

**АКАДЕМІЯ МІЖНАРОДНОГО СПІВРОБІТНИЦТВА
З КРЕАТИВНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

За редакцією Д.В. ЧЕРНІЛЕВСЬКОГО



Вінниця-2012

УДК 001.89 (0758)

ББК 72я73

Ч49

*Гриф надано Міносвіти України
№ 1.4/18-Г-2189 від 10.12.07*

Чернілевський Д.В.

Ч49 **Методологія наукової діяльності:** навч. посіб., вид. 3-є, перероблене / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, В.І. Захарченко, О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук / за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2012. – 364 с.

Підготовка змісту книги реалізована наступним чином: пролог, розділи 1, 2, 3, 6, 7, 8, епілог – Чернілевський Д.В.; розділ 4 – Томчук М.І.; розділ 5 – Захарченко В.І.; § 6.5, 6.6 – Дубасенюк О.А.; § 2.8 – Антонова О.Є.; § 1.5, 1.6, 6.7 – Вознюк О.В., § 1.3 – Сіранчук Н.З; термінологічний словник – Чернілевський Д.В., Сіранчук Н.З.

Викладені теоретико-методологічні і технологічні основи теорії та практики наукової діяльності у вищому навчальному закладі, розглянуті сутність науки, її структура в сфері суспільства на сучасному етапі його розвитку; висвітлені технології наукової діяльності на прикладі педагогіки, педагогічної синергетики, психології, екології, технічної механіки та економіки з позиції філософсько-практичних аспектів. Наведені методи аналізу сучасних знань та методика проектування науково-педагогічної діяльності; форми її організації та розвитку у вищій школі України, що ступила на шлях глобалізації освітньої діяльності зі збереження національних традицій.

Для студентів, аспірантів, магістрантів, викладачів, науковців, менеджерів освітньої системи вищої школи.

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Барно О.М. – доктор педагогічних наук, професор Переяслав-Хмельницького державного педагогічного університету ім. Г. Сковороди;

Волобуєва О.Ф. – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Вінницького соціально-економічного інституту Університету «Україна»;

Ягупов В.В. – доктор педагогічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України.

УДК 001.89 (0758)

ББК 72я73

ISBN

© Чернілевський Д.В., 2012

ЗМІСТ

ПРОЛОГ	6
1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	8
1.1. Ключові поняття.....	8
1.2. Наукові знання, їх особливості і можливості використання у професійній діяльності	9
1.3. Наукова діяльність, педагогічна культура та дидактичні технології	11
1.4. Наукові теорії, принципи та технології. Концептуальні основи філософії науки.....	19
1.5. Фрактально-голограмна організація теоретико-методологічного інструментарію наукового дослідження.....	23
1.6. Зміна традиційної парадигми наукового пізнання	42
<i>Контрольні запитання та завдання.....</i>	<i>58</i>
2. ТЕХНОЛОГІЯ ТА МОТИВАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ	59
2.1. Ключові поняття.....	59
2.2. Творча діяльність у педагогічному процесі.....	65
2.3. Педагогічна творчість і педагогічна майстерність.....	69
2.4. Мотивація творчої діяльності.....	71
2.5. Форми розвитку наукової діяльності в сучасній вищій школі	74
2.6. Ознаки творчої педагогічної діяльності викладача ВНЗ.....	77
2.7. Психолого-педагогічні умови розвитку творчої особистості викладача вищої школи.....	81
2.8. Інноваційні технологічні підходи до роботи з обдарованою молоддю	89
<i>Контрольні запитання та завдання.....</i>	<i>98</i>
3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ	99
3.1. Розвиток наукової діяльності як об'єктивна необхідність	99
3.2. Психолого-педагогічний аналіз проблеми креативності в сучасній науці	102
3.3. Пошукова активність як основа творчості дослідника.....	108

3.4. Проблема визначення творчості	109
3.5. Пізнання, творчість і параметри, що їх характеризують.....	112
3.6. Креативність як інтегральна категорія дослідницької діяльності	114
3.7. Філософсько-психологічні аспекти творчості	117
3.8. Розвиток творчості студентів.....	119
<i>Контрольні запитання та завдання</i>	<i>126</i>
4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ	127
4.1. Особливості становлення інклюзивної освіти людей з особливими потребами	127
4.2. Психологічні проблеми соціалізації людей з інвалідністю	135
4.3. Психічний розвиток студентів та учнів з обмеженими можливостями	143
4.4. Особливості експериментального дослідження адаптації інвалідів до навчального процесу.....	147
<i>Контрольні запитання та завдання.....</i>	<i>155</i>
5. ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ В АСПЕКТІ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	156
5.1. Економічний складник функціонування соціально-економічних систем.....	156
5.2. Поняття про національну економічну систему та рівні її вивчення	159
5.3. Логіка економічного дослідження	162
5.4. Аспекти дослідження економічних систем.....	171
5.5. Дослідницькі програми в економічній науці.....	184
<i>Контрольні запитання та завдання.....</i>	<i>189</i>
6. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	190
6.1. Методологія як об'єкт наукового дослідження.....	190
6.2. Новаторські підходи до психолого-педагогічних досліджень	198
6.3. Методи дослідження як предмет методології	207
6.4. Технологічні підходи до науково-дослідного процесу.....	211
6.5. Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень.....	216

6.6. Використання методу контент-аналізу для дослідження категоріально-поняттєвого апарату у системі педагогічного знання.....	242
6.7. Синергетична методологія аналізу педагогічних явищ	262
<i>Контрольні запитання та завдання.....</i>	<i>269</i>
7. ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ	
ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ	270
7.1. Загальні правила підготовки кандидатської дисертації.....	270
7.2. Мотивація та логіка дисертаційного дослідження.....	273
7.3. Дидактичний матеріал до підготовки дисертаційного дослідження: робочий зошит педагога-дослідника.....	275
7.4. Структура і характеристика дисертаційного дослідження з педагогіки.....	280
7.4.1. <i>Обґрунтування актуальності і теми дисертаційного дослідження</i>	<i>280</i>
7.4.2. <i>Проблема, мета, гіпотеза та конкретні завдання дослідження</i>	<i>286</i>
7.4.3. <i>Об'єкт і предмет дослідження</i>	<i>292</i>
7.4.4. <i>Методологічна основа дослідження.</i>	<i>295</i>
7.5. Опис дисертаційного дослідження. Наукова новизна	301
7.6. Заключний етап роботи над дисертацією	304
<i>Контрольні запитання та завдання.....</i>	<i>314</i>
8. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ВНЗ.....	315
8.1. Ключові поняття.....	315
8.2. Науково-педагогічна сутність проектування	316
8.3. Функції і види науково-педагогічного проектування	318
8.4. Рівні педагогічного проектування	321
8.5. Основоположні принципи проектної діяльності	323
8.6. Проектна діяльність у системі підвищення професійної культури	326
8.7. Соціально-педагогічні й особистісні проекти	329
8.8. Мережні проекти	332
<i>Контрольні запитання та завдання</i>	<i>336</i>
ЕПІЛОГ	337
ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК	338
ІНФОРМАЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА	358

*Культ науки в найвищому
сенсі слова, можливо, ще більш
необхідний для морального,
ніж для матеріального
процвітання нації.
Л. Пастер*

ПРОЛОГ

Запропонована читачу книга двоїста за жанром. З одного боку, за змістом – це монографія як наукова праця, присвячена дослідженню проблеми **творчої діяльності**. З іншого боку, за цільовим призначенням – це науково-методичний посібник для магістрів, аспірантів і науковців, які навчаються та готуються до проведення занять з курсів методології та методів наукових досліджень, організації науково-експериментальної роботи в освітніх закладах та технології творчої науково-педагогічної діяльності в сфері освіти.

Творча діяльність – це форма діяльності людини чи колективу зі створення якісно нового, раніше не існуючого. Стимулом до творчої діяльності виступає проблемна ситуація, яку неможливо розв'язати традиційними способами. Оригінальний продукт діяльності отримується в результаті формування нестандартної гіпотези, врахування нетрадиційних взаємозв'язків елементу проблемної ситуації, привернення уваги до опосередковано пов'язаних елементів, виявлення між ними нових видів взаємозалежності. Основою творчої діяльності є гнучкість, критичність мислення, здатність до узагальнення понять, цілісність системи сприйняття тощо.

При традиційних формах навчання студент лише засвоює в навчальному процесі певну інформацію, набуває здатності упроваджувати запропоновані йому способи розв'язання задач, доведень, законів та ін. Проте він не бере участі в творчому пошуку на шляху вирішення означеної проблеми і, відповідно, не набуває і досвіду такого пошуку. Щоб формувати творчий досвід, необхідно конструювати спеціальні педагогічні ситуації, які потребують необхідних умов для творчої діяльності, і створюють їх. Тому стосовно процесу навчання творчість слід визначити, як форму діяльності людини, спрямовану на створення якісно нових для неї цінностей. Саме такі основи дидактичного підходу викладені у запропонованому посібнику.

Розглядаючи з виховної позиції цю працю, можна відзначити, що вона є своєрідним вступом до спеціальності для молодих людей, які обрали своєю професією науково-педагогічну діяльність.

Сучасний висококваліфікований фахівець, молодий учений повинні бути добре обізнані у науковій сфері знань, а також у комплексі наук за обраною спеціальністю. Водночас вони мають осмислити сутність науки в цілому як окремої сфери загальносуспільної свідомості, сформулювати уявлення про основні етапи її історії, а також про найбільш загальні теоретичні та філософські принципи, які становлять її фундамент.

Актуальність пропонованого посібника зумовлена прагненням авторського колективу розв'язати суперечності між традиційними підходами і пропозиціями сучасного ринку освітніх послуг; компетентнісною орієнтацією змісту підготовки та особистісним розвитком майбутнього спеціаліста; вимогами, що висуваються до спеціаліста ринком праці з наряду забезпечення зв'язку теорії з реальними умовами життєдіяльності, спільного діалогічного спілкування суб'єктів освітньо-виховного процесу в сучасній вищій школі, що несе нові знання, які впливають з опробування і достовірних наукових досліджень; використання результатів науково-дослідної діяльності у розвитку виробництва, удосконалення відносин у суспільстві, його духовного розвитку.

Особливістю цього видання є висвітлення проблеми інклюзивної освіти особистості, подальший розвиток якої у ВНЗ має передбачати найповніше врахування індивідуальних особливостей розвитку особистості (нозологію захворювання, можливостей сенсорної психомоторної її систем, інтелекту тощо), професійної спрямованості та можливостей майбутнього працевлаштування.

Перш ніж братися за будь-яку галузь науки, вважав великий німецький філософ Е. Кант, потрібно спочатку розібратися в науці як у цілісному явищі. Звичайно, це завдання не із легких. Даний навчальний посібник передбачає надання допомоги в організації науково-дослідної діяльності учасникам цього однаково складного і важливого процесу у вищій освітній системі. Як фундатор і провідний автор цього проекту, вважаю своїм обов'язком висловити щире подяку співавторам даного видання, адже воно здійснене за їхні власні кошти. При цьому особливу приязнь висловлюю професору О.А.Дубасенюк, докторанту О.В.Вознюку, методисту Н.З.Сіранчук за підготовку рукопису до друку.

Пропозиції та зауваження до цього посібника прошу надсилати за адресою: 21009, м. Вінниця, вул. Червоноармійська, 1а, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, тел. (0432) 61-10-37, e-mail: pastervin@ukr.net.

Професор Д.В. Чернілевський

1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

1.1. Ключові поняття

Наука – 1. Одна з форм суспільної свідомості, що дає об'єктивне відображення світу; система знань про закономірності розвитку природи і суспільства та засоби впливу на навколишній світ.

2. Окрема галузь цих знань, або напрям у будь-якій галузі знань, яка отримала назву його засновника.

3. Освіта, навички, знання, набуті людиною в процесі навчання, життєвого досвіду.

4. Те, що повчає, дає життєвий досвід, пораду, урок.

5. Сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і теоретична систематизація об'єктивних знань про дійсність; одна з форм суспільної свідомості. Це поняття включає в себе як діяльність по отриманню нового знання, так і її результат – суму отриманих на даний момент наукових знань, що становлять в сукупності наукову картину світу. Термін «наука» використовується також для позначення окремих галузей наукового знання. Безпосередня мета науки – опис, пояснення та прогнозування процесів і явищ дійсності, що складають предмет її вивчення на основі тих законів, які вона відкриває. Система наук умовно поділяється на природні, суспільні і технічні. Прогрес наукової діяльності полягає в тому, що вона відіграє дедалі більшу роль у розвитку виробництва, вдосконаленні відносин у суспільстві, духовному розвитку суспільства.



Наведемо визначення основоположних категорій теми даної роботи:

➤ **Методологія** – наука про методи; система принципів, норм і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про шляхи досягнення істинного значення й оптимального практичного ефекту в розробці наукового дослідження.

➤ **Методологія науки** – вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання; сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності.

➤ **Методологічна парадигма** – сукупність постулатів і принципів світоглядного та логіко-методологічного характеру, визначає характер

загального бачення ситуації, її аксіологічний «вимір», вибір цілей і засобів діяльності. Вона характеризує певний етап у розвитку наукового пізнання в цілому (з його картиною світу, стилем та ідеалами наукового пізнання).

➤ **Методологічні принципи** – формують основу загальнонаукових принципів, які трансформуються в окремі наукові з урахуванням специфіки конкретної галузі знань – об'єктивності, науковості, системності, цілеспрямованого пошуку, свободи мислення дослідника.

➤ **Методологічний аналіз** – спрямований на світоглядну інтерпретацію результатів навчальної діяльності, форм і методів мислення, загальнонаукових принципів, форм, підходів до відображення реальної дійсності.

➤ **Методологія педагогіки** – система знань про вихідні положення, основу та структуру педагогічних теорій, принципи підходу та способи отримання нових знань, що адекватно відбиває безперервні зміни педагогічної дійсності; система уявлень про шляхи впровадження здобутих знань у практику виховання, навчання і освіти.

1.2. Наукові знання, їх особливості і можливості використання у професійній діяльності

У загальному сенсі категорія «знання» розглядається як сукупність суджень про дійсність, які розрізняються за ступенем їх спільності, глибиною її розкриття та ступеня достовірності отриманих висновків. У самому терміні «знання» можна виділити, щонайменше, три різних сенси.

По-перше, можна говорити про знання в суто практичному сенсі, як здатність щось зробити, вміння виготовити будь-яку річ або виконати певну дію. Таке знання переходить в уміння, а далі – у навички.

По-друге, термін «знання» часто ототожнюють зі змістом наукового знання. Найважливішою характеристикою такого знання є *ціннісна* установка, якою керується кожен науковець і яка полягає у пошуку об'єктивної істини. Саме орієнтація на пошук все нових і нових істин про навколишній світ становить головну мету будь-якого наукового дослідження.

По-третє, іноді знанням називають погляд, віру і переконання, де значну роль відіграє суб'єктивний фактор.

Конкретизуємо вищесказане. **Знання** – результат процесу пізнання дійсності; адекватне її відображення в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, думок, теорій: на основі знань виробляються уміння і навички; відображення дійсності у свідомості людини, категорія, що розкриває істинний момент зв'язку пізнання і практичної дії; перевірений практикою результат пізнання; цілісна і систематизована сукупність наукових понять про закономірності природи, суспільства та мислення.

Знання наукове – орієнтується на дослідження закономірностей, так чи інакше пов'язаних з теоретичною формою відображення світу, всередині складно розчленоване та багаторазово опосередковане; знання набуває статусу наукового, коли воно включене у складно опосередковану систему обґрунтувань; однією з основних ознак наукового знання є те, що воно становить ієрархізовану систему різноякісних елементів; у гносеологічному аспекті найважливішою характеристикою знання є його **істинність**.

Формою існування знання є свідомість. Формування знань – це завжди включення нових знань у структуру вже наявних (актуалізованих) знань.

У якому б значенні не розглядалася категорія «знання», її слід відрізняти від *пізнання*. Якщо знання показує *результат* вивчення дійсності, то пізнання є процесом його пошуку і дослідження. Ця різниця має особливе значення для науки, в якій процес пізнання має особливо складний характер, що виходить за рамки емпіричного пізнання, яким обмежується буденне, практичне й інші форми позанаукового пізнання. Саме тому в науці спеціально аналізують результати пізнання у вигляді існуючих понять, гіпотез, законів і теорій, з однієї сторони, а з іншої, – процес наукового дослідження, за допомогою якого вони були отримані. Якщо для аналізу, класифікації та систематизації результатів пізнання можуть бути використані логічні методи, то для дослідження процесу пізнання частіше доводиться звертатися до методологічних і евристичних, тобто пошукових, засобів і методів, а також враховувати роль уяви, інтуїції, винахідливості та ін. [105, 31].

Наукове пізнання відрізняється від буденного і практичного пізнання також своєю *системністю* і послідовністю як у процесі пошуку нових знань, так і впорядкуванні всього відомого, наявного та знову відкритого знання. Кожен наступний крок у науці опирається на крок попередній, кожне нове відкриття отримує своє обґрунтування, коли стає елементом певної системи знання. Найчастіше такою системою служить теорія, як розвинена форма раціонального знання. На відміну від цього, буденне знання має розрізнений, випадковий і неорганізований характер.

Подальший процес систематизації знання в науці знаходить своє продовження в об'єднанні теорій у рамках окремих наукових дисциплін, а останніх – у міждисциплінарних дослідженнях, наприклад, *кібернетиці*, *синергетиці*. Слід відзначити, що саме синергетика відкрила нову загальну концепцію *самоорганізації* і таким чином сформулювала її загальні принципи, які використовуються в різних галузях дослідження.

Якщо *основи науки* знаходяться на верхній сходинці ієрархії логічної структури науки, то *закони* – на нижчій. Закони, по суті, виконують функції фактичної бази науки: відображають предмет даної науки і но-

сять всезагальний характер. Як факти, закони носять достовірний характер: в процесі розвитку науки вони не спростовуються, змінюється тільки сфера їхнього застосування, тому закони науки – об'єктивно істинні. Закони становлять кістяк теоретичних побудов, а відкриття закону – одне із головних завдань будь-якого наукового дослідження.

Функції законів виступають принципами істинного знання, що є в даній науці. Поняття «закон» і «принцип» у науці одноступеневі й важко розрізняються. Закон стає *принципом науки*, коли виконує логічну функцію в систематизації знання, служить вихідним положенням у побудові теорій в дослідженні нового знання.

1.3. Наукова діяльність, педагогічна культура та дидактичні технології

Діяльність – форма активного ставлення людини до навколишнього світу, вмотивована сукупність закономірно пов'язаних між собою поведінкових актів і послідовно здійснюваних дій, спрямованих на виконання певних завдань, на досягнення тих чи інших соціально значущих цілей.

Наукова діяльність правомірно називається такою лише тоді, коли дає приріст нового знання, тобто результат її *принципово нетрадиційний*.

Наука, як виробництво знання, є специфічною формою діяльності, яка суттєво відрізняється від діяльності в сфері матеріального виробництва, а також від інших видів власне духовної діяльності. В науці отримання знань є головною і безпосередньою метою, незалежно від того, в якому виді і формі реалізується ця мета: теоретичного опису, схеми технологічного процесу, експериментальних даних, формул тощо.

У контексті педагогіки – **педагогічна діяльність** – це науково-практична діяльність, що здійснюється спеціально підготовленими професіоналами в освітніх установах з метою досягнення результатів, передбачених науковою програмою чи рядом програм, а також іншими завданнями освіти і її соціальними цілями (економічними, політичними, моральними, естетичними). Компетентність педагога, його педагогічна культура, а, отже, і ефективність його педагогічної діяльності оцінюються наступними показниками: рівнем знання і розуміння того, чому він має намір навчити інших; ступенем володіння технологією викладання; вміння досягати одночасної реалізації завдань, пов'язаних із навчанням, вихованням і розвитком особистості.

В інтеграційному аспекті, за визначенням Президента НАПНУ В.Г.Кременя, «саме науково-педагогічний корпус – науковці – мають вирішувати виклики сьогодення, зокрема формування людини нового типу з урахуванням економічної ефективності освітньої системи та відповідної наукової рефлексії з урахуванням нових національних потреб та між-

народного досвіду». (Доповідь на загальних зборах НАПНУ 08.11. 2012 р.).

Очевидно, що розвиток актуальних проблем науки спроможні вирішувати творчі особистості високої педагогічної культури, які не тільки бачать проблему, а й **глибоко розуміють її сутність**, знають способи, як досягти в процесі діяльності намічених результатів.

Категорія «діяльність» класифікується головним чином за цілями діяльності (рис. 1.1).

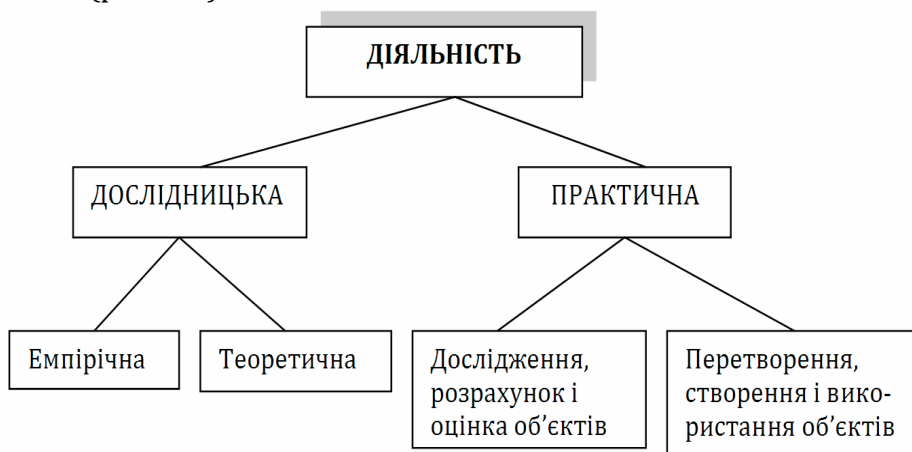


Рис. 1.1. Класифікація діяльності

Розрізняють два типи діяльності: науково-дослідну і практичну. Перша має на меті отримання знань про об'єкти і процеси, що створені природою і людиною, друга – свідоме перетворення об'єктів і процесів з властивостями, що задовольняють певні потреби людини.

Загалом діяльність поділяється за діями та етапами. Основними етапами наукової діяльності є:

- вивчення і встановлення емпіричних характеристик об'єктів на рівні явищ (виявлення властивостей об'єктів, їх узагальнення і класифікація, встановлення зв'язків і емпіричних законів);

- пошук і знаходження пояснюючих принципів (причин, що породжують різні емпіричні характеристики об'єктів), побудова теорії об'єктів даної сфери, її перевірка і уточнення в експериментах.

Практична діяльність поділяється на два види: діяльність із створення штучних об'єктів та процесів і діяльність із застосування створених раніше штучних об'єктів та процесів.

Діяльність зі створення штучних об'єктів включає два етапи:

- конструювання і проектування об'єктів і технологій їх виробництва; у результаті створюються, наприклад, проекти машин, заводів, виховних програм та ін.

- реалізація проектів, їх реальна побудова, реалізація.

Розрізняють два види цієї діяльності:

- застосування об'єктів за призначенням, що включає в себе розробку технологій (способів) використання і впровадження їх у реальну експлуатацію;

- забезпечення готовності до використання (обслуговування і ремонт), що також включають в себе розробку технологій обслуговування і реалізацію цих технологій у реальній роботі.

Особливу групу становлять дії з отримання знань про одиничні об'єкти: їх дослідження, аналіз, розрахунок, оцінка. Вони дають конкретні відомості про об'єкти, на основі яких можна здійснювати їх практичне перетворення: проектувати, виробляти, експлуатувати, обслуговувати. Ці дії можуть входити в різні практичні дії, тому їх можна назвати універсальними.

