будувати відповідно до завдань і основних компонентів педагогічної культури на основі ціннісно-гуманістичної спрямованості;
- розроблено й реалізовано протягом всіх років навчання у вищому навчальному педагогічному закладі науково-методичну систему формування педагогічної культури;
- процес формування педагогічної культури здійснюється з урахуванням педагогічних умов, які сприяють її реалізації;
- забезпечити наступність процесу розвитку педагогічної культури на різних етапах соціально-професійного становлення особистості майбутнього вчителя.

Відповідно до проблеми, об’єкта, предмета, мети, концепції та гіпотези визначено основні ***завдання дослідження:***

1. Проаналізувати сутність провідних дефініцій і теоретико-методологічних підходів до проблеми культури особистості.

2. Науково обґрунтувати концепцію конструювання змісту педагогічної культури студентів як системи педагогічних цінностей, зокрема: розкриття сутності педагогічної культури як системи; обґрунтування основних змістовних компонентів; розробка моделі педагогічної культури; розкриття аксеологічного компоненту як сукупності педагогічних цінностей.

3. Здійснити розробку науково-методичної системи формування педагогічної культури студентів.

4. Науково обґрунтувати та експериментально перевірити технологію формування педагогічної культури майбутнього вчителя.

5. Уточнити систему критеріїв і показників визначення рівнів сформованості педагогічної культури.

6. Розробити навчальні посібники й методичні рекомендації для студентів і викладачів вищих педагогічних закладів освіти, учителів шкіл.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

вперше розроблено концепцію формування педагогічної культури майбутнього вчителя як особистісного утворення, що характеризує його досягнення в оволодінні педагогічною професією; розкрито сутність педагогічної культури як відкритої системи і водночас як елемента інших систем; обґрунтовано, що сформованість педагогічної культури є провідною метою професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя у процесі вивчення всіх курсів педагогічних дисциплін; розроблено і обґрунтовано теоретичну модель педагогічної культури, яка забезпечує єдність загальнонаукової, культурологічної, психолого-педагогічної та прикладної підготовки майбутнього вчителя; науково обґрунтовано структуру педагогічної культури, що включає сукупність відносно статичних (структурних) і процесуальних (функціональних) компонентів, які розкривають різноманітність зв'язків і відношень між ними; встановлено, що структурні компоненти є сукупністю стійких педагогічних цінностей професійно-педагогічної діяльності, оволодіння якими забезпечує особистісну їх значущість; теоретично обґрунтовано науково-методичну систему формування педагогічної культури студентів; розроблено технологію формування дієвої педагогічної культури студентів;

подальшого розвитку набули основні дефініції процесу формування педагогічної культури («духовна культура», «духовність», «педагогічні цінності», «педагогічна культура», «імідж учителя» тощо); система критеріїв і показників визначення рівнів сформованості педагогічної культури студентів.

Основні положення дисертації.

На основі теоретичного аналізу наукової літератури встановлено, що феномен «культура» багатозначний, відрізняється складністю та багатовимірністю. Не зважаючи на велику кількість визначень *поняття «культура»*,

можна виділити такі основні положення: сутність культури – гуманістична, людинотворча, яка полягає в конкретизації загальнолюдських цінностей стосовно кожної людини; продуктом і одночасно творцем культури є людина; головним джерелом культури є діяльність людини; культура включає в себе способи і результати діяльності людини. Культура розглядається як механізм, що регламентує і регулює поведінку та діяльність людини, а сама людина є її носієм і ретранслятором, тобто культура – специфічно людський спосіб буття, котрий визначає весь спектр практичної та духовної активності людини, її можливої взаємодії з навколишнім світом і собою.

На основі теоретичного аналізу праць з культурології виділено декілька *підходів до культури*, які стали теоретико-методологічною основою розв'язання завдань формування педагогічної культури майбутнього вчителя, а саме: характеристика культури як динамічного процесу розвитку сутнісних сил людини, процесу творчої самореалізації особистості, котра виступає суб'єктом культурно-історичного процесу (особистісний підхід). Прихильниками цього підходу є Є. Баллер, Л. Коган, Л. Круглова, М. Межуєв, Е. Ржабек, В. Семенов, Л. Сохань та інші вчені; визначення культури як специфічного способу людської діяльності. На останньому наголошують В. Давидович, Ю. Вишневський, В. Жариков, Ю. Жданов, Н. Злобін, М. Коган, Е. Маркарян, О. Ханова, З. Хелус та інші автори (діяльнісний підхід); визначення культури як системи цінностей (аксіологічний підхід) (С. Анісімов, А. Арнольдов, В. Блюмкін, М. Дьомін, С. Дробницький, А. Коршунов, Г. Оботурова, Т. Пороховська, Н. Розов, Е. Соколов, Н. Чавчавадзе та інші філософи). Однак, не можна надавати перевагу якомусь одному з підходів, оскільки вони взаємопов'язані у процесі формування особистості.

У дисертації розкрито авторські підходи до визначення суті понять «духовна культура» і «духовність». Обґрунтовано, що *духовна культура особистості* є її інтегральною якісною характеристикою, формування якої зумовлене взаємодією аспектів: емоційно-ціннісного, що включає систему цінностей і ціннісних орієнтацій, які емоційно «забарвлюються» у процесі діяльності та визначають відношення особистості до себе, інших людей, оточуючого світу;

когнітивного як системи знань (етичних, естетичних, екологічних, правових, деонтологічних, професійних, зокрема, психолого-педагогічних); процесуального, що включає систему умінь, навичок і нахилів особистості, які дозволяють ефективно виконувати діяльність.

Духовна культура є підґрунтям професійної культури спеціаліста, котра знаходить своє відбиття у професійній діяльності. *Професійна культура розглядається* як певний ступінь оволодіння професією, тобто певними способами і прийомами вирішення професійних завдань на основі сформованої духовної культури особистості. Професія як соціально-культурне явище має певну структуру, що включає предмет, засоби і результат професійної діяльності: цілі, цінності, норми, методи та методики, зразки та ідеали, зміст яких відбивають рівень духовності суб'єкта.

У дисертації доведено, що виділення педагогічної культури як однієї з найважливіших складових культури суспільства зумовлене специфікою педагогічної діяльності вчителя, спрямованої на формування Особистості, здатної у майбутньому відтворювати й збагачувати культуру суспільства. У навчально-виховному процесі головним засобом передачі культури, духовних цінностей є неповторна індивідуальність учителя як носія культури і суб'єкта міжособистісних відносин з унікальною особистістю учня, котра постійно змінюється і збагачується. Через культуру вчителя віддзеркалюються його професійні цілі, мотиви, знання, уміння, якості, здібності, відношення. Тобто педагогічна культура є феноменом вияву вчителем власного «Я» у професійно-педагогічній діяльності через єдність його цілей, мотивів, знань, умінь, якостей, здібностей, відношень, об'єднаних у певну систему педагогічних цінностей. Існуючи об'єктивно, відносно автономно, педагогічна культура, як система цінностей, функціонує через суб'єктивний духовний світ кожного вчителя.

Викладене вище дає підстави для висновку про те, що види культури утворюють своєрідний родовий ланцюжок: «духовна культура» – «професійна культура» – «педагогічна культура».

«Педагогічна культура» як спеціальне наукове поняття не є усталеним і

потребує всебічного розгляду, оскільки являє собою педагогічну систему і водночас елемент її, особистісне утворення, діалектичну інтегровану єдність педагогічних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються і вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування, визначаючи характер і рівень останніх. Ця система є відкритою. Ідеал її – учитель-інтелігент з досконалим рівнем сформованості педагогічної культури – є постійним наближенням до ідеального «Я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення своєї компетентності, яку забезпечує система знань і умінь, переконань, самореалізація себе у певних видах діяльності; цілісність і гармонійну єдність індивідуальних властивостей, у тому числі креативних; динамічність і неперервність саморозвитку, постійну роботу над собою з метою зростання рівня власної культури, зокрема, педагогічної; усвідомлення власної значущості в особистому, професійному і соціальному аспектах з метою самоствердження в суспільстві. Індивідуальність учителя виявляється в його духовності, духовній культурі, гуманістичній спрямованості власної професійно-педагогічної діяльності.

Встановлено, що педагогічна культура діалектично пов'язана з усіма елементами особистісної культури: моральною, естетичною, розумовою, правовою, політичною, екологічною тощо, оскільки вона є інтегральним показником інших видів культур, їх складовою і в той же час уключає їх у себе.

У ході дослідження виявлено, що педагогічна культура має дві форми прояву: статичну й динамічну. *Статична форма* відбиває її як наявний рівень, який забезпечує її подальший розвиток. *Динамічна форма* педагогічної культури виявляється у розвитку вміння реагувати на зміни що відбуваються в навколишній дійсності й оточенні, удосконалювати себе відповідно до умов навколишнього середовища, використовуючи набуту систему педагогічних цінностей, що відповідає більш високим (конструктивному, евристичному,

творчому) рівням культури. Завдяки динамічній формі у процесі педагогічної діяльності створюються умови для розвитку особистості та її педагогічної культури. У цьому процесі розвитку вбачаємо суть і діалектику педагогічної культури: статична форма переходить у динамічну, яка потім, заперечуючи саму себе, переходить у статичну, але на більш високому рівні розвитку культури вчителя. Прояв як статичної, так і динамічної форм, їх діалектична взаємодія відбувається лише у процесі професійно-педагогічної діяльності й спілкування, відбиваючись у кожному з компонентів педагогічної культури.

У дисертації *педагогічна культура майбутнього учителя* розглядається як діалектична інтегрована єдність педагогічних цінностей: цінностей-цілей й цінностей-мотивів; цінностей-знань; технологічних цінностей; цінностей-властивостей; цінностей-відношень. Вони є свого роду осями координат, на основі яких і викреслюється модель педагогічної культури, які спрямовують і коригують у соціальному, духовному, професійному, особистісному просторі діяльність учителя, його перфекціонізм. Указані цінності є структурними (відносно-статичними) компонентами, які гармонійно пов’язані з функціональними (процесуальними) компонентами.

На основі аналізу психолого-педагогічних досліджень встановлено, що виховання на основі засвоєння певних цінностей – головний напрям у формуванні особистості, її духовного світу і духовної культури взагалі та педагогічної культури зокрема. Вітчизняними та зарубіжними педагогами й психологами з цією метою розроблено концепції ціннісного виховання, ціннісного навчання і ціннісного розвитку. В аксіології виховання, крім поняття «цінність», обов'язково використовують і поняття «ціннісна орієнтація». Більшість учених визначають її як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб. У ціннісних орієнтаціях цінність виконує роль своєрідного орієнтиру і певного регулятора поведінки й діяльності людини в предметній і соціальній дійсності. Особистість орієнтується на ті цінності, які найбільше їй необхідні і в перспективі відповідають її інтересам і цілям, імпонують її досвіду. Доведено, що в професійній ціннісній орієнтації педагога

такою цінністю є конкретна професія, коли педагогічні цінності виступають у якості відносно стійких орієнтирів, за якими учитель співвідносить своє життя й педагогічну діяльність. Основою їх системи, своєрідним епіциклом є цінності духовні, транслювання яких відбувається в системі «людина-людина». Вони розкривають характер і зміст цінностей, характерних для суспільства і акумульованих у мистецтві, науці, моралі, філософії: це ідеї й уявлення, норми й правила, котрі регламентують педагогічну діяльність і спілкування у межах суспільства. Вони безпосередньо пов'язані з іншими цінностями.

Викладене вище дає підстави для висновку про те, що система педагогічних цінностей має синкретичний характер, тобто її функціонування залежить від переплетення усіх її складових. Можна стверджувати, що від розмаїття цінностей учителя, що визначає його неповторність і унікальність, його аксіологічне «Я», його ціннісні орієнтації, залежить ефективний і цілеспрямований відбір нових цінностей, їх перехід у мотиви поведінки і діяльності як самого вчителя, так і його вихованців.

У дисертації обґрунтовано, що характеристика системи педагогічних цінностей уможливлює розкриття *змісту педагогічної культури, тобто її структурних компонентів*. Багато у чому зміст педагогічної культури залежить від власної педагогічної діяльності, розвиненого педагогічного мислення, способів діяльності вчителя, а також від тих ціннісних відношень, які мають місце в суспільстві, що характеризує педагогічну культуру не тільки на суспільно-соціальному, але й на особистісному рівні, і визначається діалектичною єдністю духовної і педагогічної культур.

Доведено, що *педагогічні цінності* складають: цінності-цілі, цінності-мотиви, цінності-знання, технологічні цінності, цінності-властивості, цінності-відношення. Зазначені цінності утворюють систему, яка є змістовною основою педагогічної культури вчителя. Можна вказати на тісний зв'язок між цими групами: цінності-цілі й цінності-мотиви зумовлюють характер цінностей – знань і технологічних цінностей; цінності-відношення визначаються характером цінностей-цілей і цінностей – властивостей.

Встановлено, що необхідність виділення *цінностей-цілей* і *цінностей-мотивів* полягає у тому, що цілі є логічним стрижнем, сенсом діяльності особистості, яка визначається мотивами, що вимагають формування інтересу до майбутньої професії, особистості студента, його розвитку, освітнього процесу тощо.

Доведено, що *цінності-знання* є тим фундаментом, на якому ґрунтується духовність особистості вчителя. Проте формування системи знань передбачає визначення опорних знань з різних предметів педагогічного, психологічного і спеціального циклів таким чином, щоб на їх основі сформувати педагогічну культуру студентів. Виходячи з того, що вона є синтезом багатьох видів культур (моральної, естетичної, правової тощо), система знань, яка її забезпечує, включає також опорні знання з різних предметів: культурологічні, антропологічні, фізіологічні, етичні, акмеологічні, естетичні тощо. Особливе місце має система педагогічних знань, які забезпечують процес осмислення, конструювання і обґрунтування програми діяльності вчителя, з'ясування їх внутрішньої логіки. Організація засвоєння педагогічних знань сприяє формуванню педагогічного мислення, а також є основою формування способів діяльності, забезпечує як теоретичну, так і методичну, технологічну підготовку майбутнього учителя.

Встановлено, що особливості *педагогічного мислення* зумовлені специфікою його професії: учитель є не лише джерелом інформації, але й носієм культури, організатором діяльності й спілкування школярів. Щоб мислительна діяльність трансформувалась у педагогічне мислення, необхідно формувати певні технологічні цінності – інтелектуальні уміння – здатність особистості ефективно виконувати операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікація, виділення головного) у процесі оволодіння системою педагогічних знань, вирішенні проблем і завдань у процесі професійної діяльності.

У процесі дослідження встановлено, що особливе місце у професійній діяльності вчителя посідають такі *технологічні цінності як комунікативні вміння* – способи комунікативної діяльності особистості на основі набутих знань про спілкування. Своєрідною мовою спілкування є етикет, який дає змогу, під-

тримуючи суверенітет кожної особистості, досягати взаєморозуміння і взаємоповаги, формувати ту ауру людської культури, в якій тільки і може нормально існувати й розвиватися особистість. У дисертації доведено, що комунікативні уміння доцільно формувати на основі принципів і правил етикету.

Розглянуто *уміння педагогічної техніки як технологічні цінності*, що є зовнішньою формою поведінки учителя й допомагають йому створити власний професійний імідж, у якому відображається його привабливість, культура, приємні манери, життєрадісність, сучасність. Професійний імідж розглядається як сукупність візуального, внутрішнього, вербального і акторського образів.

Обґрунтовано, що ефективність формування педагогічної культури забезпечують і *цінності-властивості*, які виявляються у діяльності. Їх синтез призводить до формування узагальнених макрохарактеристик людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності. Доведено, що сукупність цих характеристик утворює цілісний «психологічний портрет», якісні ознаки якого виникають, розвиваються, формуються і знаходять свій вияв під час взаємодії особистості з іншими людьми, собою, навколишнім середовищем. Встановлено, що зміст властивостей включає: спрямованість, здібності, якості, аналіз яких можливий лише у ході вивчення мотивів, цілей, змісту, способів і результатів дій у процесі виконання конкретних завдань за певних умов. Професійно-педагогічна спрямованість розглядається як властивість особистості учителя, сукупність мотивів якої зумовлює характер діяльності й слугує основою формування педагогічної культури, визначаючи залежність між загальними і спеціальними здібностями.

Встановлено, що успішність професійно-педагогічної діяльності залежить від таких якостей учителя, як: професійно спрямовані параметри (любов до дітей і професії, відданість своїй справі тощо); інтелектуальні параметри (гнучкість, варіативність, самостійність мислення, увага, уява тощо); індивідуально-психологічні якості (стриманість, вимогливість, спостережливість тощо); соціально-психологічні якості (повага до людини, комунікативність, справедливість тощо).

У дисертації зазначається, що результатом засвоєння знань, сформованості умінь, властивостей, якостей учителя є його *ціннісне відношення до дійсності*, діяльності, людей, самого себе. Основними компонентами відношення є переконання, інтереси, оцінки, емоції, а також потреби, які виявляються у переживанні тяжіння до об'єкта, в активній спрямованості до оволодіння ним, у способах і мотивах їх задоволення, а також у їх трансформації в діяльність, результати якої знаходять вияв у вчинках, діях, поведінці.

У дисертації розроблено і теоретично обґрунтовано *модель педагогічної культури майбутнього вчителя*, що включає сукупність відносно-статичних (структурних) і процесуальних (функціональних) компонентів, які розкривають різноманітність відношень і зв'язків між ними. Виходячи зі специфіки діяльності вчителя, різноманітності його стосунків і спілкування, можливостей творчої саморегуляції, визначено такі функції педагогічної культури: пізнавальну, гуманістичну, виховну, комунікативну, діагностично-прогностичну, нормативну і захисну. Кожна функція відображає різноманітність розв'язання вчителем педагогічних завдань. Визнання функціональних компонентів педагогічної культури підкреслює багатоаспектність її змісту й необхідність форм її реалізації. Встановлено, що функції забезпечують реалізацію педагогічної культури, їх виділення розкриває процесуальну сторону культури; кожна з функцій зумовлює й окремі види педагогічної культури, котрі можна представити також як певні підсистеми, що мають власні компоненти і елементи. Проте, кожна з них включає в себе систему знань і систему цінностей, а також способи діяльності щодо розв'язання адекватних завдань.

У дисертації встановлено, що позитивні результати розвитку педагогічної культури як цілісної системи можна одержати лише за умови її оптимального функціонування. Цьому сприяє *науково-методична система* як цілеспрямований процес організації і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності студентів по оволодінню системою педагогічних цінностей. Вона вимагала розв'язання таких завдань: теоретичного обґрунтування цілей роботи; засобів і

педагогічних умов формування компонентів педагогічної культури; передбачення результатів проведеної роботи (рис. 1).

У дисертації зазначається, що метою вищого навчального педагогічного закладу є професійна підготовка студентів, цілісний вплив на їх свідомість і поведінку, результатом чого повинно бути засвоєння педагогічних і спеціальних знань, умінь і навичок, формування певних властивостей особистості, відношень, творчого саморозвитку та ін., що стало основою для розробки науково-методичної системи формування педагогічної культури студента і вимагало:

- гуманістичної спрямованості навчально-виховного процесу, яка передбачала зміну педагогічної парадигми, зокрема, використання антропологічних основ побудови навчального процесу, згідно з якими людина – істота, яка постійно саморозвивається, її сутність – у постійному духовному перетворенні себе; розкривала залежність формування педагогічної культури від ступеня спрямованості досліджуваного процесу на особистість студента, його неповторну творчу індивідуальність. Це знаходило вияв у таких принципах, як єдність системного і особистісно-діяльнісного підходів; професійної спрямованості педагогічного процесу у вищому навчальному педагогічному закладі; взаємозв'язку духовної, професійної та педагогічної культури; сумісної діяльності студентів і викладачів у навчально-виховному процесі; творчого характеру розвитку особистості;
- соціалізації, тобто активного «включення» майбутнього вчителя у світ, що визначало ступінь засвоєння особистістю цінностей і сформованих на їх основі ціннісних відношень і знаходило вияв у реалізації таких принципів: провідної ролі соціокультурного контексту навчання, виховання та розвитку студентів; безперервності та наступності; самовдосконалення особистості;
- технологізації педагогічного процесу, яка забезпечувала логіку переходу теоретичних ідей до їх практичної реалізації на основі розробленої моделі педагогічної культури, варіативність видів навчальної діяльності; відбір форм, способів і прийомів здійснення діяльності.

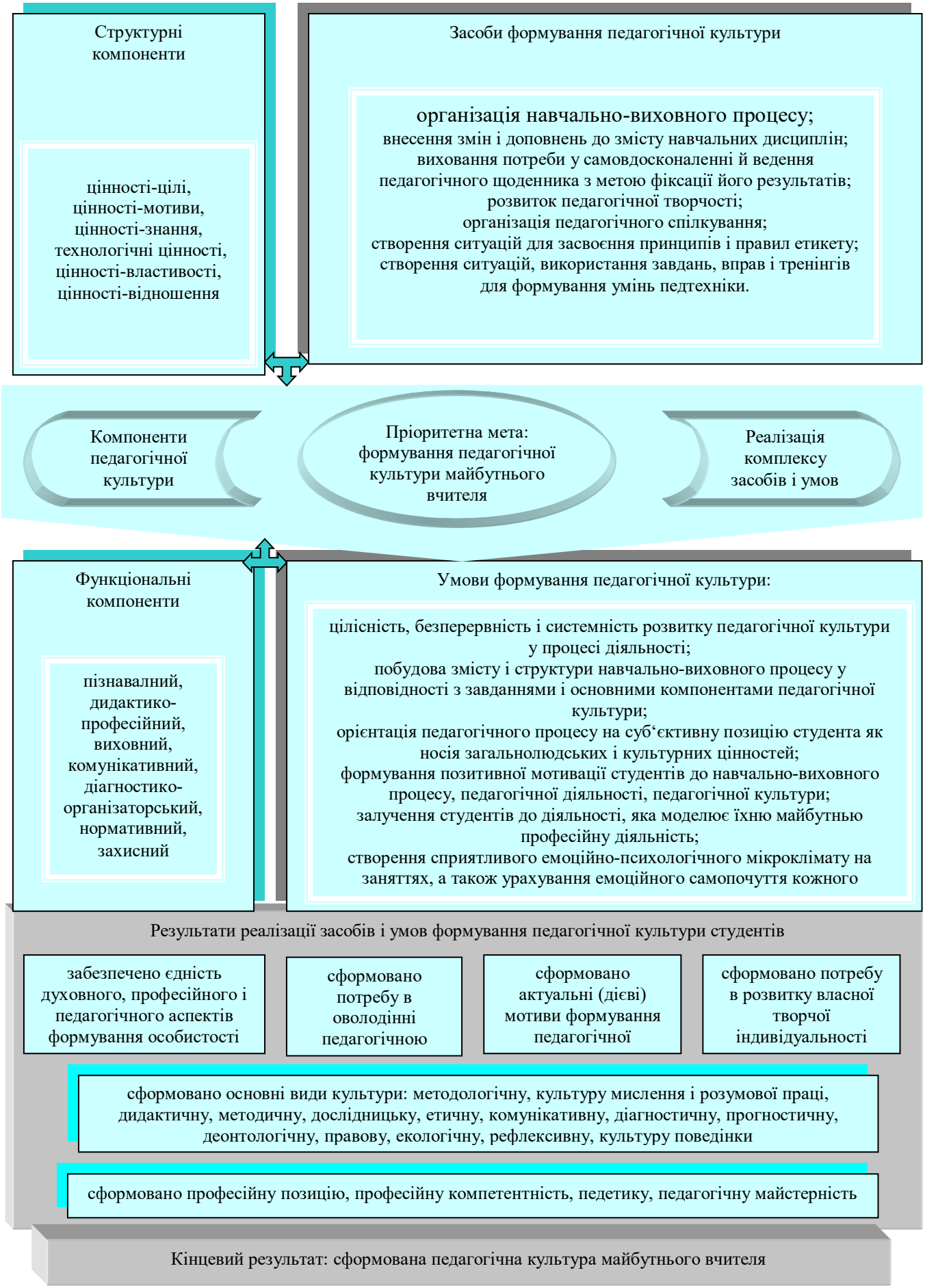


Рис. 1. Структурно-логічна схема процесу формування педагогічної культури майбутнього вчителя

У ході дослідження встановлено, що зазначені цілі й завдання системи визначають стратегічні напрями її змістовної структури, відбір засобів і створення умов формування педагогічної культури майбутніх учителів. Становленню основних компонентів педагогічної культури сприяли такі засоби: організація навчально-виховного процесу, внесення змін і доповнень у зміст навчальних дисциплін; виховання потреби самовдосконалення; розвиток педагогічної творчості; організація педагогічного спілкування; створення ситуацій для засвоєння правил і принципів етикету; використання завдань, вправ і тренінгів для формування вмінь педагогічної техніки.

Цитована література:

1. Андреев В.И. Педагогика / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608с.
2. Антология исследования культуры. – Т. 1. – СПб.: Университетская книга, 1997. – 727с.
3. Антропологический подход в образовании: методологические аспекты. – Оренбург: ООИУУ, 1998. – 90с.
4. Бабосов Е.М. Нравственная культура личности / Е.М. Бабосов. – Минск: Наука и техника, 1985. – 184с.
5. Баллер Э.А. Социальный прогресс и культурное наследие – Э.А. Баллер. – М: Наука, 1987. – 158с.
6. Баллер Э.А., Злобин П.С., Межуев В.М. Культура – человек – философия: к проблеме интеграции и развития – Э.А. Баллер, П.С.Злобин, В.М. Межуев // Вопросы философии. – 1988. – № 1. – С. 33-51.
7. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.М. Бахтин. – Изд. 4-е. – М.: Сов. Россия, 1979. – 320с.
8. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская. – Р.-н/Д., 2000. – 352с.
9. Бордовская Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская. – СПб.: Питер, 2000. – С. 57-87.
10. Братусь В.С. Психология. Нравственность. Культура. (Актуальные проблемы психологии личности) – В.С. Братусь. – М.: Роспедагентство, 1994. – 60с.
11. Васильев Ю.К. Политехническая подготовка учителей средней школы / Ю.К. Васильев. – М.: Педагогика, 1978. – 176с.
12. Газман О.С, Вейсс Р.М., Крылова Н.Б. Новые ценности образования: содержание гуманистического образования / О.С. Газман, Р.М. Вейсс, Н.Б. Крылова. – М.: ИПИ РАО, 1995. – 103с.
13. Гайсина Г.И. Образование как социокультурный феномен / Г.И. Гайсина. – Москва-Уфа: МГТГУ, БашШУ, 2000. – 148с.
14. Гельвеций К.А. О человеке, его умственных способностях и его воспитании / К.А. Гельвеций // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. – М., 1981.
15. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. – М.: «Школа – Пресс», 1995. – 448с.

16. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспекти): Автореф. …дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / В.М. Гриньова. – К., 2001. – 45с.

17. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под ред. В.Л. Матросова. – М.: «Прометей», 1999. – 116с.

18. Гуревич П.С. Философия культуры / П.С. Гуревич. – М.: АО Аспект Пресс, 1994. – 315с.

19. Дистервег А. О природосообразности и культуросообразности в обучении / А. Дистервег // Избр. пед. соч.: – М.: АПН РСФСР, 1956. – С. 227-235.

20. Зимняя Н.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / Н.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 220с.

21. Злобин П.С., Межуев В.М. и др. Культура – человек – философия: к проблеме интеграции и развития / П.С. Злобин, В.М. Межуев // Вопросы философии. – 1988. – № 1.

22. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа / М.С. Каган . – М.: Политиздат, 1974. – 328с.

23. Коган Л.Н. Теория культуры / Л.Н. Коган. – Екатеринбург, 1993.

24. Козловский В.П. Культурный смысл: генезис и функции / В.П. Козловский. – Киев: Наукова думка, 1990. – 126с.

25. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования / Н.В. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172с.

26. Культурология: Учебное пособие для вузов / Под ред. Г.В. Драча. – Р.-н/Д.: Феникс, 1998. – 570с.

27. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А. Леонтьев. – М.: Знание, 1979. – 65с.

28. Методологические проблемы изучения культуры. Сб. ст. – Л.: ЛГИК, 1978. – Т. 37. – 140с.

29. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников / А.В. Мудрик. – М.: Педагогика, 1984. – 180с.

30. Олех Л.Г. Типы и культуры образования / Л.Г. Олех // Образование в Сибири. – 1995. –№ 1. – С. 6-8.

31. Педагогические технологии: Учебное пособие для студентов педагогических специальностей / Под ред. В.С. Кукушки на. – Р.-н/Д., 2002.

32. Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики // Сб. науч. тр. ЛГПИ им. А.Н. Герцена. – СПб.: РГПУ, 1997. – С. 20.

33. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Академия, 2001. – 480с.

34. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре / Г. Риккерт // Культурология. XX век. Антология. – М., 1995.

35. Руденко В.Н. Культурологические основы целостности содержания высшего образования: Дис. …д-ра пед.наук: 13.00.08 / В.Н. Руденко. – Р.-н/д., 2003. – 448с.

36. Соколов Э.В. Культура и личность / Э.В. Соколов. – Л.: Наука, 1972. – 227с.

37. Тхагапсоев Х.Г. О новой парадигме образования / Х.Г. Тхагапсоев // Педагогика. – 1999. – № 1.

38. Тютюнников Ю.С. Культурологическая подготовка будущего учителя / Ю.С. Тютюнником. – Сочи: РИО СГУТиКД, 2001. – 140с.

39. Филонов Г.Н. Состояние социума и воспитание / Г.Н. Филонов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 26-31.

40. Шендрик А.И. Теория культуры: Учебное пособие для вузов / А.И. Шендрик. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, Единство, 2002. – 519с.

41. Шиянов Е.Н. Гуманизация профессионального становления педагога / Е.Н. Шиянов // Педагогика. – 1991. – № 9. – С. 80-84.

42. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя / А.И. Щербаков // Вопросы психологии. –1981. –№ 5. – С. 13-21.
43. Швейцер А. Культура и этика / А. Швейцер. – М.: Мысль, 1973. – 366с.
44. Подберезський М.К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Автореф. …дис. д-ра пед.. наук: 13.00.04 / М.К. Подберезський. – К., 1997. – 37с.

Н.О. Ткачова

АКСІОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Ключовою категорію в педагогіці є цінність. Це поняття використовувалося людьми з часів глибокої давнини, однак у науковий обіг воно було введено тільки в другій половині XIX ст. німецьким філософом Р. Лотце.

У сучасних працях пропонується декілька сотень різних визначень цінності. Докладно не зупиняючись на цьому аспекті, відзначимо, що під цінністю розуміємо позитивне значення об’єктів оточуючого світу чи ідей для суспільства, групи людей або окремої особистості. Цінності виникають під час практичної діяльності людей, коли вони не тільки пізнають властивості природних і соціальних явищ, але й намагаються дати їм оцінку з точки зору встановлення їхньої користі (шкідливості) для свого життя. У масштабі життєдіяльності окремої особистості цінності, виступаючи результатом її суб’єктивної оцінки, тісно пов’язані з її чуттєво-емоційною й мотиваційно-поведінковою сферами. З одного боку, вони є основою для формування індивідуальних життєвих пріоритетів, а з іншого, – виконують функцію регулятора її соціальної взаємодії з іншими людьми.

Порівняно з вищезазначеним поняттям, термін «аксіологія» почали використовувати пізніше – тільки на початку XX століття. Він виник через поєднання двох слів грецького походження: axios – цінний (axio – цінність, вартість) і logos – слово, поняття, вчення. Уперше дефініцію «аксіологія» було використано французьким філософом П. Лапі для виділення галузі філософії, яка досліджує ціннісну проблематику [12]. Однак, як з’ясовано, у сучасних словниках тлумачення цього поняття мають певні відмінності.

Так, наприклад, у філософському словнику за редакцією І. Фролова [18] аксіологія визначається як філософське дослідження природи цінностей. Згідно з точкою зору укладачів сучасного філософського словника за загальною редакцією В. Кемерова [13], аксіологія – вчення про форми і способи ціннісного проектування людиною своїх життєвих устремлінь у майбутнє, вибору орієнтирів для наявного життя й оцінки минулого. У короткому енциклопедичному словнику з соціальної філософії за редакцією В. Андрущенка, М. Горлача [14] й філософському словнику соціальних термінів за редакцією В. Андрущенка [19] вказується, що аксіологія – теорія цінностей, що з'ясовує і досліджує якості й властивості предметів, явищ, процесів, які здатні вдовольняти потреби, інтереси й бажання людей. Е. Гусинський, Ю. Турчанінова вважають, що аксіологія – це філософське вчення про структуру світа цінностей, їхнє місце в реальності [5]. Узагальнюючи наукові підходи до визначення аксіології, вважаємо, що її можна визначити як теорію цінностей.

В останні роки ціннісна проблематика перетворилася у важливий об'єкт наукових досліджень, зайнявши гідне місце у працях з філософії, соціології, психології, педагогіки, історії, етики та інших наук. Зростання значущості вищевказаної проблематики, насамперед, пояснюється збільшенням у суспільстві інтересу до людини як неповторної особистості, її взаємодії з оточуючим світом, а також з переосмисленням сутності добра й гуманізму.

У свою чергу, це зумовило підвищення значення аксіологічного підходу, який виступає своєрідною призмою, крізь яку вивчаються різні проблеми сучасної науки. У світлі цього перед науковцями постало питання, чи існує зв'язок між поняттями цінності та істини. На це питання науковці відповідають по-різному.

Так, на думку прихильників першої позиції (Д. Белл, Дж. Гелрейт та інші), будь-яка істина, на думку авторів, уже є цінністю. У світлі цього О. Спірін вважає, що введення будь-яких зовнішніх обмежень у розвиток науки є неприпустимим фактом, бо це шкодить процесу пізнання, тому треба дозволити контролювати тільки процес практичного використання результатів наукових пошуків.

Прибічники другого позиції (Л. Баженов, В. Басенець [18] та інші) вважають, що істина і цінності належать до різних сфер пізнання світу: істина є об'єктивним результатом наукового дослідження, відображенням об'єктивної закономірності, а цінності виражають суб'єктивну оцінку, ставлення до певного предмета, явища, ідеї. Саме тому питання про співвідношення цінностей та істини взагалі треба вважати неправомірним. Крім цього, ці науковці наголошують, що значення цінностей обмежується тільки галуззю соціально-гуманітарних наук, де цінності виступають природним об'єктом дослідження.

Незважаючи на суттєві відмінності в поглядах, загальні висновки представники обох вищенаведених позицій збігаються: науковий пошук не можна піддавати зовнішньому ідеологічному контролю й коригуванню.

Прихильники іншої наукової позиції вважають, що ціннісна орієнтація науки виступає сьогодні відображенням і водночас важливим показником більш загальних процесів, що мають відношення до людської культури і які обумовлюють перспективи розвитку суспільства в цілому. У світлі цього наука повинна бути тісніше пов'язана з загальнолюдськими цінностями, що дозволить вивести її за сугубо технічні рамки. У свою чергу, це допоможіть краще зрозуміти природу людини та забезпечити її потребу в соціальній стабільності [21, с.143]. Саме ця позиція з кожним роком набуває все більше прибічників серед науковців, які вбачають в аксіологічному підході взагалі шлях до збереження людської цивілізації.

Як підкреслюють провідні науковці (Н. Асташова, І. Бех, Т. Бутківська, О. Вишневський, В. Огнев'юк, О. Сухомлинська, В. Сластьонін, Є. Ямбург та інші), особливе значуще місце аксіологічний підхід посідає в педагогічний сфері. Так, відомий фахівець у галузі педагогічної аксіології В. Сластьонін пояснює, що аксіологічний підхід виконує роль своєрідного «мосту» між теорією та практикою. З одного боку, він надає можливість вивчати різні явища і події з точки зору закладених у них можливостей щодо задоволення актуальних потреб людей, а з іншого – розв'язувати завдання подальшої гуманізації суспільства. Тому, на думку науковця, сутність аксіологічного (ціннісного) підходу може бути розкрита через систему таких провідних аксіологічних принципів:

- рівноправність філософських поглядів у межах єдиної гуманістичної системи цінностей при збереженні різноманіття їхніх культурних і етнічних особливостей;
- рівнозначність традицій та інновацій, признання необхідності творчого використання досягнень минулого й зорієнтованості на духовні відкриття в теперішньому та майбутньому часі, організація конструктивного діалогу між традиціоналістами і новаторами, що дозволяє забезпечити їхнє взаємозбагачення в культурному плані;
- екзистенціальна рівність людей замість демагогічних спорів про виникнення цінностей, діалог між різними системами цінностей замість індиферентності [10, с.162].

Н. Асташова розуміє *аксіологічний підхід* як філософсько-педагогічну стратегію, яка визначає перспективи подальшого вдосконалення системи освіти, а також шляхи розвитку педагогічної майстерності та використання педагогічних ресурсів для розвитку особистості [1, с.132]. Дослідниця підкреслює, що реалізація цього підходу дозволяє надати педагогічному процесу загальну ціннісну спрямованість.

Т. Бутківська наводить таку аргументи на користь аксіологічного підходу в педагогічній сфері: 1) система цінностей є провідною ланкою, яка пов'язує суспільство з його окремими членами й забезпечує їхнє включення в систему суспільних відносин; 2) цінності особистості виступають основою для вибору суб'єктом цілей, засобів та умов діяльності, визначаючи її загальну спрямованість; 3) цінності є системоутворювальним ядром програми розвитку, діяльності й внутрішнього життя людини [2, с.131].

На думку О. Сухомлинської, втілення аксіологічного підходу в сучасну педагогічну практику, насамперед, передбачає дотримання таких вимог: 1) педагогічна ідеологія має будуватися на життєстверджувальному позитивному змісті, а не на критиці й негативі явищ навколишньої світу; 2) педагогічний процес має являти собою цілісне поєднання процесів навчання та виховання, які ґрунтуються на одних підходах і характеризується єдиною стратегією розвитку; 3) систему

педагогічних впливів на молодь треба здійснювати не стільки за допомогою використання ідей загальносвітової значущості, перебудови світу, скільки через залучення педагога до внутрішнього світу кожної особистості, виявлення ним прагнення зрозуміти її та домогти зорієнтуватися в існуючій реальності; 4) оскільки для підлітків і юнаків велике значення мають цінності молодіжної субкультури, доцільно педагогізувати їх, активно включаючи в навчально-виховний процес; 5) під час формування ціннісних орієнтацій молодих людей треба повноцінно використовувати можливості колективу як основного провідника соціальних цінностей і групових норм для осіб, які входять до нього [15, с.26-27].

В. Огнев'юк відзначає, що у світотоглядно-методологічному аспекті сучасна освіта постає як ціннісний соціальний інститут, власна внутрішня система цінностей якого значним чином впливає на подальше формування нової системи суспільних цінностей [8, с.6]. Тому вибір провідних для навчально-виховної діяльності цінностей має суттєве стратегічне значення для подальшого розвитку суспільства.

З іншого боку, цінності, на основі яких розбудовується педагогічна взаємодія, значною мірою зумовлюють аксіологічну детермінованість молоді, для якої освіта виступає одним з основних засобів соціалізації. У цьому плані сучасні науковці констатують, що навколишній світ стає більш складним, а панорама цінностей у суспільстві – більш широкою й суперечливою. Тому сьогодні молода людина знаходиться у стані постійного конфлікту між тим надійним, засвоєним, але яке вже втратило свою адаптивність, і тим незнайомим, що лякає, але здається інформативним і перспективним. Отже, кожний індивід приречений на постійний вибір майже в кожній життєвій ситуації. Але відомо, що сформованій особистості не притаманне делегування власної свободи вибору будь-яким зовнішнім інстанціям. Тому важливо педагогічними засобами постійно стимулювати молодь до вдосконалення власних когнітивних здібностей, відточення відчуття істини, поринання у глибоку моральну рефлексію. Тільки та особа, яка добре усвідомлює, що оточуючий світ є суперечливим і не зводиться до будь-якої готової схеми, може усвідомлено обирати соціально

значущі домінанти [22, с.150-151]. Відтак, важливо організувати педагогічний процес в будь-якому освітньому закладі таким чином, щоб він сприяв формуванню в молоді актуальних ціннісних домінант.

У світлі цього реалізація аксіологічного підходу в навчальному закладі, насамперед, передбачає перенесення акцентів з викладання суб'єктам освітнього процесу конкретної системи знань, на що зверталася першочергова увага педагогів при традиційній його організації, на озброєння молодих людей певними ціннісними орієнтирами, котрі мають забезпечувати загальну соціально значущу спрямованість їхньої активності в усіх сферах життєдіяльності. А це, у свою чергу, сприяє формуванню самостійних, ініціативних членів суспільства, які здатні усвідомлено й адекватно діяти в будь-яких неоднозначних життєвих ситуаціях, керуючись визначеними гуманістичними цінностями.

Розкриваючи роль аксіологічного підходу в педагогіці, важливо відзначити, що цей підхід виступає концептуальним підґрунтям для подальшого розвитку педагогічної теорії та практики, даючи можливість визначати стратегії подальшого розвитку різноманітних педагогічних явищ і процесів з позиції введення певних гуманістичних ціннісних орієнтирів.

Особливого значення аксіологічний підхід набуває для забезпечення подальшої гуманізації системи освіти, адже він на основі визнання безумовної цінності кожного суб'єкта орієнтує педагогічну взаємодію на всебічний розвиток особистості, створення сприятливих умов для розвитку її сутнісних сил, індивідуальних інтересів і потреб. Забезпечуючи інтеріоризацію об'єктивних цінностей людської спільноти, аксіологічний підхід сприяє перетворенню їх у суб'єктивне надбання окремої людини, тобто в її особистісні сенси.

Як підкреслює В. Сластьонін, існує два основні шляхи інтеріоризації суспільно значущих цінностей. Перший із них передбачає здійснення цього процесу під впливом стихійних чи спеціально організованих умов, котрі викликають у людини деякі ситуативні спонукання. У даному випадку систематична активізація цих спонукань дозволяє їх перетворити у сталі мотиваційні структури особистості. Другий із запропонованих дослідником шляхів забезпе-

чення інтеріоризації цінностей вимагає пред'явлення їх молоді «в готовому вигляді». У цьому разі від педагога вимагається забезпечити розвиток відповідної мотивації в молодих людей та стимулювати їх до прояву активних зусиль у переведенні цих цінностей на рівень власних життєвих пріоритетів [10, с.266-267]. Зрозуміло, що оптимальним варіантом педагогічної взаємодії є такий, який передбачає комплексне використання обох визначених шляхів забезпечення інтеріоризації молоддю соціально значущих цінностей.

Краще усвідомити роль аксіологічного підходу в педагогічній галузі допомагають і висновки Г. В. Оллпорта. Цей науковець вважав, що впровадження аксіологічного підходу в освітній процес має забезпечити вирішення складної проблеми трансформації в молоді «категорій знання» в автономні «категорії значущості». Для цього він пропонував шукати діючі педагогічні засоби, які б могли забезпечувати перехід звичок і вмінь «із зовнішнього пласта особистості в саму систему «Я» [9, с.136], тобто на рівень стійких інтересів, потреб людини, які не потребують підкріплення з боку інших людей.

Процес перетворення зовнішніх цінностей у внутрішні, а засобів – у цілі Г.В. Оллпорт назвав функціональною автономією особистості. За його поглядами, це новоутворення людини формується в процесі становлення її сталих мотивів як стійких систем, що ґрунтуються на минулих аналогічних системах, але функціонально від них не залежать. У світлі цього Г.В. Оллпорт провідну мету освіти вбачав у переведенні «змісту предмета… з поверхового («категорія знання») рівня на пропріатичний» (рівень особистих переконань) [9, с.136]. Найкращим засобом для розв'язання цього завдання він назвав інтегрування «категорії знання» в розвивальну систему власного досвіду молодої людини, створення педагогічної ситуації, при якій «саморозкриття» вчителя веде до самопізнання його вихованців [9, с.134].

Відомий психолог і психотерапевт В. Франкл [20] стверджував, що ні через зміст навчального предмета, ні через дидактичні методи цінності особистості сформувати не можна. Тому вчений вважав, що завданням педагога є не стільки озброєння вихованців певною системою цінностей, скільки переконання їх у важ-

ливості самоформування такої системи особистих цінностей, підштовхування до інтенсивного її відпрацювання.

Коментуючи вищенаведені ідеї, необхідно зазначити, що, дійсно, кожна особистість повинна мати власну систему ціннісних орієнтирів, у якій оптимальним чином враховувалися б її індивідуальні потреби й інтереси, і така система є результатом, насамперед, її власних внутрішніх зусиль. Проте через використання різноманітних педагогічних засобів необхідно цілеспрямовано впливати на формування індивідуальних цінностей кожної молодої особи таким чином, щоб ці цінності набули в цілому соціально значущий характер.

Слід також відзначити, що опанування людиною визначених цінностей не можна сприймати як процес механічного перенесення визначених соціальних цінностей у свідомість окремої особи й автоматичного перетворення їх у регулятор її поведінки. На практиці формування особистісних цінностей є дуже складним і багатоаспектним процесом, результати якого можна провіщати тільки з певною долею вірогідності. Більш того, у реальному житті вчинки людини обумовлюються не тільки її ціннісними пріоритетами, але й дією різних опосередкованих чинників, що може призвести до суттєвих відмінностей отриманих результатах від запланованих. Отже, під час формування персональних цінностей особистості треба як можна повніше врахувати всі суттєві зовнішні фактори впливу на цей процес.

Зрозуміло, що реалізація аксіологічного підходу в педагогічній галузі передбачає визначення конкретних цінностей, які виконують роль суспільних ідеалів та орієнтирів. На основі вивчення наукових праць установлено, що авторами висловлюються різні пропозиції стосовно вибору фундаментальних цінностей, які мають стати аксіологічними підвалинами педагогічного процесу (ці цінності відображено в таблиці 3).

Таблиця 3

Список визначених науковцями фундаментальних цінностей

Освітні цінності	Науковці
Людина (особистість, індивідуальність)	Н. Асташова, В. Казакін, В. Караковський, С. Поляков, З. Равкін, О. Сухомлинська, Н. Щуркова
Добро	Н. Асташова, І. Зимняя, Р. Зобов, В. Келасьєв, С. Поляков, З. Равкін, Н. Щуркова
Життя, здоров'я	Н. Асташова, І. Зимняя, В. Казакін, С. Поляков, Н. Щуркова
Сім'я, близькі люди	Н. Асташова, В. Казакін, В. Караковський, С. Поляков, О. Сухомлинська
Істина, знання, пізнання	Н. Асташова, І. Зимняя, Р. Зобов, В. Караковський, В. Келасьєв, С. Поляков, З. Равкін, О. Сухомлинська, Н. Щуркова
Батьківщина (Вітчизна), народність, мова	Н. Асташова, В. Казакін, В. Караковський, О. Сухомлинська
Суспільство, соціалізація, культура, цивілізація, міграція, право	В. Казакін, В. Караковський, С. Поляков, Н. Щуркова Н. Асташова, В. Караковський, О. Сухомлинська, Н. Щуркова
Земля, Всесвіт, природа	Н. Асташова, Р. Зобов, В. Казакін, В. Келасьєв, З. Равкін, О. Сухомлинська, Н. Щуркова
Праця, гра, спілкування	Н. Асташова, І. Зимняя, Р. Зобов, В. Казакін, В. Келасьєв, З. Равкін, Н. Щуркова
Краса, гармонія, естетичні ідеали	В. Казакін, В. Караковський, З. Равкін, О. Сухомлинська, Н. Щуркова
Мир, гуманність, братство	Н. Асташова, Р. Зобов, В. Келасьєв, З. Равкін, Н. Щуркова
Щастя, свобода, рівність, справедливість	В. Казакін, Н. Щуркова
Совість, обов'язок, воля	В. Казакін, С. Поляков
Самовизначення, реалізація себе, саморозвиток, світогляд	В. Казакін, В. Караковський, З. Равкін, О. Сухомлинська, Н. Щуркова

На думку О. Вишневського, в основу педагогічного процесу має бути покладено такі групи цінностей:

- абсолютні, вічні цінності (віра, надія, любов, сумління, правда, доброта, справедливість, краса, свобода, благородство тощо);
- основні національні цінності (українська ідея, державна незалежність України, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо);

- основні громадянські цінності (прагнення до соціальної гармонії, пошана до закону, права людини тощо);
- цінності сімейного життя (подружня вірність; піклування про дітей; злагода та довіра між членами сім'ї тощо);
- цінності особистого життя (внутрішня свобода, воля, мужність, зовнішньоетична вихованість тощо);
- валео-екологічні цінності (увага до власного здоров'я, прихильність до спорту і фізичної праці, здоровий спосіб життя і протидія згубним звичкам) [2, с.209-211].

На основі аналізу наукових праць, матеріалів преси, практичного досвіду роботи в освітніх закладах зроблено висновок про те, що в основу педагогічного процесу в сучасному загальноосвітньому навчальному закладі має бути покладено систему освітніх цінностей, яка містить п'ять провідних компонентів: 1) *фундаментальні, базові, загальнолюдські цінності* (життя, людина, добро, природа тощо); 2) *національні цінності* (національна ідея, рідна мова, народні свята, традиції й звичаї, фольклор, національні символи тощо); 3) *громадянські цінності* (демократичні права й обов'язки, толерантність до інакомислячих, релігійна терпимість, повага до культурних і національних традицій інших народів тощо); 4) *сімейні цінності* (любов, повага, вірність, взаємодопомога тощо); 5) *особистісні цінності* (повноцінна життєва самореалізація, творча активність, життєвий оптимізм, морально-вольові якості тощо).

Реалізація аксіологічного підходу в навчальному закладі спрямована на те, щоб визначені освітні цінності стали надбанням кожного суб'єкта педагогічного процесу, стали основою для формування його особистісних переконань. Адже освіта виступає одним з провідних засобів передачі молоді первинної ціннісної інформації.

Однак результативність опанування цією інформацією молодими людьми значною мірою залежить як від зусиль педагога, так і від активності, наполегливості самого вихованця. Зрозуміло, що досконала механічна трансляція суспільних цінностей через інформаційний потік без урахування емоційно-чуттє-

вої сфери молодої людини, без закріплення здобутих нею ціннісних орієнтирів у практичній поведінці й діяльності не може привести до позитивного результату. Тому тільки через забезпечення розумової активності молоді, набуття нею емоційно-чуттєвого досвіду сприйняття і прийняття конкретних гуманістичних ідеалів і принципів, тільки через переведення їх на рівень індивідуальних переконань шляхом залучення кожної особистості до соціально корисної діяльності можна розраховувати на те, що в молодих людей сформуються усталені системи персональних цінностей. У свою чергу, результативність стимулювання такої розумової активності школярів з боку вчителя значною мірою залежить від його власної педагогічної майстерності, рівня опанування ним цінностей, які виконують роль засобів трансляції молоді визначених соціальних цінностей, тобто від *педагогічних цінностей*.

На думку В. Сластьоніна і Г. Чижакової, ці цінності містять у собі: 1) загальнолюдські цінності (людина, дитина, вчитель, творча індивідуальність); 2) духовні цінності (педагогічні теорії, педагогічний досвід людини, способи педагогічного мислення); 3) практичні цінності (педагогічні технології, освітні системи, способи діяльності тощо); 4) особистісні цінності (педагогічні здібності, індивідуальні якості, ідеали). У цій же праці науковці визначили за іншою ознакою ще одну систему педагогічних цінностей, яка включає такі елементи: 1) домінантні цінності (знання, пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, цінність спілкування); 2) нормативні цінності (освітні стандарти, моральні норми тощо); 3) стимулюючі цінності (методики, традиційні й інноваційні педагогічні технології і цінності контролю); 4) супровідні цінності (навчальні вміння, розуміння школярами навчального матеріалу тощо) [11, с.93, 117-118].

І. Ісаєв у системі педагогічних цінностей виділяє три ієрархічні рівні:

1) суспільно-педагогічні цінності, що об’єднують у собі ідеї, принципи, норми, правила, які, будучи сконцентрованими в суспільній свідомості у вигляді моралі, педагогічної етики, філософії освіти, регламентують освітню діяльність і спілкування в межах усього суспільства;

2) професійно-групові цінності, які представляють собою сукупність ідей, концепцій, норм, що регулюють професійно-педагогічну діяльність відносно самостійних професійних груп, колективів навчальних закладів різних типів;

3) індивідуально-особистісні цінності, які створюють аксіологічне «Я» як систему когнітивних новоутворень, що пов'язані з емоційно-вольовими компонентами [6, с.14].

Крім цього, І. Ісаєвим визначено, що процес присвоєння цінностей містить такі компоненти:

1) цілі-цінності (цінності, що розкривають значення, сенс цілей професійної діяльності вчителя);

2) засоби-цінності (цінності, в яких фіксується значення, сенс способів і засобів здійснення професійно-педагогічної діяльності);

3) відносини-цінності (цінності, які відображають значення, сенс відношень як основного механізму функціонування цілісної педагогічної діяльності);

4) значення-цінності (цінності, в яких виявляється значення і сенс психолого-педагогічних знань для професійної діяльності);

5) якості-якості (цінності, які розкривають значення і зміст якостей особистості викладача) [7, с.64-65]. Укаханої типології професійно-педагогічних цінностей дотримується у своїх працях і українська дослідниця В. Гриньова [4].

Ґрунтуючи свою наукову позицію, насамперед, на положеннях аксіологічної концепції І. Ісаєва, а також ідеях Б. Гершунського і В. Смирнова, ми дійшли висновку, що реалізація аксіологічного підходу в педагогічному процесі передбачає забезпечення ціннісного наповнення всіх його структурних компонентів. У світлі цього структуру педагогічного процесу можна представити у вигляді такої схеми (див. рис. 2.):

Отже, можна підсумувати, що аксіологічний підхід у педагогічній царині, по-перше, представляє собою філософсько-педагогічну стратегію, певну теоретичну модель, яка відображає один зі шляхів модернізації сучасної системи освіти відповідно до актуальних вимог соціуму та ґрунтується на ідеї пріоритету загальнолюдських цінностей і самоцінності кожної особистості. Визначаючи методологічну

базу наукового пошуку, цей підхід розкриває перспективи подальшого вдосконалення системи освіти, оптимального використання педагогічних ресурсів відповідно до вимог сучасного суспільства, а також спонукає до нового осмислення педагогічного процесу як сходження особистості до гуманістичних цінностей, усвідомлення нею світоглядно-ціннісного сенсу об'єктів соціальної й освітньої реальності.

Рис. 2. Структура ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу

По-друге, аксіологічний підхід забезпечує загальну спрямованість педагогічного процесу на засвоєння молоддю провідних суспільних цінностей, переведення їх на рівень персональних ціннісних пріоритетів. У свою чергу, це допомагає особистості адекватно поводитися в динамічно змінювальному суспільстві, накопичувати досвід поведінки в умовах альтернативного вибору.

По-третє, вищевказаний підхід у педагогічній сфері є основою для обґрунтування сукупності певних принципів і етичних критеріїв, котрі зумовлюють ставлення людини до навколишнього світу, інших людей і до себе та суттєво впливають на її поведінку.

Для наведення наочного прикладу експериментального дослідження, в якому використовувався аксіологічний підхід, можна звернутися до автореферату

докторської дисертації автора на тему «Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах» [16].

Так, *метою* проведеного дослідження було теоретичне обґрунтування й науково-методична розробка цілісної системи організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на аксіологічних засадах. *Об'єкт дослідження* – педагогічний процес як опанування соціальних цінностей у загальноосвітніх навчальних закладах, його *предмет* – цілісна система організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на аксіологічних засадах.

Провідною для *концепції* цього дослідження була ідея цінностей як результату визначення якостей і властивостей предметів, явищ і процесів, що здатні задовольняти потреби та прагнення людей, сприяти їхньої самореалізації в усіх сферах життєдіяльності, а система педагогічного процесу у шкільних закладах – як засобу опанування їх молоддю. У концепції дослідження було відзначено, що аксіологічний підхід дає можливість об'єктивного аналізу провідних тенденцій розвитку сучасного суспільства і у світлі цього переосмислення першочергових для сьогоднішньої школи педагогічних завдань, визначення головних для неї ціннісних пріоритетів. Автором також було підкреслено, що ціннісні пріоритети в царині педагогіки, з одного боку, повинні узгоджуватися з домінуючими на сучасному етапі розвитку суспільства соціальними цінностями гуманістичної спрямованості, а з іншого, – відповідати специфіці навчально-виховної діяльності, забезпечувати її спрямованість на реалізацію зазначених цінностей.

У концепції дослідження зазначалось, що на рівні окремої особистості аксіологічний підхід спрямовує педагогічний процес на пошук і втілення на практиці оптимальних шляхів трансляції їй актуальних соціальних цінностей. Забезпечення аксіологічного підходу до реалізації педагогічного процесу у школі дозволяє озброїти молодих людей знаннями, ціннісними вміннями ключових компетенцій життєдіяльності в умовах динамічних соціальних змін, сформувати в них персональні системи цінностей, які найбільшою мірою

відповідатимуть їхнім індивідуальним потребам, життєвим цілям, інтересам, стимулювати набуття ними досвіду соціально корисної діяльності й поведінки, які відповідають цим цінностям, а також створювати сприятливі умови для саморозвитку й самоактуалізації кожної особи. Як висновок, в концепції було зазначено, що аксіологічний підхід сприяє формуванню в кожної особистості соціально значущих потреб, їх узгодженню з інтересами всього суспільства.

