

PostMetodika

№ 5 (114), 2013

ISSN 1815-3194



ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ТА ОСВІТНІ ПРАКТИКИ :
ВЕКТОРИ ВЗАЄМОДІЇ



Postmetodika



Шановні читачі!

Продовжуючи професійний діалог щодо підвищення ефективності навчальних закладів, що постійно ведеться на сторінках «Постметодики», у цьому числі журналу пропонуємо матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Філософія освіти та освітні практики: вектори взаємодії», проведеної 24 жовтня 2013 року кафедрою філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

Конференція мала на меті об'єднати зусилля українських дослідників в узагальненні теоретичного і практичного досвіду сучасної філософії освіти для вирішення актуальних освітніх проблем і поширенні результатів наукового пошуку серед педагогічної громадськості.

Учасниками осмислюється поняття вектору взаємодії філософії освіти і освітньої практики, виокремлюються типи взаємодії (С. Клепка), уточнюється сутність і зміст понять "цінності", "ціннісні орієнтації" (Є. Копилець), розкривається філософська суть компетентнісної парадигми та аналізується її вплив на реформування системи вітчизняної освіти з огляду на євроінтеграційні процеси (Г. Пономаренко), характеризується потенціал діалогічної освіти для формування аксіологічно-комунікативної компетентності особистості як складової ціннісного капіталу суспільства (І. Степаненко).

У полі зору дослідників проблеми та перспективи розвитку післядипломної і професійної освіти України, визначення потенціалу філософії освіти у вирішенні управлінських проблем і формуванні інформаційної грамотності особистості як важливої умови її життєдіяльності, обґрунтування основних завдань поліпшення якості української освіти.

«Довідки» містять інформацію про залучення учнів Полтавщини до вивчення філософської спадщини Г. С. Сковороди та осмислення проблем сучасності шляхом залучення школярів до участі у Всеукраїнській історико-краєзнавчій філософській конференції учнівської молоді «Пізнай себе, свій рід, свій нарід»

У рубриці «Наші ювіляри» щиросердно вітаємо із 60-річчям від дня народження невтомного працівника на освітянській ниві, ґрунтовного науковця, головного редактора журналу «Постметодика», проректора з наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, доктора філософських наук, доцента С. Ф. Клепка.

Редакція «ПМ»

Журнал засновано в березні
1993 року

ВИДАВЦІ:

Департамент освіти і науки
Полтавської обласної
державної адміністрації

Полтавський обласний
інститут післядипломної
педагогічної освіти
ім. М.В.Остроградського

РЕДАКЦІЙНА РАДА:

В.В.Зелок (голова),
А.І.Бардаченко,
Н.М.Барболіна,
М.В.Гринова, С.Ф.Клепко,
І.О.Кіптілий, Г.О.Сиротенко

РЕДКОЛЕГІЯ:

Г.Є.Аляев, О.А.Білоусько,
А.М.Бойко, Т.О.Бондар,
Б.П.Будзан, Б.В.Год, В.В.Громовий,
К.Ж.Гуз, М.Б.Євтух, В.В.Зелок,
І.А.Зязюн, В.Р.Ільченко,
С.Ф.Клепко, С.В.Королук,
В.Г.Кремель, М.Д.Кулгасва,
Л.В.Литвинюк, В.С.Луцтай,
О.О.Мамалуй, В.І.Мирошніченко,
В.Ф.Моргун, Л.І.Нічуговська,
Н.В.Радіонова, О.В.Садоха,
І.В.Степаненко, Н.М.Тарасевич,
М.В.Триняк, Г.Хілігі

Головний редактор:

С.Ф.Клепко

Перший заступник головного редактора:

Н.В.Радіонова

Заступники головного редактора:

Т.О.Бондар, Л.В.Литвинюк

Редакційний директор:

І.О.Кіптілий

Відповідальний секретар:

Н.Ю.Землякова

Літературний редактор:

Л.В.Литвинюк

Верстальник:

А.В.Дружиніна

Перекладач:

Л.М.Максименко

Відповідальність за підбір і виклад фактів у підписаних статтях несуть самі автори. Висловлені в цих статтях думки можуть не збігатися з точкою зору редколегії. Рукописи не горять, але і не повертаються.

АДРЕСА РЕДАКЦІЇ:
36029, Полтава, вул. Жовтнева, 64
(05322) 7-26-08;

тел./факс: 50-80-85

e-mail: redpm@pei.poltava.ua

http://www.ipe.poltava.ua

Реєстраційне свідоцтво:

серія КВ №12233-1117 ПР

від 23 січня 2007 р.

© ПОШПО

Підписано до друку 23.12.2013

Формат 60x90/8.

Ум. друк. арк. 9,6.

Тираж 300.

ТОВ "АСМІ"

вул.Мищенка, 2,

м.Полтава, 36011

тел. (0532) 56-55-29, 61-50-69

.....

Постановою Президії ВАК

України від 31.05.2011, №1-05/5

"ПМ" включено у перелік

наукових видань, у яких можуть

публікуватися основні

результати дисертаційних робіт.

Журнал "ПМ" № 5 (114), 2013 р.

підписано до друку за рішенням

вченої ради ПОШПО

(протокол № 7 від 19.12.2013 р.).

ISSN 1815-3194

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

Вектори взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками: спроба ідентифікації

Клепко С.Ф. 2

Філософський аналіз як засіб дослідження проблем професійної освіти

Бех В., Бех Ю. 5

Формування комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності як фактор подолання ціннісних розколів в Україні: стратегічні орієнтири освіти для демократизації суспільства

Степаненко І.В. 10

Компетентнісна парадигма освіти: реалії та перспективи розвитку

Пономаренко Г.О. 16

Акмеологічні засади управлінської діяльності керівника навчального закладу

Назаренко Л.М. 19

Інформаційна грамотність суб'єктів освітніх систем як актуальний напрямок їх діяльності

Мерзлякова О.Л. 22

Соціально-філософський аспект проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів

Примакова В.В. 26

ПЕДАГОГІЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Електронний підручник як найефективніший засіб дистанційного навчання іноземним мовам

Ковальчук О.С. 30

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА

Принципи забезпечення неперервності професійної освіти в регіоні

Добрянський І.А., Федоров О.В. 34

Ретроспективний аналіз проблеми формування цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів

Колосова Н.М. 39

Особливості використання понять «цінності» та «ціннісні орієнтації» у педагогічній науці

Копилець Є. 43

Когнітивні технології в освіті для підвищення ефективності прийняття рішень

Нестерова М.О. 48

РЕЦЕПТОМЕТРИКА

Гуманітарна освіта в рецепції вітчизняних дослідників: історія і сучасність

Демченко Н.М. 51

Ціле-змістові засади морально-етичного виховання школярів в Україні у другій половині ХХ ст.

Лещенко М.Є. 56

Становлення соціальних закладів для неповнолітніх дітей у Криму (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) у сучасних історіографічних джерелах

Сімакова Е.С. 59

ДОБІДКИ

Школярі Полтавщини – учасники філософської конференції

Драч Н.В. 63

НАШІ ЮВІЛЯРИ

Клепку Сергію Федоровичу – 60! 64



ВЕКТОРИ ВЗАЄМОДІЇ МІЖ ФІЛОСОФІЄЮ ОСВІТИ ТА ОСВІТНІМИ ПРАКТИКАМИ: СПРОБА ІДЕНТИФІКАЦІЇ

С. Ф. Клепко

Досліджується поняття «вектор взаємодії» в контексті взаємодії філософії освіти і освіти як форми створення та відтворення інтелекту. Огляд взаємодій між філософією освіти та освітньою практикою пропонується проводити за допомогою уніфікованої мови моделювання та за аналогією до 9 типів найбільш важливих взаємодій між різними популяціями та чотирма типами фундаментальних взаємодій. Гіпотетично виокремлюються «гравітаційні», «слабкі», «електромагнітні» та «сильні» взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою. Встановлюється, що філософія освіти як виробництво/розвиток інтелекту дотримується таких векторів взаємодії з освітньою практикою: новизна пропозицій використання історичного досвіду та значущих ідей для майбутнього країни; глобальне фокусування інтелектуальних комунікацій; інтерес педагогічної спільноти до філософсько-освітніх конструктів.

Ключові слова: взаємодія, вектор взаємодії, філософія освіти, інтелект, освітня практика, популяція, фундаментальна взаємодія.

Клепко С.Ф. Вектори взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками: спроба ідентифікації

В статті досліджується поняття «вектор взаємодії» в контексті взаємодії філософії освіти та освіти як форми створення та відтворення інтелекту. Огляд взаємодій між філософією освіти та освітньою практикою пропонується проводити за допомогою уніфікованого мови моделювання та за аналогією до 9 типів найбільш важливих взаємодій між різними популяціями та чотирма типами фундаментальних взаємодій. Гіпотетично виокремлюються «гравітаційні», «слабкі», «електромагнітні» та «сильні» взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою. Встановлюється, що філософія освіти як виробництво / розвиток інтелекту дотримується таких векторів взаємодії з освітньою практикою: новизна пропозицій використання історичного досвіду та значущих ідей для майбутнього країни; глобальне фокусування інтелектуальних комунікацій; інтерес педагогічного соціуму до філософсько-освітніх конструктів.

Ключевые слова: взаимодействие, вектор взаимодействия, философия образования, интеллект, образовательная практика, популяция, фундаментальное взаимодействие.

Klepko S.F. Vectors of Interaction Between Philosophy of Education and Educational Practice: Attempt of Identification

This paper examines the concept of "vector of interaction" in the context of the interaction between philosophy of education and education as a form of creation and reproduction intellect. Overview of interactions between philosophy of education and educational practices is proposed to do with means of Unified Modeling Language and analogy with 9 types of the most important interactions between different populations and four types of fundamental interactions. Hypothetically "gravity," "weak," "electromagnetic" and "strong" interaction between philosophy of education and educational practice are distinguished. It is understood that philosophy of education as the production / development of intellect adheres to such vectors of interaction with educational practice as: novelty of proposals in using historical experience and significance of ideas for the future of the country; global focus of intelligent communications; interest of the educational community to the educational philosophical constructs.

Keywords: interaction, vector of interaction, philosophy of education, intelligence, educational practice, population, fundamental interactions.

Визначення векторів розвитку систем і векторів взаємодії між ними – популярна фігура багатьох досліджень, зокрема, в галузі освіти. У філософії освіти аналізуються різноманітні її власні та "чужі" вектори – парадигмально значимі вектори, аксіологічні вектори, вектори глобалізації, вектори історичної еволюції, вектори традиціоналізму, вектори трансформації, креативні вектори, логічні вектори, напрямні вектори, вектор індивідуалізації, вектор опору, вектор у майбутнє, вектор цілей, вектор часу, гуманітарно-культуротворчий вектор, есхатологічний вектор, європейський вектор, історичний вектор, культурно-еволюційний вектор, культурологічний вектор, новий вектор стійкого розвитку, ноосферний вектор, онтологічний вектор, прозахідний вектор, теоретичний вектор тощо. Проте здебільшого строгий сенс цих термінів не встановлюється і «вектор взаємодії» окреслює здебільшого певне аморфне спрямування діяльності або об'єднання / інтеграцію чогось, поживлення міжгалузевих співробітництва.

У випадку дослідження взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою обмежитися аналізом цих аспектів, на наш погляд, недостатньо.

Філософія освіти та освітня практика є інституційними системами, взаємодія між якими є окремим конкретним випадком взаємодії як філософської категорії, що відбиває процеси взаємодії різних об'єктів один з одним, їхню взаємну обумовленість, зміну стану, взаємоперехід, а також породження одним об'єктом іншого. Тому, щоб конкретно говорити про взаємодію між філософією освіти та освітньою практикою як про вид безпосереднього або опосередкованого, зовнішнього або внутрішнього відношення, зв'язку, необхідно використати потенціал цієї філософської категорії.

Метою цієї статті є розкрити поняття «вектор взаємодії» у контексті взаємодії філософії освіти та освіти, яка є інтегруючим фактором, за допомогою якого відбувається об'єднання частин у певний тип цілісності, і яка може виявлятися і бути пізнаною тільки у взаємодії з іншими об'єктами.

Передусім коротко надаємо значення ключових слів для експлікації цієї теми.

Філософія освіти – це один із цехів виробництва / розвитку інтелекту, що передбачає «роботу наукових і аналітичних центрів, університетську науку, успішне функціонування майстерень, сту-

Клепко Сергій Федорович, доктор філософських наук, доцент, проректор із наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

дій, конструкторських груп, віртуальних спільнот і всіх інших форм організації діяльності людей, результатом якої стають нові смисли, знання і технології» [1]. Як і де відбувається виробництво філософії освіти в Україні? Дуже спрощено на це питання можна відповісти так: філософія освіти в Україні «виробляється» у процесі підготовки дисертаційних праць (для захисту яких працює декілька спеціалізованих вчених рад), виданні монографій, підручників, посібників, журналів, у роботі кафедр ВНЗ, проведенні конференцій, діяльності НАПН України тощо.

Освітні практики – процес створення та відтворення інтелекту, тобто діяльність сукупності освітніх структур усіх рівнів, музеїв, бібліотек, архівів, виставок, видавничих центрів, – усього того, що «допомагає забезпечити безперервний процес збереження інтелектуального потенціалу суспільства» [там само]. Освіта, як дослідив О. П. Пунченко в монографії [2], є багатовекторною системою, зміст якої схематично визначено такими основними її векторами як «вектор психології», «вектор педагогіки», «вектор лінгвістики», «вектор технічних наук» і «вектор філософії».

Взаємодія – процеси впливу різних об'єктів один на одного, їхня взаємна обумовленість.

Вектор (від лат. vector – той, що несе) – математичний об'єкт, що має величину, напрямок й (необов'язково) точку прикладення. У найпростішому випадку – геометричний об'єкт, який характеризують довжиною і напрямком. Якщо у просторі задана система координат, то вектор однозначно задається набором своїх координат.

Вектор взаємодії між двома системами інтуїтивно розуміється як визначений напрям спільних дій цих систем, спрямований на вирішення певних спільних проблем для них чи поза ними. У випадку складних систем, якими є філософія освіти і освітня практика, вектор їх взаємодії є сумою векторів взаємодій між компонентами цих систем. Відповідно, завдання ідентифікації векторів взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою полягає у встановленні перетину номенклатур точок (проблем, завдань), на які спрямовуються їхні зусилля, як окремі, так і спільні.

Як філософія освіти, так і освітня практика мають у своїй основі певні типи взаємодії їхніх структурних елементів, що визначаються відношеннями причини і наслідку. Кожна із взаємодіючих сторін (філософія освіти та освітня практика) є і причиною другої, і наслідком одночасного зворотного впливу протилежної сторони. Взаємодія протилежностей, протиріччя є найглибшими джерелами, основою і кінцевою причиною виникнення, саморуху та розвитку об'єктів.

Взаємодія між філософією освіти та освітньою практикою не вичерпується тим, що філософія освіти пишуть тексти, які читають освітяни-практики і якимось корегують внаслідок цього свою діяльність. У цій взаємодії необхідно розпізнавати певні «матеріальні поля» (якими у першому наближенні можуть бути фахівці та їхні організаційні об'єднання, котрі здійснюють як філософсько-освітні дослідження, так і власні освітні практики); інформаційні поля (друковані праці з філософії освіти та найрізноманітніші медіа, що передають певні філософсько-освітні ідеї) та перенесення «матерії», руху та інформації (залучення філософів освіти до освітніх практик, сприйняття практиками філософсько-освітніх ідей). Ці тривіальні речі стають не зовсім очевидними, коли ми спробуємо унаочнити метафору «вектор взаємодії», з'ясувати хоча б типи фундаментальних взаємодій філософії освіти та освітніх практик, поставити питання про елементарні частинки суб'єктів-переносників цих фундаментальних взаємодій, схематизувати репрезентацію взаємодії між філософією освіти і освітніми практиками в соціології науки чи наукознавстві, історії педагогіки чи соціології освіти та описати діаграми взаємодії теорії і практики.

Щоб побудувати широкоформатну діаграму огляду взаємодій між філософією освіти та освітньою практикою, необхідно визначити структурні елементи цих систем номенклатур точок (проблем, завдань), знайти мову для їх еквівалентного опису. Такою мовою може бути уніфікована мова моделювання – UML (англ. Unified Modeling Language) [3], знакова система, в якій для репрезентації систем використовуються різні види діаграм – класів, компонентів, композитної структури, розгортання, об'єктів, пакетів, діяльності, автомата, сценаріїв використання, комунікації та послідовності, синхронізації. Кожна діаграма призначена для найбільш простого й адекватного відображення одного з аспектів системи. Укладаючи такі діаграми, ми побачимо взаємодію всіх компонентів системи освітнього процесу та зможемо розпочати проектування архітектури системи з обробки замовлень освітньої практики для філософії освіти. Проте до такого рівня експлікації системи взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою нам ще далеко, тому ця стаття лише пропонує перші кроки до такого опису, який вкрай необхідний як для філософії освіти, так і для освіти.

Одним із таких кроків є застосування до цієї проблемної ситуації екологічної теорії. Адже розглядувані нами інституції, якими є філософія освіти та освіта, як поля дій численних загонів педагогів і вчених можемо уявити різними популяціями, а взаємодію між філософією освіти та освітньою практикою – як взаємодію між ними. В екології, аналізуючи взаємодію двох популяцій, теоретично виділяють 9 типів найбільш важливих взаємодій:

1. НЕЙТРАЛІЗМ – популяції НЕ діють одна на одну; співіснування двох видів на одній території не має ні позитивних, ні негативних наслідків для них.

2. Взаємне КОНКУРЕНТНЕ придушення, при якому обидві популяції активно придушують одна одну.

3. КОНКУРЕНЦІЯ за загальний ресурс, при якій кожна популяція посередньо негативно впливає на іншу в боротьбі за функціональний ресурс.

4. АМЕНСАЛІЗМ – одна популяція придушє іншу, але сама не зазнає заперечного впливу.

5. ПАРАЗИТИЗМ – специфічна форма співжиття організмів різних видів, при яких один організм (паразит) використовує інший (хазяїна) як середовище перебування і джерело харчування, приносячи йому (хазяїнові) при цьому шкоду.

6. ХИЖАЦТВО – форма відносин між організмами різних видів, при яких один (хижак) поїдає іншого (жертву).

7. КОМЕНСАЛІЗМ – форма симбіозу, форма взаємин між двома видами тварин, при якому один вид (коменсал) харчується залишками їжі другого (хазяїна) або мікроорганізмами, які живуть в організмі хазяїна.

8. ПРОТОКООПЕРАЦІЯ – форма співжиття, при якій обидві популяції одержують переваги від об'єднання, але це співіснування не обов'язкове для їхнього виживання.

9. МУТУАЛІЗМ – зв'язок популяцій, сприятливий для зростання та виживання обох, причому у природних умовах жодна з них не може існувати без другої [4].

У взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою ми легко зможемо віднайти приклади усіх 9 перелічених вище типів найбільш важливих взаємодій – від нейтралізму до мутуалізму.

Пріоритети, напрями, вектори філософії освіти, здається, проходять повз реальну освітню практику України, не зачіпаючи реальне поле її проблем. Тому актуальною є пропозиція кандидата психологічних наук, педагога-практика І. Соломідіна: «Потрібні системні зміни, а не якісь «точкові» дії. Потрібна нова сучасна, практична філософія освіти, нова освітня політика...»

потрібно почати процес системного аналізу та розробки цих системних змін».

Для таких системних змін перш за все необхідно виявити вектори взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою, представити цю взаємодію як систему, елементами якої притаманні певні алгоритми дій, зміна станів та обмін повідомленнями між ними. Оскільки повідомлення ініціюють виклик певних операцій об'єкта (класу) або виконання, що є результатом операції, для моделювання відносин між об'єктами (ролями, класами, компонентами) необхідно враховувати не лише обмін повідомленнями між об'єктами, а й обмеження, що накладаються на взаємодію об'єктів, та події, що її ініціюють.

Один із підходів до такого перегляду може бути аналіз цієї взаємодії за аналогією до сучасного природознавства. У ньому визнається, що «будь-яка взаємодія пов'язана з матеріальними полями та супроводжується переносом матерії, руху та інформації. Пізнання речей означає пізнання їхньої взаємодії і саме є результатом взаємодії суб'єкта і об'єкта» [5]. Зокрема, вектор взаємодії в конкретному координатному просторі визначає напрямок і швидкість у часі зміни «інформаційного поля» та залежить від суперпозиції різних «інформаційних полів».

Візьмемо до уваги, що незважаючи на розмаїтість впливів тіл одне на одного (що залежать від взаємодій їхніх елементарних часток, які їх складають), у природі за сучасними даними фіксується чотири типи фундаментальних взаємодій за порядком зростання їхньої інтенсивності: гравітаційні взаємодії (тяжіння), слабкі (відповідальні за розпад елементарних часток), електромагнітні та сильні (забезпечують зв'язок часток в атомних ядрах). Аналогічно у сукупності взаємодій між філософією освіти та освітньою практикою гіпотетично можливо виокремити подібні «гравітаційні», «слабкі», «електромагнітні» та «сильні» взаємодії.

Для унаочнення такого представлення необхідно структурувати філософію освіти і освітні практики, визначити вузли такого структурування. Останніми можуть бути "вузькі місця" інтелектуального виробництва в Україні. У цьому виробництві виявляють передусім відсутність повного інноваційного циклу та роботи над найважливішими ланками у фундаментальних науках, брак спільних стратегій різних галузей та аналітичних центрів, відсутність доступу до основних світових баз наукових і технологічних знань, що призводить до ізоляції та відставання українських науковців. В освітніх практиках порушений процес відтворення інтелекту: освіта, що надається і здобувається, втрачає рівень і повноту, архіви та бібліотеки жебракують, система комунікацій фрагментована і незадовільно представлена у світі, відсутня популяризація досягнень і розробок на світовому рівні, інтелектуальні видання і ЗМІ мало розвинені тощо.

Провівши належну інтерпретацію фундаментальних взаємодій між освітою та філософією освіти, ми зможемо показати, що «гравітаційні» взаємодії ослаблені, «електромагнітні» лише у становленні, «слабкі» відсутні, а «сильні», що забезпечують зв'язок усіх часток освіти, замінені принципами прагматизму. Як для побудови різноманітного світу необхідні всі чотири взаємодії, так і для побудови ефективної освіти необхідними є всі чотири названі вище фундаментальні взаємодії між філософією освіти та освітньою практикою.

Уявімо, філософія освіти внаслідок своєї роботи знайшла правильні вектори (пріоритети, напрями) щодо освітніх практик: певні моделі шкільної освіти чи університетів, моделі компетентностей педагогів, моделі змісту освіти, мету навчання тощо.

Як тоді ці правильні вектори трансформувати у повсякденні освітні практики, які Дж. К. Джерджен визначає як "генеративні", "комунальні відносини", що обумовлюють спосіб виробництва знання та його якість, відношення до Іншого і власне освіти самої людини?

Передусім, філософія освіти, створюючи інформаційне поле філософії освіти, покликана пропонувати нову систему категорій, яка буде успішнішою за існуючі, вже представлені в опублікованих текстах.

Якщо використати вже не раз сформульовані вимоги до сучасного виробництва / розвитку інтелекту, то сучасна філософія освіти як його частина в ідеалі повинна подавати розв'язки проблем освіти та педагогіки таким чином, щоб вони (розв'язки) мали універсальний характер і могли бути використані всюди. Філософія освіти як сукупність концепцій і теорій має пошуковий і експериментальний характер, адже ніхто з її дослідників не знає справжнього стану справ, перш за все мотивації людей до інтелектуальних зусиль і того, в яких галузях ці зусилля будуть застосовані. Тому важливий не стільки корпус знань у філософії освіти, але і його широке обговорення та аналіз. І тільки після цього можна буде поставити точніший діагноз проблем української освіти, виробляти вектори та стратегію філософії освіти, принципи формування педагогічних програм і критерії їх оцінки. Якщо філософія освіти прагне посідати важливе місце у відтворенні вирішальних елементів існуючих інтелектуальних інфраструктур і створенні їхніх нових перспективних форм і середовищ освіти, окремих проєктів-проривів освітніх практик, орієнтованих на майбутнє, то, відповідно, вона зобов'язана дотримуватися таких векторів взаємодії з освітньою практикою:

- містити елементи новизни, які відповідають глобальним викликам для України і можуть позитивно вплинути на стан її інтелектуального середовища;
- подавати пропозиції щодо нового використання історичного досвіду;
- висувати нові значущі смисли, ідеї та цінності для майбутнього України;
- фокусувати організацію інтелектуальних комунікацій із проблем освіти у країні та зі світом;
- мати чітко визначених суб'єктів реалізації своїх рекомендацій;
- викликати інтерес у педагогічній спільноті та її емоційне ставлення.

Якщо звернутися до змісту сучасної світової і зокрема української філософії освіти крізь призму цих векторів, то чи має вона відповідні ідеї такої якості? Пошук відповідей на це питання вимагає подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Інтелект України. Програмна доповідь (Фонд Майбутнього України) 2013–2014 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://grants.future-ukraine.org.ua/konkursnakomisija/programna-dopovid/>.*
2. Пунченко О. П. *Образование в системе философских ценностей: монография / О. П. Пунченко, Н. О. Пунченко. – Одесса: (б. и.), 2010. – 506 с.*
3. Буч Грейди. *Язык UML. Руководство пользователя = The Unified Modeling Language user guide. – 2-е изд. / Грейди Буч, Джеймс Рамбо, Айвар Джекобсон. – М., СПб.: ДМК Пресс, Питер, 2004. – 432 с.*
4. *Одум Ю. Экология: в 2-х т. / Ю. Одум. – Пер. с англ. – М.: Мир, 1986. – Т. 2. – С. 83–84.*
5. Спиркин А. Г. *Взаимодействие / А. Г. Спиркин // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под редакцией В. С. Стёпина. – М.: Мысль, 2001.*

Цитувати: Клепко С.Ф. Вектори взаємодії між філософією освіти та освітніми практиками: спроба ідентифікації / С. Ф. Клепко // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 2–4.
© С. Ф. Клепко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 2013 ■



УДК: 101.1: 37.013.73

ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ ЯК ЗАСІБ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

В. П. Бех, Ю. В. Бех

Розглянуто зміст філософського аналізу проблем професійної освіти, що складається зі встановлення природи явища, його сутності, змісту, форм, світогляду та ідеології пізнання, місця людини в ньому і моделювання механізму самовідтворення.

Ключові слова: природа явища, сутність, зміст, форми, світогляд, ідеологія пізнання, людина, моделювання явища.

Бех В. П., Бех Ю. В. Философский анализ как способ изучения проблем профессионального образования

Рассматривается содержание философского анализа проблем профессионального образования, который состоит из уточнения природы явления, сущности, содержания, формы, мировоззрения, идеологии исследования, места человека в нем, моделирования механизма самовоспроизведения.

Ключевые слова: природа явления, сущность, содержание, формы, мировоззрение, идеология познания, человек, моделирование явления.

Bekh V., Bekh Yu. Philosophical Analysis as Tool for Professional Education Problems Research

The article deals with the content of the philosophical analysis of the problems of professional education, comprising the identification of the nature of the phenomenon, its essence, content, forms, worldview and cognitive ideology, person's place in it and modelling the self-reproduction mechanism.

Keywords: nature of the phenomenon, essence, content, forms, worldview, cognitive ideology, person, phenomenon modelling.

Методологія соціального пізнання сьогодні перебуває у глибокому кризовому стані, оскільки суперечність між глобалізацією і дефрагментацією, між глобалізацією і глокалізацією соціального світу не отримує поки що адекватного відтворення у свідомості світової спільноти. На макрорівні стикнулись між собою Модерн і Постмодерн, що породив багато власних модифікацій, у тому числі й Постмодерн-І, Постмодерн-ІІ, Постмодерн-ІІІ. Синергетика почала виштовхувати матеріалізм і діалектику зі сфери соціального пізнання, деякі автори почали робити наголос на поліметодологічній платформі дослідження соціальних процесів і систем. Причину цього ми бачимо у відсутності або недооцінці світоглядно-ідеологічних основ теоретичного аналізу соціальних явищ.

Постановка проблеми. Така ж картина спостерігається й на мікрорівні, оскільки між цими рівнями є відповідна взаємозалежність і взаємодія. Протягом тривалого часу рецензуючи праці науковців, у тому числі кандидатів і докторів наук, часто спостерігаємо відсутність цілісності викладення матеріалу та складових філософського аналізу: природи, сутності, змісту, форм, проблемних ситуацій, гіпотез, кінцевих продуктів наукового пошуку. Ці, здавалося б стали складові науково-дослідної роботи, ніби є недосяжними для багатьох дослідників.

На практиці це означає, що відсутні відповідні філософські знання, а звідси й практичні навички, як наслідок «кульгає» теоретична чистота результатів дослідження. До того ж автор губить, як правило, предмет дослідження. Ця

вада притаманна до 80 відсоткам кандидатських і до 40 відсоткам докторських дисертацій.

У зв'язку з цим хотілося б нагадати дослідникам класичний алгоритм дослідження гуманітарних процесів у галузі філософського, політологічного, соціологічного, соціально-психологічного, культурологічного, історичного знання. Він складається з філософського, методологічного, історичного (ретроспективного), теоретичного (логічного), технологічного, методичного, праксеологічного аналізів. Ясно, що ми не заперечуємо цим використання у філософському дослідженні інших видів аналізу, наприклад, когнітивного, феноменологічного, германевтичного, структурно-функціонального та ін.

Наша мета – прокоментувати філософську складову цього ланцюга, що відповідає за світоглядні засади та ідеологію дослідження. У «Філософському словнику» зазначається, що існують три види рефлексії: елементарна, наукова і філософська. Елементарна рефлексія повертає суб'єкта до самоаналізу своїх вчинків і знань. Наукова рефлексія направлена на аналіз прийомів і методів пізнання, які використовуються в тій чи іншій сфері дослідження. Це допомагає формувати критичний принцип, метою якого є формування теорії. Своєю чергою «теорія (від гр. *θεωρία* – розгляд, дослідження) – вчення, система наукових принципів, ідей, що узагальнюють практичний досвід і що відображають закономірності природи, суспільства, мислення; сукупність узагальнених положень, що створюють науку або розділ будь-якої науки» [15, с. 809].

Але філософська рефлексія, окрім критичного принципу, що дозволяє описати, пояснити і

Бех Володимир Павлович, доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри управління, інформаційно-аналітичної діяльності та євроінтеграції Інституту управління та економіки освіти НПУ імені М. П. Драгоманова
Бех Юлія Володимирівна, доктор філософських наук, доцент, професор кафедри методології наук та міжнародної освіти інституту магістратури, аспірантури, докторантури Інституту управління та економіки освіти НПУ імені М. П. Драгоманова

спрогнозувати наслідки закономірностей, формує евристичний принцип пізнання, тобто виконує роль джерела знання. А це можливо лише завдяки тому, що саме «філософська рефлексія сконцентрована на усвідомленні і осмисленні граничних підстав буття, мислення і людської культури в цілому» [15, с. 717].

Отже, філософський аналіз є першою ланкою у дослідженні будь-якої сфери гуманітарного життя людини. Тому далеко не випадково наприкінці ХХ і початку ХХІ століття масово почали виникати різні відгалуження філософії у конкретних галузях гуманітарного знання, наприклад, філософія права, філософія освіти, філософія політики, філософія соціології та ін.

Аналіз досліджень і публікацій. Розв'язання проблемної ситуації, покладеної в основу будь-якого дослідження, треба починати з головного поняття. На це настановує нас закон економічного часу, що вимагає починати аналіз саме з центрального поняття дослідження. І якщо ідея в теорії відіграє роль об'єднувального моменту, на що свого часу вказував І. Кант, маючи на увазі систему науки, то цілком справедливим є твердження, що центральне поняття містить у собі програму побудови теорії соціальних зв'язків, шлях її створення або, говорячи словами Канта, схему. Як справедливо пише П. Копнін, на її основі відбувається сходження від абстрактного до конкретного. При цьому головна ідея дослідження сама визначає межі своєму саморозвитку тим, що породжує цілком відповідну своїй природі дійсність. На цю властивість поняття вказує і М. Сетров – автор оригінальної теорії функціональної організації, коли пише: «Лексичні одиниці мови виявляються таким специфічним субстратом системи, який вже «задає», детермінує клас можливих структур, що можуть на цьому субстраті реалізуватися» [14, с. 199].

Будь-який смисл може бути розпакований, і тоді те, що розумно, стає дійсним. Смисл стає доступним, і ми виявляємо сутність і зміст того чи іншого поняття, розглядаючи його як цілісність. Як писав із цього приводу Гегель: «Поняття для свого розвитку не потребує ніяких зовнішніх стимулів; його природа, що включає в себе протиріччя між простотою і відмінністю і саме тому неспокійна, спонукає його до самоздійснення, вона змушує його розгортати і робити дійсним відмінність, що існує в ньому самому тільки ідеально, тобто в суперечливій формі нерозрізненості; так призводить вона до того, щоб шляхом знімання його простоти як деякого недоліку, деякої односторонності зробити його справді цілим, до чого первісно воно містить в собі тільки спроможність» [6, с. 12].

На основі вищевикладеного автор повинен здійснити відносно головного поняття три дії, оскільки у гуманітарній науковій традиції є три базисні підходи до ідентифікації певного поняття: атрибутивний (передбачає розгляд поняття як носія особливих ознак, якостей, властивостей); функціональний (визначення поняття подається через функції, притаманні структурі, яка ідентифікується); реляційний (оцінювання поняття розгортається у співвідношенні з іншими близькими та відмінними поняттями).

Далі філософський аналіз уточнює природу явища, його сутність, зміст і головні форми прояву стосовно до особистості. Природа явища залежить від розуміння автором субстанціональної основи Всесвіту. Серед дослідників поширеними є три точки зору, а саме: матеріалістична, ідеалістична і змішана. Матеріалістичний й ідеалістичний погляди на природу явища є традиційними, і вони майже вичерпали свій евристичний потенціал. Більш привабливим є змішаний підхід, що визнає рівноправність Фізичного

і Семантичного Всесвітів, а соціальний світ сприймає як взаємопроникнення або флуктуацію їх одне в одне. Визнання семантичного поля як носія електромагнітних коливань, органічно зв'язаних із рухом універсуму, означає внесення коректив у сучасну світоглядну парадигму. Із матеріалістичних позицій його можна розглядати як інтелігібельну форму матерії.

«Важливо звернути увагу на те, – пишуть В. Налімов і Ж. Дрогаліна в роботі «Реальність нереального», – що семантичне поле, так само як і поле фізичне, відіграє роль того середовища, через яке відбувається взаємодія. Людина взаємодіє з самою собою або з іншими людьми за допомогою дискретів слів або символів. Цей процес здійснюється шляхом породження слів (або символів) і їхнього розуміння. І те, й інше здійснюється через взаємодію із семантичним полем. Мовою фізики можна було б, напевно, сказати так: відбувається випромінювання та абсорбція квантів семантичного поля» [див.: 13, с. 93].

Ці автори розглядають непрявий Семантичний Всесвіт або семантичний вакуум як те, що у філософії отримало найменування Ніщо, і що так сильно хвилювало як Схід (нірвана), так і Захід (згадаємо гностиків, Екхарда, Беме, Шеллінга, Сартра, Хайдеггера, Юнга, Тилліха та ін.).

У відповідності з названим критерієм для розрізнення цих світів має бути виявлено той тип фундаментальної взаємодії, що є основою їхніх властивостей і закономірностей. Такою фундаментальною взаємодією, що складає іманентну сутність універсуму, є, на наш погляд, взаємоперехід матеріального і духовного одне в одне. У планетарних умовах таким процесом є не що інше як життя. Але при цьому матеріальне та ідеальне, як інгредієнти однієї субстанції, не тільки переходять одне в одне, але й рухаються від мікрорівня через макро- на мега-рівень і у зворотному напрямку.

Той факт, що до появи матеріалістичного вчення матеріальне і духовне розглядалися тільки як протилежності, що взаємовиключають одна одну, означає не що інше, як те, що дослідники дивилися на них як на протиставлені одна одній відмінності, як «байдуже одне одному різне». І якби філософська думка протягом усього минулого часу не билася над тим, як вирішити питання про те, що первинне – буття чи свідомість, матеріальне або духовне, – а прагнула б синтезувати їх в органічну єдність, то ми б, напевно, просунулись значно далі і знали б про соціальне життя набагато більше.

На практиці антисинтез призвів, як відомо, до формування ідеологічного протиріччя між матеріалістами та ідеалістами, які через несумісність методологічних і ідеологічних позицій замість того, щоб шукати субстанціональну основу соціального світу, рухалися у протилежному від істини напрямку. Дослідники ніби не помічали, що вони з різних позицій вирішують одну й ту саму проблему. Насправді виявилось, що прибічники як суб'єктивного, так і об'єктивного підходів до пояснення світу були пересіченими метафізиками.

Тому однією з причин кризи в суспільному розвитку, певно, можна назвати гносеологічну. Людство перебільшило значення розподілу світу на матеріальне і духовне. І надало цьому фактові занадто великої ваги. Замість того, щоб вийти за межі цих двох протилежностей шляхом синтезу їх в третє ціле, було втрачено забагато часу й інтелектуальних зусиль на пошуки первинного і вторинного. Доки це третє ціле в ході свого саморуху не почало руйнувати соціальні організми – продукти саморозгортання людського

розуму, що перебувають, очевидно, у фазі несвідомого. Про те, що розум існував завжди, але не завжди в усвідомленій формі, нам добре відомо з наявної літератури.

Виклад основного матеріалу. Ідея природничо-наукової картини світу, побудованої на інтеграції фізичного і семантичного різновидів вакууму, відкриває принципову можливість зробити наступний крок у засвоєнні світу шляхом створення супероб'єднаної теорії, що інтегрує в органічну цілісність фізичний і семантичний світи, матерію і свідомість, речовину і інформацію. Така теорія здатна значно поширити ступінь нашої свободи у пізнанні та перетворенні руїн національних соціальних організмів в ефективні конструкції нового типу, а також значно збагачує наші інтелектуальні можливості у створенні планетарного соціального організму.

У теорії пізнання прийняття такої гіпотези означає, що ми в аналізі взаємодії матеріального і духовного переходимо від категорії розрізнення через категорії відмінності й протилежності до категорії протиріччя. У такому випадку ми сьогодні вже готові до того, щоб відкрити в основі Всесвіту «корінь всякого руху і життєвості». Справжній же саморух ґрунтується, якщо виходити з позиції Г. Гегеля, на такому протиріччі, яке «полягає не в чому іншому, як у тому, що в одному і тому ж відношенні існує як дещо в самому собі і його відсутність, негативне його самого» [4, с. 31].

У зв'язку зі встановленням субстанціональної основи світу проблема осягнення будь-якого гуманітарного явища переходить із розряду світоглядної в ідеологічну.

Розробка ідеології дослідження, як і вибір світоглядної позиції, є суто особистою справою дослідника. Якщо виходити із визначення ідеології як системи «поглядів і ідей, в яких усвідомлюються і оцінюються відношення людей до дійсності і один до одного, соціальні проблеми і конфлікти, а також містяться цілі (програми) соціальної діяльності, спрямованої на закріплення або зміну (розвиток) даних суспільних відношень» [16, с. 206], то під ідеологією дослідження слід розглядати сукупність ідей (семантичних фільтрів), на основі якої ми налаштовані розпочати переосмислення соціального явища.

Стан справ у вітчизняній філософській думці ускладнюється тим, що сьогодні на ідеологічному обрії немає жодної ідеології, яка б прогресувала. Парадокс, але філософський напрям, що сформувався в кінці XIX століття як ідейна течія і переміг на практиці супротивників тільки завдяки тому, що розробив ефективно для свого часу ідеологію, сам став її жертвою. Ідеологія, виявляється, теж вимагає систематичного поновлення в міру прогресування духовного виробництва.

Отже, намагаючись філософськими засобами проникнути в XXI століття, ми повинні здійснити прорив до нового типу ідеологій. Для цього необхідно перейти від ідеології руйнування до ідеології творення. Починати треба з найголовнішого – з пошуку конструктивної ідеології на основі нового світоглядного підходу на світ, в якому ми живемо. Виходячи з того, що ми рухаємось від технократичного до інформаційного типу розвитку, є сенс робити ставку на ноосферичну, а можливо, навіть і на космополітичну за характером ідеологію. Рівень науковості будь-якої культивованої нами ідеології визначається її зв'язком із типом цивілізації, яка визначає головні тенденції життя планетарного людства. І нічого страшного, якщо нам може й не вдасться вичерпно вирішити цю проблему. Тут важливий самий поворот у мисленні філософів і вчених, які визначають характер і органі-

зацію духовного виробництва епохи. Інші підуть далі, будуть діяти сміливіше і досягнуть більшого.

Але спочатку необхідно встановити суть ідеології як інструменту пізнання, а також і перетворення соціального життя. «Марксів хід аналізу, – як справедливо зауважує М. Мамардашвілі, – припускає, що ідеологічне виробництво – це завжди раціоналізація готових духовних продуктів суспільних відношень (тобто продуктів поза, та й незалежно від діяльності раціональної наукової думки заданих) зовнішніми засобами «знання», використання раціональних процедур як засобів пізнання і привласнення цих продуктів індивідами, які в такий спосіб інтегруються в суспільну систему. Але якщо ці засоби «раціональні» в буржуазному суспільстві (тобто завжди обернуті до здатності судження анатомізованих індивідів), то в інші історичні епохи ці засоби можуть бути засобами анімістичних, міфологічних, релігійних та інших систем» [9, с. 33–34].

Таке визначення ідеології дослідження суголосе нашому підходу, оскільки ми розглядаємо провідну функцію ідеологічних відносин, причетних до сфери духовного виробництва, як аналогічну тій, яку виконують економічні відносини у сфері матеріального виробництва. Ця думка в наявній літературі вже зафіксована. Зокрема, О. Богданов, підкреслюючи організуюче начало ідеології і визначаючи їхнє місце в житті суспільства, писав наступне: «Це організаційні форми для всієї практики суспільства, або, що те ж саме, її організаційні знаряддя. Вони справді визначаються у своєму розвитку умовами і відносинами виробництва (духовного в тому числі – авт.), але не тільки як їхні надбудови, а саме так, як форми, що організують деякий зміст, визначаються цим змістом, пристосовуються до нього» [3, с. 135].

У колективній монографії «Духовне виробництво» знаходимо наступне підтвердження нашій тезі про організуючу роль ідеології у дослідженні: «У процесі духовного виробництва формується не просто свідомість, (вона виробляється всіма індивідами, які стихійно включені в матеріальний процес), а його особлива суспільна – «вторинна», «ідеологізована» – форма, завдяки якій індивіди «інтегруються в суспільну систему» [7, с. 142].

Тут немає необхідності докладно зупинятися на ролі ідеології в організації розумової діяльності дослідника, оскільки на неї поширюються всі ті закономірності, про які писав К. Маркс у «Німецькій ідеології», з тією лише невеликою різницею, що предметом тут виступає не вся практично-перетворююча діяльність людини, а специфічне філософське мислення.

Основна функція ідеології дослідження полягає в тому, що вона насправді є своєрідним семантичним фільтром, через який необхідно пропустити все багатство ідей, накопичене на початок XXI століття світовою суспільною думкою щодо проблем соціального життя людей. На цей бік процесу пізнання справедливо вказує В. Налімов, який пише: «Розвиток культури, в тому числі науки, – це знов-таки нескінченне фільтрування нових ідей через парадигматичні уявлення, що породжуються сенсами минулого. І якщо фільтри виявляються неспроможними еволюціонувати у напрямку форм, які пом'якшують їхню жорсткість, то відбувається революційна відмова від них. В історії західного християнства це релігійні і ідеологічні війни і революції, в науці – революційна зміна парадигм, що так добре описана Куном» [див.: 13, с. 42].

Отже, оскільки у процесі поглиблення пізнання змінюється не вхідний зміст соціального

світу, а фільтр, через який він аналізується, то для отримання його нового образу необхідно застосувати якісно іншу ідеологічну настанову.

Чим радикальніше один фільтр відрізняється від іншого, тим контрастнішим буде одержаний результат. У зв'язку із цим інколи здається, що в окремих випадках тексти, спродуковані дослідниками одних і тих самих процесів, неперівнювані один з одним. Наприклад, це справедливо відносно наукового і теологічного пізнання світу. Причому ідея, що відіграє роль семантичного фільтру і виступає гносеологічним інструментарієм дослідження, набуває нової якості, і тому її слід називати не інакше як ідеологемою.

При цьому стає зрозуміло, що досить поширена настанова на деідеологізацію соціальних, політичних та інших досліджень цілком абсурдна. Принципово неможливо дослідити навіть найдрібнішу проблему без використання певних семантичних фільтрів, оскільки буде відсутній критерій селекції та організації матеріалу, що досліджується.

У зв'язку з викладеним вище є сенс розглядати ідеологію як таку, що організує не лише буденну, але й наукову свідомість. Це так звана методологічна функція ідеології. Тому ідеологія як інструментарій дослідження є, на наш погляд, ефективним засобом раціоналізації вже готових духовних продуктів, що функціонують у формі філософських ідей, що в ідеальній формі фіксують реальний суспільний зв'язок людей і явищ.

Можна сказати, що у процесі дослідження ми мусимо здійснити трансформацію реального соціального явища буття, оскільки воно здійснює тиск на людей і відчувається ними, у форму знання. «Відношення, – писали К. Маркс і Ф. Енгельс в «Німецькій ідеології», – стають в юриспруденції, політиці і т. ін. – у свідомості – поняттями» [див.: 12, с. 100].

Крім того, К. Маркс і Ф. Енгельс прямо вказували на те, що ідея, як продукт діяльності філософа, є лише уявний «еквівалент» реального відношення. «Відношення для філософів рівнозначно ідеї. Вони знають лише відношення «Людини» до самої себе, і тому всі реальні відношення стають для них ідеями» [1, с. 99]. І тут наводиться ще більш чітке визначення відношення як того, "що філософи називають ідеєю» [1, с. 99].

Ідеологія дослідження, як будь-яка інша система, складається з певного набору елементів. Як нам здається, до неї мають увійти як мінімум чотири ідеологеми. Це будуть чотири семантичних фільтри для вивчення різноманітних аспектів обраної нами проблеми: світоглядний, логічний, гносеологічний і онтологічний. Саме тут може бути прийнято рішення розглянути предмет дослідження у дискурсі когнітивного, феноменологічного, германевтичного, структурно-функціонального підходів.