Педагогічна культура – сукупність досягнень у сфері навчання і виховання. Стосовно суспільства термін вживається при характеристиці стану його педагогічної думки і практики. Зазвичай, мають на увазі осіб, що займаються освітньою діяльністю, їх відповідність комплексу очікувань і вимог суспільства, й уявленню про те, яким повинен бути працівник даної сфери діяльності. Названий комплекс включає три основні складові: загальну культуру – ступінь освоєння досягнень людства; професіоналізм, що складається з активного володіння предметом і технологією навчання; професійно-особистісні якості, морально-етичні і соціальні особливості, властиві педагогу.

Важливою ознакою культури, на наш погляд, є духовне життя людей, спосіб реалізації її професійної діяльності. Класичний вислів про те, що цивілізації відрізняються одна від одної не так тим, що виробляється і що робиться людьми, як тим, як це здійснюється, допомагає нам зрозуміти, що сутність культури визначається, в першу чергу, *способами реалізації життєдіяльності*. Коли йдеться про виховання культури якоїсь діяльності, то мається на увазі процес залучення особистості до всього кращого, передового, що напрацьовано людством, наукою і практикою в даній галузі життєдіяльності в конкретний період людського життя. Поняття культури життєдіяльності завжди носить конкретно-історичний, відносний характер.

Культура в її матеріальній і духовній формах є суттєвою характеристикою життя суспільства. Сама людина формується в процесі своєї діяльності як культурно-історична істота за допомогою засвоєння мови, залучення до існуючих у даному суспільстві цінностей, традицій, оволодіння властивими конкретному суспільству і його культурі прийомами і навичками діяльності. Людина, таким чином, є продуктом загальнолюдської культури, її представником і носієм.

Науково-педагогічна культура, будучи складовою частиною загальної, також існує в матеріальній та духовній формах. До матеріальних

цінностей педагогічної культури відносять засоби навчання і виховання. Педагогічні знання, теорії, концепції, накопичений людством педагогічний досвід і вироблені професійно-етичні норми складають духовні цінності педагогічної культури.

Загальна культура викладача вищої школи вічна і завжди актуальна, вона є сукупністю зрілості і розвиненості соціально значущих особистісних характеристик, які реалізовані в його професійній діяльності і стали нормою базової культури викладача, а саме:

- культура розумової і фізичної праці;
- культура самоосвіти і саморозвитку, самоорганізації;
- культура побуту;
- культура спілкування і культура дозвілля.

Зміст базової культури викладача можна розглядати і в аспекті його відносин з навколишнім світом. Якщо розглядати життєдіяльність суб'єкта педагогічної діяльності як сукупність його різноманітних взаємозв'язків із зовнішнім світом, то важливо виділити такі напрямки:

- екологічну культуру (що характеризує взаємини людини з навколишньою природою);
- технологічну культуру (що характеризує різноманітні трудові відносини та операційно-технологічну готовність до виконання різних видів трудової діяльності);
- правову культуру (що характеризує правові відносини з людьми і суб'єктами виробництва, державними установами);
- політичну культуру (що відображає особливості відносин з владою, партіями, об'єднаннями і спілками, суспільним устроєм і т.д.);
- культуру сімейних стосунків;
- комунікативну культуру;
- гносеологічну культуру;
- економічну культуру (що відображає специфіку економічних взаємовідносин особистості з іншими людьми і суб'єктами власності).

Таким чином, **педагогічна культура** є частиною загальнолюдської культури, в якій з найбільшою повнотою закарбувалися духовні і матеріальні цінності освіти і виховання, а також способи творчої педагогічної діяльності, необхідні для обслуговування історичного процесу зміни поколінь, соціалізації особистості [18].

У загальному вигляді вищесказане представлено на рис. 1.2.

Вище згадувалося слово «технологія». Наведемо його визначення у загальноприйнятому вживанні й у застосуванні до науково-педагогічної діяльності.

Технологія (від грец. *techne* – мистецтво, майстерність, вміння і *logos* – слово, вчення, наука) – сукупність методів та способів отримання, обробки, зміни стану, властивостей, форми сировини, матеріалів і напів-

фабрикатів, що здійснюються в процесі виробництва продукції для отримання предметів споживання і засобів виробництва.



Рис. 1.2. Принципова схема педагогічної культури

Завданням технології як науки є виявлення фізичних, хімічних, механічних та інших закономірностей з метою визначення і використання на практиці найбільш ефективних і економних технологічних процесів, що потребують найменших затрат часу і матеріальних ресурсів. Технологія різних галузей постійно оновлюється і змінюється у міру розвитку техніки. Удосконалення технології всіх галузей і видів діяльності – важ-

лива умова прискорення науково-технічного і соціально-економічного прогресу.



Оволодіння освітніми технологіями – головний вектор науково-педагогічної діяльності викладача, найактуальніша проблема освітньої системи сучасної вищої школи.

Педагогічна технологія – це комплексна інтеграційна система, що включає в себе впорядковану сукупність операцій і дій, що забезпечують педагогічне цілевизначення, змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, на-

буття професійних умінь і формування особистісних якостей у тих, хто навчається.

Інакше кажучи, сучасні технології навчання являють собою системний підхід проектування, реалізації, оцінки, корекції і наступного відтворення процесу навчання. Системний і широко плановий підхід визначає технологію навчання як педагогічну категорію, орієнтовану на удосконалення дидактичної практики, котра є вирішальним свідченням на користь її ефективності.

Таким чином, об'єктивність, предметність і ціленаправленість досліджень спрямованих на відкриття все нових явищ і процесів природи і суспільства надають науковому пізнанню необхідної цілісності та єдності, перетворюючи науку в систему об'єктивно істинних і логічно взаємопов'язаних понять, суджень, законів і теорій.

Ці ж передумови визначають майже універсальний характер застосування науки, оскільки її прийоми і методи дослідження можуть бути використані для вивчення найрізноманітніших предметів, явищ і процесів, починаючи від найпростішого механічного руху і закінчуючи найскладнішими соціально-економічними, гуманітарними і технологічними процесами, що забезпечують науково-технічний прогрес інновацій (рис. 1.3).

Інноваційна діяльність складається з низки заходів, об'єднаних в один логічний ланцюг. Кожна ланка цього ланцюга (кожна стадія інноваційного циклу) підпорядкована своїй логіці розвитку, має свої закономірності та особливості. З'єднані воедино, наукові дослідження, дослідно-конструкторські і технологічні розробки, інвестиційно-фінансові, маркетингові заходи, виробничі потужності і організаційні структури підпорядковані одній головній меті – створенню нововвєдєнь.

Життєві цикли всіх економічних об'єктів, процесів і систем мають одну і ту ж теоретичну базу: будь-який життєвий цикл розпочинається із зародження, проходить стадії росту, зрілості, згасання, занепаду. Аналогічну динаміку і структуру життєвого циклу мають численні об'єкти наукової діяльності: банки, комерційні та технологічні підприємства, нова техніка,

нові товари та послуги. В цьому полягає суть **життєциклічної концепції нововведень**.

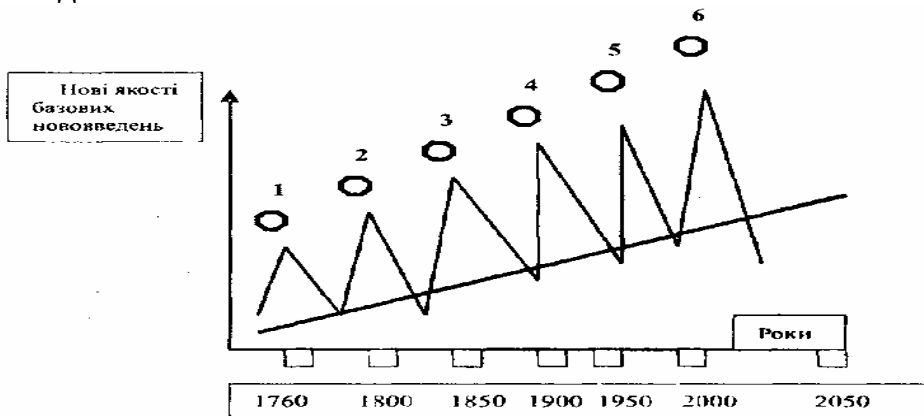


Рис. 1.3. Еволюційні етапи розвитку коливальних економічних кон'юктур, що відповідають виникненню і зміні технологічних укладів:

- 1 – пара, 2 – залізничні колії; 3 – електроенергетика (нафта, газ, автомобілебудування); 4 – електроніка; 5 – біотехнологія і мікропроцесори; 6 – субелектронна технологія (нанотехнології).



Науково-технічний прогрес

(інновації) – використання передових досягнень науки і техніки, технологій у господарстві, виробництві з метою підвищення ефективності якості виробничих процесів, кращого задоволення потреб людини.

Дослідження еволюційних етапів світового і техніко-економічного розвитку (див. рис. 1.3) показали, що динаміка відтворюваних процесів, супроводжувана зміною структур національних економік і зсувами в міжнародному розподілі праці, ґрунтується на циклічних коливаннях економіки, безпосередньо пов'язаних з

науково-технічним прогресом та інноваційними перетвореннями.

Періодичність виникнення радикальних нововведень відповідає довгохвильовим коливанням економічної кон'юктри, описаним відомим радянським економістом М.Д. Кондратьєвим, що нараховують на сьогодні 6 циклів.

Саме циклічна концепція інноваційного розвитку призводить до розуміння науково-технічного прогресу як найважливішого шляху удосконалення виробничих сил, з одного боку, і як інноваційного циклу, що здійснюється через реалізацію всіх стадій з виходом нововведення на ринок – з іншого. При цьому звертаємо увагу на те, що інтервал циклу між першим і другим етапами становив 40 років, між п'ятим і шостим – значно менше, а на даний час еволюційні етапи стрімко скорочуються. Наприклад, для стикування корабля з космічною станцією витрачалось 36 обертів, в березні 2013 р. це завдання скоротилося до 4-х обертів!, а наступну стиковку обіцяють здійснити за 2 оберти!! – це результат ма-

тематичних розрахунків і автоматизованих систем. Другий приклад: цикл змін технологічного процесу в галузі інформаційних технологій здійснюється щорічно.

Це лише маленька доля високоефективного втілення науки в матеріальну сферу життєдіяльності людства. Розвиток матеріального виробництва, обумовлений науково-технічним прогресом, радикально змінює соціально-економічні відносини в суспільстві, його культуру і духовний стан – релігію, а разом з цим – **Віру**. Мають місце і такі незвичні для сьогоднішнього прогностичні вислови (Б.С. Гершунський) про те, що згодом, єдиною для всіх релігійних вірувань стане **наука**. А чому б і ні? Адже глобалізація стала всесвітньою. Але на відміну від релігії наука базується не на вірі, а на відкритті об'єктивних законів реального світу і на свідомому їх застосуванні в інтересах суспільства. Саме ця опора на ці закони допомогла науці зайняти домінуюче місце в сучасній культурі.

Резюмуючи вищевисловлені визначення про роль науки у життєдіяльності людства, скажемо наступне: наука як пізнавальна діяльність виникає із практичної діяльності людей.

Вона є безпосереднім продовженням буденного, стихійно-емпіричного пізнання, в ході якого люди досягали властивостей і відношень необхідних їм у практичній діяльності речей. Такі знання ґрунтуються на так званому *здоровому глузді*, якого у найпростіших випадках достатньо для буденного пізнання предметів і явищ, що зустрічаються у повсякденній практичній діяльності. Проте здоровий глузд виявляється непридатним у всіх тих випадках, коли йому доводиться виходити за рамки буденного життя та практики. З цього питання варто врахувати оцінку категорії «наука» широковідомого педагога К.Д. Ушинського.