Визначена концептуальна ідея зумовила необхідність організації в загальноосвітньому навчальному закладі ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу, який розглядався в дослідженні як результат цілісного поєднання процесів навчання й виховання учнівської молоді на аксіологічних засадах. Тому під час його реалізації враховувалися специфічні закономірності кожного з цих процесів. У дисертації було також відзначено, що забезпечити аксіологічний підхід у межах загальноосвітнього навчального закладу неможливо без розробки і впровадження педагогічного процесу як певної системи, що включає такі структурні компоненти: цілі й завдання, зміст, методи і форми, механізми реалізації, виявлення результатів та при необхідності їх корекції.

Загальна гіпотеза дослідження ґрунтувалась на припущенні, що розроблена й теоретично обґрунтована цілісна система організації педагогічного процесу у шкільних навчальних закладах на аксіологічних засадах може сприяти вдосконаленню ціннісної свідомості (ціннісних знань, ідеалів, цілей, мотивів, спонукань та ін.), розвитку емоційно-чуттєвої сфери учнів (формуванню в них любові і поваги до людей, милосердя, доброти, справедливості, толерантності, почуття власної гідності тощо), гуманізації їх взаємовідносин з людьми і світом взагалі, оволодінню вмінь-цінностей ключових компетенцій життєдіяльності в динамічному суспільстві (соціально-методологічних, полікультурних, комунікативних, інформаційних, самосвітних умінь-цінностей і вмінь-цінностей у сфері здоров’я й здорового способу життя).

Загальна гіпотеза була конкретизована в таких *часткових гіпотезах*:

- ефективність процесу організації педагогічного процесу на ціннісних засадах забезпечується реалізацією його системоутворюючих компонентів: мотиваційно-цільового, процесуально-діяльнісного й аналітико-рефлективного;
- аксіологічний підхід до організації педагогічної взаємодії між вчителями і школярами сприяє повноцінній самореалізації учнів як унікальних особистостей.

Відповідно до проблеми, об'єкта, мети, концепції, гіпотези було визначено такі основні *завдання* дослідження:

1. Проаналізувати філософські, психологічні, соціологічні, педагогічні праці з питань цінностей, організації педагогічного процесу;
2. Обґрунтувати концепцію забезпечення аксіологічного підходу до системи педагогічного процесу школи;
3. Теоретично обґрунтувати цілісну систему організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах на аксіологічних засадах;
4. Розробити модель змісту науково-методичного забезпечення реалізації ціннісного підходу до впровадження системи педагогічного процесу у шкільних навчальних закладах і експериментально перевірити її ефективність;
5. Уточнити критерії й показники ефективності реалізації системи цілісного педагогічного процесу на аксіологічних засадах у загальноосвітніх навчальних закладах;
6. Розробити навчальні, науково-методичні посібники і методичні рекомендації для вчителів шкіл, студентів і викладачів вищих педагогічних закладів освіти з питань впровадження ціннісного підходу до організації цілісної системи педагогічного процесу в сучасній школі.

Методологічні основи проведеного дослідження складали такі основні методологічні підходи:

- *аксіологічний* підхід, який дозволяє розглядати шкільну освіту як ціннісно-зорієнтований соціальний інститут, котрий значною мірою обумовлює аксіологічну детермінованість молоді;

- *системний* підхід, що дозволяє розкривати, усвідомлювати закономірні зв'язки між структурними компонентами різних систем (у контексті дослідження, насамперед, розглядалися системи провідних соціальних цінностей сучасного суспільства, освітніх цінностей як структурного компонента соціальних цінностей, організації цілісного педагогічного процесу у шкільних закладах, особистість як складну біологічно-соціальну істоту);
- *синергетичний* підхід, який виступає підставою розглядати об'єкт дослідження в його постійному розвитку відповідно до внутрішніх законів і загальних тенденцій розвитку природи, суспільства і всесвіту взагалі;
- *культурологічний* підхід, що дозволяє сприймати цінності й саму систему освіти як складові людської культури і водночас її важливими показниками. Як і культура взагалі, вони знаходяться у стані постійного розвитку;
- *особистісно-діяльнісний* підхід, що допомагає усвідомлювати сутність особистості як діючої в суспільстві істоти. Через зовнішньо чи внутрішньо оформлену діяльність вона здатна активно і вибірково опановувати провідні соціальні цінності, зокрема, у шкільному педагогічному процесі;
- *компетентнісний* підхід, який передбачає забезпечення в педагогічному процесі школи озброєння учнів необхідними вміннями-цінностями ключових компетенцій життєдіяльності в суспільстві, яке постійно і швидко змінюється. При цьому система персональних цінностей виступає для особистості своє рідною призмою, крізь яку вона оцінює вчинки людей і події навколишнього світу;
- *акмеологічний* підхід, який виявляється у створенні оптимальних умов для самореалізації людини, розкриття її потенційних можливостей, досягнення нею найбільш високого рівня розвитку. Важливим аспектом при цьому є розкриття ролі персональних цінностей в особистісному зростанні людини.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* розкрито аксіологічні засади організації цілісного педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів; висвітлено взаємозв'язок і взаємообумовленість між аксіологічним й іншими методологічними підходами до організації педагогічного процесу у шкільному закладі:

системним, синергетичним, культурологічним, особистісно-діяльнісним, компетентнісним і акмеологічним; теоретично обґрунтовано цілісну систему організації ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів, проаналізовано її структурні компоненти; визначено провідні напрями, які забезпечують ефективне функціонування педагогічного процесу на аксіологічних засадах; науково обґрунтовано модель змісту науково-методичного забезпечення ціннісного підходу до організації шкільного педагогічного процесу;

- *подальшого розвитку* дістали поняття «освітні цінності», «педагогічні цінності», «ціннісно-зорієнтований педагогічний процес», «стратегічна мета, тактичні цілі і завдання ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу», «ціннісний зміст педагогічного процесу» тощо; виявлено комплекс педагогічних засобів активізації суб'єктної позиції школярів під час здійснення педагогічного процесу на аксіологічних засадах;

- *удосконалено* систему підготовки вчителів до організації педагогічного процесу на аксіологічних засадах; уточнено напрями цілеспрямованої підготовки школярів до участі в зазначеному процесі; уточнено сукупність чинників, які забезпечують рефлективне ставлення до власних досягнень під час здійснення педагогічного процесу з боку вчителів і учнів.

Теоретичне значення дослідження полягає в тому, що:

- розроблено методику діагностування якості ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу і, зокрема, систему моніторингу сформованості ціннісних пріоритетів школярів; уточнено критерії і показники результативності впровадження аксіологічного підходу до організації цілісної системи педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів; окреслено й конкретизовано подальші напрями науково-дослідної і практичної діяльності щодо забезпечення оптимального функціонування цього процесу; теоретично узагальнено й систематизовано підходи до визначення поняття «цінності», висвітлено його взаємозв'язок з іншими науковими категоріями («смисл», «ідеал», «соціальні норми», «потреби», «ціннісні орієнтації» тощо);

• подальшого розвитку набула теорія викладання різних шкільних дисциплін у світлі реалізації ціннісного підходу: визначено ціннісно-зорієнтований зміст шкільної освіти на допредметному рівні, на рівні викладання циклу навчальних дисциплін, окремого предмета та фрагмента навчального матеріалу; виділено оптимальні шляхи, методи й форми його трансляції учням під час здійснення ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу, розроблено систему педагогічних завдань, ситуацій тощо й методику їх використання;

• визначено організаційно-педагогічні основи використання в ціннісно-зорієнтованого педагогічному процесі шкільного закладу інтерактивних методів і форм навчання, а також самостійної роботи школярів.

Практичне значення дослідження полягає в розробці та впровадженні теоретично обґрунтованої й експериментально перевіреної цілісної системи організації шкільного педагогічного процесу на аксіологічних засадах, визначенні шляхів реалізації модулів запропонованої моделі змісту його науково-методичного забезпечення.

Протягом усього періоду дослідження автор брала участь в організації і проведенні науково-дослідної роботи, зокрема здійснюючи керівництво експерименту регіонального рівня з проблеми «Реалізація ціннісного підходу в загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів», що проводилось Головним управлінням освіти і науки Харківської обласної державної адміністрації спільно з Харківським обласним науково-методичним інститутом безперервної освіти.

Автором було також розроблено й експериментальна перевірено програму спецкурсу «Реалізація ціннісного підходу до організації педагогічного процесу в середніх загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів», створено навчальні, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації для підготовки вчителів до організації ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу у шкільному закладі, а також науково-методичний комплект щодо впровадження системи здійснення педагогічного процесу на аксіологічних засадах за допомогою розробленої моделі змісту його науково-методичного забезпечення.

Практична цінність проведеного дослідження проявляється також у тому, що основні положення, результати, висновки та досвід експериментальної роботи можуть бути використані у процесі розробки шкільних навчальних програм, створенні навчальних посібників, лекційних курсів з психолого-педагогічних дисциплін для студентів вищих навчальних педагогічних закладів, у системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також у практичній роботі вчителів й адміністрації загальноосвітніх навчальних закладів.

На основі отриманих результатів проведеного дослідження автором було зроблено загальний висновок про те, що реалізація запропонованої нею моделі змісту науково-методичного забезпечення функціонування педагогічного процесу на аксіологічних засадах сприяє покращенню його результатів, зокрема у стані сформованості особистісних цінностей учнів.

Основний зміст дисертаційної роботи висвітлено в 3 монографіях, 6 навчальних і навчально-методичних посібниках, 3 збірках методичних рекомендацій, 1 робочій програмі до курсу «Реалізація ціннісного підходу до організації педагогічного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах І-ІІІ ступенів», 24 статях у провідних наукових фахових виданнях, 14 статтях в інших виданнях, 14 публікаціях у збірниках матеріалів і тез доповідей на наукових конференціях, симпозіумах та семінарах. Усього – 65 друкованих праць.

Розроблені на базі представленої теоретико-методичної концепції навчально-методичні посібники, навчально-методичний комплекс, програма спецкурсу й рекомендації для вчителів є суттєвою підмогою в організації ціннісно-зорієнтованого педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі.

Цитована література:

1. Асташова Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н.А. Асташова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж : издательство НПО «МОДЭК», 2000. – 272 с.

2. Бутківська Т.В. Ціннісний вимір соціалізації учнів / Т.В. Бутківська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1 (14). – С. 130-137.

3. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І. Вишневський. – Дрогобич : Коло, 2003. – 528 с.

4. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя (теоретичний та методичний аспект) / В.М. Гриньова. – Харків : Основа, 1998. – 300 с.

5. Гусинский Э.Н. Введение в философию образования / Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова. – М. : Логос, 2001. – 224 с.
6. Исаев И.Ф. Профессионально педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект / И.Ф. Исаев. – Москва-Белгород : Везелица, 1992. – 102 с.
7. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И.Ф. Исаев. – Москва-Белгород, 1993. – 219 с.
8. Огнев'юк В.О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект) : автореф. дис. … докт. філос. наук / В.О. Огнев'юк. – К. : КНУ, 2003 – 36 с.
9. Оллпорт Г.В. Личность в психологи / Г.В. Оллпорт. – М. : «КСП+» ; СПб : «Ювента», 1998. – 345с.
10. Сластенин В.А. Психология и педагогика / В.А. Сластенин, В.П. Каширин. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 480 с.
11. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Сластенин, Г.И. Чижакова. – М., 2003. – 192 с.
12. Словарь по этике / Под ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447с.
13. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. – Лондон-Минск, 1998.
14. Соціальна філософія: короткий енциклопедичний словник / Заг. ред. і уклад. В.П. Андрущенко, М.І. Горлач. – Київ-Харків : ВМП «Рубікон», 1997. – 400 с.
15. Сухомлинська О. Сучасні цінності у вихованні: проблеми, перспективи / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 24-27.
16. Ткачова Н.О. Аксіологічні засади педагогічного процесу в сучасних загальноосвітніх навчальних закладах: автореф. дис. … докт. пед. наук. : 13.00.01. – Луганськ, 2007. – 44 с.
17. Философия. Современные проблемы человека / [Л.Б.Баженов, В.Л. Басенец, М.М. Гуренко и др.]. – М. : Московский гос. ин-т радиотехники, электороники и автоматики, 1983. – 143 с.
18. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. – М., 1986.
19. Філософський словник соціальних термінів / Под ред. В.П. Андрущенка. – Х. : «Корвін», 2002. – 672 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; общ. ред. Л.Я. Гофмана и Д. А. Леонтьева; пер. с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
21. Фролов И.Т. Перспективы человека : опыт комплексной постановки проблемы, дискуссии, обобщения / И.Т. Фролов. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Политиздат, 1983. – 350с.
22. Человек как субъект культуры / Отв. ред. Э. В. Сайко. – М. : Наука, 2002. – 445 с.

А.В. Троцко, Л.А. Штефан

АНТРОПОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

У сучасних демократичних перетвореннях найважливішими питаннями виступають питання освіти й педагогіки. Зміна методологічної орієнтації освіти – з формування особистості на її розвиток і саморозвиток – вимагає від педагогічної теорії і практики зосередження уваги на осмисленні природи людини, її внутрішнього світу, на закономірних зв'язках цього світу з усіма

зовнішніми впливами. Реалізації зазначених завдань сприяє використання в педагогічній науці антропологічного підходу.

Антропологічний підхід у педагогіці має тривалу історію. Вперше вивченням людини та її духовного світу займались античні мислителі. Як відомо, ще Конфуцій, Сократ, Платон, Аристотель, обґрунтовуючи свої погляди на проблему виховання людини, наполягали на необхідності врахування людської природи та її вивчення. Аристотель вперше використав термін „антропологія" стосовно духовної природи людини. Отже, вже з моменту свого виникнення антропологія сприймалася й трактувалася, з одного боку, – як наука про людське тіло (анатомія, фізіологія, ембріологія, екологія, археологія, генетика, біохімія, географія, геологія, геофізика), а з іншого, – про людську душу (психологія, психіатрія, педагогіка, історія, лінгвістика, філософія та інші) [5; 6; 17].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що в період античності була започаткована й активно розвивалась філософська антропологія.

Доцільно також наголосити на тому, що стосовно фізичної будови людини термін "антропологія" вперше зустрічається в назві суто анатомічної книги Магнуса Хунта "Антропологія про гідність, природу і властивості людини та її елементів, частини людського тіла", що вийшла в Лейпцигу 1501 р.

У 1533 р. з'явилася книга італійця Галеаццо Капела "Антропологія чи міркування про людську природу", що містить дані про індивідуальні властивості людини. У 1594 р. вийшов твір Касмана "Антропологічна психологія, чи навчання про людську душу" і слідом за ним друга частина – "Про будову людського тіла в методичному описі".

Вперше питання про необхідність вивчення природи людини з метою правильної організації її виховання поставив відомий чеський педагог, засновник наукової педагогіки Я.А. Коменський, що знайшло відбиття в обґрунтованому ним принципі природовідповідності. За рахунок реалізації зазначеного принципу вдосконалюється сама природа виховання. Варто наголосити й на тому, що природовідповідність, як зазначають дослідники, у працях педагога є достатньо

абстрактною, що призводить до невідповідності засобів педагогічного впливу законам духовного життя людини й загальним законам природи [6].

Разом з тим, ідеї, проголошені педагогом, виступають фундаментом антропологічного підходу до виховання, тому що обґрунтовують ефективність виховання та навчання за умов їх природовідповідності. Учений побудував педагогіку як чітку дедуктивну теорію, в основу якої були покладені закономірності виховної взаємодії людини з людиною [6; 11].

Розробкою питань антропології взагалі та антропологічного підходу до виховання зокрема займався відомий французький педагог ХУІІІ століття – Ж.Ж. Руссо, який наполягав на необхідності розвитку природних якостей людини. При цьому головним завданням він вважав розвиток заданих природою властивостей та якостей людини не під впливом культури, а під впливом природних умов.

Обґрунтуванням зв'язку педагогіки з іншими людинознавчими науками займався відомий філософ І. Кант. Цим питанням він присвятив спеціальну працю, яка так і називається „Антропологія". У зазначеній праці філософ систематизує й узагальнює знання про людину, обґрунтовує необхідність вивчення педагогіки, яка, за його глибоким переконанням, дозволяє виховати більш досконалу людину. Великого значення І. Кант надавав питанням виховання культури моральних почуттів і культури мислення підростаючого покоління.

Суттєвий внесок у розробку антропологічного підходу до виховання зробив Г.Ф.В. Гегель, який справедливо вважав, що людське в людині формує дух його народу – історія, котра знайшла своє відбиття в мові, релігії, політичному устрої тощо. Провідним фактором виховання він вважав самовдосконалення [6].

Доцільно звернути увагу на те, що на межі XVIII-XIX століть активізувалась педагогічна думка, пов'язана з питаннями антропологічного обґрунтування педагогічного знання. Зокрема, Й. Песталоцці у своїй педагогічній системі розглядав питання відповідності виховних заходів і природи людини. Учений вважав необхідним здійснення виховання з урахуванням законів самороз-

витку людини, а також звертав увагу на необхідність природного і психологічного обґрунтування педагогічного впливу [6].

Й. Гербарт зробив спробу підвести під педагогіку філософське та психологічне підґрунтя. За його глибоким переконанням, без використання педагогікою наук про людину, без її «антропологізації» неможливо створити досконалу теорію виховання людини [6]. Виходячи з того, що теорія Й. Гербарта грунтувалась на метафізиці і не визнавала багатьох даних фізіології, вона не могла стати продуктивним підгрунтям для подальшого развитку педагогіки [6].

Антропологічний підхід має місце і в працях Л. Фейєрбаха, який суспільні явища аналізував з антропологічних позицій. У розробленій ним теорії пізнання стверджується сила людського розуму. Дослідник переконливо доводить, що за допомогою теоретичного мислення людина може досягти більш значних успіхів у пізнанні світу. Л. Фейєрбах увів у філософію антропологічний принцип: категорія людини була обґрунтована ним як головна категорія нової філософії. Антропологія в розумінні Л. Фейєрбаха є універсальна наука про людину, яка включає комплекс людинознавчих знань [5; 6].

Варто підкреслити, що з антропологічного принципу беруть початок філософські концепції, автори яких вважають поняття «людина» в якості основної світоглядної категорії і на її основі розробляють систематичні уявлення про природу та суспільство. У Росії послідовником антропологічного принципу у філософії був М.Г. Чернишевський. Найбільш повно й докладно антропологічний принцип був реалізований М. Шелером у розробленій ним філософській антропології, у якій автор бачив головну науку про сутність людини, її метафізичної природі, про сили і здібності, які рухають нею, про основні напрями і закони її біологічного, психічного, духовного й соціального роз витку [5; 6; 11; 17].

З 1860-х рр. на Заході педагогічна антропологія стала розроблтися як самостійна галузь філософського та педагогічного знання (Карл Шмід та його учні). Одночасно педагогічна антропологія виникла і в Росії (К.Д. Ушинський та його послідовники) [5; 6].

Саме К.Д. Ушинський до наукового обігу ввів поняття «педагогічна антропологія». Учений започаткував спеціальне вивчення людини з метою узгодити педагогічну теорію та практику з її природою. За його слушною думкою, всі знання про людину повинні бути фундаментом для педагогіки – про душу, про тіло, про людське суспільство. К.Д. Ушинський був першим, хто виділив виховання як головний фактор людського розвитку.

Синтез наукових знань про людину потрібен був К.Д. Ушинському не тільки для доведення вирішальної сили виховання. Такий синтез був особливо необхідним для нового подходу до самого развитку, взаємозв'язку фізичної, розумової та моральної складової [5; 6; 11].

Дослідник обговорював питання про статус педагогіки, про те, чи є спеціальна наука виховання і слушно вважав, що педагогіка, поряд з медициною та політикою, не може бути названа наукою в строгому сенсі слова, оскільки своєю метою має практичну діяльність, а не світ явищ природи чи людської душі. К.Д. Ушинський називав педагогіку мистецтвом, а не наукою виховання і порівнював її з терапією в медицині і справедливо вважав, що «педагогіка не є зібрання положень науки», а представляє собою тільки «збори правил виховної діяльності», як було б безглуздо для медиків обмежитися вивченням однієї терапії, так було б безглуздо і для вихователів обмежитися вивченням однієї педагогіки як зібрання правил виховання. Варто наголосити і на тому, що педагог розглядав педагогіку в широкому (сукупність знань, необхідних або корисних для педагога) та вузькому (збори виховних правил) значениях [16]

Педагогіка в широкому значенні, на думку К.Д. Ушинського, повинна включити в себе сукупність наук, що сприяють обґрунтуванню цілей і засобів виховання. Визначенню цілей виховання мають сприяти філософія, психологія, історія. Знання засобів досягнення педагогічних цілей містять антропологічні науки, тобто науки, що вивчають людину. "Якщо педагогіка хоче виховати людину в усіх відношеннях, то вона повинна спочатку пізнати її також у всіх відношеннях", – слушно стверджував учений [16]. До числа антропологічних наук К.Д. Ушинський відносив анатомію, фізіологію і патологію людини,

психологію, логіку, географію, статистику, політичну економію й історію. Науки, які вивчають фізичні, фізіологічні, душевні та духовні особливості людини, К.Д. Ушинський відносив до індивідуальної антропології. Іншу сукупність антрополого-педагогічних наук, за переконанням К.Д. Ушинського, повинні складати науки, що вивчають людське суспільство з педагогічною метою [5; 6; 16].

Доцільно також підкреслити, що до К.Д. Ушинського педагогіка розглядалася як наука, що не мала відношення до біологічної природи людини, а була лише зібранням порад і рекомендацій. У праці “Педагогічна антропологія” (1867-1868) автором переконливо доведено, що педагогіка не може успішно розвиватися, якщо її ізолювати від педагогічної антропології. З метою «вивчення людини у всіх проявах» учений також запропонував організацію педагогічних (або антропологічних) факультетів для підготовки педагогів. При цьому від педагога не вимагалося глибинних пізнань у галузі всіх антропологічних наук, але він повинен був мати загальні уявлення про ці науки. Учитель-вихователь повинен був розвивати людину не тільки крізь призму природних наук, але й у історичному та політекономічному аспектах. Знання з анатомії та фізіології, вивчення процесів пам’яті допоможуть педагогові максимально використати ресурси людини [6; 16].

У 1868 р. був надрукований перший, а в 1869 р. – другий том праці К.Д. Ушинського "Людина як предмет виховання: досвід педагогічної антропології". Смерть не дозволила завершити трилогію, яка не має аналога у світовій педагогічній литературі. До 1917 року «Педагогічна антропологія» К.Д. Ушинського багато разів перевидавалася й використовувалася в педагогічних навчальних закладах. Майже до революції 1917 р. у вітчизняній педагогіці також развивалась школа педагогів-антропологів та психологів, послідовників К.Д. Ушинського. Найбільш яскравими представниками її були К.К. Сент-Ілер, М.І. Демков, П.Ф. Каптєрєв, В.А. Вагнер, О.Ф. Лазурський та багато інших. У радянський період розвитку педагогічної науки ідеї К.Д. Ушин-

ського з педагогічної антропології були забуті, а масове видання його педагогічних творів було здійснено лише в 1988-1990 рр. [5].

Аналіз науково-педагогічних джерел свідчить про те, що одним із засновників академічної антропології був Поль Брока, який у 1862 р. створив Перше антропологічне товариство в Парижі. Другий центр антропології – Лондонське антропологічне товариство виникло в 1863 р. У тому ж році було створено й відділ антропології та етнографії при Московському товаристві шанувальників природознавства. Пізніше з'являються антропологічні товариства в Німеччині й Італії. Як відомо, довгі роки антропологія вважалася академічним партнером соціології.

З огляду на це, перший у світі факультет соціології в Чиказькому університеті (1892 р.) об'єднував соціологію й антропологію. У 20-х рр. XX ст. в США вже існувала величезна кількість департаментів соціології й антропології. Тільки з 1965 р., коли антропологія отримала статус незалежної академічної дисципліни, ці департаменти розділилися. У Великобританії академічна соціологія з самого початку розвивалася в тісному союзі з соціальною антропологією. У США соціологія домінувала над антропологією, в Англії й Франції ж поступалася їй. [11]

Засновником же власне української антропології став Федір Вовк, який був послідовником французької антропологічної школи. За наукові заслуги вчений отримав від Паризького антропологічного товариства медаль П. Брока та премію ім.Е. Годара. Згодом він мав і премію ім. акад. К. Бера від Російської АН. На початку XX ст. науковець здійснив кілька експедицій по Західній Україні, де збирав етнографічні та антропологічні дані, які потім узагальнив у праці «Антропометричні досліди українського населення Галичини, Буковини й Угорщини» (1908) [11].

У 1915 році вийшла з друку фундаментальна праця у двох томах вітчизняного лікаря-психіатра Г.Я. Трошина "Антропологічні засади виховання. Порівняльна психологія нормальних і ненормальних дітей", у якій автор педаго-

гічну науку збагатив даними клінічної психіатрії, нормальної психології, дитячої психопатології, а також психології творчості.

Слід наголосити й на тому, що питання педагогічної антропології взагалі та використання антропологічного підходу в галузі освіти зокрема плідно розроблялися в 20-ті рр. XX ст. в Україні в межах педології. У зазначеному аспекті активно працювали І. Сеченов, І. Павлов, М. Лоський, С. Франк, Г. Челпанов, А. Нечаєв, В. Бехтерєв, К. Корнілов, М. Ланге, П. Лесгафт, Л. Виготський, М. Басов, П. Блонський, І. Соколянський, П. Гальперін, А. Залкінд, А. Запорожець, О. Леонтьєв, О. Лурія, А. Раєвський, Г. Костюк, Д. Ніколенко і багато інших відомих учених, які розробили новий підхід до вивчення дитини як цілісності й обґрунтували генетичний принцип, відповідно до якого розвитком дитини можна керувати, якщо педагог розуміє вихідні дані й тенденції цього розвитку. Педологи надавали великого значення вивченню соціального середовища, яке впливає не лише на психіку дитини, а й помітно позначається на антропоморфічних параметрах вікового розвитку [5].

Необхідно підкреслити, що у 20-ті рр. XX століття дослідження у галузі антропології активно проводились у Харкові. У Медичному інституті, Інституті ортопедії й травматології, Українському інституті психоневрологічного аналізу та ін. були створені антропологічні кафедри, кабінети й лабораторії. В останньому було створене антропологічне відділення з музеєм. Широке визнання здобула й діяльність колективу антропологів Харківського інституту народної освіти. На чолі з проф. Л. Ніколаєвим антропологи зосередилися на вивченні питань фізичного розвитку різних вікових груп населення з урахуванням впливу зовнішнього середовища та спадкових факторів. У цей же період антропологічні центри також діяли в Одесі, Дніпропетровську, Сімферополі. Але всі вони були ліквідовані на початку 30-х рр. у зв’язку із загальним наступом тоталітарного радянського режиму на українську науку [11].

Варто звернути увагу і на те, що питання антропологічного підходу також активно розроблялися в зарубіжній педагогіці. Так, у 1928 році вийшла праця Г. Ноля «Педагогічне людинознавство», де обґрунтовувалася думка про ство-

рення педагогічної антропології, яка повинна синтезувати різні підходи до людини і слугувати в якості теорії педагогічної діяльності. Вихователь тільки тоді зможе забезпечити розвиток задатків, здібностей вихованця, коли він буде забезпечений надійним інструментарієм, узятим з різних наук про людину [5].

О. Борисова науково обґрунтовує періоди розвитку антропологічного підходу в науці. Перший період дослідниця характеризує як період початкових відомостей про природу людини (IV, III ст. до н.е. – XIV ст.), якому притаманне домінування «віруючого розуму», знання до пізнання, релігії й магії над наукою.

Для другого періоду притаманні розширення, накопичення та систематизація антропологічних знань (XV – XVIII ст.) чому сприяли наукова революція середини XVI – XVII ст. і *другий переворот* у свідомості людства, результатом якого був рішучий крок у бік матеріалізму та еволюціонізму.

Третій період О. Борисова визначає як період становлення антропології як офіційної науки (друга половина XIX ст.), якому притаманні розповсюдження антропологічних товариств, здобуття антропологією статусу академічної науки.

Четвертий період розвитку антропології – сучасний період (XX – поч. XXI ст., – якому притаманна «антропологізація» науки як провідна тенденція в ґенезі сучасної наукової думки [11].

Аналіз науково-педагогічних джерел [5; 6; 11] та довідкової літератури [19; 20] свідчить про те, що в сучасній науці широко використовують такі поняття як „антропологія”, „педагогічна антропологія”, „антропологічний принцип”, „антропологізм” та „антропологічний підхід”. З’ясуємо їх суть.

Термін **„антропологія”** має грецьке походження (антропос – людина; логос – наука). Це спеціальна наука про людину як складний і надто значний феномен, яка визначає в якості свого предмета сферу "власне людського" буття, власної природи людини, людської індивідуальності, що прагне через антропологічний принцип пояснити і саму людину, і оточуючий світ, зрозуміти людину і як унікальний прояв „життя взагалі”, і як творця культури та історії [6].

Термін «антропологія» в науці закріплений за дисципліною, що вивчає природне походження людини та її рас, мінливість будови тіла людини у часі й територіально. Антропологія включає три розділи: вчення про походження людини (антропогенез), морфологію людини і етногенез (расознавство) [2; 8].

Зазначений термін, як стверджують дослідники, був уведений до наукового обігу головним чином у англомовних країнах. У Німеччині його заміщує поняття „етнографія”, у Франції – „етнологія”. На сьогодні термін „антропологія” трактується у вузькому й широкому сенсі. *У вузькому значенні антропологія розуміється як виключно вчення про людину (взаємодія тіла й мозку, анатомії й фізіології). У широкому ж розумінні антропологія трактується як наука про людство в єдності його культурних і соціальних аспектів.* Як стверджують дослідники, у західноєвропейській літературі досить рано будо введено подвійне розуміння терміну “антропологія”, а саме як науки про людське тіло, з одного боку, і про людську душу – з іншого [5; 6].

Як відомо, предметом досліджень антропології були природна історія, палеонтологія, міфологія, соціологія, лінгвістика, демографія, медицина, географія тощо. Комплекс різноманітних людинознавчих знань об’єктивно зробив антропологію універсальною наукою про людину. Як слушно стверджує І.Аносов, велика кількість антропологічної інформації призвела до диференціації наукових знань, а також до виділення самостійних дослідницьких напрямів, зростання інтересу до гуманітарного знання і виникнення галузевих антропологій [1; 2].

Сьогодні в науково-педагогічних джерелах визначаються різні напрями *антропологічного знання.* Це: філософська антропологія, теологічна антропологія, психологічна антропологія, соціальна антропологія, педагогічна антропологія, культурна антропологія, історична антропологія, міська антропологія, антропологія релігії, символічна антропологія, когнітивна антропологія, політична антропологія, економічна антропологія, прикладна антропологія, лінгвістична антропологія, правова антропологія тощо [5; 6; 11].

Сучасна антропологія як наука сформувалась як розділ загальної біології, що включає в себе природну історію людства, расознавство, генетику популяцій людини, різноманітність морфологічних типів, вікові особливості, екологію та еволюцію поведінки людини в природі й соціумі. [1; 8; 11].

У XX ст. відбувся справжній «бум» антропології у світі, вона проникла буквально в усі сфери природи, соціуму, історії, філософії та ін., де тільки присутня й з чим стикається людина. Розвинулися й розширилися такі її школи й напрями як: антропологічний у культурології; історичний у фольклористиці; компаративістика; культурно-історична, культурно-еволюційна, расово-антропологічна школи; структуралізм; теорія культурних кіл; теорія культурних міграцій; функціоналістика; школа «Анналів» та «нова школа «Анналів»» та інші.

І сьогодні перший напрям антропології (загальна та фізична антропологія), – на думку І. Аносова та О. Борисової, – аналізує еволюцію кістяка та зміни у фізичних характеристиках людського мозку; другий – відслідковує лінгвістичне минуле мови; третій – еволюцію психіки; четвертий – становлення соціальної організації; п’ятий – зародження традицій, ритуалів і культурних норм. З’явилися й активно розвиваються й інші її напрями та школи [1;2;5].

Отже, як справедливо стверджують фахівці, антропологія перестала бути вузьким тематичним напрямом. За межі біологічної науки вона вже давно вийшла, й нині являє собою особливу філософію, особливий погляд на світ, якому підлягає буквально все – від минулого до майбутнього. Ось чому ми можемо зустріти антропологію насилля, візуальну антропологію, кіберантропологію тощо. Сучасні американські вчені зазначають, що *антропологія – це наука про всі умови, в яких існував, існує й буде існувати людський рід, вона заглядає в минуле й майбутнє, і одночасно розкриває таємниці сьогодення.*

На сьогоднішній день в Україні та провідних країнах світу активно розвивається **філософська антропологія** – спеціальна філософська дисципліна, що займається проблематикою людини: людина у філософській рефлексії; вчення про людину та її сутність у природі поруч із вченнями про природу,

соціум, свідомість, цінності тощо. Філософська антропологія покликана подолати створений дуалізм предметів і методів природничо-наукового і гуманітарно-наукового знань. Її ціль – дати цілісне, а не часткове знання про людину, аналізуючи фізичне, психічне, духовне (і божественне) начала людини, відкрити ті сили й потенції, які “керують” нею, а головне – завдяки котрим, вона “рухається” [17].

З кінця XIX століття філософська антропологія намагалася зрозуміти реальне людське буття в усій його повноті, визначити місце людини у світі й ставлення людини до світу, що є фундаментом не тільки філософії, але й будь-якого знання про людське життя в цілому. Як окрема галузь знання, філософська антропологія з'являється на початку XX ст., а як навчальна дисципліна – приблизно, із середини минулого століття.

Філософська антропологія повинна стати фундаментом не тільки філософії, але й будь-якого знання про людське життя в цілому. Нова філософія прагне об’єднати конкретно-наукове вивчення різних сторін і сфер людського буття з філософським осмисленням: осягнути людське в людині, його справжнє ядро, його вільну і творчу сутність, створити цілісний образ людини. При цьому вона не втручалася в теорії конкретних наук про людину, а критично осмислювала їх межі та можливості.

У більш загальному вигляді до антропологічного знання належать фізична, соціальна й культурна антропології. Вони сконструйовані як соціальні наукові дисципліни і становлять собою особливі наукові інститути. У деяких країнах, зокрема в США, фізична антропологія часто об’єднується в межах одного департаменту з культурною або соціальною антропологією. В інших – Великобританія, Франція – фізична антропологія, як правило, існує окремо від зазначених дисциплін. Фізична антропологія – біологічна дисципліна, яка вивчає походження й еволюцію фізичної організації людини і її рас [1; 5; 6; 11].

Новою для нашої науки галуззю виступає правова антропологія, яка вивчає співвідношення особистості й права, особистість як об’єкт дії права та її вимоги до права, структуру цінностей особистості та право як засіб утілення цих

цінностей у суспільне життя, права людини та їх юридичний захист, тобто в цілому особистісний аспект права [19; 20].

Педагогічна антропологія – *наука про людину як предмет виховання, сутність якої полягає в тому, щоб на основі глибокого знання природи людини, об'єктивних законів людського розвитку, особливостей та можливостей дитини, створити необхідні педагогічні умови для вдосконалення її «внутрішнього світу» (В.О. Сластьонін).* У розумінні І. Дерболава, педагогічна антропологія – це одна з наукових дисциплін в системі наук про навчання і виховання людини, свого роду теорія педагогічної діяльності. Педагогічна антропологія не досліджує конкретні педагогічні проблеми, а виступає як методологія наук про виховання. Одночасно педагогічна антропологія узагальнює біологічні, психологічні, соціологічні дані про буття людини в освітньому процесі [1;2].

Керуючись такими критеріями як предмет і метод пізнання людини, спосіб систематизації знань про неї А.Я. Данилюк визначає три етапи розвитку педагогічної антропології: 1) від виникнення освіти як такої до середини XIX століття – „наївна" антропологія; 2) середина XIX – початок XX століття – „сумарна педагогічна антропологія", в основі якої лежить визнання самобутності кожної особистості, прагнення до максимально повного та об'єктивного наукового знання про людину; 3) „феноменологічна антропологія", предметом якої виступає певний феномен людського існування, який розглядається в контексті освіти та виховання [12].

Антропологічний принцип – сукупність підходів до проблеми людини в контексті різних філософських систем осмислення світу і шляхів його розвитку та зміни.

Антропоцентризм – тлумачення людського буття як мети світового процесу, а позиції людини в світі як центральної [3].

Антропологізм – філософська концепція, яка всі світоглядні проблеми (що таке світ, суспільство та ін.) розглядає крізь призму людини [1].

Антропологічний підхід до педагогічних досліджень – *це світоглядна, гносеологічна, теоретична та практична орієнтація педагогічних досліджень на людину як на свою головну мету та цінність* [3].

У педагогічній науці поняття „антропологічний підхід” визначається як системне використання даних усіх наук про людину та їх урахування при побудові і здійсненні педагогічного процесу.

На основі вивчення й узагальнення праць І. Аносова [1;2] з’ясовано, що антропологічний підхід передбачає інтеграцію антропологічного знання філософії, психології, педагогіки й інших наук про людину, сприяє розв’язанню освітніх завдань, становить науково-методологічну основу гуманістичного світогляду й гуманізації в цілому, передбачає теоретичне обґрунтування освітніх новацій, інновацій і наукових педагогічних досліджень.

Антропологічний підхід дозволяє розглядати людину як біосоціальну істоту, яка не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певних норм, цінностей, традицій, правил. Антропологічний підхід дозволяє проаналізувати еволюцію взаємодії людини, природи, суспільства в історичному, соціальному, біологічному контексті [7, 11].

Відомо, що антропологія є інтегральною дисципліною, яка вивчає те, як на всіх етапах життя людина будує власну життєдіяльність у взаємодії з природою, соціумом, культурою; які чинники визначають якість життя; які умови необхідні для реалізації ціннісних настанов особистості; які труднощі при цьому слід подолати. Антропологічний підхід до вирішення освітніх завдань зумовлений тим, що людина є вищою цінністю та мірою ефективності суспільного життя й життєдіяльності особистості. [1; 2]

Антропологічний підхід, за переконанням фахівців, виходить, насамперед, із таких принципів, як:

1 Універсальність людини, єдність людського роду і незалежно від етнічних, расових, соціальних, географічних і інших відмінностей, рівноправність усіх людей.

2. Невід'ємність природних прав людини, їх пріоритету стосовно принципів устрою, законів і діяльності держави.

3. Визнання людини найвищою соціальною цінністю.

4. Визнання унікальності кожної особистості, її соціальних прав і свобод.

5. Цілеспрямованість вивчення особистості.

6. Відповідність педагогічного впливу природі дитини.

7. Культуровідповідність – культура виховання й виховання культурою.

8.Соціовідповідність – створення сприйнятливих соціальних умов для успішного розвитку і саморозвитку дитини.

9. Амбівалентність – організація педагогічного впливу, який узгоджено з мінливими природними та внутрішньоособистими умовами.

10. Гуманізм у вихованні [1; 2; 9; 10].

Проблема антропологічного підходу до педагогічних досліджень привертає увагу й сучасних українських та російських учених: В. Андрущенка, Б. Бім-Бада, Ю. Бойчука, В. Зінченко, М. Култаєву, Б. Мещерякова, С. Клепка, С. Кузьміної, Н. Радіонової, О. Сухомлинської, М. Холодної та ін.

Вивчення та узагальнення науково-педагогічних джерел свідчить про те, що використання антропологічного підходу в педагогічній науці передбачає:

1. Розуміння освіти як спрямованого процесу становлення та самостановлення людини.

2. Виведення цілей і засобів навчання та виховання зі сутності людини.

3. Використання антропологічного принципу в усіх науках про людину, включених до сфери виховання, розуміння їх як регіональних антропологій (історичної, економічної, біологічної, психологічної, соціальної тощо).

4. Значне розширення кола традиційних понять педагогіки, включення у категоріальний апарат педагогічної науки нових понять, що відображають людську сутність і сферу особистісних відносин. Наприклад, «життя», «свобода», «сенс», «совість», «гідність», «творчість», «духовне планування», «віра», «надія», «подія», «зустріч», «криза», «пробудження», «ризик», «трагедія», «антропологічний простір», «антропологічний час», «самостановлення» [19].

Як стверджують фахівці, антропологічний підхід у педагогіці дає змогу переглянути зміст освіти і виховання, впровадити нові форми освіти, які з позицій системної педагогічної антропології мають забезпечувати:

- достатньо повне самопізнання учня на базі адекватної самооцінки й самосприйняття;
- розширення діапазону його самодіяльності, яка б гарантувала йому можливість успішного самоуправління у власних інтересах і самореалізації;
- індивідуалізацію навчання;
- уможливлення одержання учнем інформації, яка б сприяла його найбільш повному і всебічному розвиткові;
- забезпечення можливості для учня впливу з його боку на оточення, щоб пристосовувати останнє до його потреб;
- вивільнення творчих можливостей учня й забезпечення умов для їх широкої презентації;
- вибір відповідно до нахилів учня напрямів подальшого навчання і, згідно з цим, групи професій або конкретної професії;
- уможливлення для учня бажаних для нього міжособистісних контактів [1; 2, 6].

Виділені методологічні принципи (підходи) педагогіки дають змогу визначати її нагальні проблеми і стратегію їх вирішення; встановлювати ієрархію (порядок значимості) цих проблем; отримувати об'єктивні знання, відходити від педагогічних стереотипів, що панували раніше.

Антропологічний підхід вимагає не обмежуватися вивченням впливу соціального середовища чи розумної, раціональної мотивації, виявляти й ірраціональні, інстинктивні, біологічні й інші мотиви поведінки людей, обумовлені людською природою.

Антропологічний підхід дозволяє дослідити взаємовідносини між людиною і суспільством, суспільством і владою, людиною і людиною; ставить на порядок денний розробку таких категоріальних форм мислення, як природи людини та її ставлення до оточуючого світу, природи і самої себе, дає змогу

проаналізувати головний імператив епохи: людина як біосоціальна істота не може взаємодіяти з природою та суспільством поза певними нормами, цінностями, традицією і культурою [18].

Антропологічний підхід відкриває широкі можливості для новаторства й інновацій у освітньо-інформаційному просторі, оскільки нові інформаційні технології спираються на внутрішні особистісні потенції індивіда (свідомість, активність, самостійність, креативність тощо) і надають можливість компенсувати природно-соціальну обмеженість реалізації сензитивності окремих індивідів (дистанційне, Internet-навчання), зокрема учням, які проживають у віддалених від культурних осередків районах, інвалідам, дорослим, які здійснюють перепідготовку [1].

Таким чином, у основі антропологічного підходу лежить антропологія – „всеохоплююча" наука про людину. Спільна робота українських антропологів з дослідниками США, Росії, Ірландії та інших країн світу дозволила включити матеріали останніх досліджень до практики підготовки майбутніх спеціалістів у ВНЗ України [8].

Усією своєю величезною масою сьогодні антропологія впливає на всі науки про людину й змушує їх змінюватися. Вона, дійсно, стала філософією, бо впливає на світогляд науковців, ламає старі парадигми й змушує науки розривати усталені стереотипи.

Вищезазначене дозволяє стверджувати, що антропологічний підхід об'єднує в собі як методи досліджень природничих наук (біологія людини, анатомія і фізіологія людини, медицини та ін.), так і соціально–гуманітарних (археологія, історія, соціологія, етнографія, педагогіка, психологія, культурологія, філософія, етика і естетика, економіка, політологія та ін.) [7].

Прикладом реалізації антропологічного підходу в педагогіці може служити теоретична праця І. Аносова «Антропологізм як чинник гуманізації освіти (теоретико-концептуальні основи)» [1].

Мета дослідження полягає в розробці теоретико-концептуальних основ антропологізму як чинника гуманізації освіти, у визначенні педагогічної цінно-

сті антропологізму й обґрунтуванні принципів його реалізації в гуманістично орієнтованих інноваційних технологіях навчання і виховання.

Об'єктом дослідження є теоретико-методологічні основи еволюції гуманістичної освіти.

Предмет дослідження – теоретико-концептуальна систематизація ідей і змістової основи педагогічної антропології для обґрунтування управлінсько-організаційних і технологічних принципів використання антропологізму як чинника гуманізації освіти.

Концепція дослідження. Гуманізація освіти, як головний напрямок її розвитку в XXI столітті, актуалізувала потребу використання системи антропологічних знань для обґрунтування інноваційних підходів до визначення мети та змісту освіти, для створення і реалізації педагогічних технологій, а також освітніх умов, у яких розкривається й досліджується природа людини в процесі її розвитку.

Знання, накопичені багатьма науками, які вивчають людину, недостатньо інтегровані в дослідження людини як істоти природної, соціальної, духовної, у її єдності з природним і соціокультурним середовищем. Розробленню теоретичних засад педагогічної антропології, впливу інших галузей антропологічного знання, зокрема, філософії на її розвиток не приділяється достатньої уваги. Це звужує педагогічні можливості гармонізації внутрішнього і зовнішнього світу людини, яка навчається, і погіршує умови саморозвитку, адаптивності, гуманізації процесів навчання і виховання.

Концептуальною домінантою гуманізації освіти в педагогіці є антропологізм. Він детермінує підхід до аналізу біосоціальних і духовних чинників становлення особистості на основі системної реалізації принципів природовідповідності, соціо-культуровідповідності, амбівалентності.

Антропологізм дає можливість розглядати суспільство як форму спільного життя людей в особистісному вимірі, а людину – як високоорганізовану біопсихосоціальну духовну істоту. Ця закономірність є об'єктивною основою теоретичного обґрунтування й практичної реалізації педагогічних інновацій, їх

зорієнтованості на розвиток і саморозвиток особистості, що, в свою чергу, обумовлює становлення суб'єкт-суб'єктних стосунків, де учень і вчитель розуміють особистісний сенс мети, змісту і технологій навчання й виховання та самореалізуються за внутрішніми екзистенційними законами.

Антропологізм як загальнонауковий спосіб дослідження людини, яка навчається, повинен об'єднати зусилля гуманітаріїв, природознавців і педагогів у осягненні діалектичної єдності використання наукових знань про людину в процесі її навчання й впливу учня на мету, форми, методи його розвитку і саморозвитку.

Провідною ідеєю дослідження є положення про доцільність орієнтації освітніх перетворень (з метою реалізації гуманістичних основ педагогіки) на антропологізм як наукову концепцію, у центрі якої – людина, концепцію, що розглядає особистість учня, студента, педагога, керівника як суб'єкта освітянської діяльності й суспільних відносин, визнає людину складною системою, яка саморозвивається за внутрішніми й зовнішніми законами. Педагогічний підхід до людини має не тільки сутнісний, а й технологічний характер, тому саме педагогіка, спираючись на антропологізм, спроможна формувати гуманні відносини в освітньому середовищі, визначати засоби формування світогляду й емоційних якостей, вивчати особистість, яка навчається.

Відповідно до мети дослідження були поставлені такі *завдання:*

- дослідити еволюцію антропологізму з акцентуацією на структуротвірну основу педагогічної антропології;
- розширити за допомогою антропологізму теоретичні уявлення про еволюцію гуманізму як світоглядного принципу освітніх перетворень з урахуванням реалій сучасного світу й законів коеволюції;
- визначити на основі антропологічного виміру теоретичні основи гуманізації освіти, її змістовотвірні складові й чинники;
- систематизувати світові та вітчизняні антропологічні інтерпретації навчання і виховання з метою використання цього потенціалу в гуманізації освіти України;

- обґрунтувати на концептуальному рівні принципи та критерії реалізації педагогічного антропологізму в гуманістично орієнтованому навчанні і вихованні й у підготовці майбутнього вчителя [1, с.4-5].

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що в дисертації вперше на теоретичному рівні розкрито антропологізм як чинник гуманізації освіти й обґрунтовано його роль як головного концепту методології гуманістичних перетворень у навчанні і вихованні. На основі аналізу сучасного антропологізму, що розглядає людину як універсальний світ буття в єдності біологічної, соціальної і духовної її сутності, доповнено домінанти антропологізму й гуманізму коеволюційним світоглядним компонентом. Доведено, що антропологізм як методологічний інструментарій виступає системотвірним чинником в усіх складових гуманізації освіти (гуманістична спрямованість мети освіти, гуманітаризація її змісту, суб'єкт-суб'єктні організаційно-управлінські умови в педагогічному процесі й підготовці майбутнього вчителя).

Розкрито й актуалізовано принципи і критерії реалізації педагогічного антропологізму як загальнонаукового способу інтеграції антропологічних знань і вивчення феномена Homo educandus у конкретній освітній діяльності.

У контексті Болонського процесу удосконалено модель методологічної підготовки майбутнього вчителя, який перетворює природні, соціальні, культурні передумови на засоби свого професійного зростання. Загальну педагогіку збагачено методологією антропологічно орієнтованої освіти як поєднання двох її взаємопов'язаних складових – формування і розвитку особистості з урахуванням синтезованих знань про людину, яка навчається, та орієнтації освітніх інститутів на забезпечення права людини впливати на зміст, форми, методи навчання і виховання [1, с.7].

Цитована література:

1. Аносов І. П. Антропологізм як чинник реалізації освіти (теоретико-концептуальні основи) / І.П. Аносов // Автореф... дис...д-ра пед. наук – Київ, 2004.
2. Аносов І. П. Антропологічний підхід як детермінанта сучасних освітніх змін / І.П. Аносов // Пост методика. – № 7/8. – 2002. – С. 4-6.
3. Антропологические основания образования: Ученые записки ООИУУ, т.3. – Оренбург, 1998.

4. Антропологический подход в образовании: Методологические аспекты.- ООИПКРО, 1998.
5. Антропологія як вчення про людину//http://ekomedtd.com.ua/psixologya-lyudini1/18-lyudina-ta--pznannya/90-antropologya-yak-vchennya-pro-lyudinu.html
6. Антропологія як універсальна наука про людину / http://www.lviv-orthodox.net.ua/bogoslovia-page/334-antropolohija
7. Баталіна А. Я. Цивилизационно–антропологический подход как методологический инструменталий в решении педагогических проблем /Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Зб. Наук. Пр. /Редкол.: Т.І. Сущенко (відп. ред) та ін. –Київ – Запоріжжя. – Вип. 18. – 300с.
8. Болтівець С. І., Драніщева Е. І. Антропологія / С.І. Болтівець, Е.І. Драніщева // Енциклопедія освіти – К. : Юрінком Інтер, 2008. – С. 27-28.
9. Бойчук Ю. Д. Антропогуманістичний підхід до еколого-валеологічної підготовки студентів педагогічних університетів / Ю.Д. Бойчук // Гуманізація навчально-виховного процесу – Вип. XXXУ. – Слов'янськ, 2007. – С.12-19.
10. Бойчук Ю. Д. Антропологічний підхід у сучасній педагогіці/ Ю.Д. Бойчук // Культура та інформаційне суспільство XXI століття: наукова конференція молодих учених. – Х.: ХДАК, 2007. С. 91-92.
11. Борисова О. В. Соціально-історична антропологія: Електронний навчальний посібник. – Луганськ 2009. – 270 с.
12. Воробьева К. Н. Развитие антропологического подхода в педагогике семейного воспитания во второй половине Х1Х-начале ХХ вв. / К.Н. Воробьева // Автореф. дисс… канд. пед. наук. – М., 2007.
13. Ильяшенко Я. Г. Развитие антропологo-педагогических идей в России в 60-90-е годы XIX века//Труды кафедры педагогики, истории образования, и педагогической антропологии УРАО.- М.,2002.- Вып. 16 – С. 29.
14. Карпенчук С. Педагогічна технологія: антропологічний підхід. / С. Карпенчук // Рідна школа. – №12. – 2001. – С. 20-21.
15. Педагогическая антропология как комплексная наука: её сущность и основные принципи // http://psylist.net/pedagogika/antro.htm
16. Ушинский К. Д. Собрание сочинений.: В 11т. Т. 8.
17. Філософська антропологія /http://www.narratif.narod.ru/fa-01.htm
18. Швед М. Антропологічний підхід до професійної підготовки педагога / М. Швед // Вісник Львівського університету. – Вип. 19. – Ч.1, 2005. – С.65-73.
19. http://ukrkniga.org.ua/ukrkniga-text/784/8
20. http://ru.wikipedia.org/wiki

В.І. Лозова, С.О. Микитюк

РЕСУРСНИЙ ПІДХІД

Витоки теорії ресурсів у науці беруть свій початок у дослідженнях економістів, які вивчали питання підвищення ефективності розвитку можливостей фірми, конкретного підприємства, організації тощо. У сучасних умовах звернення до ресурсів стає все більш популярним серед дослідників, які працюють у різних сферах гуманітарних, технічних і природничих дисциплін, набуваючи

статусу міждисциплінарного пояснювального принципу взаємодії систем об'єктів. Широке розповсюдження ресурсного підходу при дослідженні характеру взаємодії об'єктів, різних за походженням, пов'язане з тим, що він дає можливість враховувати вимоги, які висуває зовнішнє середовище, а також внутрішні можливості підвищення ефективності у всіх сферах життєдіяльності особистості.

Педагогічна наука зосереджує свою увагу на розвитку людини, яка як фізична істота є одночасно й істотою соціальною. Вона не лише вступає в політичні, організаційні, економічні відношення, а й одночасно самовизначається як особистість, стає суб'єктом свого розвитку, що вимагає врахування в освітньому процесі *ресурсів,* тобто сукупності об'єктивно існуючих умов, засобів, необхідних для реалізації конкретних дій, які забезпечують ефективність навчання, виховання, саморозвитку особистості.

Науковці відносно особистості виділяють зовнішні та внутрішні ресурси. Під зовнішніми ресурсами автори розуміють умови та засоби, що сприяють особистісному розвитку людини та її діяльності як системи стимулів діяльності й розвитку, зокрема, заходи стосовно надання людині можливості проявити свої досягнення; заходи стимулювання соціальної і професійної активності, морального заохочення за успіхи і досягнення; умови забезпечення людини інформацією, доступ у інформаційний простір, а також процеси обміну інформацією, досвідом, ціннісними орієнтаціями. До зовнішніх ресурсів можна віднести створення соціально-психологічного клімату колективу; сприяння його згуртованості, демократичний стиль спілкування; організаційні умови, які передбачають чіткість управління, послідовність вимог до людей; матеріально-технічне забезпечення, що включає розмір і регулярність виплати заробітної плати, матеріальне стимулювання, оснащення робочих місць тощо [1; 2; 5].

Російський учений О. Кондаков розглядає й саму освіту як ресурс розвитку особистості, суспільства і держави (2005 р.), що може знаходити втілення:

- у психолого-педагогічному проектуванні процесу освоєння людського досвіду як сукупності ресурсів освіти людини;

- у підтримці інноваційної діяльності в конкретних освітніх системах, інвестиціях у сфері освіти;
- у варіативності освітніх цінностей, цілей, змісту, форм і методів упливу на особистість, які можуть бути в певних умовах ресурсом розвитку індивіда, суспільства, держави та ін. [13].

На відміну від зовнішніх ресурсів внутрішні зумовлюють унікальність людини, вони є джерелом її розвитку, персоналізації. У системі внутрішніх (індивідуальних) можливостей особистості вчені виділяють такі підсистеми: біогенетичні (пов'язані зі спадковістю); фізіологічні (стан здоров'я, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать та ін.); індивідуально-психологічні (рівень інтелектуального розвитку, емоційно-вольової сфери та ін.).

Внутрішні ресурси є індивідуальним надбанням особистості, зумовлюючи її унікальність і джерело індивідуального розвитку. Тому в понятійному апараті, поряд з поняттям «ресурс», вживаються як тотожні поняття «потенціал», «можливість», «резерв», «людський капітал», «потенційні можливості».

Особливості вивчення питань розвитку людини вимагають уточнення цих термінів із метою уникнення різних тлумачень.

Слово *«потенціал»* походить від латинського potentia – потужність, сила, можливість. У довідковій літературі воно визначається, по-перше, як джерело, можливість, засіб, ресурс, резерв, припас, який може бути приведений у дію й використаний для вирішення будь-якого завдання й досягнення певної мети. По-друге, поняття «потенціал» розглядається як можливість окремої особистості, суспільства, держави, системи, організації в певній сфері діяльності (науково-технічній, освітній, військовій тощо) [24].

Етимологічний словник пояснює, що прикметник «потенційний» запозичено в XIX столітті зі французької мови, й буквально перекладається як «може бути». У філософії потенційне розглядається як приховане явище, яке за певних умов може проявитися як актуальне [21].

Поняття «потенціал» увійшло до понятійного апарату багатьох наук, його відносять як до суспільства в цілому, до певних його сфер і соціальних спіль-

ностей, так і до окремої особи. При цьому, як правило, мають на увазі сукуність наявних можливостей, засобів у певній сфері життя, діяльності, що охоплює як об'єктивно існуючі матеріальні цінності й можливості, людські ресурси, так і суб'єктивні сили та здібності людини, рівень її свідомості, підготовленості до того чи іншого виду діяльності, тобто поняття вживається вченими поряд з іншими, такими як «можливість», «здібність», «ресурс», «сутнісні сили». Поєднуючись із категоріями «можливість» і «дійсність» поняття «потенціал» передбачає подальший рух, розвиток, становлення, актуалізацію, тобто воно трансформувалося, збагатилося новим змістом і отримало сучасну інтерпретацію, пов'язану з характеристикою організації ефективної діяльності людини та розвитком особистісних якостей людини. У філософії поняття «потенціалу» пов'язується, насамперед, із категоріями можливості та дійсності, які як модальні характеристики буття відтворюють не тільки вірогідність, тенденцію становлення, але й сталу реальність. «Можливість», виникаючи в рамках «дійсності» як одна з її потенцій, репрезентує майбутнє в сьогоденні і, перетворюючись на «дійсність», породжує нові можливості: такою є діалектика їх взаємного переходу [19].