У такому зв'язку філософський або ідеологічний аспект діяльності дослідника постає як цілеспрямоване використання названих вище семантичних фільтрів (ідеологем) як засобу пізнання і освоєння продуктів філософської і наукової праці, які за допомогою раціональних процедур інтегруються в якісно нову систему соціальної філософії, а після цього в теорію ноосоціогенеза. Очевидно, синтез напрацьованих різними школами і напрямками ідей в органічну цілість є перспективним і буде характерним для розвитку філософії і науки XXI століття.

Таким чином, виходячи з викладеного вище, ідеологію дослідження можна визначити як спеціально сконструйовану систему семантичних фільтрів-ідеологем, що організує нашу дослідницьку діяльність у процесі засвоєння духовної

спадщини минулого крізь призму ідеї соціального організму. Нами духовне виробництво розуміється в широкому значенні як «вся діяльність людей по виробництву, обміну, розподілу і споживанню духовних цінностей» [3, с. 209].

Подальші кроки у філософському дослідженні пов'язані з визначенням сутності, змісту та форм явища. Під сутністю соціального світу необхідно розуміти його внутрішній зміст, що виявляє себе в єдності всіх багатоманітних і суперечливих форм його буття. При цьому соціальне явище – це те або інше виявлення (вираження) соціального світу, зовнішні, безпосередньо дані форми його існування. У мисленні ж категорії сутності і явища соціального висловлюють перехід від розмаїття наявних форм соціального світу до його внутрішнього змісту і єдності, до поняття. Оскільки соціальний світ є тотальним, то осягнення його сутності становить головне завдання філософії, а точніше, такого її специфічного напрямку як соціальна філософія.

Наступним кроком у гносеологічному аналізі соціального світу після визначення його сутності є виявлення його змісту, який ще байдужий до форми, а «форма зовнішня до нього; зміст щось інше, ніж форма» [5, с. 86]. Тому під змістом соціального світу розуміється не самий по собі субстрат соціального, а його внутрішній стан, сукупність процесів, що характеризують елементи, які утворюють соціальний світ, взаємодіють між собою та із середовищем, зумовлюючи своє існування, розвиток і зміну; в цьому сенсі сам зміст соціального виступає як процес.

Водночас як аксіома сприймається такий погляд на світ, коли все, доступне раціональному та ірраціональному та ірраціональному спостереженню, постає як соціальне, що перебуває в «польовій формі». Водночас відзначимо, що соціальний світ, як впливає з розглянутого вище матеріалу, складається немов би з двох частин: суб'єктивної і об'єктивної, які зароджуються на мікрорівні, розташовуються на макрорівні і переходять на мегарівень.

Тепер у нас є всі підстави вважати, що суб'єктивна частина цієї суперечливої єдності знаходиться у структурі людської особистості і перебуває у потенційній формі. Її зміст частково розглянуто вище, де соціальний зміст подано як особистість або як сукупність соціальних ролей, які мають виконувати людські особистості у суспільному житті.

Інша частина змісту соціального об'єктивована в зовнішньому середовищі. Це добре відома нам об'єктивована реальність. Її зазвичай називають соціумом. На превеликий жаль, вітчизняній філософській думці цей термін мало що говорить. Він просто випав з її проблемного поля. Довгий час ми вважали його «знахідкою» західної філософської думки. Для нас було достатньо оперувати категорією «суспільство», яка була продуктивним засобом матеріалістичного аналізу соціальної реальності. Втішно те, що сьогодні це поняття, нарешті, стає предметом уваги і російської, і вітчизняної соціальної філософії.

Аналізувати зміст соціального доцільно на рівні об'єктивованого соціального світу. Це пов'язано з тим, що саме на цьому рівні пізнання соціуму постає зовнішнім для дослідника предметом, соціальною річчю, котру можна відтворити як сторонню дослідникові. Для того, щоб вивести його складники, треба увести соціальний світ як «дійсний процес формоутворення в його різноманітних фазах» [11, с. 526].

Отже, об'єктивований соціальний світ або соціум є продуктом подвійної детермінації: підстави і умов. При цьому підстава породжує зміст соціального світу у процесі самоорганізації субстрату «соціальне», а умови квантують його

у специфічні вузли – згустки соціального змісту – інтелігібельної матерії. Тому ми спочатку розглянемо процес самопородження змісту «соціального» і під впливом підстави або внутрішніх сил та чинників, а вже після цього перейдемо до аналізу способу його дозування під впливом зовнішніх умов.

Буття сутності «соціального» і прояв змісту соціального світу говорить про те, що тут маємо справу з соціальною формою. Для обґрунтування даної тези достатньо вказати на те, що до форми належить взагалі все певне. При цьому відомо, що визначення соціального світу є водночас і визначенням соціальної форми, оскільки воно щось установлене і завдяки цьому відмінне від того, форму чого воно складає; визначеність соціального як якості єдина зі своїм буттям.

Оскільки в даному випадку йдеться про другу природу, то ми маємо справу відповідно не з натуральною формою, в якій перебуває перша природа, а з формою перетвореною, причому двічі. Перший раз натуральна форма зазнає змін, відбиваючись у свідомості людини, а другий – у суспільній свідомості.

При цьому слід нагадати, що перетворена форма нам знайома. Її зв'язують, як правило, з відбиванням явищ об'єктивного світу або його окремих предметів у свідомості людини. Серед філософів її найбільш тонко відчув М. Мамардашвілі, який у своїх філософських роботах спирався не тільки на аналіз К. Марксом явищ економічного фетишизму й ідеології, але і на психоаналіз, на юнгівську концепцію «архетипів», на сучасні дослідження міфології і символізму. Перетворена форма існування, на думку М. Мамардашвілі, – це «продукт перетворення внутрішніх відносин складної системи, що відбувається на певному її рівні і приховує їхній справжній характер і прямиї взаємозв'язок непрямыми виразами. Ці останні, будучи продуктом і відкладенням перетвореності зв'язків системи, водночас побутують у ній у вигляді окремого, якісно цілісного явища, «предмета» поряд з іншими» [8].

Для того, щоб більш глибоко розібратись із явищем подвійної перетвореної форми, в якій живе і функціонує соціальний світ, нам важливо встановити основні атрибутивні якості простих перетворених форм. Важливим моментом є те, що перетворені форми не втрачають предметності, яка була присутня у вхідних зовнішніх формах. Але, звичайно, предметність також виступає не у своїх вхідних, а у перетворених формах. М. Мамардашвілі характеризує останні в структурі людини як квазісубстанціональні об'єкти, квазіпредмети, предмети-фантоми. Складність їхнього дослідження полягає в тому, що перетворені форми – це не просто видимість, а внутрішня форма видимості, тобто стійке і відтворююче ядро. Він спеціально підкреслює, що перетвореність – це «якісно нове дискретне явище, в якому опосередковуючі проміжні ланки «стиснулись» в особливий функціональний орган, що володіє вже своєю особливою квазісубстанціональністю (і, відповідно, новою послідовністю акціденцій, часто протилежною дійсній)» [8].

Ця обставина значно утруднює викладення матеріалу дослідження, оскільки складну перетворену форму соціального життя треба розглядати як чинники еволюції та інволюції. Іншими словами, складні перетворені форми – новоутворення, будь вони результатом впливу середовища або спонтанних змін підстави, ми розгля-

даємо як специфічний механізм саморозвитку планетарного людства, що перешкоджає його тривалому застиганню в досягнутих формах цивілізації (або безкультура).

Отже, при вивченні натуральних форм ми маємо справу із доцільною діяльністю людини, а точніше з працею і спілкуванням; при вивченні простих перетворених форм ми стикаємося з природними (соціальними) сутнісними силами людини, при вивченні складних перетворених форм ми маємо справу із суспільними відносинами, а при вивченні натуралізованих складних форм – із «залізною людиною» К. Маркса.

Висновки. Таким чином, філософський аналіз соціальних явищ, зокрема професійної освіти, достатньо складна і формалізована процедура. Тут немає місця «вільностям» або фантазіям авторів, оскільки філософське знання є, як будь-яке інше, продуктом строгого теоретичного аналізу. І тільки на основі здобутого філософського знання про явище дослідник має можливість далі рухатись ланцюгом: методологічний аналіз – історичний (ретроспективний) аналіз – теоретичний (логічний) аналіз – технологічний аналіз – методичний аналіз – праксеологічний аналіз.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л., Изд-во Лен. ун-та, 1968. – 339 с.
2. Богданов А. А. Всеобщая организационная наука. Тектология. В 2-х томах / А. А. Богданов. – М.: Экономика, 1989. – Т. 1. – 304 с.
3. Боголюбова Е. В. Культура и общество / Е. В. Боголюбова. – М.: Изд-во МГУ, 1978. – 232 с.
4. Гегель Г. Наука логики / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1971. – Т. 1. – 501 с.
5. Гегель Г. Наука логики / Г. Гегель. – М.: Мысль, 1970. – Т. 2. – 248 с.
6. Гегель Г. Энциклопедия философских наук / Г. Гегель. – М.: Мысль. – 1977. – Т. 3. – 471 с.
7. Духовное производство: социально-философский аспект проблемы духовной деятельности. – М.: Наука, 1981. – 352 с.
8. Мамардашвили М. К. Превращенные формы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philosophy.ru/library/mmk/forms.html>
9. Мамардашвили М. К. К вопросу о материалистической схеме анализа сознания (по работам К. Маркса) / М. К. Мамардашвили // Социальная природа познания. – М.: Наука, 1979, вып. 1. – 280 с.
10. Мамардашвили М. К. Как я понимаю философию / М. К. Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 365 с.
11. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 26. Ч. 3. – 674 с.
12. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – 2-е изд. – Т. 3. – 629 с.
13. Налимов В. В. Реальность нереального / В. В. Налимов, Ж. А. Дрогалина. – М.: Издательство «МИР ИДЕЙ», АО АКРОН, 1995. – 432 с.
14. Принципы организации социальных систем: теория и практика / [под ред. М. И. Сетрова]. – К.: Одесса: Вища школа, 1988. – 242 с.
15. Философский словарь. – К.: АС.К., 2006. – 1056 с.
16. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С. С. Аверинцева, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичева и др.]. – 2-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.

Цитувати: Бех В. П. Філософський аналіз як засіб дослідження проблем професійної освіти / В. П. Бех, Ю. В. Бех // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 5–9.

© В. П. Бех, Ю. В. Бех, 2013. Стаття надійшла в редакцію 25.10.2013 р. ■



ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНО-ПРАГМАТИЧНОЇ АКСІОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ФАКТОР ПОДОЛАННЯ ЦІННІСНИХ РОЗКОЛІВ В УКРАЇНІ: СТРАТЕГІЧНІ ОРІЄНТИРИ ОСВІТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

І. В. Степаненко

Розкрито потенціал діалогічної освіти для переходу від абстрактно-нормативного способу сприйняття цінностей до їх комунікативно-прагматичного обґрунтування, тобто для формування аксіологічно-комунікативної компетентності особистості як складової ціннісного капіталу суспільства. Обґрунтовано, що діалогічна освіта для реалізації свого потенціалу повинна мати системний характер, здійснюватися як суб'єкт-суб'єктна педагогічна комунікація і мати відповідні духовні засади – добру волю, бажання і готовність почути іншого, готовність кожного до перегляду власної позиції. Необхідно, щоб організація освітнього діалогу відбувалася із дотриманням вимоги поваги до індивідуальності та особистої гідності його учасників, створення атмосфери доброзичливості, довіри, поваги і толерантності. Послідовна реалізація цих настанов у педагогічному процесі на всіх рівнях освіти стане необхідною духовною передумовою і для поширення таких саме стосунків у суспільстві при вирішенні спірних питань і знаходження консенсусу через діалог.

Ключові слова: ціннісний розкол суспільства, демократизація суспільства, комунікативно-прагматичне обґрунтування цінностей, аксіологічно-комунікативна компетентність особистості, ціннісний капітал суспільства, діалогічна освіта.

Stepanenko I. V. Formirovaniye kommunikativno-pragmaticheskoy aksiologicheskoy kompetentnosti kak faktor preodoleniya tsennostnykh rasokolov v Ukraine: strategicheskie orientiry obrazovaniya dlya demokratizatsii obshchestva.

Раскрыт потенциал диалогического образования для перехода от абстрактно-нормативного способа восприятия ценностей к их коммуникативно-прагматическому обоснованию, т.е. для формирования аксиологично-коммуникативной компетентности личности как составляющей ценностного капитала общества. Обосновано, что диалогическое образование для реализации своего потенциала должно иметь системный характер, осуществляться как субъект-субъектная педагогическая коммуникация и иметь соответствующие духовные основы – добрую волю, желание и готовность услышать другого, готовность каждого к пересмотру собственной позиции. Необходимо, чтобы организация образовательного диалога происходила с соблюдением требования уважения к индивидуальности и личному достоинству его участников, создания атмосферы доброжелательности, доверия, уважения и толерантности. Последовательная реализация этих установок в педагогическом процессе на всех уровнях образования станет необходимой духовной предпосылкой и для распространения таких отношений в обществе при решении спорных вопросов и нахождения консенсуса через диалог.

Ключевые слова: ценностный раскол общества, демократизация общества, коммуникативно-прагматическое обоснование ценностей, аксиологически-коммуникативная компетентность личности, ценностный капитал общества, диалогическое образование.

Stepanenko I.V. Formation of Communicative and Pragmatic Axiological Competence as a Factor of Value Disruption Overcoming in Ukraine: Strategic Guidelines for Education for the Society Democratization

The article reveals the potential of the dialogic learning for transition from abstract and normative style of values perception to their communicative and pragmatic argumentation i.e. of the axiological and communicative competence of the personality as the part of the social values capital. It is substantiated that the dialogical education for the realization of their potential must have a systemic nature, implemented as a subject-subject pedagogical communication, and have the proper spiritual foundation - good will, desire and willingness to listen to the other one, the willingness of everyone to review their position. It is necessary to organize the educational dialogue according to the dimension of respect for the individuality and dignity of its participants, creating an atmosphere of goodwill, trust, respect and tolerance. The consistent implementation of these installations in the pedagogical process at all levels of education will be necessary spiritual precondition for the spread of such relations in the society in solving problems finding a consensus through dialogue.

Keywords: values disruption of society, democratization of society, communicative and pragmatic justification of values, axiological and communicative competence of personality, the values capital of the society, dialogical learning.

В умовах демократичного транзиту, коли відбувається переорієнтація суспільства від попередньої радянської авторитарно-тоталітарної системи цінностей до нової, демократичної, у суспільній свідомості виникають ціннісні конфлікти, які призводять в остаточному випадку до ціннісного розколу суспільства. Під ціннісним розколом розуміється поляризація населення на

основі цінностей, що проявляється у формі політичного протистояння.

Ціннісний розкол є суб'єктивним вираженням історично сформованих у суспільстві об'єктивних ліній поділу населення на групи, що протистоять одна одній як у сфері інтересів, так і у сфері поглядів. Найявніший ціннісний розколів значно послаблює ціннісний капітал суспільства і є суттєвою перешкодою для його нормального

Степаненко Ірина Володимирівна, доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України

функціонування та розвитку. Адже саме цінності є найважливішим джерелом мотивів, стимулів і цілепокладальних орієнтирів людської поведінки, діяльності та життєдіяльності, а відтак, і найпотужнішими інспіруючим, регулятивним і організаційним факторами життя як окремого індивіда, так і всього суспільства. Цінності пронизують собою всі форми суспільної свідомості й утворюють у ній певні ієрархічні системи, які об'єднують інтереси окремих індивідів різноманітними ідейними засобами – ідеологічними, філософськими, релігійними, науковими, етичними, естетичними тощо. Такі ціннісні ієрархії можуть бути як чинниками інтеграції та консолідації суспільства, так і його дезінтеграції та поляризації. В останньому випадку і буде мати місце ціннісний розкол суспільства. До найбільш загальних ціннісних розколів у суспільно-політичному житті більшість дослідників зараховують розколи по лініях: демократія/авторитаризм, лібералізм/консерватизм, ліві/праві, а у духовній сфері – по лінії матеріалізм/постматеріалізм (Р. Інглхарт [7]). Типологію ціннісних розколів можна було б продовжувати далі, але для філософії освіти значно важливіше визначити духовні джерела, що їх продукують, із тією метою, щоб розробити та запропонувати педагогічній практиці освітньо-виховні стратегії, за допомогою яких можна було б ефективно вирішувати завдання ціннісної інтеграції та консолідації суспільства, тобто завдання примноження його ціннісного капіталу.

На нашу думку, одним із найбільш суттєвих духовних чинників ціннісного розколу є сприйняття цінностей як певних Абсолютів, що існують у незмінному та готовому вигляді і яким людина має безумовно підпорядковуватись. Таке догматичне сприйняття цінностей криє у собі загрозу їх узурпації з боку тих чи інших політичних сил, коли вони проголошують себе єдиними володарями Абсолютної істини. Відповідно, ті, хто не поділяє ці цінності або сумнівається в їх абсолютності, проголошуються ворогами. Така логіка ціннісної свідомості не тільки продукує ціннісний розкол суспільства, а є духовною передумовою тоталітаризму і не сумісна із базовими принципами демократичного суспільства, особливо такої його форми, як деліберативна (дорадча) демократія. У сучасному демократичному суспільстві цінності мають не постулюватися, а продукуватися у процесі їх колективного обговорення та комунікативно-прагматичного обґрунтування. Але таке ставлення до цінностей не може виникнути автоматично і потребує цілеспрямованого формування, так само як навички і вміння, необхідні для комунікативно-прагматичного обґрунтування цінностей.

Вирішальну роль у формуванні нової, комунікативно-прагматичної ціннісної компетентності людини може відігравати освіта. Саме у царині освіти формуються ключові компетентності особистості, зокрема і аксіологічна, яка передбачає здатність критично-рефлексивного сприйняття цінностей і вироблення власної, усвідомленої аксіологічної позиції. Але для успішної реалізації цього аксіологічного потенціалу освіта потребує парадигмального оновлення. Насамперед потрібна її системна і наскрізна аксіологізація, але із застосуванням нових освітньо-виховних стратегій, спрямованих на формування та розвиток аксіологічної компетентності особистості. На нашу думку, найбільш перспективною такою стратегією є та, яку пропонує діалогічна філософія освіти. Тому метою даної статті є розкриття потенціалу діалогічної освіти для переходу від абстрактно-нормативного способу сприйняття цінностей до їх комунікативно-прагматичного обґрунтування, тобто для формування аксіоло-

гічно-комунікативної компетентності особистості як складової ціннісного капіталу суспільства.

Аналіз ступеня розробленості проблеми показує, що вона ще не стала предметом спеціальних цілеспрямованих досліджень. Кожна із теоретичних складових вище окресленого проблемного поля існує поки що у вигляді окремих наукових дискурсів – ціннісних і соціокультурних розколів (Р. Інглхарт, А. Лейпхарт, С. М. Ліпсет, К. Лоусон, А. Реммеле, С. Роккан та ін.); комунікативної філософії, репрезентованої трансцендентально прагматикою К. О. Апеля і Ю. Габермаса, екзистенціально-антропологічними теоріями спілкування О. Больнова, М. Бубера, М. Шелера, К. Ясперса, герменевтично антропологією П. Рікера, феноменологічними концепціями інтерсуб'єктивності Б. Вандельфельса та Е. Левінаса, філософією діалогічної освіти (О.-Ф. Больнов, П. Фрейре, І. Шпор); філософії виховання, де виховання розуміється у широкому сенсі як спосіб передачі культурних цінностей від однієї епохи до іншої (Т. Баффорд, К. Еган, Д. Страйк, П. Херст та інші). Для досягнення поставленої нами дослідницької мети доцільним є синтез продуктивних ідей і теоретико-методологічних підходів, вироблених у межах вище названих теоретичних дискурсів.

При здійсненні аналізу поставленої проблеми ми будемо виходити насамперед із того, що педагогічний процес за своєю суттю є комунікацією – організованим спілкуванням між усіма його учасниками, форми і зміст якого відповідають вихідним принципам певної освітньої парадигми. Тому будь-які інновації у педагогічному процесі не можливі без оновлення характеру педагогічної комунікації, насамперед комунікації між педагогами і учнями / студентами. Так, С. Ф. Клепко, здійснюючи порівняння суб'єкт-суб'єктної і суб'єкт-об'єктної парадигми, показує їх полярність за низкою ознак, які стосуються саме їх комунікативного наповнення [8, с. 292]:

Суб'єкт-суб'єктна парадигма	Суб'єкт-об'єктна парадигма
Готовність педагога змінити свою позицію	Подавання педагогом «готових істин»
Стимулювання зворотного зв'язку	Робота без зворотного зв'язку
Орієнтація педагога на розуміння	Орієнтація педагога на повідомлення, передачу
Урахування індивідуальних особливостей учнів	Орієнтація на середнього учня
Переважання самооцінки студентів і оцінки з боку групи	Оціночні дії закріплені за педагогом

Як бачимо, комунікативна модель, що характерна для суб'єкт-об'єктної парадигми, по суті не містить можливостей для широкого і змістовного застосування діалогових форм освіти та передбачає не стільки комунікативно-прагматичне обґрунтування цінностей, скільки їх пряму трансляцію як аксіологічних абсолютних істин.

Абстрактно-нормативний спосіб сприйняття цінностей у межах суб'єкт-об'єктної парадигми в Україні, як спадщина радянських часів, ще зберігся і у педагогічній теорії, і у педагогічній практиці, зокрема й у царині освіти. Це знаходить прояв, по-перше, в тому, що цінності постулюються без їх теоретико-рефлексивної проблематизації. Внаслідок такого постулювання вони сприймаються як якісь вічні, незмінні, само собою зрозумілі Абсолюти, на кшталт платонівських вічних ідей. Між тим, у сучасній філософії цінності, зокрема і демократичні, представ-

лені у вигляді відповідних проблематизованих дискурсів, де висвітлюються суперечності їх внутрішнього змісту, здійснюється їх конкретизація із врахуванням специфіки сучасного соціокультурного контексту, визначаються їхні рефлексивні та практично-діяльнісні межі, обговорюються засоби їх трансляції у суспільну практику в цілому та в її окремі види тощо.

По-друге, абстрактно-нормативний спосіб сприйняття цінностей знаходить прояв і в намаганні здійснити їх пряму трансляцію у педагогічну діяльність. У такому разі цінності сприймаються як ідеологеми, як імперативні вказівки щодо кінцевих цілей і результатів навчання і виховання. Неefективність такої прямої трансляції зумовлена як тим, що не враховується опосередковуюча – потребово-мотиваційна – ланка між ціннісними орієнтаціями та діяльністю, життєдіяльністю людини, так і тим, що не враховується розбіжність між ціннісними ідеалами та реальною дійсністю, яка може навіть спростувати декларовані ціннісні ідеали.

По-третє, абстрактно-нормативний спосіб сприйняття цінностей знаходить прояв і в тому, що не враховується специфіка світу дитинства і юнацтва в їх конкретно-історичній визначеності. У даному разі таке сприйняття цінностей може виявитися не тільки педагогічно неefективним, але й шкідливим. У даному контексті пригадується застереження Х. Арендт, що дітей не можна сприймати як поневолену спільноту, яка потребує звільнення [1]. Те саме можна сказати і про молодь, яка виборюючи свої права, часто схильна забувати про їх невідривний зв'язок із обов'язками, зв'язок, внутрішній сенс якого розкрив ще Дж. Локк: «Чим більше у людини прав – тим ширше коло її обов'язків». Сама специфіка світу дитинства і юнацтва актуалізує питання про конкретно-практичні межі впровадження задекларованих цінностей, зокрема і демократичних, у педагогічний процес, про межі толерантності, про значення авторитету дорослих, про межі індивідуалізму і егоїзму, гуманізму та демонічного естетизму, про взаємозв'язок прав і обов'язків, свободи і відповідальності тощо.

Вимогу переорієнтації освіти від абстрактно-нормативного способу сприйняття цінностей до їх комунікативно-прагматичного обґрунтування можна услід за Ю. Габермасом виразити так: «Замість накидати всім максимум, яку я хочу зробити універсальним законом, я повинен запропонувати їм цю максимум, щоб вони перевірili у процесі дискусій обґрунтованість її претензій на універсальність. Так відбувається зміщення: центр ваги перебуває вже не в тому законі, який кожен окремо оцінює як універсальний, не бажаючи слухати заперечень, а в тому, який усі одноставно визнають за універсальну норму. Таке формулювання принципу універсалізації має на меті надати процесові аргументації колективного характеру» [5].

Така вимога переорієнтації освіти цілком відповідає запитам сучасного демократичного суспільства. Ці запити достатньо чітко сформульовані у сучасному теоретичному дискурсі демократії, котрий хоча і є плюралістичним, але представлені у ньому різні теоретичні конструкції не тільки конкурують між собою, а і взаємодоповнюють один одного. Реально існуючі в сучасному світі демократичні системи правління прагнуть сполучити як ідеї партисипації, самоврядування, так і ідеї представницької демократії в її різних формах. Для цілей нашого аналізу важливо наголосити, що теорії плюралістичної демократії (Г. Ласкі, Д. Трумен, О. Штаммер, Д. Річмен, Е. Фраєнкель та ін.) призначення демократії вбачають у тому, щоб стимулювати багатоманіття, плюралізм у суспільстві, надати всім громадянам можливість об'єднуватися в різ-

номанітні угруповання, публічно виражати свої інтереси та досягати порозуміння, загальної згоди за допомогою компромісів, «примирення», узгодження різноспрямованих інтересів, що, безумовно, потребує комунікативної компетентності і відповідальності та передбачає не постулювання та декларація своїх ціннісних уподобань, а їх обґрунтування із застосуванням системи аксіологічної аргументації. Тільки за таких умов можливо уникнути ціннісної конфронтації та розколів. Адже відповідно до Ю. Габермаса, комунікативна компетентність – це здатність «вести дискурс», у процесі якого досягається згода та взаємопорозуміння між його учасниками.

Значною мірою альтернативними щодо теорій плюралістичної демократії та демократичного елітизму є теорії партисипаторної демократії. За всієї своєї різноманітності вони виходять із того, що саме активна участь громадян в усіх сферах суспільно-політичного життя є головною запорукою демократії, оскільки чим більше громадян безпосередньо беруть участь у політичному процесі, тим більш високим є інтелектуальний потенціал для прийняття політичних рішень, і, таким чином, менше ймовірність прийняття помилкових рішень. Звідси – орієнтація на всебічну демократизацію суспільства. Вважається, що демократичний спосіб організації й управління повинен бути скрізь: у сім'ї, у виховних і навчальних закладах, на робочому місці, по місту проживання, у партіях та інших суспільних об'єднаннях і структурах, у державі в цілому. Прибічники концепції демократії участі (і в її республіканській, і в її ком'юнітаристській версіях) наголошують, що громадяни повинні (зобов'язані та мають право) брати активну участь не тільки у виборі своїх представників і прийнятті рішень на референдумах, зборах тощо, але й безпосередньо у політичному процесі – у підготовці, прийнятті та здійсненні рішень, а також контролі за їх реалізацією. Саме участь у якнайбільшій кількості сфер суспільного життя гарантує тим, хто бере участь, можливість здійснювати контроль за умовами управління їхнім життям через обговорення та внесок у різні галузі державної політики. Отже, в усіх різновидах демократії участі комунікативна компетентність і відповідальність визнаються необхідними ресурсами демократизації суспільства.

Необхідність прийняття важливих суспільно-політичних рішень через процедуру обговорення особливо наголошується у деліберативній концепції демократії, в котрій розробляється теоретична модель ідеальної дискусії та її необхідні передумови. Поняття деліберативної (дорадчої) демократії має витоками ідеал демократичної асоціації, в якій умови утворення організації виробляються шляхом публічного обговорення та порозуміння між вільними громадянами. Громадяни за таких умов досягають порозуміння стосовно вирішення суспільно значущих проблем через публічне обговорення та поважають свої базові інститути як легітимні, доки останні створюють підґрунтя для вільного публічного обговорення (Дж. Кохен). Тут вважається, що ідеальна дискусія має бути спрямована на досягнення раціонально вмотивованого консенсусу – на знаходження аргументів, які є переконливими для всіх, хто зацікавлений у результатах вільного та аргументованого оцінювання альтернатив, висунутих рівними.

Таким чином, в усіх теоретичних моделях сучасної демократії по суті визнається затребуваність аксіологічної комунікативно-прагматичної компетентності як необхідної складової «демократичного характеру» особистості як свідомого та відповідального суб'єкта всебічної і послідовної демократизації суспільства. Тому настанова на формування та розвиток такої компетентності має становити в умовах демократизації україн-

ського суспільства визначальний стратегічний орієнтир для організації педагогічної комунікації у царині освіти.

Але, як вже було зазначено вище, педагогічна комунікація, її механізми і характер можуть бути засадничими якісно відмінними світоглядно-методологічними та дидактично-методичними принципами. Основні принципи суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії були сформовані у межах технократичної освітньої парадигми. Тут педагогічна діяльність набуває характеру цілораціональної дії, однозначний сенс якої визначається метою формування у тих, хто навчається, інструментального розуму, а визначальним мотивом засвоєння знань є можливість досягти успіху в якійсь спеціалізованій сфері діяльності. У межах такої парадигми трансляція знань, навичок і вмінь здійснюється на вузько прагматичних (інструментальних), монологічних і авторитарних засадах. Відтак, і у вищій освіті головним стає засвоєння студентами визначеної педагогом сукупності знань, навичок і вмінь. Причому засвоєння у сенсі їх механічного накопичення та приєднання, або силового заволодіння, що не потребує герменевтичних зусиль ані з боку студента, ані з боку педагога і не сприяє формуванню та розвитку у студентів здатності до самоврядності та критичного мислення, які становить осереддя «демократичного характеру» соціального суб'єкта.

У сучасних умовах демократичного, посттрадиційного, мультикультурного суспільства, що стрімко змінюється, трансляція знань, навичок і вмінь не тільки не повинна, а й принципово не може бути побудована на вузько прагматичних, монологічних і авторитарних засадах. Ми живемо у світі, який постійно розширюється й ускладнюється і вже не є «ані структурованим авторитетом, ані об'єднаним традицією» [1, с. 203], в якому складно взаємодіють і співіснують різні культурні та інтелектуальні традиції, в якому попередні форми досвіду – повсякденного та теоретичного – стрімко поступаються якісно новим. У такому світі трансляція знань, навичок і вмінь у педагогічному процесі має набути характеру їх освоєння, тобто осягнення в акті розуміння або взаємного порозуміння, що вже принципово потребує герменевтичних і комунікативних зусиль від усіх учасників педагогічного процесу. Відтак, і сам педагогічний процес має бути організований як комунікація із активним характером суб'єкт-суб'єктної взаємодії, вираженим зворотнім зв'язком і різноманітними дискурсивними формами. Саме за такої умови педагогічний процес може стати важливою школою демократії для всіх його учасників. Організація педагогічної діяльності як діалогічного відношення цілком відповідає вимогам сучасної демократичної практики, котрі знайшли найбільш послідовне теоретичне оформлення у концепції деліберативної (дорадчої) демократії.

Організація педагогічної діяльності як діалогічного відношення може слугувати демократії й з тієї причини, що сприяє формуванню стосунків взаємної поваги та взаємної довіри між учасниками педагогічної комунікації. А самоповага та взаємність, міжособистісна довіра є необхідними передумовами як виховного процесу як такого, так і всіх демократичних процесів загалом, оскільки запобігає атомізації індивідів і становить необхідне психологічне підґрунтя для їх залучення до різних форм суспільної участі та взаємодії. Головні події у педагогічному процесі відбуваються саме у царині «між» – своєрідному силовому полі, сконструйованому взаємною повагою та взаємною довірою, де актуалізуються, набувають наочності і переконливості ті значення, смисли та цінності, які є предметом трансляції та освоєння (присвоєння). У даному випадку – демократичні цінності та смисли.

Найбільш послідовно діалогічний підхід в освіті як необхідний і найбільш дієвий засіб її демократизації розробляють представники критичної педагогіки або педагогіки свободи, започаткованої Пауло Фрейре. Вони роблять наголос на стимулюючій освіті та головним засобом для цього вважають діалог. На думку П. Фрейре, перманентний діалог в освітньому процесі долучається до здобування знань, до формування всіх видів людського досвіду, до забезпечення всіх видів людської свободи. Розвиваючи цю думку, одна із представників цього напрямку І. Шор стверджує, що «педагогіка повинна у принципі базуватися на критичному діалозі, тобто ставати антиподом магістрального традиційного методу, коли педагог здійснює свій лекційний монолог, а студент напружено його конспектує. Педагог повинен не лише передавати знання, а пов'язувати їх із життєвим і культурно-логічним контекстом студента. Педагогіка ж повинна враховувати культурні й соціальні умови студентів, різноманітні відмінності, зокрема культурні, мовні, расові тощо. Педагоги вибудовують навчально-виховний процес у такий спосіб, щоб своїми програмами та діями соціалізувати студентів. Чим продуктивніше реалізується соціалізація, тим більше і глибинніше відбувається «десоціалізація», бо студенти завдяки соціалізації, пізнають соціальну нерівність, класовий поділ, соціально-класову експлуатацію, расовий антагонізм. Навчаючись у традиційній системі освіти, студенти отупіло відповідають на поставлені ним питання замість того, щоб самим ставити їх до своїх відповідей. Демократичне учіння передбачає вільне висловлювання, оприлюднення намірів, згідно з обставинами у навчально-виховному універсумі. Колективістське учіння сприяє створенню своєрідної виховної стратегії у протиставленні малодемократичним змінним педагогічним моделям» [5, с. 286].

На необхідності формування соціальної спрямованості розуму, умінні людини обирати серед різних світоглядних пропозицій при здійсненні вільного, самостійного вибору в усіх сферах життя, наполягає у своїй теорії освіти, навчання і виховання й П. Херст. Основні положення його теорії також орієнтують освіту на формування комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності. П. Херст наголошує, що людина – це не автомат, який діє на підставі певних правил, і не тренований пінгвін, її моральна дія включає волю, розуміння ситуації. Тільки у цьому випадку вона може діяти самостійно та відповідати за свої вчинки. Тут «ми, поза сумнівом, вступаємо у сферу моралі, її особистість могла, спираючись на свій розум, діяти по-своєму» [13, с. 59]. Отже, він встановлює взаємозв'язок між моральними судженнями, життєвими рішеннями та певним рівнем розвитку розуму людини, а також розумінням нею сутності подій, що відбуваються. Але розуміння своїх учинків ще не говорить про їх моральний сенс. Продумане судження ще не служить запорукою його правильності. Важливо, з яких моральних цінностей виходить людина у своїх думках і оцінках, якою мірою ці думки відповідають діям, бо не можна судити про моральне життя особистості поза її діями. Якщо передача знань належить до інтелекту особи, то формування певної ціннісної орієнтації (виховання у власному значенні цього слова) пов'язане з дією людини, сприяючи перетворенню тих або інших ціннісних установок в її переконання. Обґрунтовуючи ці положення, П. Херст, власне, задає освіті спрямованості на формування в особистості аксіологічної компетентності як складової її світоглядної культури, оскільки саме у світогляді людини пізнавальна, моральна і мотиваційно-діяльна складові її свідомості інтегруються у цілісну систему.

Із становленням особистісно орієнтованої парадигми у царині освіти має відбутися кардинальна зміна статусних ролей педагогічної взаємодії на користь діалогічної форми організації педагогічного процесу. Більшість вітчизняних розробників нової освітньої парадигми також визнають, що саме діалог є найбільш адекватною формою реалізації суб'єкт-суб'єктної навчальної взаємодії (С. Ф. Клепко, І. М. Предборська, М. І. Романенко, П. Саух та інші). Тут вихідними стають саме педагогічно-антропологічні настанови діалогічних концепцій М. Бахтіна, О. Ф. Больнова, М. Бубера, Б. Вандельфельса, К. Ясперса, М. Шелера та інших представників комунікативної філософії. У цих концепціях наголошується, що людське буття як спів-буття з іншими має діалогічний характер і розгортається як Я-Ти відношення. Тільки через таке відношення, у царині «між» відбувається становлення та розвиток людини і як людини, і як особистості, долається відчуття чужинності та ворожості світу, окремішності та ізольованості від нього. Причому, як наголошує М. Бубер, – « „Між” – це не просто допоміжна конструкція, це місце та носій людської події» [4, с. 153–154]. Тільки у царині «між» можливо встановлення не тільки функціональних, але й особистісних, інтимно-екзистенціальних стосунків між людьми. «Найяскравіші вияви діалогічного безумовно засвідчують, що не індивідуальне й не соціальне, а щось третє є тим місцем, де відбувається справжня подія. По той бік суб'єктивного, по цей бік об'єктивного, на тій вузькій стежині, де зустрічаються Я і Ти, й міститься царство міжлюдського буття» [4, с. 155]. Причому, як переконливо доводить М. Бахтін, у такому «життєвому діалозі», або житті як діалозі «задіяна вся людина і все життя: очима, губами, руками, душею, духом, всім тілом, вчинками» [10, с. 310].

Виходячи із такого розуміння діалогічної специфіки людського буття, правомірними постають і висновки щодо виховної діяльності як «справжнього діалогічного відношення» хоча і не найдосконалішого (М. Бубер), адже «чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як об'єкти – з ними можна лише діалогічно спілкуватися» [8, с. 292].

Діалогічний характер має бути притаманний і навчанню, оскільки на справедливую думку М. Шелера «народження знань» відбувається за умови співучасті: «Без співучасті сутнісного, котре «вміє» виходити і виходить із себе для участі в іншому сущому, не існує взагалі ніякого можливого знання. Я не бачу іншої назви для цієї тенденції, окрім «любові», самовіддачі – готовності віддатися, ніби підірвання кордонів власного буття так і буття іншого» [11, с. 40].

Освітній діалог створює сприятливі умови для перетворення знань із застиглих форм минулого досвіду, які просто слід засвоїти, на творчий продукт учасників педагогічної комунікації, в якому синтезуються їхні думки, світоглядні орієнтації, життєвий досвід. За таких умов знання, як переконливо доводить М. Романенко, – «змінюються, перетворюються з об'єктизованого набору упорядкованих фактів у постійно змінний артефакт інтерсуб'єктивного опосередкованого судження» [9, с. 76]. Тим самим, знання, з одного боку, набувають життєвого сенсу, і, перетворюючись на засіб входження у специфічну форму життя, можуть стати складовою особистісного мистецтва жити, а з іншого, – стають відкритими для постійного перегляду та переоцінки, тобто набувають процесуального характеру і у такому вигляді можуть виступати чинником мінімізації ризиків у процесі життєтворчості особистості. У цьому сенсі освітній діалог стає і важливою формою забезпе-

чення єдності навчання і виховання у педагогічному процесі.

Застосування у сфері освіти діалогових форм організації педагогічного процесу цілком відповідає вимогам нової освітньої парадигми і з тієї причини, що маючи характер суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволяє реалізувати особистісно-індивідуальний підхід до тих, хто навчається, і налагодити партнерські стосунки між учасниками педагогічного процесу.

Діалог як форма навчального спілкування спонукає до обміну думками, враженнями з тих чи інших питань і, за умов правильної організації, сприяє розвитку критичного мислення, а також досягненню кращого розуміння індивідуально-особистісних характеристик того, хто навчається. У царині вищої освіти освітній діалог через налагодження зворотного зв'язку між викладачем і студентом також дозволяє виявити особистісні характеристики останнього як суб'єкта пізнавального процесу: його мотиви (чим він керується у своїй пізнавальній діяльності), ціннісні орієнтації (на що спрямований його процес пізнання), пізнавальні компетентності (рівень його знань, пізнавальних навичок і вмій) тощо. Краще розуміння того, хто навчається, дає можливість не тільки залучати той навчальний матеріал, який має особистісне значення (тим самим підсилюючи ефективність навчального процесу), але й враховувати індивідуально-особистісні характеристики студента при моделюванні життєвих ситуацій і спеціально сконструйованих ситуацій вибору з метою стимулювання самоаналізу, самооцінки, самопізнання, самокорекції у педагогічному процесі. Тільки у цьому разі у того, хто навчається, можна сформувати мотивацію навчальної діяльності не побоюваннями, обов'язком або «уникненням невдач», а прагненням досягти творчого задоволення, самоактуалізації та продуктивної самореалізації як у навчальному процесі, так і у власному житті. Саме такий підхід дозволяє виробити розуміння навчального процесу як складової власного процесу життєтворчості загалом. Таким чином, освітній діалог сприяє формуванню комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності, необхідної не тільки для подолання ціннісних розколів у суспільно-політичному житті, а і ціннісних розколів у власному процесі життєтворчості особистості. А шляхом досягнення розуміння підстав ціннісного життєвого вибору – свого та інших людей – сприяє формуванню поваги до цього вибору, що також є необхідною передумовою подолання ціннісних розколів у суспільстві.

Освітній діалог може мати різні форми. Найбільш загальними серед них є комунікативна дія (взаємодія) і дискурс. У педагогічному процесі вони мають різне функціональне значення. Цю різницю можна окреслити, звернувшись до Ю. Габермаса. Він зазначає, що у межах першої «наївно, некритично припускаються значення та сенси з метою обміну інформацією (необхідним для дій досвідом); у межах дискурсу стають темою проблематичні претензії на значення і жодного обміну інформацією не відбувається» [10, с. 85]. Габермас цілком слушно вбачає значення дискурсу в тому, що він дозволяє відновити згоду, що прихована в комунікативних діях, але стала проблематичною [10, с. 85] і слугує обґрунтуванням «проблематичних претензій на значення думок і норм» [10, с. 87]. Він також зазначає, що «дискурсивне обґрунтування перетворює тлумачення на інтерпретацію, твердження на пропозицію, пояснення на теоретичне пояснення та виправдання на теоретичне виправдання» [10, с. 87].

На нашу думку, для формування аксіологічної компетентності, необхідної для подолання ціннісних розколів у суспільстві, найбільш продуктивною формою освітнього діалогу може вис-

тупити дискурс. Значення дискурсу у педагогічній комунікації міститься не тільки в тому, що він набуває актуальності в ситуації, коли думки і норми втратили однозначність і стали проблематичними, а й в тому, що він може виступати способом організації комунікативної дії. Так, Ю. Габермас розрізняє п'ять можливих випадків дискурсу:

а) дискурс як засіб комунікативної дії (наприклад, розмова з метою інформації та навчання або заздалегідь організований диспут);

б) комунікативна дія, яка лише позірно приймає форму дискурсу (всі форми ідеологічного виправдання);

в) терапевтичний дискурс, де створення умов для дискурсу править за підґрунтя саморефлексії (психоаналітична розмова між лікарем і пацієнтом);

г) нормальний дискурс, який слугує обґрунтуванню проблематичних претензій на значення (наприклад, наукова дискусія);

д) нові форми дискурсу (навчання за допомогою дискурсу замість дискурсу як засобу для інформації та інструкцій, модель вільної семінарської дискусії за Гумбольдтом)» [10, с. 90].

Виокремлені п'ять випадків дискурсу дають можливість побачити, що він може бути наскрізною, системною формою організації і навчального, і виховного процесу. Необхідність більш активного залучення учасників освітнього процесу до дискурсивних практик зумовлюється і власними функціональними можливостями дискурсу. Він «пов'язує діяльність і текст, мислення і мову, реальність та її інтерпретацію; він є своєрідним контекстом, що забезпечує стабільність всієї системи, динамічно змінює методи, схеми інтерпретацій, правила комунікацій, спрямовує події та здійснює їх оцінку й узгодження. При цьому сам дискурс, як правило, залишається структурно незавершеним. Виконуючи нормотворчу функцію, він послугує різного роду референціями і рекурсіями, чим адаптує себе до умов зовнішнього середовища... Так відбувається усунення гранд-нарративів, про небезпеку яких неодноразово писав Ж. Ліотар» [12, с. 217]. Для освітньої діяльності надзвичайно важливою є функціонально призначення дискурсу «узгоджувати різні тексти та адаптувати їх до відповідного середовища (аудиторія, психологічний клімат, предмет обговорення, очікуваний результат, соціальні передумови тощо)» [12, с. 218]. Не менш важливим є також висновок, який був обґрунтований і утвердився у філософії постструктуралізму та конструктивізму, про спроможність дискурсу справляти зворотний вплив на його учасників і соціальну реальність. Звідси вихідним у філософії освіти для визначення стратегічних цілей і засобів педагогічної діяльності має стати розуміння того, що діалог, дискусія є не просто засобами передачі знань, а системними факторами формування аксіологічно компетентної особистості, її соціалізації, а також факторами перетворення соціального буття.

Призначення дискурсу у педагогічній практиці може міститись не тільки в тому, щоб прищепити особистості дискурсивні навички і вміння, а й у тому, щоб свідомо засвоїти (присвоїти) демократичні цінності і смисли. Йдеться про те, що останні й на рівні сучасної демократичної практики, і на рівні сучасної демократичної теорії проблематизуються і потребують дискурсивного обговорення.

Безумовно, у педагогічному процесі комунікація має бути опосередкована відповідними змістами і предметними формами організації. Змістом педагогічної комунікації, яка відповідає вимогам демократизації суспільства, має бути освоєння демократичних цінностей і смислів. В українському суспільстві це завдання є ще не вирішеним.