У своїх роботах він говорив, що предмет всіх наук і кожної з них окремо не залишається постійним, а є історично мінливим. К. Ушинський не погоджувався з тими німецькими філософами і психологами, які все, що тільки можна представити в систематичному викладі, називали наукою, внаслідок чого зникали межі між наукою і практичною діяльністю, а правила іменувалися законами. Науковець вважав, що **головною ознакою** науки повинен служити її **предмет досліджень**, що завершуються відкриттям істини, яка витікає з самої суті речей. Ушинський також говорив: *«біля всякої науки може утворитися мистецтво, яке показуватиме, яким чином людина може отримати вигоду в житті, користуючись положеннями науки; але ці правила користування наукою не складають ще науки...»*

Для пошуку і перевірки нових істин у науці використовуються спеціальні емпіричні та теоретичні методи і матеріально-технічні засоби спостереження та вимірювання (телескопи, мікроскопи, фото і кінокамери, хімічні реактиви, різного роду прилади та установки). Саме вони

дозволяють науці вести свій пошук, не чекаючи результатів освоєння нових об'єктів природи в існуючій практиці.

1.4. Наукові теорії, принципи та технології. Концептуальні основи філософії науки

Теорія є найвищим рівнем синтезу знання. У ній воно досягає певної міри повноти і завершеності, набуваючи водночас безумовного характеру. Окремі поняття науки абстрактні і суб'єктивні. У теорії, яка є вираженням чогось цілого, тенденцією розвитку предмету, проявляється об'єктивність змісту понять науки. Теорія – особлива форма пізнання, що має свою структуру. Загальне для всіх теорій те, що вони є системою знань. Йдеться про те, що в науковій теорії судження і поняття певним чином пов'язані між собою, утворюють певну цілісність. Але не кожна сукупність понять і суджень становить наукову теорію. Необхідно, щоб ця система знання описувала і пояснювала явище, виявляла закономірні зв'язки, знання яких необхідно для практичної і теоретичної діяльності людини. Теорія є знанням достовірним, істинність якого доведена і перевірена практикою. Вона дає істинне знання та пояснення певної сфери об'єктивної дійсності, дає змогу зрозуміти її загальні, необхідні, суттєві, внутрішні закономірні властивості та зв'язки. Від інших видів достовірного знання теорія відрізняється своєю точною логічною організацією і своїми пізнавальними функціями. Теорія дає змогу зрозуміти об'єкт пізнання в його внутрішніх зв'язках і цілісності, пояснює багатоманітність наявних фактів і може передбачити нові, ще невідомі, прогнозуючи поведінку систем у майбутньому.

Наукова теорія має місце за умови, коли узагальнені нею знання згорнуті в системі внутрішньо взаємопов'язаних між собою понять. Чим



Теорія – найбільш адекватна форма наукового пізнання, система достовірних, глибоких та конкретних знань про дійсність, яка має струнку логічну структуру і дає цілісне, синтетичне уявлення про закономірності та суттєві характеристики об'єкта.

глибше вони відображають суть явищ та процесів, тобто не тільки форми їх прояву, але й закономірності розвитку, функціонування, прогнозування, тим вищий рівень теорії.

Кожна нова педагогічна теорія (педагогічна система, концепція, модель), що претендує на прогресивну зміну практики, не може стверджувати себе у якості кращої.

Педагогічна теорія (модель) повинна мати у своєму складі параметри, за якими вона може бути перевірена і співставлена за тими ж параметрами з масовою практикою. Таким чином, теорію можна визначити так: система наукового знання, що описує і пояснює певну сукупність явищ, дає знання реальних основ висунутих положень і зводить відкриті

в даній галузі закономірні зв'язки до єдиного об'єктивного начала. Наукова теорія повинна відповідати таким критеріям (А. Ейнштейн):

- Не суперечити даним досвіду, фактам.
- Бути перевіреною на наявному дослідному матеріалі.
- Вибудовуватися на логічно простих засадах (основних поняттях і співвідношеннях між ними).

- Містити найбільш витлумачені терміни. Це означає, що з двох теорій, які послуговуватимуться однаково «простими» основними положеннями, перевагу буде надано тій, яка відчутніше (більш визначено) обмежує можливі апіорні (незалежні від досвіду) якості систем.

- Не бути логічно довільно обраною серед приблизно рівноцінних і аналогічно побудованих теорій (у такому разі вона видається найціннішою).

- Відзначатися красою і гармонійністю.

- Поєднувати в цілісну систему абстракцій різноманітні об'єкти.

- Мати широку сферу застосування з урахуванням того, що в межах вживання її основних понять вона ніколи не буде спростована.

- Вказувати шлях для створення нової, загальнішої теорії, в координатах якої вона залишиться граничним випадком.

У сучасній філософії і методології науки виокремлюють п'ять основних елементів теорії:

1. *Вихідні засади (фундаментальні поняття, принципи, закони, рівняння, аксіоми тощо).*

2. *Ідеалізований об'єкт (абстрактна модель суттєвих властивостей і зв'язків досліджуваних предметів, наприклад, «абсолютно чорне тіло», «ідеальний газ», «homo oeconomicus», «Робінзон», «вартість» тощо).*

3. *Логіка теорії (сукупність певних правил і способів доведення, спрямованих на пояснення структури і зміну знання).*

4. *Філософські установки і ціннісні фактори.*

5. *Сукупність законів і тверджень, що випливають як наслідки із засад конкретної теорії відповідно до її принципів.*

Структура більш-менш цілісних наукових теорій, як правило, складається з таких розділів: структура предмета дослідження; закони функціонування теорії; класифікація різновидів предмета дослідження; генезис і розвиток теорії.

Кожна наукова теорія має свою теоретичну основу, свій принцип, що синтезує. В іншому разі йшлося б не про теорію, а про механічну суму понять, суджень, законів, хоч і пов'язаних між собою, але не об'єднаних у струнку систему єдиним фундаментальним положенням, ідеєю. Принцип істотно відрізняється від усіх інших елементів теоретичної системи. Він є головним, визначальним у фундаменті теорії і підпорядковує собі всі інші її елементи. Кожний з них своєрідно характеризує центральний принцип. Сукупно всі елементи теоретично все-

бічно і глибоко обґрунтовують його, створюючи єдину стійку систему конкретної теорії. Поки немає синтезуючого принципу, немає і теорії.

Принципи різняться за багатьма ознаками. А кожна теорія, як правило, формується на основі кількох принципів різного рівня спорідненості. Водночас вони не повинні формально-логічно суперечити один одному. А принцип меншого рівня спорідненості конкретизує принцип більшого рівня спорідненості.

Отже, основним елементом у структурі теорії, який визначає її зміст, є **принцип**. Він утворює верхній рівень теорії. На цьому рівні функціонують й основні поняття, судження і закони. Вони незалежні, не зумовлені одне одним. Проте вони пов'язані з основним принципом теорії і не можуть як логічно, так і за змістом суперечити йому. Разом із ним вони утворюють єдине ціле. Головний принцип теорії об'єднує основні поняття, судження і закони у цілісність, ядро якої, як і всієї теорії, складають фундаментальні закони.

Узгоджені з правилами логічного висновку фундаментальні закони дають змогу розгорнути весь логічно стрункий ланцюг причетних до змісту певної теорії суджень, виступають критерієм їх істинності. Узгоджені з фундаментальними законами судження визнають істинними, а ті, що суперечать їм – помилковими, не залучають у систему суджень теорії, оскільки істинність фундаментальних законів підтверджується практикою. Кожний елемент теорії, кожне її положення повинні бути обґрунтованими, науково доведеними. Гіпотези (припущення), ймовірні висновки і неперевірені дані не завжди можуть бути елементами теорії. Здебільшого вони передують формуванню або розвитку теорії.

Важливою особливістю наукової теорії, неодмінною умовою її спроможності є внутрішня замкненість її як **системи**, що відображає конкретну сферу дійсності. До того ж будь-яка теорія повинна бути логічно стрункою, тобто внутрішньо несуперечливою. За цієї умови у ній не можна істотно змінити жодного її елемента, не порушуючи при цьому загальної системи. Логічності стрункості теоретичної системи досягають за дотримання такої важливої вимоги, як мінімізація теорії («брита Оккама»).

Відомо, що кожна наукова теорія формується з огляду на одну або кілька **ідей** чи фундаментальних **понять**. Прагнучи логічності стрункості, несуперечливості, замкнутості теорії, дослідник намагається, щоб у її підґрунті було якнайменше вихідних понять, ідей і співвідношень між ними. Усі основні ідеї, фундаментальні поняття не повинні бути похідними від інших ідей. За недотримання цієї умови розвивається не теорія, а сукупність ідей, понять, принципів, які не можуть бути єдиною, несуперечливою, замкнутою теоретичною системою. Наукові теорії можна класифікувати і за іншими критеріями, зокрема за ступенем їх спільності, яка визначається спільністю фундаментальних законів, що утворюють ядро теорії. Існують різноманітні ступені спільності законів, залежно від

того, наскільки велике коло явищ вони охоплюють. За цим критерієм їх поділяють на такі групи :

- специфічні (діють тільки у певній сфері дійсності і відображають істотні зв'язки окремих аспектів матеріального чи духовного світу);
- загальні (їх дія поширюється або на всю природу, або на всі суспільні явища, або на все людське мислення);
- всезагальні (поширюються на всі явища природи, людського співтовариства і мислення).

Теорія як система взаємопов'язаних тверджень повинна містити засоби опису і прогнозу, формулювання законів, пояснення феноменів і емпіричної залежності. Теорія – це деякий концептуальний клас такого елементарного висловлювання, яке істинне і несуперечливе. Таким чином, для формування нової теорії необхідно: а) відсівати випадкове; б) обрати певну концепцію (точку зору на об'єкти, що вивчаються); в) вибрати мову опису об'єкта і процесів, що розглядаються в зв'язку з ним (дати однозначні визначення і позначення в термінах або символах вибраної мови); г) створити гіпотетичні моделі, відповідні вибраній концепції; д) перевірити істинність цих моделей, тобто привести визначення доказу того, що ці моделі адекватно відображають пізнаваний об'єкт; е) сформулювати затвердження теорії в термінах вибраної мови; ж) перевірити їх на повторюваність і незалежність, відібрати ті з них, які можуть бути основою для моделювання дослідження.

У науковій діяльності особливу роль виконує філософія, яка є методологією, універсальним способом і методом отримання базових категорій понять будь-якої науки.

Філософія науки досліджує проблеми генезису і зростання наукового знання на різних стадіях суспільного розвитку; розкриває раціональні методи і норми досягнення об'єктивно істинного знання. Зрештою, співпраця з психологією наукової творчості допомагає встановити різницю між логіко-методологічними і психологічними підходами до пошуку наукової істини. Таким чином, успішний розвиток науки неможливий без взаємодії з іншими дисциплінами, які вивчають різні аспекти функціонування науки. Філософія науки ставить своєю головною метою дослідження пізнання в науці, керується своєю системою цінностей, провідною із яких є *пошук об'єктивної істини*.

Філософія науки – вчення про основи, методи і цілі всієї сукупності конкретних наук, науки в цілому, що перетворюється у безпосередню практичну силу суспільства в результаті спеціальної діяльності людей та установ.

Філософію з наукою об'єднує прагнення до побудови знання в теоретичній формі доведених своїх висновків. Філософія тою чи іншою мірою виконує функцію методології пізнання та світоглядної інтерпретації отриманих результатів. Філософія, що є ядром таких інтегративно-

загальнонаукових форм пізнання, як методологія, світогляд, наукова картина світу безпосередньо через них справляє великий вплив на зближення наук про природу і суспільство, на розвиток техніки, економіки, духовної та матеріальної культури.

Основним предметом філософії науки є дослідження загальних закономірностей вироблення, перевірки й обґрунтування наукових знань на різних етапах розвитку суспільства.