Потенція – це можливість, яка не діє, але вона здатна стати реальністю за певних умов і при наявності певних ресурсів. Перехід можливості в реальність є процесом актуалізації потенції. В усі часи з боку суспільства приділялася увага до потенціалу особистості, її життєдіяльності, а також до тієї ролі, яку вона відігравала у функціонуванні суспільної системи.

В. Марков визначає потенціал людини як систему його відновлюючих ресурсів, які проявляються в діяльності, що спрямована на одержання соціально значущих результатів [16]. Дослідник зазначає, що потенціал людини не є заданим назавжди, а постійно відтворюється у процесі життєдіяльності, він реалізується у взаємовідносинах між людьми, взаємодії з суб'єктами й об'єктами діяльності.

З погляду сучасних науковців, розкриття потенціалу особистості визначається її активністю як специфічної самореалізації потенційних можливостей.

Визначальними чинниками такої активності є здібності, інтереси, мотиви, цілі діяльності, а також зовнішні ресурси: соціальне оточення, яке може підтримати, а може й відкинути конкретну активність людини. Так, об'єктивний механізм саморозвитку суб'єкта діяльності науковці К. Абульханова та Т. Березина пов'язують з процесом, у якому людина постійно прагне вийти «за власні межі», перевершити себе, розкрити свій невичерпний потенціал. Автори підкреслюють, що основний потенціал саморозвитку діяльності людини, його стосунків закладено в індивідуальності кожного. Водночас потенціал розглядається як «структурований ресурс певної потужності, джерело можливої дії», що може бути розкрито через потреби, інтереси. [28].

З огляду на це А. Деркач і В. Зазикін вважають, що особистісний потенціал «містить не лише потенційне в особистості (здібності, природнозумовлені професійно важливі якості, позитивні спадкові чинники), але й систему постійно поновлюваних ресурсів, які примножуються – інтелектуальних, психологічних, вольових, що сприяє прогресивному особистісному й професійному розвитку» [7].

Як підсумок, Є. Зав'ялова підкреслює, що «особистісним потенціалом є сукупність особистісного ресурсу й рівня розвитку самопізнання, які забезпечують процес саморегуляції та самореалізації в змінених умовах існування» [10].

На думку Н. Шевандріна, особистість можна схарактеризувати п'ятьма загальними потенціалами: 1) пізнавальним; 2) морально-етичним; 3) творчим; 4) комунікативним; 5) естетичним [35].

У трактуванні Р. Капелюшнікова потенціал особистості розглядається як *людський капітал* – …запас знань, навичок і здібностей, які є в кожної людини й які можуть використовуватися нею або у виробничих, або у споживчих цілях. Він – людський, тому що втілений в особистості людини, він капітал – тому що є джерелом або майбутніх доходів, або майбутніх задоволень, або того та іншого разом.., людський капітал подібний фізичному: він являє собою благо тривалого користування, але з обмеженим строком служби; як і будь-який ін-

ший ресурс, він вимагає витрат на ремонт та утримання, він може морально застарівати ще до того, як відбудеться його фізичний знос: його цінність може зростати та падати залежно від змін у пропозиції комплементарних (взаємодоповнюючих) виробничих чинників і в попиті на їх спільні продукти тощо [11].

Л. Євенко поняття «людський капітал» розглядає як здатність людини в суспільно-економічних умовах активізувати виробництво шляхом особистих потенційних можливостей, які базуються на розвинених фізичних і духовних якостях, а також здібностях суб'єкта [9].

С. Минєва розглядає людський капітал як складову інтелектуального капіталу: знання, навички, практичний досвід, натхнені інтелектуальною активністю, яка виступає формою реалізації інтелектуальних, морально та культурно орієнтованих здібностей людини до створення нового, раніше невідомого знання, що забезпечує одержання інтелектуальної ренти та різного роду переваг перед конкурентами [18]. При цьому освіта має орієнтуватися на виховання гуманної особистості, щоб її потенціал сприяв оволодінню моральними цінностями.

Близьким за змістом розуміння суті потенціалу є також поняття *«людський потенціал»* [4], автори якого зосереджують увагу на здібностях особистості, вважаючи, що поняття «людський потенціал» є елементом духовного розвитку людей, відбиваючи в певній мірі духовні потреби суспільства. Основну проблему дослідження людського потенціалу вони вбачають у оцінці можливостей розвитку особистості й управління ними з урахуванням внутрішніх і зовнішніх факторів оточуючого середовища [3].

С. Дятлов характеризує ще й категорію *«людські інформаційні ресурси»*, розглядаючи індивіда не як носія людського капіталу, а як потенціал інформаційних ресурсів, носієм яких у будь-якому суспільстві є людина. Саме вона забезпечує динамізм суспільного прогресу й високі темпи економічного зростання [8].

Д. Леонтьєв уживає поняття особистісного потенціалу як базової індивідуальної характеристики, стрижень особистості. На його думку, *особистісний*

потенціал – це інтегральна характеристика рівня особистісної зрілості. А головним феноменом особистісної зрілості, формою прояву особистісного потенціалу автор вважає саме феномен самодетермінації індивіда. Особистісний потенціал відображає міру подолання особистістю заданих обставин, врешті решт, подолання нею самої себе, а також міру зусиль, які докладаються особистістю щодо роботи над собою й над обставинами власного життя [15].

Такої ж думки дотримується і Л. Орбан-Лембрик, яка вважає, що потенціал розвитку особистості закладено в ній самій, у її потребах та здібностях, особливо у спрямованих на саморозвиток, самореалізацію [22]. Отже, особистісний потенціал – це узагальнена системна характеристика індивідуальних духовних особливостей особистості, її здатності виходити зі стійких внутрішніх критеріїв, орієнтирів у своїй життєдіяльності й зберігати стабільність діяльності та смислових орієнтацій у різних умовах. Інакше кажучи, особистісний потенціал – це комплекс духовних властивостей, який дає людині можливість ухвалювати рішення й регулювати свою поведінку, враховуючи й оцінюючи ситуацію, виходячи, насамперед, зі своїх внутрішніх уявлень і критеріїв.

Представлені тлумачення потенціалу особистості дозволили ввести в понятійний апарат проблеми поняття *«сутнісні сили»* особистості (Д. Леонтьєв, М. Ситнікова), яке схарактеризовано як складну квінтесенцію індивідуального й соціального, що включає в себе здібності, знання, уміння, навички та можливості особистості.

Таким чином, потенціал особистості можна розглядати як сукупність природжених і набутих здібностей, можливостей суб’єкта, сутнісних сил, які знаходять вияв у різних видах діяльності особистості, потенціал якої є індивідуальним компонентом можливостей людини. Тому зміни його пов’язані з зовнішніми та внутрішніми умовами життєдіяльності суб’єкта.

Тому вважаємо доцільним у наукових дослідженнях розглядати зовнішні впливи на людину (засоби й умови оточуючого середовище, узагальнений досвід людства в усному й письмовому вигляді, ЗМІ, віртуальна інформація, заохочення в діяльності, система управління тощо) як зовнішні ресурси

розвитку особистості, а «внутрішній капітал», «сутнісні сили людини», «людський ресурс» розкривати в поняттях «потенціал» або «потенційні можливості», «особистісний потенціал», визначаючи їх як сукупність наявних індивідуальних можливостей (суб'єктивних сил, здібностей, підготовленості до тієї чи іншої діяльності, спілкування та ін.).

У науковій літературі автори називають різні види потенційних можливостей. Серед них біологічні, зумовлені спадковістю людини; фізіологічні (нервова система, здоров'я взагалі й окремих органів і систем, біоритми, особливості будови організму та ін.).

М. Каган схарактеризував такі потенціали особистості: гносеологічний, аксіологічний, комунікативний, художній і перетворюючий, але ця класицікація вимагає уточнень, тому що відсутня єдина основа для визначення видів.

Схарактеризуємо окремі види потенцій, що є актуальними для дослідження в педагогіці.

Розвиток потенційних можливостей *творчості особистості* є універсальним фактором ефективності різних видів діяльності, тому що вони спрямовані на досягнення нового.

У підготовці спеціалістів за будь-яким фахом одним із основних завдань є оволодіння суб'єктами навчально-виховного процесу знаннями та вміннями, що забезпечують виконання конкретних професійних дій творчо.

А. Маслоу. розділяє творчість на первинну, вторинну та інтегровану. Первинну творчість автор порівнює з грою щасливих захищених дітей, вважаючи, що вона проявляється в спонтанності, у так званій «другій наївності» дорослих, що поєднує свіжість світосприйняття з витонченістю розуму. Вторинну творчість дослідник пов'язував із процесами, які потребують осмислення, зваженого підходу, що в більшій мірі належать до «продуктів цивілізації, наприклад, створення мостів, будинків, наукових систем». Водночас інтегрована творчість поєднує в собі первинну та вторинну й породжує справжні великі творіння. Розуміння творчості в концепції А. Маслоу цікаве тим, що

значно розширюються рамки стереотипного уявлення про творчість як лише вид діяльності, що має бути представлений «творчою професією» [17].

Співзвучні думки знаходимо в концепції іншого представника гуманістичної психології К. Роджерса, який вважав, що творчість є важливою потребою людини реалізувати себе. Під творчим процесом він розуміє «створення за допомогою діяльності нового продукту, що виростає з одного боку, із унікальності індивіда, а з другого – зумовленого матеріалом, подіями, людьми, обставинами життя» [26].

У наукових дослідженнях педагогів, психологів звертається увага на те, що успіх системного творчого мислення в процесі професійної підготовки багато в чому визначається потенційними можливостями творчого мислення на різних етапах формування особистості: здатність до аналізу, синтезу, порівняння, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, критичність мислення, здатність знаходити суперечності, прогнозувати можливий хід розвитку, багатоекранно бачити будь-яку систему або об'єкт у аспекті минулого, теперішнього, майбутнього, будувати алгоритми дій, генерувати нові ідеї і вирішувати їх.

Серед сучасних психологів, які займаються проблемами розвитку творчої особистості, слід насамперед назвати В. Моляко, який запропонував власну концепцію формування творчої особистості та реалізації її творчого потенціалу. Учений визначає творчий потенціал як інтегративну властивість особистості, що характеризує міру можливостей здійснювати творчу діяльність, готовність і здатність до творчої самореалізації та саморозвитку. Творчий потенціал, на його думку, – це саме та система, яка абсолютно прихована від будь-якого зовнішнього спостереження; тим більше, сам носій творчого потенціалу іноді мало або й зовсім не знає про свої творчі можливості. Про справжні творчі можливості конкретної людини можна говорити лише на основі здійсненої діяльності, отриманих оригінальних творів. Творчий потенціал стає не уявною, а реальною, прогнозованою цінністю лише тоді, коли реалізовується у винаходах, конструкціях, книгах, картинах, фільмах та ін. Учений представляє загальну структуру творчого потенціалу: задатки, нахили, інтереси, їх спрямо-

ваність і частота; допитливість, потяг до створення чогось нового; швидкість у засвоєнні нової інформації; прояви загального інтелекту; наполегливість, цілеспрямованість, працелюбність; порівняно швидке та якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних, екстремальних ситуацій [20].

В основі класифікації рівнів прояву творчих здібностей, які можна розглядати як потенційні можливості індивіда, В. Клименко розглядає здатність людини оригінально вирішувати задачі, що зумовлюється механізмом творчості, який забезпечується повноцінною роботою трьох складових: енергопотенціалу, психомоторики, критичності. Згідно з уявленням автора, творчі люди наділені фізичним та душевним здоров'ям, що є своєрідними ресурсами механізмів творчості [12].

Розглядаючи індивідуально-психологічні аспекти творчих людей, Я. Пономарьов прийшов до висновку, що на рівні протікання психологічних процесів креативним людям притаманні якості, які можна розглядати як певний творчий потенціал особистості:

- цілісність, свіжість, синтетичність як властивості сприйняття, здатність побачити те, чого не бачать інші, певні перцептивні особливості, пов'язані з високою чутливістю до субсенсорних подразників;
- певні особливості пам'яті, що проявляються у швидкому засвоєнні головного й у легкому забуванні другорядного, у здатності пригадати малосуттєву дрібницю; пам'ять на рідкісні в повсякденному житті слова, образи, факти;
- здатність помічати багатозначність слів, відчувати певні підтексти;
- швидкість, гнучкість, оригінальність, відкритість мислення, вміння узагальнювати явища, не пов'язані між собою видимим чином [25].

Конкретні особливості творчої людини, її здібностей, на думку Я. Пономарьова, О. Кульчицької, характеризують такі показники: відхилення від шаблону в поведінці, оригінальність, ініціативність, настирність, енергійність,

винахідливість, прямота суджень, чесність, безпосередність, незалежність, лабільність, внутрішня зрілість, критичність, скептицизм, сміливість, упевненість у невизначеній ситуації, схильність до метафоричності, висока самооцінка, гордість, працездатність, одержимість, буремний дух, схильність до ризику, інтуїція. Характеризуючи особливості мотиваційної сфери, О. Кульчицька відмічає, що творчі люди мають високу мотивацію до успіху, поспішають жити, причому головним мотивом є прагнення реалізувати ідею – цьому підкоряються сила волі, мислення та діяльність [14].

Надзвичайно актуальними є питання розвитку *психологічного потенціалу* особистості, що пов'язані з такими психічними процесами: пізнавальними (увага, сприйняття, пам'ять, мислення), вольовими (дисциплінованість, наполегливість, цілеспрямованість), емоційними (почуття, емоційні стани), які можуть виступати як особистісний потенціал, можливість особистості.

У своїй сукупності психічні процеси виступають як характеристики, особливості, якості людини. Психічні властивості різноманітні і включають також темперамент, характер, здібності, спрямованість особистості. Кожна з цих властивостей – важливий потенціал успіху, результативності. Наприклад, здібності як індивідуально-психологічні особливості, які відрізняють одну людину від іншої, мають безпосереднє відношення до успішного виконання різних видів діяльності.

Поняття про здібності ввів у науку Платон (428-348 рр. до н.ст.). Він говорив про те, що «не всі люди однаково здібні до одних і тих же обов'язків, тому що люди, за своїми здібностями, надто різні: одні народжені для управління, інші – щоб допомагати комусь, а хтось – для землеробства й ремісництва». Платон висловлював ідею про спадкову нерівність людей за здібностями: він говорив, що природа людини не може одночасно добре робити два мистецтва або дві науки [23].

Г. Сковорода писав, що щастя можливе лише тоді, коли ми займаємося своєю справою відповідно до здібностей і призначення. А нещасний – той, хто призначений був для одного, але не знайшов себе чи зрадив своєму покли-

канню, і все життя займається іншою, не своєю справою [6]. Ця думка українського філософа яскраво демонструє те велике значення, яке мають здібності в житті людини. Проблема походження, структури та ефективного розвитку здібностей була й залишається актуальною й нині.

У дослідженнях Б. Теплова доведено, що крім успіху в діяльності, здібність детермінує швидкість і легкість опанування тією чи іншою діяльністю, тобто, чим більше розвинута у людини здібність, тим успішніше вона виконує діяльність, швидше нею оволодіває, а сам процес опанування діяльністю й сама діяльність виконуються легше, ніж навчання чи робота в тій сфері, у котрій він не має здібностей. Це означає, що нездібний проливає більше поту й сліз, чим спроможний, якому все дається легше [29].

На думку Б. Теплова, *здібності* – це результат розвитку індивіда в соціумі, вони формуються в суспільстві й через суспільство. Здібності не тотожні діяльності, вони характеризують динаміку, можливості оволодіння діяльністю та ступінь успішності її виконання. Здібності складають фундамент психологічних і прихованих за ними біофізіологічних потенційних можливостей людини, які забезпечують успішність діяльності в різних сферах життя й виступають важливим джерелом формування й розвитку індивіда.

Структура здібностей якраз і визначається видами діяльності, у яких бере участь людина. Звідси можна вести мову про математичні й організаційні здібності, про здібності музиканта й полководця. Оскільки здібності виступають як комплексні явища, можна говорити стосовно окремих видів діяльності про системи здібностей, у яких на перший план виходять найбільш важливі з них з точки зору змісту цієї діяльності.

Дослідники проблеми здібностей констатують їх універсальність, яка забезпечується наявністю загальних, спеціальних і специфічних здібностей, їх діапазон достатньо широкий – від володіння нескладними навичками та вміннями до різних комбінацій психічних, розумових, особистих якостей у комплексі зі здібністю швидкого оволодіння складними навичками, вміннями. Універсальність здібностей також виявляється в їх компенсатор-

ській функції, коли відсутність тієї чи іншої, необхідної у певній діяльності здібності, може бути компенсовано іншою [30].

Актуальними для наукових досліджень із психолого-педагогічних дисциплін є також питання стосовно розвитку потенційних можливостей *уваги*, що забезпечує функціонування *пам'яті, мислення, відчуттів, сприйняття, спрямованості особистості.*

Фундаментальним для розвитку особистості, безумовно, є *духовний потенціал* як визначальний для людини, спеціаліста. Перевага його полягає в тому, що духовність поєднує в одному понятті можливості високої внутрішньої культури, моральної поведінки, інтелекту, емоційних і вольових якостей, обов'язку та совісті.

Формування духовної культури передбачає долання різних труднощів, для досягнення гармонії думки й дії, слова та вчинку, постійного самовдосконалення своєї особистості. Саме духовний потенціал об'єднує трудовий, творчий, естетичний, інтелектуально-пізнавальний потенціали, світоглядні установки, систему потреб, гуманістичні цінності й ідеали.

Проте недостатньо розглядати потенціал лише з позиції результативності діяльності. Важливою ланкою розвитку потенціальних можливостей є сам *процес змін*, що відбувається, насамперед, у процесі *самовдосконалення*, *самореалізації*, які характеризуються вміннями усвідомлювати самого себе як суб'єкта свідомості, спілкування, дії, виділяти себе в оточуючому світі, критично ставитися до особистих дій, учинків, ставлень тощо. Цілеспрямована, усвідомлена реалізація своїх можливостей у конкретній діяльності здійснюється шляхом адекватних особистих зусиль, якщо спирається на потреби, бажання, інтереси, волю, почуття обов'язку суб'єкта. Провідним засобом самореалізації є рефлексія. Отже, самореалізація як індивідуальний процес і результат цілеспрямованого, усвідомленого здійснення можливостей розвитку свого «Я» вимагає рефлексивно-творчих зусиль, а також взаємодії з певними зовнішніми ресурсами розвитку особистості.

Таким резервом може бути стимулювання суб'єкта до відповідної діяльності, мислення, спілкування з іншими людьми.

Потенціал виявляється чи не виявляється, розвивається чи, навпаки, згасає лише у процесі життєдіяльності людини, у ході якої вона бере участь. При цьому розвивається (саморозвивається і саморегулюється) сама людина, вона створює матеріальні й духовні цінності, удосконалює відносини між людьми. Таким чином, потенціал виявляється, розвивається, реалізується в ході людської діяльності. Для того, щоб здійснити певний акт, реалізувати потенціал, людина має діяти, вступати у спілкування з іншими людьми, у крайньому разі розгортати свій енергетичний запас наодинці з аркушем паперу, полотном тощо. При цьому носій певних можливостей виявляє конкретні властивості, якості, які характеризують його як творчу індивідуальність [34].

Отже, самореалізація передбачає розкриття в діяльності здібностей, обдарувань, індивідуальних сутнісних сил людини. Н. Хрустальова безпосередньо пов'язує потенційні можливості людини й самореалізацію, яку вона визначає як «прагнення людини реалізувати себе, свій творчий, інтелектуальний, емоційний потенціал у тій діяльності, у тій сфері духовних цінностей і культури, яка для неї найбільш значуща» [31].

Автор зазначає, що головними регулятивними механізмами при формуванні й розвитку духовних потреб є прагнення особистості до самовизначення й самореалізації.

Дослідник О. Чаплигін вважає, що послідовність здійснення актів діяльно-активного відношення людини до світу умовно може бути позначена термінами «можу» – «знаю» – «вмію» – «бажаю» – «обираю» – «дію». Перша ланка цього ланцюга представлена тілесними, біофізіологічними й психологічними компонентами (куди, зокрема, входять задатки та здібності, емоції, воля, характер, темперамент тощо). Друга й третя ланки розгортаються в полі взаємодії біологічного й інформаційно-інтелектуального потенціалів, коли здатність до мислення з усіма атрибутами останнього (пам'ять, знання, інтелект) знаходить продовження в навичках і вміннях діяльності, які складають основу первинного досвіду навчання

людини. Але щоб стати основою для постійної дієздатності людини, вказані вище складові повинні набути певної цілеспрямованості, напруженості, системності. Це забезпечує побуджувально-мотиваційний потенціал, який репрезентує ланку «бажаю», основою якої є потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, ідеали й інші складові [31].

Отже, *ресурсний підхід у педагогічній науці можна визначити як сукупність технологій, способів, прийомів забезпечення виявлення й використання ресурсів і розвитку потенціалів особистості з метою підвищення ефективності різних видів її діяльності, організації спілкування та стимулювання суб'єкта до самореалізації.*

Цей підхід вимагає, як відзначає Т. Цецоріна [33], ергономічності, що базується на ідеях ергономіки, тобто діяльність людини має бути комфортною, не викликати фізичних і психічних перевантажень, не шкодити здоров'ю, що, у свою чергу, забезпечує оптимальну працездатність, добре самопочуття та збереження здоров'я.

Важливою вимогою є сприяння індивідуальній траєкторії розвитку особистості, найбільш повній реалізації особистісного потенціалу.

Як відомо, кожна людина має різноманітний запас потенційних можливостей. Тому, наприклад, у навчанні слід пред'являти не однакові для всіх вимоги, а виявляти індивідуальний потенціал кожного школяра, студента, прогнозувати можливі зміни в розвитку й організовувати оптимальну навчально-пізнавальну діяльність таким чином, щоб забезпечити максимальну реалізацію можливостей суб'єкта. Таким чином, з позицій ресурсного підходу досягнення особистості в освітньому процесі розглядаються не з установлення відповідності певним зразкам, стандартам, а з точки зору реалізації індивідуальних можливостей, змін, які відбулися в суб'єктному досвіді. Оцінка досягнень базується на порівнянні прогнозованих результатів і реально досягнутих.

Реалізація ресурсного підходу досягається:

- *стимулюванням особистості* до виявлення її активності як специфічної самореалізації потенційних можливостей: здібностей, інтересів, мотивів, цілей

діяльності, за умови підтримки соціального оточення людини. Так, об'єктивний механізм саморозвитку суб'єкта діяльності пов'язують із процесом, у якому людина постійно прагне вийти «за власні межі», перевершити себе, розкрити свій невичерпний потенціал, але основний потенціал саморозвитку діяльності людини, його стосунків закладено, передусім, у індивідуальності кожного [28].

- *Особистісною орієнтацією освіти* як концептуальної моделі, схеми постановки і розв'язання проблеми, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості на основі врахування індивідуальних особливостей (Ш. Амонашвили, Є. Бондаревська, І. Якіманська). Як відзначає А. Хуторський, існує два принципово різні підходи до освіти, які ґрунтуються на певному розумінні людини: 1. «Людина-глина». Це образ формуючої педагогіки. Людина в цьому випадку мов би не має своєї первісної сутності («чистий лист») й є матеріалом для педагогічної роботи з нею. 2. «Людина-сїм'я», який має генетичну програму розвитку. Освіта в цьому випадку передбачає утворення людини, розвиток її потенційних якостей, що закладені в ній первісно й які реалізуються в залежності від створення середовища [32].

Особистісно орієнтовані парадигми освіти передбачають визнання унікальності кожного суб'єкта й індивідуальної траєкторії його розвитку. Вони можуть знайти місце в різних видах навчання: евристичному, проблемному, дистанційному та ін.

Урахування природних, особистісних якостей суб'єкта освіти в процесі проектування, здійснення та діагностики результатів його досягнень свідчить про гуманістичний характер навчання та виховання.

Є. Бондаревська визначає низку умов до здійснення особистісно орієнтованого навчання: діалогічність, діяльно-творчий характер, підтримка індивідуального розвитку, створення умов для прийняття людиною самостійних рішень, творчості, вибору змісту, способів навчання й поведінки [3].

Ресурсний підхід може забезпечувати й розвивальне навчання (Л. Виготський, О. Леонтьєв, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Давидов), метою якого є розвиток фізичних, пізнавальних здібностей, формування моральної культури особи-

стості, на основі індивідуальних можливостей, набутого досвіду. В умовах розвивального навчання розглядається як взаємодія того, хто навчає, і того, хто навчається, спрямована на індивідуальний розвиток особистісних якостей, тобто стійких властивостей, їх сукупності, що надають людині визначеність, неповторність. У відповідності зі структурою індивідуальності людини якості можна поділити на біофізіологічні, психологічні, соціальні й духовні. Вони характеризують як учинки, так і думки, почуття та інші складові духовності людини. Якості можуть мати позитивну й негативну оціночну характеристику, розглядатися не лише як певна сукупність стійких властивостей людини, а також і як настанова чи оцінка характеру, вчинків, способів поведінки людини (останнє особливо характерно для моральних якостей).

Самореалізація особистості вимагає сформованості таких якостей як цілеспрямованість; допитливість, потяг до створення нового; позитивна мотивація в засвоєнні нової інформації; прояв загального інтелекту; наполегливість, працелюбність; якісне оволодіння вміннями, навичками, майстерністю виконання певних дій; здібності до реалізації власних стратегій і тактик; розв'язання різних проблем, завдань, пошуку виходу зі складних нестандартних та екстрамальних ситуацій.

Реалізації ресурсного підходу сприяє й розробка прогресивних напрямів *педагогіки співробітництва,* пов'язаних із гуманно-особистісним підходом до особистості, удосконаленням форм і методів роботи, розробкою питань педагогізації оточуючого середовища як зовнішнього ресурсу виховання й навчання, а також *диференціація в навчанні, педагогічна підтримка* як допомога людині в її особистісному зростанні.

Положення щодо опори на потенційні можливості суб'єктів педагогічної взаємодії, використання зовнішніх ресурсів для підвищення ефективності цілісного педагогічного процесу в середніх і вищих навчальних закладах вимагають як теоретичних наробок, так і дослідно-експериментальної перевірки окремих положень, пов'язаних із використанням ресурсного підходу в педагогічній науці, який передбачає взаємодію ресурсів як зовнішнього впливу на розвиток

особистості, так і виявлення й реалізацію можливостей суб'єкта в різних сферах його життєдіяльності, що є важливою умовою досягнення позитивних результатів у наукових дослідженнях.

Прикладом експериментального дослідження, у якому авторка спиралася на ресурсний підхід, є дисертація Ю. Ібрагім на тему: «Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання» [10-а].

Мета дослідження – визначити вплив реалізації розробленої й науково обґрунтованої технології формування культури розумової праці студентів педагогічних навчальних закладів із урахуванням їхніх ресурсних можливостей на якість організації власної навчально-пізнавальної діяльності.

Одним із завдань було – схарактеризувати ресурсний підхід як теоретичне підґрунтя формування культури розумової праці.

Гіпотеза передбачала розробку технології формування культури розумової праці на основі ресурсного підходу, що передбачало врахування індивідуального потенціалу особистості та зовнішніх ресурсних можливостей у процесі реалізації підготовчо-організаційного, змістово-процесуального (мотиваційно-цільового, змістово-операційного, особистісно-діяльнісного) та контрольно-корекційного етапів технології, що мало сприяти підвищенню рівня культури розумової праці, її результативності (праця у скорочений термін, дотримання режиму життєдіяльності, достатнього життєвого тонусу організму людини тощо).

Автором було визначено внутрішні й зовнішні ресурси (див. таблицю 4).

На основі аналізу наукової літератури автором було визначено групи знань, необхідних для оволодіння студентами культурою розумової праці, зокрема з питань реалізації ресурсного підходу: *знання з психології* (структура особистості та її якості; типи темпераменту та їх вплив на розумову працю; особливості волі, інтересів і нахилів, потреб і мотивів діяльності, пізнавальні можливості й особливості таких процесів як пам'ять, увага, сприйняття та прийоми розвитку власних ресурсних можливостей); *знання з гігієни* (правила організації робочого місця; сприятливі умови розумової праці, режим провітрю-

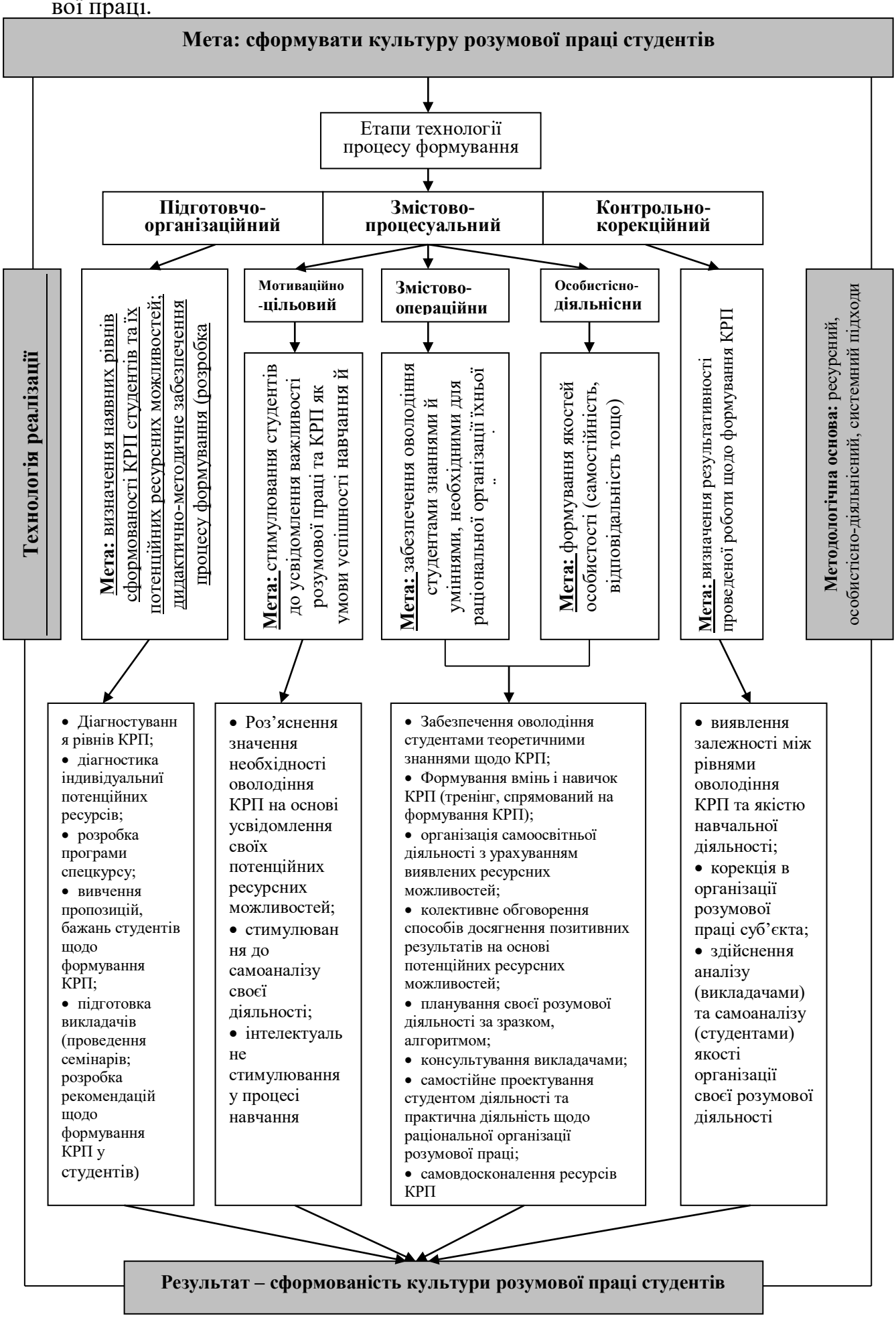
вання та розміщення джерел світла, фізичний комфорт особистості); *знання з фізіології* (процеси життєдіяльності організму людини; функціонування нервової діяльності, емоції й почуття та їх вплив на якість розумової праці; біоритми й ресурси організму; працездатність і її значення).

Таблиця 4

Внутрішні й зовнішні ресурси формування культури розумової праці студентів вищого навчального педагогічного закладу

Види ресурсів	Зміст
1. ЗОВНІШНІ РЕСУРСИ	Середовище, оточення, об'єктивні форми, що не залежать від суб'єкта навчального процесу
• Матеріально-технічні	Об'єкти навколишнього світу, що певною мірою впливають на здійснення розумової праці (робоче місце, обладнання для праці, фінансові ресурси (стипендія, наявність кишенькових грошей)
• Часові	Терміни виконання певних завдань, розподіл часу тощо
• Інформаційні	Узагальнений досвід людства в усному й письмовому вигляді, віртуальна інформація у вигляді формалізованих моделей, символів, комп'ютерних технологій (комп'ютерні ресурси), доступ до неї
• Стимулювальні	Заохочення (моральне й матеріальне), покарання, формування позитивної мотивації, зовнішнє оцінювання діяльності, самооцінки тощо
• Комунікативні	Особливості умов спілкування та організації міжособистісної взаємодії тощо
• Психологічні	Емоційно-психологічний клімат у колективі, його згуртованість, провідний стиль спілкування
• Організаційні	Система управління навчальним процесом, послідовність вимог викладачів до студентів, якість складеного розкладу тощо
2. ВНУТРІШНІ РЕСУРСИ	Суб'єктивні можливості та фактори (як ті, що є в наявності, так і ті, що являють собою потенціал для розвитку й удосконалення), які завдяки різним зусиллям можуть стати необхідними й актуалізованими
• Біогенетичні	Якості, зумовлені спадковістю особистості
• Фізіологічні	Функції нервової системи; стан здоров'я взагалі й окремих органів і систем; працездатність; рівень рухової активності; біоритми, особливості будови організму, фізична витривалість, вік, стать
• Індивідуальні психолого-педагогічні	Характер діяльності, особливості відчуття, сприйняття, уваги, пам'яті, уявлення, мислення, мови як ресурсу ефективного здійснення розумової праці; потреби, нахили, інтереси, сподівання, спостережливість. Здібності, характер

На рисунку 3 представлено схему технології формування культури розумової праці.



У результатах знайшли відбиття й такі показники:

- самостійна організація та планування робочого дня, тижня, місяця з урахуванням своїх потенційних можливостей, дотримання намічених планів, додержання режиму дня, режиму харчування, володіння вміннями збереження часу та ін.;
- володіння різними прийомами читання, вивчення літератури, запам'ятовування, зосередження уваги;
- стійкість у виявленні дисциплінованості, самостійності, наполегливості, відповідальності;
- тривале збереження рівня працездатності, ритму включення в роботу;
- рівень утомлюваності;
- сила волі.

Проведене Ю. Ібрагім дослідження сприяло позитивним змінам у мотиваційній сфері діяльності студентів: сформованість інтересу до власних потенційних можливостей, спрямованість на саморозвиток; у організації розумової праці, у розвитку індивідуальних потенційних можливостей у галузі пізнання (розвиток уваги, пам'яті, мислення), у підвищенні працездатності й тривале збереження її та ін.

Ресурсний підхід має мати місце і в реалізації особистісно орієнтованої освіти, що передбачає врахування особливостей індивідуального розвитку, суб'єктивного досвіду, здібностей, інтересів, можливостей реалізувати себе, і аксіологічного підходу (вивчення ціннісних спрямувань особистості), і системного, і персоналізованого та ін.

Це й визначає його значення для дослідження педагогічних процесів і явищ.

Цитована література:

1. Акбашева Р. Ш. Проектний подход к личностному образованию. – Уфа : БГПИ, 1999. – 132с.

2. Аллаяров З. А. Педагогические условия личностно-профессионального развития учителя в муниципальной системе образования : Дисс. …канд. пед. наук. – Уфа, 2002. – 172с.

3. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика : личность в гуманистических теориях и системах воспитания : Учеб. пособие для студ. сред. и высш. пед. заведений, слушателей ИПК и ФПК – Ростов-н/Д : Творческий центр «Учитель», 1999. – С. 36.

4. Валентей С., Нестеров Л. Человеческий потенціал : новые измерители и новые ориентиры // Вопросы экономики. – № 2/1999. – С. 90–102.

5. Гершунский Б. С. Философия образования. – М. : Московский психолого-социальный институт. – 1998. – 430с.

6. Григорій Сковорода. Повне зібрання творів : У 2-х т. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.; Т. 2. – 576 с

7. Деркач А. А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – С. 226 – (Учебное пособие)

8. Дятлов С. А. Информационные основы экономических отношений // Гуманитарные науки. СПб., ИСЭП РАН, 1998, № 2. – С. 25 – 34.

9. Евенко Л. И Уроки американского менеджмента (вступительная статья). Основы менеджмента. – М. : Дело, 1992. – С. 5 – 17.

10. Завьялова Е. К. Психологические механизмы социальной адаптации человека // Вестник Балтийской педагогической академии. – СПб., 2001. – Вып. 40. – С. 58.

10-а. Ібрагім Ю. С. Формування культури розумової праці студентів вищих педагогічних навчальних закладів у процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.. педаг. наук : спец. 13.00.09 : «Теорія навчання» (Ю. С. Ібрагім. – Харків, 2010. – 22с.

11. Капелюшников Р. И. Записка об отечественном человеческом капитале. – М. : ГУ ВШЕ. 2004. – С. 7.

12. Клименко В. В. Психологія творчості. К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 480с.

13. Кондаков А. М. Образование как ресурс развития личности, общества и государства. Дисс. на соиск. степени докт. пед. наук, 13.00.01. – общая педагогика, история педагогики и образования. – М. – 2005. – С.4.

14. Кульчицька О. І. Соціально-психологічні фактори формування таланту // Практична психологія та соціальна робота. – 2007, №1. – С.1.

15. Леонтьев Д. А. Самореализация и сущностные силы человека / Д. А. Леонтьев // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М., 1997. – С. 57-58.

16. Марков В. Н. Потенциал личности / В. Н. Марков, Ю. В. Синягин // Мир психологи, 2000. – №1 (21). – С. 250-261.

17. Маслоу А. По направлению к психологии бытия.– М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 272с.

18. Минева С. Г. Интеллектуализация экономики : инновационное производство и человеческий капитал // Инновации. – 2003. – №1. – С. 23.

19. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя.- М. : Флинта; Моск. психолого-социальный ин-т, 1998.- С. 125-126.

20. Моляко В. О. Психологічна теорія творчості // Обдарована дитина. – 2004. – № 6. – С. 2 – 9

21. Мухамедвалеева Е. А. Профессионально-культурный потенциал личности студента вуза // Педагогика высшей школы. – 2007. – №3.- С. 94-100.

22. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : Навчальний посібник. – Івано-Франківськ : “Плай”, 2001. – 695 с.

23. Платон. Сочинения, Т.3. – М. – 1972. – С. 143.

24. Профессионально-культурное становление студента в образовательном процессе / Отв. ред. В. В. Игнатова, О. А. Шушерина. – Томск : Изд-во Том. Ун-та, 2005.

25. Пономарев Я. А. Психология творчества. М. : Наука, 1990. – 224с.

26. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, С. 409.

27. Ситникова М. И. Культура самореализации преподавателя вуза в педагогической деятельности: монография / М. И. Ситникова. – Москва; Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – 280с.
28. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии : психология человека : введение в психологию субъективности : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-пресс, 1995. – 383с.
29. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий. М. – 1961.
30. Теплов Б. М. Способности и одаренность / Психология индивидуальных различий. Тексты / Под. ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова – М.: Изд.-во Моск. ун-та, 1982. – С. 143.
31. Хрусталева Н. С. Научно-техническая революція, формирование и реализация духовних потрібностей личности при социализме . – Автореф. дисс. кандид. – Л., 1981. – С. 15.
32. Хуторской А. В. Современная дидактика : Учебник для вузов. – СПб : Питер, 2001. – С. 27.
33. Цецорина Т. А. Организация образовательного процесса в школе на основе ресурсного подхода: Дисс. … канд. пед. наук. – Белгород, 2002. – 172 с.
34. Чаплигін О. К. Творчий потенціал людини : від становлення до реалізації / соціально-філософський аналіз: [монографія] / О. К. Чаплигін. – Х.:Основа, 1999. – 277ис.
35. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. – Ч.1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М. : ВЛАДОС, 1995. – 554с.

Ю.Д. Бойчук

КОМПЕТЕНТНІСНИЙ ПІДХІД

Однією з основних тенденцій розвитку сучасних суспільства є підвищення вимог до якісних характеристик функціонування соціальних систем. Серед найважливіших з них необхідно відзначити освітні системи в цілому, і систему підготовки фахівців з вищою професійною освітою зокрема [5; 8].

В останній час проблема підвищення якості освіти стала предметом багатьох вітчизняних і зарубіжних концептуальних, методологічних і технологічних розвідок. На необхідності розвитку критеріїв та методології якості освіти вказано в більшості документів, прийнятих в рамках Болонського процесу, зокрема в Берлінському комюніке «Створюючи зону вищої освіти Європи». Система вищої освіти України в Болонських перетвореннях, на думку В. Журавського і М. Згуровського, має бути спрямована лише на її розвиток і набуття якісних ознак, глибоке осмислення, порівняння з європейськими критеріями і стандартами та визначення можливості її вдосконалення на новому етапі [7].

Проблема підвищення якості освіти спричинила пошук методологічних шляхів до вирішення вказаної проблеми. Одним з пріоритетних напрямків було визнано компетентнісний підхід, який базується на компетентностях й означає практичне здійснення зв'язку сфери освіти з сферою праці [11; 21; 36].

Поняття компетентнісно зорієнтованої освіти прийшло до нас із зарубіжних країн. Там воно є широковживаним і дослідженим. Власне поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи видатних учителів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати його та підвести певну теоретичну, концептуальну основу. Наприкінці 80-х – початку 90-х років було здійснено спробу визначити компетентнісний підхід як такий, що орієнтує освіту на досягнення певного освітнього результату [24].

Ще кілька років тому найбільш розвинуті країни (Велика Британія, Канада, Нова Зеландія), деякі країни східної Європи (Угорщина,Румунія, Латвія) розпочали ґрунтовну дискусію, яку було продовжено на міжнародному рівні, навколо того, як озброїти людину необхідними знаннями та вміннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як свідчить аналіз досвіду цих та інших країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Головним стимулом для розвитку зусиль у галузі компетентнісного підходу в освіті стали вимоги бізнесу й підприємництва до кваліфікованих працівників приймати відповідальні рішення на основі отриманих знань та їх інтеграції. Так, дослідження, метою якого було порівняти освітній рівень випускників вищих навчальних закладів Росії, України, Білорусі, США, Франції, Канади й Ізраїлю, яке було проведено у 2004 році Світовим банком, зафіксувало, що студенти пострадянських країн мають дуже високі показники (9-10 балів) за критеріями «знання» та «розуміння», але низькі (1-2 бали) за критеріями «за-

стосування знань на практиці», «аналіз» і «синтез». Студенти з розвинутих країн, маючи відносно не високий показник за критерієм «знання», демонстрували високий ступінь розвитку навичок за критеріями «аналіз», «синтез» та «застосування знань на практиці». Це було зумовлено відповідними стандартами вищої освіти розвинутих країн світу [18; 19].

Тут доречним є зауважити про те, що за статистикою більшість людей приймає протягом дня близько тисячі рішень. Більшість з них – тривіальні, але деякі – вельми важливі. Допомогти суб'єкту освіти знаходити правильні в конкретних ситуаціях: навчальних, життєвих та професійних – одне з найважливіших сучасних завдань.

В американській теорії «компетентного працівника» найважливішим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко й безконфліктно пристосовуватись до конкретних умов праці. Тому значне велике місце в дослідженнях з питань розробки компетентнісного підходу до розробки методів і способів підготовки компетентного робітника для тієї чи іншої галузі виробництва.

У системі вищої освіти Україні тривалий час панувала парадигма знань, згідно з якою студенти вищих навчальних закладів отримували фундаментальні знання, і це було основою їх подальшої професійної діяльності як у бізнесі, так і на державній службі. Проте, внаслідок панування такого підходу в нашій країні виникла ситуація, коли кількість фахівців з вищою фундаментальною освітою є значною і з кожним роком зростає, а реальна економіка потерпає від нестачі кваліфікованих практично орієнтованих кадрів. Причина кризи парадигми знань міститься у суперечності між устроєм професійної освіти та сучасного бізнесу. Українська економіка вже давно перейшла до ринкових відносин, а професійна освіта, яка здійснює підготовку кадрів для різних галузей, усе ще не стала ринковою. Вона, в основному, залишається державною за формою, фундаментальною та академічною за змістом. Скорішому подоланню цього протиріччя буде сприяти реформа вищої освіти, яка проводиться в рамках Болонського процесу [19; 22].

Серед причин, які викликали кризу парадигми знань, маємо й таку: в сучасних умовах старіння інформації відбувається швидше, ніж завершується цикл навчання у вищій школі. Тому традиційна тенденція на передачу необхідних для майбутньої професійної діяльності знань від викладача до студента стає утопічною. У таких умовах передусім необхідно сформувати у студента вміння набувати знання, тобто майбутні фахівці повинні вміти в будь-який момент знайти та відібрати потрібні знання у створених людством велетенських сховищах інформації [1]. Також слід ураховувати, що на ринку праці необхідні не самі по собі знання, а здатність фахівця виконувати відповідні професійні та соціальні функції, практично вирішувати різні види виробничих завдань [4].

У зв'язку з цим глобальне завдання забезпечення оптимального входження майбутнього фахівця в соціальний світ і його продуктивна адаптація в ньому вказує на необхідність забезпечення більш повного, особистісно та соціально інтегрованого результату освіти. Таким інтегрованим соціально-особистісно-поводжувальним феноменом, результатом освіти в сукупності мотиваційно-ціннісних, когнітивних складових у сучасній педагогіці професійної освіти виступає компетентнісний підхід.

Необхідність запровадження компетентнісного підходу в освіті наголошується в нормативних документах, що регламентують освітню діяльність в Україні, а саме: у Законі «Про освіту», «Національній доктрині розвитку освіти». Проблема модернізації освіти на засадах компетентнісного підходу стала предметом досліджень багатьох українських учених.

В умовах освітніх закладів під поняттям компетентнісного підходу розуміють спрямованість педагогічного процесу на формування й розвиток у студентів ключових (базових, основних) і предметних компетенцій. У свою чергу ключові компетенції визначаються як суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь і навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини.

Передбачається, що компетентна особистість володіє не лише знаннями, високими моральними якостями і є професіоналом, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи знання й беручи на себе відповідальність за свою діяльність.

Компетентнісний підхід передбачає зміщення акценту з накопичування нормативно-визначених знань, умінь і навичок до розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати навички й досвід успішних дій у ситуаціях професійної діяльності та соціальної практики. Перспективність зазначеного підходу полягає в тому, що він забезпечує високу готовність молодих людей до успішної діяльності в різних сферах суспільства [20, с.23]. Продовжуючи цю думку, можна зазначити, що реалізація компетентнісного підходу передбачає осмислення загальних цілей освіти за умов її варіативності. У свою чергу, зрушення в розуміння загальних цілей обумовлюють необхідність змін у підходах і механізмах змісту і, як наслідок, – у стандартах освіти [24].

Необхідно зазначити, що компетентнісний підхід у визначенні цілей і змісту освіти не є новим. Орієнтація на засвоєння умінь, засобів діяльності, а також узагальнених засобів діяльності була провідною у працях В. Давидова, І. Лернера, В. Раєвського, М. Скаткіна та їхніх послідовників. У цьому аспекті було розроблено окремі навчальні технології, але вони практично не використовувались при побудові типових навчальних програм, стандартів і оцінних процедур. Тому сьогодні для реалізації компетентнісного підходу необхідна опора на міжнародний досвід, на ті наробки вітчизняних учених, які до помагають визначити сутність компетентнісного підходу і його роль у сучасній освіті.

Розкриття суті компетентнісного підходу вимагає визначення понять «компетенція» та «компетентність». Так, у словниках поняття «компетенція» розглядається як коло питань, у яких людина володіє знанням і досвідом, або в якому будь-хто добре обізнаний; це коло питань, які людина вповноважена вирішувати. Ці визначення є загальними, але вони містять певну неточність: у одному випадку враховується досвід і знання, а, в іншому, – абстрактне поняття

«коло питань». Крім того, компетенція (лат. *competentia* – належність за правом) – 1) коло повноважень будь-якого органу або посадової особи; 2) коло питань, у яких дані особи володіють пізнанням і досвідом. У цьому розумінні компетенція включає сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок і способів діяльності), котрі задаються стосовно певного кола предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності. Тоді як компетентність (лат. *competens* – здібний) – 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями, котрі дозволяють судити про будь-що [16].

Термін «компетенція» давно використовується в лінгвістиці й методиці викладання різних дисциплін. Його було введено Н. Холмським у 1965 році, точніше повернено в понятійний апарат лінгвістики, оскільки ще раніше термін зустрічався в роботах В. Гумбольдта та інших мовознавців, у працях яких мова йшла про дослідження проблем генеративної граматики. Спочатку цей термін означав здатність, необхідну для виконання переважно мовленнєвої діяльності на рідній мові. Тому невипадково лінгвісти говорять про відповідну компетентність, що належить мовленнєвій особистості, в той час як психологи ведуть розмову про компетентність як про психологічне новоутворення особистості.

У сучасній педагогіці поступово установлюються адекватні тлумачення цих понять. Так, І. Соколова визначає, що «категорія компетенції є наслідком нової економіки й сучасного підходу до людських ресурсів, коли людині потрібно постійно адаптуватися до умов життя і праці, а також до інноваційних технологій» [30]. Д. Равен уважає, що професійна компетентність – це розумові операції та практичні вміння [27]. А. Маркова наполягає на тому, що компетентність передбачає також поєднання психологічних якостей людини, які допомагають їй діяти самостійно й відповідально [16]. Ю. Фокін указує, що до елементів професійної компетентності відносяться усвідомлення потреби і формування мотиву [33].

На думку С. Ракова, компетенції – еталон досвіду дій, знань, умінь, навичок, творчості, емоційно-ціннісної діяльності, який установлює суспільство, а компетентність – це рівень досягнення компетенцій [28, с.8].

Слід зазначити, що в наукових працях до поняття компетентності включають, крім загальної сукупності знань, ще й здатність прогнозування можливих наслідків конкретного способу виробничої діяльності та досвід практичного використання знань.

Педагоги-дослідники С. Шишов і В. Кальней вважають, що компетентність – це здатність (уміння) діяти на основі набутих універсальних знань. Ключовою компетенцією вважають таку, що відповідає найширшому колу специфіки, універсальна для різних видів діяльності й може бути названою як «здатність до діяльності». Отже, поняття «компетенція» є, як вважають автори, інтегрованим, що містить такі аспекти: готовність до цілепокладання; готовність до оцінювання; готовність до дії; готовність до рефлексії [37].

Заслуговує на увагу думка про те, що компетентність – індивідуальна характеристика людини, яка визначається поєднанням психічних якостей, психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною здатністю та вмінням виконувати певні трудові функції. Оцінювання чи вимірювання кінцевого результату праці – єдиний науковий спосіб судити про компетентність [17, с.5].

Компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань, досвіду і здібностей, що дають змогу обґрунтовано судити про цю сферу й ефективно діяти в ній. На цій основі науковці пропонують увести в обіг поняття «освітні компетенції» як складні узагальнені способи діяльності, що їх опановує студент під час навчання, компетентність же є результатом набуття компетенції [15].

Таким чином, компетентність є важливим компонентом структури особистості, в якому фокусується її життєвий досвід, здобутий особистістю в процесі отримання освіти, професійної діяльності й шляхом взаємодії з соціальним середовищем.

Спираючись на трактування компетентності різними авторами, можна зробити висновок про те, що компетентність – це відбиття професійного досвіду людини в рамках компетенції конкретної діяльності. Високий рівень

компетентності як результат професійного розвитку на певному етапі передбачає гармонійне поєднання інтелектуальних компетенцій (здібності до продуктивної аналітичної діяльності), соціальних компетенцій (громадянської грамотності) й особистісних (здатності до спілкування, рефлексії, готовності до самоосвіти впродовж усього життя).

До питань удосконалення систем освіти з позицій компетентнісного підходу науковці й практики розвинених країн звернулися на початку 1990-х років і це було пов'язане зі становленням розвиненої демократії у цих країнах, становленням у них громадянського суспільства та розвинених ринкових відносин [14].

За думкою експертів Ради Європи, компетентності передбачають спромогність особистості відповідати на індивідуальні та соціальні потреби; комплекс ставлень, цінностей, знань, умінь і навичок.

Компетентність не можна протиставляти знанням або умінням. Це поняття більш широке, воно включає в себе як «знання», так і «вміння». Це підтверджує М. Чошанов: «Компетентність, по-перше, виражає значення традиційної тріади «знання, уміння, навички», поєднуючи їх між собою; по-друге, визначається як поглиблене знання предмета або освоєне уміння. По-третє, компетентність доцільна для опису реального рівня підготовки спеціаліста, якого вирізняє здатність з-поміж розмаїття рішень обирати найбільш оптимальне, аргументовано відкидати хибні рішення, піддавати сумнівам ефективність, тобто володіти критичним мисленням. По-четверте, компетентність передбачає постійне оновлення знань, володіння новою інформацією для успішного вирішення професійних завдань у даний час і в даних умовах, тобто компетентність є здатністю до актуального виконання діяльності. По-п'яте, компетентність уключає в себе як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти. Це означає, що компетентна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й уміти практично її вирішувати. Компетентний спеціаліст у залежності від конкретних умов може застосувати певний метод вирішення проблеми. На основі цих тверджень учений винаходить «формулу компетентності», яка, на

його думку, має такий вигляд: компетентність = мобільність знань + гнучкість методу + критичність мислення» [35, с.6].

Наведене дозволяє стверджувати, що компетентнісний підхід у освіті значно ширший, ніж підхід із позицій предметних знань, умінь, навичок, і включає в себе широкі гуманістичні, морально-етичні, культурні, естетичні, мотиваційні та інші компоненти, спрямовані на творчість, дію, виконання, практичний результат.

Кожна країна має свої акценти в освітніх компетенціях, оскільки вони суттєво впливають на зміст і форми освіти, встановлюючи метафору або місію освіти у державі. Так, С. Раков у своєму дослідженні аналізує досвід компетентнісного підходу до освіти в Австрії – провідної країни в цьому відношенні. Педагоги Австрії визначають такі ключові компетенції: *предметна компетентність* – розуміння діалектики отримання нових теоретичних знань і їх використання на практиці, незалежне оперування предметними знаннями та їх практичне осмислення з позицій практики та інших наук; *особистісна компетентність* – розвиток індивідуальних здібностей і талантів, обізнаність у власних сильних і слабких сторонах, здатність до самоаналізу, динамічні знання; *соціальна компетентність* – здатність брати відповідальність, відкритість до світу, відповідальність за навколишнє середовище, вміння працювати в команді та здатність спілкуватися; методологічна компетентність – означає гнучкість, самоспрямоване навчання, здатність до незалежного вирішення проблем, самовизначення [28, с.9].

На основі наведених вище компетентностей в Австрії були підготовлені нові навчальні плани для середньої школи (1999) й визначено п’ять освітніх галузей, структура яких базується на міжпредметному підході: мова та спілкування; людина та суспільство; природа та технології; творчість та дизайн; здоров’я та тренування. Для впровадження компетентнісного підходу у навчально-виховний процес педагогам Австрії було запропоновано будувати свою освітню практику на міжпредметній роботі, орієнтації на роботу в команді, індивідуалізацію, проектно орієнтовану роботу [28, с.9-10].

У 2000-2003 роках в Україні було виконано проект «Інновація та оновлення освіти для покращення добробуту та зниження рівня бідності», одним із пред-

метів якого був аналіз засад компетентнісного підходу як основи вдосконалення освітніх систем у розвинених країнах Європи та підготовка рекомендацій щодо запровадження компетентнісного підходу в системі освіти України. Результатом виконання цього проекту став звіт, у одному із розділів якого «Впровадження ключових компетентностей у зміст освіти», висвітлено оцінку експертів щодо стану впровадження компетентнісного підходу в Україні та рекомендації щодо поглиблення цієї роботи [14].

Основними ідеями компетентнісного підходу А. Хуторськой вважає такі: компетентність – ключове поняття, оскільки воно, по-перше, поєднує в собі інтелектуальний і навичковий складники освіти; по-друге, у поняття компетентності закладено ідеологію інтерпретації змісту освіти, сформованого «від результату» («стандарт на виході»), по-третє, ключова компетентність інтегративна за природою, тому що вона містить низку однорідних чи близьких знань і умінь, які належать до широких сфер культури та діяльності; цей підхід не новий, оскільки орієнтація на освоєння умінь, способів діяльності і, тим більше, узагальнених способів діяльності існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень і практики, однак не була провідною [34].

Отже, поняття компетентності ширше, ніж поняття знання, уміння, навички; воно містить їх у собі; поняття компетентності включає не тільки когнітивну й операціонально-технологічну складові, а й мотиваційну, етичну, соціальну й поведінкову. У зв’язку з цим реалізація компетентністного підходу залежить від усієї в цілому освітньо-культурної ситуації. Щодо кожної ситуації компетентності можна виділяти різні рівні її освоєння.