Можна зробити висновок, що діалогічна освіта для того, щоб виступити чинником примноження ціннісного капіталу суспільства і формування комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності особистості в умовах демократизації суспільства, повинна мати системний характер і відповідні духовні засади – добру волю, бажання і готовність почути іншого, готовність кожного до перегляду власної позиції. Необхідно, щоб організація освітнього діалогу здійснювалася як суб'єкт-суб'єктна педагогічна комунікація, що передбачає дотримання вимоги поваги до індивідуальності та особистої гідності його учасників, створення атмосфери доброзичливості, довіри, поваги і толерантності. Послідовна реалізація цих настанов у педагогічному процесі на всіх рівнях освіти стане необхідною духовною передумовою і для поширення таких саме стосунків у суспільстві при вирішенні спірних питань і знаходження консенсусу через діалог.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арндт Х. Криза виховання і освіти / Між минулим і майбутнім // Х. Арндт [пер. з англ.]. – К.: Дух і Літера, 2002. – С. 181–204.
2. Бахтин М. М. Проблеми поетики Достоевського / М. М. Бахтин. – 4-е изд. – М.: Советская Россия, 1979. – 318 с.
3. Больнов О. Ф. Зустріч / Першоджерела комунікативної філософії // О. Ф. Больнов, Л. А. Сотниченко. – К.: Либідь, 1996. – С. 157–170.
4. Бубер М. Перспектива // Сотниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії / М. Бубер. – К.: Либідь, 1996. – С. 149–156.
5. Габермас Ю. Мораль і комунікація / Поступ сучасних ідей: Панорама новітньої науки // Ю. Габермас, Жаклін Рюс [пер. з фр. В. Шовкун]. – К.: Основи, 1998. – С. 556–557.
6. Зязюн Л. Радикалізм педагогічних рефлексій в освітньо-виховній системі Франції / Лариса Зязюн // Філософія освіти: науковий часопис / Інститут вищої освіти АПН України, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова, Укр. академія політ. наук. – К.: «Майстер-клас», 2006. – № 2 (4). – С. 277–288.
7. Инглхарт Р. Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества / Р. Инглхарт [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.sociology.mephi.ru/docs/polit/html/ingl.htm>.
8. Клепко С. Ф. Інтегративна освіта і поліморфізм знання / С. Ф. Клепко. – Київ – Полтава-Харків: ПОПОПП, 1998. – 360 с.
9. Романенко М. І. Сучасна філософсько-освітня парадигма як відображення глобальних соціокультурних трансформацій / М. І. Романенко // Практична філософія. – 2004. – № 2. – С. 72–77.
10. Хабермас Ю. / Хабермас Ю. // Сотниченко Л. А. Першоджерела комунікативної філософії. – К.: Либідь, 1996. – С. 84–90.
11. Шелер М. Форми знання і образования / М. Шелер // Избр. тр.: [пер. с нем. А. В. Денежкина]. – М.: Гнозис, 1994. – С. 15–56.
12. Ягодзінський С. М. Дискурс як об'єкт лінгвістичного і філософського аналізу / С. М. Ягодзінський // Гілея, 2010. – Випуск 31. – С. 212–219.
13. Hirst P. Moral Education in a Secular Society / P. Hirst. – London: University of London Press, 1974. – 123 p.

Цитувати: Степаненко І. В. Формування комунікативно-прагматичної аксіологічної компетентності як фактор подолання ціннісних розколів в Україні: стратегічні орієнтири освіти для демократизації суспільства / І. В. Степаненко // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 10–15.
© І. В. Степаненко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 25.10.2013 р. ■



КОМПЕТЕНТНІСНА ПАРАДИГМА ОСВІТИ: РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ

Г. О. Пономаренко

Розкрито філософську сутність компетентнісної парадигми, здійснено аналіз її впливу на реформування системи вітчизняної освіти з огляду на євроінтеграційні процеси. Визначено стратегічні напрями подальшого розвитку ціннісних парадигм у сучасних суспільно-економічних умовах.

Ключові слова: філософія освіти, парадигма, компетентність, компетентнісний підхід, освітні стандарти, професійна підготовка.

Пономаренко Г. А. Компетентностная парадигма образования: реалии и перспективы развития
Раскрыт философский смысл компетентностной парадигмы, осуществлен анализ её влияния на реформирование системы отечественного образования в связи с евроинтеграционными процессами. Определены стратегические направления дальнейшего развития ценностных парадигм в современных социально-экономических условиях.

Ключевые слова: философия образования, парадигма, компетентность, компетентностный подход, образовательные стандарты, профессиональная подготовка.

Ponomarenko H. O. Competence Paradigm of Education: Realities and Prospects

Paper tells about the philosophical essence of competencies paradigm, analyses its impact on the reform of native country education system under conditions of integration to Europe processes. The strategic directions of the value paradigms further development under current social-economic conditions have been defined.

Keywords: philosophy of education, paradigm, competence, competencies approach, educational standards, professional training.

Постановка проблеми. Зміна суспільної парадигми від індустріальної до інформаційної, такі інтеграційні процеси, як глобалізація, демократизація, створення єдиного інформаційного простору, швидкий розвиток інформаційних технологій, взаємна інтеграція культур зумовили пошук нових шляхів розвитку людства. У результаті розширився світ життєдіяльності людини, змінилися способи спілкування, мислення; постала необхідність зростання сфери послуг, особливо освітніх, які б забезпечили спрямованість навчання на позитив, самоактуалізацію та мотивацію самоосвіти особистості впродовж усього життя. Усе це сприяло виникненню нових філософських ідей і продукуванню освітніх парадигм, здатних відтворити виклики часу.

Як вважає В. Г. Кремень, філософія освіти покликана з'ясувати, які кроки необхідно зробити в освітній галузі, щоб, глибоко вивчивши досвід попередніх парадигм, сформувані якісно нове бачення, нові умови, новий зміст освіти, що неодмінно приведе до розробки та реалізації якісно нової парадигми, у якій буде нове співвідношення між гуманізмом і технократизмом на користь розвитку особистості [10]. Однією з таких парадигм, на наш погляд, є компетентнісна, ідея якої успішно втілюється в освіті останніми десятиліттями.

Зв'язок цієї проблеми з теоретичними і практичними завданнями полягає в тому, що шляхом оволодіння певними компетентностями людина перетворює накопичені знання на суспільну цінність, завдячуючи якій здатна відчувати себе самодостатньою. У зв'язку з цим перед сферою освіти постають принципово нові завдання. Якщо раніше якість освіти визначалася певною сумою знань, умінь і навичок, то сьогодні не менш важливим її

чинником виступає рівень компетентності випускника навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У словнику іншомовних слів [13, с. 492] поняття "парадигма" розглядається як зразок, тип, модель. Відповідно до філософського словника поняття "парадигма" означає сукупність теоретичних і методологічних передумов, що визначають конкретне наукове дослідження, яке втілюється у науковій практиці на цьому етапі [14]. У сучасній філософії науки парадигма – це система теоретичних, методологічних і аксіологічних установок, які обрані зразком для вирішення наукових завдань та які підтримують усі члени відповідного наукового співтовариства.

Основи компетентнісної парадигми освіти розглядали І. І. Козинець, Г. Д. Малик, О. В. Овчарук, Т. І. Пантук, Л. І. Паращенко, О. І. Пометун, Г. К. Радчук, Я. О. Тригуб. Сутність формування ключових компетентностей викладена у працях Н. М. Бібіка, І. Г. Єрмакова, В. В. Краєвського, О. Я. Савченко, Л. В. Сохань, А. В. Хуторського; умови реалізації компетентнісного підходу в навчально-виховному процесі схарактеризовано Т. В. Івановою, В. Ф. Паламарчук, С. Є. Трубаचовою та ін.

Проте, враховуючи, що за останні роки відбулися суттєві зміни в розумінні цілей освіти, нагальною є потреба перегляду стратегії компетентнісної парадигми, розвитку її нових напрямів утілення в освітній простір.

Мета цієї статті полягає у здійсненні аналізу впливу компетентнісної парадигми на реформування системи вітчизняної освіти та визначенні стратегічних напрямів її подальшого розвитку в сучасних суспільно-економічних умовах.

Виклад основного матеріалу. Нині розвиток суспільства і цивілізації висуває перед освітою при-

Пономаренко Ганна Олександрівна, доктор юридичних наук, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології Херсонського національного технічного університету, заступник голови Херсонської обласної державної адміністрації

нципово нові завдання. На початку XXI століття почалися докорінні зміни у парадигмі та методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього XX століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси та сутність індустріального суспільства, яке детермінувало пізнання й однозначність оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання та імовірності оцінки. Важливими стають оволодіння комплексом універсальних навичок і вмінь, необхідних у житті та діяльності, забезпечення функціональної грамотності, а також розвиток комунікативних здібностей. Аналіз досвіду різноманітних освітніх систем показує, що одним із шляхів оновлення змісту освіти, узгодження їх із сучасними потребами суспільства є орієнтація навчання й виховання на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його впровадження.

Науковці європейських країн вважають, що процес набуття молоддю знань, умінь і навичок спрямований на вдосконалення їхньої компетентності, що сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності бути мобільною. Так, на думку Д. Д'юї лише людина, яка спроможна адекватно реагувати на виклики і для якої "знання – як дія", є компетентною [2]. Своєю чергою, Г. Драйден і Дж. Вос, аналізуючи стан освіти з позицій глобалізації, зазначають: "Справжня революція в навчанні полягає не лише в змісті шкільної освіти. Вона полягає в навчанні того, як учитися, як думати, у вивченні нових методів, які ви можете використати для розв'язання будь-якої задачі, що виникає перед вами в будь-якому віці" [5, с. 122].

В Україні ідеї компетентнісної парадигми набули актуальності ще на початку 90-років XX століття, що, на думку О. Я. Савченко, пояснювалося "...відчутними суперечностями між потребами суспільства, яке прагнуло демократичних змін і відкритості до світових здобутків, та шкільною освітою, що залишалась "академічною" за цілями і хаотично реагувала на потреби часу" [8, с. 35]. Під впливом дискусії українських педагогів навколо питання запровадження компетентнісного підходу в освіті у Державних стандартах загальної середньої освіти для 11-річної школи відображається ідея вироблення в учнів уміння самостійно вчитися, яка локально відбивається в обов'язкових вимогах до навчальних результатів із предметів. Динаміка розгляду цієї проблеми в законодавчих актах у сфері освіти наприкінці XIX – початку XX століття дозволяє прослідкувати процес переосмислення цілей і функцій вітчизняної освіти, яка під впливом компетентнісної парадигми набула нового стрижня – "...розвиваюча, культурно творча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, вміє критично мислити, опрацьовувати необхідну інформацію, використовувати набути знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни" [7, с. 1]. З огляду на це, важливим є усвідомлення самого поняття „компетентність”.

Словник іншомовних слів так трактує поняття "компетентний" (від лат. *competens* – належний, відповідний): 1) досвідчений у певній галузі, якось питанні; 2) повноважений, повноправний у розв'язанні якоїсь справи; "компетенція" (лат. *competencia* від *competo* – взаємно прагну, відповідаю, підходжу) – коло повноважень якої-небудь організації, установи або особи, коло питань, у яких дана особа має певні повноваження, знання, досвід; компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність [12, 34]. "Компетентний" (лат. *competens* – відповідаючий, здібний) уповноважений, знаючий, відомий у конкретній галузі, а "компетенція" (лат. *competencia* – добиватися, відповідати, підходити) – як коло питань, у яких хто-небудь добре

знається [12, 34]. У словнику В. Даля поняття "компетентний" тлумачиться як такий, що може і має право судити про щось; визнаний [4].

У науковий обіг дидактики поняття "компетентність", "компетенції" ввійшли із професійної сфери. Більшість європейських дослідників "компетентність" розглядають як оцінку категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

На відміну від європейських, відомі російські педагоги В. В. Краєвський, А. В. Хуторський розрізняють терміни "компетентність" і "компетенція", пояснюючи, що "компетенція" у перекладі з латинського "*competentia*" означає коло питань, щодо яких людина добре обізнана, пізнала їх і має досвід [9]. А компетентність у визначеній галузі – це поєднання відповідних знань і здібностей, що дозволяють обґрунтовано судити про цю сферу та ефективно діяти в ній. Український учений О. В. Овчарук, урахувавши пріоритети сьогодення, чинниками компетентності визначає "...не тільки вміння оперувати власними знаннями, а й бути готовим змінюватись і пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати й управляти інформацією, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись упродовж життя" [8, с. 7]. І. А. Зязюн дає визначення компетентності інтелектуальної як особливого типу організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема в екстремальних умовах [6].

Цінність компетентнісної парадигми для розвитку освіти в Україні не можливо переоцінити. Адже саме під її впливом зазнала змін організація дошкільної освіти та навчання в загальній середній школі, особливо у старшій її ланці, де запроваджено профільне навчання. Окрім того, відповідно до нових Державних стандартів загальної середньої освіти розпочато вивчення іноземної мови з першого класу, а другої іноземної – з п'ятого; навчання інформатики стало доступним для дітей уже в другому класі початкової школи. Здійснено перехід до процесу оцінювання навчальних досягнень учнів на основі інтеграції ключових компетентностей. Компетентнісний підхід у шкільній освіті, як зазначає Н. М. Бібік, сприяє розширенню навчальної мотивації учнів, осмисленню ними на особистісному рівні цілей навчання, унаслідок чого вони сприймаються як власні цілі [3].

У позашкільній освіті продовжується створення цілісної міжгалузевої багаторівневої системи позашкільних закладів різних типів і профілів для забезпечення розвитку здібностей і таланту обдарованих дітей та молоді. У професійно-технічній освіті Національною доктриною розвитку освіти XXI століття теж передбачено забезпечення варіативності та гнучкості освітньо-професійних програм з урахуванням змін на ринку праці та попиту на нові професії. Підвищено увагу до якості підготовки компетентних фахівців вищими навчальними закладами та створення належних умов для неперервної післядипломної освіти. Як показує педагогічний досвід, саме компетентнісний підхід став одним із шляхів оновлення змісту освіти та технологій навчання, узгодження їх із сучасними потребами та інтеграції до світового освітнього простору.

Не менш важливим видається нам передбачення нових напрямів розвитку компетентнісної та інших ціннісних парадигм освіти в сучасних суспільно-економічних умовах. Насамперед, це повинно проявитися у професійній підготовці шляхом переходу від масової підготовки фахівців різних галузей до підготовки їх малими групами чи навіть індивідуально. При цьому найважливішою властивістю, що набуває освіта, має стати гнучкість і мобільність, а також перехід від процесу засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для життєвої та професійної діяльності на основі оновлених інформаційних ресурсів. Адже стратегічним

орієнтиром сучасного суспільства є творчо мисляча особистість, здатна до саморозвитку.

По-друге, спрямованість системи навчання на переважне засвоєння певного обсягу знань, яка була традиційною й виправданою ще кілька десятиліть тому, не відповідає сучасному соціальному замовленню, яке вимагає виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно взаємодіяти у розв'язанні соціальних, виробничих та економічних завдань. З огляду на це, потребує істотного посилення організація самостійної та продуктивної діяльності школярів і студентів, розвиток їхніх особистісних якостей, умінь оперативного здобувати нові знання та розв'язувати проблеми, вільно орієнтуватися у житті суспільства. Саме компетентнісний підхід дозволяє забезпечувати розвиток умінь учнів мислити, опрацювати інформацію, самостійно формулювати судження та знаходити відповідні аргументи [11].

Окрім того, серед зарубіжних і вітчизняних учених у галузі соціальних наук розпочато ґрунтовну дискусію навколо того, як озброїти людину необхідними вміннями та знаннями для забезпечення її гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Відтак, знання та компетентності, котрими молодь оволодіває у процесі навчання у школі або вищому навчальному закладі, безперечно, є дуже важливими. Однак в умовах розбудови інформаційного суспільства під впливом економічних, соціальних та інших чинників розвитку цивілізації зростає актуальність формування соціально-психологічних компетентностей, які слугують тими індикаторами, що дають змогу визначити готовність випускника навчального закладу до досягнення життєвого успіху шляхом взаємодії із соціумом [1]. А враховуючи те, що за останні десятиліття відбулися значні зміни у структурі цінностей молоді, слід посилити увагу до організації соціально-орієнтованої системи формування компетентностей. Є очевидним, що її підґрунтям має стати суспільно-ціннісна діяльність людини, а також процеси адаптації, соціалізації та інтеграції особистості в соціум. У зв'язку з цим її соціальне становлення й компетентнісна готовність діяти в новій соціокультурній ситуації відбуватиметься за рахунок гармонійного розвитку взаємопов'язаної та взаємобумовленої системи: Людина – Освіта – Соціум. Із цього виводу В. Г. Кремень зазначає, що "...філософія освіти має бути детермінована філософсько-світоглядною проблематикою, яка передбачає осмислення феномена людини у Всесвіті: філософським тлумаченням свободи і водночас суспільної та індивідуальної відповідальності людини за прийняття рішень і наслідків своїх вчинків перед сучасними і майбутніми поколіннями" [10, с. 34].

Соціально-орієнтовану систему формування компетентностей необхідно вибудовувати на таких принципах:

- освіта – єдність навчання, виховання, розвитку й саморозвитку людини;
- поєднання індивідуального досвіду щодо засвоєння життєво необхідних компетентностей із зразками соціального досвіду;
- постійне збагачення, перетворення суб'єктивного досвіду як важливого джерела власного розвитку людини;
- формування індивідуального менталітету, світогляду та поведінки, що надає особистості якості неповторності, відкритості для сприйняття особистісних і суспільних цінностей, здатності до самореалізації;
- розвиток компетенцій, пов'язаних із формуванням на базі загальної середньої та професійної освіти значимих для людини якостей, які

дозволяють реалізуватися в різних видах трудової діяльності;

- оволодіння культурою, коли людина не тільки усвідомлює матеріальні та духовні цінності, які залишилися в спадщину від попередніх поколінь, але й здатна адекватно оцінювати свою особисту участь у розвитку суспільства.

Визначальною умовою розбудови такої системи є активна взаємодія суб'єктів освітнього процесу, соціальне партнерство влади та суспільних інститутів.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, реформаційні процеси, що відбуваються в освітній галузі останніми роками, орієнтовані на новий тип соціально-ціннісної освіти, яка надає можливість молодим людям здобути необхідні знання, навички й компетентності, щоб відчувати себе конкурентноспроможними на мінливому ринку праці. Ураховуючи, що загальна стратегія нашої держави полягає в інтеграції до загальноєвропейського та світового співтовариства, саме процес, спрямований на формування системи компетентностей, може сприяти просуванню України на міжнародний рівень якості надання освітніх послуг.

Дослідження впливу компетентнісної парадигми на якість освіти в Україні та визначення напрямів її подальшого розвитку у площині ціннісних парадигм ХХІ століття доводить необхідність пошуку механізмів розв'язання проблеми професійного становлення особистості, загального прискорення соціально-економічного і духовного відродження України, її наближення до світових стандартів професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
2. Андреева И. Л. Антология по истории и теории социальной педагогики: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Л. Андреева. – М.: Изд. центр "Академия", 2000. – 176 с.
3. Бібік Н. М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті / Н. М. Бібік // Гірська школа Українських Карпат. – 2013. – № 8–9. – С. 26–39.
4. Даль В. Толковый словарь живого русского языка: в 4 т. – М.: Русский язык, 1989. – 699 с.
5. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Гордон Драйден, Жанетт Бос. – М.: "Парвинз", 2003. – 670 с.
6. Зязюн І. А. Сучасні дидактичні моделі і логіка учіння / І. А. Зязюн // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методи навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць // [ред. кол.: І. А. Зязюн (голова) та ін.]. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – 636 с.
7. Иванова Т. В. Компетентностный подход к разработке стандартов для 11-летней школы: анализ, проблемы, выводы. Стандарты и мониторинг / Т. В. Иванова. – 2004. – № 1. – С. 16–20.
8. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарука. – К.: "К.І.С.", 2004. – 112 с.
9. Краевский В. В. Предметное и общественное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 3. – 243 с.
10. Кремень В. Г. Філософія освіти / В. Г. Кремень // Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум. – К.: Грамота, 2007. – С. 442–518.
11. Лялько В. Використання інформаційних технологій в освітньому процесі / В. Лялько // Інформатика та інформаційні технології в навчальному закладі. – 2007. – № 6. – С. 44–47.
12. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – 10 изд. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
13. Современный словарь иностранных слов. – С-П.: Комета, 1994. – 740 с.
14. Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.

Цитувати: Пономаренко Г. О. Компетентнісна парадигма освіти: реалії та перспективи розвитку / Г. О. Пономаренко // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 16–18.
© Г. О. Пономаренко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 21.10.2013 р. ■



АКМЕОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКА НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Л. М. Назаренко

Розкрито акмеологічні засади управління у сфері освіти, подано структуру акме-складової управлінської діяльності керівника навчального закладу, доведено її вплив на підвищення продуктивності управління.

Ключові слова: акмеологія, управлінська акмеологія, керівник навчального закладу, акме-компетентності, акме-складова управлінської діяльності.

Назаренко Л. Н. Акмеологические принципы управленческой деятельности руководителя учебного заведения

Раскрыты акмеологические основы управления в сфере образования, структура акме-составляющей управленческой деятельности руководителя учебного заведения, доказано её влияние на повышение продуктивности управления.

Ключевые слова: акмеология, управленческая акмеология, руководитель учебного заведения, акме-компетентности, акме-составная управленческой деятельности.

Nazarenko L. M. Acmeological Principles of School Leader's Management Activities

Paper tells about acmeological component in the framework of educational management and acme-component of the school leader's management activity. It proves impact of acme-component on improving management outcomes.

Keywords: acmeology, management acmeology, school leader, acme-competence, acme-component of management activity.

Постановка проблеми. Система управління освітою, яка розвивається в нових для неї соціально-економічних умовах, потребує змін у ставленні до процесу підготовки керівних кадрів, перегляду кола функцій, які вони мають виконувати. Значущості набувають не тільки вміння оперувати необхідними знаннями, а й бути готовим змінюватися та пристосовуватися до потреб персоналу організації, управляти інформаційними потоками, активно діяти, швидко приймати управлінські рішення, навчатися впродовж життя. Попередній підхід, який існував в тоталітарному соціалістичному суспільстві щодо формування «управлінської номенклатури» сьогодні повністю не задовольняє вимоги часу. Наразі у зв'язку з інтеграцією в управлінський досвід теорії освітнього менеджменту, що передбачає набуття керівниками спеціальних якостей і компетентностей, необхідних для визначення та досягнення цілей організації [12], набуває актуальності питання розбудови акме-складової діяльності керівника-менеджера. Управлінська акмеологія або акмеологія управління отримала визнання й оформилася як самостійний напрям у зв'язку із потребою в управлінських кадрах, які мають високий рівень професіоналізму. Загальна акмеологія, психологія управління, теорія менеджменту є серйозною науковою базою акмеології управління як галузі прикладної акмеології, проте в цих науках не розглядалися питання професіоналізму керівників навчальних закладів. Зв'язок цієї проблеми з теоретичними і практичними завданнями полягає в тому, що однією з актуальних проблем акмеології є формування загальних принципів удосконалення професійної діяльності спеці-

лістів, які працюють у сфері управління освітою. Адже коли йдеться про високий професіоналізм керівника, то мають на увазі не тільки набуття особистістю ґрунтовних знань, умінь і навичок, завдяки яким проявляється професіоналізм, але й розвиток компетентностей, необхідних для особистісного зростання та кар'єрного просування. Звідси є зрозумілою нагальна розробка «акме-складової управлінської діяльності», у чому вбачається безпосередній вихід технологій управління на акмеологічні засади. Відтак, професіоналізм і успішність керівника прямо пов'язані з проблемою досягнення життєвого та професійного успіху всіма членами освітньої організації, що є невід'ємним чинником якості освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему професійної підготовки керівних кадрів розглядали такі вчені, як О. Винославська, Ю. Ємельянов, Л. Карамушка, Н. Коломінський, С. Максименко, Л. Петровська. Теоретичні результати та практичні розробки цих дослідників покладено в основу формування готовності керівників до управлінського спілкування. Акмеологічні аспекти особистісно-діяльнісної парадигми управлінця-професіонала знаходять відображення в наукових працях Ю. Палехи, В. Стадник, І. Химича (корпоративна культура як механізм досягнення цілей і саморозвитку), Н. Алюшина, І. Іванова, П. Цегольник (акмеологічні компетентності керівника організації), З. Зиглар, Д. Максвелл, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкп, Р. Ентоні (актуалізація особистісного потенціалу на шляху досягнення успіху). З огляду на аналіз сучасних науково-методичних досліджень, можна стверджувати,

Назаренко Людмила Миколаївна, кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

що відсутні спеціальні роботи, які б глибоко та системно розкривали питання формування й розвитку акмеологічної позиції керівника навчального закладу; не виокремлено групу факторів, що найбільше впливають на розбудову акме-складової управлінської діяльності, нечітко сформульовано саме поняття «акмеологічна позиція», не з'ясовано мотиваційно-стимулюючі чинники.

Постановка завдання. У цій статті розглядаються акмеологічні засади управлінської діяльності, зокрема структура акме-складової керівника навчального закладу, та їх вплив на підвищення продуктивності управління інноваційними процесами в системі освіти.

Виклад основного матеріалу. В останні роки зросло число наукових розробок, пов'язаних із вивченням діяльності педагога як фахівця, із дослідженням професіоналізму педагогічної діяльності. Парадигма цих проблем створює предмет педагогічної акмеології, що вивчає професійне становлення педагога, досягнення ним вершин у фаховій діяльності, шляхи та способи вдосконалення як професіонала. Педагогічна акмеологія як науковий напрямок спирається на психолого-педагогічну концепцію, орієнтовану на вивчення людини як об'єкта комплексних досліджень, а саме як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності та індивідуальності (Б. Г. Ананьев, В. С. Мерлін, Б. А. Климов, Дк. Левінджер та ін.), відповідно, людина розглядається як динамічна система, що постійно розвивається, змінюється, отримує нові особистісні й індивідуально-психологічні якості, які забезпечують широкі можливості соціальної та професійної адаптації. Окрім того, акмеологія підказує можливі шляхи, способи та прийоми досягнення успіху в усіх сферах життя, дозволяє дослідити потенціали та життєві орієнтири людини, визначити чинники її професійної майстерності [1]. Основними акмеологічними механізмами досягнення акме вчені вважають саморозвиток, самовдосконалення, самоосвіту, самоконтроль тощо [3]. Акмеологія управління як галузь наукового знання забезпечує досягнення вищих рівнів професіоналізму спеціальній сфері управління. Традиційно управлінська діяльність представлена двома складовими: педагогічною та управлінською, які спрямовуються на забезпечення умов функціонування закладу, організацію співпраці між усіма членами трудового колективу, формування й розвиток суб'єктів навчально-виховного процесу [11]. Управлінська діяльність за своїм змістом є одним із трудомістких видів професійної діяльності. Від керівника вона вимагає наявності різноманітних складних здібностей, високого рівня спеціальних якостей і вмінь, які інтегровані у складні системні утворення. Сучасному менеджеру у сфері освіти для управління людьми не достатньо бути лише професіоналом; йому потрібно мати комплексні наукові знання про психологічні особливості розвитку особистості, психологічні функції управління, пов'язані з мотивацією персоналу, професійним розвитком педагогів [10]. Не останнє місце посідають питання самовдосконалення та здатності високо ефективно здійснювати свою професійну діяльність, жити повноцінним життям. Відтак, саме акмеологія містить нові можливості розгляду професійного становлення керівника з огляду на «акме» – умови досягнення вершин управлінської діяльності. Тому, моделюючи акме-складову управлінської діяльності, ми спираємося на теоретичні засади акмеології – галузі наукового знання, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу

у різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, самостійній професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації [14]. Нами також взяті до уваги положення наукових праць Л. Карамушки, де акмеологія розглядається як наука про вищі досягнення в життєдіяльності й розвитку людини, які є результатом реалізації загальної стратегії життя особистості, продуктом її роздумів над основними цілями, ключовими завданнями та прийнятими з цих позицій рішеннями [8].

На думку Н. Санжарівської, предмет педагогічної акмеології розглядає акмеологічні компетентності, як знання, уміння, якості, до яких зараховують акме-мотивацію та акме-здібності [13]. Понятійний апарат акмеології, її теоретичні засади дозволили вченим до ключової характеристики професійної компетентності керівника ввести поняття «акмеологічна компетентність» [6]. Однак спроби дослідників згрупувати набори універсальних якостей керівника як менеджера часто базуються на різних класифікаціях, принципах і призводять як до різного рівня деталізації або узагальнення, так і до різної спрямованості щодо їх реалізації в управлінській діяльності [12]. Тому, на наш погляд, акмеологічна компетентність у сфері управління – інтегральна готовність і здатність зрілої особистості будувати свій поступовий психічний і професійний розвиток із постійним ускладненням позицій кар'єрного зростання, котрі найбільш повно реалізують творчі ресурси, які має людина. Акме-компетентність керівника може бути представлена таким чином:

- володіння засобами самопізнання;
- рефлексія управлінської діяльності та особистих професійних якостей;
- мотивування професійного самовдосконалення;
- формування програми досягнення життєвого успіху загалом [2].

Факторами розвитку професіоналізму керівника, на наш погляд, є акмеологічна позиція та акмеологічна дія. Акмеологічна позиція – це гуманістична орієнтація особистості на досягнення успіху, високі результати власної діяльності, орієнтація на саморозвиток, самореалізацію, саморефлексію в особистісному, професійному, духовному аспектах. Компонентами, що характеризують високий рівень акме-позиції, можуть виступати такі: ініціатива, схильність до експериментування, здатність до інтеграції управлінських умінь, мобільність, контактність, корпоративність. Акмеологічна дія – розуміння, прийняття, підтримка, допомога учасникам навчально-виховного процесу під час розробки та виконання управлінських рішень, сприяння розвитку кожного педагога на основі дослідження його як особистості, що розвивається та є конкурентно спроможною. Стратегія акмеологічної дії керівника має вибудовуватися за правилом: успіх організації є не кінцем роботи, а її початком [6]. Адже «...ефективні лідери поєднують свої навички та вміння з високою компетентністю й тим самим виводять свої організації на нові рівні досконалості та впливу» [9, с.78].

Результати проведеного нами дослідження показують, що продуктивність дій керівника зростає за умови застосування методів, в основі яких лежать акмеологічні принципи: метод позитивного підкріплення, завдяки чому зберігаються та поповнюються резервні можливості педагогічного колективу, активізується потенціал середовища, спрямованого на створення психологічно-комфортних умов діяльності; метод діалогічного узгодження, який забезпечує зближення різних точок зору, що допомагає досягти взаєморозуміння й попередити кон-

фліктність; метод корпоративної праці, який позитивно впливає на розв'язання проблеми стосунків між учасниками команди, що ведуть до досягнення мети задля успіху всього колективу, підвищення конкурентно здатності навчального закладу; метод креативного моделювання, який зміцнює бажання й формує вміння «створювати нову освітню реальність на рівні цілей, змісту, технологій освітніх процесів» [5, с. 21]; метод позитивного мислення [7], який підвищує акмеологічну мотивацію та дозволяє успішно долати перешкоди, орієнтуватися на перспективу власного розвитку та розвитку організації.

У ході дослідження було встановлено, що характерною рисою вищого рівня розвитку акме-складової менеджерів освіти є глибоко усвідомлювана ними потреба у самовдосконаленні, а також здатність мислити креативно, що проявляється у таких управлінських діях: виявлення та постановка проблеми; генерування та продукування різноманітних ідей; удосконалення об'єкту шляхом додавання нових складових, якостей; залучення всіх працівників до розробки та прийняття управлінського рішення; моніторинг якості виконання управлінського рішення; аналіз якості змін і визначення перспективи розвитку організації. Як з'ясувалося, серед акме-компетентностей найбільш вираженою є здатність керівника мислити позитивно, сутність чого полягає в умінні по-новому подивитися на самого себе, відтак, по-іншому побачити людей, які оточують його, і всі події, що відбуваються. Стосовно акме-позиції найбільшим фактором впливу на якість управлінської діяльності було визначено мобільність керівників навчальних закладів, а найменш сформованою – здатність до інтеграції управлінських умінь.

Таким чином, акмеологічний підхід до управління навчальним закладом дозволяє перевести освітню організацію з режиму функціонування до режиму розвитку. При цьому значно підвищується і якість освіти, тому що в усіх членів педагогічного колективу професійний розвиток стає внутрішньою потребою, а творче переосмислення дійсності стає провідним. Необхідність застосування акмеологічного підходу в навчально-виховному та управлінському процесах, зокрема загальноосвітньої школи, очевидна, оскільки суспільство очікує, що її випускники будуть комунікабельними, креативними, самостійно мислячими особистостями, які прагнуть до успіху й уміють самостійно будувати індивідуальну траєкторію розвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, в управлінській діяльності директора загальноосвітнього навчального закладу вагоме місце посідає акмеологічна складова, яка оптимізує розвиток професійної самосвідомості особистості керівника, формує бачення життєвої та професійної перспективи. Загалом акмеологічні прийоми, акметехнології пропонують практичне вирішення питання особистісного та професійного успіху. Пошук оптимальних, найбільш ефективних способів, що впливають на якість освіти, в останні роки тільки розширюється. Створюються нові педагогічні технології, актуалізуються вже відомі, оскільки все чіткіше проявляється неспроможність традиційної освітньої системи відповідати новим соціокультурним та економічним умовам. Водночас подальшого наукового пошуку

потребують питання щодо мотивації керівника до кар'єрного зростання, визначення факторів успішності управління та шляхів упровадження принципів акмеології у практику освітньої діяльності навчального закладу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алюшина Н. О. Сучасні процедури та методи підбору персоналу: компетентнісний підхід / Н. О. Алюшина // *Кадровик. Трудове право і управління персоналом.* – 2006. – № 3. – С. 70–75.
2. Бондарь В. И. *Управленческая деятельность директора школы: дидактический аспект.* Монография / В. И. Бондарь. – К., 1997. – 156 с.
3. Бояцис Р. *Компетентный менеджер. Модель эффективной работы* / Р. Бояцис. – М.: Нипро, 2008. – 340 с.
4. Буева И. И. *Педагогический менеджмент как условие развития творческого потенциала личности / И. И. Буева // Интеграция науки и практики в развитии творческого потенциала личности учителя и ученика: материалы республиканской конф.* – Оренбург, 1993. – С. 153–156.
5. Вдовиченко Р. П. *Управлінська компетентність керівника школи* / Р. П. Вдовиченко. – Х.: Вид. група «Основа», 2007. – 112 с.
6. Дафт Р. *Менеджмент* / Р. Л. Дафт: пер. с англ. – СПб.: Питер, 2000. – 832 с.
7. Зиллар З. *Путь к вершине* / пер. с англ. Г. И. Левитан; худ. обл. М. В. Драко. – Мн.: ООО «Попурри», 2002. – 256 с.
8. Карамушка Л. *Психологічні основи управління в системі середньої освіти: навчальний посібник* / Л. М. Карамушка. – К.: АПН України, Інститут психології, 1997. – 179 с.
9. Максвелл, Дж. 21 *обязательное качество лидера* / Дж. Максвелл; пер. с англ. Е. Г. Гендель. – 2-е изд. – Минск: «Попурри», 2008. – 176 с.
10. Мармаза О. І. *Якість управління: сутність, ознаки, засоби формування* / О. І. Мармаза // *Управління школою.* – 2010. – № 19. – С. 42–47.
11. Павлютенко Є. М. *Професійна компетентність директора школи* / Є. М. Павлютенко // *Управління школою.* – 2003. – № 7 – С. 2–4.
12. Поташиник М. М. *Управление качеством образования: пособие* / М. М. Поташиник. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 448 с.
13. Санжарівська Н. В. *Школа майбутнього* / Н. В. Санжарівська // *Управління школою.* – 2010. – № 8. – С. 2–25.
14. Урбаневич А. А. *Психология управления* / А. А. Урбаневич. – Минск: Харвест, 2002. – 591 с.

Цитувати: Назаренко Л. М. Акмеологічні засади управлінської діяльності керівника навчального закладу / Л. М. Назаренко // *Постметодика.* – 2013. – № 5. – С. 19–21.

© Л. М. Назаренко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 25.10.2013 р. ■



ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ СУБ'ЄКТІВ ОСВІТНІХ СИСТЕМ ЯК АКТУАЛЬНИЙ НАПРЯМОК ЇХ ДІЯЛЬНОСТІ

О. Л. Мерзлякова

Розкрито поняття інформаційної грамотності як необхідної умови ефективної життєдіяльності сучасної людини в умовах інформаційного перенавантаження. Зроблено спробу обґрунтування необхідності формування навичок умілого (наукового, критичного) мислення як важливого продукту діяльності освітніх систем.

Ключові слова: інформаційна грамотність, уміле (наукове, критичне) мислення, освітні програми.

Мерзлякова Е. Л. Информационная грамотность субъектов образовательных систем как актуальное направление их деятельности

Раскрыто понятие информационной грамотности как необходимого условия эффективной жизнедеятельности современного человека в условиях информационного перенасыщения. Сделана попытка обоснования необходимости формирования навыков умелого (научного, критического) мышления как важного продукта деятельности образовательных систем.

Ключевые слова: информационная грамотность, умелое (научное, критическое) мышление, образовательные программы.

Merzliakova O. L. Information Literacy of Subjects of Education Systems as an Actual Direction of Their Activities

The author of this paper proves that the information literacy is necessary condition for effective functioning of person under conditions of the present informative supersaturating. Some reasons pros for necessity to develop the competent (scientific, critical) thinking as an important product of activity of the educational systems were given.

Keywords: information literacy, competent (scientific, critical) thinking, educational programs.

Постановка проблеми. Сучасний світ характеризується настільки великою кількістю інформаційних потоків та інтенсивною динамікою їх якісних і кількісних змін, що та інформація, засвоєння та переробці якої було присвячене життя декількох поколінь, у наш час може застаріти буквально за декілька років. Це робить малопродуктивним механізм передачі корисного соціального досвіду від покоління до покоління (репродуктивна педагогіка) – досвід попереднього покоління виявляється застарілим, неактуальним. Одночасно подібна інтенсифікація інформаційних процесів активізує напрацювання кожною новою генерацією свого власного неповторного досвіду, актуального нині, в цих умовах.

Посилення ролі особистісної позиції людини висуває інші вимоги до її навичок і вмінь. В умовах «інформаційного буму» важливішим для особистості є не стільки володіння певною інформацією — доступ до неї і так відкритий, скільки вміння знаходити й обробляти необхідні інформаційні дані. Таким чином, відбуваються зрушення у засадах роботи з інформацією, тож відоме формулювання: «Той, хто володіє інформацією, володіє світом», можна замінити на «Той, хто володіє навичками обробки інформації, – у змозі керувати своїм власним світом». Іншими словами, змінюються цілі й пріоритети всієї системи освіти, і загальноосвітньої, і професійної. Замість якісного «шпигування» учнів і студентів інформаційними масивами знань, які нібито забезпечать їм подальшу соціальну успішність і професійну ефективність, логічніше було б розвивати умін-

ня, навички самостійної роботи з цією самою інформацією.

Аналіз останніх досліджень. У зв'язку з цим хочеться використати метафору з книги Гордона Драйдена «Революція в навчанні», в якій автор спробував намітити подальші тенденції всієї системи освіти, зважаючи на активне розповсюдження медіа-технологій: «Розум будь-якої людини є кімнатою, заповненою старими меблями. Їх треба пересунути або зовсім вивести, тільки тоді можна буде поставити в кімнаті щось інше. Прийняти нові ідеї не складно, важче позбутися старих» [1, с. 619]. За Г. Драйденом, основними векторами оновленої освіти можуть бути:

- 1) установка на вміння постійно вчитися;
- 2) здібність до пошуку нових знань для досягнення поставленої мети;
- 3) розвиток навичок роботи в командах фахівців різних галузей знання;
- 4) постійне творче самовдосконалення.

Таким чином, якщо використати запропоновану вище метафору, завдання освітніх інститутів третього тисячоліття не стільки в забезпеченні всіх необхідними для життя «шафами, столами та стільцями», потрібними для облаштування простору свідомості людей, скільки в засвоєнні навичок самостійного добору потрібного їм «вмісту свідомості». І в такому контексті поняття «інформаційна грамотність» виходить за рамки звичних кліше, згідно з якими вона сприймається синонімічною мережеві грамотності, комп'ютерній грамотності, медіа грамотності, володінню інформаційними технологіями тощо.

Мерзлякова Олена Леонідівна, кандидат психологічних наук Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку

У довіднику з інформаційної грамотності для освіти впродовж усього життя [2] дане поняття тлумачиться як здатність знаходити та використовувати інформацію, що є основою навчання впродовж всього життя. Інформаційна грамотність тісно пов'язана з поняттям безперервної освіти, наявний не менш тісний зв'язок з поняттям «критичне мислення»: користувачі інформації повинні знати стратегії збору інформації і володіти навичками критичного мислення, щоб відібрати, відкинути, синтезувати інформацію та представити її в новій формі для вирішення реальних життєвих проблем [2, с. 7]. Наведене вище визначення інформаційної грамотності, розроблене Американською асоціацією шкільних бібліотек, виводить за рамки виключно бібліотечної роботи, дискретних навичок і стратегій використання комплексної інформації, зібраної з різних джерел, із метою розкриття змісту проблем та їх вирішення.

Мета цієї статті полягає у розкритті важливості інформаційної грамотності особистості як вектора діяльності освітніх систем. Отже, спробуємо розібратись, чому саме інформаційна грамотність постає важливим вектором діяльності освітніх систем.

Виклад основного матеріалу. Щоб перейти у контекст психолого-педагогічних понять, зробимо спробу зіставити поняття «інформаційна грамотність» з окремими ключовими характеристиками сконструйованого ідеального образу випускника школи в рамках медіа-проекту «Суспільне конструювання образу випускника російської школи 2020» [3]. У результаті діяльності проекту були складені переліки якостей, які найбільшою мірою розкривають ідеальний образ випускника школи, та проведено рейтинг важливості формування цих якостей у школярів. Так, зі всього розмаїття бажаних для розвитку та формування в учнів зупинимось на тих, що найбільш пов'язані з поняттям інформаційної грамотності. Опускаючи категорії «знання наук», «знання технологій», «трудова вміння», які більшою мірою можна зіставити із звичними ЗУНами (знаннями, уміннями, навичками), детальніше розглянемо категорії «пізнання» та «мислення».

Зазначимо, що названі в ході медіа-проекту бажані для випускника школи властивості та якості відповідають визначенням Г. Драйденом пріоритетним векторам інноваційної освіти. Організатори проекту під категорією «пізнання» розуміють ті якості, які необхідні випускникові для самостійного мислення та пізнання навколишнього світу. Згідно з остаточним рейтингом найбільш важливою в цій категорії названо **здібність до безперервної освіти**, тобто прагнення та готовність особистості до особистісного та професійного саморозвитку й самовдосконалення протягом усього життя. Далі у переліку якостей позначена **навичка схематизації**, що передбачає вміння створювати схеми, ментальні карти, діаграми, інші зручні візуальні способи представлення інформації. Наступними лідирують **уміння переносити отримані знання у практику та об'єктивне ставлення до власних помилок**, які сприймаються як частина досвіду, невід'ємний етап пізнання, тому важливо робити необхідні висновки, змінювати методи, шукати нові шляхи й можливості, розширювати мислення.

Стосовно останнього – мислення виділене організаторами проекту в окрему категорію властивостей, які дозволять випускникові самостійно мислити, критично оцінювати ситуації, оцінювати ризики, обґрунтовувати свою позицію, прагнути до розвитку навичок критичного мислення. За результатами кон-

струювання та проведеного рейтингу бажаних якостей передуючими у переліку виявилися **аналітичне, критичне і системне мислення**. Щодо останнього серед учасників проекту виникла дискусія: системне мислення або системний підхід у мисленні. Оскільки всі позначені якості переважно пов'язані з поняттям «мислення», розкриємо його детальніше.

Навіть поверхнєве ознайомлення з понятійним апаратом психології мислення [4; 5] демонструє відсутність єдиного розуміння та трактування зазначеного психічного процесу. Як опорне, використаємо визначення, запропоноване В. В. Петуховим, який відзначає, що «в широкому розумінні мислення – це активна пізнавальна діяльність суб'єкта, необхідна для його повноцінної орієнтації в навколишньому природному та соціальному світі. При вирішенні більш спеціальних дослідницьких задач, при вивченні конкретних психологічних механізмів вищих пізнавальних процесів мислення визначають у вузькому контексті – як процес вирішення задач» [6, с. 5–6].

Таким чином, більш широко визначення мислення узгоджене з ідеальними якостями випускника школи, що зібрані в категорії «пізнання»; вузьке розуміння – з якостями, зафіксованими в категорії «мислення».

Мислення можна назвати ефективним, якщо воно допомагає людині своєчасно орієнтуватися у великій кількості інформації про зовнішній світ і про саму себе, вибирати найбільш важливе та відсікати другорядне, знаходити або по-новому встановлювати взаємозв'язки між об'єктами, прогнозувати подальший їх розвиток і на основі зроблених прогнозів приймати рішення.

Отже, ефективне мислення – це інструмент організації людиною власного життєвого простору. У психологічних джерелах трапляється твердження, що в кращому випадку людина думає в 10 % випадків. Решту 90 % ситуацій вона проскакує «на автоматі». Іноді відсоток «включення інтелекту» називаються ще меншим – від 1 % до 3 % [9, с. 1].

Чому так сталося? Адже більшість педагогів впевнена, що крім програмного матеріалу, вони навчають своїх вихованців умінню думати. Роблять це, звичайно, із використанням тих методів і технологій, які їм відомі. Учителі гуманітарних предметів – за допомогою аналізу текстів і роздумів над ними; вчителі природничих дисциплін відточують чіткість і ясність думки у зіткненні із законами природи; математики та викладачі технічних предметів – в умінні працювати з абстракціями.

Чому ж більшість людей, що пройшла всі необхідні навчальні програми середньої школи, так і не опанувала уміння використовувати мислення для вирішення актуальних життєвих проблем? Для пояснення цього парадоксу порівняємо так зване вмінє мислення (аналог ефективного мислення) з буденним. І сам термін «умінє мислення», і його основні ознаки на протигагу мисленню буденному належать Метью Ліпману, відомому теоретику освіти, директору Інституту з розвитку філософії для дітей (Монтклере, США), під керівництвом якого була розроблена концепція і програма викладання філософії в школі з 1 по 11 клас, що одержала поширення в багатьох країнах світу [7].

М. Ліпман зробив спробу систематизувати мисленнєві процеси, які пов'язані з «умілим мисленням», і був змушений визнати, що «спісок цей нескінченний, бо, по суті, є переліком усіх інтелектуальних можливостей людства». Так, до ознак повсякденного мислення автор зараховує такі мисленнєві процеси:

- довіра до інформації;
- припущення без достатніх підстав;
- випадкове угруповання фактів і явищ;
- об'єднання понять за асоціацією;
- висловлювання неаргументованої думки та/або судження на базі інтуїтивної здогадки;
- стихійне припущення;
- формулювання суджень без опори на критерії повторної перевірки їх істинності; спонтанне формулювання висновків.