1.5. Фрактально-голограмна організація теоретико-методологічного інструментарію наукового дослідження

У наш час світова наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий етап свого розвитку, що характеризується створенням інтегративного, синтетичного знання, яке кристалізується завдяки виникненню комплексних наукових дисциплін, що поєднують у собі одночасно методи, поняття, теорії багатьох наук і наукових напрямків. Причиною утворення синтетичних наук (таких як синергетика, біосиметрика, екологія, хронобіологія й ін.) є те, що лише на такій об'єднаній основі можуть бути вирішені актуальні вузлові проблеми філософії і природознавства. Відповідно, нині активно ведеться пошук нової парадигми, на основі якої має формуватися нова загальнонаукова картина світу¹. Як базова концепція нової парадигми² розглядається

¹Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. – М.: Эдиторчал УРСС, 1997. – 450 с.; Бугаев А.Ф. Введение в единую теорию мира. – М.: Белые альвы, 1998. – 320 с.; Вознюк А.В. О трансцендентальной природе человеческого «Я» как целостности // Totallogy-XXI (сьомий випуск). Постнекласичні дослідження. – К.: ЦГО НАН України. – 2002. – С. 233–252; Гроф С. За пределами мозга. – М.: Соцетие, 1992. – 336 с.; Девис П. Суперсила: Поиски единой теории природы. – М.: Мир, 1989. – 272 с.; Донченко Е.А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.; Казначеев В.П., Спирин Е.А. Космопланетарный феномен человека: проблемы комплексного исследования. – Новосибирск: Наука, 1991. – 304 с.; Капра Ф. Дао физики. – СПб.: Орис, 1994. – 304 с.; Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов. – М., Культура и спорт, 34 ЮНИТИ, 1997. – 520 с.; Крымский С.Б. Культурные архетипы, или «знание до познания» // Природа. 1991. – № 11, – С. 70–75.; Морозов Л.Л. Поможет ли физика понять, как возникла жизнь // Природа. – 1984. – № 12 – С. 38–48.; Наан Г.И. Симметрическая вселенная (доклад на Астрономическом совете АН СССР 29 января 1964 г.) // Тартуская астрономическая обсерватория. Публикации. – Тарту, 1966. – Т. 56. – С. 431–433; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Степанов И.Н. и др. Явление периодической повторяемости сходных геоморфологических ситуаций // ДАН СССР. – 1982. – Т. 262. – № 5. – С. 1217–1219.; Субботин М.М. Теория и практика нелинейного письма // Вопросы философии. – 1993. – № 3. – С. 33–37; Тимонин Ю.А. Ксениалогическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. – Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139–142.; Тульвисте П. Культурно-историческое развитие вербального мышления. – Таллинн: Валкус, 1988. – 342 с.; Цехмистро И.З. Холистическая философия науки: Учебное пособие. – Сумы: Изд. «Университетская книга», 2002. – 364 с.

²Зазначимо, що наукова парадигма містить у собі засадовчі передумови, методи дослідження, прийняті в тій або іншій науці, а також уявлення вчених про засоби розв'язання наукових проблем. Розвиток будь-якої галузі знань являє собою послідовну зміну наукових парадигм, у ході чого відбувається перегляд базових теоретичних понять.

еволюція – основна форма руху в природі і суспільстві. У зв'язку з цим нова парадигма може бути визначеною як еволюційна і природно-суспільна. Еволюційна картина світу названа *глобальним, універсальним еволюціонізмом*, що виявляється в узагальненому сполученні природного і соціального аспектів руху³.

Будь-який рух реалізується як коливально-хвиляста зміна, котра вивчається теорією коливань, яка, на думку академіка Л.І. Мандельштама, ***оперує певною універсальною мовою, що дозволяє кристалізувати універсальні знання, що застосовуються до всіх галузей людської діяльності і пізнання***⁴.

Отже, будь-який рух реалізується у вигляді коливання, яке фіксує висхідну та низхідну тенденції розвитку. Найбільш загальною формою цього коливання є хвиля, конфігурація якої у найпростішому та цілісному вигляді набуває форми синусоїди. Структурно синусоїда виявляється єдністю двох аспектів – висхідної та низхідної ланок хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди:

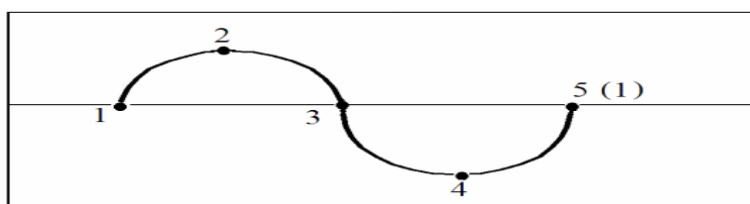


Рис. 1.4. Синусоїдальна модель руху

При цьому висхідна та низхідна ланки синусоїди як динамічні рухомі аспекти будь-якого процесу мають точки «стабілізації» – нулі функції (точки 1, 3, 5), де спостерігається зміна швидкості (інтенсивності) процесу від збільшення до зменшення (чи навпаки).

Таким чином, будь-який процес описує **три стани**: точку стабілізації (три нулі функції) процесу (де він протікає як внутрішньо гомеостатична, структурно та динамічно збалансована, зрівноважена сутність); точку загострення (термін синергетики, який позначає момент різкої зміни модальності процесу – це дві точки – точки максимуму та мінімуму); точку динаміки, тобто ланки (сегменти) синусоїди між двома відміченими точками – стабілізації та загострення.

³Карпенков С.Х. Концепции современного естествознания: Учебник для вузов. – М., Культура и спорт, 34 ЮНИТИ, 1997. – 520 с.; Тимонин Ю.А. Ксениалогическая парадигма эволюции систем. Духовність українства: Збірник наукових праць: випуск перший. /Ред. кол. Ю.М.Білодід та інш. / Житомир: ред.-вид. відділ ЖДПУ, 1999. – С. 139-142.

⁴Валянський С.Н. Путь на Восток, или без вести пропавшие во времени / С.Н. Валянський, Д.В. Калужный. – М.: ЛЕАН, 1998. – 304 с. – С. 283.; Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.

У точці стабілізації процес виявляється дещо стабільним і цілісним, де актуалізується феномен **зв'язку** всіх аспектів процесу.

У точці загострення, де відбувається різка зміна модальності процесу, його параметрів, реалізується **взаємодія** попереднього та наступного етапів процесу, коли минуле і майбутнє немовби «стикаються» і взаємодіють, реалізуючи принцип становлення.

У точці динаміки процес реалізується як **рух**, зміна у чистому вигляді.

Аналіз **загального змісту результатів людського пізнання** дозволяє зробити висновок про **три базових філософських універсалії**, що виникають з фундаментальної координації світу, який постає у вигляді *суб'єкта* (дещо внутрішнього, людини), *об'єкту* (дещо зовнішнього, світу) і їх *відношення* (межі між ними).

Ця тріадність базується на «початковому» рівні реальності, який можна визначити як рівень рефлексії. Всі інші рівні є, по суті, рефлексіями рефлексії. І саме ця початкова глибинна рефлексія виявляє диференціацію реальності на дещо внутрішнє і зовнішнє відношення (межу) між ними, що знайшло вираз у філософській традиції розглядати реальність у ракурсі співвідношення людини і світу.

При цьому *зовнішнє* (світ) сприймається людиною як дещо рухоме і таке, що змінюється, оскільки інакше – в стані абсолютного спокою – *зовнішнє* не фіксувалося б людським розумом, бо у спокої немає градації, нерівності, асиметрії, тобто того, що робить об'єкти помітними і такими, що існують один для одного. Таким чином, саме рух реалізує механізм диференціації, відмінності форм світу одна від одної, тому *зовнішнє* можна з повним правом зіставити з рухом і назвати таким.

Межа виступає як відношення внутрішнього і зовнішнього, як *зв'язок* між ними, який їх відокремлює і одночасно сполучає.

Внутрішнє ж є сама людина, яка сприймає і розуміє себе як дещо відмінне від світу тільки у разі співвідношення з ним, що в найбільш загальному вигляді набуває характеру *взаємодії*. Інакше без такої взаємодії людина і світ або злилися б воедино і людина з'явилася як сутність, що не диференціювалася, невід'ємна від світу, або розумілася б як незалежна від світу сутність.

Як бачимо, процедура філософського аналізу трьох базових універсалій (зовнішнього, межі, внутрішнього) дозволила звести їх до трьох універсальних онтологічних категорій – **руху, зв'язку і взаємодії**, які виступають сучасними науковими універсаліями, котрі дозволяють здійснити **синтез знань**, що реалізовується у площині тріадичної парадигми: універсальність руху дозволяє говорити про універсальну синергетичну *парадигму розвитку*, універсальність зв'язку як межі – про філософію цілісності, або загальну *теорію критичних (граничних) станів*, а універсальність взаємодії, що передбачає функціональну координацію

елементів, складових структури, (систему) – про універсальну *модель буття*.

Відтак, перше, на що звертає увагу дослідник, який вивчає світ, – це **(1) взаємодія** форм буття (що виявляє їх взаємну детермінацію) й їх **(2) рух** як спосіб і результат реалізації цієї взаємодії (тобто зміна, трансформація, що може привести до розвитку: через рух предметів реалізується їх зміна, у результаті чого може відбуватися розвиток як поступальний рух, еволюція, перехід від одного стану до іншого). Третім самоочевидним фундаментальним аспектом буття є **(3) зв'язок** (відношення, диспозиція), що встановлюється між взаємодіючими предметами та явищами.

Ці три фундаментальні категорії у теоретичному наближенні постають універсальними категоріями будь-якої предметної наукової галузі. Так, як пише В.І. Бондар, в основі розвитку лежать два діалектично пов'язані процеси: рух і взаємодія⁵. При цьому, зазначає цей автор, рух і взаємодія як доміанти предмета дидактики по-різному враховувалися дидактами різних періодів її розвитку. Так, Я.А. Коменський першочерговим вважав взаємодію вчителя й учнів, рекомендував враховувати принципи навчання, ставив у центр уваги принцип природовідповідності як відображення природного ходу речей. К.Д. Ушинський вийшов на новий аспект предмета дидактики – розвивальне навчання, що реалізується в умовах гуманістичної взаємодії вчителя й учнів, опосередкованої науковим змістом освіти. Дж. Дьюї звертав увагу на поєднання руху (розвитку) і взаємодії, опосередкованої змістом навчання, засвоєння якого сприяє включенню дітей у діяльність з вирішення практичних завдань. С. Френе обстоював засади «прогресивної педагогіки» – саморух, саморозвиток, самодіяльність дітей з подальшою корекцією результатів учіння й навчання.

При цьому, людське мислення також оперує трьома базовими елементарними пропозиційними операціями (угрупованнями першого порядку), на яких будуються інші логічні операції, а саме⁶: проста класифікація (відповідає зв'язку), заміщення чи реципрокні підстановки усередині класифікацій (відповідає руху), помноження класифікацій (відповідає взаємодії).

Три зазначені фундаментальні категорії знаходять своє вираження у контексті онто- та філогенетичного розвитку людини, який у своєму найбільш глибинному сенсі реалізується як процес формування у дитини мовних знань, умінь та навичок. Експерименти із сліпоглухоніми дітьми щодо формування у них вищих психічних функцій, які проводилися, за відомих причин, у найбільш «чистих»

⁵Бондар В.І. Дидактика / В.І.Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с. – С. 14.

⁶Цехмистро И.З. Поиски квантовой концепции физических оснований сознания / И.З. Цехмистро. – Харьков: Вища школа, 1981. – 176 с. – С. 75-77.

експериментальних умовах, засвідчили, що існує єдиний спосіб мовного розвитку сліпоглухонімих дітей, а саме – через формування у них найпростіших навичок самообслуговування (вміння самостійно їсти, користуючись ложкою, одягатися, роздягатися та ін.). Відтак, мова як сутнісний атрибут людини розвивається через формування у дітей умінь взаємодіяти зі світом за допомогою штучних посередників – предметів, які згодом постають знаряддям діяльності, що дозволяє сформувати у дитини людське ставлення до світу⁷. Тобто тільки коли вихователь починає залучати дитину до певного способу дій із річчю-посередником (річчю-знаряддям), ця річ «оживляється» у свідомості та постає основою для входження дитини у предметно-знаковий світ людської культури через діяльність з її освоєння. Таким чином, розвиток людини як *Homo Sapiens* передбачає **взаємодію** дитини зі світом за допомогою **зв'язку** (речі-посередника), що приводить до **руху** дитини у сфері людських стосунків.

Суттєво, що три зазначені фундаментальні категорії корелюють із трьома фізичними параметрами елементарних часток – масою (зв'язком), зарядом (взаємодією) та спіном (рухом). Можна говорити про три види матерії – *речовину* як структурне утворення (що реалізується через зв'язок її елементів), *поле* як динамічне утворення (що реалізується через рух, оскільки поле не має маси спокою і є немовби рухом у чистому вигляді), *фізичний вакуум* як взаємодію (оскільки він виявляє себе саме через взаємодію віртуальних часток і античастинок та постає прообразом ефіру).