Формування певної компетенції досягається засобами освіти людини. А. Хуторський дає тлумачення терміну *«освітня компетенція»* як сукупності змістовних орієнтацій, знань, умінь, навичок та досвіду особистості по відношенню до певного кола об’єктів реальної дійсності, необхідних для виконання нею соціально значущої продуктивної діяльності [34]. Система компетентностей в освіті має ієрархічну структуру, рівні якої складають: *ключові компетентності* (міжпредметні та надпредметні компетентності) – здатність людини

здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культурнодоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми; *загальногалузеві компетентності* – компетентності, які формуються особистістю упродовж засвоєння змісту тієї чи іншої освітньої галузі, які відбиваються в розумінні «способу існування» відповідної галузі, тобто того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в рамках культурнодоцільної діяльності для розв'язку індивідуальних та соціальних проблем; *предметні компетентності* – складова загальногалузевих компетентностей, яка стосується конкретного предмета.

Особливе значення для визначення змісту освіти має ключова компетентність, яка, набувається за рахунок загального змісту освіти. До переліку ключових компетенцій включають ціннісно-змістовну, загальнокультурну, навчально-пізнавальну, інформативну, комунікативну, соціально-трудову та особистісну. *Ціннісно-змістовні компетенції* пов'язані з ціннісними орієнтаціями студента, його здатністю бачити та розуміти навколишній світ, орієнтуватися в ньому, знаходити свою роль та призначення, вміти вибирати цільові й змістовні установки, приймати рішення.

Загальнокультурні компетенції – це особливості національної та загальнолюдської культури, елементи моральної основи життя людини.

Навчально-пізнавальні компетенції – це сукупність елементів логічної, методологічної діяльності, співвіднесеної з реальними пізнавальними об'єктами. До їх складу відносяться знання та вміння, що стосуються організації ціле полягання, планування, аналізу, рефлексії та самооцінки навчально-пізнавальної діяльності по відношенню до предметів, які вивчає учень чи студент, набуваючи креативних навичок продуктивної діяльності.

Інформаційні компетенції формують уміння самостійно знаходити, аналізувати, відбирати необхідну інформацію, організовувати, перетворювати, зберігати та передавати її.

Комунікативні компетенції включають комплексні способи взаємодії з навколишнім соціальним середовищем, навички роботи в колективі, оволодіння різними соціальними ролями.

Соціально-трудова компетенція передбачає оволодіння знаннями та досвідом у сфері громадської діяльності.

Особистісні компетенції – це засвоєння методології фізичного та інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції та самопідтримки.

Треба зауважити, що кожна ключова компетентність має «проектуватися» на загальногалузеві компетентності, які, у свою чергу, мають «проектуватися» на предметні компетентності [24].

Міжнародною комісією Ради Європи визначено й схарактеризовано такі групи ключових компетенцій: *соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку й самоосвіти, продуктивної творчої діяльності* [14].

І. Зимня вважає, що таке широке визначення ключових компетенцій суттєво ускладнює їх вимір та оцінку як результат освіти [9]. Дослідниця, відповідно до фундаментального психологічного положення про людину як суб'єкта спілкування, пізнання та праці, вважає за достатнє виділити тільки три групи ключових компетенцій, а саме: компетенції, які *стосуються до самого себе* (збереження здоров'я, ціннісно-смислова орієнтація у світі, розширення знань); компетенції, які відносяться до *взаємодії людини з іншими особами* (вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування); компетенції, які відносяться до *діяльності людини* та виявляються в усіх типах і формах її діяльності (постановка та вирішення пізнавальних задач, нестандартні рішення, засоби діяльності).

На думку філософа Ж. Дюпурі, ключові компетенції – це група базових цінностей, від яких залежить успішність життя особистості в майбутньому й які збігаються з принципами головних теорій моралі сучасного суспільства: досягнення успіху, вибір власного напряму самореалізації в житті, розуміння себе та свого внутрішнього світу, глибокі особистісні стосунки [6].

Усі ключові компетенції мають такі характерні ознаки: багатофункціональність, надпредметність та міждисциплінарність, потребують значного інтелектуального розвитку (абстрактне мислення, рефлексія, визначення власної позиції, самооцінки, критичного мислення і включають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння).

Вдала спроба виділити структурні компоненти ключової компетентності зроблено І. Зимньою [9]. На її думку, слід виділяти такі структурні компоненти: готовність до прояву компетентності (*мотиваційний компонент*); володіння знанням змісту компетентності (когнітивний компонент); досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних та нестандартних ситуаціях (*поведінковий компонент*); відношення до змісту компетентності та об'єкту його застосування (*ціннісно-змістовний компонент*); емоційно-вольова регуляція процесу та результату прояву компетентності (*емоційно-вольовий компонент*).

Указана структура компетентності, за якої на першому місці знаходиться мотиваційний компонент, збігається з результатами досліджень О. Леонтьєва, який цілком обґрунтовано доводить, що успішність професійної діяльності в будь-якій сфері залежить від мотиву, який спонукає до дії. Таким чином, мотиваційний компонент професійної компетентності виступає як системостворювальний.

С. Архіпова пропонує як складові компетентності виділяти певні характеристики. На її думку, головною характеристикою компетентності є гностична характеристика, яка відображає наявність необхідних знань, їх обсяг та рівень [2]. Регулятивна складова компетентності дозволяє використовувати наявні знання для розв'язання різноманітних завдань у процесі життєдіяльності особистості. У свою чергу регулятивна характеристика містить у собі проективну та конструктивну складові, що проявляються в умінні прогнозувати та приймати ефективні рішення. Рефлексивно-статусна характеристика дає право за рахунок визначення авторитетності діяти певним чином. Нормативна характеристика відображає коло повноважень у певній сфері діяльності. Комунікативна характеристика також є важливою, оскільки поповнення знань та

практична діяльність завжди здійснюються у процесі спілкування і взаємодії. На думку С. Петрушина, до складу компетентності слід віднести *когнітивні* (орієнтованість, психологічні знання та перцептивні здібності), *виконавські* (уміння й навички) та *емоційні* (соціальні установки, досвід, система ставлень особистості) компоненти [23].

Отже, ключові компетенції характеризуються інтегрованою природою, тому що вони містять певні однорідні або споріднені знання й уміння, що належать до широких галузей культури та діяльності людей. Тобто сформованість ключових компетенцій – результат освітньої діяльності особистості, навколо цих компетенцій формуються нові й поглиблюються як загальнопредметні, так і предметні компетенції.

В умовах вищої професійної освіти на особливу увагу заслуговує набуття майбутнім спеціалістом *професійної компетентності*. Згідно з роботами Л. Філатової та Г. Черкас, професійна компетентність є одним з видів ключової компетентності й передбачає володіння професійною діяльністю на достатньо високому рівні, здатність особистості проектувати свій подальший професійний розвиток [32].

Професійна компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності фахівця до виконання професійної функції характеризує не тільки його діяльність, а й самого фахівця як суб’єкта в його самостійній, відповідальній та ініціативній взаємодії з соціальним світом. Тому професійна компетентність інтегрує професійні та особистісні якості людини, спрямовує їх на опанування знань і практичних навичок і цілеспрямоване застосування знань й навичок у прогнозуванні, плануванні й реалізації професійної діяльності, активізує фахівця в розвитку особистих здібностей, у прагненні до самореалізації у професійній діяльності вже в період навчання у вищому навчальному закладі.

За визначенням, даним у словнику «Професійна освіта», професійна компетентність – це «якість високопрофесійного працівника, здатного максимально реалізовувати себе в конкретних видах трудової діяльності, здатного адаптуватися до умов, які змінюються разом із ринковим механізмом, що управляє

професійною мобільністю, плануванням професійного зростання та професійною самореалізацією» [26].

Професійна компетентність належить до динамічних особистісних утворень, оскільки його змістовне наповнення і якісний рівень залежать від багатьох чинників: рівня розвитку психології, педагогіки, антропології й культурології, соціальних та економічних умов тощо.

З розвитком компетентністного підходу зростає закономірний інтерес дослідників до проблеми професійно-педагогічної компетентності майбутнього вчителя (В. Адольф, Ю. Варданян, Б. Гершунський, В. Гриньова, М. Гриньова, Т. Долбудько, Л. Карпова, Л. Мітіна, Н. Лобанова, М. Лук'янова, В. Сластьонін та інші). Серед існуючого масиву розробок з даної проблеми виділяються різноманітні трактування поняття компетентності педагога і, відповідно, її змісту, структури, видів.

Найбільш широко педагогічна компетентність розглядається в дослідженні А. Маркової, де ця дефініція за своєю сутністю ототожнюється з педагогічним професіоналізмом [16].

Дослідниця Л. Карпова стверджує, що професійна компетентність учителя – інтегроване утворення на засадах теоретичних знань, практичних умінь, значущих особистісних якостей та досвіду, що зумовлюють готовність учителя до виконання педагогічної діяльності та забезпечують високий рівень її самоорганізації. Професійна компетентність учителя не має вузько професійних меж, оскільки від нього вимагається постійне осмислення розмаїття соціальних, психологічних, педагогічних та інших проблем, які пов'язані з освітою [12, с.29-30].

Професійно-педагогічна компетентність охоплює всі сфери особистості й є провідною метою, до оволодіння якою повинен прагнути вчитель у процесі свого професійного становлення. Л. Карпова виділяє три сфери професійно-педагогічної компетентності вчителя: мотиваційну сферу, операційно-технологічну сферу та сферу саморегуляції) і обґрунтовує ключові компетентності

(підвиди компетентності), які забезпечують сформованість кожної сфери [12, с.31].

Результатом сформованості професійно-педагогічної компетентності є готовність учителя до інноваційної діяльності, розвинений індивідуальний стиль діяльності та досконалий рівень розвитку професійно-педагогічної культури [3, с.95; 13].

Сучасне суспільство, яке все більше цінує інтелектуальний і творчий потенціал особистості, вимагає від людини компетентності в різних сферах діяльності, а не тільки професійної. Отже, компетентність особистості стає інструментом, за допомогою якого вона будує власне життя, реалізує можливості. Навчальний заклад повинен створювати умови для оволодіння студентами технологіями життєтворчості, розкриття потенціалу самопізнання, самоактуалізації, саморегуляції, інтеграції в соціокультурний простір.

У Національній доктрині розвитку освіти України визначено мету державної політики щодо розвитку освіти, якою передбачено створення умов для розвитку особистості та творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати й навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадського суспільства, розвивати й зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід’ємну складову європейської і світової спільноти.

Тому сьогодні у змісті нормативних документів провідне місце відведене впровадженню компетентнісного підходу до навчання, де основною метою освіти повинно стати формування компетентної особистості для забезпечення її автономності, самостійності в різних сферах життєдіяльності.

Входження України в єдиний Європейський простір вищої освіти й науки орієнтоване на підготовку компетентного випускника. Компетентнісний підхід до професійної освіти, що реалізується в контексті Болонського процесу, дасть змогу зберегти культурно-історичні й етносоціальні цінності,

якщо компетентності розглядати як особистісні утворення, що містять інтелектуальні, емоційні й моральні складові.

На думку відомих українських учених-педагогів (О. Овчарук, Н. Бібік, О. Пометун та інші) компетентнісний підхід в освіті дозволить подолати прірву між освітою та вимогами життя, що надає йому особливої практичної значущості.

Компетентнісний підхід, на відміну від традиційного підходу до засвоєння готових наукових знань й алгоритмів конкретних видів діяльності, зорієнтований на розвиток суб'єкта й пов'язаний з культурою мислення, аналітикною рефлексією, самостійністю й відповідальністю людини за прийняття рішень у діалектичній єдності з духовно-моральними та ціннісними настановами особистості, незалежними від сфери й галузі їхнього застосування.

Упровадження компетентнісного підходу в систему освіти дозволить значною мірою реалізувати особистісно-орієнтований, діяльнісний і практико-зорієнтований підходи в навчально-виховному процесі, оскільки виділення компетентностей у змісті навчальних дисциплін визначає орієнтири у відборі тих знань і навичок, які найбільш значущі для формування ціннісних орієнтацій і які будуть реалізовані в житті особистості. Тому цей підхід можна розглядати як важливий інструмент розвантаження змісту, відбору відповідних знань і умінь.

Важливими аргументами впровадження компетентнісного підходу в освітні стандарти російський дослідник Ю. Татур вважає [31]:

- формування узагальненої моделі якості освіти, яка абстрагує від конкретних дисциплін і об'єктів праці й дозволяє розширити поле діяльності випускника, що особливо важливо для підвищення мобільності молодих фахівців на ринку праці;
- більш чітке й обґрунтоване на міждисциплінарному рівні визначення значних блоків (модулів) у освітній програмі підготовки фахівців та використання цих блоків для порівняння різних освітніх програм;

• можливість порівняння дипломів і ступенів різних країн, що сприятиме створенню єдиного ринку трудових ресурсів.

Компетентнісний підхід в умовах розвитку та розбудови сучасної освіти вважається найбільш оптимальним, тому що він припускає змістовне включення в рефлексію тих процесів, тенденцій і викликів, що задають можливості стратегії професійної успішності й суб'єктності, становлення особистої історії. Він посилює власне практичну спрямованість професійної освіти, її прагматичний, предметно-професійний аспект.

Перехід до компетентнісної моделі освіти передбачає відповідну результативно-цільову спрямованість й потребує нового розуміння поняття «зміст освіти», яке містить, крім сукупності навчальної інформації, ще й досвід відомих способів дій, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісної діяльності. Відповідно до цього, трансформація змісту освіти повинна визначатися його відбором і структуруванням, які мають бути підкореними прикінцевому результатові освітнього процесу – набуттям компетентностей.

Проте, впровадження компетентнісного підходу має свої труднощі, вирішення яких стає нагальною потребою для науковців і освітян. Так, зокрема, російська дослідниця Т. Іванова виділяє шість проблем, розробка яких вимагає впровадження компетентнісного підходу [10].

Проблема перша полягає в можливій підміні компетентнісним підходом системи предметного змісту освіти. Дослідниця, звертаючись до національної системи освіти, що пройшла тривалий період формування й має багато переваг, пропонує впроваджувати компетентнісний підхід диференційовано, з урахуванням специфіки кожної дисципліни. На думку Т. Іванової, дисципліни, в яких переважає діяльнісна компонента, володіють більшим потенціалом для реалізації компетентнісного підходу, ніж дисципліни зі знаннєвоцентричною компонентою. Впровадження компетентнісного підходу до другої групи дисциплін загрожує небезпечністю руйнування їх предметного змісту внаслідок підміни знань загально-предметними вміннями.

У зв'язку з цим необхідно зазначити, що висока якість національної освіти – це досягнення попередньої епохи, попередньої політичної системи, попереднього покоління. Нині ж, можна з жалем констатувати, що незважаючи на досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) не конкурентоспроможна на європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти й відповідно до цього напружено і послідовно вдосконалювати нашу професійну освіту [7]. Такий підхід веде до певного структурування змісту освіти й, безперечно, буде мати позитивний ефект. Диференційований підхід до реалізації компетентнісно зорієнтованої освіти з урахуванням специфіки кожної дисципліни буде виправданий на початковому, дослідно-пошуковому етапі. Надалі ж компетентнісний підхід повинен бути реалізований у всіх стандартах вищої освіти [25].

Друга проблема полягає в недостатній розробці понятійного апарату компетентнісного підходу, що створює значні труднощі при визначені переліку компетенцій [10]. Тому втілення в межах цілої країни в освітніх нормативних документах (стандартах, навчальних програмах) нових понять і термінів вимагає їх детального етимологічного аналізу.

Третя проблема пов'язана з визначенням співвідношення академічних знань і компетентностей. Поняття компетентності є більш широким, ніж знання чи вміння: компетентність об'єднує в собі знання, уміння і навички, життєвий досвід, цінності та ставлення особистості до виконуваної діяльності [10].

Четверта проблема пов'язана зі складністю оцінювання компетентності. Т. Іванова ставить запитання: «Якщо компетентність – це здібність мобілізувати знання і навички, то яким чином можна виміряти ці здібності? Або як виміряти цінності і ставлення до подальшої професійної діяльності?» [10]. Звичайно, компетентність як інтегративна якість фахівця, що може проявитися в професійній діяльності, практично не піддається прямому діагностуванню у формі предметних чи міжпредметних іспитів. Більш ефективною можна вважа-

ти атестацію випускника у формі захисту дипломного проекту чи роботи. Ще одним з можливих підходів до оцінювання компетентності випускника є формування так званого паспорту професійної кар'єри (*Portfolio/Passport*), що запроваджено в системі вищої професійної освіти деяких розвинутих країн світу. Саме в такому паспорті відображені професійні й соціально-психологічні компетентності випускника, а сам паспорт є не тільки оцінкою професійної підготовки, а й підвищує шанси випускника на працевлаштування й може бути використаний для розвитку його самооцінки і самоаналізу студента [25].

Проте, Державні атестаційні комісії вимушені виносити рішення про професійну компетентність випускника на підставі результатів виконання дипломної роботи, хоча всі розуміють суттєві відмінності між навчальною і професійною діяльністю. Компетентнісна модель фахівця не є моделлю випускника, адже компетентність пов'язана з досвідом успішної безпосередньо професійної діяльності, який студент вищого навчального закладу не може набути в повному обсязі [31].

Можливим варіантом вирішення вказаної проблеми є повернення до радянської практики 80-х років минулого століття, коли випускники вищих навчальних закладів до вручення дипломів повинні були пройти річне стажування, набути досвід практичної професійної діяльності й представити відгук роботодавців про рівень досягнень випускника. Звичайно, цей варіант є складним у сучасних соціально-економічних умовах. Але, якщо говорити про сучасну вищу медичну освіту, то вона до сих пір не вважається професійно завершеною навіть після вручення диплому. Для формування професійної компетентності та її оцінки майбутній лікар має пройти ординатуру й стажування в професійному середовищі.

Актуальною проблемою впровадження компетентнісного підходу є труднощі визначення переліку компетентностей та їх ієрархії [10]. Аналіз галузевих стандартів вищої освіти свідчить про відсутність єдності у визначенні переліку компетентностей, який би об'єднував ключові, професійні й предметні компетентності.

Запровадження компетентнісного підходу у вітчизняну систему освіти актуалізує подальші теоретичні розробки проблеми щодо дефінітивної характеристики компетентностей, осмислення їх структурних компонентів, змісту та функціональної ролі в навчанні й вихованні.

Наведемо один з прикладів застосування компетентнісного підходу й методичних прийомів формування предметних компетентностей в сучасній освіті.

Так, у дисертаційному дослідженні С. Ракова на тему "Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій" було обрано розробку основних компонентів науково обґрунтованої комп'ютерно-орієнтованої методичної системи формування математичних компетентностей учителя математики на основі послідовного застосування дослідницького підходу з використанням інформаційно-комунікаційцних технологій у процесі навчання, які необхідні як у процесі його підготовки у педагогічному закладі освіти, так і для професійної педагогічної діяльності, самоосвіти і самовдосконалення [28; 29].

Об'єктом дослідження визначено процес формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу з використанням інформаційних технологій.

Предметом дослідження обрано методичну система використання інформаційно-комунікаційних технологій з метою формування математичних компетентностей учителя математики в процесі його підготовки у вищому навчальному закладі на основі дослідницького підходу в навчанні.

Серед завдань дослідження провідне місце належало розкриттю змісту поняття математичних компетентностей учителя математики, які можна і слід формувати у процесі базової та спеціальної підготовки на основі сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання.

У своєму дослідженні автор наводить характеристику математичних умінь, які характеризують рівні оволодіння математичними компетентностями та критерії їх визначення за рівнями засвоєння математичних понять.

Оволодіння математичним методом пізнання дійсності за С. Раковим складає підґрунтя математичної компетентності. Іншими словами, математична компетентність – це вміння бачити та застосовувати математику в реальному житті, розуміти зміст і метод математичного моделювання, уміння будувати математичну, зокрема, комп'ютерну модель, досліджувати її методами математики з використанням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, інтерпретувати отримані результати, оцінювати похибки обчислень [29, с.14].

До предметно-галузевих математичних компетентностей автором запропоновано віднести такі [29, с.15].

Процедурна компетентність – уміння розв'язувати типові математичні задачі.

Напрями набуття процедурної компетентності: використовувати на практиці алгоритми розв'язування типових задач; уміти відтворювати контекст задач, що виникають в індивідуальній та соціальній практиці і які зводяться до типових задач; уміти систематизувати типові задачі, знаходити критерії зведення задач до типових; уміти розпізнавати типову задачу або зводити задачу до типової; уміти використовувати різні інформаційні джерела для пошуку процедур розв'язування типових задач (підручники, довідники, інтернет-ресурси).

Логічна компетентність – володіння дедуктивним методом доведення та спростування тверджень.

Напрями набуття логічної компетентності: володіти і використовувати на практиці понятійний апарат дедуктивних теорій (визначення понять, наочний смисл понять, обсяг понять, властивості понять, межі понять, відношення між поняттями); висловлювання, предикати, логічні операції, аксіоми і теореми, доведення теорем, контрприклади до теорем тощо); будувати, вдосконалювати та використовувати на практиці власну систему математичних уявлень в арифметиці, геометрії, алгебрі та початках аналізу, стохастиці) на основі понятійного апарата дедуктивних теорій; відтворювати дедуктивні доведення теорем та доведення правильності процедур розв'язування типових задач; проводити дедуктивні обґрунтування правильності розв'язування задач та шукати логічні

помилки у неправильних дедуктивних міркуваннях; використовувати марематичну та логічну символіку на практиці при оформленні математичних текстів.

Технологічна компетентність – володіння сучасними математичними пакетами.

Напрями набуття технологічної компетентності: розв'язувати типові задачі з використанням основних типів професійного математичного програмного забезпечення (пакети символьних перетворень, динамічної геометрії, електронні таблиці; оцінювати похибки при використанні наближених обчислень; будувати комп'ютерні моделі для предметної області задачі з метою її евристичного, наближеного або точного розв'язку; досліджувати комп'ютерні моделі за допомогою комп'ютерних експериментів.

Дослідницька компетентність – володіння методами дослідження соціально та індивідуально значущих задач математичними методами.

Напрями набуття дослідницької компетентності: формулювати марематичні задачі на основі аналізу суспільно та індивідуально значущих задач (ідеалізація, узагальнення, специфікація); будувати аналітичні та алгоритмічні (комп'ютерні) моделі задач; висувати та емпірично перевіряти справедливість гіпотез, спираючись на відомі методи (індукція, аналогія, узагальнення), а також на власний досвід досліджень; інтерпретувати результати, отримані за формальними методами, у термінах вихідної предметної області задачі; систематизувати отримані результати: досліджувати межі застосувань отриманих результатів, установлювати зв'язки з попередніми результатами, модифікувати вихідну задачу, шукати аналогії в інших розділах математики та інших галузях знань тощо.

Методологічна компетентність – уміння оцінювати доцільність використання математичних методів для розв'язування індивідуально і суспільно значущих задач.

Напрями набуття методологічної компетентності: володіти методологією дослідження індивідуально та суспільно значущих задач математичними методами; розуміти переваги та обмеженість математичних методів, оцінювати

на практиці ефективність математичних методів; володіти методологією використання професійних математичних пакетів комп’ютерної алгебри та динамічної геометрії для дослідження математичних задач, розуміти переваги та обмеженість пакетів для комп'ютерного моделювання у галузі математики, оцінювати на практиці їх ефективність; аналізувати ефективність розв’язування індивідуально та суспільно значущих задач математичними методами; рефлектувати власний досвід розв’язування задач та подолання перешкод з метою постійного вдосконалення власної методології проведення досліджень.

С. Раков зазначає, що, найбільш впливовою подією у поширенні компетентнісних підходів у освіті було започаткування у 1999 році міжнародного проекту PISA (Programme for International Student Assessment) дослідження навчальних досягнень учнів на основі компетентнісних підходів. У своєму основоположному документі автори проекту дали своє бачення математичних компетентностей [28, с. 19]. Наведемо їх повністю разом із поняттям марематичної грамотності та ступенями набуття математичних компетентностей.

Математична грамотність (за визначенням Організації економічного співробітництва та розвитку (OECD/PISA) – це спроможність індивідуума ідентифікувати та осмислювати роль математики у світі, спроможність робити ґрунтовні математичні судження, можливість математичної діяльності, що відповідає запитам сьогодення та майбуття як творчого, конструктивного, зацікавленого і свідомого громадянина.

Першими із найголовніших аспектів математичної грамотності (за визначенням OECD/PISA) є математичні компетентності. Математичні компетентності визначаються рівнями навчальних досягнень, для яких суттєвим є набуття математичних умінь, які наведені у поданому нижче неієрархічному списку.

Математичні уміння

Уміння математичного мислення включають постановку математичних запитань («Чи існує...?», «Якщо існує, то скільки?», «Як знайти...?»): розуміння характеру відповідей, які може дати математика на ці запитання; розрізнення типів математичних тверджень (визначення, теорема, припущення, гіпотеза,

приклад, умовне припущення); розуміння і використання можливостей та обмежень цих математичних понять.

Уміння математичного аргументування включають розуміння сутності математичного доведення; уміння слідувати та оцінювати правильність ланцюгових аргументацій різних типів; володіння навичками евристичного мислення («Що може (не може) відбутися і чому»); уміння будувати математичну аргументацію.

Уміння математичного моделювання включають уміння структурувати предметну область проблеми або ситуацію, що підлягає моделюванню; «математизація» (переклад «дійсності» у математичні конструкції) та «де математизація» (інтерпретація математичних моделей у термінах «дійсності»); робота з математичними моделями; визначення валідності математичної моделі; рефлексія, критичний аналіз математичної моделі та результатів, що були отримані на її основі; спілкування (комунікації) у процесі моделювання та при обговоренні результатів моделювання (включно з обмеженнями цих результатів); моніторинг та управління процесом моделювання.

Уміння постановки та розв'язування математичних задач – уміння ставити математичні задачі; уміння визначати і формулювати математичні задачі різних типів (теоретичні, прикладні, відкриті); уміння розв'язувати різні типи задач різними методами.

Уміння презентації даних – уміння читати, інтерпретувати та розрізняти різні форми подання математичних об'єктів та ситуацій та взаємозв'язок між різними формами; вибір адекватних форм подання даних та перехід між ними у відповідності із ситуацією та метою.

Уміння оперування математичними конструкціями – уміння використовувати математичну мову та розуміти її взаємозв'язок із природними мовами; уміння виконувати переклад із природних мов на формальну (символьну) мову; уміння оперувати математичними твердженнями та виразами, що включають символи та формули зі змінними; уміти розв'язувати рівняння та виконувати обчислення.

Уміння математичних спілкувань – уміння виражати себе у різні способи за суттю математичного змісту, в усній та письмовій формі, а також розуміти (слухати – чути – розуміти) інших в усній та письмовій формах.

Уміння використання математичних інструментів – знання та спроможність використання різних засобів та інструментів, що можуть сприяти марематичній діяльності, розуміння можливостей та обмежень їх використання.

Класи компетентностей. У реальній математичній діяльності зазвичай використовуються одночасно багато, можливо, навіть усі ці вміння. Таким чином, спроби вимірювати окремі уміння ведуть тільки до штучних задач і не можуть давати оцінки математичних компетентностей.

З метою аналізу математичних компетентностей через конструювання завдань та тестів уміння, що були наведені вище, структуровано в три більші класи компетентностей [28, с.20]:

1-й клас компетентностей: репродукція, визначення, обчислення, спроможність відтворювати математичні конструкції, давати визначення математичних об'єктів, виконувати обчислення.

2-й клас компетентностей: структуризація та інтеграція для розв’язування задач.

У цьому класі мають особливу важливість зв’язки між різними підходами та розділами математики, і відомості мають бути інтегрованими, для розв'язування задачі потрібно виділяти і розв’язувати простіші допоміжні задачі. Учні мусять уміти обирати стратегію розв’язування задачі та інструментарій для її ефективного розв’язування. Хоча задачі цього класу належать до нерутинних задач, вони потребують тільки відносно низького рівня марематизації. Якщо проаналізувати задачі, які наведені для цього класу, вони потребують аргументації та математичного мислення, побудови математичної моделі задачі; задачі подано у контексті, що спонукає студентів до прийняття рішень, володіння співвідношеннями між природними та математичною мовами. Для задач характерно те, що на перший погляд не зрозуміло, до якого розділу курсу математики вони належать і яким методом вони можуть бути розв’язані.

3-й клас компетентностей: математичне мислення, узагальнення та інсайт.

Завдання цього класу потребують «математизації» ситуації для того, щоб розпізнати та виділити математичні дані, що містяться у ситуації, а також використовувати математику для того, щоб розв'язати задачу; аналізувати розв'язання, інтерпретувати результати, конструювати свої власні моделі та стратегії, презентувати математичну аргументацію, включаючи доведення та узагальнення. Студенти мусять не тільки бути спроможними розв'язувати задачі, а й ставити їх. Зазначені компетентності будуть функціонувати тільки у тому випадку, коли студенти спроможні відповідним чином спілкуватися між собою у різний спосіб.

Компетентності цього класу часто включають у себе вміння й компетентності інших класів. Цей клас є центральним компонентом у математичній грамотності. На жаль, він найскладніший для вимірювання, принаймні в рамках таких масштабних міжнародних досліджень, яким є OECD/PISA. У більшості випадків питання вибіркового типу не є для цього адекватними. Питання розширеного формату з кількома відповідями мають, вірогідно, адекватніший формат, питання як створення запитань такого формату, так і їх оцінювання є дуже складними. Проте, оскільки цей клас відіграє вирішальну роль у марематичній грамотності, як стверджує OECD/PISA, тривають зусилля щодо включення відповідних завдань, хоча і з досить обмеженим обсягом.

У своєму дослідженні С. Раков значну увагу приділяє методам навчання, які сприяють набуттю математичних компетентностей у процесі навчання, та критеріям набуття математичних компетентностей і засобів вимірювання рівня їх набуття.

Цитована література:

1. Андреев А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19-27.

2. Архіпова С.П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника: сутність і шляхи розвитку / С.П. Архіпова // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – К. : Аспект-Поліграф, 2004. – Вип. 2. – С. 15-24.

3. Бойчук Ю. Д. Еколого-валеологічна культура майбутнього вчителя: теоретико-методичні основи формування : [монографія] / Ю.Д. Бойчук – Суми : ВТД "Університетська книга", 2008. – 357 с.

4. Бондаренко Н.В. Запросы работодателей к качеству профессиональной подготовки работников / Н.В. Бондаренко // Вестник общественного мнения. – 2005. – № 3. – С. 41-49.

5. Гериш Т.В. Компетентностный подход как основа модернизации профессионального образования / Т.В. Гериш, П.И. Самойленко // Стандарты и мониторинг. – 2006. – № 2. – С. 11-15.

6. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту "Я" як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства/ Т.І. Єрмаков // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2002. – Вип. 6. – С. 200-207.

7. Журавський В.С. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти / В.С. Журавський, М.З. Згуровський. – К. : ІВЦ «Політехніка», 2003. – 200 с.

8. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный поход / Э.Ф. Зеер. – М. : МСПИ, 2005. – 354 с.

9. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня – 2003. – № 5.– С. 34-42.

10. Иванова Т.И. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: проблемы, выводы / Т.И. Иванова // Стандарты и мониторинг. – 2004. – № 1. – С. 16-20.

11. Калегина О.А. Компетентностный подход в современном образовании / О.А. Калегина // Вестник Моск. гос. ун-та культуры и исскуств. – 2006. – № 1. – С. 111-115.

12. Карпова Л.Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : Дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Карпова Лариса Георгіївна. – Х., 2003. – 167 с.

13. Козырев В.А. Компетентностный подход в педагогическом образовании / В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова. – СПб. : изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – 234 с.

14. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Бібік Н.М., Ващенко Л.С., Локшина О.І. та ін. ; за редакцією В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с..

15. Лукьянова М.М. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 144 с.

16. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности / Маркова А.К. // Советская педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.

17. Морозова Т.Ю. Аналіз дефініцій компетентнісного підходу щодо освіти / Т.Ю. Морозова // Освіта Донбасу. – 2005. – № 3. – С. 5-11.

18. Новиков А.М. «Что знает Иван, чего не знает Джон? Что умеет Джон, чего не умеет Иван?» /А.М. Новиков // Народное образование. – 2001. – № 1. –С. 8-9.

19. Новіков В. Фінансово-кредитні та інституціональні аспекти розвитку професійної освіти на постболонському просторі / В. Новіков, П. Левін // Економіка України. – 2006. – № 9. – С. 64–74.

20. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальные аспекты / Е.И. Огарев. – СПб. : изд-во РАО ИОВ, 1995. – 39 с.

21. Онопрієнко О. Концептуальні засади компетентнісного підходу в сучасній освіті / О. Онопрієнко // Шлях освіти. – 2007. – № 4. – С. 23-37.

22. Петренко С.М. Вища освіта України і Болонський процес : навч. комплекс дисциплін / С.М. Петренко, Л.М. Зенкова, Г.В. Оніпко, В.Ю. Стрельніков. – Полтава : РВВ ПУСКУ, 2005. – 52 с.

23. Петрушин С.В. Секреты открытого общения / С.В. Петрушин. – Казань : Татарское книжное изд-во, 1994. – 112 с.

24. Пометун О. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир сучасної освіти / О. Пометун // Рідна школа. – 2005. -№ 1. – С. 65-69.

25. Прийма С. Компетентнісний підхід як імператив реформування вищої освіти / С. Прийма // Наукові записки КДПУ імені Володимира Винниченка. Серія : Педагогічні науки. – 2007. – Вип. 72. – Ч. 1. – С. 95-100.

26. Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / [главн. ред. С.М. Вишнякова]. – М. : НМЦ СПО. – 1999. – 533с.

27. Равен Д. Компетентность в современном обществе: проблемы, заблуждения, перспективы / Равен Д. – М. : «Когито-Центр», 2001. – 142 с.

28. Раков С.А. Математична освіта: компетентнісний підхід з використанням ІКТ : [монографія] / С.А. Раков. – Х. : Факт, 2005. – 360 с.

29. Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій : дис. доктора пед. наук : 13.00.02 / Раков Сергій Анатолійович. – К., 2005. – 47 с.

30. Соколова І.П. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту / І.П. Соколова // Неперервна професійна освіта: теорія і практик: наук.-метод. журн. – 2004. – № 1. – С. 8-16.

31. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалистов / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 3. – С. 20-26.

32. Філатова Л.С. Сутність понять «компетенція та компетентність» майбутнього вчителя в умовах компетентнісного підходу до освіти / Л.С. Філатова, Г.В. Черкас // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. –Х. : ХНПУ, 2007. – Вип. 32. – С. 106-111.

33. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе / Ю.Г. Фокин – М. : Прогресс, 2002. – 224 с.

34. Хуторской А.В. Ключевые компетентности как компоненты личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.

35. Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения / М.А. Чошанов // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 17-21.

36. Шишов С.Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С.Е. Шишов, И.Г. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8-19.

37. Шишов С.Е. Мониторинг качества образования в школе / С.Е. Шишов, В.А. Кальней – М. : Пед. общ-во России, 1999. – 318 с.

О.В. Попова, А.В. Губа

ОСОБИСТІСНО-ДІЯЛЬНІСНИЙ ПІДХІД

Необхідність формування спеціального наукового підходу, який мав би сприяти ефективному вивченню й розумінню закономірностей, функціонування та розвитку психолого-педагогічних явищ і процесів, здавна усвідомлювався спеціалістами.

Поступове набуття поняттям особистості інтегруючої ролі в різних психологічних школах (особливо – у психоаналізі, американському персоналізмі, гуманістичній психології, деяких напрямах вітчизняної психології), починаючи

з другої половини XIX ст., створило умови для становлення *особистісного підходу* при дослідженні психолого-педагогічних явищ, процесів [20].

Особистісний підхід в освіті, проголошений провідною тенденцією сучасної педагогічної теорії і практики, не має в сьогоднішній педагогічній свідомості однозначного розуміння. Виділимо окремі тлумачення цього феномена, що зустрічаються найбільш часто [22, с.19-20].

1. Особистісний підхід у освіті на рівні буденної, найбільш масової педагогічної свідомості розуміється як етико-гуманістичний принцип спілкування педагога і вихованця. До гуманізму, до прийняття дитини як особистості закликали педагогів як класики педагогічної думки – Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, М. Монтесорі, В. Сухомлинський та інші, так і сучасні педагоги-новатори, які надали цьому принципу форму так званої педагогіки співробітництва.

2. Особистісний підхід розглядається як принцип синтезу напрямів педагогічної діяльності навколо її головної мети – особистості.

3. Особистісний підхід тлумачиться як пояснювальний принцип, що розкриває механізм особистісних новоутворень у педагогічному процесі: ніякі зміни в життєдіяльності людини не можуть бути пояснені без розуміння їх місця і ролі в самореалізації особистості.

4. Особистісний підхід трактується як принцип свободи особистості в освітньому процесі в сенсі вибору нею пріоритетів, освітніх «маршрутів», формування власного, особистісного сприйняття змісту, що вивчається (особистісного досвіду).

5. Особистісний підхід тлумачиться як принцип надання пріоритету індивідуальності в освіті в якості альтернативи колективно-нівелюючому вихованню.

6. Особистісний підхід розглядається як ключовий методологічний принцип вивчення, дослідження, організації педагогічного процесу (зі специфічними цілями, змістом, технологіями), який орієнтований на розвиток і саморозвиток власне особистісних властивостей індивіда [22, с.19-20].

Саме в останньому розумінні розглядатимемо зазначений підхід.

Ключовою дефініцією вказаного підходу є поняття *особистості та її структури*.

Особистість у філософському розумінні – аспект внутрішнього світу людини, що характеризується унікальністю і відкритістю; реалізується в самопізнанні та самотворенні людини та об'єктивується в артефактах культури [23, с.457].

Слушними є погляди сучасних філософів на формування особистості та її самореалізацію як сенс людського життя, фундамент людського щастя в єдиному, цілісному матеріально-духовному стані, запоруку збереження та прогресивного розвитку світу й основу продовження власного «Я» в пам'яті нащадків, у ментальній пам'яті людства [4, с.536].

З точки зору психолого-педагогічної науки, ***особистість*** – це певне поєднання психічних, включаючи психофізіологічні й соціально-психологічні, властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, увага, емоційно-вольова сфера) [16, с.42]. Але домінуюче положення в структурі особистості належить її соціальній стороні – світогляду, потребам, інтересам, ідеалам, устремлінням, і етичним якостям. Тому в процесі розвитку освіти відбувається зміна мети виховання й навчання, основою якої виступає не сукупність знань, умінь і навичок, а вільний розвиток особистості [5, с.243].

Відомий дослідник особистісно орієнтованого підходу І. Бех зазначає, що поняття «особистість» мусить, по-перше, утримувати три плани існування людини: її минуле – теперішнє – майбутнє. Системоутворювальним фактором цієї тріади має виступати майбутнє. З ним пов'язаний цільовий детермінізм як загальний механізм функціонування особистості. По-друге, це поняття має репрезентувати пояснювальний принцип щодо розвитку особистості. По-третє, фіксувати її розвинену форму. По-четверте, вказувати на провідний спосіб існування [1].

Тісно пов'язаний (але не тотожний!) з особистісним підходом є *принцип індивідуального підходу*, згідно з яким у навчально-виховній роботі з дітьми необхідно враховувати індивідуальні – статеві, антропологічні, фізіологічні – особливості кожної дитини.

Під індивідуальним підходом розуміють також одну з форм спілкування вихователя з вихованцем (К. Гуревич), коли вихователь допомагає вихованцю виявити притаманні останньому індивідуальні варіанти його здібностей, градації властивостей нервової системи тощо. Це забезпечує його оптимальний розвиток, виховання в нього доцільного індивідуального стилю діяльності, стимулює реалізацію позитивних потенцій школяра, оптимізує його навчальну діяльність та подальшу участь у суспільно корисній праці.

У межах індивідуального підходу як найголовніші, базові розглядаються передусім стабільні властивості нервової системи, тобто її психофізіологічні, індивідуально-типологічні властивості, зокрема темперамент. Водночас при індивідуальному підході традиційно враховуються індивідуальні особливості інших якостей особистості – інтересів, інтелектуальних здібностей, характеру – які значною мірою визначаються саме індивідуально-типологічними якостями нервової системи.

Вкрай важливим для індивідуального підходу є врахування властивих індивіду психофізіологічних особливостей нервової системи, мозку як носія психіки – адже ці особливості впливають на психічну діяльність безпосередньо. Водночас слід також враховувати і біологічні, антропологічні, статеві, фізіологічні, біохімічні, антропологічні, вікові й інші якості індивіда, які впливають на психіку опосередковано.

За загальною думкою, індивідуально-психологічні особливості визначають неповторність притаманних індивіду психічних властивостей, своєрідність особистості. Ця своєрідність задається, так би мовити, з боку генетичних, спадкових, природжених якостей індивіда. Саме від цього, суворо кажучи, і походить термін «індивідуальність» [20, с. 14].

Отже, індивідуальність як поняття не охоплює всіх ознак особистості, не тотожна їй. Окрім індивідуальності, існує й інша важлива сторона своєрідності особистості, яка визначається соціальними факторами, без урахування яких цілеспрямовано впливати на виховання і розвиток особистості неможливо.

Концептуальні й методичні передумови та окремі аспекти особистісного підходу поступово визначалися в дослідженнях особистості, що були проведені такими зарубіжними і вітчизняними вченими, як У. Джемс, В. Штерн, Е. Шпрангер, І. Сікорський, М. Ланге, Л. Виготський, С. Рубінштей, П. Жане, Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Ф. Лерш, О. Леонтьєв, К. Платонов, Л. Божович, Г. Костюк, В. Мерлін, Є. Климов, І. Кон, В. Давидов, К. Абульханова-Славська, І. Якіманська, І. Бех, О. Пєхота, В. Рибалка, В. Сєріков та багато інших.

Змістова характеристика особистісного підходу й вимоги до його подальшої розбудови в психології та педагогіці можуть бути визначені шляхом розгляду головних ознак, що поступово складались у процесі його становлення, а також шляхом його зіставлення з іншими підходами.

Важливі кроки в безпосередньому формуванні особистісного підходу (у його експліцитній, тобто синтетичній, цілісній формі), конкретні спроби окреслити його контури були здійснені у працях таких психологів, як Л. Божович, Н. Лейтес, А. Петков, К. Платонов, І. Кон, Б. Федоришин, В. Рибалка, В. Сєріков та деяких інших дослідників.

Так, Л. Божович, услід поглядам В. Штерна, О. Лазурського, Л. Виготського, С. Рубінштейна, В. Мерліна та інших психологів, підкреслювала, що особистість і її розвиток доцільно розглядати як головний предмет психологічної науки. У зв’язку з цим, при спеціальному психологічному дослідженні особистості, потрібний «дійсно особистісний підхід», якому притаманний розгляд кожної окремої психічної властивості в контексті особистості в цілому [2]. Тому під час експериментального дослідження закономірностей формування особистості в дитини Л. Божович та її співробітники використовували саме особистісний підхід як певний методологічний і методичний принцип.

Згідно з цим принципом, *вивчаючи ту чи іншу сторону особистості дитини, ті чи інші її якості, слід намагатися розглядати їх у контексті загальної структури особистості й тієї функції, яку вони виконують у процесі взаємостосунків дитини з навколишньою дійсністю*.

Важливим є сформульоване Л. Божович положення, згідно з яким стверджується, що особистісний підхід дає змогу долати однобічність уявлення про те, що психіка людини розвивається тільки в міру засвоєння надбань людства. Особистість розвивається також і в процесі перетворення суб'єктом дійсності, що оточує її. Головна функція особистості, на думку Л. Божович, полягає в тому, що вона сприяє виникненню в людини стійкості й незалежності від безпосереднього впливу середовища, і при цьому робить її в певному сенсі творцем і самої себе, і того світу, в якому вона живе [2, с.141-142].

Відомий дослідник проблеми розумових здібностей, обдарованості у школярів Н. Лейтес вважав за доцільне використовувати особистісний підхід у зв'язку з пошуком адекватних методів дослідження й опису загальних розумових здібностей. Адже «на шляху моделювання деяких психічних функцій … основні труднощі виникають через відсутність повного й точного опису психічних явищ [11, с.227]. Для такого опису потрібний попередній цілісний огляд психічної дійсності. Як приклад спроби реалізації такого підходу можна навести розроблену у вітчизняній психології А. Лазурським програму складання психологічної характеристики особистості [10]. У зарубіжній психології особистості відповідними прикладами таких спроб є так званий індивідуалізуючий (ідіографічний) підхід Г. Олпорта й узагальнювальний (номотетичний) підхід Г. Айзенка.

При побудові особистісного підходу необхідно також діалектичне вирішення питання про співвідношення загального, особливого й одиничного в характеристиці особистості. При оцінці розумових здібностей неприпустимі спрощені підходи. Навпаки, потрібно формувати адекватні складній психічній дійсності цілісні концептуальні підходи, які необхідні для її всебічного вивчення.

Таким і виступає особистісний підхід, який має враховувати індивідуальні й вікові особливості учня (вихованця).

К. Платонов, який зробив значний внесок у становлення особистісного підходу, відзначав, що особистісний підхід полягає в розумінні особистості як воєдино пов'язаної сукупності внутрішніх умов, якими є структура властивостей і якостей індивіда, в яких втілюються всі зовнішні дії. Учений підкреслював, що зазначений принцип означає «не будь-яке вивчення особистості, а тільки таке, коли через особистість як через ціле пізнаються її елементи та зв'язки цих елементів як між собою, так і з цілісною особистістю. Реальний хід психологічних досліджень показує, що навіть тоді, коли дослідник не усвідомлює, що фактично застосовує особистісний підхід, результат його дослідження стає більш цінним, аніж тоді, коли дослідження ведеться з функціоналістських позицій [17, с.217]. Усвідомлюючи це, К. Платонов здійснив спробу побудови так званої «психологічної, динамічної, функціональної структури особистості», розглядаючи її саме як системоутворювальний компонент розробленого ним варіанту особистісного підходу.

З наведених положень про особистісний підхід випливає висновок, що *його становлення й реалізація мають базуватися на науковому уявленні про особистість та її структуру, у контексті якої і стає можливий цілісний розгляд окремих психічних функцій, властивостей, психолого-педагогічних явищ, процесів.*

Особистісний підхід є парадигмально-концептуальною основою *особистісно орієнтованої освіти, навчання й виховання*.

У поглядах учених на більшість аспектів проблеми *особистісно орієнтованої освіти* спостерігаються значні розбіжності, особливо це стосується визначеня міри розвитку суб'єктності і саморозвитку особистості [16].

У широкому розумінні термін «особистісно орієнтована освіта», на думку І. Якиманської, включає в себе ряд інноваційних підходів, а саме: визнання основною цінністю освіти становлення особистості як індивідуальності в її самобутності, унікальності, неповторності; наявність альтернативних форм

освіти у вигляді різних типів освітніх закладів, що дозволяють здійснювати диференційований, різнорівневий підхід у навчанні; надання кожному учню права вибору власного шляху розвитку на основі виявлення його індивідуальних особливостей, життєвих цінностей, прагнень [26, с.15].

У більш вузькому значенні І. Якиманською під особистісно орієнтованою освітою розуміється системне утворення взаємозв'зку учіння, навчання і розвитку. Його характеризують: розрізнювання змісту освіти і навчання за їх функціями в розвитку особистості учня; розробка науково обґрунтованої критеріальної бази, що дозволяє створювати особистісно орієнтовані освітні програми, проектувати інноваційну шкільну документацію, здійснювати внутрішній шкільний контроль за умовами, які забезпечують розвиток особистості в її динаміці в різні періоди вікового зростання; виявлення професійної позиції вчителя (її змісту, спрямованості, характеру прояву); розробка критеріїв оцінки професійної діяльності педагога, аналіз його реального внеску в реалізацію особистісно орієнтованого освітнього процесу [26, с.34].

Особистісно орієнтовану освіту з позиції визнання особистості учня суб'єктом життєдіяльності досліджує В. Сєріков [22], який пропонує будувати освіту на основі життєвого досвіду суб'єкта (не тільки пізнання, але й спілкування, продуктивної діяльності, творчості) таким чином, щоб він міг стати не тільки суб'єктом власної навчальної діяльності, але й усього свого життя. Для цього потрібно забезпечити йому, окрім інтелектуального розвитку, і особистісний розвиток, розвиваючи здібності до стратегічної діяльності, креативність, критичність, смислотворчість, систему потреб і мотивів, здатність до самовизначення, саморозвитку, позитивну Я-концепцію тощо.

Є. Бондаревська [3], досліджуючи особистісно орієнтовану освіту, наголошує не тільки на природовідповідності, але й культуровідповідності педагогічного процесу – особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, але й як суб'єкт культури – його носій, зберігач, користувач, творець.

Стрижнем особистісно орієнтованої освіти, за А. Хуторським, є діяльність учня, що побудована на реалізації його особистісного потенціалу і приводить до створення ним освітніх продуктів, адекватним пізнавальним областям [24, с.13].

Особистісно орієнтоване навчання як складова особистісно орієнтованої освіти розуміється науковцями як:

- органічне поєднання навчання й учіння – індивідуально значущої діяльності учня (А. Балл, І. Бех,Є В. Сєріков);
- один із варіантів розвивального навчання, що забезпечує розвиток і саморозвиток особистості учня на основі виявлення його індивідуальності, унікальності, неповторності (І. Якиманська).

Концептуальні засади особистісно орієнтованого навчання були виявлені і змістовно описані вперше І. Якиманською [25].

У центрі особистісно орієнтованого навчання – особистість учня і вчителя, тому цілком логічно розглядати таке навчання *як втілення особистісно орієнтованого підходу в реальний навчально-виховний процес*.

Отже, *особистісно орієнтоване навчання* виходить із визначення індивідуальності, самобутності, самоцінності кожної людини, що вимагає забезпечення розвитку і саморозвитку особистості учня, виходячи із виявлення його індивідуального неповторного суб'єктного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці [14, с.293].

Головною метою особистісно орієнтованого навчання є процес психолого-педагогічної допомоги дитині в становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні [16, с.49].

Особистісно орієнтована технологія навчання в середній школі, за І. Якиманською, передбачає створення і використання спеціального банку даних, що розкриває особливості розвитку індивідуальності кожного в умовах навчального процесу, розробку карти вивчення особистості в освітньому процесі з урахуванням специфічних цілей і завдань освітнього закладу (гімназія, коле-

гіум, ліцей та ін.); виявлення і фіксацію динаміки цілісного особистісного розвитку кожної особистості через аналіз когнітивної, мотиваційно-споживчої, емоційно-вольової сфери як основних складових в їх взаємозв'язку і динаміці; розробку індивідуальних освітніх програм (на відміну від навчального стандарту), що сприяють корекції, стимулюванню, прогнозуванню особистісного розвитку; складання на цій основі навчального «профілю» особистості як нового типу документації [26, с.20].

Реалізація особистісно орієнтованого навчання спирається на учіння як індивідуальну діяльність школяра, її корекцію і педагогічну підтримку, що передбачає допомогу кожному учневі в розкритті своїх пізнавальних можливостей, визначенні педагогічних умов, необхідних для їх задоволення. Цьому сприяє:

1. *Позиція вчителя* як консультанта, який здійснює педагогічну розвивальну допомогу учневі.

2. *Створення умов для дидактичного вибору* як певних активних дій школяра, спрямованих на визначення переваг однієї з альтернатив (у використанні навчального матеріалу різного за змістом, видом, формою; у виборі способів виконання навчальних завдань, що сприяє зниженню емоційного напруження; у використанні індивідуальних програм навчання).

3. *Створення вільної атмосфери*, яка характеризується тим, що учні не бояться робити помилки, вільно обговорюють проблеми, висловлюючи свої особисті думки, підходи, взаємодіють у навчанні один з одним, звертаються за допомогою і підтримкою до вчителя.

4. *Створення умов для творчості* в самостійній діяльності, виявлення особистістю пізнавальної активності, чому сприяє використання діалогічних методів навчання, імітаційно-рольова гра, заохочення прагнень учнів знаходити свої способи дій, аналізувати способи роботи інших учнів тощо.

5. *Постійна увага вчителя до аналізу й оцінки індивідуальних способів навчальної роботи*, яка спонукає учня до усвідомлення не лише результату, а і процесу своєї роботи. Слід пам'ятати, що стимулювання до самооцінки є

основою для самоосвіти, саморозвитку, самовираження в навчанні [14, с.293-294].

Отже, позитивним є те, що особистісно орієнтоване навчання вимагає уваги до внутрішнього світу людини, її розвитку. Водночас, як слушно підкреслює В. Лозова, не слід перебільшувати можливості учня в реалізації поставленних гуманних завдань, оскільки неможливо повністю визначати зміст, методи, форми лише на основі інтересів школярів [14, с.294].

На необхідність розробки й запровадження *особистісного підходу у вихованні* спеціально вказував відомий соціолог і психолог І. Кон, який підкреслював, що особистісний підхід у вихованні – це не просто врахування індивідуальних особливостей підлітків чи юнаків, за якими вони відрізняються один від одного, а передусім, послідовне завжди і в усьому ставлення до них як до особистості, як до відповідального й самоусвідомлюваного суб’єкта діяльності [9, с.179].

С. Гончаренко визначив поняття особистісного підходу як «послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії» [5, с.243]. Особистісний підхід – базова ціннісна орієнтація педагога, яка визначає його позицію у взаємодії з кожною дитиною й колективом.

Значний внесок у сучасне розуміння особистісного підходу зробили у 60-ті роки XX ст. представники напряму гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу, Р. Мей, З. Франкль), які дійшли висновку, що повноцінне виховання можливе лише в тому випадку, коли школа служитиме лабораторією для відкриття унікального «Я» кожної дитини.

Головним принципом особистісно-орієнтованої педагогіки, на якому будується її система теоретичних знань і практичних умінь, є гуманістична спрямованість.

Гуманізацію в означеній системі навчання можна розглядати як «олюднення» навчально-виховного процесу, що забезпечує постійний саморозвиток особистості учня в умовах підтримки й захисту дитини, а гуманітаризацію − як

інтеграцію наукових знань зі загальнолюдськими цінностями. Це означає реальне визнання цінності людини, її права на вільний розвиток і виявлення своїх здібностей, утвердження пріоритету блага людини як критерію оцінки рівня взаємовідносин у суспільстві; ствердження того, що відчуття людини в бутті та буття в людині виявляється в різноманітних формах, оскільки визнає унікальність особистості людини у всіх проявах; розуміння необхідності спрямування в майбутнє людини, до вільної творчої реалізації можливостей її особистісного потенціалу.

Змістом особистісно-орієнтованої педагогіки є індивідуалізована система наукових знань і практичних умінь, що впливають на поведінку людини з метою зміни цієї поведінки, а також нове тлумачення індивідуального підходу, суть якого полягає в тому, щоб у системі освіти йти не від навчального предмета до дитини, а від дитини до навчального предмета, йти від можливостей дитини з урахуванням її потенційних можливостей, які необхідно розвивати, удосконалювати, збагачувати.

Особистісно-діяльнісний підхід дає можливість розглядати навчально-виховний процес, спрямований на формування й розвиток особистості учня (вихованця), як єдність його структурних і функціональних компонентів у взаємозалежності та взаємозв’язку.

Принцип особистісного підходу в організації навчально-виховного процесу передбачає:

- визначення особистості учня головним суб’єктом педагогічного процесу, визнання його як соціальної цінності;
- дотримання принципу врахування індивідуальних особливостей особистості, що передбачає прояв поваги до її самобутності, унікальності та своєрідності;
- орієнтацію на особистість кожного вихованця як на мету, об’єкт, суб’єкт, результат навчання і виховання;
- ставлення до учня як до суб’єкта власного розвитку;

- проектування мети освіти якнайповнішого розвитку індивідуальних здібностей, реалізації індивідуально-особистісного життєвого проекту, визначення життєвих планів і способів самореалізації;
- врахування закономірностей процесу самовдосконалення особистості;
- самоорганізацію, реалізація якої відбувається у спеціально створеному педагогом навчальному середовищі, що передбачає спільну творчу діяльність організаторів, учителів, учнів, громадськості у визначенні планів, програм, стратегій педагогічного процесу [16; 22; 24; 25].

Відзначимо, що особистісний підхід доцільно запроваджувати вже на початковій ланці освіти, який полягає в «організації навчання на засадах глибокої поваги до особистості вихованця, врахування особливостей індивідуального розвитку, ставлення до нього як до свідомого відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії; передбачає формування цілісної особистості, яка усвідомлює свою гідність і поважає інших людей» [21, с.406].

Особистість вихованця ніколи не буває однозначною. Вона завжди суперечлива та мінлива, і педагог-дослідник має не помилитися в її оцінці та вміти добре розгледіти глибинні її властивості. Типова помилка дослідників – оцінка особистості за усередненими, формальними, зовнішніми показниками, такими, наприклад, як дисциплінованість та успішність навчання. Якщо педагог не побачить в учневі особистісне цінне, цікаве, те, що властиве тільки цій дитині, то він не зможе повноцінно й об'єктивно вибудувати формувальний експеримент.

Запровадження особистісного підходу вимагає виявлення психологічних особливостей учня в її індивідуальному плані − ставлення, інтереси, характерологічні риси, загальні здібності, мотивацію, а також індивідуальні особливості прояву психічних функцій – сприймання, мислення, пам'яті, уяви, емоцій, сенсомоторики, уваги тощо.

Отже, реалізація особистісного підходу необхідно вимагає застосування *об'єктивних методів вивчення особистості учня (вихованця)*, серед яких виділяються різноманітні тести, опитувальники, спостереження, індивідуальні

бесіди тощо. Ці методи мають суттєво розширити інтуїтивні можливості в розумінні вчителем особистості дитини. Поряд із концептуальним компонентом особистісного підходу (науковим розумінням особистості та з'ясуванням її психологічної структури), *об'єктивні методи психолого-педагогічного дослідження утворюють другий важливий компонент особистісного підходу, без якого неможливе повноцінне, глибоке вивчення конкретного учня.* Адже володіння адекватним методико-психодіагностичним інструментарієм стає не обхідною передумовою ефективного розуміння особистості й педагогічного керування її розвитком.