На протипагу буденному мисленню вміле вміщує поданий нижче перелік мисленневих процесів:

- допущення різних трактувань отриманої інформації;
- розуміння принципів і механізмів взаємодії з інформаційним потоком;
- побудова гіпотези;
- обґрунтована класифікація фактів, явищ; наведення аргументованої думки та/або зважених оцінок і суджень;
- формування суджень на основі критеріїв перевірки їх істинності;
- логічне формулювання висновків як наслідку попереднього критичного аналізу фактів та / або явищ [7, с. 15].

Навіть поверховий перегляд двох переліків мисленневих процесів не залишить сумнівів у тому, до якого алгоритму ми вдаємося найбільш часто при вирішенні своїх повсякденних життєвих або професійних завдань. Отже, отримані в навчальному закладі навички «правильного думання» так і залишаються прив'язаними до формату домашніх завдань з літератури або навчальних завдань із математики та фізики. При вирішенні «життєвих завдань» ми за звичкою використовуємо «не правильний» алгоритм мислення, а той, яким оволоділи, до якого звикли – алгоритм, заснований на асоціативних зв'язках, припущеннях, некритичних припущеннях і, як підсумок, необґрунтованих висновках.

Шляхи розвитку інформаційної грамотності у суб'єктів освітніх систем представлено на рис. 1:

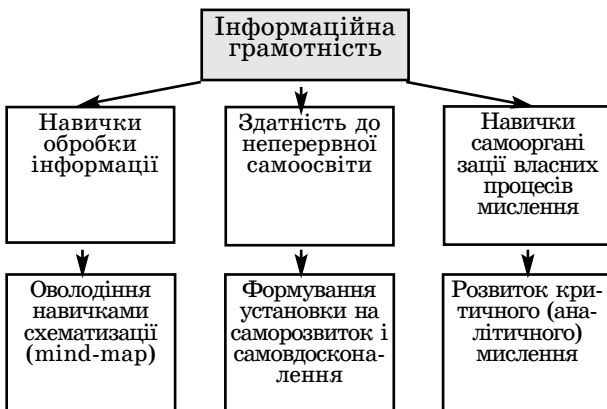


Рис. 1. Шляхи розвитку інформаційної грамотності у суб'єктів освітніх систем

Подана схема демонструє, яким чином інформаційна грамотність безпосередньо пов'язана з розвитком навичок критичного (аналітичного, системного) мислення. Навичка схематизації (візуальні методи представлення інформації), зафіксована як бажана якість для випускника навчального закладу, безпосередньо пов'язана з даними видами мислення. Здатність до безперервної освіти (самоосвіти), так само як і здатність застосовувати отримані знання на практиці і виносити корисний досвід зі зроблених помилок – це

вже ширша інтегрована властивість особистості. Хоч основою цієї властивості, крім ціннісно-сміслових установок, є те саме «усвідомлено організоване мислення». Ми вводимо таку складну понятійну конструкцію, фокусуємо увагу на а) важливості самоорганізації мислення на протипагу хаотичності, неусвідомленості, нерегульованості розумових процесів; б) першочергову роль самої людини в організації простору власного мислення.

Тільки розуміння людиною важливості та можливості оптимізації власних розумових процесів дозволять їй, використовуючи наведену вище метафору Гордона Драйдена, розчистити простір власної свідомості від старих меблів неусвідомлюваних стереотипів, кліше, некритично сприйнятих установок і життєвих програм.

Пошук шляхів донесення до широкої громадськості важливості оволодіння так званим умілим мисленням став першим завданням у задуманому проекті з підвищення інформаційної грамотності – тільки зріла мотивація отримання «розумової ясності» дасть людині необхідну енергію та певний «запас міцності» для «чищення авгієвих стаєнь», утворених у результаті мислення буденного, хаотичного, малоефективного. Паралельно відбувається розробка й апробація методик навчання вмілому мисленню – звичні засоби «репродуктивної педагогіки» тут не спрацюють.

Щоб скоротити наявний розрив між тим, «як треба», і тим, «як виходить» під час осмислення інформації та прийняття рішень, можна спробувати освоїти окремі «інструменти ефективного мислення». Використання цих інструментів для вирішення як навчальних, так і життєвих ситуацій допоможе людині більш ефективно облаштувати власний життєвий простір. Яким чином визначити орієнтири для своєї життєвої траєкторії, як ставити цілі, досягати їх і розширювати горизонти власного сприйняття – відповіді на ці запитання пропонує навчально-розвивальний розроблений нами курс «Інструменти ефективного мислення» [9, с.3]. Основна мета даного курсу, запропонованого у форматі навчальних програм МІСПЗ (Міжнародного Інституту соціального і психологічного здоров'я) [8], – представити зацікавленим особам інструментарій організації мислення для ефективного управління собою та власною життєвою ситуацією. Розроблені програми та тренінги з розвитку ефективного мислення проходять успішну апробацію в аудиторіях учнів-старшокласників, студентів, педагогічних працівників і просто зацікавлених у власній життєвій ефективності фахівців різних профілів.

Перехід до реалізації названої програми виявив низку складнощів об'єктивного і суб'єктивного характеру. Об'єктивні складнощі – перш за все організаційного порядку: наявність/відсутність у зацікавлених навчальних закладів необхідної техніки й апаратури, можливість включення програми курсу «Умілого мислення» до навчального плану закладу без шкоди для основних програмних предметів. На нашу думку, об'єктивними складнощами також є відсутність адекватного поставленим завданням діагностичного інструментарію, який дозволив би виявляти розвиненість/нерозвиненість навичок «умілого мислення» в учасників програми, отже, відстежувати ефективність зроблених навчальних кроків. Нині фахівцями Міжнародного Інституту соціального і психологічного здоров'я проводиться робота з використання зарубіжних опитувальників і тестів

критичного (конструктивного, логічного) мислення, їх адаптації до вітчизняної ментальності та поставлених завдань.

До складових суб'єктивного характеру є недостатня готовність самих «суб'єктів педагогічної діяльності», тобто і шкільної адміністрації, і безпосередньо вчителів до презентації подібного типу мислення – те, що ми вище позначили як «уміле» або «усвідомлено організоване мислення». Цей напрям – окремий полігон дослідження. Нині у форматі окремих ініціатив нами розробляються і проводяться «пілотажні» семінари, круглі столи, тренінги для фахівців системи освіти, де розкривається важливість оволодіння інформаційною грамотністю, презентуються засоби «умілого мислення» не тільки для учнів, але й для вчителів [10].

Висновки. Без наведення статистичних даних, які поки ще не напрацьовані, можна поділитися загальними враженнями від реалізації таких ініціатив. У вітчизняній системі освіти є розсудливі і зацікавлені представники адміністрації, глибокі, розумні й небаїдужі вчителі. Розробка і реалізація програм підвищення інформаційної грамотності для вчителів, розвитку в них навичок «умілого мислення», а також адаптація наявного діагностичного інструментарію та розробка нового, що дозволить відстежувати ефективність навчально-розвивальних програм, є пріоритетом у нашій подальшій науковій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Драйден Г. Революция в обучении. Научить мир учиться по-новому / Гордон Драйден, Жанетт Вос; пер. с англ. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 672 с.

2. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / под ред. Хесуса Лау [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://archive.ifla.org/VII/s42/pub/IL-Guidelines2006-ru.pdf>.

3. Общественное конструирование образа выпускника российской школы 2020 : медиа-проект [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://construct.crowdexpert.ru/>

4. Психология мышления: раздел курса по общей психологии для ВНЗ / разработано Богдановым И. В. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://website-seo.ru/215-067511021.html>

5. Психология мышления / под редакцией Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонова, М. В. Фаликман, В. В. Петухова. – 2-е издание, переработ. и доп. – М.: АСТ, 2008. – 672 с.

6. Петухов В. В. Психология мышления : учеб.-метод. пособие для студентов фак. психологии гос. ун-тов. / Валерий Викторович Петухов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 87 с.

7. Липман М. Рефлексивная модель образования / Липман Мэттью [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://biblioteka.org.ua/book.php?id=1120000977&p=0>

8. Развитие мышления и психодиагностика. Лаборатория развития мышления и психодиагностики / Международный Институт социального и психологического здоровья. Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.iisph.org/areas-of-works/thinking-psychodiagnostic>.

9. Вспышка разума. / Мерзлякова Елена. Авторский сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.flashmind.info>

10. Мерзлякова О. Л. Если при решении школьных проблем проблемой становится способ мышления... / Елена Мерзлякова // Первое сентября – 2011. – № 21. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.ps.1september.ru/view_article.php?ID=201102111

Цитувати: Мерзлякова О. Л. Інформаційна грамотність суб'єктів освітніх систем як актуальний напрямок їх діяльності / О. Л. Мерзлякова // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 22–25.
© О. Л. Мерзлякова, 2013. Стаття надійшла в редакцію 23.10.2013 р. ■

ПЕРЕКЛАД ПРОГРАМИ ЮНЕСКО «МЕДІЙНА ТА ІНФОРМАЦІЙНА ГРАМОТНІСТЬ: ПРОГРАМА НАВЧАННЯ ПЕДАГОГІВ»



Здійснено переклад російською мовою програми ЮНЕСКО «Медійна та інформаційна грамотність: програма навчання педагогів».

Медийная и информационная грамотность: программа обучения педагогов / под. ред. Алтона Гриззла, Кэролайн Уилсон ; Организация ООН по вопросам образования, науки и культуры. – М.: [Инт ЮНЕСКО по информ. технол. в образовании], 2012. – 200 с.

Видання складається із двох частин. Частина 1 містить опис програми навчання та системи компетентностей медійної та інформаційної грамотності. Вона доповнює «Структуру ІКТ-компетентностей учителів» (ICTs Competency Framework for Teachers), підготовлену ЮНЕСКО 2008 року. Частина 2 містить докладний опис базових і додаткових модулів навчальної програми.

Як зазначає у вступному слові до програми Яніс Карклініш (Jānis Kārkliņš), заступник Генерального директора ЮНЕСКО з комунікації та інформації, вона є новаторською і базується на сучасних тенденціях конвергенції радіо, телебачення, Інтернету, газет, книг, електронних архівів і бібліотек на одну спільну платформу, вперше презентує єдиний підхід до медійної та інформаційної грамотності, а також враховує потреби педагогів щодо інтеграції в офіційну систему їхньої підготовки.

Режим доступу до видання:

<http://www.iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214706.pdf>



СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

В. В. Примакова

Стаття присвячена розгляду соціально-філософського аспекту проблеми розвитку післядипломної освіти педагогічних кадрів; охарактеризовано специфіку сучасних підходів, реалізація яких сприятиме професійному зростанню вчителів початкових класів в умовах неперервної освіти; окреслено перспективні напрями розвитку структурної складової освітньої галузі в Україні.

Ключові слова: післядипломна освіта вчителів, соціально-філософський аспект, сучасні підходи, професійний розвиток.

Примакова В. В. Социально-философский аспект проблемы развития последипломного образования учителей начальных классов

Статья посвящена рассмотрению социально-философского аспекта проблемы развития последипломного образования педагогических кадров; в ней охарактеризована специфика современных подходов, реализация которых будет способствовать профессиональному росту учителей начальных классов в условиях непрерывного образования; очерчены перспективные направления развития структурной составляющей отрасли в Украине.

Ключевые слова: последипломное образование учителей, социально-философский аспект, современные подходы, профессиональное развитие.

Prymakova V. V. Social and Philosophical Aspect of the Problem of Development of In-Service Education of Primary School Teachers

The article deals with the social and philosophical aspects the problem of in-service teachers training, characterizes features of the modern approaches that will contribute to the professional development of primary school teachers in continuing education; outlined the prospects for development of structural components of the education system in Ukraine.

Keywords: in-service teachers training, social and philosophical aspect, modern approaches, professional development.

Постановка проблеми. Розвиток освіти в Україні на початку XXI століття характеризується великою кількістю масштабних перетворень, зумовлених інтенсивними економічними, політичними, соціокультурними змінами в усіх сферах життя людини, суспільства. Сучасний етап реформування вітчизняної освіти здійснюється в умовах спрямованості до євроінтеграції, у зв'язку з чим виникає необхідність якісних змін у підготовці та фаховому розвитку педагогічних кадрів. Діяльність усіх складових неперервної освіти педагогів має бути орієнтована насамперед на пошук векторів взаємодії педагогічної теорії та практики, що сприяло б формуванню в учителів соціально-професійної активності, викликало потребу та забезпечувало можливість їх професійного розвитку та вдосконалення протягом життя. Тому трансформаційні процеси, що відбуваються сьогодні в освітній галузі, вимагають осмислення соціально-філософського аспекту проблем розвитку української школи, післядипломної педагогічної освіти. Відповідний аналіз дозволить визначити передумови для вдосконалення змісту неперервної освіти, сприятиме окресленню стратегії розвитку післядипломної освіти вчителів, у тому числі початкових класів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку неперервної освіти педагогічних кадрів перебувають у центрі уваги сучасних науковців: І. Беха, І. Зязюна, Н. Ничкало, О. Сухомлинської та ін. Помітним

внеском у розроблення й обґрунтування теоретико-методологічних засад функціонування сучасної системи післядипломної педагогічної освіти стали наукові праці В. Зелюка, А. Зубка, В. Кузьменка, В. Олійника, В. Пашкова, Н. Протасової, Н. Слюсаренко. У наукових розвідках у галузі філософії освіти В. Андрущенко, В. Кременя, В. Огнев'юка, М. Поташніка відображено специфіку реалізації сучасних філософських підходів до професійної освіти та підвищення кваліфікації фахівців. Становлення та розвиток базової й післядипломної педагогічної освіти в Україні висвітлені у працях О. Дубасенюка, С. Крисюка, А. Кузьмінського, В. Лугового, В. Майбороди. Проблеми підготовки до різних видів педагогічної діяльності у післядипломній освіті розглядали Л. Гончаренко, С. Моїсеєв, В. Назаренко, В. Цись та інші. Однак, незважаючи на детальну розробленість окреслених питань, додаткової уваги потребує розгляд соціально-філософського аспекту проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів, у тому числі початкових класів.

Мета статті: розглянути соціально-філософський аспект проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів; охарактеризувати специфіку реалізації сучасних підходів до їх професійного розвитку в умовах неперервної освіти.

Виклад основного матеріалу. Слово «філософія» утворилося завдяки поєднанню двох слів:

Примакова Віталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

philos – «любов» і sophos – «мудрість» [1], тож, розглядаючи післядипломну освіту вчителів як філософську категорію, звертаємо увагу насамперед на контамінацію цих вічних категорій у неповторності педагогічної праці, що є необхідною умовою і водночас стимулом постійного фахового зростання педагогів упродовж їх професійного життя. Коло питань, що стосуються філософії післядипломної педагогічної освіти знайшли відображення в наукових дослідженнях В. Зелюка, А. Зубка, А. Кузьмінського, В. Пашкова та ін. Автори наголошують, що розглядати розвиток цієї складової неперервної освіти не ефективно в якійсь одній площині; більш корисним буде цілісне філософське осмислення феномену післядипломної педагогічної освіти у взаємозв'язку всіх її компонентів і складових. «Однак, – вказує В. Пашков, – таке осягнення теж неодмінно передбачає певну спеціалізацію, може присвячуватися поглибленому вивченню післядипломної освіти в різних аспектах – онтологічному, гносеологічному, аксіологічному, методологічному тощо. Однією з ознак цих аспектів соціально-філософського розгляду освіти є те, що охоплюючи ППО як структурний феномен, як цілісність, у єдності всіх її структурних елементів; той чи інший з них при цьому може акцентувати увагу на якомусь одному із цих складових частин, не ігноруючи, звісно, повністю жоден з інших» [2, с. 6].

Ефективність навчання педагогічних кадрів, підвищення рівня їх кваліфікації, компетентності великою мірою залежить від створення сприятливих умов для прояву особистістю своєї унікальності, самобутності, розвитку індивідуального стилю педагогічної діяльності, творчого потенціалу. Створити такі умови покликана система післядипломної освіти вчителів в Україні. Але існують проблеми, котрі негативно впливають на якість їх забезпечення і реалізації, адже перебувають у полі діяльності не стільки закладів післядипломної освіти, скільки є загальнодержавними, соціальними, суспільними проблемами.

Нааявна сьогодні невідповідність між суспільною роллю і соціальним статусом педагога, про яку вказувалось ще на початку ХХІ століття у Державній програмі «Вчитель» [3, с. 5], продовжує, на жаль, залишатися актуальною проблемою сучасного українського суспільства та призводить до того, що професія вчителя продовжує втрачати престиж. Водночас саме представники цієї «професії від Бога» покликані виконувати основну місію у творенні майбутнього, забезпечуючи гідне виховання підрастаючого покоління та передачу йому потужного масиву суспільно-історичного досвіду. Відтак, з одного боку, проблема професіоналізації педагогічних кадрів як оволодіння професією та здатність і готовність індивіда до виконання тієї чи іншої професійної ролі [4] є занадто серйозною, щоб не приділяти їй належної уваги; із другого – післядипломна педагогічна освіта, що має сприяти постійному фаховому розвитку вчителя впродовж його професійного життя, потребує визнання її особливій ролі в розв'язанні вказаних проблем і підтримки з боку держави та суспільства, спрямованої на розвиток цієї важливої складової освітньої галузі.

Позитивним результатом модернізації освіти в Україні в ХХІ столітті стало те, що сьогодні її філософія базується на нових концептуальних засадах, передусім ідеях гуманізму,

людиноцентризму, життєтворчості особистості. Саме ці ідеї мають стати основою існування та діяльності сучасної інтегрованої школи, системи професійної підготовки та післядипломної освіти кваліфікованих кадрів в умовах неперервності. Це дозволить усім учасникам навчально-виховного процесу цілісно пізнавати навколишній світ і розуміти своє місце в ньому; сприятиме формуванню в них життєвої та соціальної компетентності; допоможе співіснувати в соціумі та навчитися мистецтва життя. Вказане важливо для гармонійного існування кожного члена суспільства, тому повинно відбиватися в методології, змісті та функціях освітньої галузі.

У цьому сенсі важливим надбанням педагогіки життєтворчості стали розробки І. Єрмакова, який розглядає життєтворчість як особливу, вищу форму виявлення творчої природи людини, що зумовлює самостійний вибір особистістю стратегії власного життя, розробку життєвих планів і програм, використання засобів, необхідних для реалізації індивідуального життєвого проекту. Науковець наголошує, що мистецтво жити є вищою розвинутою здатністю до життя. Тому необхідною умовою його продуктивного формування й існування визначає оновлення змісту, технологій освіти, що розвиває в особистості уміння нового бачення проблем, позбавляє психологічної інерції, містить прогностичну філософію інтегрованої освіти ХХІ століття [5]. Ми приєднуємось до думки вченого, оскільки оволодіння мистецтвом життєтворчості як педагогом, так і вихованцем, означає здатність не тільки пізнати об'єктивну реальність і самих себе, а й усвідомити свої сили й можливості, вчитися мислити вільно й конструктивно, любити світ, людей і творити добро. Адже філософія освіти, зокрема післядипломної, змінюється тоді, коли змінюється філософія людини, її світоглядні уявлення, що зумовлює зміни концепції смислів, цілей, потенціалу особистості педагога.

Розглядаючи людську природу як «цілісну, єдину, складну психічну систему», А. Маслоу вбачав суть нової філософії освіти, педагогіки у пошуках та розкритті шляхів самоактуалізації й самореалізації особистості, задоволення її вітальних і духовних потреб. Видатний представник гуманістичної психології ХХ століття наголошував, що такий філософський підхід до освіти дітей і дорослих покликаний «впливати на стрижневе, внутрішнє в людині, тобто на те, чим вона живе, чого прагне, які дороги обирає; а також на її переконання, цінності, що є основою для побудови власного життєвого проекту, визначення життєвих орієнтирів і кредо» [6, с. 110]. Кожна особистість повинна сама себе створити, осмислюючи власне життя, оволодіваючи мистецтвом життєтворчості.

Самоосвіта і самовиховання вчителя у цьому сенсі є потужним підґрунтям, що допомагає йому опанувати життєво необхідними технологіями самомобілізації і навіть певною мірою самореабілітації. На думку І. Єрмакова, самомобілізація педагога залежить від чотирьох факторів: від його світогляду, розуміння смислу життя; від здатності змінити чи відстояти в екстремальних умовах якість і спосіб власного життя; від волі до життя, що відбивається у спрямованості до такої якості життя, котра відповідає самостійно визначеному смислу; від наявності або відсутності смаку до життя, що полягає в можливості та здатності насолоджуватися своїм реальним існуванням [5, с. 20].

Освоєння вчителем початкових класів мистецтва жити, окрім вказаного, може попередити або хоча б призупинити процеси професійного вигорання, що останнім часом стало серйозною проблемою, котра викликає занепокоєння у прогресивної педагогічної спільноти.

Останнім часом досвідчені представники вітчизняної педагогічної науки у своїх працях, розвідках, розробках все частіше вказують, що діяльність післядипломної педагогічної освіти поступово набуває випереджувального характеру (В. Кремень, В. Пашков, Т. Пушкарьова, В. Огнев'юк та ін.). Можливо, саме це зумовило розширення функцій цієї потужної складової освітньої галузі, виокремивши захисну, здоров'язбережувальну (людинозбережувальну) функцію. Вона завжди проголошувалась домінуючою в системі освіти України, але реальна її значущість зростає у трансформаційні, перехідні періоди розвитку українського суспільства, коли вчителю необхідна допомога у виробленні захисних механізмів для подолання життєвих і професійних проблем у нестабільному суспільстві, вміння самостійно їх розв'язувати.

Діяльність системи післядипломної освіти має будуватися насамперед на засадах гуманізму, демократизму, людиноцентризму, що передбачає спрямування уваги на людину з урахуванням її інтересів, потреб, мотивів, надаючи їй певну свободу вибору, що водночас передбачає відповідальність за цей вибір. Неперервність підвищення кваліфікації фахівця спрямована як на послідовне вдосконалення його професійних надбань, збагачення й оновлення наявного кола знань і вмінь, так і на розвиток особистісних якостей, вдоволення індивідуальних освітніх потреб, забезпечення соціального захисту та повнішої самореалізації фахівця у процесі його професійної діяльності [7]. Отже, неперервність насамперед має забезпечувати наступність і системність у роботі всіх ланок освіти (допрофесійної, базової, післядипломної).

Реалізацію принципу цілісності в розвитку системи післядипломної освіти вчителів забезпечить узгоджена взаємодія її структурних складових на шкільному, районному (міському), обласному, державному рівнях за умови включення педагогів у самоосвітню діяльність. Однак варто відзначити, що саме комплексне застосування вказаних принципів дозволить якісно, на більш високому рівні підготувати вчителів початкових класів до виконання фахової діяльності, впливаючи на їх становлення та стимулюючи вдосконалення впродовж життя, задовольняючи їхні особистісні та професійні потреби.

На розвиток змісту означеної системи впливають сучасний стан педагогічної науки, визначення професійних потреб вчителя, вимоги до його фахового, культурного, особистісного рівнів, вивчення та критичний аналіз вітчизняного й зарубіжного досвіду, стратегічні напрями вдосконалення педагогічної освіти, основними з яких сьогодні є оптимізація теоретичної і практичної освіти; запровадження системи стандартів, критеріїв оцінки педагогічної діяльності; інноваційна підготовка фахівців та їх творчий розвиток. Післядипломна освіта вчителів початкових класів має бути гнучкою, варіативною, швидко реагувати на зміни, що постійно відбуваються в усіх сферах суспільного життя, зокрема в освітній галузі. Тому реалізація андрагогічного, інноваційного, особис-

тісно-орієнтованого, синергетичного, компетентісного, акмеологічного підходів до розвитку післядипломної освіти здатна, на нашу думку, забезпечити більш інтенсивне професійне зростання вчителів початкових класів. Коротко схарактеризуємо їх.

Оскільки післядипломна педагогічна освіта розвивається під впливом наукових розробок тенденцій освіти дорослих, її ефективності сприяє насамперед реалізація андрагогічного підходу до забезпечення підвищення кваліфікації фахівців (Л. Набока, О. Пехота, А. Старєва). Безперечно, навчання дорослих має свою специфіку; її врахування, використання основних положень андрагогіки, відповідних моделей і технологій у післядипломній освіті дозволить підвищити рівень професійного зростання вчителів початкових класів.

У контексті сучасного розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів обов'язковим вважаємо реалізацію інноваційного підходу, який визначають як здатність педагогів до творчого пошуку, до використання інновацій. Дослідники проблем педагогічної інноватики (О. Арламов, В. Журавльов, А. Ніколс та ін.) співвідносять поняття нового у педагогіці з такими характеристиками, як корисне, прогресивне, позитивне, сучасне, передове. Прикладом нового та прогресивного у сучасній післядипломній освіті є інформаційно-комунікативні технології. Це потужний ресурс для формування нового типу освітнього простору – Інтернет-простору, який дозволяє розвиватися таким формам освіти, як дистанційне навчання, віртуальні та корпоративні університети, транснаціональні навчальні центри тощо. Такий освітній простір розширює можливості для інтенсифікації неперервного професійного зростання вчителів початкових класів за умови розвитку в них інформаційної культури, що трактується як інтелектуальна взаємодія, яка сприяє зміні умов діяльності у бік інтелектуального способу життя та переважаючих інтелектуальних інтересів [8].

Центральною ідеєю сучасної післядипломної освіти є розвиток вчителя як суб'єкта педагогічної діяльності впродовж усього професійного життя, що дозволяє йому реалізувати індивідуальну освітню програму становлення та саморозвитку. Відтак, одним із основних підходів до розвитку сучасної післядипломної освіти вчителів початкових класів вважаємо особистісно-орієнтований (І. Бех, С. Подмазін, О. Савченко), що полягає у створенні умов для задоволення особистих професійних потреб фахівця, для самоініційованого та вмотивованого навчання, що сприяє професійному та загальнокультурному розвитку особистості й орієнтує вчителя на вдосконалення. Система післядипломної освіти забезпечує реалізацію підходу на трьох рівнях: індивідуальному, особистісному та суб'єктному, що пов'язано з формуванням і саморозвитком здібностей, пізнавальних процесів, ціннісних орієнтацій, особистих якостей, потрібних для здійснення професійної діяльності; із забезпеченням потреби та здатності вчителів регулювати процес професійної стабільності та самореалізації [9].

Важливим теоретичним підґрунтям у підходах до визначення сучасних концепцій освітньої діяльності та її інституцій є філософія нестабільності І. Пригожина [10] та заснована на ній теорія самоорганізації складних систем – синергетика. На кожному етапі становлення та професійного зростання педагога, при визна-

ченні основних умов, котрі має забезпечити післядипломна освіта вчителів початкових класів (підвищення їх рівня професійної компетентності, розвиток творчого потенціалу, збагачення пізнавальної, духовної сфери педагогів тощо), варто враховувати синергетичний підхід до розвитку системи загалом та окремих її складових. Важливими можуть бути передбачення результатів і прогнозування перебігу певних процесів, учасники яких мають ознаки синергетичної системи. Відтак, враховуючи їх можливості, можемо тією чи іншою мірою розраховувати на досягнення синергетичного ефекту в розвитку післядипломної педагогічної освіти.

Реалізація компетентнісного підходу до організації післядипломної освіти вчителів початкових класів впливає на рівень їх готовності до виконання професійної діяльності, віддзеркалюючи ступінь відповідності професійним вимогам, що до них висувуються. Проблеми компетентнісного підходу розглядали П. Борисов, І. Зимня, Ю. Лебеденко та ін. Результатами його реалізації у післядипломній освіті є оновлення та розширення кола знань, оволодіння загальнопрофесійними вміннями та навичками, здатність творчо розв'язувати освітні проблеми, позбавлення психологічної інерції, набуття нових особистісних якостей, удосконалення професійної майстерності.

Акмеологічний підхід до розвитку післядипломної освіти педагогів полягає в урахуванні факторів впливу на підвищення їх професійної майстерності (В. Воронцова, Л. Набока, Ю. Яковець та ін.). «Акме» – від грецьк. – найвищий ступінь, вершина, розквітла сила, вершина зрілості. Це поняття означає «бути у повному розквіті, на найвищому ступені розвитку» [9]. На саморозвиток і самореалізацію вчителів початкових класів впливають їх вік, стан здоров'я, особисті та професійні досягнення, моральні якості, прагнення успіху. А післядипломна педагогічна освіта надає можливості гнучкості та інтенсивності професійного розвитку, вдосконалення професійної майстерності, стимулює прагнення саморозвитку.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, в контексті педагогіки життєтворчості післядипломна освіта педагогічних кадрів має стати не тільки простором професійного розвитку, фахового зростання й особистісного вдосконалення освітян, але й інститутом збереження та зміцнення їх психофізичного, духовно-морального здоров'я, необхідного для побудови власного щасливого життя, самореалізації, досягнення високого рівня професіоналізації, витримки у подоланні проблемних ситуацій, захисту від стресогенних чинників.

Сучасна система післядипломної освіти має сприяти становленню вчителя початкових класів як суб'єкта життя, що впевнено володіє мистецтвом пізнання самого себе, життєвою компетентністю, витривалістю та життєздатністю. Вказане передбачає здатність відтворювати себе, свою культуру, взаємини з навколишнім світом, долаючи проблемні та небезпечні ситуації, можливі у період криз і катастроф. Звичайно, дослідження окресленого аспекту проблеми розвитку післядипломної освіти педа-

гогічних кадрів не вичерпується даною розвідкою та вимагає подальшого розгляду. Додаткової уваги потребують питання пошуку векторів взаємодії педагогічної теорії із практикою розвитку професіоналізму фахівців, розробки філософії освіти дорослих як складової професійного капіталу вчителя, специфіки суб'єктного становлення педагогів в умовах неперервної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Огнев'юк В. Філософія. Історія філософії : [підручник для 10 кл. загальноосвіт. навч. закл. (профільний рівень)] / В. Огнев'юк, І. Утюж. – К. : Грамота, 2010. – 256 с : іл.
2. Філософія післядипломної педагогічної освіти : монографія / В. В. Пашков. – Запоріжжя: «Просвіта». – 2012. – 288 с.
3. Державна програма «Вчитель». – К. : Редакції загальнопедагогічних газет. – 2002. – 40 с.
4. Кікіньова К. О. Професіоналізація як процес підвищення ефективності державної служби в контексті Європейських стандартів / К. О. Кікіньова [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/DeBu/2008-2/doc/3/09.pdf>.
5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : науково-методичний збірник / ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 18–20.
6. Маслоу А. Самоактуалізація / А. Маслоу // Психологія личности. Тексти / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, А. А. Пузырьев. – М. : Изд-во МГУ, 1982. – С. 108–117.
7. Зубко А. М. Організація навчального процесу в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів : монографія / А. М. Зубко. – Херсон : Айлант, 2006. – 124 с.
8. Козловський Ю. М. Методологія та технологія наукової діяльності / Ю. М. Козловський // Методологія наукової діяльності : монографія [з грифом МОН за ред. Д. В. Чернілевського]. – К. : Вінниця : АМСКП, 2010. – С. 165–249.
9. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / О. М. Пехота, В. І. Пуцов, Л. Я. Набока, А. М. Старєва. – К. : Чернівці : Букрек, 2006. – 96 с.
10. Пригожин И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / Илья Пригожин, Изабелла Стенгерс. – 2-е изд. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – 310 с.

Цитувати: Примакова В. В. Соціально-філософський аспект проблеми розвитку післядипломної освіти вчителів початкових класів / В. В. Примакова // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 26–29.

© В. В. Примакова, 2013. Стаття надійшла в 20.10.2013 р. ■



ЕЛЕКТРОННИЙ ПІДРУЧНИК ЯК НАЙЕФЕКТИВНІШИЙ ЗАСІБ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ

О. С. Ковальчук

Проаналізовано наукові публікації, присвячені питанню використання інформаційних технологій навчання; визначено задачі електронного підручника як засобу навчання у системі загальної середньої та вищої освіти; сформульовано основні завдання, вирішення яких забезпечить перехід на новий зміст дистанційного навчання іноземним мовам.

Ключові слова: мультимедіа, електронний посібник навчання іноземним мовам.

Ковальчук О. С. Электронный учебник как эффективное средство дистанционного обучения иностранным языкам

Проанализированы научные публикации, посвященные вопросу использования информационных технологий в процессе обучения в системе среднего и высшего образования; определены задачи электронного учебника как средства обучения; сформулированы основные задачи, решение которых обеспечит переход на новое содержание дистанционного обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: мультимедиа, электронное пособие обучения иностранным языкам.

Kovalchuk O. S. Electronic Textbooks as the Most Effective Means for Distance Teaching Foreign Languages

The article analyzes the scientific publications on the use of information technology in secondary and tertiary education; defines tasks of an electronic textbook as a means of teaching; formulates the basic tasks that will ensure the transition to new content of teaching foreign languages.

Keywords: multimedia, electronic guide to teaching foreign languages.

Постановка проблеми. Значна увага наукової спільноти до проблем дистанційного навчання викликана перш за все надзвичайною актуальністю цього виду освітніх послуг у зв'язку з бурхливим розвитком телекомунікаційних і комп'ютерних технологій. Однією з таких проблем є масове створення електронних підручників, які як засіб самостійного оволодіння навчальним матеріалом набувають дедалі більшої популярності у сучасній освіті.

Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій і комп'ютеризації навчальних закладів свідчать про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних дидактичних засобів у навчанні.

Досягнутий за останні роки прогрес у впровадженні новітніх комп'ютерних засобів у процес навчання іноземним мовам у вищій школі викликає потребу наукового обґрунтування дидактичних і методичних основ їх використання, визначення концептуальних засад створення електронних посібників як для позааудиторного навчання (дистанційного), так і для аудиторного. Нині електронні підручники та посібники є додатковим засобом організації навчального процесу в рамках традиційної освітньої системи. Однак із часом їх функції будуть спеціалізуватися у зв'язку з розвитком методів власне дистанційного навчання (ДН), що призведе до освоєння нових технологій у процесі їхнього створення.

Розробка електронних підручників є одним із провідних напрямків діяльності вищих навчальних закладів, що опановують дистанційне навчання. Розвиток ДН за кордоном так і в Україні відбувається під впливом освітніх тенденцій, які в останні роки отримали назву "мега-тенденцій". За даними ЮНЕСКО, до них належать: масовий характер і безперервність освіти; значимість освіти для набуття індивідом соціального статусу; орієнтація на освоєння людиною

способів активної пізнавальної діяльності; адаптація освітнього процесу до запитів і потреб особистості тощо.

Фундаментом навчального процесу при дистанційному навчанні є сучасна навчально-методична література. Комплекс навчально-методичної літератури містить: типові та робочі програми, електронні підручники, електронні навчальні посібники, словники тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок у теорію і практику використання інформаційних технологій навчання (комп'ютеризації навчання) зробили А. Андреев, М. Бухаркіна, А. Єршов, О. Дмитрієва, К. Колін, В. Леонов, М. Мойсеева, Е. Полат, Т. Назарова, С. Григор'єв та інші. У працях названих науковців розглянуто шляхи підвищення ефективності навчання з використанням різних технічних засобів навчання. У сучасній лінгводидактиці проблему використання інформаційних технологій досліджували В. Андрієвська, С. Боднар, Ж. Меншикова, Г. Онкович, О. Палій та ін. Зокрема, створенню електронних словників присвячені роботи І. Заваруєвої, О. Касілова, Г. Чумаріної, В. Морковкіна, С. Нікітіної, Р. Блейна (R. Blain), Р. Бірда (R. J. Byrd), Р. Хартмана (R. K. K. Hartmann), П. Хенкса (P. Hanks) та ін. Однак досі приділялося недостатньо уваги застосуванню електронних словників у навчанні іноземної мови студентів немовних ВНЗ.

Мета цієї статті – розглянути педагогічні основи використання мультимедіа для навчання іноземної мови студентів немовних ВНЗ.

Вигляд основного матеріалу. Відповідно до Закону України „Про вищу освіту” [1] навчальний процес у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: аудиторна робота, самостійна робота, контрольні заходи. За умов, коли в навчальному процесі відбувається ціле-

спрямоване зменшення кількості годин аудиторної роботи студента (відповідно до європейських стандартів), важлива роль в якості підготовки фахівця покладена на його самостійну роботу. А однією зі складових навчально-методичного комплексу при дистанційному навчанні є електронні посібники, призначені допомагати студенту в його самостійній роботі при засвоєнні навчальної дисципліни "Іноземна мова" або окремих її розділів.

Серед низки наказів, доручень і постанов, спрямованих на підтримку й розвиток новітніх освітніх технологій, Міністерство освіти і науки України затвердило середньострокові пріоритетні напрями інноваційної діяльності галузевого рівня у сфері освіти. Загалом згідно з рішенням колегії МОН України від 29.05.2003 р. за № 6/4 13 налічується 12 документів, серед яких і програмні засоби навчального та наукового призначення; новітні програми, підручники, посібники та методичні розробки нового покоління, серед яких і електронні. Ці ж напрями знайшли своє відображення і у постанові Кабінету Міністрів України від 8 вересня 2004 р. № 1183 „Про затвердження Державної програми розвитку вищої освіти на 2005–2007 роки”.

Електронні підручники, навчальні посібники й інші електронні навчальні матеріали з окремих дисциплін або, принаймні, з окремих тем набувають усе більшого значення для освітньої системи країни. Вони у великій кількості представлені в Інтернеті, на дисках та інших накопичувачах. Проте відсутність теорії застосування таких навчальних засобів призводить до низки серйозних проблем. Так, відсутня дефініція "електронний підручник", не розроблені принципи його створення та використання в навчальному процесі.

Серед дослідників немає одностайності у визначенні поняття "електронний підручник". Воно варіюється від "гіпертекстового аналога друкованого підручника" [2, с. 22] до більш розширених, що інтерпретують електронний підручник як "програмний засіб, який дозволяє представити для вивчення теоретичний матеріал, організувати тренінг і самостійну творчу роботу, допомагає студентам і викладачеві оцінити рівень знань за певною тематикою, а також містить необхідну довідкову інформацію" [4, с. 186].

Розширена концепція електронного підручника запропонована О. Чоргополоховим. На думку автора, електронний підручник – це автоматизована навчальна система, що містить у собі дидактичні, методичні й інформаційно-довідкові матеріали, а також програмне забезпечення, що дозволяє комплексно використовувати їх для самостійного здобуття та контролю знань [4].

Таким чином, під електронним підручником (ЕП) розуміють комплексний засіб навчання, який структурує за допомогою комп'ютерних засобів навчальний матеріал для організації різних видів самостійної роботи та контролю досягнень тих, хто навчається.

Студенти, котрі навчаються дистанційно, більшу частину навчальної роботи виконують самостійно. Взаємодія між ним і викладачем існує тільки опосередкована, з використанням інформаційних засобів. Виходячи з цього, електронний підручник для студентів, які навчаються дистанційно, має виконувати більш широкі функції та містити більше засобів активізації пізнання, ніж традиційний друкований підручник. Зміст, структура та форма ЕП повинні враховувати віддаленість студента не тільки від викладачів та однокурсників, але часто й від культурних центрів, великих бібліотек.

Електронний підручник акумулює в собі всі основні дидактичні, методичні, наукові й інформаційно-довідкові матеріали, необхідні викладачам для підготовки та проведення занять, а також студентам – для самостійного вивчення навчальних тем або підготовки до занять під керівництвом педагога й одержання додаткових

інформаційно-довідкових відомостей із навчальної дисципліни. Крім того, він дозволяє студентам якісно вирішувати завдання самоконтролю засвоєння матеріалу із навчальної дисципліни, а викладачам – об'єктивно здійснювати поточний і підсумковий контроль успішності студентів.

Електронний підручник забезпечує вирішення таких основних завдань:

- отримання відомостей про навчальну програму, тематичний план навчальної дисципліни, послідовність занять;
- індивідуального перегляду, вивчення або повторення навчального, методичного і інформаційно-довідкового матеріалу;
- наочної демонстрації на дисплеї комп'ютера дидактичного матеріалу та наочного приладдя (текстів, схем, малюнків, таблиць тощо);
- здійснення самоконтролю засвоєння змісту навчальних тем і всієї дисципліни загалом (з автоматизованим виставленням оцінок), а також отримання рекомендації щодо додаткового вивчення недостатньо засвоєних тем;
- отримання інформації про рекомендовану навчальну, методичну та наукову літературу;
- роздрукування зразків планів проведення занять і методичних розробок з усіх тем і видів занять;

- отримання методичних рекомендацій щодо проведення тих або інших форм навчальних занять (окремі методики).

Електронний підручник може інтегрувати в собі можливості різних педагогічних програмних засобів: навчальних програм, довідників, навчальних баз даних, тренажерів, контролюючих програм; він дозволяє використовувати як традиційні, так і новітні прийоми і форми навчання, застосовувати сучасні інформаційні технології для підвищення ефективності навчального процесу.

Електронний підручник може використовуватися насамперед як засіб навчальної діяльності. Він дозволяє реалізувати структуру розгалуженого навчального матеріалу. Ця послідовність може змінюватися викладачем або студентом. Електронний підручник забезпечує проведення занять різного типу, а також самостійне вивчення навчального курсу. Він може використовуватися як екзаменатор на випускних і вступних іспитах, як експерт перевірки знань на поточних заняттях.

Електронний підручник є частиною дидактичної системи, що містить такі компоненти:

- суб'єкти навчального процесу: викладач, студент;
- освітня інформація;
- освітні технології;
- інформаційні технології.

Електронний підручник є сукупністю освітньої інформації й інформаційних технологій і водночас одним із засобів організації взаємодії між суб'єктами навчального процесу (викладачем і студентом) на основі освітніх технологій.

Використання можливостей, що надаються новими інформаційними технологіями, веде до подолання багатьох принципових проблем розвитку змісту освіти, пов'язаних із зростанням обсягу навчального матеріалу, його відновленням і розвитком освітнього середовища. Новий технологічний рівень розвитку змісту навчання забезпечує нову якість навчання.

Освітня інформація – це ті знання, які необхідно передати студентам, для того, щоб він міг кваліфіковано виконувати ту чи іншу діяльність.

Освітні технології – це комплекс дидактичних методів і прийомів, що використовуються для передачі освітньої інформації від її джерела до споживача та залежать від форм її подачі. Серед освітніх технологій, що використовують комп'ютери як дидактичні засоби, найбільше визнання серед фахівців отримали метод інформаційного ресурсу, асоціативний метод навчання,

метод комп'ютерного моделювання та деякі інші. Ці методи дозволяють досить повно реалізувати одну з основних вимог сучасної дидактики, яка полягає в максимальній активізації тих, кого навчають.

У дисциплінарній моделі навчання, властивій очній системі навчання, інтерпретатором знань виступає викладач. При дистанційній формі інтерпретатором більшою мірою є сам студент і тому до якості освітньої інформації та способів її презентації повинні пред'являтися підвищені вимоги.

Насамперед це стосується електронних підручників і навчальних посібників, а також інформаційних баз і банків знань, довідкових і експертних систем, що використовуються з навчальною метою. Представлена в них інформація повинна мати організацію та структуру, що істотно відрізняється від поліграфічної. Це обумовлено як психофізіологічними особливостями сприйняття інформації з монітора, так і технологією доступу до неї.

- Серед електронних видань розрізняють:
- електронні довідники;
 - електронні словники та енциклопедії;
 - електронні посібники та підручники;
 - навчальні програми.

Окремі спроби класифікувати навчальні системи за різними ознаками вже були, однак єдиної класифікації електронних навчальних систем нині немає. Більшість дослідників розрізняють серед них електронні підручники, контролюючі системи, навчальні системи та навчальні курси.

Електронний підручник є програмно-інформаційною системою, яка складається з програм для комп'ютерів, що реалізують сценарії навчальної діяльності, і певним чином підготовлених знань (структурованої інформації і системи вправ для її осмислення та закріплення).

Контролююча система призначена для контролю знань за допомогою тестів. Крім механізмів проведення тестування, вона може містити засоби статистичної обробки результатів.

Навчальна система – це людино-машинний комплекс, який функціонує в діалоговому режимі та призначений для керування пізнавальною діяльністю. Як видно з назви, ця система повинна навчати, а тільки вивчення теоретичного матеріалу ще не є навчанням. Отже, навчальна система – це більш широке поняття, ніж електронний підручник. Вона повинна містити теоретичний матеріал із прикладами (тобто власне електронний підручник), а також засоби для формування практичних навичок і засоби контролю набутих знань, умінь і навичок (контролюючу систему та програму, що тренує). Основним призначенням навчання є оволодіння вміннями, а не знаннями. Механізмом діяльності є розв'язання конкретних завдань. Отже, основною частиною навчальної системи повинна бути тренувальна.

Серед навчальних систем розрізняють: дистанційні, гіпермедійні та інтелектуальні (адаптивні) навчальні системи.

Дистанційна навчальна система – це система, що підтримує віддалену роботу через мережу. Студент (слухач) і викладач віддалені у просторі і в часі, а навчальний матеріал, тести, завдання та результати оцінювання знань зберігаються на сервері мережі.

Гіпермедійна навчальна система – це навчальна система, що ґрунтується на використанні гіпертексту для презентації теоретичного матеріалу. Застосування гіпертексту дозволяє поєднувати різні способи подачі інформації (текст, зображення, звук, відео і т.д.), легко пов'язувати різні матеріали між собою.

Інтелектуальною (адаптивною) навчальною системою називається система з елементами штучного інтелекту. Керування навчанням визначається самою системою на основі результатів навчання, а сценарій формується динамічно відповідно до поточної ситуації.

Навчальний курс – це більш широке поняття, ніж навчальна система. Якщо навчальна система проєктується для конкретної предметної галузі, то навчальний курс може містити кілька навчальних систем із різних дисциплін (які, зокрема, можуть бути пов'язані між собою). Навчальні курси можуть бути й адаптивними, і дистанційними, і гіпермедійними.

Електронний підручник нового покоління має традиційні структурні елементи: основний текст, допоміжні тексти та позатекстові компоненти (апарат організації засвоєння, ілюстративний матеріал). Проте завдяки електронній формі представлення навчального матеріалу в такому підручнику з'являється можливість використання основних дидактичних переваг гіпертекстової організації інформації (оперативність доступу до різноманітних інформаційних масивів; надійна система орієнтування та мультимедіа).

Основою гіпертекстової структури електронного підручника є ієрархічне структурування навчального матеріалу, яке логічно передбачає розподілення його інформаційних одиниць, що мають умовно головне та підпорядковане значення і за допомогою гіперзв'язків поєднуються у смислове ціле.