Крім того, ці фундаментальні категорії відповідають трьом уможливленим формам буття матерії – *часу, простору, руху*, які були вироблені (виявлені) людством. При цьому 1) взаємодія відповідає часу (він реалізується через взаємодію предметів нашого світу, які, таким чином, зазнають змін та, відповідно до другого начала термодинаміки, руйнуються, втілюючи принцип часу), 2) рух як процес зміни елементів світу відповідає руху, а 3) зв'язок – простору, оскільки ідея простору дає нам уявлення про структуру цих елементів, про топологічні, системні особливості їхньої взаємної координації, яка виявляється саме через їх зв'язок.

При цьому суттєво, що час відображає порядок змін, характер розвитку структури і є вираженням функціонального аспекту світу («час – це проявлення і відображення послідовності і тривалості причинно-наслідкових подій, зумовлених матеріальними (у тому числі польовими) й інформаційними взаємодіями»⁸), який кристалізується на основі

⁷Мещеряков А.Н. Слепоглухонемые дети / А.Н. Мещеряков. – М. : Знание, 1974. – 196 с.

⁸Бич А.М. Природа времени: Гипотеза о происхождении и физической сущности времени. – 2-ое дополненное и переработанное издание / А.М. Бич. – Москва : ООО Изд. АСТ и Астрель, 2002. – 286 с. – С. 7, 28.

взаємної залежності змінних сутностей – процесу (руху) і структури (просторової сутності). Звідси впливають три фундаментальні теоретико-методологічні засади аналізу предметів і явищ світу – *процесуальна, системно-структурна і функціональна*.

Відтак, відповідно до системного підходу, будь-яка складна система, до яких відноситься й освітня система, виявляє, на думку М.С. Кагана, три аспекти методології системного дослідження: *предметний, функціональний та історичний*⁹. Предметний аналіз визначає компоненти системи й характер її існування; функціональний – її функцію в контексті системного ефекту цілісності; історичний – особливості розвитку, еволюції системи.

При цьому, як пише А.І. Уємов, для утворення системи її множина елементів виявляє три типи відношень: *відношення взаємодії* (Л. Берталанфі), *взаємозв'язку* (Р. Акофф), *порядку* (В.М. Садовський)¹⁰. *Порядок* елементів системи реалізується саме на основі *руху*. Це пояснює синергетика, що вивчає алгоритми управління динамічним «хаосом»¹¹, який реалізується завдяки активності матерії – резонансному збудженню, узгодженому із внутрішніми властивостями нелінійної системи. Якщо система перебуває у стані термодинамічної рівноваги, то вона замкнута і здатна виробляти ентропію, а її складові (молекули, наприклад), прагнуть поводитися незалежно одна від одної. Якщо ж система переходить у стан нерівноваги, тобто характеризується *максимальним рухом*, вона стає дисипативною, відкритою, нелінійною, її ентропія зменшується, а нерівноважний стан починає підтримуватися постійним припливом енергії, що розсіюється, виявляючи процес дисипації, коли з хаосу народжуються дисипативні структури. Їх виникнення у ході еволюції відкритих систем відповідає процесам самоорганізації матерії. Слід сказати, що відхиляючись від стану рівноваги, система досягає певної критичної точки (точки біфуркації, тобто роздвоєння, розгалуження). Проходячи цю фазу, система досягає структурно-диференційного стану, коли виникає послідовне впорядкування дисипативних структур. Крім того, поблизу точок біфуркації в системах спостерігаються значні флуктуації (відхилення), коли системи немовби «коливаються» перед вибором шляху своєї еволюції. Між елементи системи у цей момент виникають когерентно узгоджені дії, а система постає єдиним упорядкованим цілим і починає функціонувати таким чином, немовби кожен її елемент був

⁹Каган М.С. Философия культуры / М.С. Каган. – СПб. : ТООТК Петрополис. – 1996. – 416 с. – С. 25-28.

¹⁰Уємов А.И. Формальные аспекты систематизации научного знания и процедур его развития / А.И.Уємов // Системный анализ и научное знание / Ред.кол. Д.Г. Горский. – М.: Наука, 1978. – С. 95–142.

¹¹Телемедицина: Новые информ. технологии на пороге XXI века // Под ред. Р.М. Юсупова и Р.И. Полонникова. – СПб.: Изд. ТОО «Анатолия», 1998. – 488 с.

«поінформованим» про стан системи в цілому¹². Відтак, саме у цьому стані максимального (хаотичного) руху системи її елементи постають впорядкованими, взаємоузгодженими.

Біохімік, академік В.А.Енгельгардт зазначав, що в основі життя лежить поєднання трьох потоків: *потік речовини, потік енергії і потік інформації*¹³. Відзначимо, що потік інформації відповідає одному із структурних компонентів універсальної пояснювальної тріади – взаємодії (оскільки інформація реалізується через взаємодію елементів системи), потік енергії – руху (оскільки енергія – це міра руху), а речовина – зв'язку (оскільки речовина актуалізується на основі специфічного фізичного зв'язку її окремих складових, починаючи із субатомного рівня).

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу, який нами розробляється. Відповідно до цього принципу, можна говорити про три стратегії освоєння світу людиною та суспільством – гносеологія, аксіологія та праксеологія. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають культурні форми освоєння буття людиною – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

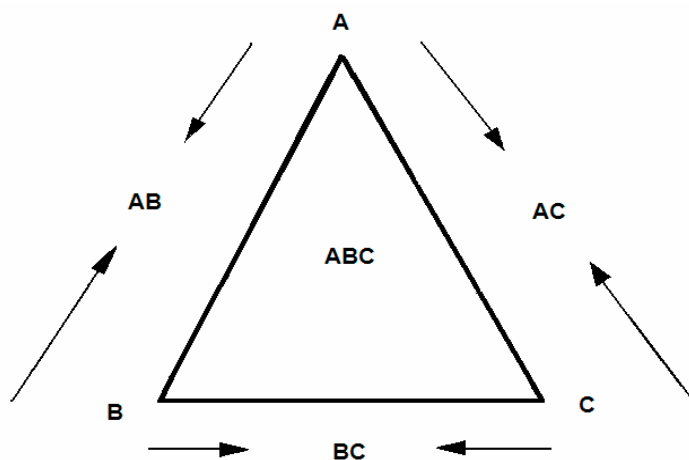


Рис. 1.5. Графічне вираження загальної теорії систем

¹²Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках / И. Пригожин. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Пригожин И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : Пер. с англ. Общ. ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Климонтовича и Ю.В. Сачкова / И. Пригожин, И. Стенгерс. – М.: Прогресс, 1986. – 432 с.

¹³Енгельгард В.А. Интегрализм – путь от простого к сложному / В.А. Енгельгард// Вопросы философии. – 1970. – № 11. – С.23–27.

Це співвідношення відповідним чином реалізується в *принципах загальної теорії систем*, яку розробив Ю.А. Урманцев. Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сімома способами: шляхом зміни *кількості, якості, відносин* між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак; якщо представлені ознаки позначити як *A (якість), B (відношення), C. (кількість)*, тоді отримаємо чотири додаткові з'єднання: *AB, AC, BC, ABC*. Отже, всього є сім способів формування систем: *A, B, C, AB, AC, BC, ABC*¹⁴. У графічній презентації ця процедура набуває такого вигляду, який відображає універсальну системну базу предметів і явищ Всесвіту, яка реалізується як **фрактально-голограмна сутність**.

Фрактальність виявляє принцип ізоморфності геометричних параметрів різних природних об'єктів, коли фрактальні структури мають властивість геометричної регулярності, відомої як інваріантність стосовно масштабу. Відтак, якщо розглядати зазначені об'єкти в різних просторових масштабах, то тут постійно виявляються подібні, ізоморфні фундаментальні елементи, коли хаотичні явища (турбулентність атмосфери, ритм серцевих скорочень тощо) виявляють подібні закономірності в різних часових масштабах, що виявляє системну ізоморфність (подібність) Всесвіту, єдині функціональні та структурні принципи його існування¹⁵.

Наука про фрактали бере початок у дослідженнях середини ХІХ – початку ХХ століття, її передвісниками були розробки Больцано, К. Вейерштрасса та ін. Поняття «фрактал» було запропоноване математиком Б. Мандельбротом у 1975 році для позначення множин з дробовою розмірністю (множина Р. Кантора, крива Хельге фон Коха, килим Серпінського та ін.), а після публікації у 1983 році книги «Фрактальна геометрія природи» означене поняття стало надбанням не тільки вчених, але і безлічі людей, не пов'язаних з наукою¹⁶.

Засновник фрактальної геометрії Бенуа Мандельброт вважав, що досить широко поширена думка про те, що, начебто розмірність є внутрішньою характеристикою тіла, поверхні, тіла або кривій, є

¹⁴Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю.А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.

¹⁵Грабар І.Г. Синергетика економічних систем : Навчальний посібник / І.Г. Грабар, Є.І. Ходаківський, О.В. Вознюк – Житомир : 2003. – 244 с.

¹⁶Синергетика : процессы самоорганизации и управления : учеб. пособие. Ч. 2 / под общ. ред. А.А. Колесникова. – Таганрог : ТРТУ, 2005. – 358 с.; Мандельброт Б. Фракталы и возрождение теории итераций / Бенуа Мандельброт// Красота фракталов / Пайтген Х.-О., Рихтер П.Х. – М.: Мир, 1993. – С. 131-140.; Мандельброт Б. Фракталы, случай и финансы / Бенуа Мандельброт. – М.: [б.и.]; Ижевск : НИЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2004. – 255 с.; Мандельброт Б. Фрактальная геометрия природы / Бенуа Мандельброт. – М.: Регулярная и хаотическая динамика, 2002. – 656 с.

невірною (у дійсності, розмірність об'єкта залежить від спостерігача, точніше від зв'язку об'єкта з зовнішнім світом).

Суть фрактальної розмірності можна зрозуміти з такого наочного прикладу. Уявімо собі, що ми розглядаємо клубок ниток. Якщо відстань, що відокремлює нас від клубка, досить велика, то клубок ми бачимо як крапку, позбавлену внутрішньої структури, тобто як геометричний об'єкт з евклідовою (інтуїтивно сприйманою) розмірністю «0». Наблизившись до клубка на деяку відстань, ми будемо бачити його як плоский диск, тобто як геометричний об'єкт розмірності «2». Наблизивши до клубка ще на кілька кроків, ми побачимо його у вигляді кульки, але не зможемо розрізнити окремі нитки – клубок стане геометричним об'єктом розмірності «3». При подальшому наближенні до клубка ми побачимо, що він складається з ниток, тобто Евклідова розмірність клубка стане дорівнювати «1». Нарешті, якби здатність наших очей дозволяла нам розрізняти окремі атоми, то, проникнувши усередину нитки, ми побачили б окремі крапки – клубок розсипався б на атоми, став геометричним об'єктом розмірності.

Але якщо розмірність залежить від конкретних умов, то її можна вибирати по-різному. Математики нагромадили досить великий запас різних визначень розмірності. Найбільш раціональний вибір визначення розмірності залежить від того, для чого ми хочемо використовувати це визначення.

На думку Е. Петерса, не існує абсолютно точного визначення фрактала. «Можливо, коли-небудь воно буде знайдено, але такого може і не статися з огляду на те, що фрактальна геометрія – це геометрія природи. Визначення фрактала знаходиться в одному ряду з визначенням природи»¹⁷.