Методи дослідження можуть формуватися залежно від поглядів на особистість, на її психологічну структуру. Так, на початку минулого століття О. Ліпманом був розроблений «опитувальний аркуш» для вивчення психофізіологічних характеристик і спеціальностей [17, с.228-337]. Він використовувався у переробленому вигляді у 20-ті роки І. Шпільрейном для того, щоб визначити, до якої спеціальності найбільш придатні за своїми психофізіологічними здібностями юнаки і дівчата, що закінчують нижчу та середню школи. Пізніше подібний опитувальник, до якого було включено 151 запитання, застосовувався для відбору та професійного навчання льотчиків-спостерігачів. Слід відмітити, що через не розробленість на той час психологічної структури особистості, перераховані в опитувальнику здібності утворювали несистемнатизований перелік, що значно утруднювало його використання [20, с.8].

Отже, *особистісний підхід доцільно розглядати як сукупність концептульних уявлень, принципів, цільових установок, орієнтацій, методико-психодіагностичних та психолого-педагогічних засобів, які сприяють більш глибокому й повному баченню, розумінню особистості учня (вихованця) і на цій основі – її гармонійному розвитку*.

Разом з тим, у процесі вивчення особистості навіть у контексті комплексу різних підходів (індивідуально-психологічного, соціально-психологічного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного тощо) у ній розглядаються, хоча й дуже важливі, але не всі аспекти. У експериментальному педагогічному

дослідженні виключно важливим є *поєднання особистісного й діяльнісного підходів*, бо саме в такий спосіб досягається необхідна цілісність у формуванні (вихованні) будь-якої якості особистості, у виборі та запровадженні технологій, форм, методів та засобів експериментальної роботи. Адже саме діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. Діяльність людини є процесом, у якому здійснюються переходи між полюсами суб'єкт-об'єкт, тобто відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму і, водночас, у діяльності здійснюється перехід в об'єктивні результати [12].

Особливий внесок у розробку діяльнісного підходу належить О. Леонтьєву. За цим підходом вихідним методом вивчення психіки й поведінки особистості є аналіз перетворювань психічного відбиття в процесі діяльності, що досліджується в її філогенетичному, історичному, онтогенетичному й функціональному розвитку.

О. Леонтьєв стверджував, що реальним базисом особистості людини є сукупність її суспільних за своєю природою ставлень до світу, що реалізуються діяльністю, точніше сукупністю різноманітних діяльностей особистості. Тільки завдяки діяльності особистість стає суб'єктом пізнання й перетворення дійсності. Сукупність діяльностей, що реалізуються особистістю, утворює багатство й широту зв'язків індивіда зі світом.

Надзвичайно слушною вбачається думка О. Леонтьєва про те, що виходячи тільки «з набору окремих психологічних або соціально-психологічних особливостей людини, ніякої «структури особистості» отримати неможливо, що дійсна основа особистості людини лежить не тільки у закладених у ній генетичних програмах, не в глибинах її природних задатків і нахилів і навіть не в набутих нею навичках, знаннях та вміннях, у тому числі й професійних, а в тій системі діяльностей, що реалізуються цими знаннями та вміннями» [12, с.142]. Тож діяльність виступає вирішальним фактором розвитку й реалізації особистості, одним з головних параметрів її структури.

Виходячи з цих міркувань, учений дійшов загального висновку, що «в дослідженні особистості не можна обмежуватися з'ясуванням передумов, а слід

виходити з розвитку діяльності, її конкретних видів і форм та тих зв'язків, у які вони вступають один з одним, оскільки їх розвиток радикально змінює значення самих цих передумов». Отже, у дослідженні слід рухатися «не від набутих навичок, умінь і знань до діяльностей, що їх характеризує, а від змісту і зв'язків діяльностей до того, як і які процеси їх реалізують, роблять їх можливими» [12, с.142].

Основними принципами діяльнісного підходу, як відмічають педагоги й психологи [19], є:

- принципи розвитку й історизму;
- предметності;
- активності, що включає активність надситуативну як специфічну особливість психіки людини;
- інтеріоризації – екстеріоризації як механізмів засвоєння суспільно-історичного досвіду;
- єдності побудови внутрішньої і зовнішньої діяльності;
- системного аналізу педагогічних явищ, процесів.

Ключовою дефініцією зазначеного підходу є *поняття «діяльність»*, суть якого полягає в тому, що воно відбиває ставлення суб'єкта як суспільної істоти до зовнішньої дійсності, що опосередковується процесом її перетворення і змінення.

Важливою особливістю як зовнішньої, так і внутрішньої діяльності людини є її *предметний характер*, оскільки колективний і індивідуальний суб'єкт діяльності у процесі задоволення потреб перетворює предметну сферу свого життя. Діяльність людини має складну структуру, до якої входять такі складники, як: потреби, мотиви, цілі, завдання, дії та операції, що знаходяться в постійних взаємозв'язках і трансформаціях [6, с.6].

Педагогу-досліднику важливо враховувати провідний тип діяльності, який притаманний для того чи іншого віку. Провідна діяльність, за О. Леонтьєвим, − це діяльність, яка зумовлює найголовніші зміни в психологічних особливостях дитини в даному періоді її розвитку. Їй притаманні такі ознаки: 1) від неї

залежать основні психологічні зміни дитини в даний віковий період; 2) усередині її виникають і диференціюються інші нові види діяльності; 3) у ній виникають, формуються й перебудовуються приватні психічні процеси.

Згідно з періодизацією дитинства, запропонованої Л. Виготським, О. Леонтьєвим і Д. Ельконіним, провідними видами діяльності для різних вікових періодів визначено такі [6, с.55]:

Безпосередньо-емоційне спілкування з дорослими притаманна немовляті з перших тижнів до першого року його життя.

Предметно-маніпуляторна діяльність характерна для дитини від 1 до 3 років її життя.

Ігрова діяльність найбільш характерна для дитини від 3 до 6 років.

Навчальна діяльність формується у дітей від 6 до 10 років. На її основі у молодших школярів виникає теоретична свідомість і мислення, розвиваються відповідні ним здібності (рефлексія, аналіз, мисленнєве поанування), а також потреби і мотиви учіння.

Суспільна діяльність, притаманна дітям від 10 до 15 років, включає в себе такі її види, як трудова, навчальна, громадсько-організаційна, спортивна і художня. У процесі виконання цих видів суспільної діяльності у підлітків виникає прагнення брати участь у будь-якій суспільно необхідній роботі, вміння вибудовувати спілкування в різних колективах з урахуванням прийнятих у них норм взаємин, рефлексія на власну поведінку, вміння оцінювати можливості власного «я», тобто самосвідомість.

Навчально-професійну діяльність виконують старшокласники та студенти ПТУ у віці від 15 до 17-18 років. Завдяки їй у них розвиваються потреба у праці, професійні інтереси, формуються елементи дослідницьких умінь, здатність будувати свої життєві плани. У цьому віці юнаки та дівчата набувають первісну кваліфікацію з однієї з масових професій.

Обираючи типи і види діяльності, у які будуть залучатися учні в процесі експериментальної роботи, характер і способи здійснення їх, педагог повинен також урахувати й інші аспекти, зокрема:

- об’єкт дослідження, який може зумовлювати такі види діяльності, як навчальну, позанавчальну, громадсько-організаційну, навчально-професійну, навчально-дослідницьку тощо;
- рівень розвитку в учнів психічних процесів, що визначає репродуктивні, реконструктивні, творчі види діяльності та способи її реалізації.

Отже, діяльність є основою, засобом і вирішальною умовою розвитку особистості. З іншого боку, ніяке педагогічне явище, чи є воно процесом, станом або властивістю особистості, що виявляється в діяльності, а тому і саму діяльність з її елементами – діями та вчинками, − не можна правильно зрозуміти без урахування їх особистісної обумовленості. Тому можна сказати, що обидва підходи – особистісний і діяльнісний – тісно взаємопов’язані між собою і взаємообумовлюють один одного. З огляду на це вважаємо найбільш доцільним у педагогічних дослідженнях застосування саме ***особистісно-діяльнісного підходу***.

З огляду на це в останні десятиліття науковці (В. Андреєв, Ю. Ібрагім, О. Гусак, Л. Деркач, О. Лазарєва, Л. Петриченко, Н. Ткачова та багато інших) усе частіше в теоретико-експериментальних дослідженнях звертаються саме до особистісно-діяльнісного підходу.

Особистісно-діяльнісний підхід зумовлюється такими закономірностями виховання особистості (її навчання, формування й розвитку):

1. Діяльність та спілкування індивіда – основа навчально-виховного процесу. Чим доцільніше організована діяльність учнів, вихованців, тим ефективніше відбувається виховний процес.

2. Людина привласнює соціально-історичний досвід із врахуванням своєрідності, специфіки потреб, мотивів, інтересів, тобто психічних процесів, функцій особистості в суспільстві, сім’ї, колі друзів тощо. Виховний процес являє собою постійну трансформацію зовнішніх впливів на внутрішні процеси особистості. Тому чим значніший вплив на свідомість, почуття, волю особистості і чим вище її активність і самостійність у діяльності й спілкуванні, тим вище результативність виховного процесу [13, с.26].

Велике значення для розуміння суті особистісно-діяльнісного підходу, його подальшої розробки й практичного застосування мають наукові праці видатного дидакта сучасної педагогіки В. Лозової, в яких діяльність розглядається через таку важливу особистісну характеристику, як *активність*.

Визначаючи активність як рису особистості, котра знаходить вияв у позитивному ставленні до діяльності та її результатів, готовності, прагненні до самостійної діяльності, якості її здійснення, виборі оптимальних шляхів для досягнення поставленої мети, В. Лозова підкреслює такі моменти [14, с.15]:

- визначення активності в педагогічній науці повинно спрямовувати дослідження на формування особистості, її основних якостей, рис, які визначають ставлення суб'єкта до діяльності. Саме якості, риси особистості характеризують своєрідність людини у ставленні до діяльності, вибір шляхів її здійснення, глибину чи поверховість, творчість чи репродукцію в розв'язанні конкретних завдань;
- ставлення суб'єкта до діяльності пов'язане з його мотивами, вольовими зусиллями, емоціями, що і визначає характер ставлення особистості до діяльності, специфіку її інтелектуальної, емоційної і вольової сфер;
- існує діалектичний взаємозв'язок активності й діяльності, в якій активність виявляється. Особливо виразно активність виявляється в самодіяльності, у тій діяльності, яка не пропонується ззовні, а є внутрішньою необхідністю для суб'єкта;
- у визначенні активності слід розрізняти активність потенційну (стан прагнення, психологічної готовності до діяльності) і реальну, тобто здійснені прагнення й реалізована готовність, внаслідок чого суб'єкт досягає мети;
- активність передбачає вибірковість об'єктів, засобів, форм діяльності, вибір оптимальних шляхів досягнення мети, що вимагає ініціативності, самостійності, відповідальності особистості тощо.

Реалізація особистісно-діяльнісного підходу в дослідно-експериментальному дослідженні включає такі базові аспекти:

1. Цей підхід має базуватися, з одного боку, на цілісному науковому уявленні про особистість і концептуальному розумінні її психологічної структури, у контексті якої доцільно розглядати психічні функції, якості, властивості учня у взаємозв'язку між собою; з іншого – на визнанні діяльності як основи розвитку особистості. Це важливо для адекватного розуміння природи особистості дитини, механізмів її розвитку, для формування повноцінного ставлення до особистості учня, для встановлення розвивальних взаємин між вчителем і учнем. Найважливіше значення наукового уявлення про особистість, її структуру й основу її розвитку полягає в тому, що це дає можливість сформувати мету експерименту, правильно визначити шляхи її досягнення.

2. Необхідним методичним компонентом особистісно-діяльнісного підходу виступає спеціальний психолого-педагогічний інструментарій, який дає можливість здійснювати всебічне пізнання особистості конкретного учня. У контексті зазначеного підходу це означає пізнання не окремих властивостей особистості, а їх взаємозв'язку, їх достатньо репрезентативної сукупності, вивчення характеру навчально-пізнавальної діяльності учнів, проявів у їхній поведінці, ставлення до оточуючої дійсності тощо. До вказаного інструментарію мають входити різноманітні психодіагностичні методи, методи науково-педагогічного дослідження. При цьому вибрані методи й методики мають утворювати певну систему, яку слід визначати на основі мети, завдань, гіпотези дослідження.

3. Всебічне вивчення особистості учня, складання на цій основі його психолого-педагогічної характеристики дає можливість розробити зміст формувального експерименту, визначити принципи й відібрати зміст, форми та методи організації різних видів діяльності, у які залучатимуться учні з метою досягнення мети експериментальної роботи. При цьому слід ураховувати, що становлення особистості, формування її якостей пов'язане з: провідними цілями, які вона ставить перед собою; особистими ідеалами; побудовою й усвідомленням сенсу життя і своїх перспектив; видами діяльності, у які вона включена; особливостями мотиваційної сфери; характером спілкування і взаємодії у процесі діяльності; ступенем зацікавленості та відповідальності у її виконанні; із

проявом власної активності і вправності, із самоконтролем у здійснюваній діяльності; з організацією навчально-виховного процесу, в якому враховуються психологічні закономірності розвитку особистості.

4. При розробці програми експериментально-дослідної роботи слід ураховувати, що діяльність може здійснюватися на різних рівнях:

- на *репродуктивному (виконавському, відтворювальному)*, коли учень (вихованець) позитивно ставиться до тих завдань, що йому пропонують виконувати. У цій діяльності мета, способи діяльності для школяра визначені, але він може проявити енергійність, сумлінність у реалізації конкретних дій, що обумовлює інтенсивність діяльності.

При цьому, як слушно відзначає В. Лозова, слід мати на увазі, що енергійна діяльність – це не швидкість її виконання в порівнянні з іншими. Тут слід враховувати індивідуальні особливості школярів, тобто мова йде про старанність, ретельність, яку виявляють учні в діяльності [14, с.31];

- на *реконструктивному*, що передбачає не тільки копіювання, виконання певних завдань, але й вибір способів діяльності використання здобутих знань, прийомів дій у інших ситуаціях (простий переніс), певну інтерпретацію їх;

- на *творчому*. Показниками такої діяльності є ініціатива, самостійність особистості у визначені цілей, завдань діяльності, способів її здійснення, а також інтерес, новизна, оригінальність, оптимальність (скорочення кількості дій, операцій, витрат часу, сил).

Крім того, слід враховувати, що активність особистості на кожному із зазначених рівнях діяльності може мати *ситуативний* (виявляється епізодично, в окремих видах діяльності, в певних умовах) або *стійкий* (активність виявляється постійно, в різних видах діяльності) *характер* [14, с.31].

5. На основі аналізу отриманих результатів педагог-дослідник має можливість дійти висновків щодо правильності зробленого в дослідження припущення, визначити ступінь впливу того чи іншого типу і виду діяльності на рівень досліджуваної якості особистості учня.

З огляду на вищезазначене вбачається логічним представити технологію реалізації особистісно-діяльнісного підходу такими компонентами: *цільовим, концептуальним, діагностичним, планувально-методичним, коригувальним, аналітико-рефлексивним* (див. рис. 4).

Рис. 4. Схема технології реалізації особистісно-діяльнісного підходу

Наведемо приклади застосування особистісно-орієнтованого підходу в експериментальних педагогічних досліджень.

<u>*Приклад 1.*</u> Тема дослідження «Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу)» − автор Т.І. Дейниченко [7].

Метою дослідження було визначено наукове обґрунтування й експериментальна перевірка технології надання педагогічної підтримки підліткам із боку вчителя в умовах диференційовано-групової форми організації навчання.

У процесі дослідження було зроблено *припущення* про те, що ефективність диференціації навчання визначається науково обґрунтованою технологією організації педагогічної підтримки підлітків при виконанні ними самостійної роботи в умовах групової взаємодії, яка передбачає: визначення інструментарію розподілу учнів на мікрогрупи (вибір діагностичних засобів (критеріїв, рівнів, методик) з метою збору інформації про об'єкт, що діагностується, і подальшого корегування складу мікрогруп); діагностику реальних навчальних можливостей учнів (оцінювання результатів контрольних робіт, анкет, тестів, педагогічні спостереження тощо) і їх групування на основі урахування результатів вивчення індивідуальних особливостей і особистісних відносин школярів; організацію педагогічної підтримки у відповідності до особливостей груп учнів з боку суб'єктів педагогічного процесу (вчителя, учнів-консультантів).

До методологічних і теоретичних основ дослідження зокрема було покладено концепції індивідуалізації та диференціації навчання; ідеї провідної ролі діяльності й спілкування у формуванні особистості (Я. Коломинський, О. Леонтьєв, Б. Ломов, Д. Майєрс, А. Мудрик, А. Петровський, Ж. Піаже та інші); дослідження різних аспектів особистісно-орієнтованих технологій навчання (І. Бех, І. Якіманська та інші).

На констатувальному етапі педагогічного експерименту вивчалися реальні навчальні можливості кожного учня, для з'ясування яких використовувались, в основному, методики Ю. Бабанського та І. Чередова, адаптовані до умов експерименту. Параметрами діагностики реальних навчальних можливостей учнів було визначено научуваність (сприйнятливість до засвоєння знань і способів навчальної діяльності) і навчальну працездатність за І. Чередовим. При цьому враховувалося, що до складу научуваності входять навченість (фонд попередніх знань), рівень розвитку інтелектуальних умінь (аналізу, синтезу, узагальнення), рівень самостійності мислення, сформованості навчальних умінь і навичок

навчальної праці. У поняття навчальної працездатності учнів включається їхня фізична працездатність, ставлення до навчання, наявність інтересів і нахилів, свідомість та наполегливість у навчальній діяльності.

Результати комплексної діагностики дозволили дослідниці найбільш повно виявити «проблемне поле» кожної дитини, причини, які породжують виникнення проблем у її навчально-пізнавальній діяльності, здійснити прогноз необхідної міри допомоги групам учнів із схожими проблемами в навчанні та вибрати відповідний вид, форму, характер і конкретний зміст педагогічної підтримки для надання адресної допомоги.

Особливості кожного класу враховувались при організації формуючого експерименту, що передбачало перевірку різних способів надання педагогічної підтримки, а саме: у класі E_1, де середня вибіркова оцінка реальних навчальних можливостей школярів була найменшою, нами досліджувалась технологія надання педагогічної підтримки учням безпосередньо від учителя в процесі групової форми організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності; у класі E_2, де рівень реальних навчальних можливостей учнів був найбільший і достатня кількість школярів могли бути висунутими на роль лідера, упроваджувалася технологія надання педагогічної підтримки учням через лідерів навчальних мікрогруп; у класі E_3, який мав середні показники сформованості рівнів реальних навчальних можливостей школярів, перевірялась технологія надання учням алгоритмів самодопомоги. Експериментальна апробація кожного з обраних способів педагогічної підтримки здійснювалась за такими етапами, які мали як загальні, так і специфічні особливості: підготовчо-організаційним, у ході якого проводилася пропедевтична робота до навчальної праці в групах: формування позитивного ставлення до спільної роботи, співпраці, умінь спілкуватися; роботи в парах, здійснення взаємодопомоги, взаємоконтролю; розроблялися й уточнювалися завдання для самостійної роботи; проводилось остаточне формування малих груп з урахуванням цілей експерименту; діяльнісним, у ході якого самостійна робота учнів проводилась у груповій формі й передбачала надання адекватної педагогічної підтримки з боку вчителя, лідера навчальної

мікрогрупи, озброєння учнів алгоритмами самодопомоги; здійснювалась корекція ходу експерименту; контрольно-оцінювальним, у процесі якого проводився аналіз результатів виконаної роботи.

Отже, з огляду на мету й завдання дослідження, у процесі формувального експерименту перевірялися різні способи надання адекватної педагогічної допомоги школярам у залежності від варіативних підходів до комплектації мікрогруп учнів.

Приклад 2. Тема дослідження «Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі» – автор Л.О. Петриченко [15].

Метою дослідження було визначено: теоретично обґрунтувати, експериментально перевірити систему позааудиторної роботи студентів вищого педагогічного навчального закладу, спрямованої на підготовку майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності.

Гіпотеза дослідження полягала у припущенні, що підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі буде ефективною, якщо розробити й забезпечити таку систему її організації, за якою будуть реалізовані всі етапи професійно-педагогічної підготовки студентів до інноваційної діяльності, як-от: мотиваційно-ціннісний, інтелектуально-когнітивний, діяльнісно-творчий та аналітико-рефлексивний.

Теоретико-методологічну основу дослідження становили поряд з філософськими й психолого-педагогічними ідеями та положеннями про взаємозв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишнього світу, системним підходом, як загальним принципом науки, положення про особистість, як суб'єкта діяльності і взаємин та наукові теорії про розвиток особистості в діяльності.

На констатувальному етапі експерименту були виявлено особистісні якості студентів за критеріями, що характеризують рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної: позитивна мотивація; сформованість системи інноваційних знань; сформованість системи інноваційних умінь; реф-

лексивна поведінка; адекватність самооцінки; сформованість інноваційно-особистісних якостей.

На підставі виділених критеріїв і показників було виділено три рівні готовності майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності: високий, достатній, низький.

До високого рівня готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності було віднесено студентів, для яких властиві цілеспрямованість, глибоке усвідомлення необхідності здобуття педагогічної освіти, прагнення до пошукової, творчої діяльності для вдосконалення своїх знань і професійної майстерності. Студенти виявляють позитивно-активне ставлення до оволодіння методикою здійснення інноваційної діяльності.

Достатній рівень готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності характеризується наявністю позитивних мотивів навчання йпраці. Студенти сумлінно виконують завдання викладачів у аудиторній іпозааудиторній роботі, але при цьому не виявляють активності, творчості. Вони чітко виділяють види діяльності, що здаються їм важливими й цікавими. Проте якщо,студенти відчувають невпевненість у своїх знаннях і вміннях, вони не виявляють готовності щодо подолання цих труднощів. Студенти виявляють здебільшого позитивно-активне ставлення до оволодіння методикою здійснення інноваційної діяльності.

Низький (елементарний) рівень готовності майбутнього вчителя до інноваційної діяльності характеризується незначною кількістю позитивних мотивів і низьким рівнем ціннісного ставлення до інноваційної професійно-педагогічної діяльності. Пізнавальні та професійні інтереси здебільшого мають короткочасний і ситуативний характер. Студенти, що належать до цього рівня пасивні, у них немає бажання оволодівати своєю професією в цілому й методикою здійснення інноваційної діяльності зокрема, вони віддають перевагу налагодженим видам діяльності.

Важливо, що в дослідженні автор відмовився від традиційного порівняння динаміки рівнів сформованості складових досліджуваної якості встудентів

експериментальних груп з контрольною, виходячи передусім з того, що діагностика в системі фахової підготовки майбутнього вчителя має виявляти та фіксувати характер і кількісні зрушення в його просуванні в оволодінні методикою здійснення інноваційної діяльності шляхом зіставлення їх з результатами попередніх діагностичних перевірок того ж студента.

На підставі даних констатувального експерименту було визначено склад чотирьох експериментальних груп. Головною підставою для комплектування груп було виявлення особливостей професійно-педагогічної спрямованості особистості студентів, їхні інтереси й уподобання в різних напрямах і формах позааудиторної роботи.

Експериментальну групу Е1 склали студенти, з досить вираженою професійною спрямованістю мотивів навчання у ВНЗ і прагненням до участі в науково-дослідній роботі, але вони не бажали виконувати громадські доручення, тобто виявляли громадську пасивність. Умовно цю групу назвали «науковцями».

До експериментальної групи Е2 включили студентів, які висловили бажання брати участь переважно в позааудиторній виховній роботі творчого характеру (художня самодіяльність, конкурси, вечори тощо). До поза аудиторної роботи професійно-педагогічного спрямування йучасті в органах самоврядування студенти цієї групи виявили здебільшого індиферентне ставлення. Цю групу назвали «артистами».

В експериментальну групу були залучені студенти, яких умовно назвали «активістами». У них було бажання займатися переважно організаторською діяльністю.

Нарешті, четверту групу Е4 склали студенти з різноманітними професійними йпозанавчальними інтересами. Вони виявляли високу активність у позааудиторній діяльності й готові були брати участь у всіх позааудиторних заходах, працювати як у наукових об’єднаннях, так і в творчих колективах; із задоволенням виконували різні громадські доручення, працювали в органах

студентського самоврядування. Таких студентів схарактеризували як «полі активісти».

Результати констатувального етапу експерименту зумовили основні напрями формувального експерименту, який передбачав перевірку чотирьох експериментальних моделей А, В, С, і К, що мали різні системоутворювальні компоненти – науково-дослідну роботу студентів, професійно спрямовану виховну позааудиторнудіяльність, роботу в органах студентського самоврядування, рівнозначне поєднання визначених напрямів позааудиторної діяльності майбутніх учителів, тобто це був варіативний експеримент.

Застосування особистісно-діяльнісного підходу як в прикладі 1, так і в прикладі 2 дали можливість правильно вибудувати дослідникам формувальний експеримент, визначити адекватні форми і методи формування досліджуваних педагогічних феноменів, тобто досягти досить високих результатів дослідження.

Отже, особистісно-діяльнісний підхід є плідним методологічним підходом до вивчення педагогічних явищ, процесів. Він сприяє забезпеченню розвитку йсаморозвитку особистості учня, виходячи із виявлення його індивідуального неповторного суб'єктного досвіду, здібностей, інтересів, ціннісних орієнтацій, можливостей реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці. Реалізація цього в дослідно-експериментальних дослідженнях дає можливість педагогу-експериментатору дійти висновків щодо правильності зробленого в дослідженні припущення, визначити ступінь впливу того чи іншого типуй виду діяльності на рівень досліджуваних якостей особистості учня, вихованця.

Цитована література:

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Наук.-метод. посібник / І.Д Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.

2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 422 с.

3. Бондаревская Е. В. Гуманистисческая парадигма личностно ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – 1997 – № 4 – С.11 – 17.

4. Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века / В поисках практико-ориентированных образовательных концепций / Б.С. Гершунский. – М.: Изд-во "Совершенство", 1998. – 608 с.

5. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

6. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / В. В. Давыдов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.

7. Дейниченко Т. І. Диференціація навчання в процесі групової форми його організації (на прикладі предметів природничо-математичного циклу): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання» / Т. І. Дейниченко. – Х., 2005. – 20 с.

8. Каган М. С. Системный подход и гуманитарное знание: Избранные статьи / М.С. Каган. – Л. : Изд-во Ленинградского университета, 1991. – 384 с.

9. Кон И. С. Психология старшеклассника : Пособие для учителя / И.С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

10. Лазурский А. Ф. Программа исследования личности / А. Ф. Лазурский. – СПб, 1911. – 31 с.

11. Лейтес Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – М. : Педагогика, 1971. – 280 с.

12. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – М. : Смысл : Академия, 2004. – 346 с.

13. Лозова В. І. Цілісний підхід до формування пізнавальної активності школярів / В. І. Лозова. – Харків: "ОВС", 2000. – 164 с.

14. Лозова В. І. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посіб. / В.І. Лозова, Г.В. Троцко. − Х. : «ОВС», 2002. − 400 с.

15. Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до Інноваційної діяльності в позааудиторній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. О. Петриченко. – Кіровоград., 2007. – 20 с.

16. Пєхота О.М. Особистісне орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О.М. Пєхота, А.М. Старєва. – Миколаїв: Вид-во “Іліон”, 2006. – 272 с.

17. Платонов К. К. Вопросы психологи труда / К.К. Платонов. – М. : Медицина, 1970. – 264 с.

18. Платонов К. К. Личностный подход как принцип психологии / К.К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии / Ред. Е.В.Шорохова. – М : Наука, 1969. – С. 190-217.

19. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

20. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників. Монографія / В.В. Рибалка. – К. : Деміур, 1998. – 160 с.

21. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : Підручник для студентів пед. фак.-в / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

22. Сериков В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : ИК «Логос», 1999. – 272 с.

23. Філософський енциклопедичний словник : Довідкове видання. – К. : Абрис, 2002. – С.457.

24. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения Как обучать всех по-разному? : Пособие для учителей / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

25. Якиманская И. С.Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И. С. Якиманская. − М., 1996. – 226 с.

26. Якиманская И. С.Технология личностно-ориентованного обучения в современной школе / И. С. Якиманская. − М. : Сентябрь, 2000. – 176 с.

Т.В. Рогова, А.І. Прокопенко

ПЕРСОНАЛІЗОВАНИЙ ПІДХІД

Персоналізований підхід є важливим компонентом особистісного підходу в педагогіці. Його основу становить сукупність вихідних теоретичних положень про особистість і практичні методичні засоби, що сприяють її розумінню як цілісності, вивченню, створенню умов для її саморозвитку, самоактуалізації. Отже, особистісний підхід є загальним поняттям стосовно до персоналізованого – специфічного підходу, який, спираючись на вихідні теоретичні положення про особистість, передбачає не тільки особистісну орієнтацію педагогічної діяльності, а й акцентує увагу на необхідності реалізації потреби людини здобути представленість у життєдіяльності інших, проявитися в суспільному житті, виступати в ньому як особистість.

Методологічною основою персоналізованого підходу в педагогіці є фундаментальні філософські ідеї, передусім, філософія людини, положення екзистенціалізму, персоналізму, філософської антропології, а також такі підходи загальнонаукової й конкретно-наукової методології, як: гуманістичний, системний, синергетичний, людиноцентричний, мотиваційний, акмеологічний, компетентнісний, аксіологічний, ресурсний, процесійний, ситуаційний. Персоналізований підхід у педагогіці передбачає, що на зміну філософії «впливу» приходить філософія «співробітництва», «взаємодії».

З’ясування сутності персоналізованого підходу вимагає, передусім, розкриття понять «персоналізм», «персоналізація», їх тлумачення у філософії, психології, соціальній психології, педагогіці.

У філософії поняття «персоналізм» визначається як:

- позиція або доктрина, яка ставить вище за всі державні й економічні інтереси, вище за всі обезличені заклади фундаментальну цінність людської особистості. Це соціальне вчення, в основі якого лежить принцип кантіанської моралі – уміння поважати людську особистість; воно намагається зберегти цю повагу, незважаючи на складні умови життя в сучасному світі [2, с.319];

- напрям у сучасній християнській філософії, що розглядає особистість як вищу цінність, а весь світ – як вияв творчої активності верховної особистості – Бога [4, с.272].

За радянських часів «персоналізм» визначався як «один із реакційних напрямів ідеалістичної буржуазної філософії» або «теїстичний напрям буржуазної філософії» [12;17]. У наш час, коли гуманізм проголошено домінуючою ідеєю суспільних відносин, персоналізм став одним із провідних напрямів сучасної світової філософії, психології, що визначає особистість «первинною творчою реальністю і вищою цінністю буття» [16]. Саме цей факт зумовив звернення до ідей персоналізму педагогічною наукою.

Аналіз наукової літератури [12-18] виявляє, що персоналізм сформувався наприкінці XIX століття в Росії і США, пізніше в 30-х роках XX століття у Франції та інших країнах. У Росії ідеї персоналізму розвивали М. Бердяєв, Л. Шестов, частково М. Лосський, С. Булгаков, А. Бєлий, Вяч. Іванов та інші. Засновниками американського персоналізму стали Б.П. Боун, Дж. Ройс, їх послідовники – У. Хокінг, Калкінс, Брайтмен, Е. Кент, Д. Райт, П. Шиллінг, Флюеллінг. Французьких персоналістів (П. Ландсберг, М. Недонсель, Ж. Марітен, Г. Мадіньє, П. Рікер та інші) очолили Е. Муньє і Ж. Лакруа. В Англії послідовниками персоналізму є Б. Коутс, Х.У. Керр, у Німеччині – В. Штерн та інші.

Витоки філософського персоналізму лежать у філософії Арістотеля; пізніше контури персоналістичної доктрини можна виявити у філософії Аврелія Августина. У його вченні Бог є абсолютна особистість. У людини як образа і подоби Божої немає більш досконалого знання, ніж знання власного «Я» і своєї сутності як абсолютної можливості. Коло буття людини безмежно розширюється в акті усвідомлення власного «Я». Розвиток цієї думки проходить від Боеція до Фоми Аквінського і далі – до Шляєрмахера, Ф. Якобі, Ш. Печі, М. Шелера і філософії екзистенціалізму [4, с.272]. Попередниками сучасного персоналізму вважаються також Г. Лейбніц, Ф. Шеллінг, І. Гете. Вважається, що саме Ф. Шляєрмахер у 1799 році запропонував термін «персоналізм» [16, с.476]. Хоча це положення не є остаточним. Дідьє Жуліа, наприклад, висловлює

припущення, що термін «персоналізм» для позначення власної філософії у 1903 році ввів Ренувьє [2, с.319]. Представники персоналізму вважають цю філософську течію однією з ключових тенденцій розвитку філософії протягом усієї її історії.

Ідеї персоналізму органічно розвивалися в українській філософській думці. Частково вони наявні в поглядах Г. Сковороди, П. Юркевича. Вважається, що чітка концепція персоналізації притаманна філософії О. Кульчицького, який, досліджуючи сутність людської природи в національному контексті, розробив оригінальну концепцію «українського персоналізму». Останній, за О. Кульчицьким, виступає не замкненим, «хутірським» ученням, а розгортається в тісному зв'язку зі світовою філософською думкою й є складовою частиною європейської культури. Принципи персоналізму розвиваються у Київській світоглядно-антропологічній школі, що сформувалася у 60-х рр. XX ст. [16, с.476].

Персоналізм визнає особистість первинною творчою реальністю і вищою духовною цінністю. «Людина у своєму прагненні до стабільності й прогресу, – стверджує Флюеллінг, – спрямовує свої зусилля на побудову точно визначених державних, соціальних, адміністративних, інтелектуальних і релігійних систем. Але у зв'язку з тим, що ці зовнішні структури виявлялися ілюзорними або не давали очікуваних результатів, людина кожен раз поверталася назад до своїх власних особистих витоків» [12, с.242]. В основі персони лежить властивість самочинно починати стан (свобода волі), завжди є результат самопокладання, а не впливу середовища. Тому персоналізм заперечує можливість прогресу суспільства самого по собі, оскільки суспільство не здатне за допомогою деперсоніфікованих інститутів до будь-якої самостійної дії, а тому безплідне, відтворює лише вже існуюче. Тільки індивід є реальна персона, що здійснює нові дії [18, с.490].

Отже, персоналісти вважають, що *головне соціальне завдання полягає не в тому, щоб змінити світ, а в тому, щоб перетворити «особистість», тобто сприяти її «духовному самовдосконаленню». Головним засобом самоутвердження особистості персоналізм визначає внутрішнє самовдосконалення, само-*

розвиток.

Таким чином, є всі підстави говорити про «персоналістичну тенденцію» в сучасній філософії, де під *персоналізмом* розуміють *загальносвітоглядну настанову, яка тлумачить людину як абсолютну моральну цінність і центральний елемент буття*.

У психології персоналізм визначається як напрям, який вважає предметом психології особистість як особливу первинну реальність. Персоналізм визначає, що розвиток особистості відбувається за рахунок початково притаманного їй прагнення до самоактуалізації, внутрішнього самовдосконалення, і всі психічні процеси розглядає з точки зору досягнення цієї мети. Персоналізм дає ідеалістичне і теологічне пояснення цілісності й активності особистості [19, с.272].

У загальному значенні персоналізм у психології визначається як підхід, у якому стверджується, що окрема особистість є центральним конструктом, відносно якого повинні розглядатися всі інші. У спеціальному значенні персоналізм визначається як опис загального принципу, відповідно до якого людина сприймає й інтерпретує дії іншого частково відносно того, наскільки такі дії спрямовані особисто на того, хто сприймає [1, с. 39].

Персоналізм розглядається як синонім персоналістичної психології – напрям, у якому стверджується, що психологічні принципи мають значення тільки тоді, коли вони відбиваються на особистому житті й особистому досвіді або є їх відображенням [1, с.39].

Персоналізація у психології визначається як: 1) процес перетворення людини в особистість, у персону, результат набуття людиною особливих, особистісних властивостей у ході свого індивідуального розвитку [6, с.115]; 2) процес, у результаті якого суб’єкт здобуває ідеальну представленість у життєдіяльності інших людей і може виступати в суспільному житті як особистість [19, с.331]. Сутність персоналізації полягає в дійових перетвореннях інтелектуальної і афективно-потребної сфери особистості іншої людини, які відбуваються в результаті діяльності індивіда. Поняття персоналізації в такому значенні було введено в психології в *концепції персоналізації*, яка була розроблена А. Петров-

ським, В. Петровським. В основу даної концепції персоналізації покладено принцип «відображеної суб'єктності», що передбачає ідеальну представленість однієї людини в життєвій ситуації іншої [7; 9], тобто особистістю здійснюється «зміна життєдіяльності оточення, здійснюються внески і їх прийняття оточенням, і тим самим ствердження свого інобуття в інших людях» [3, с.17]. В. Петровський і А. Петровський саме цей процес і результат зберігання суб'єкта в інших людях, його ідеальної представленості q продовженості в них «внесків» і визначають як *персоналізацію*.

Даний підхід будується на гіпотезі про наявність у індивіда особливої потреби – бути особистістю. Ця потреба забезпечує активне включення індивіда в систему соціальних зв'язків, але разом з тим вона і детермінована зв'язками, які складаються об'єктивно суспільними відносинами незалежно від волі індивіда. Прагнучи через активну участь у спільній діяльності привнести своє «Я» у свідомість, почуття і волю інших людей, залучаючи їх до своїх інтересів і побажань, досягаючи в цьому успіху, людина задовольняє цим потребу бути особистістю (за А. Петровським – потребу в персоналізації). Проте задоволення потреби, у свою чергу, породжує потребу більш високого порядку, і процес стає незавершеним, продовжуючись або в розширенні об'єктів персоналізації, появі нових і нових індивідів, у яких прагне зберегтися даний індивід, або в поглибленні цього процесу, тобто в підвищенні значущості своєї особистості в житті й діяльності інших людей.

Людину характеризує різний ступінь вираженості потреб і здатності до персоналізації. Потреба в персоналізації є глибинною основою багатьох форм спілкування між людьми, що не завжди усвідомлюється (альтруїзм, афіліація, прагнення до самовизначення і громадського визнання та ін.). Здатність до персоналізації складає сукупність індивідуальних особливостей людини, які дозволяють їй здійснювати соціально значущі дії, які змінюють інших людей. Здатність до персоналізації забезпечується багатством індивідуальності суб'єкта, різноманіттям засобів, за допомогою яких він може у спілкуванні й діяльності здійснювати персоналізуючі впливи.

А. Петровський, М. Ярошевський [7-9] зазначають, що "соціогенна потреба" бути особистістю реалізується у прагненні суб'єкта бути ідеально представленим в інших людях, жити в них, що передбачає пошук діяльнісних засобів продовження себе в інших людях. Подібно до того, як індивід прагне продовжити себе в іншій людині фізично (продовжити рід), особистість індивіда прагне продовжити себе через забезпечення ідеальної представленості, продовжити своє «інобуття» в інших людях. Це дозволяє зрозуміти, зокрема, суть педагогічного спілкування, яке не можна звести лише до обміну інформацією, до актів комунікації; воно являє собою процес, коли педагог ділиться своїм буттям з іншими людьми, зберігає, продовжує себе в них і тому виступає для них як особистість.

Суспільна необхідність персоналізації очевидна, як очевидна і її необхідність у сфері педагогіки. Без цього зникає, стає неможливим зв'язок між поколіннями, зв'язок між учителем і учнями, між батьками і дітьми, коли вихованець вбирає в себе не тільки знання, що йому передають, але й особистість того, хто передає. На певному етапі життя суспільства ця необхідність виступає у вигляді ціннісно закріплених форм соціальної потреби.

Цей процес є благотворним як для суспільства в цілому, так і для кожного індивіда. Якщо індивід у процесі діяльності здійснює позитивні внески в інших людей, ділиться з ними своїм буттям, він забезпечує собі увагу, турботу, любов, шану.

Коли людина зберігає, продовжує себе в інших членах суспільства, вона закріплює, зміцнює своє існування. Активна участь у діяльності забезпечує індивіду «інобуття» в інших людях, тим самим він об'єктивно формує зміст своєї потреби в персоналізації. Суб'єктивно остання може виступати в мотивації досягнення, претензії на увагу, славу, дружбу, повагу, позицію лідера й може бути або не бути рефлектована, усвідомлена. Потреба індивіда бути особистістю є умовою формування в інших людей здатності бачити в ньому особистість, яка є життєво необхідною для підтримки єдності, спільності, встановлення довіри одне до одного, спадкоємності, передачі способів і результатів

діяльності, моральних, духовних цінностей, що має особливе значення в процесі навчання і виховання, в системі взаємовідносин «учитель – учень».

Персоналізація педагогічної взаємодії передбачає сприйняття вчителя учнем не лише як носія певних знань, а насамперед як особистість, людину, яка має власну життєву і професійну позицію й допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні. Тобто шкільне викладання має будуватися як обмін учителя з учнями особистісним сенсом, бути особистісно забарвленим.

Очевидно, що для ситуації педагогічної взаємодії безпосередня трансляція яскравих якостей індивіда, яка приводить до змінення особистостей інших людей, є особливо характерною. Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає підставу для виділення конкретних причин, які зумовлюють певні переваги в персоналізації вчителя, у трансляції педагогом своїх особистісних якостей учню порівняно з іншими ситуаціями міжіндивідної взаємодії [9, с.462].

По-перше, за педагогом нормативно закріплено право передавати знання і здійснювати виховання. У свідомості учня не виникає з цього приводу ніяких сумнівів. Учитель постійно привертає увагу учня, інформує його, виявляє ті чи інші зразки активності, контролює його діяльність. Формування учня як особистості є предметом діяльності саме вчителя, цього не можна сказати ні про яку іншу діаду, окрім системи «батьки-діти», яка також є педагогічною.

Друга причина полягає у відносній нерозвинутості системи власних цінностей, нормативів, еталонів соціальної поведінки в дітей. Ця система знаходиться в стадії формування, вона недостатньо стійка відносно майбутніх, досить сильних соціальних впливів, і в подальшому може бути переглянута відповідно до зразків, які виробляються, формуються й набуваються в спілкуванні.

У наукових дослідженнях [5] персоналізація вчителя розглядається як прояв його особистості в суспільному житті в процесі саморозвитку й самоактуалізації, що передбачає:

- активне включення педагога в систему соціальних зв’язків; його прагнення через активну участь у спільній діяльності привнести своє «Я» у свідомість, почуття і волю своїх вихованців, колег, інших людей, тобто здобути

представленість у їх життєдіяльності, ствердити своє інобуття в них;

- володіння вчителем сукупністю індивідуальних властивостей, які дозволяють йому здійснювати соціально значущі дії, які змінюють інших людей, що передбачає багатство індивідуальності педагога, володіння різноманіттям засобів, за допомогою яких він може у педагогічній діяльності і спілкуванні здійснювати персоналізуючі впливи, вести пошук діяльнісних засобів продовження себе в інших людях;
- сприйняття вчителя учнем не лише як носія певних знань, а насамперед як особистість, людину, яка має власну життєву і професійну позицію й допомагає своїм вихованцям у їхньому особистісному зростанні, що передбачає повне, різнобічне розкриття в педагогічному спілкуванні особистості вчителя; транслювання не тільки знань, але й особистісних сенсів, надбання учнями унікальності й багатства індивідуальності вчителя, обмін учителя з учнями особистісними сенсами.

Основним шляхом персоналізації особистості вчителя є особистісно-професійна педагогічна діяльність, як особливий вид соціальної діяльності, підпорядкованої меті розвитку особистості вихованця, формуванню його світогляду, переконань, свідомості, поведінки, яка здійснюється на основі персоналізації педагогічної взаємодії, що передбачає адекватне включення в цей процес особистісного досвіду вихователя й вихованця (почуттів, переживань, емоцій, а також дій і вчинків, що їм відповідають).

Передумовами успішності персоналізації особистості вчителя є:

- гуманістична спрямованість особистості вчителя, що передбачає ставлення до дитини як до найвищої цінності, виявлення поваги до неї, створення умов для розвитку й саморозвитку учня, реалізації його індивідуальності;
- зростання авторитету, розвиток професійно-педагогічної компетентності вчителя, що передбачає формування таких властивостей його особистості, сукупність яких при достатньо високому рівні розвитку зумовлює успішний вплив на іншу людину з метою формування в неї здатності до саморозвитку;
- виявлення, реалізація і розвиток особистісно-професійного потенціалу

педагога, його зовнішніх і внутрішніх джерел розвитку;

- усвідомлення педагогом необхідності самозмінення, включення механізмів саморозвитку, спрямованого на повну самоактуалізацію себе як особистості;
- особистісно-професійний розвиток учителя, що передбачає кількісні і якісні зміни в його особистісно-професійному потенціалі, зумовлені внутрішніми й зовнішніми факторами в умовах його включеності в особистісно-професійну педагогічну діяльність, діяльність з самоорганізації змін і соціальні відносини;
- застосування комплексної багатофункціональної технології управління педагогічним колективом, що передбачає стимулювання самоактуалізації особистості вчителя, врахування внутрішніх тенденцій його самоорганізації, визнання унікальності й врахування змісту суб'єктного досвіду педагога.

Таким чином, особливої актуальності в педагогіці набуває проблема реалізації персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом.

У педагогічних дослідженнях [5; 11] *сутність персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом визначається як методологічна спрямованість управлінської діяльності, яка передбачає забезпечення і підтримку процесу особистісно-професійного розвитку вчителів через їх самоактуалізацію, становлення суб'єктності, формування професійно-педагогічної компетентності в умовах діяльності педагогів з самоорганізації змін, що пов'язано з використанням відповідної системи понять, ідей і способів діяльності.*

Метою управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу є підвищення ефективності діяльності педагогічного колективу на основі створення умов для персоналізації особистостей учителів, їх саморозвитку, самоактуалізації, задоволення потреб педагогів як у персональній зверненості, так і потреб здобути представленість у життєдіяльності своїх учнів, колег, інших людей, тобто одержати можливість проявитися в суспільному житті.

Реалізація даної мети передбачає:

- виявлення особистісних ресурсів учителя, діагностування рис особистості вчителя, його характеристик у структурі міжособистісних стосунків, рівня професійної компетентності;
- раціональне застосування керівником механізмів мотивації і стимулювання поведінки;
- ініціювання змінення особистості вчителя, його саморозвитку;
- інтенсифікацію перебігу само-процесів в особистості педагога;
- формування у вчителів рефлексивних умінь, здатності самостійно, через внутрішній діалог із самим собою бачити результати своєї діяльності, усвідомлювати проблеми, особистісні й професійні можливості, потреби в змінах; формування позитивної «Я-концепції» вчителів;
- усвідомлення вчителями причинно-наслідкових зв'язків між різними утрудненнями у власній діяльності; проектування можливих шляхів виходу з них; складання індивідуальної програми діяльності вчителя з самоорганізації змін;
- долучення керівника до цінностей, потреб, проблем кожного педагога;
- здійснення керівником школи аналітичного діалогу з учителем з метою формування здатності вчителя самостійно, через внутрішній рефлексивний самоаналіз визначати стратегію подальших змін, формування внутрішньої спрямованості на подальшу цілеспрямовану перетворюючу діяльність;
- здійснення особистісно-професійного розвитку вчителя не тільки як удосконалення його професійних знань і навичок, а, передусім, як розвиток самосвідомості, здатності бачити і розуміти себе; формування професійно-педагогічної компетентності вчителя як інтегральної характеристики, що містить професійно-педагогічну компетентність трьох складників праці вчителя: особистість учителя, педагогічну діяльність, педагогічне спілкування;
- зумовленість взаємодії керівника й педагогів не заздалегідь визначеними ззовні жорсткими цілями, а на основі адаптування до особистісних особливостей педагога.

Центральним моментом будь-якої педагогічної діяльності, в тому числі й управлінської, є її здійснення у відповідності до певних закономірностей, які відбивають зміст і перетворення педагогічних впливів, умови й обмеження розвитку педагогічних процесів, напрями прогресу педагогічних систем [10].

Визначення й врахування закономірностей управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу дозволяє виявити його особливості, забезпечує коригування управлінської діяльності, прогнозування її результатів і процесу їх досягнення. Особливості управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу визначають ті принципи, яких слід дотримуватися керівникам.

Спираючись на сукупність вихідних теоретичних положень про особистість, а також на вже виділені в теорії внутрішкільного управління закономірності, ми сформулювали закономірності й принципи управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу. При цьому під закономірностями управління ми розуміємо стійку залежність ефективності управління педагогічним колективом від процесуальних особливостей управлінської діяльності.

Перш за все, слід підкреслити, що *ефективність управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу залежить від спрямованості процесу управління на особистість учителя, на діалогічну цілісність «особистість учителя – особистість учня»*.

Дана закономірність передбачає, що основу діяльності керівника повинні складати повага і довіра до людини, фокусування уваги на розвитку, само розвитку особистостей вчителя й учня, що передбачає долучення керівника до їх цінностей, потреб, проблем, реалізацію діалогового управлінського спілкування, ініціювання керівником змінення особистості вчителя, інтенсифікацію перебігу само-процесів в особистості педагога й вихованця.

У цілісному педагогічному процесі взаємодіють дві людини, які самоактуалізуються, – педагог і учень. У процесі самоактуалізації педагог надає допомогу учню в самоактуалізації, створює умови для самореалізації, розвитку

його сутнісних сил. Учень, у свою чергу, сприяє самоактуалізації педагога.

Управлінська діяльність повинна базуватися на знанні й врахуванні об'єктивних закономірностей розвитку особистості. Результатом суб'єкт-суб'єктної управлінської взаємодії повинно стати освоєння людиною себе в характеристиках своєї діяльності, свого призначення, саморозвиток, самореалізація кожного учасника освітнього процесу. Керівник повинен розглядати особистість учителя й особистість учня як системи, що саморозвиваються і саморегулюються. Важливо не тільки визнавати в людині особистість, але й взаємодіяти відповідно до її даності і потенційних можливостей. Тому дана закономірність не тільки передбачає установку на «самість» і розвиток особистості, але й вимагає від керівника погоджувати свої дії з реальними і потенційними можливостями суб'єктів.

Дана закономірність пов'язана з реалізацією принципів спрямованості на особистість учителя, поваги й довіри до неї; персоналізації педагогічної взаємодії.

В умовах зверненості сфери освіти до особистісної парадигми відбуваються зміни у визначенні сутності управління педагогічним колективом, пріоритетним орієнтиром якого стає організаційна, методична, психологічна підтримка особистісно-професійного розвитку, саморозвитку вчителів. Управлінська підтримка повинна бути спрямована на самоактуалізацію особистості чителя, створення ситуації затребуваності суб'єктної позиції педагога, змінення його ціннісно-смислової сфери, побудову освітнього процесу, спрямованого на особистісний розвиток учнів. Отже, управлінська підтримка передбачає цілеспрямовану діяльність керівника з організації фасилітуючої взаємодії учасників освітнього процесу, яка забезпечує необхідну й адекватну підтримку, супровід учителя в процесі особистісного і професійного акме-орієнтованого розвитку.

Управлінська підтримка є необхідною на всіх етапах саморозвитку педагога: самопізнанні, самоусвідомленні, самовизначенні, самореалізації, самоконтролі.

Таким чином, *управління педагогічним колективом на основі персоналі-*

зованого підходу буде ефективним, якщо здійснюється управлінська підтримка процесу визначення, усвідомлення й реалізації вчителями оптимальних шляхів саморозвитку. Даній закономірності відповідають принципи: розвитку, саморозвитку особистості; програмно-цільового управління; головної ланки розвитку професійно-педагогічної компетентності.

Далі необхідно відзначити, що важливою закономірністю управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу є залежність *ефективності управління педагогічним колективом від виявлення й узгодженої реалізації в процесі управлінської взаємодії зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості вчителя.*

У ході дослідження виявлено, що внутрішні фактори виступають, з одного боку, як детермінанти особистісно-професійного розвитку вчителя, з іншого – є об'єктами впливу зовнішніх умов. Персоналізований підхід не може бути реалізований повною мірою, якщо в процесі управління педагогічним колективом не забезпечувати створення єдиного соціально-професійного середовища як середовища інтенсивного особистісно-професійного розвитку педагога, середовища, де гармонізована й збалансована зовнішня стимуляція особистісної і професійної активності й внутрішня мотивація вчителя.

Серед внутрішніх факторів особливо важливим є виявлення, або актуалізація, усвідомлення самим педагогом суперечностей його особистісно-професійного розвитку. Однією із таких суперечностей, виділених на основі аналізу психолого-педагогічної літератури, є суперечність між тенденцією організму, психіки людини до стійкості й мінливості, між прагненням до інертності, стереотипу і динамізму. Під впливом навколишнього середовища вчитель змушений постійно змінюватися. Порушення рівноваги призводить до виникнення суперечностей. Суспільство весь час розвивається й пред'являє вчителю все нові і нові вимоги (зовнішні й внутрішні), які викликають активність людини. Учитель розвивається в процесі розв'язання цих суперечностей.

Виявлення й актуалізація внутрішніх суперечностей особистісно-професійного розвитку педагога закономірно пов'язані з осмисленням і розв'язанням

екзистенціальних, акмеологічних проблем особистості.

Управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу передбачає виявлення й залучення зовнішніх і внутрішніх факторів розвитку особистості кожного вчителя.

Даній закономірності відповідають принципи врахування ресурсів особистості й управління на діагностичній основі.

Узагальнюючи розгляд закономірностей, необхідно підкреслити, що персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом передбачає адаптацію управлінських дій до особистості педагога на основі цілеспрямованої взаємодії, управлінську підтримку на основі виявлення персональних можливостей кожного, створення оптимальних умов для реалізації власного потенціалу, самореалізації індивідуальної траєкторії особистісно-професійного розвитку педагога.

Визначені принципи відображають особливості управління педагогічним колективом на основі персоналізованого підходу, вони тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, жоден з них не може бути використаний без урахування інших. Виділені принципи виступають в органічній єдності, утворюють при цьому певну концепцію процесу управління педагогічним колективом, яку можна представити як систему, компонентами якої вони є. Основою побудови цієї системи, тобто системотворним принципом, є принцип спрямованості на особистість учителя.

Реалізація даних принципів, які базуються на відповідних закономірностях і особливостях процесу управління, забезпечує ефективність управління педагогічним колективом, особистісно-професійний розвиток педагогів, персоналізацію їх особистостей. Водночас слід підкреслити, що високі результати в управлінні педагогічним колективом не досягаються автоматичним дотриманням цих принципів. Їх практична реалізація зумовлена особистісними якостями керівника, його досвідом, майстерністю, спеціальними знаннями.

Ключова особливість персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом полягає в тому, що центром уваги керівника стає особистість

учителя, його взаємодія з учнем, колегами, їхня спільна життєдіяльність. У цьому разі особистість учителя розглядається як особлива форма його включення в життєвий світ своїх вихованців, унаслідок якої відбувається значуще для їхнього існування й розвитку перетворення системи ставлення до світу. Отже, персоналізований підхід створює умови для повноцінного розвитку всіх суб'єктів освітнього процесу, визнає головною діючою одиницею освітнього процесу діалогічну цілісність: особистість учня – особистість учителя.

Цитована література:

1. Большой толковый психологический словарь. Т. 2. (П – Я) / Пер. с англ. / Ребер Артур. – М.: ООО «Изд-во АСТ»; Изд-во «Вече», 2003. – 560с.
2. Дидье Ж. Философский словарь / Пер. с франц. – М.: Междунар. отношения, 2000. – 544с.
3. Казмиренко В.П. Социальная психология организаций: Монография. – К.: МЗУУП, 1993. – 384с.
4. Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. Краткий философский словарь / Кириленко Г.Г., Шевцов Е.В. – М.: Филологическое общество «СЛОВО»; ООО «Издательство АСТ», 2002. – 480с.
5. Лозовая В.И., Роговая Т.В. Персонализированный подход в педагогике / Исследовательские подходы: Хрестоматия по методологии педагогического исследования. – Белгород: ПОЛИТЕРРА, 2006. – С.250-258.
6. Немов Р.С. Психология: Словарь-справочник: В 2-х ч. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – Ч. 2. – 352с.
7. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528с.
8. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология: Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, Высшая школа, 2001. – 512с.
9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. – Ростов-на-Дону, 1996. – 512с.
10. Репин С. Есть ли в педагогике законы? // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 124–125.
11. Рогова Т.В. Персоналізований підхід в управлінні педагогічним колективом школи. – Харків: Нове слово, 2006. – 300с.
12. Философская энциклопедия / Гл. ред. Ф.В. Константинов. – М.: Советская Энциклопедия, 1967. – Т. 3.
13. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560с.
14. Философский Энциклопедический Словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576с.
15. Філософія: Підручник / За заг. ред. М.І. Горлача, В.Г. Кременя, В.К. Рибалка. – Харків: Консум, 2000. – 672с.
16. Філософський енциклопедичний словник. – К.: Абрис, 2002. – 742с.
17. Філософський словник / За ред. В. Шинкарука. – 2-ге вид. перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 797с.
18. Філософський словник соціальних термінів. – Х.: Корвін, 2002. – 672с.
19. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – 640с.