Електронний підручник підтримує архітектуру навчання, містить навчальний матеріал, розструктурований за ступенем важливості інформації, поглиблення вивчення тощо. Для нього характерна відсутність детермінованої послідовності вивчення матеріалу. Водночас електронний підручник інтегровано з навчальним середовищем, яке підтримує діяльнісний підхід до навчання.

Під час роботи з ЕП основним джерелом інформації для студента є зображення на екрані монітора у поєднанні з іншими мультимедійними ефектами. Мета навчальної роботи студента з ЕП полягає не тільки у сприйнятті й усвідомленні інформації, яка відображається на екрані, але й у набутті вмінь її застосовувати.

Зображення на екрані монітора порівняно з аналогічним за змістом і формою представлення матеріалу друкованим виданням є більш складним для сприйняття. Отже, у процесі створення ЕП для забезпечення кращих умов для роботи студента максимально широко використовуються можливості електронних технологій, що спроможні покращувати доступність навчального матеріалу, активізувати процес його сприйняття та засвоєння.

Текстові одиниці, що мають умовно головне значення, складають основний текстовий масив. Відповідно, ті текстові одиниці, що мають підпорядковане значення, належать до допоміжних і додаткових текстових масивів.

Таким чином, основний текст є каркасом усього підручника, «стовбуром» ієрархічного гіпертекстового «дерева». Основний текст містить навчальний матеріал, обов'язковий для вивчення та засвоєння.

Допоміжні тексти поділяються на пояснювальні та довідкові.

Пояснювальні тексти містять матеріал, що конкретизує певні елементи основного тексту, розкриває їх зміст, сутність і зв'язок з іншими поняттями та положеннями навчального матеріалу підручника. Пояснювальні тексти теж мають ієрархічну будову і надають доступ до інших розділів, що можуть містити пояснювальний матеріал, призначений для поглибленого вивчення положень основного тексту чи попередніх рівнів допоміжних текстів, а також доступ до інших структурних компонентів підручника.

Довідкові тексти містять стислу інформацію про певний елемент основного, пояснювального або додаткового тексту. Завдяки гіперзв'язкам вони надають змогу в разі потреби звернутися до розділів, що вже вивчалися, чи вивчення яких ще попереду. Довідкові тексти складають головну частину довідкового апарату підручника та нерозривно пов'язані з бібліотекою опорних конспек-

тів, яка належить до апарату організації засвоєння.

Готуючи додаткові матеріали, викладачі-розробники повинні закласти в них стислий (конспективний) варіант матеріалу для того, щоб поновити у пам'яті раніше вивчені теми для окремих категорій користувачів.

Допоміжні матеріали, з одного боку, повинні містити цікаву інформацію, що розширює та доповнює обов'язковий матеріал, сприяє розширенню світогляду, спонукає до роздумів, а з другого – дає додаткові пояснення, які необхідні для сприйняття, усвідомлення та засвоєння змісту теми менш підготовленими та розвиненими студентами.

Додатковий текст містить не обов'язковий для засвоєння матеріал, який може бути поданий безпосередньо або у вигляді посилань на певні розділи підручника чи на інші електронні джерела інформації, зокрема на ресурси глобальної комп'ютерної мережі.

Основний зміст навчального модуля подається всім без винятку студентам, допоміжний матеріал – за певних умов тільки конкретному студенту. Таким чином, створюються умови для індивідуалізації пізнавальної діяльності для кожного окремого студента за рахунок різноманітності обсягу навчального матеріалу та послідовності його опрацювання.

Апарат організації засвоєння – структурний позатекстовий компонент підручника, який має стимулювати та спрямовувати пізнавальну діяльність учнів при засвоєнні змісту підручника, сприяючи розвитку інтересів і здібностей, формуванню навичок самостійної роботи з навчальним матеріалом. До нього належать питання, завдання, таблиці, інструктивні матеріали, виділення кольорові, шрифтові, конструктивні, підписи до ілюстрацій, вправи з організації засвоєння.

Ілюстративний матеріал реалізує свої дидактичні функції за допомогою специфічних засобів кольорового та чорно-білого зображення, звукового оформлення, відео. Його призначення – посилити пізнавальний, ідейний, естетичний та емоційний вплив навчального матеріалу підручника на студента, забезпечити його успішне засвоєння. Завдяки реалізованій у комп'ютерному підручнику можливості доцільного, своєчасного емоційно-виразного ілюстрування теоретичного матеріалу мультимедійними допоміжними матеріалами, спрямованими на формування самостійного мислення, пізнавальних мотивів і розумової діяльності, трансформаційна функція реалізується в комп'ютерному підручнику більш повно та глибоко.

Структура текстового компоненту комп'ютерного підручника дозволяє повністю реалізувати диференціацію навчального матеріалу. Це дає можливість тому, хто навчається, здійснювати швидкий і зручний пошук інформації, обрати власну траєкторію навчання, найбільш зручний темп для засвоєння, ефективно поєднувати пояснення матеріалу з його поглибленням. Все це – кроки до індивідуалізації навчання, переходу до відкритої навчальної архітектури.

Використання ж засобів мультимедіа в комп'ютерному підручнику дозволяє створити більш виразний та якісний ілюстративний матеріал із плоским та об'ємним зображенням, поширеною кольоровою палітрою, звуковим супроводом, можливістю розглядання трьохмірного зображення під різними кутами зору, збільшення зображення окремих елементів тощо.

Використання мультимедійних засобів дозволяють занурити того, хто навчається, як спостерігача в те середовище або ситуацію, які він вивчає, що дає можливість посилити емоційно-виразний вплив навчального матеріалу.

Бібліотека опорних конспектів електронного підручника виконує кілька функцій. По-перше, функція реальної дошки: за допомогою опорних сигналів може відбуватися пояснення викладачем певного фрагменту навчального матеріалу як на реальній класній дошці. По-друге, функція довідника: бібліотека опорних конспектів використовується студентом для закріплення теоретичного матеріалу або як довідник, за допомогою якого він може швидко відновити у пам'яті необхідний фрагмент навчального матеріалу.

Виконання тренувальних завдань першого рівня відбувається за певною запропонованою середовищем схемою, що надає можливість простежити кожний крок студента, надати йому необхідну допомогу, запропонувати посилання до відповідного розділу тексту чи бібліотеки опорних конспектів.

Процес виконання тренувального завдання аналогічний роботі студента біля дошки під керівництвом викладача, коли кожний крок студента аналізується, коригується й оцінюється. Студенту надається повна інформаційна підтримка для вирішення проблеми.

Виконання тренувальних завдань другого рівня електронного підручника відбувається в інтерактивному режимі, завдяки чому створюються умови, коли студент самостійно вирішує проблему, але в будь-який момент може звернутися, отримати вказівку на звернення до потрібного розділу підручника, порівняти кінцевий результат із наведеним у ключах.

Електронний підручник не тільки пропонує завдання, а й забезпечує їх вирішення в інтерактивному режимі, що дає можливість реалізації якісного зворотного зв'язку з тими, хто навчається. Це дозволяє стимулювати їх пізнавальний інтерес і самостійність, створює умови для ефективної самооцінки, самокорекції та самонавчання, допомагає ефективно реалізувати індивідуалізацію та диференціацію навчання, використовувати елементи проблемного навчання.

ЕП для допомоги студентам у самостійному вивченні німецької чи французької мови повинен сприяти здійсненню всіх етапів пізнавальної діяльності, а саме:

- представлення студенту певної інформації та забезпечення її усвідомлення, створення необхідних умов і стимулів до навчання;
- сприйняття студентами нового змісту навчального матеріалу в різних формах його представлення;
- осмислення сприйнятого матеріалу, формування понять, утворення узагальнень;
- закріплення та вдосконалення набутих знань, формування вмінь і навичок;
- застосування знань, умінь і навичок;
- перевірка й оцінювання результатів пізнавальної діяльності.

Актуальними напрямками подальшої розробки даної проблеми має стати розробка методик формування лексичної компетенції студентів немовних ВНЗ у процесі роботи з електронним підручником.

ЛІТЕРАТУРА

1. Закон України "Про вищу освіту" // *Освіта*. – 1996. – № 43–44. – С. 6–11.
2. Жалдак М. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики // М. Жалдак, В. Лапінський, М. Шут // *Інформатика*. – № 3–4. – 2006. – 95 с.
3. Захарова И. Г. Информационные технологии в образовании : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр "Академия", 2003. – 192 с.
4. Чертополохов А. А. Концепция создания электронного учебника / А. А. Чертополохов // *Основы применения информационных технологий в учебном процессе*. – М. : Изд. Военного университета, 1995. – С. 82.

Цитувати: Ковальчук О. С. Електронний підручник як найефективніший засіб дистанційного навчання іноземним мовам / О. С. Ковальчук // *Постметодика*. – 2013. – № 5. – С. 30–33.
© О. С. Ковальчук, 2013. Стаття надійшла в редакцію 14.10.2013 р. ■



УДК: 378 (08)

ПРИНЦИПИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НЕПЕРЕРВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В РЕГІОНІ

І. А. Добрянський, О. В. Федоров

Аналізуються принципи побудови системи неперервної професійної освіти в регіоні, яка складається з підсистем змісту професійних освітніх програм і форм організації неперервної професійної освіти.

Ключові слова: децентралізація управління системою освіти, неперервна освіта, принципи, зміст, форми неперервної професійної освіти

Добрянський І. А., Федоров А. В. Принципы обеспечения непрерывности профессионального образования в регионе

Анализируются принципы построения системы непрерывного профессионального образования в регионе, которое состоит из подсистем содержания профессиональных образовательных программ и форм организации непрерывного профессионального образования.

Ключевые слова: децентрализация управления системой образования, непрерывное образование, принципы, содержание, формы непрерывного профессионального образования

Dobriansky I. A., Fedorov A. V. Principles of Continuing Professional Development in Further Education in the Region

Paper describes principles of design of the system of continuing professional development in further education in the region. This system consists of subsystems of professional educational programs and forms of organization of continuous professional education.

Keywords: decentralization of education system management, continuous education, principles, contents, forms of continuous professional education

Постановка проблеми. В умовах сучасного «суспільства високого ризику», пронизаного парадоксами (кількісна еволюція вищої освіти при наростанні невизначеності у сфері зайнятості; зниження рівня освіти населення та зростання безробіття серед дипломованих спеціалістів та ін.) зрозумілою є тенденція перманентних змін у законодавчому забезпеченні розвитку вищої освіти. Не є винятком й Україна. За роки незалежності в загальних рисах сформувалося освітнє законодавство – система нормативно-правових актів у сфері освіти, яка регулює не лише відношення, безпосередньо пов'язані з навчанням, але й управлінські, трудові, фінансові, міжнародні та інші. Найуспішнішою освітньою реформою демократичної України стало зовнішнє незалежне опціонування навчальних досягнень випускників загальноосвітніх навчальних закладів, яке змінило механізм вступу до вищих навчальних закладів; запроваджено багатоступеневу систему вищої освіти; відбулося розширення доступу до вищої освіти за рахунок відродження приватних вищих навчальних закладів.

Переважна більшість положень Закону України «Про вищу освіту» (2002 р.) вичерпала свій регуляторний ресурс і не відповідає нинішнім реаліям. Спроби оновити законодавчу базу вищої школи з різних причин (економічних, політичних, духовних) не були реалізовані. Навіть пасіонарна частина суспільства починає втрачати інтерес до проблем вищої школи, яка стала фактично закритою для громадського контролю та продовжує перебувати у

кризовому стані. До ознак цієї кризи дослідники зараховують: відсутність ефективної системи управління та забезпечення якості освіти; системи відповідальності за надання освітніх послуг неналежної якості; недостатній розвиток колегіальних принципів; відсутність у професорсько-викладацького складу можливості та права у повному обсязі визначати структуру і зміст навчання та наукових досліджень. Проблемними для української вищої освіти є питання академічної, кадрової, фінансової автономії, прозорості у сфері ліцензування та акредитації.

Освітня нормативно-правова база розвитку вищої освіти є предметом мультидисциплінарних досліджень. Зазначимо фундаментальні праці, наукові обґрунтування розробки нормативно-правових, регуляторних актів таких українських науковців як В. Андрущенко, І. Зязюн, Л. Губерський, Л. Гриневич, В. Кремень, К. Левківський, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, М. Прокопенко, М. Степко, В. Тацій. Наукове співтовариство єдине в тому, що наявна нормативно-правова база потребує адаптації до засадничих принципів функціонування європейського простору вищої освіти.

На законодавчому рівні необхідно закріпити децентралізацію управління системою вищої освіти, зменшивши при цьому перелік аспектів діяльності вищих навчальних закладів, за якими має здійснюватися державний нагляд. Передача частини управлінської функції центрального органу виконавчої влади – Міністерства освіти і науки – на регіональний

Добрянський Ігор Анатолійович, доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної педагогіки і психології, ректор Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки.

Федоров Олександр Володимирович, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки і психології Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки

рівень дасть можливість всерйоз розпочати реалізацію принципів неперервної освіти як основної ідеї розвитку сучасної освіти.

Наша концепція розвитку *неперервної професійної освіти* в регіоні побудована на уявленні про те, що неперервна професійна освіта – це система спеціально організованих педагогічних процесів, спрямованих на забезпечення становлення та подальшого професійного зростання фахівців відповідно до їхніх індивідуальних потреб і соціальних вимог. Це узгоджується з уявленнями про неперервну професійну освіту як *єдину систему освіти людини протягом усього життя*, в рамках якої людина може здійснювати вибір освітніх траєкторій відповідно до індивідуальних потреб й особливостей, а також потреб ринку праці та перспектив розвитку суспільства й виробництва.

При розробці концепції розвитку неперервної професійної освіти в регіоні ми виходили з того, що у трансформаційний період розвитку українського суспільства економічно доцільною є інтеграція освітніх структур, які задовольняють різноманітні потреби у вищій освіті (див.: [2]). За такої інтеграції розвиток вищої та додаткової освіти веде до формування цілісної системи неперервної професійної освіти.

Концепція розроблена з урахуванням програми модернізації вищої освіти, прийнятої на базі низки сучасних концепцій, що стосуються неперервної освіти [1]. У ній враховані результати порівняльних досліджень, а також положення документів, що визначають перспективи розвитку сучасної освіти, в т. ч. Болонського процесу [5; 6; 9; 10].

У концепції обґрунтовані основні принципи забезпечення неперервності професійної освіти; розвиток професіоналізму фахівця розглядається як основна мета неперервної професійної освіти; з урахуванням створення системи неперервної професійної освіти визначені умови реалізації принципу наступності освітнього процесу на різних рівнях і ступенях неперервної освіти; наведені підходи до організації цілісної системи неперервної професійної освіти з позиції змістовно-структурного підходу; представлена модель формування функціональної грамотності як етапу й аспекту неперервної освіти особи; обґрунтовані перспективні напрями розвитку системи неперервної професійної освіти.

Мета статті. У цій статті ми пропонуємо обґрунтування основних принципів змісту і форм організації неперервної професійної освіти в регіоні.

Виклад основного матеріалу. Наприкінці ХХ ст. визначився переломний момент у розвитку освіти, обумовлений значними суспільними зрушеннями, викликаними політичними, соціальними, економічними, культурними, науковими, технологічними, технічними та іншими змінами. Цей якісний стрибок відображає нова парадигма освіти – *навчання впродовж усього життя*, – реалізація якої сьогодні визначає загальний вектор і контури розвитку світових освітніх систем і передбачає включення кожної людини в неперервний континуум знань, цінностей, відносин, умінь і компетенцій [7]. Найважливішою особливістю та інноваційною суттю концепції навчання протягом усього життя є поєднання в її рамках логіки освіти (розвиток здібностей громадян) і логіки промисловості (оптимальне використання людських ресурсів), що веде до зближення двох систем: загальної та професійної освіти. При цьому центральне місце займає професійна освіта, оскільки саме на неї покладено завдання надання всім громадянам можливості здобути професію. Обов'язковою умовою є доступ-

ність професійної освіти для бідних і соціально незахищених груп, а також для тих, хто до цього не мав можливості її отримати. Саме в аспекті *забезпечення доступності* освіти посилюється важливість організації неперервної освіти людини [3; 4].

Неперервність освіти пов'язується із трьома суб'єктами: індивідом, освітніми процесами (освітніми програмами) та організаційною структурою освіти [8, с. 202]. Перше означає, що людина вчиться постійно, без тривалих перерв, причому вчиться або в освітніх установах, або займається самоосвітою. Можливі три вектори руху людини в освітньому просторі: «вгору» – рух по рівнях і щаблях професійної освіти (рух по вертикалі); «вбік» – зміна профілю, тобто освітній маневр на різних етапах життєвого шляху, виходячи з потреб особистості та соціально-економічних умов у суспільстві (рух по горизонталі); «вперед» – підвищення кваліфікації, майстерності за наявною професією (спеціальністю).

Неперервність в освітньому процесі є характерною включеності особистості в нього на всіх стадіях її розвитку. Ця ж ознака розкриває наступність освітньої діяльності при переході від одного виду до іншого, від одного життєвого етапу людини до наступного.

Неперервність в організаційній структурі означає таку номенклатуру мережі освітніх установ, яка разом із необхідністю та достатністю створює простір освітніх послуг, що забезпечує взаємозв'язок і наступність освітніх програм, здатних задовольнити всі освітні потреби – як на рівні суспільства в цілому, так і окремого регіону, або кожної особистості.

У результаті інтеграції освітніх структур реалізується ідея неперервності професійної освіти людини, оскільки забезпечується можливість *багатовимірної руху особи (студента)* в освітньому просторі та створюються *оптимальні умови* для такого руху.

Загалом, при побудові системи неперервної професійної освіти в рамках даної концепції використовуємо два підходи.

Перший – це розгляд наявних структур вищої освіти з метою визначення можливостей їх реорганізації та створення нових структур.

Другий – це розгляд неперервної професійної освіти як системи освітніх процесів / освітніх програм, спрямованих на становлення та розвиток *професіоналізму фахівців* відповідно до їхніх особистісних потреб і соціально-економічних вимог.

Незважаючи на те, що поєднання названих підходів на початковому етапі формування системи неперервної професійної освіти видається продуктивним, передбачається, що надалі має стати пріоритетним розгляд неперервної професійної освіти із змістовного боку, тобто як системи освітніх процесів / освітніх програм, а потім вже забезпечення цих процесів необхідними організаційними структурами.

Із цих позицій *принципи розвитку* неперервної вищої освіти можна окреслити на підставі категорій діалектики «зміст – форма».

Відповідно до різних векторів руху людини в освітньому просторі: *багаторівневості, доповнюваності, маневреності* [8] – ми визначаємо три принципи побудови «змісту».

Принцип багаторівневості освітніх програм передбачає наявність рівнів і ступенів вищої освіти, а умовою його реалізації є введення професійних освітніх програм вищої освіти багатьох рівнів і ступенів.

Чим більше в системі професійної освіти буде завершених, підкріплених відповідними державними документами рівнів і ступенів, тим більше можливостей надається людині *для*

вибору посилюють для неї освіти, для зміни за необхідності обраної освітньої траєкторії при порівняно малих втратах, а поставлені на кожному ступені конкретні цілі психологічно полегшать процес навчання.

Підставою для багаторівневості вищої освіти перш за все є структура освіти України, встановлена Законом України «Про освіту», відповідно до якої професійна освіта реалізує різнорівневі програми: початкової професійної, середньої професійної, вищої професійної і післядипломної професійної освіти, побудовані на основі відповідних державних освітніх стандартів.

При цьому в освітньому закладі вищої професійної освіти реалізується цілісна багаторівнева професійна підготовка студентів, що має освітньо-кваліфікаційні рівні: молодший спеціаліст; бакалавр; спеціаліст, магістр.

Відповідно до п. 1 статті 47 Закону України «Про освіту» післядипломна освіта забезпечує громадянам одержання нової кваліфікації, нової спеціальності та професії на основі раніше здобутої у закладі освіти та досвіду практичної роботи, поглиблення професійних знань, умінь за спеціальністю, професією.

Особи, які мають вищу освіту, можуть продовжити навчання в аспірантурі. Вони приймаються до аспірантури на конкурсній основі за наслідками вступних іспитів. Як вступні іспити можуть бути зараховані також результати випускних екзаменів із закінчення магістратури, якщо в індивідуальному плані магістра були передбачені екзамени з філософії, іноземної мови та спеціальної дисципліни, що відповідає науковим спеціальностям. В аспірантурі реалізуються основні освітні програми післядипломної вищої освіти, метою яких є: поглиблене вивчення методологічних і теоретичних основ спеціальності; формування умінь і навичок самостійної науково-дослідної діяльності; вдосконалення знання іноземної мови, орієнтованої на професійну діяльність.

Нормативний термін освоєння основної освітньої програми післядипломної професійної освіти: при очній формі навчання – 3 роки; при заочній формі навчання – 4 роки.

Таким чином, зміст професійної освіти повинен бути диференційованим за освітніми рівнями з урахуванням вимог державних стандартів вищої та післядипломної професійної освіти. Багаторівнева й багатоступінчата система професійної освіти дозволяє випускати фахівців різних рівнів кваліфікації, отже, забезпечуватиме раціональніше заповнення професійних ніш на ринку праці.

Принцип доповнюваності базової та післядипломної професійної освіти – принцип проектування змісту післядипломної освіти, яку отримує людина після закінчення навчального закладу і відповідного вектору руху особи «вперед» у професійному освітньому просторі. До післядипломної освіти можна зарахувати післядипломну професійну освіту, додаткову професійну освіту, професійну підготовку на підприємстві. Але в аспекті реалізації принципу доповнюваності ми вилучаємо з розгляду післядипломну професійну освіту, оскільки вона супроводжується підвищенням рівня освіти і тому була розглянута в рамках реалізації принципу багаторівневості.

Умовами реалізації принципу доповнюваності є професійні допідготовка та перепідготовка фахівця для роботи на конкретному робочому місці; формування його професійної самосвідомості; періодичне вивчення (освоєння) новинок науки, техніки, технології та розвиток неформальної освіти дорослих. Професійна підготовка має на меті прискорене набуття ступенями навичок, необхідних для виконання певної роботи, і не супроводжується підвищенням освітнього рівня студента.

Для того, щоб випускник освітнього закладу міг на конкретному робочому місці виконувати певне коло посадових обов'язків, йому, зазвичай, необхідна поряд із фундаментальною базовою професійною освітою короткострокова професійна підготовка (допідготовка, доучування), яка здійснюється, зазвичай, у курсовій модульній формі або в тому самому стаціонарному навчальному закладі, або в інститутах післядипломної освіти, навчально-курсівних комбінатах тощо. А за чергової зміни роботи – відповідна курсова перепідготовка. Із цих позицій післядипломна освіта ніби доповнює базову професійну освіту, а тому зміст базової професійної освіти та зміст професійної підготовки, перепідготовки повинні бути узгоджені між собою. Проте як би добре заклади базової професійної освіти не готували студентів, вони випускають тільки потенційних фахівців. Справжніми фахівцями випускники стають тільки через кілька років, отримавши істотний професійний досвід. Тому для формування у фахівців професійної самосвідомості їм потрібна певна освітня допомога – у вигляді спеціальних організованих освітніх програм.

До післядипломної освіти зараховують і підвищення кваліфікації у традиційному розумінні цього терміну. Через постійний розвиток культури суспільства, економічні та правові перетворення у країні, розвиток техніки та появи нових технологій, зміни запитів працівників саме післядипломна освіта за допомогою освітніх програм підвищення кваліфікації покликана вирішувати ці проблеми. Тому ця ланка повинна бути найбільш гнучкою, мобільною в системі неперервної професійної освіти. Це забезпечується перевагами системи підвищення кваліфікації у порівнянні з базовою професійною освітою: вона менш інерційна та здатна швидше реагувати на зміни соціально-економічні й техніко-технологічні умови, має зазвичай безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, термін навчання значно коротший, що дозволяє швидше отримати освітній результат; навчальний контингент здатний критично оцінювати пропонувані інновації, він може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку та реалізації.

І, нарешті, важливу роль у післядипломній освіті відіграє неформальна освіта та самоосвіта дорослих. Неформальна освіта дорослих передбачає наявність розгалуженого спектру освітніх програм, які можуть надаватися кожній людині для задоволення тих чи інших індивідуальних освітніх потреб, зокрема професійних, які їй з тих чи інших причин не вдалося задовольнити в офіційній системі освіти, або які потрібні їй лише частково, або виходять за своїм змістом за рамки можливостей цієї системи.

Принцип маневреності професійних освітніх програм відповідає зміні професій, тобто рухові людини «убік» (по горизонталі) в освітньому просторі. Цей принцип передбачає створення технологій «стикування» змісту освітніх програм різних спеціальностей, рівнів і ступенів.

Розвиток ринкової економіки, розширення громадянських прав і свобод особи вимагає переходу від масової підготовки фахівців (від так званих «масових» професій) до індивідуальної, «штучної» професійної освіти молоді. Кожна особа повинна мати право не тільки вибору професії / спеціальності, але і в їхніх рамках – право вибору курсів, що вивчаються, предметів залежно від своїх особистих профе-

сійних інтересів і планів, відвідин занять у різних професійних освітніх закладах регіону, а можливо, і паралельного навчання одночасно в різних освітніх закладах. Так, одночасне навчання студентів у двох ВНЗ за різними спеціальностями сьогодні вже стало не поодиноким явищем.

Із метою реалізації принципу маневреності необхідно також забезпечити можливість руху студента, фахівця по горизонталі в різних професійних сферах так, щоб студент будь-якого курсу мав можливість змінити спеціальність (наприклад, його до цього змусили обставини, зокрема стан здоров'я) і перейти на вивчення професійної освітньої програми за іншою спеціальністю; якщо студент закінчив коледж за однією спеціальністю, то у ВНЗ може вчитися за іншою; протилежний випадок: фахівець із вищою освітою засновує власне приватне підприємство та вступає на заочне відділення ВНЗ для того, щоб набути необхідних навичок. Тому реалізація неперервної освіти передбачає *навчання фахівців за скороченими програмами*.

Загалом, реалізація принципів багатоступінчатості, доповнюваності, маневреності дозволить сформувати систему неперервної професійної освіти, що містить підсистеми: формальної (інституційної) професійної вищої освіти, що реалізує підвищення рівня освіти (неперервність «по вертикалі»), і «трансформації кваліфікації», спрямованої на підвищення кваліфікації, розширення профілю, перекваліфікацію на базі наявної спеціальності або отримання нової спеціальності без урахування попереднього професійного досвіду в ході професійної підготовки (короткострокове навчання і перенавчання) (неперервність «по горизонталі»).

При цьому необхідно враховувати, що у підсистемі формальної (інституційної) професійної освіти реалізується як професійна освіта (середня, вища), так і професійна підготовка (у вигляді профільної та початкової професійної підготовки школярів), яка розглядається як компонент неперервної інституційної професійної освіти, що виконує пропедевтичну та профорієнтаційну функції. У зв'язку з цим розвиток системи неперервної професійної освіти повинен відбуватися також за допомогою встановлення зв'язків із загальноосвітніми школами, що мають відповідні профільні класи.

У підсистемі «трансформації кваліфікації» здійснюється професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації безробітних громадян, незайнятого населення; допідготовка фахівців на робочих місцях, перепідготовка та підвищення кваліфікації працюючих громадян (фахівців) у зв'язку з постійним удосконаленням освітніх стандартів, підвищенням рівня функціональної освіти, вимог до фахівця тощо.

Основним системоутворюючим чинником неперервної професійної освіти є її цілісність, тобто не механічний приріст елементів, а глибока інтеграція всіх підсистем і процесів професійної освіти.

Для того, щоб студент, фахівець міг вільно просуватися в цілісному професійному освітньому просторі за всіма трьома векторами руху, необхідні узгодження, стикування професійних освітніх програм від початкової професійної підготовки до післядипломної освіти. Це передбачає реалізацію принципу наступності, що належить до підсистеми зв'язків між освітніми програмами (тобто до структури підсистеми їхнього змісту). Наступність означає, що «вихід» з однієї освітньої програми має природним чином «стикуватися» зі «входом» в наступну, тобто мова йде про створення «наскрізного» змісту освітніх програм.

Завдання забезпечення наступності змісту всіх освітніх програм вирішується з урахуванням багаторівневості та багатоступінчатості вищої освіти, а також видів післядипломної освіти. Водночас треба враховувати, що реалізація наступності означає не тільки наступність державних стандартів, освітніх програм, а й має на увазі вирішення не тільки змістовних, але й багатьох інших проблем: правових, організаційних, фінансових тощо.

Таким чином, чотири принципи побудови системи неперервної вищої освіти – багаторівневості, доповнюваності, маневреності, наступності – визначають підсистему змісту професійних освітніх програм.

Ця система принципів доповнюється ще двома принципами, що належать до підсистеми форм організації неперервної професійної освіти: інтеграції професійних освітніх структур і гнучкості організаційних форм професійної освіти.

Принцип інтеграції професійних освітніх структур відображає наявну тенденцію: нині професійні освітні заклади здійснюють освітні програми різних рівнів професійної освіти, нерідко за різнорідними спеціальностями. Таким чином, неминує відбувається інтеграція підсистем професійної освіти і їхніх організаційних структур, перетворюючи професійні освітні заклади на багаторівневі, багатоступінчаті та багатопрофільні.

Але може відбуватися і протилежний процес – одна й та сама освітня програма може здійснюватися в освітніх установах різних типів. У зв'язку з цим видається можливим використовувати у практичній роботі наступні уявлення про реалізацію освітніх програм бакалаврату та магістратури. Виходячи із зарубіжної практики, концепція враховує такі варіанти отримання ступеня бакалавра в системі неперервної освіти:

1) освітня програма бакалаврату здійснюється в коледжі, що має для цього необхідну навчально-матеріальну базу, викладацькі кадри (а в ліцеях і коледжах сьогодні з'являється все більше кандидатів і докторів наук) і отримав відповідну ліцензію (у світовій практиці це звичайне явище);

2) випускники ліцею, технікуму, коледжу вступають до ВНЗ у групи для отримання ступеня бакалавра за скорочені терміни;

3) випускники ліцеїв, технікумів і коледжів, зокрема, що давно закінчили свої професійні навчальні заклади, отримують ступінь бакалавра за відповідною освітньою програмою у системі підвищення кваліфікації;

4) студент ВНЗ, що здобув неповну вищу освіту, отримує професійну підготовку бакалавра.

Підготовка магістрів також може здійснюватися не тільки як вузівська, але і в системі післядипломної освіти. Сьогодні це, до речі, єдина можливість для отримання магістерського ступеня фахівцями, які закінчили ВНЗ раніше.

Реалізація в навчальних закладах професійних освітніх програм різного рівня вищої освіти супроводжується не тільки змістовною, але й організаційною інтеграцією.

Але політика розвитку, пов'язана зі змістовною інтеграцією освітніх структур, не обов'язково передбачає організаційну інтеграцію (наприклад, створення університетських комплексів). В аспекті реалізації принципу інтеграції освітніх структур враховується наступна тенденція: у перспективі в Україні складуться два основні види інтеграційних професійних освітніх закладів – за типом коледжів та університетів.

Таким чином, побудова системи неперервної професійної освіти впливає на створення єдиного професійного освітнього простору. Професійний освітній простір ми розглядаємо як сукупність усіх суб'єктів, які прямо чи опосередковано беруть участь у професійних освітніх процесах або зацікавлені в них. Це студенти, їхні батьки, викладачі, професійні освітні установи всіх типів і рівнів, а також загальноосвітні школи, оскільки вони здійснюють допрофесійну трудову підготовку учнів та їх профорієнтацію. Це наукові організації, які, зокрема, мають аспірантуру та докторантуру. Це заклади додаткової освіти, а також бібліотеки, музеї. Це підприємства, організації й установи, у яких завжди здійснюється навчання персоналу, хоча б у формі наставництва, зокрема неформального, тощо.

Але професійний освітній простір в Україні назвати єдиним у сучасних умовах наврядчи можливо, оскільки всі вказані вище елементи структурно роз'єднані та на сьогоднішній день дотримуються швидше відомчих, корпоративних, аніж суспільних інтересів.

Наша концепція передбачає утворення регіональної освітньої Корпорації, яка повинна взяти на себе організуючу роль у співпраці суб'єктів освітнього професійного простору. Це означає, перш за все, активну співпрацю між освітніми закладами, органами управління, методичними центрами, органами зайнятості, підприємницькими освітніми структурами тощо. Така співпраця можлива, якщо вона заснована на пошуку взаємних інтересів. Нарешті, коли йдеться про форми організації, необхідно керуватися принципом гнучкості організаційних форм професійної освіти (навчання), реалізація якої полягає в розвитку очної, заочної, дистанційної форм навчання, відкритої освіти (навчання), екстернату тощо.

Висновки. Навчання впродовж усього життя є сучасною парадигмою освіти, реалізація якої визначає загальний вектор і контури розвитку освітніх систем та передбачає включення кожної людини до неперервного континууму знань, цінностей, відносин, умінь і компетенцій.

Закріплення на законодавчому рівні децентралізації управління системою освіти дасть можливість розпочати реалізацію принципів неперервної освіти як основної ідеї розвитку сучасної освіти.

Концепція розвитку системи неперервної професійної освіти в регіоні, запропонована нами, ґрунтується на принципах багаторівневості, доповнюваності, маневреності, наступності, які визначають підсистему змісту професійних освітніх програм, принципах інтеграції професійних освітніх структур і гнучкості організаційних форм професійної освіти, на яких будується підсистема форм організації неперервної професійної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз* : монографія / [В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.]; за ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – 853 с.
2. *Адамський А. Й. Модернізація освіти: шаг первый, 2007 – 2009 гг.* - М. : Эврика, 2009. – 144 с.
3. *Добрянський І. А. Вища освіта України: європейський вимір (аспекти доступності)* / І. А. Добрянський // *Рідна школа*. – 2005. – № 9/10. – С. 12–16.

4. *Добрянський І. А. Негосударственное высшее образование в Украине* : монографія / І. А. Добрянський. – М. : Пед. академія післядипломного образования, 2007. – 446 с.

5. *Концепція загальнодержавної програми адаптації законодавства України до законодавства Європейського Союзу: Закон України від 21 листопада 2002 р. № 228-IV* // *Голос України*. – 2002. – № 241 (19 грудня).

6. *Національна доктрина розвитку освіти* // *Офіційний вісник України*. – 2002. – № 16. – ст. 860.

7. *Непрерывное (на протяжении всей жизни) образование и подготовка кадров: мост в будущее. Работа, образование, будущее* : рекомендации Второго Международного Конгресса по техническому и профессиональному образованию (Республика Корея, Сеул, 26-30 апреля 1999 г.). – М. : ЮНЕСКО, МЦОС, 2001.

8. *Новиков А. М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития* / А. М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.

9. *Створення загальноєвропейського простору вищої освіти. Комюніке Конференції Міністрів, відповідальних за вищу освіту, у Берліні 19 вересня 2003 р.* // *Болонський процес у фактах і документах: (Сорбонна – Болонья – Саламанка – Прага – Берлін) / М-во освіти і науки України, Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка; упоряд. : М. Ф. Степко та ін.* – К; Т. : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – С. 44.

10. *Стратегія інтеграції України до Європейського Союзу: Затверджена Указом Президента України від 11 червня 1998 р. № 615-98 (Із змінами, внесеними згідно з Указами Президента N 587/2000 від 12.04.2000 N 8/2001 від 11.01.2001 N 1146/2001 від 26.11.2001 N 573/2003 від 05.07.2003 N 929/2011 від 27.09.2011)* // *[Електронний ресурс]. Режим доступу : http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1082.2093.6&nobr_eak=1*

Цитувати: Добрянський І. А. Принципи забезпечення неперервності професійної освіти в регіоні / І. А. Добрянський, О. В. Федоров // *Постметодика*. – 2013. – № 5. – С. 34–38.
© І. А. Добрянський, О. В. Федоров, 2013. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 р. ■



РЕТРОСПЕКТИВНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЦІННОСТЕЙ У МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Н. М. Колосова

Представлено результати теоретичного аналізу філософсько-педагогічних досліджень із проблеми цінностей та їх формування. Визначено систему цінностей сучасного вихователя дошкільного навчального закладу.

Ключові слова: цінності, система цінностей, професійні цінності, формування цінностей у майбутніх вихователів.

Колосова Н. Н. Ретроспективный анализ проблемы формирования ценностей у будущих воспитателей дошкольных учебных заведений

Представлены результаты теоретического анализа философско-педагогических исследований проблемы ценностей и их формирования. Определена система ценностей современного воспитателя дошкольного учебного заведения.

Ключевые слова: ценности, система ценностей, профессиональные ценности, формирование ценностей у будущих воспитателей.

Kolosova N. M. Retrospective Analysis of Problems of formation values of Future Tutors of Pre-school Programs

The article presents the results of a theoretical analysis of the philosophical and pedagogical studies on problems of values and their formation, describes values system of preschool educational establishment tutor.

Keywords: values, values system, professional values, formation of values of future tutors.

Постановка проблеми. Процеси інтеграції України до європейської спільноти, зміна освітньої парадигми від традиційної до особистісно зорієнтованої зумовлюють потребу вдосконалення професійної освіти майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів, зокрема підготовки фахівців, які розуміють, що пріоритетною цінністю навчально-виховного процесу є дитина, спроможних розкрити сенс її особистого розвитку та спрямованих на побудову взаємин із нею на основі діалогу. Сучасний вихователь повинен не лише отримати якісні фахові знання, а й виробити професійні цінності, наявність яких забезпечує сумлінне ставлення до майбутньої педагогічної діяльності, спонукає до творчого пошуку, саморозвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема цінностей є багатоаспектною і достатньо повно розкрита в сучасній вітчизняній і зарубіжній науці. Із філософської точки зору цінності розкривають С. Анісімов, В. Асмус, В. Василенко, В. Виндельбанд, В. Бакіров, М. Каган, С. Кострюков. Психологічні основи зазначеної проблеми визначено в дослідженнях Б. Ананьєва, В. Давидова, О. Леонтєва, В. Мясіщева, С. Рубінштейна. У педагогічній науці склалося вагоме підґрунтя для формування цінностей майбутніх фахівців: визначено загальні засади гуманізації виховання (І. Бех, А. Бойко, І. Бондаревська, О. Кононко, В. Сухомлинський); з'ясовано питання гуманізації професійної освіти (Є. Барбіна, Г. Беленька, М. Євтух, І. Зязюн, П. Кічук, С. Литвиненко,

О. Савченко, О. Сухомлинська); поглиблено наукові уявлення про формування гуманістичної системи цінностей педагога (М. Богданова, І. Бужина, В. Бучківська, С. Єрмакова).

Однак ці дослідження не торкаються процесу формування цінностей у майбутніх вихователів дошкільних закладів. Свого наукового вирішення чекає проблема обґрунтування теоретичних і методичних засад цього процесу, що неможливе без ретроспективного аналізу питань розвитку філософської та педагогічної думки в контексті дослідження. Отже, **метою статті** вбачаємо саме аналіз проблеми цінностей у працях філософів і педагогів минулого.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема цінностей має глибоку історико-філософську традицію, започатковану ще в епоху античності. Одним із перших до неї звернувся Сократ. У його теорії головною людською цінністю вважається благо, яке філософ співвідносив із користю. Благо, на думку Сократа, визначає мету людського життя, його цінність. Щоб досягти блага, людина повинна володіти чеснотами (знання, мудрість, хоробрість, помірність). Ідея блага як вищої цінності була розвинена учнями та послідовниками Сократа. Так, Платон створив справжню ієрархію цінностей, серед яких: „міра, поміркованість, своєчасність“, „прекрасне, досконале, самодостатнє“, „безжурні, чисті задоволення душі“. Ці думки знаходять відображення у філософії Аристотеля: цінності втілюються в чеснотах, що здійснюються в розумній діяльності люди-

ни. Діяльність і розвиток – це основа всякого існування [8].

Особливе місце серед мислителів, що міркували про цінності, належить Демокриту. Традиція, початок якій поклав Демокрит, носить назву натуралістичної (від латинського слова *natura* – природа). Згідно з цією традицією добро, краса, справедливість розглядаються як прояви природного порядку речей. Природа – закон усього, в ній і тільки в ній слід шукати походження, підстави, критерії всяких цінностей.

Таким чином, у центрі уваги античних філософів перебувають людина, її духовний світ, моральні дії та обов'язки. Поняття добра, справедливості, прекрасного ототожнюються з цінністю взагалі.

В епоху Відродження цінності тлумачаться як невід'ємна частина самої людини. Перші педагогі-гуманісти (Ф. Рабле, М. Монтень, Е. Роттердамський) розглядають проблему особистості крізь призму гуманістичного підходу до людини, як найвищі цінності названі: збереження гідності, самоцінності людини, поваги до себе. Головними ідеями представників цього напрямку в Україні (І. Вишенський, П. Русин, С. Оріховський, І. Туленець) були: актуалізація можливостей індивіда, ідея гідності особистості, утвердження прав людини на задоволення земних потреб, обґрунтування ідей свободи особистості.

Філософи Нового часу (Ф. Бекон, Ф. Вольтер, Р. Декарт, Д. Дідро, Г. Гегель, І. Кант) проголошують особистість як найвищу цінність, а її центральне утворення „Я” пов'язують зі ставленням особистості до себе та до інших людей. Зокрема, процес особистісного становлення, за І. Кантом, повинен якнайповніше відповідати аксіомі людської гідності. Надаючи вагомому значення вихованню, в якому міститься велика сила вдосконалення людської природи, він виділив чотири його головні завдання: дисципліна, культура, цивілізованість і формування етичних засад. І. Кант перебудовує розуміння цінності, звертає увагу на те, що сама людина є цінністю, цінне саме її існування, „вона мета в собі”. Він уводить нові аксіологічні поняття: „моральна цінність”, „цінність особистості людини”, „добра воля” та ін. У цьому велике значення кантівської етики – вона орієнтує людину на цінності моральних норм і неприпустимість нехтування ними [5].

Я. А. Коменський обґрунтував найбільш цінні на його погляд якості людини: мудрість, мужність, справедливість і методи їх розвитку в дитини. Учений досить точно визначив аксіологічну мету навчання: „кожна людина, яка отримала правильну освіту, досягла повноти культури ... у всіх напрямках, що сприяють досконалості людської природи: щоб вона уміла знаходити істину і бачити брехню; любила добро, не дозволяла схилити себе до зла, ... щоб у своєму ставленні до речей, людей і Бога вона діяла розсудливо, ніколи не відхиляючись від мети, свого щастя” [6, с. 47].

Мислителі епохи Просвітництва вважали своїм головним завданням розвиток об'єктивної науки, універсальних норм моралі, принципів права, форм художньої творчості. Прогрес розумівся як зміни, що ведуть не тільки до панування над природою, а й до вдосконалення особистості, морального відродження суспіль-

ства, формування справедливих соціальних інститутів. Найбільш яскравим носієм цих ідей став Ж.-Ж. Руссо. Він високо цінує фізичне здоров'я дитини, розвиток її почуттів, але вище за все ставить свободу. Завдяки ідеям Руссо в культурі гуманної педагогіки з'явилось розуміння того, що дитинство є самоцінним, а дитина більш щира, а значить, і більш досконала, ніж доросла людина. Дитина має право на свободу життєвого самовизначення, при цьому дорослий відповідає не за успіх дитини, а за створення ситуації успіху для неї [9].

І. Г. Песталоцці також відстоював самоцінність дитинства і вважав головною метою навчання розвиток моральності та розуму дітей на основі можливостей, даних природою. Для нього смисл виховання – у допомозі людині, що самостійно розвивається, опановує культуру, стає більш досконалою.

Формування уявлення про честь і сором вважає основною метою виховання Дж. Локк: „Якщо вам вдалося навчити дітей дорожити добротою, репутацією і страшитися сорому та ганьби, значить ви вклали в них правильний початок, який завжди буде проявляти свою дію і схильність їх до добра” [7, с. 331].

А. Дістервег увів у педагогічний лексикон поняття самодіяльності як ціннісного принципу виховання. На його думку, самодіяльність – це вільне самостійне пізнання. Самодіяльність має проявлятися в служінні істині, красі та добру, розвивати прагнення до самоосвіти.

У філософсько-педагогічній праці „Людина як предмет виховання. Досвід педагогічної антропології” К. Ушинський ціннісним орієнтиром педагогічної діяльності визначає ідеал людини. На перший план він виносить цінність життя, але життя не порожнього, а наповненого діяльністю. Об'єднуючи ці поняття, К. Ушинський підкреслює, що цінність самої людини вище, якщо у неї „є справа життя”. Саме у справі життя полягає можливість щастя для людини. Жити, на думку педагога, означає „думати, відчувати і діяти вічно”. Вибудовуючи своє аксіологічне кредо у педагогіці, К. Ушинський стверджував, що „основною метою виховання людини може бути тільки сама людина... (її) душа, для якої існує тіло. ... Метою виховання є надання їй вічної, по можливості повної, широкої, поглинаючої діяльності. Дати працю людині, працю душевну, вільну, що наповнює душу, дати засоби до виконання цієї праці – ось повне визначення мети педагогічної діяльності” [13, с. 321].

У роботах українських філософів Г. Сковороди, М. Костомарова, П. Куліша, Т. Шевченка, П. Юркевича досить широко представлені погляди на проблему цінностей. Так, Г. Сковорода вважав свободу й гідність людини найвищими цінностями суспільства, закликав до самопізнання через споріднену за духом і вродженими талантами працю. Т. Шевченко головними людськими цінностями проголошує свободу, необхідність самовдосконалення, побудову стосунків між людьми на основі людяності. П. Куліш, П. Юркевич розглядають людську природу крізь призму „філософії серця”, народних ідеалів добра й любові.

К. Вентцель, автор „Декларації прав дитини”, джерелом, метою розвитку особистості вважає гармонію між індивідуальністю, світом і людством. Дитина постає не як порожня посудина, що належить наповненню готовими істи-

нами в галузі релігії, моральності, мистецтва, наукового знання, а як творча особистість, що постійно формується шляхом творчої діяльності. На думку К. Вентцеля, саме дитина – вища цінність у системі виховання. Він висунув ідею про те, що дитина й вихователь мають виступати як дві рівноправні одиниці. Духовне спілкування стає основою взаємодії педагога і дитини [4, с. 170]. Роль педагога не у „навіюванні добра”, а у пробудженні в дитині вільної моральної волі, моральної творчості.