Фрактальний підхід доводить, що суттєвим аспектом розвитку та становлення систем постає цілісна структура цих систем, на що звернув увагу Ф.У. Ловер, який побудував аксіоматику категорій без множин і отримав класи без елементів, розробив теоретико-категоріальну модель становлення, в якій працює зв'язана пара: функтом-хаос і функтом-порядок. Ф.У.Ловер показав, що розвиток реалізується у контексті перетворення хаосу в порядок і навпаки, що дозволило обґрунтувати основи фрактальної математики та логіки¹⁸. Як пише А.В. Семенова, в низці галузей науки, зокрема в логіці, в математиці (першої половини ХХ

¹⁷Петерс Э. Хаос и порядок на рынках капитала. Новый аналитический взгляд на циклы, цены и изменчивость рынка: Пер. с англ. / Э. Петерс. – М.: Мир, 2000. – С. 76.

¹⁸Eilenberg S. General theory of natural equivalences / Eilenberg S., Mac Lane S. // Transactions of the American Mathematical Society. – 1945. – Vol. 58. – P. 231-294.; Lawvere F.W. Cohesive Toposes and Cantor's «lauter Einsen» / Lawvere F.W. // Philosophia Mathematica. Series III. – 1994. – Vol. 2. – P. 5-15.

століття), науковці починають оперувати структурами без елементів¹⁹. У логіці це X – числення А. Черча (логіка без змінних). У математиці – теорія категорій (найзагальніша підстава сучасної математики)²⁰, де загальні відображення (функтори від функторів) одержали назву «природне перетворення», яке реалізується на основі самого буття, без участі людини-діяча, без штучності, без людського насильства над еством. Такий підхід нагадує головний принцип даосизму – принцип природності і його наслідок — знаменитий принцип «Великого недіяння», який є метафорою фрактального гомоморфізму в даосизмі, а також танець Шиви, космічний танець в індуїзмі²¹.

Покажемо системну кореляцію розглянутих нами тріадних категорій відповідно до загальної теорії систем:

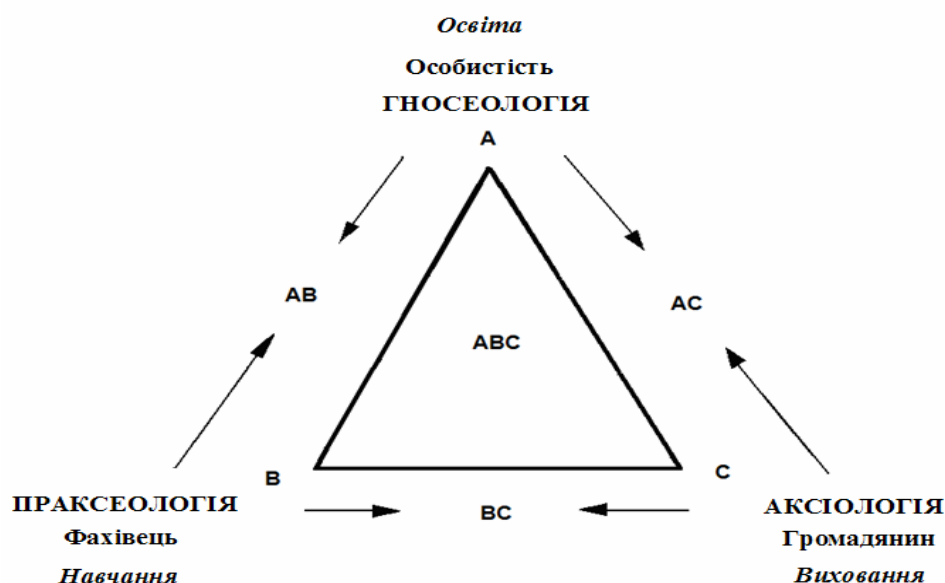


Рис. 1.6. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Розглянемо головні теоретико-методологічні «інструменти» наукового дослідження.

¹⁹Войцехович В.Э. Становление математической теории (философско-методологический анализ): автореф. дис.... д-ра филос. наук / В.Э. Войцехович. – М., 1992. – 29 с.; Войцехович В.Э. Фрактальная картина мира как основание теории сложности / В. Э. Войцехович. – Тверь : Твер. госун-т, 2003. – 278 с.

²⁰Lawvere F.W. Cohesive Toposes and Cantor's «lauter Einsen» / Lawvere F.W. // Philosophia Mathematica. Series III. – 1994. – Vol. 2. – P. 5-15.

²¹Семенова А.В. Парадигмальне моделювання у професійній підготовці мабутьних учителів: Монографія / А.В. Семенова. – Одеса: «Юридична література», 2009. – 502 с. – С. 81.; Корнетов Г.Б. От первобытного воспитания к гуманистическому образованию : учеб, пособие / Г.Б. Корнетов. – М. : УРАО, 2003. – 216 с.; Капра Ф. Дао физики / Ф. Каира. – СПб. : Орис, 1994. – 316 с

Метод (від грецьк. «спосіб пізнання») може розумітись як специфічний спосіб досягнення певної мети, як сукупність прийомів, операцій практичного чи теоретичного пізнання, освоєння дійсності.

Екстраполяцію (переломлення) аспектів конкретної наукової дисципліни на інші предметні галузі наукового дослідження можна називати **підходом**. Підходом можна також називати й екстраполяцію ідей певного наукового напрямку на предмет дослідження, наприклад, *цивілізаційний підхід* означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми. Суттєво, що термін «підхід» має багато спільного з терміном «метод». Так, термін «підхід» може трактуватися як сукупність прийомів, способів у пізнанні об'єкта дійсності. Підхід, що також вважається особливою формою пізнавальної і практичної діяльності людини, може розумітися як розгляд педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження процесу, – базова ціннісна орієнтація, яка визначає позицію педагога.

Вимір – це науковий термін (категорія) (близький поняттю «підхід»), який метафоричним чином виражає особливості наукової рефлексії, системи наукового дискурсу та ідей у рамках: 1) тієї або іншої наукової дисципліни; 2) галузі дослідження чи 3) форми суспільної свідомості (філософії, науки, моралі, права, політики, релігії, мистецтва); 4) соціально-політичної реальності, явища. Вимір може розумітися як концептуально-методологічний спосіб організації системи наукових ідей, що відображають той або інший аспект соціальної реальності.

Рівень також є близьким до підходу. Це – *пізнавальна площина* аналізу та інтерпретації того або іншого предмета чи явища дійсності. Наприклад, пізнання педагогічного явища на *концептуальному рівні* означає інтерпретацію та аналіз цього явища у контексті певних ідей, концептів, теоретичних конструктів. *Методологічний рівень* – інтерпретація та аналіз педагогічного явища у контексті методології – системи методів та наукових способів їх реалізації у процесі наукового дослідження. В експериментальних дослідженнях рівень також виражає якісний стан досліджуваних об'єктів.

Закон і закономірність. Тріадність реальності – *рух, зв'язок, взаємодія* – зумовлює три види законів та закономірностей, що виражають теоретичний алгоритм повторення тих чи інших подій та виявляють принцип самототожності цих трьох аспектів. Закон і закономірність проявляються через зв'язок між відповідними умовами та повторювальним результатом взаємодії й руху цих умов.

При цьому, закон і закономірність постають методологічно ізоморфними сутностями, оскільки виражають внутрішні і необхідні, всезагальні і суттєві, стійкі, повторювані зв'язки (відношення) між педагогічними явищами, які обумовлюють їх необхідне виявлення,

розвиток і ефективність процесів виховання, навчання і розвитку. «Звідси створюється враження про певну ідентичність понять «педагогічний закон» і «педагогічна закономірність», які за своєю сутністю часто збігаються. Тому можливе їх використання в деяких випадках для позначення одних і тих же феноменів. Однак це не заважає дослідникам виявляти відмінності між законом та закономірністю: збігаючись загалом на рівні понятійних абстракцій, вони набувають специфічних ознак на рівні дійсності: якщо під законом розуміється «внутрішній, істотний, стійкий зв'язок явищ, що постійно повторюється», то «закономірність» уживається, передусім, для характеристики об'єктивно зумовленої послідовності явищ... Поняття закономірності використовується також і в тих випадках, коли потрібно підкреслити, що те або інше явище виникло не випадково. Тому якщо педагогічні закони більшою мірою виражають внутрішні зв'язки педагогічних явищ, то закономірності – їх зовнішній аспект. Закономірність у педагогіці виступає як окрема, більш конкретна форма прояву закону (М. О. Данілов); недостатньо точно пізнаний закон (В. В. Краєвський, І. Я. Лернер); факт наявності постійного і необхідного зв'язку між явищами (І. П. Підласий) тощо»²². Відтак, закономірність, на відміну від закону, має менший ступінь подійної «примусовості» та масштаб застосування, коли закономірність відображає не жорстко детермінований характер об'єктивної необхідності, а лише той чи інший ступінь імовірності її вияву.

Відповідно існують **три базових групи законів і закономірностей: закономірності руху** (процесу), **закономірності зв'язку** (структури), **закономірність взаємодії** (функцій). Таким чином, можна говорити про:

1) закон та закономірність руху (рухова, динамічна закономірність) виражає повторювальний процес зміни системи, що має місце кожного разу, коли виявляється набір відповідних взаємопов'язаних умов, параметрів, детермінант;

2) закон та закономірність зв'язку (системна закономірність) виражає повторення структури систем, а також системи певних зв'язків, що має місце кожного разу, коли виявляється набір відповідних взаємопов'язаних умов, параметрів, детермінант;

3) закон та закономірність взаємодії (функціональна закономірність) виражає повторювальні умови взаємодії предметів і явищ світу, коли процес взаємодії відомих елементів приводить до певного (а не до будь-якого) результату.

²²Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті: Монографія / Я.М. Собко. – Львів: Сполом, 2007. – 332 с. – С. 198-199.

Тут доречно зазначити про виокремлені І.П. Підласим²³ **загальні закономірності педагогічного процесу**: *закономірність управління (залежність ефективності педагогічного впливу від інтенсивності зворотних зв'язків між учнем і викладачем); закономірність стимулювання (залежність педагогічного процесу від дії внутрішніх стимулів і мотивів навчально-пізнавальної діяльності); закономірність єдності чуттєвого, логічного і практики; закономірність єдності зовнішньої (педагогічної) і внутрішньої (пізнавальної) діяльності; закономірність єдності завдання, змісту, організаційних форм, методів і результатів виховання та навчання; закономірність динаміки педагогічного процесу (педагогічний процес як розвивальна взаємодія між вихователями та вихованцями має поступальний, етапний характер: що вищі проміжні досягнення, то вагоміші кінцеві результати)* тощо.

Крім того, у вітчизняній дидактиці діють такі **закони**, як *закон соціальної зумовленості цілей, змісту і методів навчання* виявляє об'єктивний процес визначального впливу суспільних відносин, соціального устрою на формування основних компонентів навчального процесу; *закон виховного і розвивального навчання* розкриває співвідношення опанування знань, навичок, умінь і всебічного розвитку особистості учня, тобто передбачає наявність значного виховного впливу будь-якого навчального заходу, і навпаки – надання процесові опанування знань, навичок і вмінь виховного забарвлення; *закон зумовленості навчання характером діяльності учнів* з'ясовує співвідношення між педагогічним керуванням і розвитком особистої активності учнів як суб'єктів учіння, між способами організації дидактичного процесу та його результатами, тобто власне характер навчально-пізнавальної діяльності учнів має формувати зміст навчання та визначати основні напрями їхнього професійного становлення і вдосконалення; *закон цілісності та єдності дидактичного процесу* виявляє співвідношення частини та цілого в дидактичному процесі, необхідність гармонійного поєднання всіх його компонентів; *закон єдності та взаємозв'язку теорії і практики навчання* розкриває співвідношення між змістом і методами навчання та майбутньою діяльністю учнів, залежністю дидактики від сучасної практики. У зв'язку з цим більшість занять мають бути фундаментально і професійно спрямованими й здійснюватися за допомогою практичних методів і форм організації навчально-пізнавальної діяльності учнів²⁴.

²³Подласый И.П. Педагогика : в 3 кн. Кн.2. Теория и технологии обучения / И.П. Подласый. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2007. – 574 с.

²⁴Собко Я.М. Теоретичні та методичні основи інтегративних курсів у професійній освіті / Я.М. Собко. – С. 196-197.