Л.С. Рибалко

АКМЕОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Реалізація акмеологічного підходу в педагогічних дослідженнях стала можливою завдяки розвитку акмеології як науки. Ідеї повноцінного розвитку особистості на основі реалізації її задатків та обдарувань зустрічаються у працях багатьох як вітчизняних, так і зарубіжних філософів, психологів, соціологів, педагогів і представників інших наук, посередньо чи безпосередньо зв'язаних із проблемами «розквіту» людини. Вони й стали ваговим підґрунтям виникнення, становлення й розвитку в останній чверті минулого століття нової науки.

Поняття «акмеологія» введено в науковий обіг вітчизняним психологом М. Рибніковим, який ще в 1928 році запропонував назвати розділ вікової психології акмеологією. Працюючи співробітником Психологічного інституту Російської Академії освіти, учений займався проблемами педагогічної і вікової психології, психології пам'яті та питаннями акмеології. Він створив Біографічний інститут, перед яким ставилося завдання – вивчати і систематизувати біографії відомих людей. Учений планував створити центр усебічного, систематичного, тривалого вивчення людини на всіх стадіях її розвитку. «Поряд із дитинством повинен вивчатися і зрілий вік (акмеологія), і похилий (геронтологія). Усі ці три основні ступені людського життя повинні вивчатися узгоджено. Це вивчення повинно доповнювати одне одного і стосовно методів і цілей [11, с.16]».

Витоки акмеології започатковані відомими російськими вченими – членом-кореспондентом Російської Академії Освіти (РАО), професором Ніною Василівною Кузьміною (м. Санкт-Петербург) і професором Анатолієм Олексійовичем Деркачом (м. Москва). Завдяки цим та іншим ученим акмеологія як наука визначилася із предметом і об'єктом свого дослідження, набула не залежного статусу.

У другій половині XX-го століття були опубліковані праці Н. Кузьміної «Професіоналізм діяльності викладача та майстра виробничого навчання»,

«Професіоналізм педагогічної діяльності», у яких визначено об'єктом акмеології професійну діяльність викладача, що згодом зумовило зародження нової акмеологічної галузі – педагогічної акмеології. У той же час була опублікована монографія «Основи загальної і прикладної акмеології» за загальною редакцією А. Деркача. Питанням акмеології присвячені праці таких дослідників, як: В. Гладкової, В. Зазикіна, Л. Лаптєвої, С. Пожарського, Л. Рибалко, Х. Шапаренко та інших [1-14].

Термін «акмеологія» походить від давньогрецьких слів «akme» і «loqos». Акме (від грец. слова – axis – вістря) означає вищий ступінь будь-чого, квітка, квітуча пора, а словосполучення «enakmyeinal» – бути в акме, тобто в повному розквіті, на вищому ступені розвитку. Є. Богданов, З. Тюмасева, Н. Щербак [13, с.18] визначають акме людини як феномен досягнення людиною вершини власного розвитку або вдосконалення діяльності людиною (видом, індивідом, суб'єктом діяльності, особистістю, індивідуальністю).

У Великому тлумачному словнику (2004) поняття «акме» визначається як «соматичний, фізіологічний, психічний і соціальний *стан* особистості, що характеризується зрілістю її розвитку, досягненням найвищих показників у її діяльності та творчості [2, с.17]». Близькими за змістом, але не тотожними є поняття «вершина» як «верхня, найвища *частина* чого-небудь; вінець розвитку, найвищий *ступінь* [2, с.123]» та «пік» як «найвища *точка* в розвитку, у виявленні чого-небудь, в якійсь діяльності [13, с.971]».

Як свідчить аналіз змісту словникових тлумачень названих вище понять, акме є багатомірною характеристикою стану дорослої людини, яка охоплює певний період її прогресивного розвитку і пов'язана з досягненнями найвищих показників в особистісно-соціальному розвиткові, професійній діяльності, творчості, а вершина (міра досягнення) та пік (проміжок часу) відбивають суттєві ознаки. За А. Маслоу, ознаки акме – сукупність особливих психічних станів, у котрих людина безпосередньо сприймає всесвіт як живе ціле, а себе – як невід'ємну його частину. Суттєвими ознаками акме відомий учений називає: набуття людиною нової міри самої себе, коли себе вона бачить більше, ніж вона

є, а життя відкривається їй як самоцінність; спрямованість свідомості на перетворений у сприйнятті людини зовнішній світ; бачення вищого, вічного, відповідального «Я», яке має ту досконалість, котру «емпірична людина» покликана досягти; переключення уваги з пошуків проміжку часу, об'єктивно сприятливого для творчості, на стан духу людини-творця, який дозволяє набути «надособистого» рівня духовного розвитку в різному віці [13].

Учені Н. Кузьміна, С. Пожарський [8, с.31-34] характеризують акме як одновершинну і багатовершинну моделі. Одновершинна модель дозволяє проаналізувати шляхи підняття до акме та схарактеризувати конкретний результат, якого досягла людина на найвищому ступені розвитку. До одновершинної моделі відноситься й безнизинна модель акме, яка характеризує перехідний стан розвитку людини.

Багатовершинну модель акме характеризують або рівноцінно високі результати, отримані людиною в різних напрямах діяльності, або один максимально високий результат, а всі останні – слабші за значимістю. Відзначимо, що А. Деркач [5, с.248] поділяє акме на об'єктивні – високі результати діяльності і прояву зрілості особистості, які визнаються соціумом, і суб'єктивні – рівні діяльності й особистості, котрі усвідомлюються людиною як свої найвищі досягнення та ті, які максимально повно реалізують її можливості на даному етапі розвитку, хоча не завжди визнаються соціумом.

Отже, уява про одновершинне і багатовершиннеакме свідчить про необмежені ресурсні можливості кожної людини. Упродовж життя вона може досягати і мікроакме, і макроакме. Але слід пам'ятати про те, що «людина має свої вершини і спадання в діяльності» (Н. Кузьміна), тобто вона має не лише підніматися до акме, але й скочуватися до катаболе. Проблемним питанням є суспільне визнання акме особистості в соціальному оточенні, оскільки, як відомо, складаються різні обставини: акме людини підтримується або пригнічується під впливом інших людей.

Акмеологія визначається як галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її

творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н. Кузьміна); як наука про вершини життєдіяльності людини (В. Максимова); інтегративна наука, яка вивчає закономірності, шляхи, засоби та умови досягнення вершин творчого потенціалу людини і способи його самореалізації у творчій діяльності на етапі зрілості (Г. Хозяїнов). Центральною фігурою в акмеології є людина, яка розглядається як індивід, особистість, індивідуальність, продукт біологічного і соціального розвитку та суб'єкт життєдіяльності.

Отже, акмеологія – це наука про набуття людиною досконалості, зрілості, професіоналізму впродовж всього життя.

Акмеологія як наука поділяється на класичну, фундаментальну (базову) і прикладну (галузеву) акмеологію. Б. Ананьєв акмеологію розглядав через призму наук, які вивчають вік і фази життя людини як індивіда, а саме: ембріологію людини, морфологію і фізіологію дитини, педіатрію, педагогіку, геронтологію (1968). Аналіз змісту праць Б. Ананьєва дає змогу говорити про класичний етап розвитку акмеології. Фундаментальна (базова) акмеологія розглядає людину як цілісну систему, що розвивається, а її складниками є закономірності, фактори, умови , стимули самореалізації творчих потенціалів зрілих людей на шляху до вершин продуктивності й професіоналізму у творчій діяльності, які до помагають суб'єктам удосконалювати, коригувати і реорганізовувати діяльність в нових умовах протягом життя і професійного становлення (О. Бодальов, Н. Кузьміна, А. Деркач). На сучасному етапі можна виділити такі розділи прикладної акмеології, як акмеологія управління, педагогічна, синергетична, воєнна, професійна, шкільна.

Учені до категорій акмеології відносять розвиток людини, її зрілість, професіоналізм, продуктивність, творчість. Головні поняття акмеології можна згрупувати в такий спосіб, як ті, що відбивають:

- особливості акмеології як науки (акмеологія, акмеологічна модель, акмеологічна система, акмеологічні знання, акмеологічні умови і фактори, акмеологічні технології);
- найвищий розвиток особистісних якостей людини (акме, зрілість, компетентність, культура, готовність до діяльності, професіоналізм);
- способи вдосконалення системи підготовки особистості до професійної діяльності (організація, планування, прогнозування, проектування);
- розвиток самості людини (самореалізація, саморозвиток, самопізнання, саморегуляція, самоздійснення, самовираження, «Я»- концепція);
- напрями розвитку акмелогії як науки (професіоналізм особистості, професіоналізм діяльності, професійна майстерність, кар'єра особистості, професійне довголіття).

Головними положеннями акмеологічного підходу є такі:

1. Метою самореалізації особистості є досягнення акме, тобто стану можливого максимально повного розкриття й використання внутрішнього потенціалу в діяльності, яке відбувається в процесі розвитку та саморозвитку.

2. Найвищий ступінь самореалізації особистості характеризується професіоналізмом, майстерністю, готовністю до виконання діяльності, тобто певними акме-формами.

3. Самореалізація особистості має бути продуктивною, оскільки саме з такої позиції людина максимально розкриває і реалізовує творчий потенціал у діяльності.

4. Досягнення особистістю професійного акме залежить від розвитку продуктивної «Я»-концепції (самопізнання, самосприйняття, рефлексія, самоідентифікація, самовизначення, самообмеження).

5. Переведення потенційних можливостей в актуальні вимагає актуалізації сутнісних сил людини (розкриття, розгортання сутнісних сил, самопрогнозування), які можуть виявлятися як самостійно, так і за умови акмеологічної підтримки.

6. Досягненню оптимуму (як стану самозабезпечення особистості) в професійній діяльності сприяють самопрогнозування, самоорганізація, самоуправління або самоменеджмент.

7. Самовдосконалення особистості відбувається під час самомоніторингу, самокоригування, саморегуляції, самоконтролю, самооцінювання.

8. Гармонія між особистісно-професійним зростанням особистості та соціальним статусом підтримується процесами самовираження, самопрезентації, самоствердження.

До акмеологічних принципів відносяться принципи суб'єкту діяльності, життєдіяльності, потенційного й актуального, моделювання, оптимальності, операційно-технологічного принципу, зворотного зв'язку.

З позиції принципу суб'єкта діяльності в акмеології особистість розглядається як така, що розвивається, функціонує. Акмеологія на основі принципу суб'єкта діяльності, з одного боку, розкриває шляхи, які найбільш повно задовольняють саму особистість, її самовираження в професії, з іншого, – забезпечує найвищу соціальну, професійну якість діяльності. Принцип життєдіяльності дає змогу розглядати на рівні з поняттям кар'єри, поняття акме всієї життєдіяльності, виробити стратегію життя. Стратегія життя – це вибір особистістю способу життя, що відповідає її типу. Знання акмеології допомагають побачити місце та роль, зміст і значення в житті людини професійної діяльності. На основі принципу потенційного та актуального особистість розглядається як проективна, перспективна система. Цей принцип зорієнтований на виявлення резерву особистості, який може реалізуватися в майбутньому нею самою або за її акмеологічної підтримки. Моделювання – процес подання, імітування існуючих систем на основі побудови, вивчення й перетворення їхніх моделей, у яких відтворюються принципи організації та функціонування систем. Модель в акмеології проектує співвідношення сьогодення й майбутнього, якого ще немає в реальній дійсності, та спосіб руху до цього майбутнього, що визначається зовнішньою і внутрішньою детермінацією. Як відомо, оптимізація – є переходом системи або її елементів до оптимуму, тобто стану

найбільшої ефективності. Принцип оптимальності допомогає вибрати правильну тактику поводження в колективі, вибрати правильне сполучення принципів диференційованого підходу та єдності вимог. Операціонально-технологічний принцип характеризує суть акмеології як прикладної дисципліни, що має категоріальний характер, ціннісну спрямованість та є сполучною ланкою між початковим і кінцевим станом акмеологічної моделі. Зворотній зв'язок є розкриттям опосередкованого характеру самопізнання особистості через самореалізацію, основою формування й становлення «Я» – концепції [3, с.193-197].

Ідеї акмеологічного підходу реалізуються в методах і формах навчання і виховання особистості. У 90-тих роках XX століття в науковій школі Н. Кузьміної було використано термін *«акмеологічні технології професійного навчання і виховання особистості»* як сукупність науково обґрунтованих і перевірених на практиці методів, форм і засобів, за допомогою яких викладач продуктивно вирішує акмеологічні завдання щодо навчання, виховання й розвитку особистості людини зрілого віку, сприяє її самовдосконаленню та професійному саморозвитку. Акмеологічна технологія визначається ще й як сукупність засобів, спрямованих на розкриття внутрішнього потенціалу особистості, розвиток властивостей і якостей, що сприяють досягненню високого рівня індивідуально-професійного розвитку.

В акмеології використовуються такі *методи*, як: біографічний метод, складання акмеологічного опису, порівняльний аналіз високопродуктивної і малопродуктивної діяльності, співставлення професіограми, психограми, акмеограми, що допомагають проаналізувати різні види професійної діяльності, мету, завдання, структуру, функції, алгоритми дій та операцій; акмеологічні тренінги програмно-цільової спрямованості.

Складання акмеограми є методом самовпливу особистості на розвиток позитивних якостей і подальшого особистісно-професійного зростання. Вона за такою схемою: підструктура професійної кваліфікації, загальні інваріанти професіоналізму; підструктура спрямованості особистості, специфічні інваріанти професіоналізму; підструкрура здібностей, якостей і властивостей. Акмеограма

– це документ, у якому відбита система вимог, умов і факторів, що сприяють прогресивному розвитку професійної майстерності та особистості фахівця. До неї поміщуються види професійної діяльності та якості особистості, не тільки ті, що приводять до отримання людиною соціально затребуваного результату, але й ті, що забезпечують поступовий розвиток і професійне вдосконалення фахівця, його просування до високих рівнів професіоналізму. Акмеограма містить цілі (кінцеві й проміжні), вибір моделі розвитку, визначення акмеологічних технологій, можливі індивідуальні показники професіоналізму, що плануються як результати розвитку. Вона завжди індивідуальна та є основою розробки акмеологічної траекторії особистісно-професійного розвитку.

У науковій літературі тренінги взагалі визначаються здебільшого методом, а іноді засобом, формою організації навчання. Акмеологічні тренінги є різновиддом методів активного самонавчання, навчання в цілому. І тому змістову структуру їх складають самовиховання, самонавчання, самопідготовка, аутотренування. До функційакмеологічних тренінгів відносяться виховна, комунікативна, навчальна, розвивальна, стимулювальна. Суттєвими ознаками акмеологічних тренінгів є навмисне змінювання особистості й динамічний характер розвитку особистісно-професійних якостей. Поняття «навмисна зміна» дозволяє застосувати його до ситуацій, які відносяться до розвитку в прийнятому розумінні, наприклад, коли в результаті навмисної зміни трансформуються ставлення особистості до чого-небудь, це, безумовно, є зміною, а не розвитком. Отже, змінювання можливе без розвитку, а розвиток без змінювання – ні, а навмисне змінювання, з акмеологічної точки зору, включає в себе динаміку розвитку і корекцію. Отже, акмеологічний тренінг можна вважати методом саморозкриття внутрішнього потенціалу особистості, відстеження змін і прогнозування акме-розвитку як самостійно, так і в процесі групової взаємодії.

До організації та проведення акмеологічних тренінгів висуваються такі вимоги:

1. Акмеологічні тренінги мають створювати таке середовище, яке б сприяло розвитку суб’єктності майбутнього фахівця.

2. Зміст і методика проведення акмеологічних тренінгів мають спрямовувалися на вироблення стратегії і тактики саморозкриття внутрішнього потенціалу майбутнім фахівцем.

3. Акмеологічні тренінги мають стимулювати майбутнього фахівця до виявлення власного резервного потенціалу.

4. В акмеологічних тренінгах необхідно навчати майбутнього фахівця моделювати способи саморозкриття.

5. Обов'язковою умовою проведення акмеологічних тренінгів є здійснення зворотного зв'язку.

Використання акмеологічних тренінгів у процесі підготовки майбутнього фахівця підвищує інтерес до самомоніторингу, який є невід'ємним складником аутотренінгів. Він сприяє відстеженню, переробці, корекції інформації про саморозкриття особистості. Завдяки самомоніторингу акмеологічні тренінги є самоконтрольованими засобами самозростання майбутнього фахівця.

Акмеологічний моніторинг – це відстеження, збирання, переробка й використання інформації про динаміку розвитку особистісно-професійних якостей учителя. З точки зору акмеології такий моніторинг сприяє формуванню і вдосконаленню професіоналізму і педагогічній майстерності вчителя, а розвиток його особистісно-професійних ресурсів оптимізує власну діяльність. Стрижнем акмеології є вивчення процесів самості. Із означеної позиції вбачаємо потребу у вивченні зв'язків між самістю і особистісно-професійними якостями вчителя. Зауважимо, що в фаховій підготовці вчителя увага акцентується, в основному, на вдосконаленні педагогічних якостей, а про розвиток самості майже не згадується. Об'єктом акмеологічного моніторингу є процеси самості фахівця, зокрема процес формування акмеологічної компетентності вчителя, а предметом – розвиток конкретних процесів самості – самопізнання, самоорганізації, саморегуляції, самоактуалізації, які позитивно впливають на загальну сформованість його особистісно-професійних якостей. Така точка зору дає змогу говорити про усвідомлене відстеження результатів професійно-педагогічної самореалізації самим учителем, його зацікавленістю в моніторингових процедурах,

проведенні самомоніторингу. Загалом, розвиток особистості – це розвиток процесів самості, які роблять формування особистісно-професійних якостей учителя усвідомленим, цілеспрямованим і продуктивно-результативним.

З позиції системного підходу акмеологічний моніторинг доцільно розглядати як систему спостережень, оцінки, прогнозу й корекції стану і динаміки розвитку педагогічного потенціалу вчителя в процесі фахової підготовки. За допомогою нього можуть бути реалізовані такі функції:

- діагностична, яка спрямована на виявлення рівня сформованості готовності вчителя до професійно-педагогічної саморозвитку в різних його видах діяльності;
- оцінювальна, яка дає змогу утримувати й коригувати рівень сформованості адекватної (неадекватної) самооцінки вчителя;
- прогностична, яка сприяє передбачити можливі шляхи досягнення акме учителем у процесі вдосконалення педагогічної майстерності;
- коригувальна, яка допомагає знайти і виправити помилки, які були допущені в процесі професійно-педагогічної саморозвитку вчителя;
- зворотного зв’язку, яка дозволяє отримати вчителям своєчасну інформацію про розвиток власного «Я» і відреагувати на негативні прояви;
- стимулююча, яка підвищує мотивацію вчителя до професійно-педагогічної самореалізації, саморозвитку;
- інформаційна, яка слугує основною для створення банку даних про учасників акмеологічного моніторингу, сприяє створенню і реалізації кожним учителем індивідуального проекту самоосвіти.

Акмеологічний моніторинг виконує функції – виховну, контролюючу, навчальну, розвиваючу, самоосвітню. Це свідчить про те, що акмеологічний моніторинг можна вважати складником процесу навчання й самонавчання. Він підсилює контроль за навчально-пізнавальною діяльністю студентів, але не тотожний йому.

В Україні розвиваються різні напрями акмеологічних досліджень, наукові школи. У 2007 р. було зареєстровано Українську Академію Акмеологічних

Наук (УААН) як всеукраїнську громадську організацію, що об'єднує на добровільних засадах провідних учених, викладачів, фахівців, які працюють в різних регіонах і галузях національного господарства з метою створення сприятливих умов для самореалізації особистості в умовах соціально-економічного розвитку України. Завданнями наукової спільноти є: сприяння й участь у проведенні наукових досліджень у сфері акмеології та суміжних науках, спрямованих на створення нових технологій акмеологічного розвитку людини й суспільства; надання допомоги науковим і педагогічним установам у створенні дієвих механізмів включення результатів досліджень у галузі акмеології у практичну площину; сприяння національному господарству на різних рівнях шляхом упровадження акмеологічних технологій. Завданнями науковців також є проведення громадських акмеологічних експертиз освітньо-навчальних програм, методичних посібників, навчальних матеріалів, засобів масової інформації та інших засобів впливу на суспільство (педагогічних, психологічних); створення системи акмеологічного моніторингу; включення науково-педагогічних кадрів України в процеси міжнародного обміну з акмеологічних проблем; організація міжрегіональних і зарубіжних зв'язків із питань статутної діяльності; сприяння участі в підготовці й атестації науковців через Академію.

Статутом Всеукраїнської громадської організації «Українська Академія Акмеологічних Наук» визначено напрями її діяльності, а саме:

- вивчення теоретичних проблем і розробка інтегративних методів формування акмео-соціума як національної стратегії;
- виявлення теоретичних проблем і розробка методів формування акмеологічної концепції розвитку професіоналізму;
- визначення структури прикладної акмеології та розробка її акмеологічного інструментарію.

Виконання цих завдань покладається на діяльність місцевих наукових осередків Української Академії Акмеологічних Наук. Вони стали основою для розвитку акмеологічного досвіду в регіонах, виконання загальнодержавних наукових проектів. Сьогодні в Україні діє 24 осередки в різних містах і регіонах

України: Бердянський, Волинський, Дніпропетровський, Донецький, Дрогобицький, Житомирський, Запорізький, Івано-Франківський, Київський, Криворізький, Луганський, Львівський, Миколаївський, Одеський, Павлоградський, Рівненський, Севастопольський, Сумський, Тернопільський, Харківський (*головою осередку є д-р проф. наук, проф. Л.С.Рибалко*), Херсонський, Хмельницький, Черкаський, Чернівецький. У процесі створення Полтавський, Чернігівський та Хмельницький наукові осередки.

З 2010 р. видається науковий журнал «Акмеологія в Україні: теорія і практика», засновником якого є УААН (Київський університет імені Бориса Грінченка).

У межах розвитку Харкіського акмеологічного осередку проводяться наукові дослідження з акмеології. Так, у дослідженні Л. Рибалко (2008) науково обґрунтовано акмеологічні засади самореалізації особистості, що включають основні положення й ідеї акмеології, педагогічної акмеології, теорії розвитку особистості, професіоналізму, гуманістичної психології й педагогіки. Доведено, що розробка акмеологічних засад професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя вимагає: а) вивчення загальних положень акмеології щодо самореалізації особистості; б) узагальнення матеріалу з акмеології та педагогічної акмеології і виділення основопокладаючих досягнень акмерозвитку особистості, формування професійного акме, забезпечення готовності до професійно-педагогічної самореалізації, реалізація яких суттєво впливає на отримання позитивних результатів дослідження; в) виявлення конкретних акмеологічних положень щодо розкриття сутності професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя.

З позиції акмеологічного підходу обґрунтовано суть професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя як цілеспрямованої, спеціально організованої діяльності (самодіяльності), механізмами котрої є розпредметнення педагогічного досвіду, трансформація (перероблення та набуття власного досвіду), опредметнення сутнісних сил у процесі професійно-педагогічної

підготовки, спрямованої не лише на розкриття і реалізацію сутнісних сил, але й на досягнення вищого ступеня розвитку – акме.

Розроблено модель науково-методичної системи забезпечення готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації на акмеологічних засадах, яка стала новим науковим результатом. Згідно розробленої моделі готовність майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації забезпечується: реалізацією положень акмеологічного підходу до розкриття питань самореалізації особистості, зокрема професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя; спрямуванням мети й завдань професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя на формування готовності та досягнення акме, виявленням і розвитком зв'язку між структурою, функціями самореалізації та її змістом у фаховій підготовці майбутнього вчителя; залученням майбутніх учителів до різних видів діяльності: виховної, навчально-пізнавальної, дослідницької, самоосвітньої; здійснення моніторингу за напрямами (мотиваційно-стимулювальний, діагностико-інформаційний, актуалізаційно-прогнозувальний, проектувально-реалізувальний, коригувально-удосконалювальний); упровадженням технології, яка спрямовує студентів на досягнення акме, розвиток особистості, формування акме в професії вчителя; постійним відстеженням динаміки показників і рівнів професійно-педагогічної самореалізації за виявленими критеріями сформованості; отриманням продуктивного результату – готовності.

У дослідженні вперше розроблено й використано професіограму з елементами акмеограми майбутнього вчителя.

Розроблено та експериментально перевірено технологію забезпечення готовності майбутнього вчителя до професійно-педагогічної самореалізації з позиції акмеологічного підходу, яка передбачала проведення моніторингу якості підготовки за напрямами й упроваджувалася в експериментальних групах як способи: стимулювання досягнення успіху у процесі професійно-педагогічної самореалізації (E_1); саморозкриття внутрішнього потенціалу засобами акмео-

логічного тренінгу (E_2); формування індивідуального стилю професійно-педагогічної самореалізації (E_3)[10].

Х. Шапаренко (2008) з теми дослідження «Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу» доводить те, що система формування професійної компетентності студентів у ВНЗ буде успішною, якщо вона буде здійснена на основі акмеологічного підходу. Акмеологічна стратегія професійної освіти розуміється як проектування, планування і організація функціонування освітньої системи, орієнтованої на професійні досягнення майбутнього педагога, максимальне використання його особистісного і професійного потенціалу з застосуванням акмеологічних технологій.

Автором уперше теоретично обґрунтовано акмеологічні засади досягнення більш високого рівня професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів під час професійної підготовки у ВНЗ (акмеологічні положення, що визначають мету як досягнення вищих щаблів професіоналізму, завдання як шляхи формування професійного «акме», методи і форми їх реалізації). Науково обґрунтовані структурні компоненти професійної компетентності вихователя дітей дошкільного віку на засадах акмеологічного підходу, а саме: особистісний, змістово-процесуальний, рефлексивно-оцінювальний, креативний. Дослідникомупершерозроблено і експериментально перевірено технологію формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу, яка передбачає етапи особистісно-професійного зростання: підготовчий, процесульний, рефлексивний і узагальнювальний. Уточнено критерії, показники та рівні сформованості професійної: мотиваційно-цільовий критерій з такими показниками: мотиваційна спрямованість інтересів і потреб, педагогічна спрямованість на досягнення вищих щаблів професійної компетентності; змістово-процесуальний – якість професійно-педагогічних знань і розвиненість умінь, що забезпечують формування професійної компетентності; рефлексивно-оцінювальний – уміння здійснювати самоаналіз та само оцінювання, прагнення до

самовдосконалення; креативний – здатність до саморозвитку власних можливостей та творчого перетворення дійсності з метою різнобічного розвитку дітей [14].

Проводячи дослідження з теми «Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки», дисертанткою Г.С. Коваленко (2010) на основі аналізу психолого-педагогічної, акмеологічної літератури з'ясовано суть акмеологічної позиції майбутнього вчителя як новоутворення, що виявляється в прагненні особистості досягати позитивних самозмін у професійній підготовці, ставленні до дитини як найвищої цінності, дотриманні морально-етичних правил поведінки в повсякденному житті, успішній реалізації особистісно-професійного потенціалу в різних видах діяльності вищого педагогічного навчального закладу. Акмеологічна позиція майбутнього вчителя формується в процесі цілеспрямованого переорієнтування його поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самості.

З'ясовано, що у функціях краще, аніж у структурі, відбивається природа акмеологічної позиції особистості, і тому спочатку було виокремлено функції, а відтак структурні складові позиції майбутніх учителів на досягнення акме в професії вчителя. До функцій акмеологічної позиції майбутнього вчителя віднесено самопізнання, самореалізацію, самоствердження, саморозвиток, самооцінку.

У дисертації обґрунтовано складові акмеологічної позиції майбутнього вчителя:

- мотиваційно-ціннісна складова як спрямування мотиваційно-ціннісної сфери студентів на розкриття акмеологічного потенціалу в процесі фахової підготовки;
- когнітивно-пізнавальна складова як оволодіння майбутніми вчителями знаннями про власну «Я»-концепцію, розвиток процесів самості;
- діяльнісно-поведінковий складова як оволодіння студентами вміннями виявлення й дотримання стійкої акмеологічної позиції.

Науково обґрунтувано та експериментально перевірено ефективність поетапної технології формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки, що реалізується на стимулювально-регулятивному (стимулювання до виявлення та реалізації студентами мотивації досягнення акме в процесі фахової підготовки), змістово-процесуальному (оволодіння студентами знаннями з педагогічної акмеології, реалізація методів і прийомів, спрямованих на відпрацювання вмінь майбутніх педагогів визначати й дотримуватися стійкої позиції акме-досягнень), особистісно-удосконалювальному (сприяння самовдосконаленню і саморозвитку професійно-педагогічних якостей студентів).

Уточнено критерії з відповідними показниками: мотиваційно-ціннісний (прагнення студентів досягати позитивних самозмін у професійній підготовці; інтерес до професійно-педагогічного самовизначення у фаховій підготовці); когнітивний (знання про акмеологічну позицію, розвиток власних педагогічних здібностей); діяльнісний (уміння виявляти та дотримуватися стійкої акмеологічної позиції, а саме: визначати власне місце у студентському колективі, засвоювати соціальні й педагогічні ролі, приймати рішення досягати акме у фаховій підготовці, вибудовувати позиційне ставлення до саморозвитку, здійснювати моральний вибір у ситуації прийняття для себе нової ролі, висувати аргументи, докази з метою обґрунтування акмеологічної точки зору, набувати статусу успішного вчителя); особистісно-рефлексивний (самооцінкаглоричної емоційної спрямованості як адекватне оцінювання та прогнозування розвитку потреби самоствердження, сформованість терпимості до поглядів іншої людини, критичного ставлення до себе, відповідального ставлення до виконання доручень, зобов’язань, емоційної стійкості під час прийняття швидких і виважених рішень) [7].

Одним із актуальних завдань післядипломної педагогічної освіти в Україні, як вважає дослідник Гречаник О.Є. (2011), є формування акмеологічної компетентності вчителя. У дослідженні з теми «Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти» нею з’я-

совано суть акмеологічної компетентності вчителя як інтегративного особистісного новоутворення, що характеризується усвідомленим постійним прагненням самовдосконалення в процесі професійної педагогічної підготовки/перепідготовки, інтегрованими педагогічними та акмеологічними знаннями і вміннями, розвиненими особистісними акмеологічними якостями (самооцінка, саморефлексії, самокорекції, самопрогнозування). Акмеологічна компетентність вчителя формується в процесі цілеспрямованого переорієнтування його поглядів, переконань, думок, ідейних принципів на розвиток природи самовдосконалення.

У дисертації обґрунтовано складники акмеологічної компетентності вчителя:

- мотиваційно-ціннісний як спрямування мотиваційно-ціннісної сфери учителів на постійне самовдосконалення власного потенціалу;
- змістово-процесуальний як оволодіння вчителями інтегрованими педагогічними та акмеологічними знаннями і вміннями в системі післядипломної педагогічної освіти;
- особистісно-рефлексивний як розвиток особистісних акмеологічних якостей (самооцінка, саморефлексії, самокорекції, самопрогнозування) вчителя.

Науково обґрунтовано та експериментально перевірено ефективність педагогічних умов, а саме: стимулювання слухачів післядипломної педагогічної освіти до постійного самовдосконалення в процесі професійної педагогічної підготовки/перепідготовки; оволодіння слухачами інтегрованими педагогічними та акмеологічними знаннями і вміннями в системі післядипломної педагогічної освіти; розвиток особистісних акмеологічних якостей (самооцінка, саморефлексії, самокорекції, самопрогнозування) вчителя, що реалізуються за допомогою відповідних прийомів, методів, форм, засобів на теоретичному, практичному, науково-дослідному етапах.

Уточнено критерії з відповідними показниками: акмеологічна спрямованість (потреби в досягненнях, мотивація успіху й уникнення невдач, мотив влади, ціннісні орієнтації, спрямованість учителя на «справу», «себе», «взає-

мини», «дотримання інструкцій»); акмеологічні знання (повнота, гнучкість, характер засвоєння знань (репродуктивний, реконструктивний, творчий) з акмеології, педагогічної акмеології, акмеологічної компетентності, педагогічної майстерності, професіоналізму вчителя, теорії самовдосконалення (самовиховання) та знань про способи формування акмеологічної компетентності учнів, подолання вікових криз професійного становлення вчителя; акмеологічні вміння (конструктивні – кваліфікований добір, композиція та інтегрування акмеологічного і педагогічного змісту навчальної інформації, проектування власної педагогічної діяльності та поведінки, саморозвитку; організаторські – розкривати і мобілізувати власні зусилля у будь-яких ситуаціях, успішно виконувати педагогічну роботу з метою саморозкриття прихованих можливостей; комунікативні – будувати такі міжособистісні взаємини в колективі, що рухають кожну людину до акме, швидко й безконфліктно адаптуватися до конкретних умов праці, що заважають формуванню акмеологічної компетентності вчителя; гностичні – пізнавати власні можливості та розмірковувати про способи професійно-педагогічного зростання, оцінювати результати власної діяльності та самовдосконалення); індивідуально-психологічні особливості, що сприяють чи заважають просуненню особистості до акме (схильність до ризику, подолання проявів тривожності, стиль поведінки в конфліктних ситуаціях, розвиток емпатії, формування лояльності співробітника до організації, здібність до самооцінки).

Таким чином, використання акмеологічного підходу в педагогічних дослідженнях орієнтує дослідника на виявлення шляхів досягнення особистістю акме, створення умов для творчої самореалізації майбутніх фахівців, зокрема майбутніх учителів. Результати акмеологічних досліджень використовуються в професійній підготовці, перепідготовці й підвищенні кваліфікації працівників освіти, охорони здоров’я, правоохоронних служб, підприємницької діяльності, управлінських органів.

Цитована література:

1. Акмеология: учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб.: Питер, 2003. – С. 117.
2. Великий тлумачний словник української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К.: Ірпінь : ВТФ Перун, 2004. – 1440 с.
3. Гладкова В.М. Основи акмеології : підручник / В. М. Гладкова, С. Д. Пожарський. – Л. : Новий світ, 2000. – 320 с.
4. Данилова Г.С. Акмеологія як наука: її суспільно-практична функція / Г. С. Данилова // Акмеологія – наука XXI століття: розвиток професіоналізму : матеріали Другої Міжнародної науково-практичної конференції / наук. редагув.: В. І. Перевозчиков. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – С. 76-86.
5. Деркач А.А. Акмеологическиеосновыразвитияпрофессионала / А. А. Деркач. — М. : Изд-воМоск. психол.-социол. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с. – (Психологи Отечества).
6. Жаринов А.В. Акмеологический мониторинг личностно-профессионального развития государственны хслужащих: методологические и прикладныеаспекты / А.В. Жаринов // Акмеология. – 2004. -№2 – С. 42-44.
7. Коваленко Г.С. Формування акмеологічної позиції майбутнього вчителя в процесі фахової підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Г. С. Коваленко. – Х., 2010. – 20 с.
8. Кузьмина Н.В. Основание фундаментальной и синергетической акмеологии / Н.В. Кузьмина, С.Д. Пожарский // Акмеологія – наука XXI століття : матеріали Міжнар. наук.-практ. конфер. – К., 2005. – С. 14-51.
9. Лаптева И.Л. Оптимизация развития творческого потенциала государственных служащих средствами кмеологического тренинга: автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.03 «Психологияразвития, акмеология (психологические науки)» / И.Л. Лаптева. – М., 2006. –21 с.
10. Рибалко Л.С. Акмеологічні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» /Л. С. Рибалко. – Х., 2008. – 47 с.
11. Рыбников Н.А. Как создавался психологический институт / Н.А. Рыбников // Вопросы психологии. – 1994. – №1. – С. 6-16.
12. Ситников А.П. Акмеологическийтренинг : теория. Методика. Психотехнология / А.П. Ситников. – М. : Технологическая школа бизнеса, 1996. – С. 184-191.
13. Тюмасева З.И. Словарьсправочниксовременногообщегообразования: акмеологические, валеологические и экологическиетайны/ З.И. Тюмасева, Е.Н. Богданов, Н.П. Щербак. – СПб. : Питер, 2004. – 464 с.
14. Шапаренко Х.А. Формування професійної компетентності майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів на засадах акмеологічного підходу : автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Х.А. Шапаренко. – Х., 2008. – 20 с.

М.П. Васильєва

ДЕОНТОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД

Стрімкий розвиток суспільства і науки зумовлює пошук нових підходів до оцінки певних явищ, а отже й вироблення методів пізнання, що збагачує таку

галузь знань як методологія. Деякі підходи і принципи є на сучасному етапі чітко визначеними й широко вживаними. Проте є й такі, що здобувають актуальності в сьогоденні й вимагають сучасного трактування. До таких методологічних підходів можна віднести деонтологічний підхід, що вживається переважно в філософії, етиці щодо оцінки й визначення певних суспільних явищ. У педагогічній науці цей підхід не є широко вживаним, оскільки ще вимагає свого теоретичного обґрунтування.

Суспільний розподіл праці перетворив людину у відносно самостійного індивіда, а разом з тим і поставив людей у залежність один від одного. З розвитком економічних, суспільних відносин відбуваються зміни певних обов'язків конкретних професійних макрогруп до тих людей, які є об'єктом їхньої діяльності й користуються результатами їхньої праці. Це зумовило потребу розробки визначених норм професійної етики, присяги, кодексу честі, які були б спроможні підтримувати престиж професійних груп у суспільстві, вселяти їм довіру, позитивне ставлення. Посилена увага до професійних морально-етичних норм призвела до виділення системи наукових знань про обов’язок і норми належної професійної поведінки певних спільностей людей у своїй трудовій діяльності – деонтології.

У XIX столітті в наукову лексику для розкриття поняття „обов’язок”, „нормативність” було вперше введено термін “деонтологія”, виникнення якого пов’язано з ім’ям англійського філософа і правознавця Ієремії Бентама. Вряд чи можна було передбачати, якого значення воно набуде пізніше у зв’язку з розвитком деонтології як галузі етичної науки. Нині ідеї її засновника про професійний обов’язок спеціаліста, наділеного до того ж певною владою над людьми, спроможного своїми діями й вчинками під час виконання професійних обов’язків впливати на життя, здоров’я, долю інших, є загальноєвропейським і загальносвітовим надбанням.

Етико-правова концепція, викладена І. Бентамом (1748-1832) у його науковій праці “Деонтологія, або Наука про мораль” (1834 р.), здобула назву утилітаризму, що затверджувала провідним принципом поведінки людини й сус-

пільства принцип корисності: дія людини є доброю або поганою, гідною або негідною, заслуговує на схвалення або осуд згідно з тим, чи намагається вона збільшити або зменшити суспільне благополуччя. Тобто, критерієм обов'язкового, належного і в галузі моралі, і в галузі права і політики виступала користь, однак ще І. Бентам як засновник деонтології застерігав від вузькоегоїстичного розуміння принципу корисності. Корисною може визнаватися дія, наслідки якої проносять користь не тому, хто безпосередньо здійснює її, а іншим. І чим більше таких людей, що отримали користь, тим ціннішою, кориснішою є дія. Саме в такому випадку можна стверджувати про виконання належним чином людиною свого обов'язку. Актуальним сьогодні є положення про те, що мораль може бути математично вирахуваною, а задоволення індивідуального інтересу слід розглядати як засіб забезпечення «найбільшого щастя для найбільшої кількості людей», проголошений І. Бентамом [15, с.96].

Те, що І. Бентам ввів у науковий обіг поняття „деонтологія" там, де традиційно використовувалося слово "етика", є важливим фактом, який виявив нові концептуальні підходи до осмислення природи морально-правового життя суспільства, характерні для нового часу. Пов'язавши таку систему регуляції поведінки людей у суспільстві як мораль, що є аксіологічною за своєю суттю, з такою системою як право, що передбачає суворо обов'язкове регулювання поведінки в суспільстві всіх її членів, науковець розкрив і своє розуміння моралі та обов'язку.

Дефініція "деонтологія" грецького походження (deontos означає "належне" "обовязкове", а logos – "вчення", "наука"), що перекладається як наука про належне. Таким терміном в XIX столітті після виходу у світ праці І. Бентама почали позначати розділ етики, в якому вивчаються проблеми обов'язку людини, сфера належного (того, що повинно бути), всі форми моральних вимог до життєдіяльності людей та відносин між ними.

Якщо І. Бентам застосував термін "деонтологія" для позначення вчення про мораль в цілому, то надалі деонтологію почали відокремлювати від вчення про моральні цінності взагалі, тобто від аксіології. Деонтологія формувалась як

специфічна система знань про належне, сферу обов'язкового, виходячи з вимог суспільної моралі. Так, в одному із дореволюційних словників іншомовних слів "деонтологія" розглядається як наука про обов'язки людини, про особливу і державну моральність, про особистісні та громадські обов'язки, тобто як наука про належне [12, с.192].

Слід зазначити, що суттєвою особливістю погляду на світ є поділ останнього на світ сущого і належного – того, що передбачається вимогами моралі, ідеєю добра, але ще не дістало реалізації. Зрозуміло, що в нашій повсякденній життєдіяльності далеко не завжди суще (те, що є) співпадає з належним (тим, що повинно бути), проте належне не втрачає своєї актуальності, адже виступає певним взірцем, орієнтиром, якого слід намагатися досягти, або хоча б наблизитися до нього. Як указують науковці [7], саме тому в етиці й існує два підходи – деонтологічний та аксіологічний щодо того, які засади мають домінуюче значення для етики взагалі. Наявність цих двох підходів, що одночасно тісно пов'язані між собою, не є випадковою. Для людської моральності важливою є позитивна ціннісна орієнтація на благо, добро, однак, не менш важливим є й те, що в суспільному житті людей, у вирі випадковостей, внутрішніх і зовнішніх колізій, часом і трагічних конфліктів, з котрими стикається людина у своєму безпосередньому існуванні, позитивна ціннісна орієнтація не може бути збережена без елементу самопримусу, обов'язковості, вольового зусилля, що якраз і втілюється в уявленні про належне. Тому, саме тією мірою, якою мораль постає як усталене суспільне явище або як форма нормативного самоконтролю людської особистості, – є підстави віддавати в ній пріоритет ідеї належного, тобто її деонтологічному аспектові. Якщо аксіологічний підхід передбачає характеристику й оцінку суспільних явищ на підставі визнання їхньої суспільної цінності, то деонтологічний – спрямовує таку оцінку на визначення належності, необхідності, обов'язковості. Те, що представляє цінність для більшості в суспільстві на певному етапі його розвитку, постає як належне для всіх.

Порівнюючи з "онтологією" (від грец. – ontos – "суще"), що є розділом філософії, вченням про буття (на відміну від "гносеології" – вчення про пізнан-

ня, в якому досліджуються загальні основи, принципи буття, його структура і закономірності), С. Сливка зазначає, що для онтології важливим є хід думок у минуле, до початку створення (утворення), а для деонтології – хід думок у майбутнє, до дій, до потрібного й належного. Якщо онтологія відображає внутрішні процеси минулого, то деонтологія – внутрішні процеси теперішнього й майбутнього [11, с.32].

На сучасному етапі розвитку суспільства й наукової думки деонтологія розглядається як розділ загальної теорії моралі, у межах якого досліджуються проблеми обов'язку і взагалі належного як такого, без чого не може існувати суспільство й неможливою є взаємодія між його членами. Деонтологія вивчає форми вираження повинності, шляхом якого моральність виражає вимоги соціальних законів, приймає різні форми в приватній поведінці, загальних нормах і вимогах [14, с.130]. Поняття "повинності" виступає основою деонтології й відбивається в таких категоріях як "обов'язок" і "зобов'язання".

Досліджуючи моральні відносини, що виникають між людьми в процесі їхньої моральної діяльності, учені розрізняють їх за змістом, формою, способом соціального зв'язку між суб'єктами. Так, зміст моральних норм визначається тим, стосовно кого і які моральні обов'язки несе людина (суспільства в цілому; людей, об'єднаних однією професією; колективу; членів родини тощо), але в усіх випадках людина на сам кінець виявляється в системі моральних відносин як із суспільством у цілому, так і з собою як його членом. І в цих моральних відносинах людина виступає суб'єктом і об'єктом моральної діяльності: як носій зобов'язань щодо інших людей, вона є суб'єктом стосовно суспільства, соціальної групи, але одночасно вона й об'єкт моральних обов'язків для інших, оскільки вони повинні захищати її інтереси, піклуватися про неї тощо.

Таким чином, вступаючи в моральні відносини, людина бере на себе певні моральні зобов'язання (як суб'єкт моральних відносин) і, разом з тим, здобуває певні моральні права (як об'єкт цих відносин). При цьому слід зазначити, що стійкі моральні відносини притаманні стабільному стану суспільства, соціальної групи, професійного колективу тощо. З погляду деонтологічного підходу

до дослідження моральних відносин, у які вступає людина, великого значення набуває визначення її зобов'язань як суб'єкта діяльності та відносин, що в разі усвідомлення виступають внутрішніми імперативами нормативного регулювання поведінки й діяльності кожної конкретної особистості (обов'язком).

Слід відзначити, що з моменту об'єднання людей у певні угрупування поведінка людини в суспільстві вимагає нормативного регулювання, що й зумовлює необхідність вироблення норм. Аналіз наукової літератури дозволив розглянути особливості соціальної поведінки, котра може оцінюватись у системі трьох вимірів, а саме: реальна поведінка, оптимальна поведінка й ідеальна поведінка. А вироблена система регулювання поведінки спрямована на зближення цих рівнів: наближення реальної поведінки (сущого) – до оптимальної, оптимальної – до ідеальної (належного).

На сучасному етапі історичного розвитку стійкість людського суспільства як соціальної системи забезпечується взаємодією двох регулятивних структур, вихідними елементами яких виступають мораль і право, що вводяться суспільством і державою. Мораль й право є необхідними, взаємозалежними й взаємопроникаючими системами регуляції громадського життя, що виникають через потреби забезпечувати функціонування суспільства шляхом узгодження різних інтересів, підпорядкування людей визначеним правилам.

Нормативність як провідна засада деонтології є властивістю моралі й права, що дозволяє регулювати поведінку людей. Незважаючи на те, що об'єкти регулювання цих двох систем (моралі й права) багато в чому збігаються, регулювання здійснюється специфічними для кожного з них засобами. Право і мораль, діючи в одному напряму, створюють необхідні передумови залучення особистості до соціальних і моральних цінностей, вироблених суспільством, і відіграють найважливішу роль у її вихованні й розвитку. Мораль і право мають загальні риси, що виявляються в характері впливу на особистість, у виробленні в неї необхідної ціннісної орієнтації, чіткого уявлення про добро й зло в суспільних і особистих відносинах.

Проблема співвідношення права й моральності, на яку звернув увагу й відбив у деонтології І. Бентам, здавна цікавила багатьох мислителів і була об'єктом численних філософських, правових, соціологічних і педагогічних досліджень. Так, проблема взаємозв'язку моралі й закону одержала висвітлення в багатьох працях філософів стародавності (Сократ, Платон, Аристотель), котрі, розробляючи правову ідеологію, намагалися пов'язати етику з законодавством. Наприклад, римськими юристами було сформульовано постулат, який стверджував: «Право рекомендує те, що схвалено звичаєм», тобто є продиктованим моральністю. Крім того, безпосередній вплив морального початку на право було чітко сформульовано у постулаті: «Звичай є кращим тлумаченням закону».

На противагу античності, у середні віки феодальне право проголошувалося вільним від моралі, оскільки остання розглядалася як народжена незалежно від умов людського буття. Саме в цей період визначальне місце посідає така система регуляції поведінки в суспільстві як релігія. Пізніше мораль нерозривно пов'язувалася з правом, при цьому вкрай абсолютизували й ідеологізували законодавство, цілком розчиняли мораль у праві: «Етику і законознавство, – стверджував К. Гельвецій, – я розглядаю як одну й ту саму науку».

Німецька класична філософія також спробувала визначити зв'язок між правом і моральністю. Так, І. Кант прагнув здійснити цей зв'язок шляхом підпорядкування права моральності, а Г. Гегель розглядав проблему взаємодії моральності й права як форму прояву волі людини. Розходження між моральністю й правом філософ вбачав у тому, що моральність не допускає будь-якого зовнішнього примусу. Як діалектик, Г.Гегель вважав, що правове й моральне можуть існувати окремо.

На підставі аналізу виникнення права як системи нормативного регулювання можна стверджувати, що право як регулятор людської поведінки, що "виростає" з норм моральності. Більш того, на різних етапах свого розвитку правові регулятори майже зливалися з моральними, що продовжувалося протягом досить тривалого періоду. Тільки згодом право оформилося в законо-

давство й писану судову практику. Іншими словами, право завжди містило й містить у собі елемент моральності, моралі.

Дотримання й виконання вимог закону змушує громадян керуватися в переважній більшості випадків моральними мотивами. Але це не заважає встановленню законом вимог їхньої юридичної специфіки: незаперечності, обов’язковості для всіх членів суспільства незалежно від їхніх переконань. Мораль і право є складниками духовної культури людства.

Проте, право й мораль розрізняються за певними характеристиками:

1) за об'єктом регулювання: право регулює лише суспільно значущу поведінку. Воно не повинно, наприклад, втручатися в особисте життя людини. Більш того, воно покликано створювати гарантії проти такого втручання. Об'єктом морального регулювання є як суспільно значуща поведінка, так і особисте життя, міжособистісні відносини (дружба, любов, взаємодопомога тощо);

2) за способом регулювання: способом правового регулювання є правовий акт, що створюється державною владою, покликаний регулювати правовідносини на основі й у межах правових норм, а мораль регулює поведінку суб'єктів суспільною думкою, загальноприйнятими звичаями, індивідуальною свідомістю;

3) за засобами забезпечення виконання відповідних норм (характером санкцій): дотримання правових норм забезпечується спеціальним державним апаратом, що застосовує правове заохочення або осуд, у тому числі й державний примус, юридичні санкції. У моралі діють тільки духовні санкції: моральне схвалення або осуд, що виходять від суспільства, оточуючих людей, а також самооцінки людини і її совість.

Отже, моральні й правові категорії та принципи, що пронизують усе життя людей (навіть тих, котрі не мають уявлення про їхнє наукове трактування), визначають зміст права, містяться в законодавчих актах, у тому числі й регулюючих конкретну діяльність фахівців. Мораль і право, виступаючи регуляторами поведінки й діяльності як окремого індивіда, так і колективів,

суспільств, маючи істотні розходження, одночасно тісно пов'язані між собою, а їх взаємодія знаходить своє відображення в деонтології.

І. Бентам, створюючи свою деонтологічну концепцію, оперував поняттями «обов'язок», «зобов'язання», «приватна етика», «державна моральність», «приватні і суспільні обов'язки». Свої, може не безперечні, але важливі для розуміння сутності деонтології, характерні для неї системи взаємозалежних категорій, автор заснував на пріоритетній увазі до проблем «державної моральності». Щоб людина відчула зв'язок між своїм особистим інтересом та інтересом інших – необхідно мати освічений розум і серце вільне від спокусливих пристрастей. Більшість людей не мають достатньо ані знань, ані сили душевної, ані моральної чутливості, щоб їхня чесність не потребувала підтримку закону. І тому, – проголошує І. Бентам, – «законодавець повинен доповнити слабкість природного мотиву, додаючи штучний мотив, більш відчутний та більш постійний» у формі покарання або винагороди [9, с.343].

Як засновник теоретичної деонтології І. Бентам заклав основу деонтологічного підходу до проблем професійної етики людини, яка наділена владою, зробив спробу створити модель науки про норми професійної поведінки людини, що в силу своєї соціальної ролі покликана реалізувати свою поведінку в інтересах суспільства і конкретних людей у межах нормативних розпоряджень і вимог професійної етики.

Деонтологія кожного з видів людської діяльності має право на існування, однак, перш за все, слід, все ж таки говорити про деонтологію тих професій, від діяльності представників яких залежить життя, здоров'я, доля інших людей. Для тих професій, де виявляється недостатнім регулювання поведінки лише моральними нормами, котрі через свій аксіологічний характер не є категорично обов'язковими, виникає необхідність надання нормам обов'язкового характеру.

Конкретизуючи проблему обов'язку, належної поведінки, нормативності до певного виду професійної діяльності, можна стверджувати про існування й науково-теоретичне визначення медичної, юридичної, педагогічної деонтології.

Через це в сучасних дослідженнях основна увага приділяється питанням професійної деонтології як складника професійної етики.

Оптимальною відповіддю на потребу практично кожної людини в лікарі, що співчуває, котрий здатний встановити контакт із пацієнтом, не нашкодити, необережно або з недбалості, і виявилося формування медичної етики та медичної деонтології як системи етичних норм виконання медичними працівниками своїх службових обов'язків. Крім того, виникло особливе вчення про обов'язок і поведінку медичного працівника по відношенню до інших під час виконання зобов'язань – медична деонтологія.

Медична деонтологія, джерела якої можна знайти в глибокій стародавності, пройшла великий і складний шлях розвитку. Її історія багата яскравими, часом драматичними подіями й фактами. Жодна професія не може похвалитися такою кількістю письмових документів – наставлянь, правил, законоположень і навіть молитов, – що протягом тисячоліть регламентували зовнішні та внутрішні якості, а також особливості поведінки представників лікарської професії. Звичайно, деонтологічні критерії в різні історичні епохи змінювалися, але суть залишалася незмінною: вимоги до фізичних, моральних і інтелектуальних властивостей лікаря, а також до його професійної відповідальності завжди були особливими й високими.

Значний вплив на формування уявлень про якості, якими повинен володіти лікар, мали твори, що вийшли зі школи давньогрецького лікаря й мислителя Гіппократа – "Клятва", "Закон", "Про лікаря", "Про сприятливу поведінку". У своїй знаменитій "Клятві" вперше саме він сформулював моральні норми професії лікаря. Історичні й соціальні умови, класові та державні інтереси епох, що змінювалися, багаторазово трансформували "Клятву Гіппократа", однак і сьогодні вона читається і сприймається як цілком сучасний, повний моральної сили документ. Знаменно, що учасники I Міжнародного конгресу з медичної етики й деонтології (Париж, 1969) знайшли можливим доповнити її тільки однією фразою: «Клянуся навчатися все життя».

У XIX-XX ст. медична деонтологія стала одним із розділів медичної науки, присвячених вивченню ролі психологічних, моральних і інших соціальних вимог у діяльності медичних працівників з метою досягнення максимальної користі в лікуванні і профілактиці хвороб, оздоровлення і продовження життя людини. За визначеннями багатьох учених-медиків, основними поняттями медичної деонтології прийнято вважати такі категорії як “лікарський обов’язок”, “лікарська відповідальність” і “лікарська таємниця”.

Проаналізувавши історію, процес становлення і розвитку, сучасний стан медичної деонтології, можна зробити висновок про те, що медична деонтологія, визначаючи моральні принципи професійної поведінки лікаря або вченого-медика у взаєминах з пацієнтом, його родичами, колегами по роботі і суспільством у цілому, є розділом професійної етики лікаря й в основі своїй є єдиною для різних медичних спеціалізацій. Однак разом з тим, особливості кожної медичної спеціальності вказують на різне вираження загальних принципів у певних галузях медицини, тому можна говорити про деонтологію в хірургії, у педіатрії, травмотології й ортопедії тощо. Таким чином, як особливе вчення в науковій і практичній медицині деонтологія поділяється на загальну, що вивчає загальні медико-деонтологічні принципи, і спеціальну, що займається вивченням деонтологічних проблеми в розрізі окремих медичних спеціальностей (Г.Морозов).

Сучасний етап розвитку медичної етики й деонтології характеризується появою такої нової галузі як біоетика, спрямованої на порівняння багатьох можливостей медицини й біології з правами людини, пошук шляхів гуманізації медицини, досягнення справедливості. У зв’язку з тим, що сучасна медицина все більше втручається в біологічні процеси, виникає необхідність створення новітніх технологій, що базуються на досягненнях експериментальної медицини, актуальними стають і проблеми етичності проведення наукових досліджень і технологічних впроваджень. Усі ці проблеми тісно пов’язані і з правовою базою (допустимість експериментів на тваринах, людях, проблеми евтаназії та інші).

Незважаючи на певні утруднення слідом за медичними працівниками в 70-ті роки XX століття на деонтологію як систему юридичних деонтологічних знань звернули увагу представники юридичної професії. Засновником юридичної деонтології як науки справедливо вважається представник харківської юридичної школи В. Горшеньов, теоретичні положення й висновки якого заклали підвалини подальшого розвитку системи деонтологічних знань у професійній діяльності юристів.

Синтезуючи різні визначення сучасних науковців-юристів, можна стверджувати, що предметом юридичної деонтології є юридична теорія і практика та система моральних вимог, що складають етикет професійної діяльності юристів. Юридична деонтологія є узагальненням деонтологічних стандартів поведінки й основних принципів професійної діяльності юриста, котрі ґрунтуються на Конституції, чинному законодавстві України, конкретизуються кодексами етики, правилами поведінки й дисциплінарними статутами, іншими службовими документами окремих професійних груп юристів і морально зобов'язують дотримуватися викладених в них норм під час здійснення професійної діяльності.

Уперше до дослідження питання педагогічної деонтології звернувся російський учений-педагог К. Левітан, підготувавши в 1994 році посібник "Основи педагогічної деонтології", в якому визначив педагогічну деонтологію як науку про професійну поведінку педагога [6]. Досліджуючи сферу професійної поведінки педагога, науковець підкреслив, що педагог повинен виконувати встановлені норми, формалізовані й закріплені в різних нормостворюючих документах (законах, статутах, положеннях, інструкціях, правилах тощо). Але не менш важливо для учасника педагогічного процесу знати й виконувати норми, що зберігаються в певному соціокультурному середовищі у вигляді уявлень і традицій, тобто у сфері неформалізованих відносин. Якщо формалізовані норми культивуються державою, то неформалізовані передаються у формі традицій, стереотипів масової свідомості, звичаїв через сімейне виховання, народну педагогіку. Отже, предметом педагогічної деонтології, за К. Левітаном, є

дослідження сукупності формалізованих і неформалізованих норм професійної поведінки та діяльності педагога.