Якщо узагальнити аксіологічні ідеї кінця XIX – початку XX століття, то можна відзначити, що виховним ідеалом цього періоду є особистість, яка переймає об’єктивні цінності зі сфери науки, моралі, мистецтва, праці, розкриває свої фізичні і духовні сили. Людина в дослідженнях трактується як особистість, що саморозвивається, якій притаманні такі цінності: добросердечність, любов, справедливість, прямотушність, активність і критичність розуму, свобода та відповідальність.

Друга половина XX ст. характеризувалася протистоянням офіційної політики та педагогів-гуманістів. Так, В. Сухомлинський вважав, що школа повинна стати центром духовно-морального виховання дітей; сприяти розвитку в дитині таких цінностей, як вірність, доброта, совість, милосердя, здатність до розуміння іншого; підготувати дітей до боротьби добра і зла, виробити сенс життя, навчити розуміти цінності сім’ї. Його педагогічна творчість розкриває методику проектування розвитку особистості дитини на тривалу перспективу, підкреслює самостійність дитячого життя, показує цілісну педагогічну систему розвиваючого навчання. Ученим неодноразово підкреслювалося, що розвиток інтелекту дитини органічно пов’язаний із її внутрішньою духовністю, світоглядом, життєвими цінностями [12].

А. Макаренко всі найважливіші цінності об’єднав загальним поняттям „людська культура”, куди, на його думку, неодмінно повинні увійти освіченість, дисципліна, почуття обов’язку, поняття про честь, ввічливість, доброту, вміння володіти собою, впливати на інших, уміння бути веселим, бадьорим, здатним боротися та будувати, жити та любити, бути щасливим. Перенесення уваги з цінностей формальних на цінності „здорового сенсу” стало значним досягненням виховної системи А. Макаренка.

Цінності гуманізму отримали подальший розвиток у дослідженнях Л. Божович, О. Газмана, В. Давидова, Д. Ельконіна, В. Кан-Каліка, В. Краєвського, Н. Кузьміної, А. Мудрика, В. Петровського, В. Сластьоніна. У цей період утверджуються орієнтири, що втілюють у собі неминущі загальнолюдські цінності духовного життя: людина як самоцінність вищого порядку, свобода, справедливість, праця, мир, добро, істина і краса. Як пріоритетні визнаються цінності самореалізації, самоствердження і свободи особистості.

Зокрема, В. Сластьонін спільно з Г. Чіжаковою узагальнили накопичені у педагогіці знання про ціннісну складову освіти та систематизували її у педагогічну аксіологію як специфічну галузь філософсько-гуманітарного знання, де здійснено систематизацію педагогічних цінностей у структурі професійно-педагогічної культури. Вона представлена цінностями-цілями, цінностями-засобами, цінностями-

відносинами, цінностями-якостями, цінностями-знаннями [10].

Представники „педагогіки співробітництва” Ш. Амонашвілі, І. Волков, Є. Ільїн, С. Лисенкова найважливішою цінністю визнають особистість дитини та її вільний розвиток. При цьому основу виховного процесу має становити співробітництво всіх його учасників та особистісний підхід, при якому кожна дитина відчуває себе особистістю, яку поважають, розуміють, підтримують і люблять, що своєю чергою сприяє становленню в неї почуття власної гідності, самоповаги, самоприйняття. Ш. Амонашвілі основними принципами виховання називає любов до дітей; увагу до всіх сфер діяльності дитини з метою забезпечення її душевного комфорту й рівноваги; надання дитині права на власний вибір, власну думку, повагу до її вибору; рівноправне спілкування з дитиною, співпрацю й співтворчість; глибоке вивчення життя дитини, порухів і прагнень її душі через пізнання дитини в собі самій; сприяння розвиткові позитивної самооцінки, самоповаги тощо.

Аксіологічна система у трактуванні К. Абульханової-Славської, І. Беха розвивається в динамічно мінливих відносинах, орієнтованих на життєві цінності. На вищому рівні відносин реалізуються духовні цінності. У цих умовах утверджується цінність іншої людини. Крім того, такий підхід вимагає величезних щиросердечних сил, такту, доброти. Щоб досягти досконалості у професійній діяльності, важливо будувати життя відповідно до цінностей, вчитися їх переживати, психологічно засвоювати та вести пошук нових цінностей як двигуна життєвої стратегії.

Досліджуючи проблему особистісних цінностей, І. Бех зазначає, що вони складають внутрішній стрижень особистості. Це психологічне новоутворення, що відображає найбільш безпосередньо значущу для суб’єкта узагальнену сферу довкілля, через ставлення до якої він виділяє, усвідомлює і утверджує себе, своє „Я”, і в результаті цього ця сфера стає простором його життєдіяльності. Цінності сприяють перетворенню соціальних норм та ідеалів у особистісні принципи життєдіяльності. Вони стають виховним фактором завдяки тому, що перетворюються у внутрішні мотиви поведінки особистості [2].

Відзначимо, що сучасна українська освіта проголошує необхідність цілеспрямованого формування цінностей у майбутніх педагогів, адже система цінностей є переважно результатом професійно-педагогічної підготовки студента у вищому навчальному закладі. Як зазначає Л. Хомич, система цінностей майбутнього педагога має формуватися на різних освітніх рівнях, через наскрізні цивілізаційні цінності: загальнолюдські, національні, громадянські, сімейні, особистісні та ін. [1].

Звернення до загальнолюдських і національних цінностей як пріоритетів освіти, проблем духовності особистості були й залишаються потребою розвитку сучасної педагогічної освіти, тому що саме цінності є своєрідною ланкою, що поєднує минуле й майбутнє вітчизняної та світової педагогічної науки і практики. „Для опанування і прийняття педагогом як провідних ідеалів, норм і установок майбутньої педагогічної діяльності гуманістичних педагогічних цінностей освіти, що включають загальнолюд-

ські й національні ціннісні пріоритети, необхідно проживати й переживати, захищати і стверджувати вказані цінності в соціально корисній і продуктивній творчій діяльності у процесі професійно-педагогічної підготовки” [3, с. 300].

Отже, професійні цінності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу повинні бути представлені гуманним ставленням до дитини, увагою до її інтересів, наближенням до її світосприйняття, стійким інтересом до активізації процесу особистісного розвитку дошкільника та визнанням особистості дитини дошкільного віку як найвищої цінності.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок. Розпочатий нами аналіз праць зарубіжної та вітчизняної філософсько-педагогічної думки дозволив зробити висновок, що у науковій літературі поняття „цінності” застосовується у кількох значеннях: для визначення предметних властивостей явищ, психологічних характеристик особистості, явищ суспільного життя, що мають значення для людини та суспільства. У різні часи система цінностей людства змінювалась. Проте одночасно складалась система загальнолюдських, гуманістичних цінностей. Сьогодні ця система є пріоритетною і значною мірою визначає виховний ідеал людства. Перспективним напрямом дослідження є обґрунтування теоретичних і методичних засад формування професійних цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Аксиологічний підхід – основа формування цілісної особистості майбутнього педагога : монографія / за заг. ред. Л. О. Хомич. – Київ-Ніжин : Видавець ПП М. М. Лисенко, 2010. – 143 с.
2. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. / І. Д. Бех. – Кн. 2 : Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади : навчально-методичне видання. – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
3. Біла книга національної освіти України : вид. 3 / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К. : Київськ. ун-т ім. Бориса Грінченка, 2011. – 342 с.
4. Венцель К. Н. Свободное воспитание : сборник избранных трудов / К. Н. Венцель. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 1993. – 171 с.
5. Кант И. Ответ на вопрос, что такое просвещение / И. Кант // Собрание сочинений : в 6 т. – Т. 6. – М. : Мысль, 1966. – 743 с.
6. Коменский Я. А. Избранные педагогические сочинения / Я. А. Коменский. – Т. 1–2. – М. : Педагогика, 1982. – 1232 с.
7. Локк Дж. Опыт о человеческом разумении. Два трактата о правлении. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Собрание соч. : в 3-х т. – Т. 3. – М. : Мысль, 1988. – 668 с.
8. Новая философская энциклопедия : в 4 томах / под ред. В. С. Стёпина. – М. : Мысль, 2010. – Т. 4. – 734 с.
9. Руссо Ж. Ж. Сочинения : в 3 т. – Т. 1. Об искусстве и литературе. – М. : Политиздат, 1961. – 851 с.
10. Сластенин В. А. Введение в педагогическую аксиологию : [учеб. пособ. для студ. высших учеб.

заведений] / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. – М. : Академия, 2003. – 192 с.

11. Сухомлинський В. О. Як виховати справжню людину / В. О. Сухомлинський // Вибрані твори в 5-ти т. – Т. 2. – К. : Рад. школа, 1976. – С. 149–419.

12. Таранова Т. Н. Организация обучения и воспитания в системе дошкольного образования на основе конструктивной педагогической аксиологии : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Т. Н. Таранова. – Ставрополь, 2005. – 436 с.

13. Ушинский К. Человек как предмет воспитания: Опыт педагогической антропологии / К. Ушинский. – М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 576 с.

Цитувати: Колосова Н. М. Ретроспективний аналіз проблеми формування цінностей у майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів / Н. М. Колосова // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 39–42.
© Н. М. Колосова, 2013. Стаття надійшла в редакцію 23.10.2013 р. ■



ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ПОНЯТЬ «ЦІННОСТІ» ТА «ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ» У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Є. В. Копилець

Уточнено сутність і зміст понять “цінності”, “ціннісні орієнтації”, з’ясовано деякі особливості контексту їхнього використання у педагогічній науці.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, педагогічна наука.

Копилець Є. В. Особенности использования понятий “ценности” и “ценностные ориентации” в педагогической науке

Уточнены сущность и содержание понятий “ценности”, “ценностные ориентации”, определены некоторые особенности контекста их использования в педагогической науке.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, педагогическая наука.

Kopylets Eu.V. Features of Using the Concepts “Values” and “Value Orientations” in Pedagogical Science.

Paper specifies the essence and content of the concepts of “value”, “value orientations” and identifies some features of context of their use in pedagogical science.

Keywords: values, value orientations, pedagogical science.

Постановка проблеми. Розвиток педагогічної науки впродовж останніх десятиліть ознаменувався її стрімкою аксіологізацією. З-поміж провідних фахівців вітчизняної та зарубіжної педагогічної науки ціннісну проблематику плідно розробляють Н. Асташова, І. Бех, М. Боришевський, О. Вишневецький, П. Ігнатенко, А. Кир’якова, В. Сластьонін, О. Сухомлинська, Н. Ткачова, Г. Чижакова та ін. На першорядності завдання прилучення особистості учня до національних та загальнолюдських цінностей, необхідності ціннісного наповнення навчально-виховного процесу наголошується в Законах України “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, “Про позашкільну освіту”, в Національній доктрині розвитку освіти. Через усвідомлення сутності понять “цінності”, “ціннісне ставлення” конкретизовано цілі та зміст виховання у Програмі виховання дітей та учнівської молоді в Україні, Основних орієнтирах виховання учнів 1 – 11 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Як вважає І. Зязюн, питання розвитку ціннісної свідомості учнів претендує на статус основного питання вітчизняної освіти [16].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Узагальнювальні праці з філософії свідчать, що своєрідність феномену цінності концептуалізував у 60-х рр. XIX ст. Р. Г. Лотце. Потому вагомим внеском у теоретичну розробку ціннісної проблематики стали праці В. Віндельбанда, М. Гартмана, Дж. Дьюї, Ф. Ніцше, К. І. Льюїса, Р. Б. Перрі, Г. Ріккєрта, М. Шелера та ін.; свій слід у вказаній царині залишили практично всі видатні філософи. Ціннісна проблематика приваблювала представників широкого кола суспільних наук. На вітчизняному науковому просторі сучасне розуміння поняття цінності почало інтенсивно формуватися з 1960 – х рр. дослідженнями В. Василенка, О. Дробницького, А. Здравомислова, О. Ручки, Ю. Саарніта, Л. Столовича, В. Тугаринова, Н. Чавчавадзе та ін.; у

педагогічній царині ціннісний підхід стали запроваджувати в 1970-х рр. [12; 29].

Висловлювалися сподівання, що аксіологічна рефлексія стане важливим чинником міжнаукової інтеграції. Зокрема, К. Клакхон чотири десятиліття тому писав: “Цінність є потенційно об’єднавчим поняттям, яке може поєднати різні спеціалізовані дослідження..., допомогти у подоланні широко розповсюдженого в соціальних науках статично-описового підходу” (цит. за [4, с. 69]). Однак приблизно у той же час А. Маслоу висловив припущення, що поняття цінності незабаром застаріє, оскільки є надто багатозначним. За час, що минув відтоді, цей недолік у трактуваннях цінності так і не вдалося виправити.

Попри те, що інтерес до проблеми цінності постійно зростає, єдиної дефініції базового поняття досі не вироблено. Проаналізувавши низку фахових праць (не лише різних, а часом навіть одних і тих самих науковців), В. Бакіров констатував разючу відмінність чи навіть взаємовиключність наведених у них визначень цінності [4]. Тієї ж думки дійшов і Д. Леонтьєв, указавши, що роботи ціннісної проблематики не утворюють єдиного проблемного поля, внаслідок чого дослідження з філософії, соціології та психології цінностей мають низький коефіцієнт корисної дії [25]. Кілька років тому М. Савостьянова взагалі зробила радикальний висновок, що попри здобутки аксіології нині, по суті, не існує теорії цінностей [30]. Таким чином, існує нагальна потреба у працях, які б сприяли формуванню, наскільки це можливо, спільного розуміння проєкцій аксіологічних понять на педагогічну площину.

Мета статті – на основі аналізу та узагальнення широкого масиву даних філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень уточнити сутність, зміст понять “цінності”, “ціннісні орієнтації” та виявити особливості контексту їхнього використання у педагогічній науці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Науковці, які намагалися, наскільки це можливо, узагальнити розмаїття підходів до тлумачення цінностей, зазначають, що термін “цінність” указує на значущість певних явищ дійсності. “Цінність є значенням об’єкта для суб’єкта...” – констатує М. Каган [19, с. 67]. За О. Дробницьким, будь-який із предметів людської діяльності, суспільних відносин і залучених до цих відносин явищ природи може бути об’єктом оцінювання, ціннісного ставлення і виступати предметною цінністю (в інших авторів – об’єктивною цінністю, об’єктивованою формою цінності; зауважимо, що терміни “предметні цінності”, “об’єктивні цінності” вживаються дослідниками не лише у вказаному значенні). Критерії ж, на підставі яких відбувається оцінювання, та його способи – виражені у формі нормативних уявлень певні імперативи, оцінки, заборони, цілі, проекти тощо – виступають суб’єктивними, або суб’єктивними цінностями [37].

Саме суб’єктивні цінності слугують орієнтирами людської діяльності, спрямовуючи її на світоме перетворення людиною – “адресатом цінностей” світу й самої себе відповідно до цих ідеальних уявлень, тобто є власне цінностями. Тому частина філософів виступає проти виділення групи предметних вартостей, натомість оперуючи терміном “носії цінностей”. У багатовимірній реконструкції цінності як міждисциплінарного поняття Д. Леонт’єв говорить про предметно втілені цінності як форму існування вартостей, указуючи на можливість віднесення до них і самого процесу діяльності, і її продукту; при цьому він наголошує, що жоден предмет матеріальної чи духовної культури, втілюючи суспільний ціннісний ідеал, сам по собі не є цінністю [25]. Суголосно з ним виступає М. Каган, зауважуючи, що “матеріальні цінності”, “економічні вартості” підлягають радше бухгалтерському обліку, аніж філософському осмисленню [19].

М. Каган констатує, що класифікації цінностей нерідко є еkleктичними, оскільки додають одиниці, виділені за різними критеріями і зводять ціле до суми частин, ігноруючи принципи однорідності елементів, що зіставляються, та виявлення їх необхідності й достатності для цілісного існування й ефективного функціонування системи [19]. Відповідно до головних сфер людської життєдіяльності цінності поділяють на матеріальні, суспільно-політичні (соціальні) та духовні; за рівнем інтеграції адресата чи суб’єкта ціннісного ставлення – на особисті (індивідуальні), групові (партикулярні, колективні) та загальнолюдські, або універсальні. З огляду на зручність для прикладних досліджень, у тому числі й педагогічних, набув поширення також поділ цінностей на термінальні (цінності-цілі) й інструментальні (цінності-засоби), хоча, як продемонстровано А. Шаровим, і ця класифікація не є бездоганною [38].

Характеризуючи форми існування цінностей, Д. Леонт’єв називає первинною і основною формою соціальні ідеали. При цьому він підкреслює, що будь-який індивід водночас є членом низки соціальних спільнот різного масштабу, кожна з яких має власну ціннісну систему. Супідрядність цінностей цих систем всередині особистості залежить від соціальної ідентичності індивіда. Буття ж цінностей у структурі особистості виражається такою формою існування вартостей як особистісні цінності. Вони теж існують як ідеали, виражаючи стабільне, абсолютне, незмінне (на відміну від динамічних потреб і мотивів). Особистісні цінності є необхідною сполучною ланкою між

абстрактними соціальними вартостями та їхнім предметним утіленням, зорієнтовуючи цілеспрямовану діяльність людей [25]. Варто відзначити, що в теоретичному аналізі смислової сфери особистості Д. Леонт’єв трактує особистісні цінності як окремі елементарні смислові структури вищих рівнів [24]. Очевидно, саме рівня особистісних цінностей стосується заувага М. Кагана, що ідеалу для функціонування в ролі цінності необхідно перетворитися з абстрактного уявлення на персональну орієнтацію поведінки, яка особистісно переживається [19].

Цінності, що визнаються людиною як стратегічні життєві цілі та загальні світоглядні орієнтири, відображаються в її свідомості як ціннісні орієнтації [37]. Стосовно цього поняття Д. Леонт’єв зазначає, що зв’язок ціннісних орієнтацій із трьома названими вище формами існування цінностей – соціальними ідеалами, особистісними вартостями та предметно втіленими цінностями – не є необхідним і однозначним. Особистісні цінності відображаються в ціннісних орієнтаціях не обов’язково повно й адекватно; крім того, у ціннісних орієнтаціях можуть виявлятися і соціальні вартості, які визнаються особистістю, але не виступають її власними життєвими цілями та принципами, а отже, не є реальними регуляторами її життєдіяльності. Таким чином цінності, які мають реальний спонукальний вплив на людину, можуть не збігатися з її ціннісними орієнтаціями [25].

Проте трактування ціннісних орієнтацій, яке пропонує Д. Леонт’єв, не є усталеним. Так, А. Здравомислов наголошував, що регулятивний вплив ціннісних орієнтацій поширюється не лише на вищі структури свідомості, а навіть на підсвідомі структури [15]. Системі ціннісних орієнтацій як психологічному механізму регуляції життєдіяльності людини присвячене ґрунтовне дослідження А. Шарова [38]. В. Киричок обстоює відмінність між ціннісними орієнтаціями та орієнтаціями на поширені в суспільстві цінності; під орієнтацією на цінність вона розуміє ставлення людини до зовнішніх настанов, норм, звичаїв [13]. Аналогічної точки зору дотримується Б. Додонов, підкреслюючи, що про орієнтацію на ту чи іншу цінність можна говорити лише тоді, коли суб’єкт свідомо чи підсвідомо прагне оволодіти нею [11].

На неправомірність отождолення ціннісної орієнтації з усією сукупністю уявлень особистості про цінне вказує В. Бакіров. Він мотивує свою позицію тим, що серед уявлень про цінне є й такі, що відтворюють загальноприйняті ціннісні стандарти, суттєво не впливаючи на поведінку особистості. Під ціннісною орієнтацією В. Бакіров закликає розуміти системно пов’язані ціннісні уявлення, які реально детермінують вчинки й дії людини, виявляються у її практичній поведінці й визначають якісну своєрідність життєдіяльності особистості [4]. Однак не слід розуміти сказане спрощено, оскільки ціннісні орієнтації одночасно виконують функції регулювання поведінки та визначення її мети. Ніби розвиваючи цю тезу, А. Шаров зауважує, що регулятивні механізми не завжди безпосередньо спрямовані на реалізацію конкретних вчинків і дій, адже вони керують і актами внутрішнього життя людини – роздумами, переживаннями тощо [38].

Зупинимось детальніше на понятті ціннісних орієнтацій. Відповідним терміном у соціології та соціальній психології почали послуговуватися у повоєнні роки для позначення індивідуальних форм представленості у свідомості надіндивідуальних вартостей. Тож у фаховій літературі термін “ціннісні орієнтації” нерідко

вживається для позначення індивідуальних цінностей, системи цінностей особистості. М. Яницький зауважує, що поняття “ціннісні орієнтації особистості” та “особистісні цінності” практично тотожні і відрізняються хіба що контекстом використання [40].

З одного боку, ціннісні орієнтації розглядалися як “весь свідомості” особистості (А. Здравомислов), при цьому увага зверталася на їх структурованість, ієрархічність, кореляцію з такими особистісними утвореннями як установки, ставлення, спрямованість тощо. Так, А. Здравомислов визначав ціннісні орієнтації як відносно стійке, соціально обумовлене, вибіркоче ставлення людини до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, що так чи інакше пов’язані із задоволенням потреб життєдіяльності особистості [15]. В. Тугаринов тлумачив ціннісні орієнтації як спрямованість особистості на певні цінності [36]. Розуміння системи ціннісних орієнтацій як змістового аспекту спрямованості особистості є поширеним у психології. В. Водзинська дійшла висновку, що ціннісну орієнтацію можна інтерпретувати і як конкретний вияв ставлення особистості до фактів дійсності, і як систему фіксованих установок, що регулюють поведінку у кожен даний відтинок часу [10]. За Є. Подольською, ціннісна орієнтація – це закріплена у психіці індивіда система фіксованих установок і ставлень до цінностей, спрямованість на цілі та способи життєдіяльності [27].

Із другого боку, поняття “ціннісні орієнтації” давало можливість підкреслити регуляцію діяльності особистості цінностями соціуму, охарактеризувати процеси соціалізації, пояснити згуртованість певної спільноти як ціннісно-орієнтаційну єдність [1]. Такий акцент зближує ціннісні орієнтації з широковживаним у західних соціології та соціальній психології поняттям соціальної установки (атитюду), запропонованим У. Томасом та Ф. Знанецьким у 1918–1920 рр.; частина науковців прямо вказує на ідентичність цих понять. Певною специфікою відрізняється споріднене з поняттям “ціннісні орієнтації” поняття соціальних орієнтацій особистості, яке розроблялося представниками психологічної школи Д. Узнадзе. Водночас дехто з дослідників цілком слушно зауважує, що установки, соціальні установки традиційно досліджувалися винятково у контексті особистісної та мікрогрупової поведінки, тоді як ціннісні орієнтації сягають аж до загальносоціального рівня.

Відповідно до авторитетної у соціальній та педагогічній психології диспозиційної концепції регуляції соціальної поведінки особистості, розробленої В. Ядовим, ціннісні орієнтації увінчують ієрархію диспозицій, відповідаючи за загальну спрямованість діяльності, тоді як різні види соціальних установок регулюють поведінку та вчинки у більш простих ситуаціях [2]. За А. Шаровим, цінності детермінують і регулюють життєдіяльність людини на стратегічному рівні, смисли – на тактичному рівні (рівні діяльності), мотиви – на операційному (вчинковому) рівні [38]. Як уже зазначалося, дослідники ціннісних орієнтацій наголошують, що ці психологічні утворення завжди становлять певну ієрархічну систему; при характеристиці орієнтації на певну цінність обов’язково враховується її суб’єктивна значущість стосовно інших цінностей.

У педагогічних дослідженнях склалася традиція послугуватися як поняттям цінностей, так і поняттям ціннісних орієнтацій, а також похідними від них. Так, у провідних розвинених країнах при визначенні змісту освіти орієнтуються на певну систему цінностей; саме

поняття цінності виступає основним, але для характеристики освітнього процесу в них вітчизняним дослідникам зручно використовувати поняття ціннісних орієнтацій [17; 31]. Серед російських теоретиків педагогіки В. Сластьонін та Г. Чижакова включають до основних понять педагогічної аксіології цінності, ціннісне відношення, ціннісну установку (атитюд), ціннісну орієнтацію та ін. [32], Н. Асташова називає центральним поняттям педагогічної аксіології ціннісну орієнтацію, не розмежовуючи її з цінністю [3]. А. Кир’якова визначає ціннісні орієнтації як ціннісне ставлення до об’єктивних цінностей суспільства [20]. В. Краєвський та А. Хуторської, говорячи про зміст освіти, ізоморфній соціальному досвіду, трактують особистісні орієнтації як форму, в якій фіксується досвід установлення емоційно-ціннісних відношень [22].

Вітчизняні фахівці в царині виховання у теоретичному плані розробляють насамперед поняття цінності, причому, зазначає О. Сухомлинська, цінності в педагогічному контексті розглядаються як категорія моралі в її найширшому розумінні [34]. Зокрема, М. Боришевським створено концептуальну модель зрілої особистості-громадянина, духовну сферу якої охарактеризовано як систему цінностей. Підсистеми моральних, громадянських, світоглядних та низки інших вартостей охарактеризовано через відповідні ставлення, почуття, переконання, особистісні якості тощо [8]. Системно-ціннісний підхід до визначення змісту виховання і розвитку тривалий час розробляється О. Вишневським. Ним укладено орієнтовний Кодекс цінностей сучасного українського виховання та розвитку, який структуровано за окремими напрямками. При розгляді процесуального аспекту виховання і розвитку науковець також приділяє увагу “навчанню цінностей” [9]. Особливу виховну значущість залучення особистості до християнських моральних цінностей, які завдяки своєму довготривалому, понадситуаційному, інтегративному характеру складають культурні підвалини західної цивілізації та набули статусу загальнолюдських, на концептуальному рівні обстоє О. Сухомлинська [34].

У працях І. Беха поняття особистісної цінності, пов’язане з особистісним смислом і ставленням, є базовим для побудови теоретичних засад виховання особистості. Під особистісними цінностями він розуміє усвідомлені узагальнені самовартісні смислові утворення особистості. На думку І. Беха, саме вони утворюють той внутрішній стрижень особистості, який можна назвати ціннісною етичною орієнтацією. Зазначаючи, що “через категорію “ставлення” ... відкривається можливість чіткіше й змістовніше описати суб’єктивно-психологічний механізм розвитку особистісних цінностей як компонентів узагальненого “Я”-образу” [5, с. 213], І. Бех водночас наголошує: клітиною образу “Я” є об’єктивна цінність, а не суб’єктивно-оцінене ставлення, яке може і не фіксуватися у внутрішньому світі вихованця та не мати спонукальної сили.

Певною специфікою відзначається застосування терміну “цінності” у контексті компетентісного підходу у педагогіці. Ціннісні елементи визнаються невід’ємними складниками компетентностей (компетенцій); на підставі аналізу доробку зарубіжних фахівців С. Бондар наголошує: “*Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини...*”, “*...цінності є основою будь-яких компетенцій*” [7, с. 216]. Проте оцінювання навчальних досягнень школярів нині відбиває насамперед вартості, які виявляються

у ставленні учнів до навчального матеріалу та навчальної діяльності, а не до навколишнього світу. У теоретичних розробках, спрямованих на розкриття освітнього та виховного потенціалу шкільних дисциплін у компетентнісному ракурсі, ціннісна складова виразно не представлена. Матеріали ЮНІСЕФ свідчать, що в сучасній європейській практиці компетентнісної освіти ціннісному компоненту компетентностей теж надається замало уваги [39]. З огляду на трактування І. Бехом мети виховання як формування морально-духовної життєво компетентної особистості, обґрунтування ним продуктивності асиміляції компетентнісним підходом особистісно зорієнтованого підходу у педагогіці [6], ціннісна складова компетентностей як інтегрованих навчальних досягнень потребує більшої уваги дослідників.

На думку П. Ігнатенка, центральними поняттями аксіології виховання є як "цінність", так і "ціннісна орієнтація". Він визначає ціннісну орієнтацію як спрямованість особистості на засвоєння певних цінностей для задоволення своїх потреб [18]; відзначимо, що подібне трактування ціннісних орієнтацій є поширеним як в Україні, так і на суміжному науково-освітньому просторі. Характеризуючи цінності як категорію педагогічного дослідження, І. Лебідь водночас привертає увагу до розробки у психології поняття ціннісних орієнтацій для позначення результату індивідуального відображення особистістю систем цінностей, обраних у процесі спілкування [23].

Дійсно, широта наукового поняття "цінність" часом ускладнює класифікацію цінностей і створює труднощі в оперуванні відповідною термінологією. Наприклад, Н. Ткачовою теоретично обґрунтовано систему організації цінніснозорієнтованого педагогічного процесу у загальноосвітніх навчальних закладах, структурними компонентами якої є стратегічна мета-цінність, тактичні цілі-цінності та завдання-цінності, зміст-цінність, ціннісно-зорієнтована взаємодія педагога та учнів, результати-цінності [35]. В. Єршов та Є. Єпішин включили до системи цінностей в екологічній освіті й вихованні як самі екологічні освіти та виховання, програму й принципи екологічного всеобучу, системно-аксіологічний підхід, екологічний рух, методологічні схеми, випуски брошур видавництва "Знання" відповідної тематики, так і пізнавальні, естетичні та етичні духовні цінності [14]. За таких умов звернення до поняття ціннісних орієнтацій допомагає чіткіше окреслити змістову специфіку, розвести матеріальні й духовні, об'єктні й суб'єктні цінності.

Загалом же автори досліджень, спрямованих на розробку практичних рекомендацій стосовно виховання школярів, успішно використовують як основні різні поняття – "цінності", "ціннісне ставлення", "ціннісні орієнтації". Як стверджує Л. Разбегаєва, феномени, що розглядаються через категорії ціннісних орієнтацій і ціннісних ставлень, є однопорядковими, рівнозначними [28]. Аналогічну позицію обстоює й І. Зязюн, трактуючи ціннісні орієнтації та ціннісні ставлення як стійке вибіркове надання переваги зв'язку суб'єкта з об'єктом навколишнього світу, коли цей об'єкт, представляючи собою соціальні значення, набуває для об'єкта особистісного смислу і розцінюється як дещо значуще для життя окремої людини та суспільства в цілому [16]. На думку М. Ярмаченка, ціннісну орієнтацію виправдано розглядати як "вбіркове ставлення людини до матеріальних та духовних цінностей, систему її установок, переконань, переваг..." [26, с. 484].

Висновки. Підведемо підсумки. Аналіз та узагальнення даних філософських, соціологічних, психологічних і педагогічних досліджень уможливили уточнення сутності та змісту понять цінностей, ціннісних орієнтацій, особливості контексту їх використання у педагогічній науці. Більшість дослідників дійшла згоди у тому, що термін "цінність" указує на значущість певних явищ дійсності. Сутність і змістове наповнення термінів "цінність", "ціннісні орієнтації" у педагогіці загалом суголосні їхньому трактуванню у філософії, соціології та психології. До особливостей уживання терміну "цінність" в освітній царині, виражених на рівні тенденцій, можна віднести фактичне пов'язування цінностей лише з позитивною значущістю явищ дійсності, акцент на суб'єктних цінностях – на критеріях і способах з'ясування значущості, які служать орієнтирами людської діяльності, оперування переважно духовними, а надто моральними цінностями, увагу до особистісних цінностей вихованців.

Індивідуальні форми представленості у свідомості надіндивідуальних цінностей позначають терміном "ціннісні орієнтації". Звернення до поняття ціннісних орієнтацій допомагає чіткіше окреслити змістову специфіку індивідуальних узагальнених смислових утворень, розвести матеріальні й духовні, об'єктні та суб'єктні цінності, адже широта наукового поняття "цінність" ускладнює класифікацію цінностей та створює труднощі в оперуванні відповідною термінологією.

Як і в інших суспільних науках, у педагогіці відсутня єдність у тлумаченні поняття "цінність" та "ціннісна орієнтація". Педагогічна наука значною мірою успадкувала розмаїття філософських підходів до ціннісної проблематики, що, як відзначає С. Клепко, відчутно завважає використовувати доробок аксіології для розв'язання освітніх проблем [21].

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева В. Г. Ценностные ориентации как фактор жизнедеятельности и развития личности / В. Г. Алексеева // Психологический журнал. – 1984. – Т. 5, № 5. – С. 63–70.
2. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для студ. высших учеб. завед. / Г. М. Андреева. – 5-е изд., испр. и доп. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 364 с.
3. Асташова Н. А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей / Н. А. Асташова. – М. : Моск. психолого-социальный ин-т; Воронеж : Изд-во НПО "МОДЭК", 2000. – 272 с.
4. Бакиров В. С. Ценностное сознание и активизация человеческого фактора / В. С. Бакиров. – Х. : Вища школа. Изд-во при ХГУ, 1988. – 152 с.
5. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади : навч. метод. посібник / І. Д. Бех. – К. : Лебідь, 2003. – 280 с.
6. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці / І. Д. Бех // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 2. – С. 26–31.
7. Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів / Світлана Бондар // Біологія і хімія в школі. – 2003. – № 2. – С. 8–9.
8. Боршевський М. Й. Духовні цінності в становленні особистості громадянина / М. Й. Боршевський // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 144–150.
9. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навч. посіб. / Омелян Вишневецький. – 3-тє вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 566 с.
10. Водзинская В. В. Понятие установок, отношения и ценностной ориентации в социологическом исследовании / В. В. Водзинская // Научные доклады высшей школы. Философские науки. – 1968. – № 2. – С. 48–54.
11. Додонов В. И. Эмоция как ценность / В. И. Додонов. – М. : Политиздат, 1978. – 272 с.
12. Донцов А. И. О ценностных отношениях личности / А. И. Донцов // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 67–76.

13. Енциклопедія освіти / [гол. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
14. Ершов В. Вторая программа экологического всеобуча / В. Ершов, Е. Епишин // Экологическое образование и природа / ред. Н. Фидиптовский. – М.: Знание, 1988. – (Нар. ун-т. Ф-т "Человек и природа". № 6). – С. 20–68.
15. Здравомыслов А. Г. Потребности. Интересы. Ценности / А. Г. Здравомыслов. – М.: Политиздат, 1986. – 221 с.
16. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – К.: Черкаси: Вид. відділ ЧНУ ім. Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.
17. Іванюк І. Формування в учнів зарубіжної школи системи ціннісних орієнтацій / І. Іванюк // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 20–23.
18. Ігнатенко П. Р. Аксиологія виховання: від термінології до постановки проблем / П. Р. Ігнатенко // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 118–123.
19. Каган М. С. Философская теория ценностей / М. С. Каган. – СПб.: ТОО ТК "Петрополис", 1997. – 205 с.
20. Кирьякова А. В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А. В. Кирьякова. – Оренбург: Южный Урал, 1996. – 188 с.
21. Клепко С. Ф. Філософія освіти в європейському контексті: монографія / С. Ф. Клепко. – Полтава: ПОІППО, 2006. – 328 с.
22. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогіка. – 2003. – № 2. – С. 3–10.
23. Лебідь І. Цінності як категорія педагогічного дослідження / Ірина Лебідь // Рідна школа. – 2006. – № 2. – С. 15–17.
24. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д. А. Леонтьев. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.
25. Леонтьев Д. А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д. А. Леонтьев // Вопросы философии. – 1996. – № 4. – С. 15–26.
26. Педагогічний словник / [за ред. М. Д. Ярмаченка]; Ін-т педагогіки Акад. пед. наук України. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
27. Подольская Е. А. Ценностная ориентация личности как предмет социально-философского исследования: дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / Е. А. Подольская. – М., 1984. – 177 с.
28. Разбегаева Л. П. Ценностные основания гуманитарного образования: монография / Л. П. Разбегаева. – Волгоград: Перемена, 2001. – 289 с.
29. Рувицкий Л. И. О ценностном подходе к усвоению принципов и норм нравственности / Л. И. Рувицкий // Советская педагогика. – 1974. – № 5. – С. 28–35.
30. Савостьянова М. В. Аксиологический анализ парадигмальной науки или о роли ценностей в науке: монография / М. В. Савостьянова. – К.: ПАРАПАН, 2009. – 260 с.
31. Сбруева А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посібник / А. А. Сбруева. – 2-ге вид., стер. – Суми: ВТД "Університетська книга", 2004. – 320 с.
32. Сластиenin В. А. Введение в педагогическую аксиологию: [учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений] / В. А. Сластиenin, Г. И. Чижакова. – М.: Изд. центр "Академия", 2003. – 192 с.
33. Сухомлинська О. В. Ціннісні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей / О. Сухомлинська // Шлях освіти. – 2002. – № 4. – С. 13–18.
34. Сухомлинська О. В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О. В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
35. Ткачова Н. І. Формування особистості учня у навчально-виховному процесі / Н. І. Ткачова. – Х.: Вид. група "Основа": "Триада+", 2007. – 208 с.
36. Тугаринов В. П. Теория ценностей в марксизме / В. П. Тугаринов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 124 с.
37. Философский энциклопедический словарь / [редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичев и др.]. – 2-е изд. – М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
38. Шаров А. С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: дис. ... д. психол. н.: 19.00.01 / А. С. Шаров. – Новосибирск, 2000. – 383 с.
39. Що таке ключові компетенції? // Коментар до Інформаційного збірника МОН України. – 2006. – № 1. – С. 47–48.
40. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

Цитувати: Копилиць Є. В. Особливості використання понять «цінності» та «ціннісні орієнтації» у педагогічній науці / Є. В. Копилиць // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 43–47.
 © Є. В. Копилиць, 2013. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 р. ■

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ПРО ДУХОВНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ



У 2012 році опубліковано навчальний посібник «Особистість у просторі духовного розвитку», автором якого є доктор психологічних наук, дійсний член НАПН України, заслужений діяч науки і техніки України Іван Дмитрович Бех.

Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку: навч. посіб. / Іван Дмитрович Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.

Стратегічна ідея посібника – створення виховного простору, спроможного забезпечити ефективну духовно орієнтовану рефлексію, формування благочестивої особистості, для якої почуття совісті є глибинним ціннісним сенсом.

Книга містить 7 розділів: «Освітньо-виховні домінанти в концептуальному осмисленні», «Категорія «совість» у посткласичному психологічному осягненні», «Рефлексія і духовність особистості», «Виховний простір як чинник розвитку особистості», «Підростаюча особистість на життєвому шляху», «Грані добродійного життя особистості» та «Етюди про духовні оберіги».

Посібник орієнтований на широку аудиторію – студентів вищих навчальних закладів, а також учителів, класних керівників, методистів із виховної роботи, усіх зацікавлених виховними проблемами.



КОГНІТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОСВІТІ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ

М. О. Нестерова

Розглядаються когнітивні аспекти прийняття управлінських рішень. Когнітивні технології в системі освіти визначаються як перспективні у формуванні в особистості навиків ефективного мислення, уміння працювати у слабоструктурованих системах і ситуаціях.

Ключові слова: освіта, когнітивні моделі, когнітивні технології, прийняття рішень.

Нестерова М. О. Когнитивные технологии в образовании для повышения эффективности принятия решений.

Рассмотрены когнитивные аспекты принятия решений. Когнитивные технологии в системе образования определяются как перспективные в формировании у личности навыков эффективного мышления, умения работать в слабоструктурированных системах и ситуациях.

Ключевые слова: образование, когнитивные модели, когнитивные технологии, принятие решений.

Nesterova M. O. Cognitive technologies in education to improve the effectiveness of decision making. The cognitive aspects of decision making are considered. The cognitive technologies in education are determined as perspective to form personality's effective thinking skills, ability to work in poorly structured systems and situations.

Keywords: cognitive models, cognitive technologies, decision making, education.

Постановка проблеми. Сучасна соціальна реальність характеризується взаємодією складних нелінійних систем. Це вимагає від кожного суб'єкта ефективних дій в умовах невизначеності, вміння приймати рішення для слабоструктурованих систем і ситуацій. Для цього потрібні нові технології, які зможуть підвищити ментальні можливості людини в оперуванні складними системами. У цьому сенсі це проблема не тільки і не стільки інформаційних технологій, не пошуку нових інструментів, або суперкомп'ютерів, а когнітивна проблема [8]. Вона може вирішуватись за допомогою вищої освіти, адже одне з основних її завдань – адаптація людини до діяльності в соціальній реальності. Але нині лише адаптивності недостатньо, необхідна проактивність: проблемні ситуації потрібно передбачати, а ще більше – наслідки дій по їх вирішенню. Отже, від осіб, що приймають рішення, вимагається вміння реагувати в режимі реального часу за умов дефіциту інформації та інших ресурсів. Складним і терміновим завданням для системи вищої освіти є підготовка в галузі прийняття рішень, особливо в умовах невизначених, слабоструктурованих проблем і ситуацій.

Ступінь розробки проблеми. У рамках класичних навчальних курсів у закладах вищої освіти розглядають вимоги до якості та ефективності управлінських рішень, основні наукові підходи, технології розробки, реалізації, методи аналізу та прогнозування навчальних рішень [9]. Найбільш актуальними підходами є системний, цільовий і процесний, також до концептуальних засад розробки управлінських рішень можна зарахувати

синергетичний підхід як спосіб узгодженого бачення складових цього процесу. А можна під ним розуміти і такий підхід до прогнозування (одного з аспектів ухвалення рішень), як моделювання майбутнього замість передбачення його. Подібний напрям популяризувався в роботах С. П. Курдюмова і О. М. Князевої, які називають це концепцією *sustainable future* або кінцевої причинності [6]. Одним із надзвичайно перспективних напрямів у синергетиці, що прицільно розглядає проблему прийняття рішень, є суб'єктивна синергетика, як її визначив Г. Г. Малинецький, підкресливши важливість індивідуальних когнітивних властивостей [7, с.11].

У рамках когнітивного підходу можна виокремити кілька напрямків досліджень проблеми прийняття рішень. Один із них – штучні, комп'ютерні системи підтримки прийняття рішень: наприклад, розробки В. Б. Силова, А. А. Кулініча, В. І. Максимова та інших. Це, зокрема, система концептуального моделювання соціально-політичних ситуацій ПК «КОМПАС», когнітивна система підтримки прийняття рішень «Канва», програма когнітивного моделювання проблемних ситуацій «Аналітик» та інші, які допомагають у вирішенні слабоструктурованих проблем і ситуацій, прийнятті рішень в умовах невизначеності. Але видається не менш ефективним інший напрям – удосконалення когнітивних навичок осіб, які приймають рішення. Цей напрям менш структурований, навіть термінологічно більш розгалужений. Існує багато подібних між собою концепцій: когерентне мислення Г. П. Щедровицького, ефективне мислення Д. Дернара, концептуальне

Нестерова Марія Олександрівна, кандидат філософських наук, докторант кафедри філософії та методології науки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

мислення А. Г. Теслінова, критичне мислення Д. Халперн, системне мислення Дж. О'Коннора тощо. Важливими для розгляду нашої проблеми є практичні докази того, що, як всією своєю роботою про мистецтво системного мислення доводить Дж. О'Коннор, застосування навичок системного мислення призводить до суттєвих поліпшень в якості прийняття рішень [6]. Можна розглядати аналіз, вивчення принципів і практик ефективного мислення як метод досягнення когнітивної ефективності та застосовувати це в освітній практиці. Досвід подібних запозичень існує: наприклад, теорія розв'язування винахідницьких завдань Г. Альтшуллера (ТРВЗ), яка із 1946 року успішно використовується в соціальних системах, у тому числі й педагогічній. Ця теорія, яка вчить думати творчо та пропонує певний набір прийомів мислення, із сфери вирішення технічних проблем вийшла на більш високий рівень когнітивної проблематики та може вважатися вже освітньою технологією (М. Меєрович, Л. Шрагіна) [11].

Постановка завдання. Внесення здобутків когнітивних наук (здебільшого нейронаук та інформаційно-технічного моделювання) в теорію прийняття рішень є важливим завданням наших досліджень. Також із праксеологічної точки зору важливим є завдання дослідження бажаної мети – досягнення когнітивної ефективності у процесі прийняття рішень – саме в освітніх практиках. Отже, важливо дослідити, які саме когнітивні технології доцільно використовувати в системі освіти для досягнення цієї мети.

Розробка проблеми. Прийняття рішень належить до стратегічної сфери мислення, в якій надзвичайно важлива здатність передбачати можливі наслідки, прогнозувати розвиток подій. Існує досить багато експериментів, зокрема у Д. Дернера, які дозволяють дослідити не тільки причини, але і перешкоди у реалізації успішної стратегії в типових соціо-економічних ситуаціях, які моделюються за спеціальними сценаріями, подібними до реальних. Результати цих невтішних експериментів, а також причини відомих катастроф, зокрема Чорнобильської, зібрані в його книжці з красномовною назвою «Логіка невдачі» [4]. У його дослідженнях використовуються стратегічні соціо-економічні комп'ютерні ігри, які показують, що перешкоди виникають уже на стадії прийняття рішень. І визначаються вони переважно невмінням правильно ставитись до ситуацій невизначеності, яке теж має під собою нейрофізіологічну основу.

Але здатність приймати правильні рішення, як і багато інших когнітивних властивостей, цілком можливо розвивати. Це пов'язано з тим, що, як вважає сучасна нейронаука, людський мозок подібний до складної нейронної мережі та підлягає направленим змінам. Нейронні шляхи, що заново прокладаються, дозволяють ефективно розвивати когнітивні навички, зокрема, в галузі прийняття рішень. Наприклад, симуляційні ігри, комп'ютерні моделі допомагають учасникам побачити наслідки своїх дій та, відповідно, скорегувати свої стратегії. Це звичайний, типовий шлях навчання через власні помилки. Він, безумовно, також може застосовуватись у системі вищої освіти: використання комп'ютерних бізнес-симуляцій доцільно залучати до освітніх процесів для того, щоб підготувати сту-

дентів до майбутніх управлінських дій, сформувати практичні навички прийняття рішень.

Але для справжньої когнітивної гімнастики треба розвивати навіть не когнітивні, а метакогнітивні технології. Це означає відпрацьовувати ефективні техніки мислення, рефлексуючи над тим, як вони засвоюються, – так вважають послідовники концепції, наприклад, критичного мислення [10]. І в результаті когнітивна ефективність може досягатися за допомогою навчання, послідовне використання когнітивних і метакогнітивних технологій. Отже, одним із завдань вищої освіти можна вважати розробку як методології відпрацьовування ефективних технік мислення, так і методології їх імплементації в навчальний процес. А для цього потрібне ґрунтовне дослідження хоча б уже наявних когнітивних моделей, що складають ядро когнітивних технологій.