Професійний обов'язок педагога, професійна діяльність, заснована на принципах, правилах і нормах, відповідальність за поведінку в нестандартних (екстремальних) ситуаціях його професійної діяльності – основні цінності професії педагога, що знаходяться в центрі вивчення педагогічної деонтології, тобто педагогічну деонтологію можна також вважати практичним додатком професійної етики педагога, бо ця галузь, розглядаючи особливості педагогічної практичної діяльності й поведінки педагога, формує систему норм і вимог, що висуваються до педагога як особистості, як фахівця тощо.

Деонтологічний принцип нормативності, що є одним з найважливіших у педагогічній деонтології, реалізується в деонтологічних нормах професійно-педагогічної діяльності, основне призначення яких полягає в регуляції взаємин учасників педагогічного процесу (між учителем і учнями, їхніми батьками, вчителем і колегами, представниками керівництва й суміжних спеціальностей, тобто між вчителем і всіма тими, з ким він вступає в безпосередню взаємодію в процесі виконання свої професійних функцій). До педагога звернено безліч правил, вимог з боку суспільства; його навчають принципам діяльності, постійно звертають увагу на необхідність чинити відповідно до його зобов'язань. Поведінка представника педагогічної професії в принципі є нормативною, тобто підкореною певним нормам, вимогам, проте важливим є, щоб ці норми були усвідомлені педагогом, сприйняті як належні й виконувалися. Не вивченим залишається питання, як саме, в яких категоріях формулює педагог ці правила для себе, що він пам'ятає і що забуває зі списку своїх зобов'язань, що усвідомлює й виконує як належне, обов'язкове.

У зв'язку з тим, що поняття "належного", "обов'язкового" в педагогічній деонтології – занадто висока абстракція, щоб бути ефективним засобом регуляції відносин між учасниками педагогічної діяльності, необхідну практичну ефективність ці поняття набувають, проектуючись на соціокультурну реальність і здобуваючи вид норм, цінностей, ідеалів, канонів. Так, у деонтологічній

нормі концентруються істотні цінності і значеннєві складові належного в діяльності педагога, що зберігають при цьому всі його регулятивні властивості.

Якщо уявити щоденну роботу педагога, то вона постійно ставить його перед необхідністю вирішення несподіваних завдань, що не можуть мати однозначного розв'язку. Творчий, ініціативний педагог вирішує ці завдання відповідно до його індивідуальності. Проте, є викладачі, котрі й не думають у складних ситуаціях виявляти самобутність: вони вважають це функцією адміністрації, перекладаючи таким чином і відповідальність за прийняті рішеньня на представників керівництва.

Однак і в тім, і в іншому випадку мова йде про "поведінку без правил" у професійній діяльності педагога під час виконання ним педагогічних функцій. Може скластися враження, що педагог у складній ситуації чинить у такий спосіб, як підказує йому настрій, який переважає в даний момент, інтуїція. Проте мова йде про професійну діяльність, яка так або інакше за принципом нормативності є чітко регламентованою визначеними правилами. Більшість педагогів знає ці правила й керується ними, як у своїй діяльності взагалі, так і в складній ситуації. Слід навіть стверджувати про необхідність розуміння нормативності поведінки представника педагогічної професії особистістю, котра вирішила присвятити своє професійне життя саме цій діяльності, ще задовго до процесу її безпосередньої професійної підготовки в умовах навчального закладу. На підставі уявлення про належну поведінку (про норми) і в міру накопичення досвіду роботи у свідомо складних умовах професійної діяльності у взаємовідносинах з іншими учасниками педагогічного процесу в педагога виробляється знання про себе, свою відповідність тим уявленням і сподіванням, що висуваються до нього як представника педагогічної професії з боку суб'єктів – носіїв суспільної думки про його професію, і свої професійні можливості у зв'язку з цим.

Специфічним для професії педагога щодо розуміння нормативності поведінки є те, що поняття "норма" стосовно до діяльності педагога тісно пов'язано з рисами його особистості, індивідуальним стилем засвоєння і присвоєння цієї

норми. Можна автоматично, бездумно наслідувати норму як загальновизнаний зразок поведінки, а можна вкласти в неї глибокий особистісний зміст, усвідомивши її як таку, відхилення від якої є протиприродним для конкретної особистості в конкретній ситуації взаємодії.

Відображення нормативних вимог, усвідомлених професійних норм дозволяє педагогу повніше й більш адекватно сприймати педагогічну дійсність, вільно в ній орієнтуватися, виробляти потрібну стратегію та тактику, плани й цілі професійної діяльності, свідомо регулювати свою поведінку. За допомогою принципів і норм, що є умовою, продуктом і засобом пізнання, педагог формує ставлення до себе як до професіонала, до інших учасників педагогічного процесу, через їх призму оцінює всі факти педагогічної реальності.

Сформовані в даному суспільстві політичний лад, соціально-економічні відносини, національні й релігійні традиції багато в чому визначали зміст і цілі системи освіти й відповідно ті або інші вимоги до особистості педагога, його професійної поведінки. Так, педагогічна діяльність у рабовласницькому суспільстві мала популярність і велике суспільне значення. До людей, обраних на посаду вихователя молоді, висувалися вимоги, що регламентують їх вчинки щодо держави і вихованців. Учителі повинні були загартовувати молодих людей фізично, готувати їх до захисту прав і власності рабовласників, виховувати в дусі презирства до праці та людей праці – рабів.

У розумінні Авіценни (Ібн Сіна) педагог повинен бути розумним, релігійним, досвідченим у навчанні дітей, гідним, спокійним, далеким від комічних витівок, не схильним до легкодумства; він не повинен бути твердим або нудним, а навпаки, добрим і розуміючим, доброчесним, охайним і коректним. Він один з тих, хто веде націю, хто засвоїв вищі моральні принципи, коректні манери, прийняті в суспільстві.

На думку Конфуція (Кун-Цзи), хороший учитель повинен насамперед бути відданий своїй справі; мати досконалі знання, щоб учень міг отримати користь, прилучаючись до них. Крім того, для успіху педагогу необхідно любити своїх учнів, добре їх знати, розуміти їхні психологічні особливості, міркувати про

більш досконалі прийоми і способи передачі знань і, нарешті, виробити з цією метою ефективну методику. Головною прикметою доброчесного педагога, на погляд Конфуція, є постійна турбота про розвиток учнів у процесі навчальних занять. Педагог повинен мати також тверді політичні переконання, у стосунках з іншими людьми виявляти скромність і розсудливість, безкорисливо передавати знання, пояснювати жваво й невимушено, піклуватися про особисту моральність і про відповідність вчинків словам.

Сократ стверджував, що мистецтво вчителя не в тому, щоб повідомити учню готові факти, а в тому, щоб розбудити в нього прагнення до істини, розвитку самостійного мислення. На думку Сократа, мистецтво викладання є “господнім покликанням”. Філософ характеризував мистецтво вчителя як високе, звертав увагу на те, що, крім покликання, воно вимагає спеціальної підготовки. Саме Сократ свого часу започаткував клятву “вчителя і вихователя”, що нашими сучасниками названа Клятвою Сократа. У ній містяться вимоги, яким намагався відповідати великий педагог, і виявляв готовність у будь-який час вимірювати себе за “масштабами, що містилися в ній” [1].

Якою повинна бути поведінка педагога і як йому необхідно ставитися до своїх професійних обов'язків, указував великий чеський педагог Ян Амос Коменський, що довгий час керував братською школою при християнській громаді «чеських братів». Надаючи великого значення вчителю, автор вважав його посаду “настільки чудовою, як ніяка інша під сонцем” [5]. Учитель, на його думку, повинен бути чесним, наполегливим, гуманним, терплячим, широко освіченим. Разом з тим, великий педагог наголошував, що професія педагога накладає й великі обов'язки.

На думку К. Ушинського [13], вчитель повинен мати глибокі знання, тверді переконання й щиро любити дітей, бути практичним психологом. Він закликав вивчати закономірності, з яких випливають норми професійної поведінки педагога. Студентам педагогічних інститутів, вважав К. Ушинський, необхідно не тільки відпрацьовувати засоби педагогічної техніки, але й здійснювати визначені дії на практиці. Потім усім разом обговорювати помилки та досяг-

нення своїх колег і тим самим приходити до певних висновків. Викладачу має бути притаманний щоденний творчий пошук, вирішення різноманітних педагогічних ситуацій як безпосередньо на заняттях, так і мислительно, вибір оптимальних засобів у системі педагогічної майстерності для вирішення будь-яких проблем.

Слід зазначити, що центральною підставою системного уявлення про професійну поведінку педагога є сьогодні поняття "професійної значущості" як ставлення до своєї професії, праці, людей, природи, речей, так і певної системи мотивів, форм і способів професійно-рольової поведінки, в якій ці відносини реалізуються. Поняття "професійно значущого" поєднує внутрішнє і зовнішнє, припускає в собі діалектику суб'єктивації й об'єктивації. Воно виділяє і конкретизує головне в предметному змісті мотивації й регулюванні поведінки педагога, а якості особистості, включені в процес професійної діяльності, впливають на ефективність її виконання за основними параметрами: продуктивності, якості, надійності. На підставі деонтологічного підходу до характеристики особистісного компоненту можна виділити три групи якостей особистості, що мають для педагога професійну значущість: здатність розуміти внутрішній світ іншої людини; здатність до активного впливу на іншу особистість; емоційна стійкість, тобто здатність «володіти собою». Інакше кажучи, якщо в особистості належним чином не сформовано якості хоча б з однієї з цих груп, її поведінка в галузі педагогічної діяльності не може визначатися як нормативна.

Використання деонтологічного підходу до поведінки педагога передбачає дослідженням її нормативності відповідно до узагальненої системи принципів, норм, вимог, яким повинна відповідати поведінка педагога в умовах професійної діяльності. Деонтологічна норма як «смислообраз» належного в діяльності й поведінці педагога несе в собі досвід раціонального орієнтування в професійному просторі і сприяє функціональній адаптації до істотних закономірностей життєдіяльності педагогічного середовища. Регулюючи зовнішнє виявлення поведінки представників педагогічної професії, деонтологічні норми самі існують не в зовнішньому соціальному світі, а, в першу чергу, у свідомості

педагога. Складаючи зміст його внутрішнього життя, вони спроектовані на внутрішній простір індивідуального “я” й існують у ньому, пов'язуючи між собою внутрішній і зовнішній світ єдиними нормативними узами.

Специфічні професійні норми, що визначають форми взаємин і дій людей у реальній діяльності в процесі здійснення ними професійних функцій, у спілкуванні в професійній сфері, формуються на основі загальноприйнятих соціальних норм. Так, професійна зрілість педагога багато в чому визначається ступенем засвоєння еталонних вимог до професійно-педагогічної діяльності на кожному етапі розвитку його особистості. Ці еталонні вимоги втілюються в професійно значущих якостях, що виступають субстратом професійного розвитку особистості педагога. Джерелом формування таких еталонів є вироблені педагогічною наукою й суспільною практикою норми професійної поведінки педагога, його власний досвід і знання, що здобуваються в процесі спеціального навчання і взаємодії з соціальним середовищем. Щоб завжди відповідати соціальним очікуванням, педагогам необхідно постійно формувати суб'єктивні еталони професійної поведінки, що базуються на сукупності нормативних вимог. Таким чином, можна зробити висновок про те, що професійні норми педагогічної діяльності, як історично сформовані або встановлені стандарти професійної поведінки й діяльності, є сукупністю нормативних вимог до представника педагогічної професії й мають свою специфіку.

Завдяки прагненню до упорядкування відносин усередині професії відбувається внесення її регулюючого впливу в громадське життя. Здатність до саморегулювання втілюється в ідеях, принципах, методах, умовах і порядку регулювання професії. Сформовані правила оформляються в єдиний документ, що приводить до їх узагальнення. Положення таких документів стають нормативними і здобувають значення професійних стандартів, тобто поширюються на всіх представників професії, вимагають підпорядкування й забезпечуються примусовими заходами. Саме ці документи слугують офіційними джерелами деонтології.

У зв'язку з цим професійну деонтологію можна визначити як складник професійної етики, що вивчає сукупність норм і принципів, які регламентують належну поведінку особистості у визначеній професійній сфері, що носять аналітико-рекомендуючий або конкретно-імперативний характер (ці норми закріплюються в службових документах і забезпечуються адміністративними або правовими санкціями).

У сфері професійної поведінки педагог повинен, безумовно, виконувати норми, закріплені в документах, що регламентують його діяльність і висуваються як об'єктивно існуючі вимоги до його поведінки й особистості. Так, у педагогічній діяльності на представника цієї найгуманнішої професії поширюються й спеціально розробляються правові норми у формі закону або іншого державно-адміністративного нормативного акта, котрі містять чіткі диспозиції, що визначають умови застосування даної юридичної норми, і санкції, здійснювані відповідними органами. Так, Закон України "Про освіту" у статті 54 підкреслює, що педагогічною діяльністю можуть займатися особи з високими моральними якостями, які мають відповідну освіту, професійно-педагогічну підготовленість, фізичний стан яких дозволяє виконувати службові обов'язки [4]. А стаття 56 безпосередньо містить перелік тих норм діяльності педагога, що є вираженням його професійного обов'язку:

- постійно підвищувати професійний рівень, педагогічну майстерність, загальну культуру;
- забезпечувати умови для засвоєння навчальної програми на рівні вимог щодо змісту, рівня та обсягу освіти, сприяти розвиткові здібностей тих, кого навчають;
- настановленням і особистим прикладом утверджувати повагу до принципів загальнолюдської моралі та правди, справедливості, відданості, гуманізму...;
- виховувати у дітей та молоді повагу до батьків, жінок, старших віком, народних традицій...;
- готувати учнів та студентів до свідомого життя...;

- додержуватися педагогічної етики, моралі, поважати гідність дитини, учня, студента;
- захищати від фізичного, психічного насильства...

На відміну від нормативно-правових актів деонтологічні документи (декларації, рекомендації, основні принципи, положення, кодекси поведінки та ін.) не мають такої обов'язкової юридичної чинності, а є заявами про наміри, звичайно спрямованими на конкретні професійні галузі. Однак заяви такого роду є легітимними і згодом можуть бути занесені в нормативно-правові акти, стати обов'язковими для виконання (легальними). Якщо ж вони офіційно (на державному рівні) затверджуються, то цим підтверджується їхня легальність (законність).

Закріплені в кодексах соціальні норми виробляються з урахуванням інтересів конкретних професійних груп і уявлень представників суспільства про належне, тобто припустиме, можливе, бажане або ж неприпустиме в професійній поведінці. За допомогою соціальних (морально-етичних, правових, специфічно професійних) норм, що містяться в таких кодексах, суспільство і професійна група, що виробляють їх, висувають до своїх представників вимоги, яким повинна відповідати їхня поведінка. Закріплюючи відповідні норми в кодексах, конкретні професійні групи використовують норми як засоби для спрямування діяльності, контролю, регулювання й оцінки поведінки своїх членів. Викладені в деонтологічних кодексах норми є умовою соціалізації професіонала, формування в нього відповідних якостей. Моральні норми, що регламентують, контролюють діяльність і поведінку представників найважливіших для життя суспільства професій, які мають деонтологічний характер, відбивають основні моральні вимоги. У зв'язку зі специфікою таких професій, що полягає в їх особливій соціальній значущості, моральні норми набувають імперативного (обов'язкового) характеру й формалізованої форми. Порушення такої деонтологічної норми, моральної за змістом, може супроводжуватися правовою відповідальністю (найчастіше адміністративною).

На сучасному етапі розвитку суспільства для представників таких соціально значущих професій, від яких залежить життя, здоров'я, доля інших людей, до яких належить і професія педагога, недостатнім виявляється регулювання існуючими моральними нормами, які є, як правило, неформалізованими. Виникає необхідність наукового обґрунтування, спеціального розроблення системи норм, яка сприймається суспільством і професійною групою як необхідна й цілком відповідна даному етапу суспільного розвитку, інтересам як громадян, так і представників педагогічної професії. Крім того, з набуттям такими нормами статусу імперативних розробляється й система контролю за їхнім обов'язковим виконанням.

Такі формалізовані норми є найважливішим соціальним інститутом, а саме: нормативним і орієнтуючим, оскільки той, хто має відповідний соціальний статус для виконання особливої функції, повинен обов'язково володіти необхідним рівнем готовності, підготовленості, дієздатності й позитивної мотивації.

Як соціальний інститут, формалізовані норми й відповідні документи, котрі їх фіксують, орієнтують професіонала в соціальній практиці, підказують, як відповідати своїй соціальній функції, ролі, статусу в будь-яких професійних діях, а особливого значення набувають у екстремальних ситуаціях. Завдяки різним соціальним інститутам, особливостям духовної сфери, поведінка члена професійної групи приводиться у відповідність із прийнятими в даний момент, в даній групі й у суспільстві зразками, нормами й стандартами.

До соціальних інститутів нормативно-орієнтуючого характеру належать не самі документи, що містять такі норми (кодекси, книги, збірки, перелік норм і правил), а той зміст, що відбиває функцію, що орієнтує й регулює. При цьому документи розглядаються як формалізована система норм, деякий перелік правил, систематизованих і оформлених у певній послідовності, що характеризується логічним взаємозв'язком. Тобто документ, що містить сукупність соціальних норм (комплекс норм), може виступати як соціальний інститут, але роль соціального інституту, що нормативно-орієнтує, можуть виконувати

тільки самі норми, якщо вони сприйняті, засвоєні, набули імперативного характеру й увійшли в соціальну практику як зразок.

Як правило, у такому документі, автором якого є певна людина або група людей, відбиваються моральні вимоги, що є вже виробленими стихійно-моральною свідомість суспільства й соціальної групи. Такі формалізовані документи зазвичай охоплюють ті норми поведінки, що практикуються переважною більшістю людей (членів соціальної, професійної групи), а також ті, котрі часто порушуються, проте вважаються обов'язковими, оскільки їх порушення спричиняє серйозні негативні наслідки.

За допомогою соціальних (моральних, професійних) норм, що містяться в документах, суспільство й професійна група, котрі виробляють їх, висувають до своїх представників конкретні вимоги до діяльності, поведінки. Формалізуючи такі норми, конкретні професійні групи використовують їх як засоби спрямування, контролю, регуляції й оцінки. Крім того, засвоєння таких норм є умовою соціалізації професіонала, а також формування в нього відповідних якостей, що мають професійну значущість для представників певної професії.

У суспільній думці, у свідомості членів конкретної професійної групи роль норм ототожнюється з певною системою специфічних професійних норм, котрі є не тільки уявленням людей про те належне, бажане, обумовлене соціальною роллю, що виявляється у вчинках і поведінці, але й деяким стандартом, що характеризує приналежність людини до певної професійної групи. Незалежно від індивідуальних здібностей, особистісних відмінностей різних людей однієї професії цей стандарт надає їхній поведінці загальність. Отже, норми дій, вчинків є ознакою професії, професіоналізму, відповідального, сумлінного ставлення до свого обов’язку, усвідомлення якого є справою професійної честі.

В історії й сучасній світовій практиці відомо чимало кодексів честі різних соціальних (особливо професійних) груп. Честь як стимул виконання громадського обов'язку виступає звичайно у формі професійної честі, хоча за старих часів були поширені поняття станової честі (лицаря, дворянина). Але існуючі кодекси честі купця, торговця були більш професійно-груповими, кастовими,

ніж відповідали становими. Слід відзначити, що кодекси своїми коренями йдуть в історію військової етики, історію традицій армії і флоту, що культивували такі незмінні цінності, як честь і гідність. Поняття честі містить у собі свідомість особистого достоїнства. Ці моральні поняття тісно пов'язані й багато в чому схожі між собою. Як і честь, гідність розкриває ставлення людини до самої себе й відношення до неї з боку суспільства, в яких виражається моральна оцінка й самооцінка людини. Гідність відіграє таку ж роль у взаєминах людей і регулюванні особистістю своєї поведінки, як і честь. Але, на відміну від останньої, гідність людини пов'язано з її потребою в усвідомленні своєї моральної цінності, хоча й не заперечує її суспільних заслуг. Честь же спирається, насамперед, на оцінку суспільної значущості й суспільних заслуг особистості, хоча й не заперечує за людиною потреби в усвідомленні своєї моральної цінності. У своїй єдності ці категорії виступають як еталони, за допомогою яких визначається моральна цінність людини як представника соціальної групи, класу або всього людства.

Безперечно, честь і гідність є тими благами, до володіння якими прагне кожна людина, але тільки свідомий розвиток і виховання в собі позитивних рис викликає повагу до людини оточуючих. Усвідомлення самою людиною високого значення цих рис породжує в неї самоповагу, що є тією винятково важливою рисою особистості, котра багато в чому визначає її долю, оскільки саме вона стає перешкодою для вчинків, які принижують людину й тим самим зумовлюють утрату нею цінності в очах інших людей. Самоповага виступає як засіб самоконтролю з метою збереження гідності, поваги оточуючих, своєї честі, тому що честь і особиста гідність виступають не тільки як почуття поваги, самоповаги, гордості, слави, але й як характер поведінки, як потреба особистості у схваленні її поведінки суспільною думкою.

Крім професійно-етичних кодексів медиків, юристів, працівників правоохоронних органів прикладами існування й успішного використання на практиці можуть слугувати кодекси журналістів, учених, священнослужителів. Так, у 80-і роки XX століття в Угорщині було розроблено Кодекс професійної етики

психологів, зокрема працюючих на підприємствах. Він містив загальні положення, призначені всім психологам, й етичні вимоги до психологів-практиків, відбиті в таких розділах: компетенція психолога; забезпечення умов праці; вимоги до компетентності; обов'язки щодо підприємства та клієнтів; зобов'язання щодо збереження професійної таємниці; правила повідомлень і публікацій; правила викладання та популяризації.

Кодекси розроблялися й розробляються не тільки з метою регламентації діяльності професійної групи, але й інших спільнотах, угрупуваннях, як певні корпоративні вимоги, що поширюються на всіх, хто є членом такої спільноти. Прикладом існування кодексу, що регламентує діяльність студентської молоді в одному з американських університетів, може бути «Кодекс честі», прийнятий сумісно асоціацією студентського самоврядування і сенату викладачів університету, що проголошує необхідність прояву академічної чесності в навчальній роботі і нетерпимості академічної нечесності з боку інших студентів, що може виявлятися у вигляді списування, «корпоративного» виконання індивідуальних робіт, складання іспиту за іншу людину або плагіату. Виявлення такої акад.мічної нечесності з боку студента вперше вже несе для нього великі неприємності: позбавлення стипендіальної допомоги, відрахування з університету на один семестр або назавжди, сорок п’ят годин трудової повинності у кампусі [3].

Необхідно зазначити, що в зарубіжних країнах розробці професійних кодексів, що створюються практично для кожної професії, надається велике значення. Причому, основний зміст полягає в розпорядженні систем стандартів поведінки працівників, що розраховані на забезпечення максимальних виробничих можливостей людини. Однак, не слід приймати однозначно категоричне судження про те, що створення кодексів моральної поведінки фахівця призводить до автоматизму, механічного виконання дій у заданому, найбільш раціональному порядку, що стає правилом професійної поведінки представників тієї чи іншої професійної групи. У деяких випадках перелік службових обов'язків фахівця також вважається нормами, а поведінка людини регламентується до окремих незначних ситуацій. Досить суперечливим є уявлення про кодекс

професійної поведінки юриста, медика, педагога, для якого характерний деталізований інструктаж фахівця щодо його вчинків, що означає позбавлення суб'єкта волі в моральному виборі та можливості морального зростання, моральної творчості тощо.

Неможливо було б розглядати професійну деонтологію як галузь науки, що вивчає низку непорушних правил і заповідей, оскільки її не можна звести тільки до суми статичних рецептів, її характеризує опора на вихідні моральні принципи, що передбачають здатність фахівця до прояву моральної гнучкості, пошуку адекватного рішення в екстремальних ситуаціях, готовність побачити новий, індивідуальний варіант поведінки в звичних, стандартних професійних ситуаціях.

Огляд змісту багатьох професійних кодексів виявляє таку тенденцію: кодекси відбивають зміни, що відбуваються на вищих рівнях управління процесами розвитку тієї або іншої професії; торкаються позиції керівництва, відбивають позицію тих, хто визначає стратегію розвитку професійної діяльності того чи іншого співтовариства. Тому як одну з провідних функцій професійних кодексів можна визначити функцію захисту елітарного статусу професіоналів, бо саме кодекси відіграють роль такого документа, що фіксує це положення про специфічний і елітарний статус представників певної професії. У зв'язку з цим зауважується, що «елітарність вимагає високої моралі, високої гуманності, інакше вона небезпечна. На щастя, як правило, по-справжньому гуманно вихована людина, людина високої гуманітарної культури краще, плідніше, повніше сприймає, а згодом і використовує спеціальні знання» [2, с.19].

Необхідно зазначити, що в педагогічній науці неодноразово робилися спроби створення кодексу професійної моралі й поведінки педагогів. Кодексізація професійної поведінки педагогів розглядається деякими авторами як прояв того, що поступово місце вищих моральних цінностей у галузі професійної моралі займають такі чесноти, що допомагають чітко й безвідмовно виконувати професійні функції. Будь-який кодекс являє собою перелік правил, що передбачають найчастіші життєві ситуації, з якими неминуче стикається

педагог, і які вимагають від нього певної лінії поведінки в конкретному випадку. Помітною рисою професійних кодексів педагогів є велика кількість принципів, які можна віднести до загальнолюдських – визнання провідної ролі вчителя в справі виховання, відносин довіри, взаємодопомоги, поважності й вимогливості між вчителем і учнями, необхідність постійного зростання вчителя, його сумлінне відношення до праці.

У більшості країн світу вчителям ще не вдалося створити для самих себе за допомогою своїх професійних організацій кодексу професійної моралі педагога, хоча ще в 1967 році ЮНЕСКО опублікувало “Рекомендації до статусу вчителя”, в яких містилася вимога «Вчительські союзи повинні розробити принципи професійної етики і професійної діяльності, оскільки принципи в достатній мірі сприяють забезпеченню авторитета професії та здійсненню професійних обов’язків у дусі загальновизнаних принципів» [18, s.23].

У Великобританії, як і в США, професія вчителя не вважається професією першого класу, тому вона поєднує найрізноманітніших за підготовкою, кваліфікацією і схильностями до професії людей. Будь-яка людина, маючи відповідну освіту, може спробувати себе як учитель. Існуючі кодекси не слугують єдиним керівництвом для вчителів у зв'язку з кастовістю в професії, різним положенням шкіл, низьким рівнем виховання в більшості шкіл тощо. Допускається ведення протягом професійної кар'єри досьє на кожного вчителя, куди заносяться і враховуються ті відхилення від канонів поведінки, що вчитель припускає у своїй роботі й житті для того, щоб в подальшому або рекомендувати йому продовження своєї вчительської кар’єри, або відмовити в можливості займатися саме цією професійною діяльністю.

У Франції етика вчителя має більш давні традиції. Існують не тільки кодекси, але й цілі програми підготовки майбутніх учителів, що досить докладно розглядають питання готовності до педагогічної діяльності. Зокрема, праця, запропонована А.Ферре, представляє собою розгорнуту програму з формування професійної моралі для педагогічних коледжів [17, p.217]. У цій програмі позначено сімнадцять тем для вивчення, серед яких: покликання вчителя, сус-

пільна культура і професія вчителя, професійна совість, нейтралітет школи, обов'язки стосовно учнів, лояльність стосовно держави та інші.

Відчуття цілісності особистості педагога, його поведінки, що пронизує кодекс, є центральним: більш того, можна припустити, що буття професіонала в будь-якій галузі висвітлено ніби “зсередини”. Споконвічно від педагога очікується на практиці демонстрація високого рівня готовності виявляти, наприклад, повагу – до учня, колеги, батьків учнів, а також вимогливість і критичність стосовно власної компетентності, якості професійної підготовки своїх колег та ін. Ідеал поведінки педагога – не просто система положень, комплекс правил, яких слід дотримуватися, чи, наприклад, опис дій, яких варто уникати або – навпаки – заохочувати їх дотримання. Це, скоріше, відчуття педагогом того, що його професійна поведінка адекватна, що обрано правильну стратегію професійної поведінки в його взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу. У зв’язку з цим, з'являється відчуття цілісності існування в професії, світовідчування, світосприймання, світорозуміння особистістю педагога виконання своєї професійної ролі, упевненості в істинності своїх рішень.

Ідеал поведінки педагога – ідеал, що “вибудовується” на рівні особистості. Не тільки для дій педагога як особистості є справедливою інтерпретація ціннісного змісту професійної поведінки й діяльності в цілому. Виявляється продуктивним дослідження призначення професійних кодексів педагогів стосовно характеру або особливостей особистісного розвитку. Це деякою мірою дозволяє знайти пояснення тому, що педагоги в ситуаціях моральних колізій, навіть приймаючи до уваги можливість дотримання будь-якого універсального принципу, часто пояснюють свою поведінку в термінах, що так чи інакше відбивають їхнє уявлення про цілісність їх професійної поведінки й особистісно значущі цінності.

Ці положення співвідносяться зі змістом тих професійних кодексів, у яких відбито погляд на те, що означає бути хорошим професіоналом, бути вчителем: підкреслюється цілісність особистості, відсутність феномена роздвоєності; суб'єкт педагогічної праці не тільки здійснює поведінку відповідно до норм

професійної моралі, робить усе “правильно”, але, насамперед, являє собою шановну персону, особистість. Принципово важливою є фіксація суперечності між етично адекватним здійсненням професійних обов'язків, з одного боку, і існуванням учителя як шановної особистості, для якої є значущим дотримання норм, виконання зобов'язань, – з іншого. Безумовно, важко класифікувати ці суперечності, виявити специфіку: інтуїтивно можна визначити, що педагог орієнтований не просто на те, щоб здійснювати свою поведінку в галузі професійної діяльності відповідно до норм, але й на те, що він повинен бути порядною, доброю людиною, кращим представником суспільства. Інакше кажучи, для того, щоб належним чином виконувати свої професійні обов’язки у взаємодії з іншими учасниками педагогічного процесу (учнями, їх батьками, колегами, представниками керівництва й суміжних спеціальностей), у представника педагогічної професії повинні бути сформовані належним чином і особистісні якості, що представляють для його професії професійну значущість. Навіть у повсякденній життєдіяльності представник педагогічної професії залишається в центрі уваги з боку суспільства й не може припускатися відхилень у поведінці, діяти аморально.

Кодекс професійної поведінки педагога розглядається як один з документів, розроблених з метою регламентувати, як чинити, поводитися; відповідно до яких норм “вибудовувати” відносини з іншими суб'єктами – тобто те, що дозволяє бути професіоналом у всьому, особливо у вирішенні моральних колізій, з якими доводиться стикатися педагогу в повсякденній педагогічній діяльності.

Нами зроблено спробу розробки Деонтологічного кодексу педагога з метою узагальнення основних принципів і вимог, що висуваються до сучасного педагога й яких він повинен дотримуватися у відносинах з іншими учасниками педагогічного процесу (учнями, їхніми батьками, колегами, представниками суміжних спеціальностей та ін.) [1].

Отже, деонтологічний підхід до характеристики поведінки людини в суспільстві передбачає оцінку її вчинків і дій відповідно до системи нормативності (моральної і правової) на основі усвідомлення “повинності”.

Перспективним є застосування деонтологічного підходу до оцінки діяльності і поведінки усіх членів суспільства взагалі, професійної діяльності представників професій типу людина-людина, зокрема й тих, що мають деонтологічний характер, до яких підвищуються вимоги з боку суспільства через специфічність виконання ними професійних функцій. Деонтологічний підхід у педагогічній науці забезпечує розгляд педагогічних явищ з урахуванням їхньої регламентації, стандартизації норм, що свідомо розробляються або виникають як певні вимоги на основі узагальнення сподівань з боку суспільства щодо виконання професійних зобов'язань. Особливого значення використання деонтологічного підходу має для розробки документів, що регламентують поведінку в професійній діяльності, а також державних стандартів підготовки майбутніх фахівців.

Останнім часом деонтологічний підхід застосовується в дисертаційних дослідженнях науковців з педагогічної науки. Так, прикладами застосування деонтологічного підходу до підготовки представників медичної професії є дослідження Л. Переймибіди «Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею» [8], до представників юридичної професії – В. Савіщенко «Теоретичні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу» [10], до педагогічної професії – С. Хлєстової «Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи» [15] та інші.

Цитована література:

1. Васильєва М.П. Основи педагогічної деонтології: Навч. посібник / Марина Петрівна Васильєва. – Х.: Нове слово, 2003. – 200 с.
2. Гришин Э.А. Педагогическая этика / Э.А. Гришин. – Грозный: Чечено-Ингуш. кн. изд-во, 1971. – 119 с.
3. Дмитриев Г.Д. Антология американського университета / Григорий Данилович Дмитриев. – М.: Народное образование, 2005. – 223 с.
4. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – 25 квіт.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения / Я.А.Коменский. – М.: Учпедгиз, 1955. – 651 с.
6. Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии / К.М.Левитан. – М.: Наука, 1994. – 192 с.

7. Малахов В.А. Етика: Курс лекцій: Навч. посібник. / В.А.Малахов. – К.: Либідь, 1996. – 304 с.
8. Переймибіда Л.В. Організаційні засади діяльності педагогічного колективу з розвитку деонтологічної культури учнів медичного ліцею: дис…. канд. пед. наук: 13.00.01 / Лариса Валентинівна Переймибіда. – К: Київський національний університет імені Т.Г.Шевченка, 2008.
9. Покровский П. Бентам и его время / П.Покровский. – Петроград, 1916. – 688 с.
10. Савіщенко В.М. Теоретичні умови формування професійно значущих якостей майбутнього юриста в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу: дис…. канд. пед. наук: 13.00.04 / Вікторія Миколаївна Савіщенко. – Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2008.
11. Сливка С.С. Правнича деонтологія / Степан Сливка. – К.: Атіка, 1999. – 336 с.
12. Словарь иностранных слов, вошедших в состав русского языка / Сост. под ред. А.Н.Чудинова. – 2-е изд. – СПб: Губинский, 1902. – 878 с.
13. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання / Вибрані педагогічні твори у двох томах. – К., 1981. – Т.1. – С. 5-19.
14. Философский энциклопедический словарь / Е.Ф. Губский, Г.В. Ковалева, В.А. Лутченко. – М.:ИНФРА-М, 2002. – 576 с.
15. Хлєстова С.С. Формування деонтологічної культури студентів вищих навчальних закладів у процесі соціально-виховної роботи: дис…. канд. пед. наук: 13.00.07 / Світлана Святославівна Хлєстова. – К., 2011.
16. Bentham J. Deontologie, ou science de la morale. – Paris: Charpentier Libraire-Editeur, 1834.
17. Ferre A. Morale professionalle de l'instituteur. – Paris, 1966.
18. UNESCO – Empfehlung zum Status des Lehrers // Material und Nachrichtendienst der GEW. – 1967. – № 123.

І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов

ТЕХНОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ПРОВЕДЕННЯ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ПЕДАГОГІЧНІЙ ГАЛУЗІ

Однією з провідних тенденцій розвитку педагогічної науки в Україні та країнах близького зарубіжжя є переосмислення педагогічних процесів і явищ із позицій технологічного підходу. При цьому, незважаючи на те, що в цих країнах становлення педагогічної технології як галузі педагогічного знання відбулося зовсім недавно, наприкінці 90-х років XX ст., сьогодні можна говорити про значні успіхи в її розвитку. Так, ученими (В. Беспалько, І. Богданова, В. Гузєєв, І. Дичківська, О. Кияшко, А. Кіктенко, М. Кларін, М. Мисливець, В. Монахов, О. Пєхота, М. Полєнова, В. Пітюков, Т. Сальникова, Г. Селевко, І. Смолюк та ін.) визначено поняттєво-термінологічний апарат педагогічної технології, виявлено її сутнісні ознаки і досліджено структуру, обґрунтовано прин-

ципи конструювання та організації навчально-виховного процесу на засадах технологічного підходу тощо. Водночас маємо відзначити, що питання, пов'язані з теоретичним обґрунтуванням процедури здійснення наукових досліджень із педагогіки на засадах технологічного підходу, ще не були предметом спеціального вивчення.

Своєрідність наукового дослідження в педагогічній галузі з позицій технологічного підходу виявляється в тому, що досліджуваний педагогічний процес розглядається як *технологічний*, який завдяки чітко визначеній послідовності кроків, спрямованих на досягнення запланованої мети, дозволяє досягти результатів із заздалегідь заданими кількісними та якісними показниками та відповідає критеріям технологічності.

У педагогіці під критеріями технологічності розуміють систему вихідних положень щодо конструювання та реалізації будь-якої педагогічної технології. Вони знайшли відображення в наукових працях Т. Гришиної, Т. Давиденко, М. Мисливця, Т. Сальникової, В. Селевка, Т. Шамової, Г. Шибанової та ін.

За М. Мисливцем, до вихідних положень, які мають враховуватись у процесі розробки й упровадження будь-якої педагогічної технології належать: принципи природовідповідності; інтенсивності; педагогічної орієнтованості на відношення між педагогами та вихованцями; урахування рівня розвитку, навченості та вихованості учнів; міри; динамічності; компенсаторності; оригінальності та новизни педагогічних впливів; професійних аналогій і запозичень. На думку російського науковця, реалізація перерахованих принципів можлива лише в системі, оскільки вони, становлячи своєрідне ядро педагогічної технології, становлять концептуальну основу технологічного підходу [7].

Інший підхід до визначення вихідних положень проектування та реалізації педагогічної технології – критеріїв технологічності – ми зустрічаємо в працях Т. Гришиної, Т. Давиденко, Т. Сальникова, Г. Селевка, Т. Шамової, Г. Шибалової та ін. До них ці вчені відносять такі вимоги:

- технологія має розроблятись у межах певної педагогічної концепції (критерій концептуальності);

- як системотворний компонент технології повинні розглядатися цілі, згідно з якими мають визначатися всі інші її складові (критерій цілеспрямованості);
- технологія має містити діагностичні процедури, за допомогою яких можна визначити ступінь досягнення запланованих цілей у будь-який проміжок часу (критерій діагностичності);
- необхідною виявляється відповідність організаційної складової технології її цільовому компонентові (критерій оптимальності);
- упровадження технології повинно забезпечити досягнення запланованих результатів усіма учасниками навчально-виховного процесу (критерій надійності) [2; 8; 9; 12].

На наш погляд, останній із наведених підходів до визначення критеріїв технологічності дозволяє спроектувати і реалізовувати будь-яку педагогічну технологію на дійсно системних засадах.

Згідно із вищезазначеним, педагогічне дослідження, що здійснюються в контексті технологічного підходу, має такі особливості порівняно з традиційним педагогічним дослідженням:

- предметом дослідження є певна педагогічна технологія (освітня, дивактична, виховна тощо);
- визначення компонентів педагогічної технології здійснюється відповідно до критеріїв технологічності.

Охарактеризуємо дані особливості більш детально.

1 особливість. Предметом педагогічного дослідження на засадах технологічного підходу є певна педагогічна технологія – освітня, дидактична, виховна тощо.

Термін «педагогічна технологія» вперше було застосовано Д. Саллі уже в 1886 р. Серед освітянської спільноти західноєвропейських країн і США він набув розповсюдження у середині XX ст. і упродовж 50-річної історії розвитку однойменної галузі наукового знання зазнав суттєвих змістових змін.

Сьогодні в науковому обігу співіснують понад 300 формулювань поняття «педагогічна технологія». У процесі їх групування ми враховували те, що в сучасній педагогічній науці та практиці педагогічна технологія функціонує в чотирьох вимірах – наукознавчому, процесуально-дієвому, процесуально-описовому та системному.

У *наукознавчому контексті* педагогічна технологія розглядається як нова галузь педагогічного знання, предметом якої є педагогічні технології. Характеризуючи процес становлення педагогічної технології як науки, М. Полєнова, зокрема, відзначає: «Педагогічною технологією (англ. «an educational technology») часто називають галузь педагогіки, метою якої є підвищення ефективності освітнього процесу, гарантоване досягнення тими, кого навчають, запланованих результатів навчання. Її виникнення пов'язують з реформуванням американської та західноєвропейської освіти, що відбувалося в 60-ті роки XX ст.» [7].

У *процесуально-дієвому* контексті педагогічна технологія розуміється як реальний навчально-виховний процес, побудований за певною технологією з метою досягнення заздалегідь запланованих цілей. Такий підхід до трактування педагогічної технології ми зустрічаємо в працях І. Дичківської, М. Кларіна, М. Мисливця, О. Пєхоти та ін. [3; 4; 6; 7]. Обґрунтовуючи правомірність розгляду педагогічної технології в процесуально-дієвому контексті, М. Мисливець, зокрема, відзначає: «Треба, імовірно, при визначенні сутності педагогічної технології виходити зі змісту і характеру діяльності вчителя як процесу безперервного розв'язання педагогічних задач (аналітико-рефлексивних, конструкторсько-прогностичних, організаційно-діяльнісних, оцінно-інформаційних, корекційно-регулюючих, комунікативних). У цьому контексті під педагогічною технологією розуміється сукупність науково обґрунтованих способів організації педагогічної діяльності, здійснення яких забезпечує оптимальне вирішення поставлених завдань» [7].

У *процесуально-описовому контексті* педагогічна технологія визначається як модель (алгоритм, конструкція, стратегія тощо) навчально-виховного процесу, що розроблена відповідно до основних положень технологічного підходу.

Так, Т. Гришина розглядає педагогічну технологію як модель спільної роботи вчителя й учнів із планування, організації та проведення реального процесу навчання за умови забезпечення комфортності для всіх суб'єктів освітньої діяльності, І. Дичківська – як конструкцію, стратегію, алгоритм організації педагогічної діяльності, І. Смолюк – як проект навчально-виховного процесу у вищих закладах освіти, який визначає структуру та зміст навчально-пізнавальної діяльності студента [2; 3; 11]

Сьогодні серед освітянського загалу як в Україні, так і в країнах близького та далекого зарубіжжя все відчутнішою стає тенденція трактування категорії «педагогічна технологія» на засадах *системного підходу.* У даному контексті феномен, що обговорюється, трактується як «системний метод створення, застосування та визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, що своїм завданням вважає оптимізацію форм освіти» (визначення ЮНЕСКО) [7]. Саме цього визначення будемо дотримуватись і ми.

У сучасній освітній практиці педагогічна технологія функціонує на трьох рівнях: загальнопедагогічному (технологія цілісного освітнього процесу в регіоні, на певному освітньому рівні, в навчальному закладі), предметному (технологія вивчення певного навчального предмета), модульному або локальному (технологія розв’язання окремих дидактичних, виховних або управлінських завдань тощо). Тому науковці наголошують на доцільності розмежування понять «педагогічна технологія», «освітня технологія», «виховна технологія» тощо.

Зокрема, М. Кларін вважає за необхідне розрізняти поняття «технологія освіти» («технологія навчання») і «технологія в освіті» («технологія в навчанні») таким чином:

- технологія освіти (технологія навчання) належить до технологій предметного рівня, метою якої є розробка оптимальних методик викладання;

• технологія в освіті є технологією модульного рівня, до особливостей якої належить використання в навчанні різноманітних дидактичних засобів, перш за все, технічних засобів навчання і комп'ютерів [4].

М. Мисливець пропонує освітню (педагогічну) технологію розглядати як технологію загальнопедагогічного рівня, а технології навчання (дидактичну технологію) і виховання (виховну технологію) – як взаємопов'язані та взаємозалежні структурні компоненти освітньої (педагогічної) технології, відносячи їх до рівня модульних технологій [7].

Заслуговує на увагу підхід І. Дичківської та О. Пєхоти. За переконаннями українських учених, *освітні технології* відображують стратегію розвитку освітнього простору (національного, державного, регіонального або муніципального); *педагогічні* – тактику їх реалізації в навчально-виховному процесі за наявності певних умов; технології *навчання* (*виховання, управління*) моделюють цілі, зміст, методи, форми і засоби відповідного процесу – дидактичного, виховного або управлінського. При цьому діяльність педагогів-новаторів І. Дичківська і О.Пєхота відносять до класу *персоніфікованих технологій* (*персонал-технологій*), зауважуючи, що їх важко, а інколи і неможливо, тиражувати [3; 6].

Ми будемо дотримуватися дещо іншого підходу до виявлення термінологічних відмінностей між поняттями, що обговорюються, і розмежовувати їх на підставі того, які саме процеси та явища педагогічної дійсності є предметом обговорення – освітні, виховні, дидактичні, чи управлінські. При цьому ми вважаємо, що педагогічну технологію доцільно відносити до технологій загальнопедагогічного рівня, освітню, виховну, дидактичну і управлінську – до технологій модульного рівня, а технологію викладання певного навчального предмета – до технологій предметного рівня.

2 особливість. Визначення компонентів педагогічної технології має здійснюватися відповідно до критеріїв технологічності.

Як відзначалося вище, до критеріїв технологічності належать критерії концептуальності, цілеспрямованості, діагностичності та оптимальності та

надійності. Саме вони й обумовлюють своєрідність педагогічного дослідження, що здійснюється на засадах технологічного підходу.

Відповідно до ***критерію концептуальності*** на першому етапі теоретико-експериментальної роботи дослідник має теоретично обґрунтувати концептуальні основи розробки та впровадження в освітній процес авторської технології.

Поняття «концепція» (від лат. *conceptio* – сприйняття), що є ключовою категорією усього комплексу сучасних наук, у довідкових джерелах трактується як: 1) система доказів певного положення; 2) система поглядів на те чи інше явище; 3) ідейний задум твору, наукової праці [1; 10].

У наукознавстві даний термін тлумачиться як система поглядів, що, будучи об'єднаними ідейним задумом, визначають розуміння певного класу явищ і процесів. У педагогічних наукових джерелах поняття «концепція» тлумачиться як система поглядів, сукупність ідей, що визначають суть задуму, певний спосіб розуміння явища, розв'язання проблеми.

Зважаючи на сказане, під *концептуальними засадами педагогічної технології* розуміємо систему вихідних положень, що обумовлюють сутність і особливості процесу її розробки та реалізації.

Концептуальну основу педагогічної технології становлять філософські, методологічні та теоретичні позиції її автора. Зауважимо, що найбільш впливові підходи, основні положення яких розглядаються науковцями як філософські засади педагогічних технологій, ґрунтуються на матеріалістичних (ідеалістичних), діалектичних (метафізичних), сцієнтистських, (релігійних), гуманістичних, (технократичних), прагматичних (екзистенціалістських) освітніх парадигмах.

Теоретичну основу педагогічних технологій становлять наукові концепції, що визначають фактори психічного розвитку особистості, встановлюють закономірності засвоєння нею соціального досвіду, виявляють особливості організації та управління пізнавальною діяльністю школярів, характеризують позицію учня в навчально-виховному процесі тощо.

Згідно з ***критеріями цілеспрямованості та діагностичності*** необхідно сформулювати концептуальну мету технології, конкретизувати її у вигляді «дерева цілей» та розробити комплекс діагностичних процедур, спрямованих на визначення ступеня досягнення цілей технології у будь-який проміжок часу.

Трактування категорії «педагогічна технологія» із позицій системного підходу вимагає врахування таких ключових положень під час розробки комплексу заходів, спрямованих на реалізацію критерію цілеспрямованості.

Проголошення системних принципів пізнання було пов'язано з відмовою від редукціонізму при вивченні складних об'єктів, до яких належать і педагогічні процеси та явища. Тому найважливішим принципом системного підходу є принцип цілісності – положення про наявність у системного об'єкта нових інтегративних (емерджентних) властивостей, що відсутні в його компонентів і притаманні йому саме як цілісному утворенню завдяки структурно-функціональним зв'язкам складових системи. Доведено, що емерджентною властивістю будь-якої педагогічної системи є її спрямованість на досягнення певної мети. Саме через це принцип цілеспрямованості, згідно з яким як системоутворювальний компонент педагогічної технології розглядають її цілі, віднесено в технологічному підході до критеріїв технологічності.

Отже, першим кроком створення будь-якої педагогічної технології є визначення її мети. Остання в переважній більшості наукових праць визначається як очікуваний конкретний результат навчально-виховного процесу, виражений у педагогічних категоріях.

За результатами наукових пошуків, визначення цільового компонента педагогічної технології має здійснюватися в процесі педагогічного цілеутворення в три етапи. На першому з них мають формулюватися концептуальні цілі, на другому – відбуватися їх конкретизація у вигляді «дерева цілей», на третьому – розроблятися діагностичні процедури визначення ступеня досягнення поставлених цілей. При цьому розробку комплексу діагностичних процедур доцільно здійснювати, використовуючи інструментарій педагогічної кваліметрії.

Педагогічна кваліметрія є галуззю знання, що вивчає методологію і теорію комплексно-системних кількісних механізмів оцінок якості освітніх процесів і явищ. До її системних ознак, за В. Лобашевим, належать такі характеристики:

1. Інформативність – виявляється в наявності вичерпних описів і уявлень про досліджуваний об'єкт (освітній процес і його складові).

2. Інтеґративність – передбачає реалізацію міждисциплінарних зв'язків педагогіки з іншими науками.

3. Оптимальність – забезпечується мінімізацією часу, засобів, витрат на проведення дослідження за умов застосування надійних і технологічних методик.

4. Точність – є інтегральним показником метричної, логіко-математичної і семантичної складових точності, що визначає істинність наукових знань.

5. Доказовість – виявляється в репрезентативності матеріалу, отриманого за результатами спостережень, достатній потужності логічних критеріїв оцінки педагогічних досліджень; у комплексності застосування кількісних та якісних методів і критеріїв дослідження; у покроковому контролі результатів із можливістю коригування наступних кроків-етапів дослідження.

6. Технологічність – забезпечується виконанням вимог алгоритмічності як процесу, так і методів дослідження, основними з яких є: дискретність, розчленування на елементарні кроки, детермінованість, відтворюваність, передбачуваність кінцевого результату [5].

Основним завданням педагогічної кваліметрії є комплексна оцінка якісних характеристик об'єкта дослідження за допомогою сукупності кількісних показників із застосуванням відповідної математичної моделі.

Взаємозв'язок між інтегративною властивістю об'єкта дослідження та складними і простими властивостями, що входять до її структури, можна подати у вигляді ієрархічної структури – факторно-критеріальної моделі.

Існує певний алгоритм створення факторно-критеріальної моделі, що містить три етапи. На першому етапі розробляється ієрархічна структурна схема властивостей об'єкта моніторингового дослідження. У процесі цієї операції

інтегративна властивість об’єкта моніторингу декомпозується на властивості першого порядку – *параметри* (від грецького parametron – що вимірює), які, у свою чергу, за правилами мереологічного ділення розкладаються на властивості другого порядку – *фактори* (від лат. factor – той, що робить), а останні – на складники третього порядку – *прості властивості*.

На другому етапі визначаються коефіцієнти вагомостей (V) для факторів, що характеризують значущість певного фактора серед усіх інших. При цьому сума вагомостей усіх показників має дорівнювати одиниці. Аналогічна процедура здійснюється і для простих властивостей. Значення вагомостей визначають за допомогою методу експертних оцінок.

На третьому етапі результати факторно-критеріального моделювання оформлюються в таблицю (табл. 5).

Таблиця 5

Факторно-критеріальна модель оцінювання ступеня досягнення поставлених цілей

Параметри (Р)	Вагомість –М	Фактори (Ф)	Вагомість –m	Критерії (К)	Вагомість – V	Часткова оцінка критеріїв – К	Часткова оцінка факторів – Ф	Часткова оцінка параметрів – Р

Визначивши параметри, фактори, критерії та їх вагомості, отримаємо факторно-критеріальну модель оцінювання стану об’єкта моніторингового дослідження. При цьому комплексне кількісне оцінювання якості об’єкта моніторингу характеризується арифметичною залежністю, яка відображена у формулі:

$$Кд = V_1К_1 + V_2К_2 + ... V_nК_n,$$

де Кд – комплексна оцінка;

V_1, V_2 ……V_n – вагомості складових;

$К_1$, $К_2$……$К_n$ – оцінка стану розвитку складових інтегративної властивості об’єкта моніторингу.

Ефективність будь-якої педагогічної технології залежить від її ***оптимальності,*** під якою розуміють ступінь відповідності організаційної сторони системи тим цілям, для досягнення яких вона створена. Відповідно до ***критерію оптимальності*** у процесі розробки педагогічної технології необхідно здійснити такі заходи: а) на основі узагальнення результатів наукового пошуку визначити закономірності, принципи та умови ефективності досліджуваного педагогічного процесу; б) отримати інформацію про вихідний рівень досягнення цілей технології; в) враховуючи отримані результати (як теоретико-методологічні, так і діагностичні), розробити змістовий, процесуально-діяльнісний, контрольно-коригувальний і оцінно-результативний компоненти технології; г) визначити неконформні (жорстко фіксовані) і конформні (варіативні) компоненти технології та, враховуючи критерії оптимальності, спроектувати оптимізовані варіанти.

Згідно з ***критерієм надійності*** необхідно здійснити експериментальну перевірку розробленої педагогічної технології. При цьому, якщо дослідження здійснюється на засадах технологічного підходу, то це приводить до необхідності апробації як основного, так і оптимізованих варіантів технології, щоб на основі критеріїв оптимальності (1-й критерій – ступінь досягнення мети; 2-й критерій – раціональні витрати часу й ресурсів) виявити найкращий із них.

Застосування технологічного підходу до проведення наукових досліджень у педагогічній галузі сприяє підвищенню їх ефективності, точності, усталеності результатів і, як зауважує Г.Селевко, «відсутністю багатьох якщо» завдяки науковому обґрунтуванню цілей, їх діагностичному формулюванню, а також проектуванню педагогічного процесу відповідно до критеріїв концептуальності, оптимальності та надійності.

Цитована література:

1. Большая Советская Энциклопедия: в 30-ти т. / гл. ред. А. М. Прохоров. – [3-е изд]. – М.: Сов. энцикл., 1969–1981. – Т.18. – 1974. – 632 с.

2. Гришина Т. В. Освітня технологія як об’єкт методичної роботи / Т. В. Гришина. – Харків: Основа, 2003. – 96 с.

3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посібник / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.

4. Кларин М. В. Педагогическая технология в учебном процессе: Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М.: Знание, 1989. – 75 с.
5. Лобашев В. Д. Педагогическая квалиметрия результатов обучения / В. Д. Лобашев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2005. – № 1 – С. 21–25.
6. Освітні технології: навч.-метод. посібник / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Педагогическая технология: учеб. пособие / науч. ред М.Е. Поленова, Н. А. Мисливець. – Белгород: Изд-во Белгор. гос. ун-та, 1998. – 400 с.
8. Педагогические технологии / авт.-сост. Т. П. Сальникова. – М.: ТЦ Сфера, 2005. – 128 с.
9. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи: учеб. пособие / Г. К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
10. Словарь иностранных слов / ред. В. В. Пчелкина. – [14-е изд., испр.]. – М.: Рус. яз., 1987. – 608 с.
11. Смолюк І. О. Розвиток педагогічних технологій у вищих закладах освіти України: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка” / І. О. Смолюк. – К., 1999. – 35 с.
12. Шамова Т. И. Управление образовательными системами: учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. – М.: Академия, 2002. – 384 с.

С.Т. Золотухіна, О.М. Микитюк

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД

Відомо, що історія педагогіки накопичила значну кількість фактів, описів, наукових узагальнень. У них систематизовані й наочно представлені, по-перше, різноманітні педагогічні проблеми та їх наслідки, з якими зіткнулося суспільствво, по-друге, шляхи і засоби актуалізації свідомості суспільства й окремих його представників щодо рішення цих проблем; по-третє, особливості детермінації цієї свідомості діями соціально-економічних, політичних, релігійних, моральних, культурних факторів.

У межах постановки будь-якого історико-педагогічного дослідження важливо вирішити проблеми, що стосуються сутності, структури й специфіки історико-педагогічного пізнання до його внутрішньої логіки і принципів.

У процесі історичного розвитку знання постійно удосконалюються, упорядковуються, уточнюються, перевіряються. Отже, функціями науки є розкриття й пояснення закономірних зв’язків між зовнішньо розпорошеними фак-

тами й явищами, прогнозування, передбачення того, що не знайдено і що виникнути під час певних умов (А.Піскунов) [7].

Основне призначення науки як специфічної форми суспільної свідомості полягає в тому, щоб забезпечити людство достовірним істинним знанням, привести добуті знання в систему.

Принцип історизму, з одного боку, вимагає розгляду явищ у розвитку, в динаміці, виявлення тенденції його розвитку; з іншого – він передбачає характеристику важливих соціально-економічних факторів, які в певну історичну епоху визначали своєрідність розвитку теорії і практики виховання та навчання (специфічні форми й методи навчання, зміст освіти, концепції виховання, різна трактовка цілей і завдань виховання й навчання).

Дотримання принципу історизму, по-перше, забезпечує об'єктивність наукового дослідження педагогічних проблем, оскільки це допомагає запобігти крайностей. Наприклад, об'єктивізм у педагогічній науці проявляється у вигляді прагнень зобразити розвиток педагогічної теорії шкільної (вузівської) практики як зумовлений тільки прогресом науки, техніки, економіки. Суб'єктивізм же проявляється в прагненні пояснити виникнення нових педагогічних концепцій, окремих ідей як результат діяльності окремих видатних особистостей, які прагнуть удосконалити моральний ідеал, у відповідності з якими формуються етичні норми в педагогічній теорії, створюються ті чи інші суспільні інститути, зокрема освітньо-виховні заходи.