У загальному сенсі когнітивні технології розглядаються як сучасні засоби опису складних слабоструктурованих проблем і процесів, а також як інтелектуальні засоби підтримки процесу розробки й ухвалення управлінських рішень у різних сферах. Причому особливу роль відіграє форма і спосіб передачі знань, зокрема, увага акцентується на ефективній візуалізації інформації [3, с. 75]. До них належать, по-перше, когнітивні моделі. Найбільш поширені з них – інтелект-карти (mind maps) і карти понять (concept maps). Вони досить ефективно використовуються як в управлінській, так і в освітній практиці, а також стали не тільки предметом, а й методом наукових досліджень.

У контексті філософії освіти слід зазначити, що «методу побудови когнітивних карт притаманний суттєвий потенціал не тільки щодо когнітивного розвитку учасників освітньої діяльності, зміни мотиваційних і цільових настанов щодо цієї діяльності, але й стосовно розвитку самої освітньої практики як соціокогнітивної практики стійкого розвитку людського ресурсу» [2, с. 165]. Тільки стійкий розвиток освітньої практики може забезпечити реформування самої системи освіти, впровадити необхідні тренди проблемного, самоорганізаційного навчання, яке зможе забезпечити достатній рівень когнітивної ефективності.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можемо стверджувати, що впровадження когнітивних технологій у систему підготовки майбутніх фахівців зможе істотно підвищити їх адаптивність не лише до складного динамічного сьогодення, але і до не менш складного та невизначеного майбутнього. Когнітивні технології навчання, підкреслимо, – один із засобів навчитися ефективно мислити. Незважаючи на існуючу потребу, лише останніми роками з'явилися розробки навчальних програм, націлених на вдосконалення мисленевих практик, наприклад розробки М. Бершадського [1]. Когнітивні технології, дійсно, можуть покращити мисленеві навички, зокрема, прийняття рішень, прогнозування, аналізу проблемної ситуації. Позитив від дослідження принципів продуктивного мислення полягає у тому, що сам процес їх вивчення та застосування, як метакогнітивний вплив, суттєво покращує мисленеві стратегії в різних ситуаціях, не тільки в управлінських. Слід відзначити, що потреба в цьому вже актуалізована: поширюються про-

грами та курси з удосконалення технік мислення, оволодіння техніками креативності, стратегічного прогнозування не тільки в середовищі бізнес-навчання, а й у системі освіти.

Підсумовуючи, можна вважати одним з основних напрямів подальших досліджень підвищення якості прийняття рішень як завдання сучасної освіти, підвищення когнітивної ефективності, набуття навичок ефективного мислення особистості. Результатом розвитку когнітивних навичок стане якісно новий рівень мислення, що буде відзначатися, зокрема, вмінням приймати ефективні рішення. Важливо, що ці вміння будуть отримуватись ще в освітніх процесах, мінімізуючи індивідуальні та суспільні ризики від неефективних дій в умовах складної соціальної реальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бершадский М. Е. Когнитивные образовательные технологии. Сайт Михаила Евгеньевича Бершадского [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bershadskiy.ru/>
2. Богданова Е. Л. Развивающий потенциал метода построения когнитивных карт в условиях образовательной практики высшей школы / Е. Л. Богданова, О. Е. Богданова // Вестник Томского государственного университета. Психология и педагогика. – № 353. – Декабрь. – 2011. – С. 161–165.
3. Данилова О. С. Применение когнитивного моделирования при исследовании сложных систем и процессов / В. Н. Денисов, В. А. Мальцев // Региональная гражданская активность и фактор коллективной памяти в перспективе устойчивого развития. Практикум когнитивного моделирования: учебно-методическое пособие для междисциплинарного высокотехнологичного студенческого коллектива / под ред. А. В. Дахина. – Н. Новгород: Изд-во Волго-Вятской академии гос. службы, 2010. – С. 75–80.
4. Дернер Д. Логика неудачи / Д. Дернер. – М. : Смысл, 1997. – 236 с.
5. Князева Е. Н. Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : Ком книга. – 2005. – 240 с.
6. О'Коннор Дж. Искусство системного мышления: Необходимые знания о системах и творческом подходе к решению проблем // Джозеф О'Коннор и Иан Макдермотт. – М. : Альпина Бизнес Букс., 2006. – 256 с.
7. Майнцер К. Сложносистемное мышление: Материя, разум, человечество. Новый синтез. / К. Майнцер. Пер. с англ. // Под ред. и с предисл. Г. Г. Малинецкого. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 464 с. (Синергетика от прошлого к будущему).
8. Пунда Д. И. «Легкий» вариант ответа на вопросы «Что есть?» и «Что делать?» / Д. И. Пунда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://spkurdyumov.ru/economy/legkij-variant-otveta>.
9. Учитель Ю. Г. Разработка управленческих решений : [учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности «Антикризисное управление» и другим экономическим специальностям, специальности «Менеджмент организации»] / Ю. Г. Учитель, А. И. Терновой, К. И. Терновой. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2007. – 383 с.

10. Халперн Д. Психология критического мышления / Дайана Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

11. Шрагина Л. И. Системное мышление в контексте психологии мышления и педагогики // ТРИЗ и Эйдетика как инструмент повышения качества учебно-воспитательного процесса : сборник материалов VIII Международной научно-практической конференции и семинаров по ТРИЗ-педагогике и эйдетике. – Запорожье : 2012. С. 70–74.

Цитувати: Нестерова М. О. Когнітивні технології в освіті для підвищення ефективності прийняття рішень / М. О. Нестерова // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 48–50.
© М. О. Нестерова, 2013. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 р. ■



ГУМАНІТАРНА ОСВІТА В РЕЦЕПЦІЇ ВІТЧИЗНЯНИХ ДОСЛІДНИКІВ: ІСТОРІЯ І СУЧАСНІСТЬ

Демченко Н. М.

Проаналізовано педагогічний доробок вітчизняних учених щодо проблем гуманітарної освіти України.

Ключові слова: гуманітарна освіта, принципи гуманітарного розвитку, гуманізація, культура, класична освіта, зміст освіти.

Демченко Н. М. Гуманитарное образование в рецепции отечественных исследователей: история и современность

Проанализировано педагогическое наследие отечественных ученых по проблемам гуманитарного образования Украины.

Ключевые слова: гуманитарное образование, принципы гуманитарного развития, гуманитаризация, культура, классическое образование, содержание образования.

Demchenko N. M. Liberal Education in Perception of the Native Researchers: History and Modernity.

The article analyses research works in problems of liberal education made by representatives of native science.

Keywords: scientific school, principles of humanitarian development, humanizing, culture, classical learning, content of education.

Постановка проблеми. Сучасну українську освіту характеризує тенденція до формування нової педагогічної парадигми. Україна переживає докорінну зміну підходів до освітньої системи та соціокультурної політики. Педагогічна теорія та практика, орієнтуючись на гуманістичні цінності, виявляє спрямованість на створення умов для забезпечення гармонійного становлення та розвитку особистості як індивіда й члена суспільства, відтворення у підростаючому поколінні соціальної, національної і світової культури, формування ціннісної системи, яка базується на загальнолюдських і загальнокультурних цінностях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом з'явилася велика кількість досліджень, статей, дисертацій, присвячених різним аспектам питання гуманітаризації освіти та проблем гуманітарної освіти. У працях І. Зязюна, С. Литвиненко, Є. Смотрицького, Л. Тарасова гуманітаризація освіти розглядається в комплексі з гуманізацією; у роботах С. Гончаренко, А. Касьяна, І. Кузнецової, Ю. Мальваного, В. Мудрака відзначається, що в основі гуманітаризації лежить національний антропоцентризм; В. Андрущенко, Л. Вовк виділяють ціннісну (аксіологічну) орієнтацію процесу гуманітаризації освіти на сучасному етапі. Проблеми гуманітарної освіти присвячено низку праць, які відіграли суттєву роль у перебудові навчально-виховного процесу в середніх і вищих навчальних закладах України. Разом із тим, незважаючи на достатню кількість праць сучасників і досліджень з історії освіти другої половини XIX – початку XX століття, необхідно відзначити відсутність спеціальних наукових праць, присвячених вивченню теоретичної спадщини вчених України з проблем теорії та практики гуманітарної освіти.

Мета дослідження. У зв'язку з цим ми і ставимо за мету проаналізувати педагогічний доробок вітчизняних учених другої половини XIX – почат-

ку XX століття та сучасних дослідників щодо проблем гуманітарної освіти України.

Основний матеріал дослідження. У цьому контексті заслуговує на увагу думка С. Сисоевої, що «суспільство інформаційних технологій – постіндустріальне суспільство, на відміну від індустріального суспільства кінця XIX – середини XX століття, значно більшою мірою зацікавлене в особистостях, здатних самостійно і активно діяти, приймати рішення, гнучко адаптуватися до змінних умов життя» [9, с. 395].

У «Концепції гуманітарної освіти України» [7, с. 5] зазначається, що передумовою визнання України в загальносвітовому освітянському просторі виступає розбудова освіти на основі поєднання глибоких національних традицій гуманітарного навчання з орієнтацією на загальні світові гуманістичні цінності та стандарти.

Державною національною програмою «Освіта» («Україна XXI століття») одним із принципів реформування сучасної сфери освіти і важливою проблемою теорії й практики освіти України проголошується гуманітаризація, що покликана формувати цілісну картину світу, духовність, культуру особистості й планетарне мислення та має забезпечити оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти.

Із метою більш ефективної реалізації Державної національної програми «Освіта» («Україна XXI століття»), випереджального інноваційного розвитку освіти, а також створення умов для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя 17 квітня 2002 року було затверджено Національну доктрину розвитку освіти, яка визначила систему концептуальних ідей і поглядів на стратегію й основні напрямки розвитку освіти України у першій чверті XXI століття. На переконання авторів доктрини, запровадження державної політики гуманітарного розвитку освіти та суспільства покликано активно сприяти формуванню нової ціннісної системи сус-

Демченко Наталія Михайлівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

пільства – відкритої, варіативної, духовно та культурно наповненої, толерантної, здатної забезпечити становлення громадянина й патріота, консолідувати суспільство на засадах пріоритету прав особистості.

Збереження національної ідентичності, культурно-духовної своєрідності є істотною складовою сучасної державної політики України. Необхідність формування національного гуманітарного простору викликала потребу введення в державний стратегічний пріоритет науки, освіти, культури, спонукала розробку концепції гуманітарного інформаційного суспільства.

У «Проекті Концепції гуманітарного розвитку України», розробленому робочою групою, очоленою академіком НАПН України М. Г. Жулинським, за науково-методичного та організаційного забезпечення Національного інституту стратегічних досліджень, відзначено, що модель гуманітарного розвитку українського суспільства третього тисячоліття орієнтована на максимальне розкриття потенціалу кожної людини і соціуму в цілому, створення гідних умов для реалізації всіх інтелектуальних, культурних, творчих можливостей людини і нації.

Концепція наголошує на окремих принципах гуманітарного розвитку України, зокрема: людиноцентризмі як системі поглядів, що визначає розкриття можливостей людини в якості критерію оцінки ефективності держави та зрілості суспільних інститутів, визнаючи невід'ємне право кожної людини на вільний розвиток особистості та реалізацію всіх її здібностей; встановленні рівних можливостей для гармонійного розвитку людини; розкритті комунікативного потенціалу української культури як триєдиного способу формування національної ідентичності та соціалізації людини; розвитку та якнайповнішому використанні культурних надбань нації у багатогранності зв'язків із іншими національними культурами; відкритості для міжкультурної взаємодії з метою забезпечення належного місця України в європейському й глобальному гуманітарному просторі [8].

Необхідно зазначити, що на сучасному етапі становлення нової освітньої парадигми передбачається вирішення низки основних суперечностей між культурою, яка розвивається, та традиційним способом освіти людини, між цілісністю культури та галузевим принципом її презентації через велику кількість предметних галузей в освіті. Головними шляхами досягнення цього вбачаються: вивчення і розвиток культури, опанування мовою, вивчення та рецепція кращих досягнень світової культури й гуманітарної науки, зокрема, оволодіння основними засобами залучення до світової культури і сучасних засобів наукової комунікації, вироблення стратегії розвитку гуманітарної освіти в гуманітарних, технічних, природничих вищих закладах освіти, розробка системи діагностики якості гуманітарної освіти для визначення відповідності рівня освіти.

Традиційна ж освітня система ґрунтується на трансляції готового знання, відмежованого від динаміки розвитку культури, від життя особистості та соціуму. Вона не враховує зростаючої потреби безперервного розвитку людини в сучасному світі, що динамічно змінюється.

В усі часи важливими гуманітарними чинниками розвитку суспільства виступають освіта, наука та культура. Наявність гуманітарної складової в освіті та в суспільстві в цілому сприяє можливості реалізації особистості в соціумі, засвоєнню нею світоглядних і культурних універсалій. Освіта ж є каналом трансляції культурних цінностей і виступає засобом включення людини в культуру, саме в культурному просторі відбувається послідовна адаптація її як соціальної істоти.

Зрозуміло, що теоретичне осмислення процесу становлення гуманітарної освіти можливе лише на основі глибокого аналізу особливостей розвитку її

складових у різні історичні періоди. Саме для цього потрібні історико-педагогічні дослідження проблеми, які в змозі розкрити питання генезису гуманітарної освіти. При цьому необхідно підкреслити, що, розмірковуючи над проблемами освіти, видатні представники світової педагогічної думки особливо увагу звертали на особливості змісту освіти навчальних закладів гуманітарного спрямування.

Одними з перших гуманітарних закладів освіти були граматичні школи Стародавнього Риму (VI – V ст. до н.е.) та школи риторів, які з'явилися пізніше. У граматичних школах діти вивчали граматичку, риторику, латинську та грецьку мови, у школах риторів – філософію, правознавство, грецьку мову, математику, музику.

В Україні за часів Володимира Великого створювали школи при кафедральних церквах, у яких учителями й вихователями виступало освічене духовенство. У цих навчальних закладах учили читати, писати й рахувати. Починалося навчання з освоєння абетки, окремих складів і слів, потім викладалися проза і поезика, завершувалося вивченням граматики та чисел. Отже, уже за часів Київської Русі в Україні вивчалася інтегрована філологічна дисципліна – словесність, яка поєднувала у собі діалектику, поезику та риторику.

Ще на початку XII століття, в епоху Середньовіччя, в Європі на протигагу соборним і монастирським створювалися латинські школи, котрі дали початок гуманітарним гімназіям, у яких в основу навчання було покладено вивчення грецької та латинської мови та літератури. Згодом в Європі частина гімназій розвинулася в університети. В Україні ж до другої половини XIX століття гуманітарні гімназії залишалися домінуючим середнім навчальним закладом, навчання в якому надавало можливість вступу до університету.

У період Середньовіччя з'явився також термін *Artes liberales*, що у перекладі з латини означає – вільні (шляхетні) мистецтва. До вільних мистецтв зараховували сім галузей навчання: *trivium* (граматика, риторика, діалектика) та *quadrivium* (арифметика, геометрія, астрономія, музика). У цей період різнобічний зміст античної системи освіти поступово переходить до використання обмеженої кількості елементарного матеріалу, що має релігійне спрямування (наприклад, граматику трактувалася як наука, що допомагає зрозуміти церковні книги, риторика – як посібник для написання церковних проповідей, астрономія – щоб вираховувати пасхалії, діалектика – щоб бути готовим до диспуту з еретиками). Така послідовність навчання спиралася на теологію, тобто божественну мудрість.

Гуманітарні ж науки (а отже, й гуманітарна освіта) з перших кроків свого існування називали себе філологією, що у буквальному перекладі з латини означало «любов до вчених занять». Отже, необхідно відзначити, що вивчення наук *trivium* прямо або опосередковано передбачало здобуття та наявність досить високого рівня гуманітарної освіти.

Разом із тим гуманітарні науки викликали суперечки між гуманітаріями та природознавцями про обґрунтування природи гуманітарної науки, із одного боку, гуманітаріями та філософами – відносно межі їхньої компетентності в розумінні людини – із другого.

У XV – XVI столітті, в епоху Відродження, внаслідок змін у середньовічному світогляді, виник європейський гуманістичний рух. У цей період на зміну середньовічному теоцентризму, за яким у центрі світогляду стоїть Бог (з лат. «*toos*»), приходить антропоцентризм (від грец. «*anthropos*» – людина).

У прямому значенні гуманізм означав світську науку та освіченість на протигагу вченому богослов'ю. Нове коло знань, що постало як початок гуманітарного знання – *studia humanitatis*, на

початковому етапі містило комплекс лінгвістично-літературних досліджень, спрямованих на аналіз середньовічної латини, яка на той час була універсальною мовою освіти як складовою культури. У вузькому значенні гуманізм у епоху Відродження означав розповсюдження певного кола гуманітарних знань: граматики, риторики, поезії, історії, моральної філософії, основу яких становила греко-латинська освіченість.

Діячі епохи Відродження збагатили програму класичної освіти, додаючи до неї вивчення давньогрецької мови та відновлюючи справжню латинську мову. Їх приваблювала свобода, виразність і краса класичної літератури. Із освітнього матеріалу класичну літературу вони перетворили на джерело ідеалів виховання. У класичній спадщині намагалися здобути те, що було втрачено у попередній період, – традицію виховання фізично й естетично розвинutoї людини, здатної до самостійних та суспільно корисних дій.

У середині XVIII століття в Німеччині сформувалася неогуманістична педагогічна течія, яка сприяла відродженню інтересу до культури античного світу, визначала ідеалом освіти всебічний розвиток особистості та проголосила культ людини. На відміну від гуманістів епохи Відродження, неогуманісти в навчальному плані середньої школи грецьку мову ставили вище від латини, а також вводили до нього математику, природознавство та історію, обмеживши викладання релігії.

Провідною думкою при формуванні навчального плану для неогуманістів була ідея різнобічної загальної освіти, що становить фундамент у вигляді класичних і німецької мови для подальших занять із філології в університеті, з одного боку, і для занять математикою і природознавством – із другого. Ця система набула назви утративізму (від лат. *utrasque* – «під обома видами», тобто філології і математики).

Представником цієї течії був Вільгельм фон Гумбольдт – німецький філолог, філософ, державний діяч, один із засновників лінгвістики як науки. У своїх працях «Про мислення і мову» (1795), «Про вплив різного характеру мов на літературу і духовний розвиток» (1821), «Про відмінності будови людських мов і її вплив на духовний розвиток людства» (1830-1835) він розвинув учення про мову як безперервний творчий процес та про «внутрішню форму мови» як відображення світосприйняття народу. Його вчення суттєво вплинуло на визначення шляху та напрямку розвитку як всієї європейської, так і вітчизняної гуманітарної думки означеного періоду.

У 1809–1810 роках В. фон Гумбольдт очолював міністерство народної освіти Пруссії та провів радикальну реформу шкільної гімназії, яка поклала початок переходу гуманітарної освіти з релігійного викладання до світського. Він прагнув до того, щоб під час навчання в гімназії дитина досконало засвоїла не лише стародавні мови, а й думки античних мислителів.

Німецький педагог Т. Циллер розвивав ідею концентрації навчальних предметів навколо гуманітарних шкільних дисциплін. Згідно з його теорією ступенів культури, дисципліни навчального плану, незалежно від напрямку закладу освіти, мають розташовуватись у чіткій відповідності до ступенів розвитку загальної культури та історії релігії.

На відміну від XVIII століття, коли відбувався розвиток природничих наук (перш за все математики і фізики), XIX століття стало класичним періодом розвитку «наук про людину» та визначило перехід філософії (зокрема, філософії освіти) від натурфілософської до історіософської, культурофілософської та антропологічної проблематики. У цей час завдяки впливу теоретичних досліджень В. Дільтея відбувається поділ наук на гуманітарні та природничі.

У дореволюційний період у Російській імперії проблеми гуманітарної освіти розглядалися такими педагогічними діячами, як І. Альошинцев, Б. Бурзі, М. Вессель, П. Каптерев, П. Соколов, А. Тимофеев та багатьма іншими. Значну увагу у своїх дослідженнях ці вчені приділяли питанням реформування системи та змісту освіти класичних закладів, проблемам теорії й практики гуманітарної освіти.

Малий енциклопедичний словник Брокгауза і Ефрона визначав, що гуманітарна освіта – система освіти, яка бере свій початок від діяльності гуманітаристів і ставить собі завданням вищий розвиток людської особистості, звільнення її від тиску забобонів і неучтва; в основу покладено вивчення класичної літератури й античного мистецтва. До гуманітарних авторів зараховували науки, які вивчають людину в аспектах її розумової, моральної та суспільної діяльності: філософія, психологія, етика, історія, історія літератури та мистецтв, соціологія та інші.

М. Вессель наголошував, що поєднання стародавньої класичної освіти із християнським ученням стало базисом для нової загальної освіти, і безпосередньо вітчизняні гімназії із часу свого виникнення твердо стали на цю основу: «зробилися християнськими загальноосвітніми класичними закладами» і зберегли цей характер до XIX століття [2, с. 235].

На переконання П. Каптерева, основу гуманітарної освіти, де майже половину навчального часу у планах класичних гімназій та університетів займають стародавні мови, має становити вивчення стародавньої філософської думки, світогляду й мудрості античних учених. Водночас спадок класичних авторів не повинен використовуватись лише як матеріал для граматичних вправ.

Вітчизняний магістр класичної філології, екстраординарний професор Нижинського історико-філологічного інституту князя О. Безбородька Б. Бурзі був упевнений, що гуманітарна школа початку XX століття має спиратись на гуманістичні ідеали стародавньої Греції. У своїй промові, що була виголошена 30 серпня 1902 року на річному акті Інституту князя О. Безбородька в Нижині, учений еллініст говорить: «Історія нам доводить, що наша сучасна європейська культура ... бере свій початок із стародавнього світу, що коліска нашого розумового життя ... має ґрунтом еллінську землю» [1, с. 4].

П. Соколов також переконував, що ідея гуманітарної освіти прийшла до Росії з еллінської, класичної давнини. «Перш за все, – пише він у роботі «Історія педагогічних систем», – ми отримали від класичної давнини ідею школи як самостійного освітньо-виховного закладу, який має завданням освіту людини, розвиток її обдарувань та сил» [11, с. 54].

Директор московського Ліцею пам'яті цесаревича Миколи В. Грінгмут відзначав, що саме середня класична освіта має закласти основи для засвоєння університетських наук. На підтвердження своєї думки педагог наводить п'ять аргументів. По-перше, вища освіта потребує студентів із спеціально натренованим для наукової роботи розумом, що досягається за рахунок тривалої систематичної розумової праці ще у середній школі. По-друге, математика є необхідним, але не єдиним елементом класичного виховання. Вона сприяє розвитку формальних здібностей із логіки людського розвитку, що допомагає аналізувати наукові знання. По-третє, тренуватися в аналізі людської думки необхідно на основі вивчення стародавніх мов, оскільки вся наука за своєю суттю є людською думкою, відтвореною у людському слові, тобто мові. По-четверте, середня школа повинна готувати дитину до життя, розуміння та сприйняття європейської культури. На його думку, сприйняття культури має відбуватися на вивченні її першоджерел, культурних надбань

Риму та Еллади. По-п'яте, на основі еллінського мистецтва і літератури формується та розвивається естетичний смак учня, який є необхідним фактором розумової і духовної діяльності кожної справді освіченої людини [4, с. 32–40]. Отже, будучи активним прихильником державної політики в галузі освіти, В. Грінгмут був переконаний, що гуманітарна складова змісту освіти має становити основу як середньої, так і вищої школи Росії.

Цієї ж думки дотримувався і директор Глухівського вчительського інституту І. Андреевський. Учений зауважував, що класична наука початку ХХ століття визначає характер і напрямок гуманістичної школи, а також обсяг і зміст навчальних дисциплін середньої школи. Зміст освіти класичної школи зберіг свої складові від часів олександрійського періоду грецької освіченості та складається із «семи вільних мистецтв»: риторика має назву теорії словесності, діалектика – логіки, астрономія – космографії, курс арифметики розширено за рахунок алгебри, до мистецтв додалось малювання. Педагог дійшов висновку, що загальноосвітня школа повинна бути лише класичною, а реальною може бути тільки вища, бо класична школа передувала реальній, яка розвинулася на основі класичної, оскільки найбільші наукові відкриття за часів греків зробили саме гуманітарії, представники філософських шкіл Піфагор, Платон, Арістотель.

Ф. Яреш, звертаючись до проблеми реформування середньої школи початку ХХ століття, підкреслював, що її головним виховуючим завданням є гармонійний розвиток моральних і розумових сил дитини; освітніми – розвиток розсудливості та здібності комбінувати ідеї, формування вміння визначати сутність наукового матеріалу, аналізувати й систематизувати його, навчати досконало володіти рідною мовою. Загальноосвітня школа повинна бути гуманітарною, одного типу як для хлопчиків, так і для дівчат, доступною для всіх обдарованих дітей, ґрунтуватися на навчанні рідною мовою.

Педагог пропонував побудувати навчання в загальноосвітній школі на основі трьох ступенів: підготовчого (3 роки), загального гуманістичного (6 років), підготовчого до спеціальних шкіл (2 роки). Останній ступінь передбачалося розділити на два факультети: словесний (розрахований на тих, що вступають до класичних університетів) та природничий (для майбутніх учнів технічних закладів освіти). Основу гуманітарної складової змісту освіти кожного зі ступенів мають становити грецька мова і література, рідна словесність і література, християнська мораль у поєднанні із практичними (математика, астрологічна географія й картографія, загальна географія, малювання та креслення, історія людства, початки громадянського права) і природничими дисциплінами (астрологія, гігієна, гімнастика, ігри, природознавство). На словесному відділенні гуманітарний зміст розширювався за рахунок латини, зарубіжної літератури й риторики. За бажанням учня, можливим було факультативне вивчення сучасних мов (німецької та французької) [12, с. 36–46].

Проблема природи гуманітарного знання, його місця і ролі у загальній науковій картині порушувалася також наприкінці ХІХ – на початку ХХ століть у неокантіанстві Баденської школи. У цей період певна група наук отримала назву «науки про культуру» (Г. Ріккерт), «науки про дух» (В. Дільтей).

Так, В. Дільтей – німецький філософ-ідеаліст, історик культури, літературознавець і представник філософії життя – уперше ввів у науковий обіг поняття «науки про дух», тобто гуманітарні науки, що виникли як результат дистанціювання гуманітарного знання від філософії та релігії. Учений чітко розмежував науки про дух і природничі науки та протиставив гуманітарну й природничо-наукову методологію. Філософ довів, що при-

родничі науки використовують емпіричний метод аналізу, у той час коли науки про дух (які він ототожнює з гуманітарним знанням) спираються безпосередньо на психічну діяльність – переживання. Наукам про дух присвячені такі його дослідження, як «Вступ до наук про дух» (1880), «Побудова історичного методу в науках про дух» (1910).

Німецький філософ, один із засновників Баденської школи Г. Ріккерт також протиставляє природничим наукам, тобто «наукам про природу», «науки про культуру». У роботах «Науки про природу і науки про культуру» (1911 р.), «Цінності життя і цінності культури» (1912–1913), «Філософія життя» (1922 р.) вчений відзначав, що гуманітарні науки («науки про культуру») – це науки, які досліджують загальні закони явищ та одиничні явища в їхній індивідуальній неповторності. Він переконаний, що явища, які досліджуються науками про культуру, безпосередньо пов'язані з певними цінностями (істина, краса, святість, щастя, моральність).

Криза гуманітаризму в ХХ столітті викликала необхідність пошуку нових шляхів розвитку гуманітарного знання. Перш за все це напрямок сучасної гуманітарної думки, який спирається на ідеї герменевтики.

Х.-Г. Гадамер – німецький філософ другої половини ХХ століття, засновник «філософської герменевтики» – пов'язував гуманітарні науки зі стародавньою традицією в освіті. У своїй праці «Істина та метод» (1960) він відзначав, що сучасні гуманітарні науки помилково розглядаються саме як науки. Корені гуманітарних наук учений вбачав у відчутті мови, у відчутті її історії, які є продуктом гуманітарної освіти. Філософ був переконаний, що у другій половині ХХ століття основою гуманітарних наук, які позиціонувалися від філософії, релігії та природничих наук ще у ХІХ столітті, є гуманістичне визначення освіти (Bildung, paideia), а не методи природничих наук.

За радянських часів гуманітарна освіта розглядалася як сукупність знань у галузі суспільних наук (філософії, історії, філології, права, економіки, мистецтвознавства тощо) та пов'язаних із ними практичних навичок і вмінь. Найважливіший засіб формування світогляду, який відіграє величезну роль у загальному розвитку людей, у їхньому розумовому, моральному та ідейно-політичному вихованні.

Сучасна енциклопедія освіти розглядає гуманітарну освіту як сукупність знань у галузі соціально-гуманітарних наук і пов'язаних із ними практичних навичок і вмінь. Її метою є духовна культура, в якій людина відтворює себе у своїй людській цінності, у повноті своїх переживань, роздумів і мрій; пізнає суспільство на різних етапах його історії, осмислює феномен культури, смисл свого існування та існування іншої людини, що дає змогу адаптуватися до сучасного суспільства [5, с. 159].

У «Концепції гуманітарної освіти України» гуманітарна освіта розглядається як навчально-виховний процес викладання-освоєння гуманітарних дисциплін, головними серед яких є історичні, філософські, політологічні, економічні, соціологічні, культурологічні, філологічні, українознавчі, психолого-педагогічні, правознавчі. Відповідно, зміст освіти визначається науковими здобутками в галузі гуманітарного пізнання та соціальної практики, цивілізаційним досвідом людства, надбанням національної і зарубіжної культури, а також її загальною спрямованістю на всебічний розвиток особистості, виховання національно свідомого громадянина, розповсюдження гуманістичних цінностей [7].

На окрему увагу заслуговує означення гуманітарної освіти Є. Смотрицьким: «Гуманітарна освіта є процес гуманоцентричного та культуроцентричного навчання і виховання, який має на меті засвоєння людиною цінностей культури, що ста-

новлять ядро її світогляду, є невід'ємною складовою переконань і допомагають відповідати на запитання «Як жити?». Він упевнений, що вивчення соціально-гуманітарних дисциплін як загальноосвітніх – має за мету навчити особистість орієнтуватися у «просторі культури», засвоїти ціннісний підхід до світу, на відміну від технократичного та саєнтиського ставлення до оточуючого світу, усвідомити значення екзистенціальної проблематики для формування світогляду [10, с. 69].

Дослідник виділяє певні принципи-характеристики гуманітарної освіти: культуроцентричність, аксіологічність, поліваріативність, діалогічність, емоційність, плюралістичність, толерантність, екзистенційність, ноуменальність. Не можемо не погодитися з думкою Є. Смотрицького про те, що гуманітарна освіта переносить наголос із позитивного (наукового) знання на особистість і культуру з метою відновлення цілісності культури шляхом формування моральної, естетичної, ціннісної свідомості особистості як носія і творця культури [10, с. 70].

Якщо розглядати сутність гуманітарності як «здатність науки до пізнання-розуміння людської індивідуальності, як цілісної єдності в людині загального, особливого й одиничного», то до гуманітарних наук необхідно віднести психологію, педагогіку та етику, вважає А. Касьян. Крім того, до гуманітарних дисциплін він долучає також науки «подвійного підкорення», ті, що належать до сфери природознавства, суспільствознавства, галузь наук про культуру, але мають характер гуманітарності: психофізіологія, соціальна психологія, мистецтвознавство, антропологічно орієнтована історія, філософська антропологія, естетика математики і т.п. [6, с. 19–20].

С. Гончаренко та Ю. Мальований заперечують необхідність розмежування і протиставлення гуманітарної, природничої та математичної освіти [3, с. 4]. На їхню думку, метою вивчення гуманітарно спрямованих дисциплін має стати формування необхідного комплексу знань із проблем розвитку людини, її взаємовідносин із соціальним і природним середовищем; пізнання різних етапів суспільної історії, осмислення феномену культури, сенсу власного буття та існування людства; формування в учнів такої соціальної картини світу, яка б сприяла їхній адаптації до сучасного суспільства.

С. Гончаренко відзначає, що гуманітарний зміст дисциплін пов'язаний із розвитком мислення, формуванням світогляду, вихованням почуттів про органічний зв'язок між дисципліною і розвитком громадянської свідомості, між дисципліною і ставленням до навколишнього світу; має сприяти утвердженню людської гідності учня та розкриттю його потенціальних можливостей. Учений виділяє певні загальні тенденції гуманітаризації шкільної освіти останніх трьох десятиріч, зафіксовані державними й міжнародними стандартами змісту шкільної освіти: введення до навчальних курсів елементів історії філософії, теорії пізнання, методології науки, розкриття її соціального й культурного значення, побудова навчального процесу відповідно до теорії наукового пізнання.

Висновки. Дослідження будь-якого феномену культури завжди потребує звернення до його історії, оскільки саме історія є тим контекстом, поза яким існування жодного культурного феномену (в тому числі і славістики) неможливе. Відповідно, аналіз педагогічної спадщини вчених України другої половини XIX – початку XX століття є важливою складовою реконструкції історичного контексту гуманітарної освіти.

Характеризуючи стан вивчення феномену гуманітарної освіти України другої половини XIX – початку XXI століття в історико-педагогічній літературі, було визначено етапи історіографії і досліджень проблеми: 1850–1920 рр. – проблеми теорії і практики гуманітарної освіти частково розкривалися в контексті зміни пріоритетів розвитку вітчизняної системи освіти та трансформації змісту освіти класичних закладів досліджуваного періоду; 1920–1990 рр. – визначалися як сукупність знань із галузі суспільних наук, що мали визначальне значення для формування світогляду та загального розвитку особистості; 1991р. – до сьогодні – аналізується в ракурсі зміни педагогічної парадигми, переорієнтації змісту освіти на засвоєння особистістю гуманістичних цінностей і формування основ її світогляду на ґрунті загальнолюдської та національної культурної спадщини. Аналіз науково-педагогічної літератури та законодавчих документів про середню і вищу школу дає підстави стверджувати, що на сучасному етапі більшість дослідників розуміють гуманітаризацію освіти як синтез гуманітарних, природничих і технічних знань; зміну орієнтирів у визначенні освітніх ідеалів; відмову від технократичних підходів; соціокультурне спрямування всього змісту освіти.

Дослідження не висвітлює всіх аспектів проблеми. Подальшого поглибленого узагальнення потребують питання, пов'язані з історією становлення вітчизняних гуманітарних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бурзи Б. Ф. Школьный вопрос в Древней Греции / Речь, произнесённая на годичном акте Института князя Безбородко 30 августа 1902 г. / Б. Ф. Бурзи // Известия Историко-филологического Института кн. Безбородко в Нежине. – Нежин : Типо-литография М. В. Глезера, 1904. – Т. XXI. – С. 3–49.
2. Вессель Н. К. Разъяснению вопроса об облегчении учебных занятий гимназистов / Н. К. Вессель // Русская школа. – 1890. – № 3. – С. 79–86.
3. Гончаренко С. У. Гуманізація і гуманітаризація освіти / С. У. Гончаренко, Ю. І. Мальований // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2–6; № 3. – С. 2–8.
4. Грингмут В. Наш классицизм / В. Грингмут. – М. : Университетская типография, Страсской бульвар, 1890. – 52 с.
5. Енциклопедія освіти / АПН України ; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
6. Касьян А. А. Гуманитаризация образования: некоторые теоретические предпосылки / А. А. Касьян // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 17–22.
7. Концепція гуманітарної освіти України. – К. : Генеза, 1997. – 14 с.
8. Проект від 14.03.2008 р. Концепції гуманітарного розвитку України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.niss.gov.ua/Table/koncsep.htm>.
9. Сисоєва С. Розвиток особистості в умовах постіндустріального суспільства / Світлана Сисоєва // Пол.-укр. журнал. Професійна освіта: педагогіка і психологія / [за ред. Тадеуша Левовицького, Іоланти Вільш, Івана Зазюна, Неллі Нічкало]. – К. : Видавництво Вищої Педагогічної Школи у Ченстохова, 2001. – Ч. III. – С. 395–404.
10. Смотрицький Є. Ю. До питання про зміст гуманітарної освіти / Є. Ю. Смотрицький // Матер. Всеукр. наук.-практ. конференції «Стандарти загальної середньої освіти». – К. : ІЗМН, 1996. – С. 69–70.
11. Соколов П. Історія педагогічних систем / П. Соколов. – СПб. : О. В. Богдановой, 1913. – 613 с.
12. Яреш Ф. Я. Вопрос о реформе среднеобразовательной школы, рассматриваемый с исторической, практической и идеальной точек зрения применительно к запросам современной жизни / Ф. Я. Яреш. – К. : Типография И. И. Горбунова, 1901. – 52 с.

Цитувати: Демченко Н. М. Гуманітарна освіта в рецепції вітчизняних дослідників: історія і сучасність / Н. М. Демченко // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 51–55.
© Н. М. Демченко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 р. ■



ЦІЛЕ-ЗМІСТОВІ ЗАСАДИ МОРАЛЬНО-ЕТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ В УКРАЇНІ В ДРУГІЙ ПОЛОВИНІ ХХ СТ.

М. Є. Лещенко

Розглядаються мета та зміст морально-етичного виховання в Україні II половини ХХ століття. Визначено, що цей процес був обумовлений державною ідеологією і політикою.

Ключові слова: морально-етичне виховання, мета морально-етичного виховання, зміст морально-етичного виховання, комуністичне виховання, моральний вигляд особистості, моральність, морально-етичні принципи.

Лещенко М. Е. Целе-смысловые основы морально-этического воспитания школьников в Украине во второй половине ХХ ст. Рассматриваются цель и содержание морально-этического воспитания в Украине II половины ХХ века. Показано, что этот процесс был обусловлен государственной идеологией и политикой.

Ключевые слова: морально-этическое воспитание, цель морально-этического воспитания, содержание морально-этического воспитания, коммунистическое воспитание, нравственный облик личности, нравственность, нравственные принципы.

Leschenko M. Eu. Purposes and Contents Essentials of Moral and Ethical Education of Pupils in Ukraine in the Second Half of the Twentieth Century The purpose and content of the moral and ethical upbringing in Ukraine in the second half of the twentieth century are discusses in the article. It is shown that this process was caused by state ideology and policy.

Keywords: moral and ethical upbringing, the goal of moral and ethical education, the content of the moral and ethical education, communist education, moral character of personality, morality, moral and ethical principles.

Актуальність проблеми. У складному процесі формування особистості чільне місце належить морально-етичному вихованню, оскільки зміст морального виховання учнів зумовлений потребами та вимогами суспільства до формування всебічно розвиненої особистості, рівнем її моральності. З огляду на це, завдання морального виховання – формування національної свідомості й самосвідомості, прагнення жити в гармонії з природою, свідомої дисципліни, обов'язку та відповідальності, поваги до закону, до старших, до жінки [13, с. 251]. Завданням морально-етичного виховання водночас є формування таких якостей особистості, в яких виявляється її ставлення до самої себе як до людини та до члена колективу. Це – чесність і правдивість, почуття честі і людської гідності, самокритичність, принциповість тощо.

Моральне виховання – виховна діяльність школи і сім'ї, що має на меті формування стійких моральних якостей, потреб, почуттів, навичок і звичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм і принципів моралі, участь у практичній діяльності.

Проблемі морально-етичного виховання приділялась значна увага здавна. Оскільки воно є основою становлення системи цінностей людини, ті підвалини моральності, які закладаються в дитинстві, впливають і обумовлюють усе подальше життя особистості, її установок, поведінку, ставлення до інших людей тощо.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему морально-етичного виховання вивчали такі видатні педагоги як В. О. Сухомлинський, К. Д. Ушинський, А. С. Макаренко, С. Ф. Русова, Я. Ф. Чепіга, Я. А. Коменський та інші.

Проблемі морального виховання школярів присвячені філософські, психологічні і педагогічні дослідження ХХ століття В. П. Андрущенко, Г. П. Васяновича, І. А. Зязюна, М. Й. Красовицького, В. Г. Кременя, С. О. Сисоевої, О. В. Сухомлинської, К. І. Чорної, М. Д. Ярмаченко та інших. Прийоми і методи морального виховання розкрито у роботах М. Й. Боришевського, Д. І. Водзінського, Р. Х. Шакурова, Т. І. Цвелиха та інших освітніх діячів України. Багато науковців пропонували свої «методику» виховання моральності людини.

Аналіз наукової літератури засвідчує, що проблемі морального виховання школярів приділяється значна увага і до цього часу. Оскільки своєчасне моральне виховання дітей необхідне для оздоровлення суспільства, нації. Дана проблема активно обговорюється на сторінках педагогічних видань (І. Бех, О. Матвієнко, М. Іванчук, Т. Гризоглазова, В. Салко, Р. Павелків, Н. Шагай, Л. Сіданіч, І. Головська та інші), де автори висвітлюють різні аспекти морального виховання особистості.

Метою цієї статті є висвітлення проблеми визначення мети та змісту морально-етичного виховання у вітчизняній педагогіці II половини ХХ століття.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні теорії морального виховання досить істотне місце займає наукове обґрунтування його мети як об'єктивної характеристики, в якій знаходить свій закономірний вияв його результат. Дослідники визначають, що мета процесу морально-етичного виховання є основою для побудови такої педагогічно-виховної діяльнос-

ті, яка спрямована на формування моральності особистості.

У 40-50-х роках ХХ століття головною метою виховання проголошували всебічний і гармонійний розвиток особистості, а основоположні ідеї в обґрунтуванні цілей морально-етичного виховання базувалися на марксистсько-ленінському вченні про сутність комуністичної моралі та шляхи морального розвитку суспільства. Тому при визначенні цілей морально-етичного виховання, як правило, виходили з етичних вимог до особистості. М. І. Болдирев зазначає, що для того, щоб підросла покоління змогли успішно будувати та побудувати комунізм, вони мають бути виховані в душі високих вимог комуністичної моралі [8, с. 4].

У педагогіці післявоєнного періоду найважливіші напрями морально-етичного виховання визначалися за допомогою виділення частин, в яких знайшли відображення ідейно-політичні та моральні вимоги до морального вигляду радянської людини, при цьому їх перелік був досить розлогий і відрізнявся варіативністю.

Найчастіше до завдань морально-етичного виховання зараховували формування радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму (ставлення до Батьківщини, інших країн і народів), колективізму, критичного ставлення до буржуазної ідеології, соціалістичного ставлення до праці і суспільної власності, свідомої дисципліни, культури поведінки, чесності та правдивості, стосунків між людьми на основі соціалістичного гуманізму. Також до завдань морально-етичного виховання зараховували формування таких якостей особистості, в яких виявляється її ставлення до самої себе як до людини і до члена колективу [14, с. 9].

У радянський період на розвиток теорії морально-етичного виховання, як і всієї педагогічної науки, значно впливали державна ідеологія та політика, засновані на марксистсько-ленінському вченні про комуністичну мораль. Так, у 60-80-х роках цільові установки морально-етичного виховання визначалися на основі прийнятої Програми КПРС (1961 р.) і наступних рішень партійних з'їздів. У цих умовах мета морально-етичного виховання була орієнтована на систему зовнішніх вимог до морального вигляду особистості.

Особливості визначення цільових установок ілюструє позиція О. С. Богданової, О. Д. Калініної, М. Б. Рубцової, відповідно до якої метою морально-етичного виховання молоді є формування у неї як загальнолюдських норм поведінки, так і таких соціалістичних моральних цінностей, які народжені в ході боротьби трудящих проти експлуатації, боротьби за свободу, соціальну рівність, щастя та мир [4, с. 4].

Остаточним результатом морально-етичного виховання вважали моральні якості. У такому випадку мета морально-етичного виховання виражається в тих конкретних якостях особистості, які необхідно та можливо сформувати у школярів на кожному етапі їх вікового розвитку.

У педагогіці проблема формування конкретних якостей особистості як цільової установки здійснення виховної роботи була поставлена А. С. Макаренком. Він вважав, що якості особистості виступають кінцевим результатом виховання і тому є його цілями. «Цілі виховного процесу, – зазначає він, – повинні завжди чітко відчуватися виховною організацією і кожним вихователем зокрема. Вони повинні створювати основне тло педагогічної роботи, і без відчуття розгорнутої мети жодна виховна діяльність неможлива. Ці цілі й повинні відображатися в якостях особистості, які проекту-

ються, у картинах характерів і тих ліній їх розвитку, що обов'язково намічаються для кожної окремої людини» [8, с. 106].

Поняття «зміст морального виховання» як конкретизація загальних його цілей у радянській педагогіці застосовувалося досить рідко, але навіть у цих випадках автори зараховували до нього сукупність досить різнопланових категорій.

І. С. Мар'єнко розглядав зміст морального виховання як підбір необхідних видів діяльності, стосунків, що ними викликаються, умов їх реалізації, на основі чого відбувається формування позитивної поведінки вихованців. Саме такий зміст морального виховання здійснюється в різних організаційних формах і за допомогою різноманітних методів і методичних прийомів [9].

М. І. Болдирев, вважаючи найважливішою виховною функцією школи залучення учнів до різноманітної діяльності та регулярне роз'яснення та привчання до виконання правил соціалістичного співжиття, вказував, що організація морального досвіду учнів у поєднанні з різними формами і прийомами їх переконання складає основний зміст процесу морально-етичного виховання, що здійснюється у школі [6].

Конкретизації основного складу завдань морально-етичного виховання в 60-і рр. певною мірою сприяв Моральний кодекс будівника комунізму, що став ідейною основою, яка визначала весь процес морально-етичного виховання учнів [10]. Моральний кодекс містив сукупність моральних стосунків, які визначали принципи та норми моральної поведінки особистості, виступали її моральним ідеалом.

Розглядаючи моральне виховання як найважливішу складову комуністичного виховання, І. А. Каїров і Ф. Н. Петров вважали, що «цей процес має на меті виховання підрослих поколінь у душі моральних принципів, сформульованих у моральному кодексі будівника комунізму, формування моральних якостей, необхідних активним будівникам комунізму» [13, с. 119–120]. На думку вчених, принципи, зафіксовані в моральному кодексі, висловлювали цілісність моральної свідомості особистості.

Принципи Морального кодексу були класифіковані І. С. Мар'єнком, і таким чином був визначений основний склад субцілей морально-етичного виховання, які розкривають моральні риси особистості соціалістичного типу, позначені ще у перші роки будівництва соціалізму. «За значенням моральні принципи, сформульовані в моральному кодексі, можна класифікувати по групах, які складуть загальні завдання морального виховання та самовиховання учнів, – говорив І. С. Мар'єнко. – Ці групи принципів тісно пов'язані між собою та в реальній дійсності не ізольовані одна від одної» [9]. У запропонованій автором класифікації виділено п'ять груп принципів, серед яких:

1) моральні принципи як узагальнені вимоги суспільства до особистості, в яких виражені відданість справі комунізму, любов до соціалістичної Батьківщини, висока свідомість громадського обов'язку, непримиренність до ворогів комунізму, а також нетерпимість ставлення до порушників громадських інтересів;

2) принципи, які стосуються ставлення учнів до інших народів і націй (почуття радянського патріотизму та пролетарського інтернаціоналізму, нетерпимість до національної і расової неприязні, мужність і хоробрість, готовність виконувати свій громадянський обов'язок із захисту Батьківщини);

3) принципи, що відображають сумлінне ставлення до праці на благо суспільства та тур-

боту про збереження і примноження суспільного надбання;

4) принципи, що розкривають ставлення учнів до інших людей (колективізм, товариська взаємодопомога, гуманізм, взаємна повага між людьми);

5) принципи, що охоплюють ставлення школярів до норм і правил комуністичного гуртожитку (чесність і правдивість, моральна чистота, простота і скромність у суспільному та особистому житті, непримиренність до дармоїдства, кар'єризму, користоловства) [9].

До кінця 70-х рр. вимоги до морального вигляду радянської людини в концентрованому вигляді були втілені в нову, інтегральну мету морального виховання, сформульовану в доповіді генерального секретаря Л. І. Брежнєва на XXV з'їзді КПРС і висвітлену потім у педагогічних дослідженнях, – формування активної життєвої позиції [12].

Активна життєва позиція радянської людини розглядалася як прояв моральної активності у всіх сферах людської діяльності (трудова, суспільно-політична, моральна і т.д.), її готовність до практичної дії на користь суспільству. Розкриваючи педагогічний зміст активної життєвої позиції, автори як і раніше включали в нього загальні вимоги до соціальної зрілості особистості, що матеріалізуються як стійкі, свідомі ставлення людини до суспільства, праці, до себе й інших людей, зумовлені системою соціальних цінностей.

Подальша наукова розробка категорій змісту та завдань морально-етичного виховання пов'язана з розвитком в останній чверті XX століття його особистісно орієнтованої концепції, що спонукала дослідників до вивчення психологічного аспекту моральності особистості.

На необхідність особистісно орієнтованого підходу до визначення цілей морального виховання вказувала Л. І. Божович. Вона вважала, що для організації виховної роботи дуже важливо визначити, які особистісні якості повинна мати вихована дитина. Із цією метою, на її переконання, «треба створити конкретний зразок поведінки та діяльності дитини, визначити той комплекс особливостей її особистості, до формування якого має спрямовуватися педагогіка на цьому етапі вікового розвитку дитини» [5, с. 16].

Висновки. У педагогіці проблема визначення цілей морально-етичного виховання як конкретних якостей особистості, складових прогнозованого результату виховного процесу в той чи інший віковий період розвитку дитини, і необхідності послідовного їх ускладнення порушувалася з кінця 60-х рр. XX ст. Теоретичні дослідження зводились до того, що основним завданням морально-етичного виховання є перетворення уявлень і знань про моральні норми у внутрішні збудники розвитку школяра (совість, честь, обов'язок, гідність), у навички та звички моральної поведінки, невід'ємні для людини якості в системі моральних стосунків розвинутого соціалістичного суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бабаєва Л. П. Виховуємо дітей змалку / Л. П. Бабаєва. – Х. : Веста: видавництво Ранок, 2008. – 192 с. – (Педагогічна майстерня).
2. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посіб.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. –

280 с. – (Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: у 2 кн., кн. 1).

3. Бех І. Д. Виховання особистості : [навч.-метод. посіб.] / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2003. – 344 с. – (Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади: у 2 кн., кн. 2).

4. Богданова О. С. Етичские беседы с подростками: кн. для учителя / О. С. Богданова, О. Д. Калинина, М. Б. Рубцова. – М. : Просвещение, 1987. – 192 с.

5. Божович Л. И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.

6. Болдырев Н. И. Некоторые вопросы воспитания коммунистической морали в свете решений XIX съезда партии / Н. И. Болдырев // Советская педагогика. – 1952. – № 12. – С. 3–19.

7. Головська І. В. Методика морального виховання молодших школярів в процесі взаємодії загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів і сім'ї / І. В. Головська // Актуальні проблеми педагогіки та психології: [матеріали міжнародної наук.-практ. конф. (м. Львів, Україна, 7–8 жовтня 2011 року) : у 2-х частинах]. – Львів : Львівська педагогічна спільнота, 2011. – Ч. II. – С. 40–43.

8. Макаренко А. С. Сочинения: в 7 т. / А. С. Макаренко. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – Т. 5. – 558 с.

9. Марьенко И. С. Задачи нравственного воспитания школьников / И. С. Марьенко // Нравственное воспитание школьников / под ред. И. С. Марьенко. – М., 1969. – С. 28–42.

10. Марьенко И. С. Человек будущего воспитывается сегодня / И. С. Марьенко // Из опыта нравственного воспитания школьников / под ред. И. С. Марьенко. – М., 1964. – С. 16–17.

11. Матвієнко О. В. Основи морального виховання особистості молодшого школяра : наук.-метод. посібник. – К. : «Стилос», 1999. – 154 с.

12. Материалы XXV съезда КПСС. – М. : Политиздат, 1976. – 213 с.

13. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. / гл. ред. И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. – М. : Советская энциклопедия, 1964–1966. – Т. 3. – 1968. – 880 с.

14. Фіцула М. М. Педагогіка : [навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти] / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2003. – 528 с.

15. Цвеліх Т. І. Методика морального виховання дітей молодшого і середнього шкільного віку: метод. посібник для вчителів / Т. І. Цвеліх, Д. Л. Ваккер, С. С. Коваленко. – К. : «Рад. школа», 1974. – 144 с.

16. Шагай Н. М. Історико-педагогічна генеза морального виховання особистості в позашкільних навчальних закладах / Н. М. Шагай // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 6. – С. 13–18.

17. Шагай Н. М. Особливості морального виховання молодших школярів у позашкільних навчальних закладах / Н. М. Шагай // Українське суспільство: історія, методологія дослідження, практика: Матеріали науково-практичної конференції (23 березня 2006 р.). – Рівне : Європейський університет, 2006. – С. 72–78.

18. Шагай Н. М. Формування моральних якостей молодших школярів – важлива передумова становлення громадянина / Н. М. Шагай // Особистісно орієнтовані педагогічні технології у початковій освіті: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (4–5 травня 2006 р.). – Тернопіль : Тернопільський нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка, 2006. – С. 59–63.

Цитувати: Лещенко М. Є. Ціле-змістові засади морально-етичного виховання школярів в Україні у другій половині XX ст. / М. Є. Лещенко // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 56–58.
© М. Є. Лещенко, 2013. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 р. ■



СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ДЛЯ НЕПОВНОЛІТНІХ ДІТЕЙ У КРИМУ (ДРУГА ПОЛОВИНА ХІХ - ПОЧАТОК ХХ СТ.) У СУЧАСНИХ ІСТОРІОГРАФІЧНИХ ДЖЕРЕЛАХ

Е. С. Сімакова

Аналізується сучасний історіографічний період проблеми становлення та розвитку соціально-педагогічних установ для дітей у Криму в другій половині ХІХ – початку ХХ ст. Розглядається масив літератури після 1991 р. з питань організації опіки та піклування на Півдні України. Розкриваються особливості кожної з праць, виділяються їхні спільні та відмінні риси, визначаються найбільш близькі праці до досліджуваної проблеми.

Ключові слова: опіка та піклування, соціальні заклади для дітей у Криму, сучасний історіографічний період.

Сімакова Э. С. Становление социальных учреждений для несовершеннолетних детей Крыма (вторая половина ХІХ – начало ХХ ст.) в современных историографических источниках
Анализируется современный историографический период проблемы становления и развития социально-педагогических учреждений для детей в Крыму во второй половине ХІХ – начале ХХ в. Рассматривается большой массив литературы после 1991 г. по вопросам организации опеки и попечительства на Юге Украины. Раскрываются особенности каждой из работ, выделяются их общие и отличительные черты, определяются наиболее близкие к изучаемой проблеме.

Ключевые слова: опека и попечение, социальные учреждения для детей в Крыму, современный историографический период.

Simakova E. S. Formation of social institutions for minor children in Crimea (second half of ХІХ – early ХХ century) in modern historiographical sources.

The author analyzes the modern historiographical period of the problem of formation and development of social and educational institutions for children in Crimea in the second half of ХІХ – early ХХ century. The article studies a number of literary sources published in national and foreign science after 1991 regarding the issues of welfare organization on the South of Ukraine during the period under study. The article discovers the peculiarities of each work, highlights their common and distinguishing features, and notes the closest ones to the problem under study.

Keywords: welfare, social institutions for children in Crimea, the modern historiographical period.

Постановка проблеми. Інститут опіки і піклування завжди був невід'ємною складовою державної системи охорони дитинства та відображав ставлення суспільства до охорони та виховання дітей, забезпечення гідної життєдіяльності певним суспільним групам.

До кінця 80-х рр. ХХ ст. тема громадського піклування та благодійності в дореволюційній Україні і Криму так і не стала предметом самостійного дослідження. Лише починаючи з 1991 р. (у сучасний історіографічний період) з'явилася низка наукових досліджень і публікацій, присвячених проблемам діяльності окремих установ і товариств, що займалися опікою та піклуванням неповнолітніх дітей у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. Дослідники стали виявляти інтерес до різних аспектів цієї проблеми як в історичній, так і в педагогічній науці. У вітчизняну науку повернулися принципи свободи слова та плюралізму, що дало змогу досліджувати окреслену проблему. Із 1991 р. вчені країн СНД отримали можливість без перешкод вивчати історію опіки, піклування та благодійності дореволюційного періоду з точки зору сучасних наукових позицій. Проте до вичерпного аналізу історії становлення соціальних установ розглянутого періоду ще далеко, що пояснюється великою кількістю публікацій, присвячених його дослідженню.

Вивчення й узагальнення досвіду становлення та розвитку кримської системи соціально-педагогічних закладів для дітей, окремих її інститутів, сприятиме ефективнішому регулюванню суспільних відносин, удосконаленню роботи сучасних установ для дітей-сиріт та інших категорій неповнолітніх, що потребують захисту держави або приватних благодійних об'єднань. Адже інститут опіки і піклування на сучасному етапі історичного розвитку України потребує вдосконалення як законодавчого, так і гуманітарно-педагогічного регулювання з урахуванням національного історико-соціального досвіду та традицій українського народу.

Науковий аналіз становлення та розвитку інституту опіки і піклування у Криму дозволяє глибше зрозуміти специфіку розвитку української освіти та піклування, відтворити систему соціально-педагогічних відносин, що характеризували самотність педагогічної системи на Півдні України, забезпечували послідовність розвитку сучасної системи соціальних закладів на півострові.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Уперше проблемою становлення та розвитку соціальних закладів у другій половині ХІХ – початку ХХ століття в Україні почали займатися А. Аблятипов (становлення й розвиток інтернатних закладів освіти в Криму), В. Виноградова-Бондаренко (виховання безпри-

тульних дітей в Україні в 20-х роках ХХ століття), І. Мицишина (моральне виховання української молоді у процесі співпраці школи, греко-католицької церкви і громадськості у Галичині), Р. Волянчук (педагогічний аспект опіки дітей і молоді в Галичині), І. Комар (опікунська діяльність релігійних організацій Української греко-католицької церкви у Галичині), М. Дмитренко та А. Ясь (благодійність як атрибут громадянського суспільства), С. Поляруш (діяльність органів державної опіки та інших соціальних організацій на Лівобережній Україні), Ф. Ступак (історія суспільної опіки в Україні), В. Шпак (теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні), Т. Янченко (проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей в Україні, які потребували захисту).

Продовжували вивчати соціально-педагогічні аспекти освітньо-виховної діяльності різних суспільних інститутів другої половини ХІХ – початку ХХ ст. Л. Березівська, С. Бричок, Л. Вовк, Р. Волянчук, О. Глузман, Т. Головань, Ю. Гузенко, Н. Дем'яненко, Л. Дровозюк, О. Ільченко, І. Комар, Л. Корж, Г. Круль, Л. Мокєєва, О. Нарадько, В. Покась, Ю. Походило, Л. Редькіна, Н. Рудий, О. Таранченко, В. Шевченко, В. Шпак, Л. Штефан, Т. Шушара та ін.

Істотний внесок у розробку концептуальних положень розвитку соціально-педагогічної освіти в Україні зробили В. Андрущенко, І. Бех, А. Капська, М. Стельмахович, О. Сухомлинська та ін. Ці праці вважаємо підґрунтям дослідження історії становлення та розвитку соціально-педагогічних закладів для неповнолітніх дітей у Криму у другій половині ХІХ – початку ХХ століття.

Формулювання мети статті. Мета цієї статті полягає в аналізі сучасного історіографічного періоду проблеми становлення соціальних установ для дітей у Криму у другій половині ХІХ – початку ХХ ст.

Виклад основного матеріалу дослідження. Національні особливості регулювання суспільних відносин у сфері опіки починають формуватися на українських територіях ще з ІХ ст. Інститут опіки та піклування розвивався до ХІХ ст., забезпечуючи захист різним категоріям населення у період відсутності української державності. Складні історичні події 1917–1919 рр., голодомор 1932–1933 рр., Друга світова війна спричинили появу великої кількості дітей, позбавлених батьківської опіки, та сиріт. У СРСР надавався пріоритет державним формам опіки, а не сімейним, розв'язуючи тим самим проблему бездоглядних дітей та їх ідеологічного виховання [2].

За останні двадцять років вітчизняними і зарубіжними вченими було багато зроблено у справі вивчення феномену громадського піклування Російської імперії в цілому, Криму зокрема. Ними опубліковано велику кількість узагальнюючих праць з історії соціальної педагогіки.

Спочатку звернемося до аналізу дисертаційних робіт російських учених, захищених після розпаду СРСР, в яких розглянуто питання піклування неповнолітніх, становлення та розвитку соціальних інститутів для дітей у Російській імперії у другій половині ХІХ – початку ХХ ст. Такі роботи починають з'являтися одна за одною на початку ХХІ століття.

Перш за все, необхідно відзначити тих дослідників, чії роботи характеризуються цілісністю охоплення як географічного (вся Російська імперія), так і фактологічного матеріалу. До них можна віднести історика Марію Володимирівну Ратур. У своїй роботі «Розвиток системи громадського піклування дітей і підлітків у Росії (1881–1894 рр.)» (2004) вона узагальнює соціально-історичний досвід допомоги дітям у країні, дає детальну характеристику піклування неповнолітніх, виділяє основні напрямки, види та форми допомоги дітям і підліткам [7].

Серед останніх захищених у Російській Федерації дисертацій за тематикою даного дослідження необхідно відзначити роботу Катерини Сергіївни Мішакової, присвячену вивченню становлення та розвитку дошкільних освітніх установ у Росії другої половини ХІХ – початку ХХ ст. [4] У своїй праці дослідниця зверталася не лише до суто дошкільних установ, але й соціальних, адже в той час бездомних дітей і сиріт від двох до семи років направляли в спеціалізовані дошкільні установи та ясла цілодобового перебування. Дослідження К. Мішакової дуже близьке до захищеної раніше в Україні (2008 р.) дисертації Т. Головань на тему «Становлення та розвитку дошкільних освітніх установ у Таврійській губернії у другій половині ХІХ – початку ХХ ст.» [1].

Низка російських авторів у своїх роботах обмежили територіальні рамки своїх досліджень певною частиною Російської імперії чи окремою губернією. Найбільший інтерес для нас мають праці Л. Хотємова, А. Петрова, М. Ковальова [7]. Незважаючи на те, що автори присвячують свої роботи, більшою мірою, вивченню опіки та піклування в конкретній частині Російської імперії, кожен із них виділяє передумови становлення системи громадського піклування в країні в цілому, чинники, що впливають на цей процес: аналізують історіографію і джерельну базу дослідження, називають законодавчі документи, що регулювали створення соціальних установ у всій Росії для неповнолітніх сиріт і безпритульних. Результати названих вище наукових розвідок є важливими для проведення нашого дослідження.

Велика кількість російських дисертацій сучасного історіографічного періоду присвячена благодійності та милосердю, які мають безпосереднє відношення до теми цієї роботи (наприклад, праці С. Агуліної, Е. Горбунової, Д. Пашенцева [4]).

Проаналізуємо наукові роботи та публікації українських учених кінця ХХ століття, в яких розглянуто питання піклування неповнолітніх, становлення та розвитку соціальних інститутів для дітей в Україні та Криму як складової частини Російської імперії в другій половині ХІХ – початку ХХ ст.

У 1996 р. Світлана Іванівна Поляруш захистила першу в Україні кандидатську дисертацію, де соціальна допомога та філантропія вивчалися як окремо взяті явища. Дослідниця охарактеризувала діяльність органів державної опіки та інших соціальних організацій на Лівобережній Україні в 1775 – 1918 рр. [6].

Взагалі, тема громадського піклування, соціальної опіки неповнолітніх дітей настільки тісно пов'язана у всіх своїх аспектах з історією розвитку благодійності в країні, що практично кожна робота з філантропії містить досить багато цінного матеріалу й про соціальні установи.

Тому вважаємо, що ці дисертації належать також до історіографії цього дослідження.

У 1997 р. Федір Якович Ступак захистив дисертацію, присвячену історії благодійних товариств Києва дорадянських часів [10, с. 14]. Учений запропонував таку класифікацію благодійних організацій: об'єднання допомоги учням і студентам; товариства взаємодопомоги, які надають підтримку за національністю та релігією; філантропічні організації медичного типу; благодійні товариства загального типу. Однак ним не були виділені такі важливі благодійні товариства, які існували того часу в Україні, як спілки, створені для опіки немовлят і дітей дошкільного віку. Пізніше, в 2010 р. Ф. Ступак захистив докторську дисертацію, присвячену історії благодійності та суспільної опіки в Україні в кінці XVIII – на початку XX ст.

Філантропію Півдня України на початку XXI ст. став вивчати історик Юрій Іванович Гузенко. У своїй дисертації, захищеній у 2004 р., він уперше розглядає діяльність громадських благодійних товариств на Півдні України у другій половині XIX – на початку XX ст. [2]. У роботі розкривається процес створення законодавства у галузі філантропії, досліджуються причини виникнення благодійних товариств, висвітлюються методи їх роботи, форми надання допомоги бідним верствам населення, дається порівняльний аналіз їх структури, способів залучення коштів, профілактичні заходи щодо запобігання розповсюдження злиднів. У цілому, Ю. Гузенко розглядає у своїй дисертації лише благодійні товариства, що допомагають дорослому населенню. Діти фігурують у його дослідженні лише в одному параграфі про становлення та розвиток благодійних об'єднань допомоги учням і студентам в Бессарабській, Катеринославській, Херсонській і Таврійській губерніях. Соціально-педагогічні установи (притулки, ясла, інтернати та ін.) Ю. Гузенко не досліджував [2, с. 90]. Також він не виділив специфіку роботи благодійних організацій у різних повітах і градоначальстві Таврійської губернії.

Кримський історик, етнограф Антон Миколайович Савочка у своїй кандидатській дисертації, захищеній у 2012 р., звертається безпосередньо до вивчення громадської благодійності в Таврійській губернії (XIX – початок XX ст.) [9]. У дослідженні автор приділяє пильну увагу становленню та розвитку не тільки благодійних організацій та об'єднань, а й установ громадського піклування у всіх повітах Криму (Сімферопольському, Євпаторійському, Феодосійському, Ялтинському та ін.). А. Савочкою проведена ретельна робота зі збору, аналізу, обробки величезної кількості історичного та фактологічного матеріалу, який зберігається в головних бібліотеках та архівах України та Росії, в результаті чого у науковий обіг уведено великий масив неопублікованих джерел. У них детально описаний внесок різних благодійних товариств у Криму у створенні та фінансуванні більшої частини ясел, притулків, інтернатів та інших соціально-педагогічних установ для неповнолітніх дітей у різних містах Кримського півострова. Окремими параграфами дослідник виділяє дитячі притулки, а також товариства допомоги неповнолітнім. Далі свою дисертацію А. Савочка розширив і доповнив монографією «Благодійність у Таврійській губернії (1802–1920)», що вийшла у тому ж 2012 році.

В останнє десятиліття XX – перше десятиліття XXI ст. інтерес до проблеми соціальної допомоги неповнолітнім дітям значно зріс через появу і поступове загострення в молодій незалежній державі багатьох соціально-економічних проблем, пов'язаних із вихованням молоді. На хвилі цього в історико-педагогічній науці почали з'являтися роботи, які вивчали минулий успішний досвід нашої країни з подолання таких самих труднощів. До таких робіт належить захищена в 2006 р. дисертація Тамари Василівни Янченко «Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.)» [12]. У ній авторка аналізує характерні особливості та періоди розвитку соціально-педагогічної підтримки як суспільного явища другої половини XIX – початку XX ст., виділяє передумови становлення системи соціально-педагогічної підтримки дітей в Україні в досліджуваний період. До категорій дітей, які потребують захисту, Т. Янченко зараховує неповнолітніх із бідних родин, сиріт, а також дітей, схильних до правопорушень. Тамара Василівна в цей список чомусь не включила безпритульних дітей, хоча вони також з об'єктивних причин потребують соціально-педагогічної підтримки.

Назар Ярославович Рудий у своїй науковій роботі «Інститут опіки і піклування в Україні: історико-правове дослідження» аналізував правові та юридичні аспекти інститутів опіки та піклування в Україні. Автором були вивчені законодавчі основи існування в розглянутий нами період соціальних установ для неповнолітніх [8].

Теоретичні та практичні засади реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів в Україні розробила в 2005 р. у своїй докторській дисертації Валентина Павлівна Шпак [11]. В її роботі вперше цілісно досліджена в широких хронологічних рамках проблема теорії і практики реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів України та визначені й науково обґрунтовані етапи становлення та розвитку реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів у державі XIX – XX ст. Авторка простежила еволюцію ідеї педагогічної реабілітації важких у виховному сенсі дітей в авторських, експериментальних, виправно-виховних педагогічних закладах, проаналізувала та систематизувала законодавчі основи реабілітаційної діяльності світових і вітчизняних виправно-виховних закладів досліджуваного періоду. В. Шпак виявила специфіку педагогічної діяльності судів у захисті й охороні прав знедолених дітей, узагальнені практичні основи реабілітаційної діяльності виправно-виховних закладів означеного періоду в різних губерніях України, в тому числі у південних, зокрема Таврійській [11, с. 215].

Таким чином, починаючи з 2001 р., у вітчизняній історіографії спостерігається посилення уваги до проблем історії громадського піклування в різних регіонах нашої країни. Нині українські педагоги, історики та краєзнавці підготували монографічні та дисертаційні дослідження, що висвітлюють генезис опіки та піклування в Галичині, Херсонщині, Криму.

Останньому регіону у зв'язку з темою нашого дослідження приділимо особливу увагу. Сучасні вчені та педагоги, зокрема, вихідці з наукової школи РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта) на сьогоднішній день підготували кілька серйозних праць, які

допомагають розкрити певні особливості становлення та розвитку соціальних установ Криму другої половини XIX – початку XX ст. До них належать попередньо згадані нами дослідження Т. Головань «Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина XIX – початок XX століття)» [1], Г. Круль «Доброчинно-просвітницька діяльність сім'ї Романових у Криму в другій половині XIX – початку XX ст.» [3] і праця Л. Мокеєвої «Становлення та розвиток благодійності і патронування в системі освіти Криму (XIX – початок XX ст.)» [5]. Ці наукові роботи насичені змістовним матеріалом, узагальненнями та висновками щодо конкретних соціальних установ для неповнолітніх дітей на Кримському півострові в досліджуваній період: дитячі притулки, ясла, колонії, інтернати в Керчі, Сімферополі, Ялті, Севастополі, Євпаторії, Феодосії. Цими авторами узагальнені і систематизовані відомості, отримані з великої кількості рідкісних джерел, цінних архівних матеріалів.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. Вітчизняні вчені вивчають історію опіки та піклування з різних точок зору, намагаючись висвітлити феномен громадського піклування в Криму і Україні як багатогранне, комплексне явище. Проте більшість українських істориків і педагогів обходять увагою кримську тематику становлення та розвитку соціальних установ для неповнолітніх дітей, що перешкоджає формуванню узагальненого уявлення про соціально-педагогічні заклади другої половини XIX – початку XX ст. в межах Кримського півострова.

Отже, були досліджені лише окремі епізоди історії виникнення і розвитку соціально-педагогічних закладів у Криму. Ніяких узагальнюючих історіографічних або джерелознавчих досліджень, що всебічно та системно висвітлюють становлення соціальних установ для неповнолітніх дітей у нашому регіоні як постійне соціокультурне явище на даному етапі так і не було здійснено, що й зумовлює подальше проведення цього дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Головань Т. Становлення і розвиток суспільного дошкільного виховання у Криму (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. М. Головань. – Одеса, 2008. – 20 с.
2. Гузенко Ю. Становлення і діяльність благодійних об'єднань на півдні України в другій половині XIX – на початку XX ст.: на матеріалах Херсонської губернії : дис. ... канд. іст. наук: 07.00.01 / Ю. І. Гузенко. – К., 2004. – 241 с.
3. Круль Г. Доброчинно-просвітницька діяльність сім'ї Романових у Криму в другій половині XIX – початку XX ст. : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Г. Л. Круль. – Ялта : КГУ, 2008. – 20 с.
4. Мишакова Е. Н. Становление и развитие дошкольных образовательных учреждений в России второй половины XIX – в начале XX в. : автореф. дис. канд. пед. наук по специальности 13.00.01 «Общая педагогика. История педагогики» / Е.Н. Мишакова. – Волгоград : издательство ВГСПУ «Перемена», 2012. – 18 с.

5. Мокеєва Л. Становлення та розвиток благодійності і патронування в системі освіти Криму (XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Л. Н. Мокеєва. – Ялта : КГУ, 2010. – 24 с.

6. Раттур М. В. Развитие системы общественного призрения детей и подростков в России (1881–1894 гг.) : дис. ... канд. ист. наук по специальности 07.00.02 «Отечественная история» / М. В. Раттур. – М., 2004. – 235 с.

7. Рудий Н. Інститут опіки і піклування в Україні: історико-правове дослідження : автореф. дис. канд. юрид. наук: 12.00.01 / Н. Я. Рудий. – Львів : ЛДУВС, 2011. – 24 с.

8. Савочка А. Становлення і розвиток громадської благодійності в Таврійській губернії (XIX – початок XX століття) : автореф. дис. ... канд. істор. наук: спец. 07.00.01 «Історія України» / А. М. Савочка. – Сімферополь : Видавництво ТНУ ім. В. І. Вернадського, 2012. – 20 с.

9. Ступак Ф. Я. Діяльність благодійних товариств Києва другої половини XIX – початку XX століття : дис. ... канд. іст. наук за спеціальністю 07.00.01 / Ф. Я. Ступак. – К., 1997. – 210 с.

10. Шпак В. Реабілітаційна діяльність зарубіжних і вітчизняних виправно-виховних закладів у XIX – на початку XX ст. : монографія / В. П. Шпак. – Полтава : АСМІ, 2005. – 332 с.

11. Янченко Т. Проблеми соціально-педагогічної підтримки дітей, які потребували захисту, в Україні (друга половина XIX – початок XX ст.) : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.01 / Т. В. Янченко. – Київ : Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 20 с.

Цитувати: Сімакова Е. С. Становлення соціальних закладів для неповнолітніх дітей у Криму (друга половина XIX – початок XX ст.) у сучасних історіографічних джерелах / Е. С. Сімакова // Постметодика. – 2013. – № 5. – С. 59–62.

© Е. С. Сімакова, 2013. Стаття надійшла в редакцію 24.10.2013 р. ■

ШКОЛЯРИ ПОЛТАВЩИНИ – УЧАСНИКИ ФІЛОСОФСЬКОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

Драч Н.В.

Подано інформацію про участь школярів Полтавської області у Всеукраїнській історико-краєзнавчій філософській конференції учнівської молоді «Пізнай себе, свій рід, свій нарід»

Drach N.V. School Students of Poltava Region Took Part in Philosophy Conference.

This paper informs our readers about participation of the school students of Poltava region in Ukrainian nationwide conference in history, local studies, philosophy "Know yourself, your family, and your nation".

Всеукраїнська історико-краєзнавча філософська конференція учнівської молоді «Пізнай себе, свій рід, свій нарід» — щорічний науковий захід, що проводиться у Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна з 2007 року. Організаторами конференції є Український державний центр туризму і краєзнавства учнівської молоді, Харківська обласна станція юних туристів, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна та Національний літературно-меморіальний музей Г. С. Сковороди. Конференцією було започатковано до 285-річчя від дня народження видатного українського філософа Г. С. Сковороди.

У 2014 році відбулася VIII конференція, у роботі якої взяли участь 213 юних краєзнавців-дослідників з Автономної Республіки Крим, Донецької, Закарпатської, Запорізької, Київської, Миколаївської, Полтавської, Сумської, Харківської, Черкаської, Чернігівської областей України та Белгородської області Російської Федерації. «Наша конференція — не конкурс, ми не будемо визначати переможців і переможених. Конференція — це науковий захід, який передбачає висловлення думок і поглядів із метою ведення активної дискусії», — зазначив у вступній промові з нагоди відкриття конференції декан філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна професор І. В. Карпенко.

Конференція присвячена Г. С. Сковороді, адже він посідає унікальне місце в історії української культури. Він — учитель життя, який показав сучасникам гідний його зразок; він — просвітитель, філософ і поет, один із видатних мислителів історичного минулого нашої держави; він — людина універсальних знань і здібностей, палкий захисник інтересів знедоленого народу; він — людина, яка все своє свідоме життя присвятила пошукам істини, боротьби проти соціальної нерівності. Сковорода говорив: «Щоб бути щасливою, людина повинна пізнати себе, свої здібності і вибрати відповідно до них той чи інший вид суспільно корисної праці».

Оскільки конференція присвячена видатному філософу Г. С. Сковороді, варто відзначити, яке змістове наповнення, на думку Г. С. Сковороди, має вислів «Пізнай себе, свій рід, свій нарід». «Пізнаючи себе, ми відкриваємо в собі нові можливості та розкриваємо свій потенціал, пізнаючи свій рід, ми долучаємося до наших традицій, пізнаючи свій нарід — стаємо одним цілим», — зазначила заступник директора Національного літературно-меморіального музею Г. С. Сковороди О. П. Рибка.

За програмою конференції відбуваються виїзні засідання «Творча спадщина Сковороди як невичерпне джерело пізнання та просвітительства» на базі Національного літературно-меморіального музею Г. С. Сковороди у селі Сковородинівка Золочівського району.

Юні науковці у своїх дослідженнях розглядають питання про систему живих цінностей людини, її буття, сенс життя, мету існування в цьому світі, про щастя та шляхи його досягнення. Свої дослідження презентують під час роботи секцій «У пошуках сенсу життя», «Духовні скарби мого краю», «Етнографічні особливості рідного краю», «Глобальні проблеми сучасності», «Життя, творчість, філософські погляди Г. С. Сковороди».

Члени журі — вчені, досвідчені педагоги-краєзнавці відзначають, що питання людського щастя, сенс життя діти розглядають крізь призму праці особи, що саме діяльність в ім'я своєї країни, свого народу, рідних і близьких робить особистість щасливою. Приємно вражає і те, як школярі через художні твори Г. Сковороди доносять сутність поглядів філософа, його життєстверджуючі повчання.

Із кожним роком кількість охочих узяти участь у Всеукраїнській філософській історико-краєзнавчій конференції учнівської молоді «Пізнай себе, свій рід, свій нарід» від Полтавської області збільшується. У 2007 році Полтавщину представляли 5 учнів, у 2010 році — 17, у 2013 році — 42 школяр. Слід відзначити роботу учнівського та педагогічного колективів м. Полтави, м. Кременчука, Гадяцького, Кременчуцького, Полтавського, Решетилівського, Семенівського районів, вихованців Полтавського обласного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді. Досить цікавими були роботи юних науковців на теми «Пізнаєш Г. С. Сковороду — пізнаєш сенс життя», «Філософія Г. Сковороди», «Філософські роздуми Сковороди про людське щастя», «Пізнай себе у творчості Г. С. Сковороди», «Туристичні маршрути шляхами Г. Сковороди», «Філософські пошуки причини байдужості», «Школа — центр виховання підростаючого покоління», «Роль особистості в історії людства», «Духовний світ підростаючого покоління», «Життя — найвища цінність» та багато інших.

Усі учасники конференції отримують збірки з тезами доповідей, грамоти Харківської обласної станції юних туристів. Автори кращих доповідей у кожній секції нагороджуються грамотами Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Наукових і педагогічних керівників учнівських дослідницьких робіт відзначають грамотами Українського державного центру туризму і краєзнавства учнівської молоді Міністерства освіти і науки України.

Організатори конференції особливу увагу приділяють дозвіллу учасників заходу. Вечір «У колі друзів», що проводиться працівниками Харківської обласної станції юних туристів, сприяє налагодженню теплих, дружніх стосунків між юними краєзнавцями з різних регіонів України. Зустрічі з науковцями та краєзнавчим активом області, екскурсії містом Харків — створенню умов для живого спілкування всіх учасників конференції.

Драч Наталя Володимирівна, методист методично-тренінгового центру природного розвитку дитини ПОППО

Цитувати: Драч Н. В. Школярі Полтавщини — учасники філософської конференції / Н. В. Драч // Постметодика. — 2013. — № 5. — С. 63.

© Н. В. Драч, 2013. Стаття надійшла в редакцію 1.11.2013. р. ■

КЛЕПКУ СЕРГІЮ ФЕДОРОВИЧУ – 60!



Цього року відзначив свій 60-річний ювілей Клепко Сергій Федорович – доктор філософських наук, доцент, проректор із наукової роботи та завідувач кафедри філософії і економіки освіти Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, головний редактор науково-методичного журналу «Постметодика», відмінник освіти України, лауреат громадської премії Всеукраїнської експертної мережі «Експерт року – 2006» у галузі освіти, переможець конкурсу «Педагогічна публіцистика року – 2007» у номінації «Освітня політика» Всеукраїнського часопису «Управління освітою» видавництва «Шкільний світ».

Народився Сергій Федорович 15 серпня 1953 року в м. Сміла Черкаської області. Освіту отримав у Смілянській середній школі № 1 та на механіко-математичному факультеті Харківського державного університету ім. О. М. Горького (нині ім. В. Н. Каразіна).

Фаховий досвід здобув, працюючи вчителем Глобинської середньої школи № 1, методистом кабінету математики Полтавського обласного інституту вдосконалення вчителів (нині Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського), заступником директора (пізніше – проректором) з наукової роботи ПОІППО, завідувачем кафедри гуманітарних дисциплін інституту (нині – кафедри філософії і економіки освіти).

Діяльність Сергія Федоровича Клепка яскрава, багатогранна, інтенсивна, інноваційна. Він вдумливий і глибокий науковець, автор понад 250 праць із філософії освіти, педагогіки та теорії менеджменту. Його перу належать 5 монографій («Інтегративна освіта і поліморфізм знання» (1998), «Есе з філософії освіти» (1998), «Наукова робота і управління знаннями» (2005), «Філософія освіти в європейському контексті» (2006), «Конспекти з філософії освіти» (2007)), тексти в книгах і колективних монографіях; навчально-методичні посібники; публікації іноземними мовами; науково-дослідні роботи на замовлення різних проектів та ін.

Слушно зазначає автор низки рецензій на праці С. Ф. Клепка В. М. Помогайбо: «Сергій Федорович залишається вірним собі – не «заробляти» дешевий науковий авторитет численними формальними публікаціями, які нікому не потрібні, крім самого автора, нікому не цікаві, бо не містять конструктивної думки, нікого не дратують, бо не заважають «спати», а отже, і придатні лише як макулатура, а глибоко, не кваплячись, зануритись у хаос освітянських проблем, і не тільки українських, розібратись у них і створити необхідну та прийнятну стратегію і тактику виходу з педагогічної кризи в Україні».

Клепко С. Ф. є членом двох спеціалізованих учених рад по захисту дисертацій на здобуття

наукового ступеня доктора (кандидата) філософських наук: Д 64.053.07 Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Д 26.053.16 Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (спеціальності: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії; 09.00.10 – філософія освіти), консультантом освітніх проектів Міністерства освіти і науки України, Світового банку, Міжнародного фонду «Відродження», активним учасником міжнародних і всеукраїнських конференцій.

Сергій Федорович Клепко – автор низки прогресивних освітніх ідей і проектів: проведення у Полтавському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського форумів учителів-апробаторів підручників, науково-практичних конференцій і семінарів, постійно діючих семінарів-практикумів для керівників інноваційних навчальних закладів із розроблення моделей «Школи майбутнього», регіональної естафети педагогічних інновацій «Нові горизонти української школи».

Під його науковим керівництвом на базі Кременчуцького ліцею № 11 проводиться експеримент всеукраїнського рівня «Формування лідерської компетентності учня та вчителя для життя в інноваційному суспільстві».

Підготовлена за науковою редакцією Сергія Федоровича книга «Історія Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського, 1940–2010», присвячена 70-річчю навчального закладу, здобула I місце на п'ятому ювілейному обласному конкурсі «Краща книга Полтавщини» 2011 року в номінації «Краще історико-краєзнавче видання».

Клепко Сергій Федорович – розробник концепції, організатор і головний редактор науково-методичного журналу «Постметодика», який упродовж 20 років дбає про вчителів, сприяючи їхньому професійному розвитку шляхом висвітлення на своїх шпальтах найактуальніших і найновіших досягнень української і зарубіжної наукової думки, педагогічного досвіду.

Вітаємо Сергія Федоровича із ювілеєм і зичимо йому міцного здоров'я, наснаги, бажаємо й надалі не зупинятися на шляху до реалізації намічених планів, впевнено крокувати до вершин великої науки.



Департамент освіти і науки Полтавської обласної державної адміністрації

Полтавський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського

Редакційна рада, редколегія та редакція журналу «Постметодика»

Бех Володимир Павлович,

доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри управління, інформаційно-аналітичної діяльності та євроінтеграції Інституту управління та економіки освіти ННУ імені М.П.Драгоманова

Бех Юлія Володимирівна,

доктор філософських наук, доцент, професор кафедри методології наук та міжнародної освіти інституту магістратури, аспірантури, докторантури Інституту управління та економіки освіти ННУ імені М.П.Драгоманова

Демченко Наталія Михайлівна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Драч Наталія Володимирівна,

методист методично-тренінгового центру природного розвитку дитини ПОППО

Добрянський Ігор Анастолійович,

доктор педагогічних наук, професор кафедри професійної педагогіки і психології, ректор Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки

Клепко Сергій Федорович,

доктор філософських наук, доцент, проректор із наукової роботи ПОППО

Ковальчук Ольга Сергіївна,

викладач кафедри ділової іноземної мови та міжнародної комунікації Національного університету харчових технологій

Колосова Наталія Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методик початкової та дошкільної освіти Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Копилець Євгеній Вікторович,

науковий кореспондент лабораторії екологічного виховання Інституту проблем виховання НАПН України

Лещенко Марина Євгеніївна,

аспірант Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя

Мерзлякова Олена Леонідівна,

кандидат психологічних наук Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, науковий співробітник відділу профорієнтації і психології професійного розвитку

Назаренко Людмила Миколаївна,

кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри менеджменту освіти Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Нестерова Марія Олександрівна,

кандидат філософських наук, докторант кафедри філософії та методології науки Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Пономаренко Ганна Олександрівна,

доктор юридичних наук, кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки і психології Херсонського національного технічного університету, заступник голови Херсонської обласної державної адміністрації

Примакова Віталія Володимирівна,

кандидат педагогічних наук, докторант кафедри педагогіки і психології Комунального вищого навчального закладу «Херсонська академія неперервної освіти» Херсонської обласної ради

Сімакова Ельміра Самвелівна,

асистент кафедри педагогіки та психології Євпаторійського інституту соціальних наук РВНЗ «Кримський гуманітарний університет» (м. Ялта)

Степаненко Ірина Володимирівна,

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України

Федоров Олександр Володимирович,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри професійної педагогіки і психології Кіровоградського інституту регіонального управління та економіки

На 1 стор. обкладинки: Малюнок з сайту <http://designedbyfreepik.com>

На 3 стор. обкладинки: Гіпатія Олександрійська — перша в історії вчена-енциклопедистка, філософ, астроном і математик, останній керівник філософської школи в Олександрії та зберігач Олександрійської бібліотеки.



PHILOSOPHY OF EDUCATION AND EDUCATIONAL PRACTICE: VECTORS OF COOPERATION

PHILOSOPHY OF EDUCATION

Vectors of Interaction Between Philosophy of Education and Educational Practice: Attempt of Identification.

Klepko S. F.

Philosophical Analysis as Tool for Professional Educational Problems Research.

Bekh V., Bekh Yu.

Formation of Communicative and Pragmatic Axiological Competence as a Factor of Value Disruption Overcoming in Ukraine: Strategic Guidelines for Education for the Society Democratization.

Stepanenko I.V.

Competence Paradigm of Education: Realities and Prospects.

Ponomarenko H. O.

Acmeological Principles of School Leader's Management Activities.

Nazarenko L. M.

Information Literacy of Subjects of Education Systems as an Actual Direction of Their Activities.

Merzliakova O. L.

Social and Philosophical Aspect of the Problem of Development of In-Service Education of Primary School Teachers.

Prymakova V. V.

PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES

Electronic Textbooks as the Most Effective Means for Distance Teaching Foreign Languages.

Kovalchuk O. S.

PROFESSIONAL EDUCATION

Principles of Continuing Professional Development in Further Education in the Region.

Dobriansky I. A., Fedorov A. V.

Retrospective Analysis of Problems of Formation Values of Future Tutors of Pre-school Programs.

Kolosova N. M.

Features of Using the Concepts "Values" and "Value Orientations" in Pedagogical Science.

Kopylets E.V.

Cognitive Technologies in Education to Improve the Effectiveness of Decision Making.

Nesterova M. O.

RETROMETHODS

Liberal Education in Perception of the Native Researchers: History and Modernity.

Demchenko N. M.

Purposes and Contents Essentials of Moral and Ethical Education of Pupils in Ukraine in the Second Half of the Twentieth Century.

Leschenko M. Eu.

Formation of Social Institutions for Minor Children in Crimea (Second Half of XIX – Early XX Century) in Modern Historiographical Sources.

Simakova E. S.

REFERENCES

School Students of Poltava Region Took Part in Philosophy Conference.

Drach N.V.

ANNIVERSARIES

Klepko Sergiy Fedorovich - 60!



Ціль на вершину - попадеш на середину

Г. Сковорода

ДОВІДКА «ПМ»: ПОСТ... (лат. *POST* – *ДАМ, ЗА, ПІСЛЯ*) — префікс, що означає наступність.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал Полтавського обласного інституту післядипломної (постдипломної) педагогічної освіти, адресований усім, хто виховує і вчить, вчиться чи любить освіту або просто цікавиться проблемами школи.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який прагне розвивати «ДАЛІ» методики полтавських педагогів: Г. Сковорода, Я. Козельського, І. Котляревського, М. Остроградського, В. Короленка, П. Юркевича, А. Макаренка, Г. Ващенко, О. Астряба, В. Сухомлинського.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який бажає виразити те, що знаходиться «ЗА» методикою й акумулювати в собі новий досвід хоча й однієї, але надзвичайно важливої верстви нашого суспільства — батьків і педагогів.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал про те, що потрібно вчителю «ПІСЛЯ» вузівської методики — таємниці його особистісного знання та фаху, які не віднайти в численних методичних книжках.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який спільно з усією педагогічною громадою вирішує, що є знання, і шукає тих, хто знає, що дає можливість це вирішувати.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, що прагне вчити вміння читати і слухати, вміння жити і робити справу.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, несумісний з уваленням про сучасну педагогіку як мішанину різнорідних елементів у шкільній навчальній програмі — економіки та еротики, електроніки та східної містики, латини та біоенергетики, астрономії та астрології, щоб відразу одержати пришепта нової ери й Апокаліпсису.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал перш за все не пісний, а тому в ньому змішуються жанри і стилі мовлення, з іронією підкреслюється нестабільність і умовність усіх методичних систем і педагогічних технологій.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал не антиметодики, бо неможливо відкинути методику як розділ педагогіки, а журнал, який відмовляється від методик, що нівелиують особистість та орієнтовані на так званого “середнього” учня.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал з єдиною стратегією: на базі плюралізму педагогічних ідей та концепцій відшукувати суть чужого досвіду, передавати його нашим читачам у тісному поєднанні з усіма фактами життя Полтавщини, з її місцевими й національними традиціями.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який не лише констатує розлад концептуальних структур, що визначали методику недалекого минулого, але й бачить у цьому шанс нового: різноманітність конкретних педагогічних технологій, конкуренцію різних парадигм педагогічної творчості.

ПОСТМЕТОДИКА — це журнал, який усвідомлює, що ми всі опинилися в тому пункті історії педагогіки, коли в ній стали можливими радикальні зміни, про які заявлено в державній національній програмі “Освіта “УКРАЇНА ХХІ СТОЛІТТЯ”, і можливість ця тісно пов’язана з **ПОСТМЕТОДИКОЮ**.

Те, що робиться сьогодні, — це питання досвіду і **МЕТОДИКИ**.

Те, що може робитися, — це питання **ПОСТМЕТОДИКИ**.

Кожний свідомий громадянин мусить матеріально й духовно підтримувати свої рідномовні журнали як головні двигуни наукового вивчення й збільшення рідної мови.

Іван Огієнко

Читайте журнал «Постметодика» безкоштовно на сайтах:
<http://poippo.pl.ua/pm/archives.html>
http://archive.nbuv.gov.ua/Portal/Soc_gum/Postmetodyka/texts.html
<http://issuu.com/imrudenko/docs>

Журнал призначається для

Для всіх ціна вільна, а для Вас