По-друге, чітке слідування вимогам принципу історизму стимулює дослідника до системного аналізу й об'єктивної соціально-економічної оцінки фактів із сфери теорії та практики освіти, навчання й виховання.

Як правило, реалізуючи принцип історизму, науковці прагнуть викласти «історію питання», звертаються до характеристики епохи, використовують в якості аргументів проведення історичних паралелей і посилань на висловлювання видатних педагогів, філософів минулого, оперують фактами та ідеями відомих у історії педагогіки й зовнішньо сходними з ідеями та досвідом навчання й виховання в сучасних умовах.

Зауважимо, що такий спосіб викладу матеріалу слугує свідоцтвом ерудиції автора, але не завжди «прояснює сутність досліджуємої проблеми» (А.Піскунов). Скоріше, зазначає вчений, такі посилання на висловлювання і думки видатних педагогів минулого використовуються авторами або для надання «ваги» власним твердженням, або навпаки, щоб показати певну недосконалість їхніх думок.

Принцип історизму, по-третє, заперечує розгляд об'єкта, факта, явища без урахування специфіки моменту, часу, без їх достатньо цілісного осмислення. Він передбачає зміни об'єкта, що досліджується в процесі розвитку, вимагає розкриття якісних особливостей кожного етапу в розвитку педагогічного явища, що досліджується, встановлення їх зумовленості різними обставинами, розкриття зв'язків між ними та їх специфічних закономірностей.

Реалізація принципу історизму передбачає: встановлення тимчасової послідовності етапів розвитку явищ і фактів, що вивчаються; виявлення специфіки кожного з цих етапів, розкриття своєрідності його внутрішніх суперечностей, зв'язків об'єкта, що вивчається, з іншими об'єктами. Принцип історизму передбачає дослідження педагогічних ідей, концепції та теорій, понятійно-термінологічної системи, що відносяться до певного історичного періоду не в статиці, а з урахуванням їх еволюції, у процесі їх розвитку, змін, удосконалення.

Педагог-дослідник, що вивчає явища, факти конкретно-історичної дійсності, повинен характеризувати їх із урахуванням системи понять і термінів, які відображують специфіку цих об'єктів, їх зв'язків на певному етапі розвитку.

Дослідження має відповідати на питання: «Чим ідеї, що досліджуються, породжено?» Дослідник же повинен виявити й урахувати специфічні соціально-економічні умови, які на кожному історичному етапі суспільного розвитку детермінували чи визначали цілі й завдання освіти та завдання виховання.

Історико-педагогічні роботи вимагають з'ясування того, що реально ввійшло в практику навчального закладу внаслідок досягнень науки й техніки (нові факти, ідеї, концепції, гіпотези); що було виключено як застаріле, запечено

новим відкриттям; які методи навчання та виховання виникли у зв'язку з удосконаленням методів наукового дослідження.

Реалізація принципу історизму передбачає також урахування того факту, що зовнішньо схожі педагогічні ідеї і концепції в різні історичні епохи не тільки породжувалися різними соціально-економічними умовами, але й обґрунтовувалися за допомогою різних аргументів, у залежності від рівня розвитку тих чи інших наук, від специфіки інтернаучних зв'язків педагогіки, які для неї завжди мали важливе значення. Наприклад, важко було б правильно прийняти аргументацію Я. Коменського щодо обґрунтування ним необхідності «механізувати» навчання, якщо не взяти до уваги бурхливий розвиток у ХУІ-ХУІІ ст. наук про природу, механіку. Крім того, відома з античності ідея про необхідність вікового й індивідуального підходу до дітей у процесі виховання та навчання отримала наукове обґрунтування лише в другій половині ХІХ ст. у зв'язку зі значними успіхами в розвитку експериментальної педагогіки й психології.

У межах історико-педагогічних досліджень значне місце займають праці з порівняльної педагогіки (компаративність). Значення цих дисертацій в сучасних умовах розвитку освіти в державі постійно зростає. Дослідження з порівняльної педагогіки дозволяють виявити і схарактеризувати погляди науковців зарубіжних країн на досліджуваний феномен, особливості організації освіти, навчання й виховання в дошкільних, середніх, вищих навчальних закладах у різних країнах світу; визначити тенденції розвитку освітньої політики в різні історичні періоди державотворення конкретної країни зарубіжжя; визначити роль педагогічної науки в системі наук; розкрити зміст діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу в конкретному регіоні; з'ясувати специфіку освітньої практики в далекому і близькому зарубіжжі, а також здійснити порівняльний аналіз феномену, що досліджується, із станом його розвитку в Україні, намітити тенденції, шляхи, напрями використання прогресивних ідей, положень, рекомендацій зарубіжної педагогіки в Україні.

У контексті історико-педагогічного підходу розвивається персоналістичний напрям наукових пошуків. Особистість завжди була визначальною складовою історичного процесу, як своєрідний мікрокосм, у якому віддзеркалюється соціальний світ як суб'єкт творення й реалізації законів людського життя. У центрі уваги дослідників – смисложиттєві, внутрішні закони, світоглядні позиції, творцем, носієм і провідником виступає людина.

Життєдіяльність і творча спадщина персоналії поступово стає об'єктом наукових пошуків, «об'єктом наукової рефлексії» (О. Сухомлинський).

Персоналістичний напрям, як відомо, виник наприкінці XIX ст. у Росії і США, а потім поширився на інші країни. Його ідеї пропагували російські філософи Н. Бердяєв, Л. Шестов, у США – Б. Боун, у Франції – П. Ландбесрг, Муньє, Лакруа та інші. Для них особа є фундаментальною онтологічною категорією, єдиним суб'єктом історії, носієм культури.

В українській філософській думці елементи вивчення персоналії спостерігаються вже у Г. Сковороди, потім – у П. Юркевича і О. Кульчицького. Останній вважав, що адекватним методом осягнення людської суті є вивчення персоналії. Розглядаючи «персоналізм» у національному контексті, він трактував його не як замкнене «хутірське» вчення, а як складову європейської культури, тісно пов'язаних зі світовою філософською думкою.

Персоналія як проблема історико-педагогічних досліджень згідно даних Н. Гупана, О. Сухомлинської, Н. Стражникової пройшла орієнтовно такі етапи:

I етап – межа XIX – XX століть – 1917 рік зародження персоналістичного напряму. Персоналії значною мірою визначили предмет історії педагогіки. У цей період найбільший інтерес становила творча спадщина таких видатних педагогів як Я. Коменський, К. Ушинський, Г. Сковорода.

II етап – 20-50 рр. XX ст. – розвиток персоналістичного напряму на засадах марксистської методології. Це не могло не відбитися і на дослідженнях у галузі педагогічних персоналій, які на всіх етапах розвитку радянської історико-педагогічної науки проводилось із методологічних позицій марксизму-ленінізму, у відповідності до тих подій, що відбувались у суспільно-політичному

житті держави, та завдань, які поставали тоді перед школою. Звузилося предметне коло тематики досліджень педагогічних персоналій, послабився теоретичний рівень персоніфікованих розвідок. Увага науковців була прикута до педагогічних поглядів революційних демократів (до них зазвичай відносили Т. Шевченка та І. Франка), не кажучи вже про безліч статей і книг, присвячених педагогічним ідеям В. Леніна, Й. Сталіна, Н. Крупської, М. Калініна та інших. Усе це не могло не спричинити збіднення самої педагогічної науки. За словами Н. Гупана, в історико-педагогічних розвідках відчувався схематизм навіть у їх побудові: «…такі праці подібні між собою й дуже часто майже нічим не відрізнялися, окрім імен педагогів. Читача пригнічувала одноманітність персоніфікованих досліджень, де той чи інший педагог висвітлювався поза зв'язками зі своїми попередниками та сучасниками».

III етап – 60-ті перша половина 80 р. XX ст. – етап поступового розширення спектру персоналій, звернення дослідників до постатей, які в радянські часи не привертали уваги (Б. Грінченко, О. Маковей, Я. Чепіга), а також зосередження уваги на діяльності педагогів-новаторів, насамперед В. Сухомлинського, здобутки якого набули широкого розголосу далеко за межами України.

IV етап – починається з другої половини 80 років – етап якісних зрушень у висвітленні педагогічних персоналій, пов'язані з початком політики «перебудови». У персоніфікованих працях розпочався поступовий відхід від надмірної ідеологізації. Простежувалися зміни у змісті самої історико-педагогічної науки. Більш доступними стали дослідження тих особистостей в історії педагогіки, що раніше були забуті або заборонені. Ознайомлення з ними, їх вивчення, конструктивно-критичний аналіз уможливили осмислення загальної картини історико-педагогічного процесу в Україні як цілісного багатогранного явища; відтворення розвитку вітчизняної історії педагогіки, що багато років була лише фрагментом у загальносоюзному контексті.

Стало зрозуміло, що історико-педагогічна наука, як і інші галузі педагогічного знання, не може розвиватися без вивчення своєї власної історії. Отже, виникає нагальна потреба систематизації, аналізу й узагальнення історико-

педагогічних досліджень, періодизації розвитку історико-педагогічних знань. Важливим завданням історичної науки є також встановлення зв'язків між розвитком історії педагогіки, педагогіки й історії культури України, української історичної науки в цілому. Пізнаючи її минуле та сучасність, замислюючись над тенденціями та закономірностями розвитку, отримуємо можливість впливати на хід і напрями подальших наукових досліджень.

На початку 90-х років XX ст. суттєво змінилися не тільки завдання персоніфікованих праць, а й сам вибір персоналій. Повернуті в історію педагогіки забуті імена С. Русової, І. Огієнка, Б. Грінченка, Г. Ващенка, С. Черкасенка, А. Волошина. Іноді згадувалися раніше невідомі науковій громадськості імена – Я. Кузьмів, Д. Петрів, І. Петрів. Взагалі в ці роки переважна більшість історико-педагогічних досліджень була присвячена вітчизняним педагогам різних історичних періодів. Водночас проявлялась зацікавленість і до зарубіжних педагогів-реформаторів (М. Монтессорі, С. Френч, М. Ганді, Р. Тагора та інші), спадщина яких вивчалася не лише з метою ознайомлення з кращими здобутками світової педагогічної науки, а й для запозичення їх досвіду для розбудови національної системи освіти й виховання в Україні.

Дослідження персоналії презентується сучасними дослідниками Л. Вовк, Д. Герцюком, Н. Гупаном, Т. Завгородньою, С. Золотухіною, Ф. Науменком, В. Смалем, І. Стражніковою, О. Сухомлинською, М. Чепіль, та інш.

Історико-педагогічні дослідження, присвячені персоналіям (педагогам, письменникам, громадським діячам та іншим), дають можливість розкрити їхній життєвий шлях, особливості педагогічних і світоглядних поглядів, встановити їхній внесок у розвиток педагогічної ідеї, положення, думки, підкреслити гуманістичний, демократичний характер та морально-релігійну спрямованість авторських педагогічних систем, їх актуальність для подальшого розвитку освіти.

Підкреслюємо, що вивчаючи теоретичну спадщину конкретної персоналії дослідники не повинні забувати про історико-соціальні умови, в яких відбувалась життєдіяльність освітянина, становлення його поглядів, а розкриваючи пе-

дагогічну позицію, порівнювати її з попередниками й сучасниками, що надасть можливість визначити те особливе, що притаманне конкретній персоналії.

У багатьох гуманітарних дисциплінах використовуються різні терміни для визначення й наукового опису життєвого шляху письменника, історика, літератора: біографічний метод Сент-Бева, біографіка, персонологія, психографія, біографія тощо.

Серед дослідників історії педагогіки також існують різні визначення. Це «персоналія» (Е. Дніпров, 1979), «освітня біографія» (В. Безрогов, Т. Матуліс, 1996). Ми ж вважаємо, що термін «педагогічна персоналія» найбільш адекватно відображає й сам феномен, і дослідницький процес. Персоналія (від лат. Persona − особистість) − це, за висловом представника критичного персоналізму В. Штерна, таке ціле, яке, не зважаючи на множинність своїх складових, утворює реальну, своєрідну і самоцінну єдність своїх часткових функцій, здійснює єдину, цілеспрямовану «самодіяльність». Епітет же «педагогічна» окреслює коло наукових інтересів і діяльності особистості, а також предметне поле для дослідника – педагогічний дискурс.

Педагогічна персоналія – це більше, ніж наукова, освітня чи творча біографія, це швидше персоніфікований процес утворення цінностей, культури в рамках гуманітарної традиції, її певна конкретизована модель.

О. Сухомлинська [9; 10] пропонує такі складові дисертації з персоналії: 1) життєпис педагога («особистісна» історія); 2) власний, особистісний підхід до розгляду педагогічного процесу (моральний, етичний зміст творчості); 3) предметний підхід (включеність або не включеність у тогочасний педагогічний процес); 4) ідейно-соціальні, культурницькі засади (розмаїття зв’язків з епохою, міра й сила їх впливів на педагогічні погляди).

Перелічені вище складові можуть мінятися місцями залежно від мети розгляду, психологічних характеристик особистості, тиску, соціуму, офіційної ідеології на світоглядні позиції педагога тощо. Але в цілому поєднання особистісно-фактологічної біографії, як втілення практичної історії, і духовної біографії, як втілення історії думки й духу, утворюють фундамент даного

підходу. При цьому не можна ототожнювати розвиток педагогічної думки, шкільної практики і творчість певного педагога. Це різновекторний процес, який залежить від багатьох чинників, і зокрема від часу, коли жив педагог (в умовах більш ліберального чи авторитарного режиму), його професійних занять, зв'язку з системою освіти, фахової підготовки, наукових інтересів: рефлексії педагогів-теоретиків і педагогів-практиків різняться між собою. Якщо для педагогів-практиків характерні реальні й прагматичні підходи до освіти й виховання, то теоретикам властиве ідеалізоване й романтизоване ставлення до тих самих процесів. Адже в історії відомі яскраві приклади, коли педагогічні ідеї, висловлені й розвинуті філософом, мислителем, спочатку сприймалися як абстрактні й дивні філософствування і втілювалися в педагогіку через багато десятиліть.

Дослідники персоналії, за переконанням О. Сухомлинської, повинні спиратися на: біографічний підхід як спосіб опрацювання, аналізу джерел. Біограффія, особистість педагога виступає, з одного боку, визначальним фактором його творчості, а з іншого – віддзеркалює епоху. Біографічний підхід дає змогу охопити проблему в історичному контексті, бачити педагогічну реальність у часі й просторі, допомагає знаходити причини появи й розвитку педагогічних ідей у різних фактах біографії тощо.

Наприклад, у дисертації Голубничої Л. О. «Принципи навчання і виховання в педагогічній спадщині С.І. Миропольського» схарактеризовано, що С.І. Миропольський (1842-1902рр.) після закінчення духовної семінарії у м. Воронежі і Московської духовної академії розпочав свою трудову діяльність у 1867 р. в Харківській духовній семінарії.

З 1868 року С.І. Миропольський керував педагогічним курсом щоденної і недільної чоловічої школи, яку було організовано в Харківській духовній семінарії. Окрім предметів суто релігійної спрямованості, він читав педагогіку, до якої на той час входили психологія й огляд філософських систем. Школа, з одного боку, давала можливість широкому колу робітників отримати необхідну освіту, а, з іншого, – була в досліджуваний період навчальним закладом для

підготовки вчителів народних шкіл. Аналіз матеріалів «Журнала міністерства народного просвещения» за 1870 рік засвідчує, що харківська школа, за визначенням офіційних кіл і прогресивної громадськості, була однією з найкращих за організацією шкільного життя і рівнем викладання.

У дослідженні показано, що з переїздом до С.-Петербурга педагог не втратив зв'язку з харківськими вчителями, відомими педагогами, методистами. Так, С.І. Миропольський мав дружні стосунки з Х.Д. Алчевською, уважно стежив за її педагогічною діяльністю і вперше узагальнив її досвід на сторінках «Журнала Министерства Народного Просвещения» (1870р.) та в книзі «Школа і суспільство. Приватна Харківська жіноча школа». – Спб., 1892. Встановлено, що взаємна критика науково-методичних праць не завадила С.І.Миропольському і М.О.Корфу пронести крізь усе життя пошану і дружню прихильність один до одного.

З'ясовано, що С.І. Миропольський упродовж усього життя свою працю (переважно в духовних установах) органічно поєднував з редакторською (журнали «Сім'я и школа», «Народная школа», «Журнал Министерства Народного Просвещения») та активною громадською діяльністю у С.-Петербузькому Педагогічному Товаристві, Комітеті Грамотності тощо.

Майже сорок років С.І. Миропольский присвятив розробці проблем, пов'язаних з організацією народної освіти, а саме: визначенню змісту, форм, методів принципів навчання й виховання в умовах церковно-приходської та народної шкіл, розробці системи підготовки вчителів.

Соціально-економічні, політичні обставини, громадсько-педагогічний рух 60-х років XIX ст., а також глибокі знання вітчизняного й зарубіжного освітянського досвіду вплинули на формування його світоглядних позицій та визначення науково-теоретичних засад організації навчально-виховного процесу в школі.

Свою життєву, професійну і громадську позицію С.І. Миропольський висловив у праці «В чому наше завдання?» (1873 р.). Вона ґрунтувалася на засадах релігійності, на утопічній вірі зацікавленості уряду питаннями розвитку

народної освіти, на глибокому переконанні позапартійності вчителів і в той же час – на єдності, згуртованості та активній позиції їх щодо вирішення проблем навчання й виховання дітей.

Дослідження присвячені персоналії повинні базуватися і на герменевтичному підході, який слід розуміти як «мистецтво розуміння», коментування, пояснення текстів, пояснення «життєвості» й «науковості» феноменів як одного цілого крізь призму історико-культурної традиції; парадигмальному підході, що дає змогу розглянути логіку розвитку ідей конкретної персоналії з позиції самої науки, її внутрішньої динаміки, з точки зору виникнення і трансформації різних ідей, положень, постулатів, вироблення членом або членами окремої науково-педагогічної спільноти, що діяла в певний час і в певному просторі (М. Богуславський, 1977).

Звернення до вивчення персоналії, як стверджує О. Сухомлинська [6], обумовлено такими причинами.

По-перше, педагогічна думка завжди персоніфікована. В центрі її уваги перебувають наукове пізнання, онтологічний пошук – виявлення, опис, систематизація фактів, оцінка, достовірність яких пов’язана також із особистостями їх носіїв, з їхніми смаками, поглядами, віруваннями та уподобаннями.

По-друге, наукова біографія – це вже певна традиція, притаманна історико-педагогічній науці взагалі, починаючи із середини XIX ст., часу зародження історії педагогіки як науки, коли творча біографія була моделлю й однією з провідних форм педагогічної думки.

По-третє, ускладнення історико-педагогічної науки, поява нових дослідницьких методів і методик, розширення і поглиблення арсеналу педагогічної думки, залучення феноменів і фактів, що раніше не були предметом дослідження, зумовили в сучасних умовах інтерес до педагогічних персоналій, значна частина яких уперше стає об’єктом наукової рефлексії.

По-четверте, педагогічна біографія є основою змісту навчальних курсів з історії педагогіки у вищих навчальних закладах освіти більшості країн світу, зокрема в Україні.

По-п’яте, педагогічна персоналія репрезентує доробок того чи іншого педагога як індивідуального творця, але, передусім, як виразника думки й практики своєї епохи.

Отже, звернення до творчої біографії є і традицією, й інновацією, бо збагачує й урізноманітнює наші уявлення про історико-педагогічний процес, сприяє його новому прочитанню, а також відкриває нові грані, новий зміст, нові цінності цього процесу як важливі складові наукового дискурсу. Вона допомагає подати формалізований загально педагогічний процес як діалогічний, полідіалогічний, персоніфікований і конкретизований.

По-шосте, звернення до творчої біографії –це суто дослідницький інтерес до персоналії, яка зацікавила дослідника і фактами свого життя, і педагогічними ідеями, особливо коли ця особистість та її доробок з політико-ідеологічних причин були вилучені з історико-педагогічного процесу (наприклад, праці, присвячені постатям С. Русової, Б. Грінченка, Я. Чепіги, П. Куліша та ін.).

О. Сухомлинська виділяє декілька типових помилок підготовки наукових досліджень із персоналістичного напряму [6]:

а) відсутність у дослідників умінь об’єктивно оцінити педагогічний доробок тієї чи іншої персоналії. Науковці або «оспівують» суцільні досягнення, або «історико-педагогічне мислення» все вимальовує в чорну фарбу, заперечуючи й відкидаючи цінні ідеї й беззаперечні надбання;

б) звичка переписувати матеріал, уже напрацьований як у нашій країні, так і за її межами. У дисертаціях, присвячених персоналіям, як правило, йдеться переказ їхніх ідей, коментування їхньої спадщини;

в) антиісторичний характер сучасних праць із персоналіями, в яких спостерігається прагнення «осучаснити» педагогічну спадщину, подати її як пряме підтвердження чи аргументи сьогоднішньої теорії та практики. Творчому доробку педагогів приписуються ідеї, які не були й не могли бути предметом їхнього інтересу.

У контексті історико-педагогічного підходу важливим є регіональна спрямованість досліджень, що останнім часом стає характерною ознакою наукових

пошуків [9]. Так, соціологи визначають регіони, як територіально диференційовану спільноту в людей. Регіон є не тільки економічним простором, але й постає як простір соціальної структури, організації влади та культурних традицій. У регіональному середовищі виникають певні рамкові умови для способу життя мешканців регіону; географи – як територію, яка сукупністю своїх складових елементів відрізняється від інших територій і якій властива єдність, взаємозв'язок, цілісність цих елементів, причому ця цілісність – це об'єктивна умова й закономірний результат розвитку даної території; економісти – як простір з певними економічно визначеними рисами, як-от: рух майна, капіталу або робочої сили.

Своє бачення регіону представляють педагоги які зазначають, що регіон – це соціальний та географічний простір, у якому відбувається соціалізація людини, формування, збереження та трансляція норм життя (В. Курило) [6], це – не лише територія, а й унікальна комбінація культурних, економічних, екологічних, політичних, соціальних ознак, що створюють певну духовну спільність (Л. Ваховський) [3].

Аналізуючи точки зору щодо визначення сутності поняття «регіон», Є. Хриков доходить таких висновків. Будь-яке визначення цього поняття пов'язане з територіальними характеристиками. Регіон – це територіальна диференційована спільнота людей, яким притаманне почуття територіальної ідентичності. Регіон – певна складова соціального простору країни чи світу. У зв'язку з цим у контексті проблеми, що аналізується в педагогічній праці, регіон можна розглядати як елемент наукового дискурсу [12].

Певних коментарів потребує думка науковців про штучний характер виокремлення того чи іншого регіону. Якщо погодитися з нею, то треба визнати відсутність спільних географічних, економічних, суспільно-політичних, культурних характеристик, що дозволяють виокремити ту чи іншу територію як цілісне утворення, яке має специфічні риси. Таким чином наявність специфічних рис, які відрізняють науковий простір одного регіону від інших, є обов'язковою умовою його виокремлення.

Для того, щоб розглядати регіон як самостійний науковий простір, він повинен мати такі ознаки (чи більшість цих ознак): географічні, економічні, соціально-політичні, культурні відмінності від інших регіонів; високий рівень самостійності, що можливо за умов децентралізованої держави; специфічну систему освіти; значну кількість науковців, діяльність яких спрямована на вирішення педагогічних проблем регіону; розвинену наукову інфраструктуру, яку складають наукові установи, наукові видання, конференції.

Характеристика наукового простору регіону буде більш досконалою, якщо визначати його відмінності від наукового простору країни та світу. До цих відмінностей можна віднести: обмежений характер тематики досліджень; орієнтацію на наукове забезпечення освітніх потреб регіону; рівень значущості наукових досліджень; незначну кількість науковців; концентрацію наукової діяльності переважно навколо вищих навчальних закладів; локальний характер наукової інфраструктури.

Під час оцінки регіонального наукового здобутку треба орієнтуватися саме на ці рівні наукового значення – регіональний, національний, світовий.

Принциповий для історико-педагогічних досліджень висновок – неможливо підходити з єдиними й незмінними засадами до аналізу наукового простору регіону в минулому та сьогоденні. Саме тому треба виділяти історичний науковий простір регіону, сучасний науковий простір регіону та прогнозований простір регіону.

До найважливіших особливостей, які впливають на формування наукового простору регіонів у минулому, слід віднести більш значну, ніж у наш час, національну й регіональну замкненість, слабкий, недорозвинений, повільний характер соціальних зв’язків, недосконалість засобів комунікації, наявність суттєвих відмінностей у всіх складових життя людей. Ці особливості обумовлювали появу специфічних рис, які відрізняли науковий простір одного регіону від іншого.

Процес глобалізації обумовив появу нової ситуації в науковій сфері. Наука остаточно втрачає національні та регіональні властивості, вона стає інтернаціо-

нальною справою і результатом інтеграції зусиль представників різних країн. Сучасні науковці під час своїх досліджень все більше орієнтуються на світові наукові стандарти, актуальні для всього людства проблеми та новітні дослідницькі технології. Умови для цих процесів створюють нові інформаційні технології, інтернаціоналізація вищої освіти, транснаціональна соціальна міграція, яка веде до появи транснаціональних соціальних і наукових просторів. У педагогічній науці завжди співіснують дві різноспрямовані тенденції – на збереження і розвиток національних традицій в освіті, на зближення світових моделей науки й освіти [2].

Орієнтація на збереження національних традицій у світі є однією з умов формування національної свідомості громадян, збереження національної самобутності й незалежності. Тенденція до зближення національних моделей науки й освіти є умовою подолання міжнаціональних суперечностей та формування світової спільноти, що може стати важливим чинником прискорення соціального розвитку.

Подоланню регіональних 1 національних обмежень сприяє діяльність ЮНЕСКО, Болонські реформи, міжнародні наукові конференції та проекти, видання міжнародних часописів, визначення світових рейтингів, розвиток мобільності студентів і викладачів, поширення демократичних ідей. У зв’язку з цим можна прогнозувати поступове зменшення значення регіональних історико-педагогічних досліджень. Зближення науково-педагогічних парадигм, існуючих у світі, обумовлює зближення змістовних характеристик розвитку педагогічної науки в різних регіонах. Регіональні історико-педагогічні дослідження будуть спрямовані переважно на з’ясування внеску в розвиток науки тих чи інших науковців і вивчення особливостей розвитку освіти, що дещо буде зменшувати значення таких досліджень. Але ці дослідження не зійдуть нанівець доти, поки у світі існують національні відмінності, які значною мірою обумовлюють і появу регіональних відмінностей.

Регіональне історико-педагогічне дослідження як зазначає Л. Ваховський [3] вивчає, пояснює й інтерпретує факти локальної історії педагогіки крізь

призму загального, виявляючи форми конкретно-історичного втілення цього загального в умовах конкретного регіону. Воно здатне виконувати щонайменше дві місії: по-перше, сприяє духовній консолідації певного локального товариства і є вираженням його педагогічної свідомості; по-друге, дає можливість кожному регіону усвідомити своє місце в освітньому просторі країни й тим самим забезпечує зміцнення його цілісності. У зв'язку з цим коректне регіональне історико-педагогічне дослідження як форма «пошуку ідентичності» в контексті загального повинно починатися з конструювання методології.

Методологію історико-педагогічного дослідження слід розглядати як проект пізнавальної діяльності, створений урахуванням як особливостей предмету пізнання, так і закономірностей мислення. Методологія виникає в контексті взаємозв'язку пізнавальної діяльності й мислення та є реалізованою потребою розумових процедур. По-перше, методологія покликана бачити в пізнанні не тільки його відбиваючу, а й конструктивну основу; по-друге, специфічною характеристикою методології є її рефлексивне ставлення до існуючих структур науково-пізнавальної діяльності, вихід за їх межі з метою проекту плану нової діяльності.

Для конструювання методології регіонального історико-педагогічного дослідження необхідно мати уявлення не тільки про суть, але й про структуру методологічного знання.

Структура методології регіонального історико-педагогічного дослідження включає згідно даних Л. Ваховського [3, с.19]:

1) фундаментальні «перед-положення», що відповідають сучасному рівню розвитку науки, меті, завданням і масштабам дослідження;

2) сукупність дослідницьких принципів і методів, особливу процедуру дослідження, що зумовлена фундаментальними перед-положеннями;

3) спрямованість інтерпретації, що залежить як від фундаментальних ідей, так і від використовуваної системи принципів і методів.

У сучасних історико-педагогічних дослідженнях (якщо орієнтуватися на запропоновану структуру методології) зустрічаються три види методологічних помилок.

До першого виду Л. Ваховський [3] відніс **помилки перспективи**, що виявляються ще до початку дослідження, при визначенні фундаментального положення, і проявляються в тому, що воно не відповідає масштабу й цілям пошуку.

Другий вид помилок можна назвати **помилками процедури**, що виявляються в довільному виборі логіки дослідження, відсутності принципів відбору фактів, у вибірковості прикладів, використанні помилкових аргументів і тощо.

І, нарешті, третій вид складають методологічні **помилки інтерпретації**, що часто виявляються в слабкому впливі вихідних методологічних позицій на спрямованість інтерпретаційних правил або ж у повній їх відсутності. У результаті історико-педагогічні роботи характеризуються описовістю й суб'єктивністю.

Як же уникнути помилок і сконструювати методологію регіонального історико-педагогічного дослідження відповідно до запропонованої структури?

Фундаментальні «перед-положення» як структурний компонент методології повинні торкатися, перш за все, **контексту** розвитку регіональних історико-педагогічних процесів. У зв'язку з цим методологічне значення для регіонального дослідження має виявлення сутнісних характеристик регіону.

До першого компоненту методології регіонального історико-педагогічного дослідження слід віднести також вибір способу **історико-педагогічної реконструкції.** Цілком ефективними для вивчення історії педагогіки регіону є різні підходи: парадигмальний антропологічний підходи (для вивчення історії педагогічної думки, персоналій регіону), аксіологічний, культурологічний підходи (для проблем навчання й виховання в регіональному аспекті) та ін.

Логіка й процедура регіонального історико-педагогічного дослідження як певна послідовність дій включає: а) визначення критеріїв відбору історико-

педагогічних фактів, що відображають розвиток освіти в регіоні; б) виявлення загального, одиничного й особливого в регіональному історико-педагогічному процесі; в) визначення місця регіонального історико-педагогічного досвіду в складі цілого й розкриття специфіки взаємозв'язку загальних закономірностей і регіональних особливостей її прояву.

До обов'язкових методологічних принципів, що повинні використовуватися в регіональному історико-педагогічному дослідженні, Л. Ваховський відносив **принцип регіональності** (орієнтація на певну автономію регіональної педагогічної свідомості) та **принцип урахування сукупності фактів** (вимог враховувати не окремі факти, а по можливості всю їх сукупність). У **систему дослідницьких методів** повинні бути включені як загальнонаукові (аналіз, синтез, індукція, дедукція, класифікація тощо), так і спеціальні методи історико-педагогічного дослідження (структурно-історичний, конструктивно-генетичний, компаративно-історичний, періоди-зації тощо). Наприклад, у докторської дисертації Нагачевської З. І. «Педагогічна думка і просвітництво в жіночому русі Західної України (друга половина XIX ст. – 1939р.)» використовувалися такі методи дослідження: *пошуково-аналітичний* (виявлення, теоретичний аналіз, систематизація та класифікація архівних і опублікованих джерел із теми наукової роботи); *історико-географічний* (вивчення специфіки розвитку жіночого руху та формування освітньо-виховної складової його ідеології на українських землях у складі різних держав); *хронологічний* (простеження змін у теорії та практиці педагогічно-просвітницької діяльності західноукраїнського жіноцтва відповідно до часової послідовності); *логіко-синтетичний* (порівняльний аналіз статутів жіночих товариств, програм, ухвал, резолюцій масових просвітницьких поглядів визначних персоналій українського жіночого руху); *контент-аналіз* творчої спадщини репрезентанток жіночого руху Західної України; *узагальнення та систематизація* виявлених матеріалів, даних і положень, отриманих при вивченні першоджерел та літератури, з метою формулювання педагогічно-просвітницького досвіду минулого в сучасних освітніх процесах.

І, нарешті, найважливішим компонентом методології й одночасно фазою будь-якого історико-педагогічного дослідження є **інтерпретація** фактичного матеріалу. Відзначимо, що інтерпретація (лат. interpretatio – тлумачення, роз'яснення) – когнітивна процедура, що дозволяє встановити зміст понять або значення теоретичних положень за допомогою їх аплікації на ту чи іншу предметну сферу. Іншими словами, інтерпретувати – означає співвіднести теорію з предметною реальністю з метою верифікації теоретичних положень.

Ми дійшли висновку, що помилки інтерпретації, що часто зустрічаються в історико-педагогічних текстах, викликані тим, що в методології дослідження немає відповідних орієнтирів. Спрямованість інтерпретації в регіональному історико-педагогічному дослідженні зумовлена щонайменше двома чинниками: а) способом історико-педагогічної реконструкції; б) способом презентації історико-педагогічного досвіду як певної цілісності. Наприклад, якщо як спосіб реконструкції використовується аксіологічний підхід, то завдання інтерпретації полягає у виявленні ціннісного значення історико-педагогічного досвіду того чи іншого регіону. А якщо результати вивчення регіонального історико-педагогічного досвіду подаються у вигляді педагогічної системи, то інтерпретація повинна стосуватися підстав, на яких вона сформувалася, і характеру зв'язків між компонентами цієї системи.

Прикладом історико-педагогічного дослідження, що має регіональний характер слугує робота Н. Петренко «Проблема змісту освіти в педагогічній спадщині вчених-істориків Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття». У дисертації визначено внесок учених-істориків Слобожанщини другої половини XIX – початку XX століття (Д. Багалій, В. Бузескул, А. Лебедєв, Д. Міллер, М. Петров, Є. Рєдін, О. Єфименко та ін.) у розробку теоретичних засад формування змісту освіти: характеристика культурологічної парадигми змісту освіти; формулювання вимог до його відбору (гуманістична спрямованість змісту освіти; необхідність використання принципів науковості, історизму; надання змісту середньої освіти широкого загального характеру; забезпечення глибини й міцності знань; зв'язок змісту освіти з життям; відповідність потребам

користувачів освітньої послуги; врахування соціально-економічних та культурно-етнічних особливостей регіону; органічне включення світоглядних, моральних, естетичних ідей, положень у зміст фактичного матеріалу навчальних предметів) та умов реалізації змісту освіти в практиці вищої і середньої школи (наступність змісту вищої і середньої освіти, опрацювання механізмів їх інтеграції; необхідність створення навчально-допоміжних установ; удосконалення вимог до змісту програм, начальних планів для середніх шкіл: повнота, стрункість викладу навчального матеріалу, встановлення органічного зв'язку між розумовим, моральним, фізичним та естетичним вихованням молодого покоління; вибір відповідної структури уроку в середній школі; врахування характеру навчального матеріалу, вікових, психологічних особливостей дітей і оптимальних прийомів викладання; спрямованість змісту освіти на турботу про здоров'я дітей); доведення значущості компонентів змісту освіти: національно-регіонального «місцевого елемента» – Д. Багалій, Д. Міллер, О. Єфименко, художньо-естетичного – Є. Рєдін, релігійного Д. Багалій, В. Бузескул, А. Лебедєв, О. Єфименко; розробка методології історичної науки та її змісту у вищій школі; «перегляд» змісту історичної освіти в середній школі.

Установлено, що звернення вчених-істориків Слобожанщини досліджуваного періоду до проблеми змісту освіти обумовлено високим рівнем їхньої професійної компетентності, сформованості громадянської позиції.

Виявлено, що впровадження теоретичних ідей істориків Слобожанщини досліджуваного періоду (Д. Багалй, В. Бузескул, О. Вязігін, А. Лебедєв, М. Петров, Є. Рєдін, О. Єфименко та інші) відбувалося за такими напрямами: навчально-методичному (практична реалізація національно-регіонального «місцевого елемента», естетичного й релігійного компонентів змісту освіти: введення курсів регіонального, культурно-естетичного та історико-релігійного спрямування в зміст вищої гуманітарної освіти; включення відповідних тем в лекції для студентів і в шкільні підручники; організація позалекційної, позаурочної, індивідуальної, проектно-дослідницької і пошуково-архівної роботи; підготовка спеціальної навчальної літератури, підручників, навчальних посібників, практичних реко-

мендацій щодо їх складання та до рецензування наукової літератури; участь у створенні навчальних програм і навчально-допоміжних установ, вироблення правил користування ними) та просвітницькому, який здійснювався в межах діяльності «Харківського товариства грамотності», «Харківського історико-філологічного товариства», «Педагогічного відділу», а саме: редагування та підготовка статей для історичних розділів «Народної енциклопедії»; ініціювання організації жіночої освіти на Слобожанщині; організація народних читань та розробка відповідних програм, читання публічних лекцій; організація громадських бібліотек, участь у роботі Видавничого комітету «Товариства грамотності», завданням якого була підготовка та видання книг для народного читання з обов'язковим обговоренням і відбором змісту фактичного матеріалу.

Аналіз літератури свідчить, що достовірність, рівень історико-педагогічних досліджень забезпечується вірним вибором методів наукового пошуку, а також джерелознавчою базою. Так, дослідниця О. Богдашина [1] зазначає, що одним з перших істориків XVIII ст. А.Л. Шльоцер у книзі «Опыт изучения русских летописей» (1768) назвав джерелами з історії іноземні й вітчизняні оповідні пам'ятки . Проте термін «джерела історії» стали широко використовуватись у науці після виходу у 1816 році першого тому «История государства Российского» М.М. Карамзіна. Спеціальний розділ передмови першого тому мав назву: «Об источниках российской истории до XVIII века».

До початку XX ст. більшість істориків давали визначення історичних джерел як пам'ятків минулого.

Історичні джерела мають *спільні властивості*:

1. Історичні джерела можна назвати свідками свого часу, тому що вони відбивають певні сторони буття.

2. Історичні джерела (особливо писемні оповідні) обмежені в об'єктивності відображення історичної дійсності, тому що їх творцями завжди були люди зі своїм суб'єктивним баченням світу.

3. Кожне історичне джерело у принципі є невичерпним за змістом історичної інформації.

4. Кожне історичне джерело має двоякий зміст:

а) матеріальний носій історичної інформації;

б) історичний факт, явище матеріальної та духовної культури, соціально-економічного й політичного життя.

У сучасній історичній науці існують чотири головні підходи до визначення поняття історичного джерела і його природи:

1) позитивістський: історичні джерела – пам'ятки минулого, які містять інформацію про історичні події і явища;

2) марксистський: історичні джерела – продукти певних суспільних відносин;

3) культурологічний: історичні джерела – явища культури;

4) неокантіанський: історичні джерела – це насамперед продукти індивідуальної людської психіки.

Джерельна інформація поділяється на актуалізовану, яку вилучили, вивчили й використали дослідники на потенційну, яка ще не введена до наукового обігу. За змістом джерельна інформація поділяється на економічну, політичну, культурну та особисту.

Відомий радянський джерелознавець С.О. Шмідт у 1960-х роках ввів поняття «джерельна база», під якою сучасні дослідники розуміють сукупність (систему) джерел, на які спирається історичне пізнання.

Джерельна база поділяється на два головні рівні:

1) первісна або початкова джерельна база – сукупність джерел, які виникли одночасно з подіями або незабаром після них;

2) реальна джерельна база – сукупність джерел, яка збереглась.

М.П. Ковальський виділив три рівні джерельної бази:

«1) первісна (початкова) джерельна база, яка формувалася у той час, коли відбувалися події, що відображені у тогочасних джерелах, або близький до нього. Це найбільш повна та репрезентативна база джерел;

2) джерельна база, що збереглась і дійшла до нашого часу; … її можна трактувати як реальну базу, а та її структурна частина, яка ще не стала відомою

дослідникам і не введена до наукового обігу, може бути названа потенційною джерельною базою;

3) вже виявлена джерельна база, введена до наукового обігу шляхом повних, корпусних або часткових публікацій, використання регентів, а також завдяки цитуванню, згадуванню, посиланню із зазначенням науково-довідкового апарату (легенди) в опублікованих наукових працях – в монографіях або у періодиці та неперіодичних виданнях».

У контексті даної проблеми важливим є визначення критеріїв оцінки розвитку педагогічної думки. В. Курило [6] називає вимоги до їх розробки:

1. Критерії мають відбивати істотні характеристики педагогічної думки, віддзеркалювати не окремі характеристики, а всю сукупність істотних характеристик системи педагогічної думки, забезпечувати їх багатомірний аналіз та оцінку.

2. Критерії – це теоретично і логічно обґрунтована система взаємопов'язаних характеристик педагогічної думки.

3. Критерії повинні давати змогу оцінити як процес розвитку педагогічної думки, так і його поточні та кінцеві результати.

4. Формулюючи критерії, треба враховувати можливість отримання необхідної для оцінки того чи іншого явища інформації.

5. Під час розробки системи критеріїв треба враховувати основні підходи до аналізу історико-педагогічних явищ (діалектичний, системний, парадигмальний, історико-педагогічний, гносеологічний тощо).

6. Система критеріїв має бути перевіреною на практиці.

7. Бажано, щоб обґрунтований комплекс критеріїв можна було застосувати для оцінки подібних історико-педагогічних явищ.

Виходячи з зазначеного він запропонував такі критерії оцінки розвитку педагогічної думки.

1. Методологічні засади педагогічного пошуку.

Методологія – це система принципів і способів побудови теоретичної та практичної діяльності. Вияв методологічних засад педагогічного пошуку,

науково-педагогічних досліджень на філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому рівнях, а також на рівні конкретного дослідження є необхідною умовою вивчення генезису педагогічної думки.

2. Спрямованість педагогічних пошуків і досліджень. Цей критерій дає змогу з'ясувати, в межах яких галузей та складових загальної педагогіки, історії педагогіки здійснено педагогічний пошук дослідження.

3. Формування дослідницької проблематики. Цей критерій дає змогу з'ясувати, який із способів формування дослідницької проблематики використовувався в той чи інший час і тим чи іншим науковцем:

- емпіричний спосіб, зумовлений необхідністю вирішення сьогоденних, переважно прикладних завдань;
- суб'єктивний спосіб, зумовлений особистими інтересами науковця, недостатньо пов'язаний з потребами педагогічної теорії та практики;
- директивний спосіб, який панував у роки, коли розвиток педагогічної науки регламентувався безпосередньо органами державної і партійної влади;
- емпірично-гносеологічний, який дозволяв врахувати як необхідність вирішення сьогоденних практичних завдань, так і доцільність подолання недостатнього рівня розвитку педагогічної теорії;
- прогностичний спосіб, який забезпечує випереджальну роль педагогічної теорії.

4. Характеристика процедури педагогічного пошуку. Дослідження охоплює такі показники:

1. різноманітність використання методів набуття інформації про об'єкт та предмет дослідження(аналіз документів, опитування, спостереження, експеримент), їх адекватність меті, завданням, гіпотезі дослідження;

2. характеристику методів переробки, опрацювання первинної інформації, її систематизацію і спосіб подання (у найбільш наочному, зручному для інтерпретації вигляді чи безсистемне подання у незручному для сприйняття вигляді);

3. характер інтерпретації результатів дослідження і міру обґрунтованості висновків;

4. характер джерел інформації, використаних у дослідженні: документи (наукова література, преса, архіви, іконографічні документи тощо), люди (учні, вчителі, їх думки, установки, стосунки, знання, уміння тощо), продукти діяльності людей (як речові, так і нематеріальні). Наприклад у докторській дисертації О.М. Друганової «Розвиток приватної ініціативи в освіті України (кінець ХУІІІ – початок ХХ ст.)» наведено джерельну базу в такий спосіб:

- документи й матеріали *Центрального державного історичного архіву України* м. Києва (фонди: № 707 – Управління Київського навчального округу; № 1710 – Слобідсько-Українська губернська канцелярія; № 2017 – Історико-філологічне товариство; № 2040 – Міллер Дмитро Іванович; № 2162 – Попечитель Харківського навчального округу); *Державного історичного архіву міста Києва* (фонд 16 – Київський університет); *Державного архіву Харківської області* (фонди: № 3 – Канцелярія Харківського губернатора міста Харкова; № 200 – Харківське товариство поширення в народі грамотності; № 266 – Дирекція народних училищ Харківської губернії; № 641 – Харківська приватна чоловіча гімназія Вітте Н.М.; № 645 – Харківська жіноча гімназія Жолніренко А. С.; № 646 – Харківська гімназія для дівчат і хлопчиків Невєрової К. Г.; № 647 – Харківська жіноча гімназія Нікуліної В. О.; № 648 – Харківська жіноча гімназія Черняковської Л. М.; № 654, 661 – Циркуляри і розпорядження попечителя Харківського навчального округу; № 770 – Харківський технологічний інститут; № 920 – Харківська жіноча гімназія Драшковської К. М.); *Російського державного історикного архіву в місті С.Петербурзі* (фонди: № 733 – Департамент народної освіти Міністерства народної освіти; № 737 – Комітет з організації навчальних закладів при Міністерстві народної освіти; № 741 – Відділ промислових училищ; № 1278 – Державна дума І, ІІ, ІІІ і IV скликань; № 1288 – Головне управління у справах місцевого господарства Міністерства внутрішніх справ; № 1341 – 1 департамент Сенату), які вміщують листування між ініціаторами й урядовцями щодо отримання дозволу на відкриття приватних шкіл різних рівнів та типів; статути,

навчальні плани і програми приватних навчальних закладів різних типів і рівнів; урядові положення та закони, що регламентували організацію та діяльність приватного шкільництва й проведення благодійних просвітницьких заходів тощо. Більшість архівних документів уперше вводиться до наукового обігу;

- спогади колишніх вихованців, свідків та безпосередніх ініціаторів відкриття приватних навчальних закладів, що дали змогу отримати більш розширену інформацію, яка не знайшла відображення в інших джерелах;

- законодавчі акти та урядові документи, в яких визначено правовий статус приватної ініціативи: законодавчі засади організації та діяльності приватних навчальних закладів; юридичні підвалини доброчинної діяльності як окремих приватних осіб, так і асоціацій, стимулювання благодійності та її урядова підтримка; нормативну регламентацію проведення просвітницьких заходів тощо. У роботі використовувалися також положення різних благодійних культурно-освітніх, педагогічних товариств та асоціацій;

- недосліджена або малодосліджена історико-педагогічна література фондів рідкісних видань Центральної науково-довідкової бібліотеки ЦДІА України м. Києва, Державної наукової бібліотеки ім. В.Короленка в м. Харкові, Харківського національного університету ім. В. Каразіна, Російської національної бібліотеки м. С. Петербурга, бібліотеки Російської Академії наук (м. С. Петербург) – наукові розвідки вітчизняних науковців, творчий досвід учителів-практиків, художні твори письменників та публіцистів, роздуми громадських і політичних діячів кінця XVIII – початку XX ст. з різних проблем досліджуваного явища (П. Георгієвський, С. Гогель, Г. Данилевський, О. Лихачова, О. Пругавін, А. Окольський, Ф. Уманець, С. Сербов, Н. Князьков, І. Корнилов, Є. Краснопьоров, В. Лешков, Н. Петерсон, А. Ропп та ін.);

- невідомі та маловідомі для широкого наукового загалу публікації теоретичного й прикладного характеру з різних проблем розвитку приватної ініціативи у вітчизняній освіті в періодичних виданнях дореволюційного періоду, як-от: «Вестник Европы», «Украинский журнал», «Украинский вестник», «Киевская старина», «Основа», «Учитель», «Русская школа», «Харьковские

губернские ведомости», «Южный край», «Журнал Министерства народного просвещения», «Современник», «Трудовая помощь», «Вестник благотворительности» та ін. У дослідженні широко застосовано також історико-педагогічні статті сучасних журналів: «Шлях освіти», «Рідна школа», «Педагогіка та психологія», «Новий колегіум», «Вища освіта в Україні», «Директор школи, ліцею, гімназії» тощо;

- монографії, дисертації провідних вітчизняних науковців, предметом дослідження яких стали явища, феномени, події і персоналії історико-педагогічного процесу визначеного нами періоду, які довгий час замовчувалися або спотворювалися під впливом панівних ідеологій (Л. Ваховський, Л. Вовк, М. Євтух, С. Золотухіна, О. Іонова, О. Микитюк, Н. Побірченко, О. Попова, Н. Сейко, О. Сухомлинська та ін.).

5. **Розвиток системи науково-педагогічної комунікації.** Педагогічна наука спроможна виконати свою місію, якщо результати досліджень стають надбанням широкого кола педагогічних працівників. Саме тому важливою особливістю, що характеризує розвиток педагогічної думки, є наявність розвинутої системи педагогічної комунікації. До неї належать педагогічні журнали, газети, тематичні педагогічні видання вищих навчальних закладів, матеріали наукових та науково-практичних конференцій, виступів (передач) на педагогічну тематику, електронних засобів масової інформації, обмін педагогічною інформацією через комп’ютерні мережі тощо.

6. **Наукова новизна педагогічних пошуків, досліджень.** Результати досліджень:

- повторюють чи підтверджують відомі наукові положення в межах існуючої парадигми;
- уточняють, конкретизують існуючі наукові положення в межах існуючої парадигми;
- вносять нові істотні елементи в існуючі теорії та концепції, удосконалюють існуючу парадигму;

- обґрунтовують принципово нові ідеї, концепції, теорії, ведуть до виникнення нової педагогічної парадигми.

7. **Відповідність педагогічної думки внутрішній логіці розвитку педагогічної науки.**

Цей критерій оцінюється через:

- зв'язок наукових положень з попередніми надбаннями педагогічної науки;
- послідовність у розвитку педагогічної теорії;
- екстраординарний характер результатів наукових пошуків, які принципово замінюють існуючі системи знань;
- відповідність наукової думки прогресивним тенденціям розвитку педагогічної науки.

8. **Характер та результативність зв’язку педагогічної думки з практикою.**

Характер зв’язків педагогічної думки з практикою можна оцінити за рівнем:

- творчої співдружності науковців та практиків в отриманні нових педагогічних знань;
- впровадження доробку науковців в педагогічну практику (що в свою чергу можна оцінити через ступінь технологічності науково-методичних розробок, їх готовність до впровадження в практику; наявність спеціально організованої системи поширення та впровадження педагогічної думки в практику – методологічні кабінети, центри, інститути удосконалення вчителів тощо; рівень або масштаб впровадження педагогічної думки в практику – місцевий, регіональний, галузевий тощо);
- відокремленості розвитку педагогічної думки і практики;
- суперечностей між ними.

Результативність зв’язків педагогічної думки та практики можна проаналізувати через зміст і характер перетворення думки, зміну ефективності педагогічної праці після впровадження досягнень педагогічної думки.

9. **Рівень педагогічних досліджень.**

Аналіз поглядів учених на структуру педагогічної теорії дає змогу виділити такі рівні педагогічних досліджень:

- фундаментальних теорій. Дослідження включають систему понять, ідей, законів, принципів та правил, які комплексно охоплюють одну з теорій – навчання, виховання, управління;
- окремих теорій, які мають прикладний характер. Теорії розробляють окремі поняття, ідеї, закони, принципи, правила, які охоплюють ту чи іншу значну проблему виховання, навчання, управління, освітою;
- локальних досліджень;
- методичних рекомендацій, педагогічних правил;
- опису та аналізу досвіду;
- опису досвіду.

10. **Характер наукової продукції.**

Цей критерій дає можливість оцінити форму подання результатів наукових досліджень. Це можуть бути монографії, дисертації, статті, методичні рекомендації, підручники, навчальні посібники, тези доповідей та виступів, тематичні збірники праць, звіти про наукові дослідження тощо.

Застосування цього критерію передбачає, що враховуватимуться кількісні характеристики наукової продукції, її різноманітність, переважне розповсюдження того чи іншого її виду.

11. **Коло науковців (носіїв, генераторів, авторів педагогічної думки).**

Критерії характеризуються такими показниками:

- загальна кількість науковців;
- співвідношення наукової та практичної педагогічної діяльності серед кола носіїв педагогічної думки (кількість серед них «чистих», «професійних» науковців, науково-педагогічних кадрів, практичних працівників, що займаються науково-педагогічним пошуком);
- рівень наукової інформації;

- широта розповсюдження поглядів, ідей науковців регіону (рівень поширення: міжнародний, державний, регіональний, місцевий).

12. **Форми організації педагогічних досліджень.**

Форми організації педагогічних пошуків і досліджень досить різноманітні. Це індивідуальні педагогічні пошуки, магістратура, аспірантура, докторантура, наукові конференції, семінари, наукові лабораторії, конкурси науково-дослідних робіт, експериментальні майданчики тощо. Для того, щоб проаналізувати розповсюдженість тих чи інших форм організації педагогічних досліджень, доцільно класифікувати їх за такими ознаками: кількістю учасників; джерелами фінансування; тривалістю.

Цитована література:

1. Богдашина О. Джерелознавство історії України: теорія, методика, історія. – Харків, Тарбут Лаам, 2005. – 192с.
2. Богуславський М. Структура сучасного історико-педагогічного знання // Шлях освіти. – 1999. – № 4. – С.37-40.
3. Ваховський Л. Ц. Конструювання методології регіонального історико-педагогічного дослідження // Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір. Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – частина І, – С.16-22.
4. Дічек Н. Біографічний метод як інструмент дослідження вітчизняної історії педагогіки // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С.15-19.
5. Завгородня Т. К. Персоналі стичний напрям у дослідженні історії педагогічної думки Галичини // Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір. Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – частина ІІ, – С.5-11.
6. Курило В. Критеріально-комплексний підхід до аналізу історико-педагогічної думки // Шлях освіти № – 1999. – С.41-44.
7. Пискунов А. Принцип историзма в педагогических исследованиях. – с.177-185.
8. Стражникова І. В. Проблема персоналій в історіко-педагогічних дослідженнях // Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір. Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – частина ІІ, – С.89-104.
9. Сухомлинська О. В. Персоналія в історико-педагогічному дискурсі // Шлях освіти. – 2001. – № 4. – С.10-15.
10. Сухомлинська О. В. Періодизація педагогічної думки в Україні: кроки до нового виміру // Педагогічна газета № 10-11 (99-100), 2002р., с.3-4.
11. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. – К.:А.П.Н., 2003. – 68с.
12. Хриков .М. Регіональні історико-педагогічні дослідження: спрямованість, значення, методологічні засади // Історико-педагогічні дослідження. Регіональний вимір. Вісник Луганського національного педагогічного університету імені Тараса Шевченка (педагогічні науки). – частина І. – С.11-16.

ЗМІСТ

Передмова *(В.І. Лозова)*……3

Філософські питання педагогіки (*М.Д. Култаєва*)……..5

Системний та синергетичний підходи (*О.М. Іонова*)……22

Культурологічний підхід (*В.М. Гриньова, М.К. Подберезський*)……..81

Аксіологічний підхід (*Н.О. Ткачова*)…….....126

Антропологічний підхід (*А.В. Троцко, Л.А. Штефан*)…….....146

Ресурсний підхід (*В.І. Лозова, С.О. Микитюк*)……166

Компетентнісний підхід (*Ю.Д. Бойчук*)……188

Особистісно-діяльнісний підхід (*О.В. Попова, А.В. Губа*)……..216

Персоналізований підхід (*Т.В. Рогова, А.І. Прокопенко*)……245

Акмеологічний підхід (*Л.С. Рибалко*)……..….260

Деонтологічний підхід (*М.П. Васильєва*)……..278

Технологічний підхід до проведення наукових досліджень у педагогічній галузі (*І.Ф. Прокопенко, В.І. Євдокимов*)……..307

Історико-педагогічний підхід (*С.Т. Золотухіна, О.М. Микитюк*)……..318

Колектив авторів:

Бойчук Юрій Дмитрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри здоров'я людини та корекції освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Васильєва Марина Петрівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Гриньова Валентина Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового інституту педагогіки та психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Губа Анатолій Васильович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з науково-педагогічної роботи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Євдокимов Віктор Іванович – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, перший проректор ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Золотухіна Світлана Трохимівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Іонова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Култаєва Марія Дмитрівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Лозова Валентина Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Микитюк Олександр Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Микитюк Сергій Олександрович – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Подберезський Микола Кіндратович – доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту педагогіки та психології ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Попова Олена Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Прокопенко Андрій Іванович – кандидат педагогічних наук, професор, директор Інституту інформатизації освіти ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Прокопенко Іван Федорович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, ректор ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Рибалко Людмила Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Рогова Тетяна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Ткачова Наталія Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Троцко Анна Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор з науково-педагогічної та виховної роботи ХНПУ імені Г.С. Сковороди;

Штефан Людмила Андріївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри історії педагогіки та порівняльної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди.

Наукове видання

Наукові підходи до педагогічних досліджень: колективна монографія. / За загальною редакцією чл.-кор. НАПН України, доктора педагогічних наук, професора В.І. Лозової. – Харків, 2012. – 348 с.

Відповідальний за випуск: ***Гриньова В.М.***

Комп'ютерна верстака: ***Коломійченко С.Ю.***
Панько В.А.

Підписано до друку 23.01.2012. Формат 64х90/16. Папір офсетний.
Друк ризографічний. Умов. друк. арк. 14,6 Наклад 300 прим.
Замов. № 0123. Ціна договірна.

Видавництво ФОП Віровець А.П. Видавнича група «Апостроф».
Свідоцтво про державну реєстрацію ДК № 3922 від 19.11.2010р.

Надруковано з готових оригінал-макетів у друкарні ФОП Петров В.В.
Єдиний державний реєстр юридичних осіб та фізичних осіб-підприємців.
Запис № 2400000000106167 від 08.01.2009.
61144, м.Харків, вул..ГвюШиронінців, 79в, к.137, тел..(057) 778-60-34.
e-mail:bookfabrik@ramler.ru