Узагальнення педагогічних законів дозволило В.С.Воробйову виділити п'ять критеріїв їх класифікації²⁵: *сила впливу* основного чинника (жорстко детерміновані і статистичні закони); *форма вираження* (закони причинно-наслідкові, заборон, критичних значень навантажень учнів – емоційних, інтелектуальних, моральних, фізичних тощо); *рівень впливу* (масштаб дії: система освіти в цілому, навчальний заклад, однорідна мікрогрупа); *порядок* (закони зміни законів); *призначення дії* (імперативні, координаційні, варіативні). Шостим критерієм можна вважати парадигмальні рамки використання закону, що визначають наше розуміння того чи іншого закону як такого.

Руху відповідають такі критерії, як сила та рівень (масштаб) впливу закону (чим більша «сила» закону, тим більшим є масштаб його реалізації); **зв'язку** відповідають такі критерії, як порядок (закон законів) та парадигмальні рамки закону (коли педагогічна парадигма визначає порядок використання законів); **взаємодії** – форма вираження законів та їх призначення (форма вираження законів визначає їх призначення, тобто спрямованість їх дії).

Розглянемо провідні **наукові підходи**, які можна диференціювати відповідно до трьох фундаментальних аспектів буття – *руху, взаємодії, зв'язку*. Слід сказати, що добір підходів відповідно до трьох означених аспектів (критеріїв) – це достатньо умовна процедура, оскільки деякі підходи в силу їх універсального характеру можна віднести відразу до декількох аспектів. Суттєво, що зазначені підходи тут класифіковано за голограмно-фрактальним тріадним принципом, коли кожен з трьох аспектів буття відображає (вміщує) інші аспекти, подібно до трикутника В.Ф.Серпинського (рис. 1.7.):

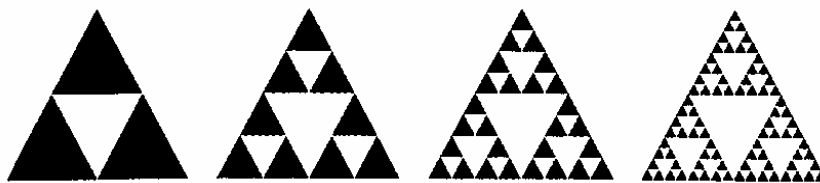


Рис. 1.7. Фрактальний трикутник В.Ф. Серпинського

I. РУХ

1. Рух

Акме-цільовий, розвивальний, стратегічно-орієнтований підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості.

²⁵Воробьев В.С. К вопросу о законах в педагогике / В.С. Воробьев // Интегративные процессы в педагогической науке и практике коммунистического воспитания и образования: Сб. науч. трудов / Ред. колл.: Г.И. Батурина (отв.ред) и др. – М.: Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 75–87.

Професіографічний підхід орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, які, зокрема, орієнтуються на освітньо-кваліфікаційні характеристики фахівця, на інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини.

Компетентнісний підхід відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності.

2. Взаємодія

Задачно-ситуативний підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних задач, ситуацій – своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування трьох аспектів людини – особистості, фахівця, громадянина.

Технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка відносно суворо регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу.

Рефлексивний підхід – спрямовує навчально-виховний процес на створення педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу.

3. Зв'язок

Подійний підхід – це використання у педагогічному дослідженні принципу часу (лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів.

Історико-логічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та тенденції тощо.

Коеволюційно-ноосферний підхід – урахування в процесі розвитку людини різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають поєднуватися, сполучатися, відповідати один одному з метою створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення).

II. ВЗАЄМОДІЯ

1. Рух

Стимульно-інформаційно-ресурсний підхід орієнтує педагогічний процес на створення багатого інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває, розвиває) внутрішні розвивальні

ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Він також передбачає якомога ефективніше використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ. В основу ресурсного підходу покладено принцип відповідності елементів освітнього процесу у вищому навчальному закладі, інноваційного змісту професійної освіти існуючим і необхідним ресурсам, без яких досягнення запланованих результатів ускладнено.

Природовідповідно-диференційований підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

2. Взаємодія

Амбівалентний підхід у педагогіці виник унаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття «амбівалентність» як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного «перетравлювання» смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Критико-конструктивний підхід реалізує можливість критичного підходу (взаємодії) до традиційних наукових стереотипів, що склалися в сучасній педагогічній науці, що, у свою чергу, передбачає процес конструювання – перетворення педагогічної дійсності чи навіть створення чогось нового в її рамках.

Діяльнісно-праксеологічний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний підхід (який виявляє діяльнісну, суб'єктну і контекстно-змістову складові) відповідно до якого реалізація освітньої мети досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності.

3. Зв'язок

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну

мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципроктна, гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ. «*брати участь*») ґрунтується на теорії *партисипативності*, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. ХХ ст. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування.

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. Відомо, що при «об'єктній» орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. При «суб'єктній» орієнтації для людини характерна свідомо робота над собою, наприклад, зі звертанням до релігії, або до психотехнічних прийомів, або того, або іншого різновиду самоаналізу ²⁶.

III. ЗВ'ЯЗОК

1. Рух

Наративний підхід (від англ. «*оповідання*») використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це, певною мірою, інформаційно надлишковий спосіб передачі наукових даних (характерний для природних мов), які потім мають отримати певну наукову інтерпретацію ²⁷.

Герменевтичний підхід передбачає побудову діяльності педагога не стільки на основі його знань про дитину, скільки на здатності зрозуміти («прочитати») внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя вихованця. При цьому інформація про дитину розглядається педагогом не як завершальний матеріал, а як такий, що постійно розвивається, який щоразу створюється, не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном (С.У. Гончаренко).

Філософсько-антропологічний підхід базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності, яка вивчається із залученням комплексу людинознавчих дисциплін. Зазначений підхід знаменує собою переорієнтацію педагогічної парадигми від знанневих орієнтирів освіти

²⁶Коржова Е.Ю. Психологическое познание человека как субъекта деятельности : автореф. диссертации на соискание научной степени док. психолог. наук : спец. – 19.00.01 / Е.Ю. Коржова. – Санкт-Петербург, 2002. – 43 с.

²⁷Ваховський Л. Наратив у історико-педагогічному дослідженні: методологічний аналіз / Л. Ваховський // Шлях освіти. – 2007. – №1. – С.42–45.

на людиномірні цінності навчально-виховного процесу, що приводить до суттєвих наслідків у царині наукового пізнання.

2. Взаємодія

Фундаменталізаційний підхід передбачає орієнтацію навчального процесу на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від «освіти на все життя» до «освіти протягом усього життя»; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента²⁸.

Системно-синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та аналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям «ноосфера». Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу.

3. Зв'язок

Цивілізаційно-середовищний підхід вимагає умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформаційного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості вихованця. Він також

²⁸Казанцев С.Я. Дидактические основы фундаментализации обучения в системе высшего образования / С.Я. Казанцев. – Казань: Изд-во Казан, ун-та, 2000. – 138 с. – С. 30.

передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації.

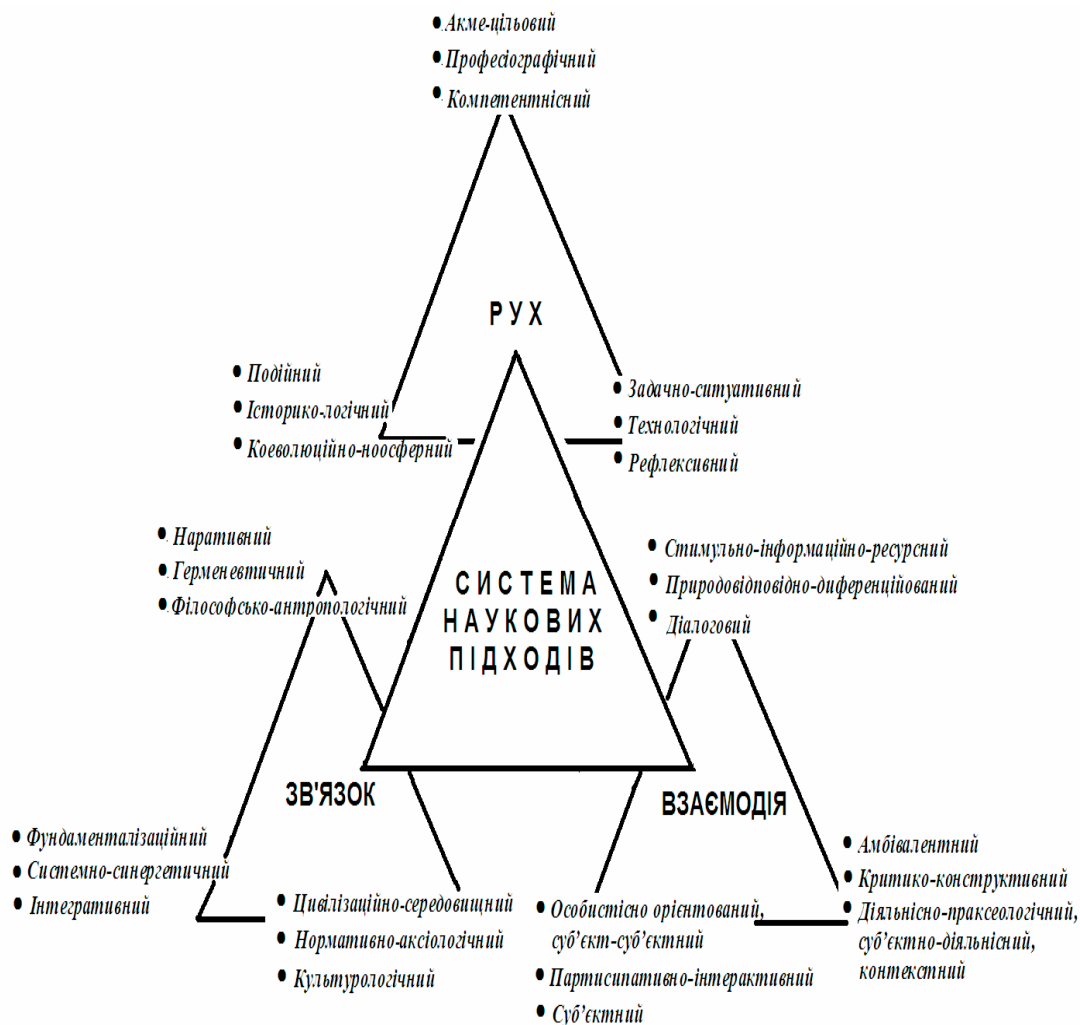


Рис. 1.8. Фрактально-голограмна структура наукових підходів

Нормативно-аксіологічний підхід розглядає педагогічний процес з точки зору його відповідності певним нормативним критеріям суспільства, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити всю систему відношень «людина-суспільство-природа» для проєкції її основних характеристик на процес реалізації освітніх завдань. У цілому аксіологічний підхід ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напряму наукових досліджень, які стосуються аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх

відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства, його морально-ціннісних імперативів.

Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через призму системоутворювальних культурологічних понять («культура», «культурні зразки», «норми», «цінності», «побут», «спосіб життя», «культурна діяльність», «полікультурність», «транскulturність», «інтеркультурність» та ін.). Загалом, метою культурологічної освіти стає людина культури, змістом – культура як середовище, а культуротворчість – спосіб розвитку людини в культурі.

1.6. Зміна традиційної парадигми наукового пізнання

Як відомо, пізнання – це головний шлях розвитку та самореалізації людини, тому форми пізнання, його інструменти та шляхи завжди цікавили науковців. Всебічне вивчення зазначеної проблеми дозволяє дійти висновку про наявність **трьох магістральних способів досягнення буття людиною**, за Ю.А.Урманцевим – чуттєвого (правопівкульового), раціонального (лівопівкульового) та медитативного (що поєднує пізнавальні стратегії півкуль головного мозку людини), які відповідають як **трьом типам етичних норм** П.О. Сорокіна – ідеациональним (надчуттєвим), чуттєвим та ідеалістичним (як синтезом двох останніх), так і **трьом шляхам пізнання**, за Ф.Беконом, який писав про 1) "шлях павука" (здобуття істини із чистої свідомості), 2) "шлях мурахи" (вузький емпіризм, збір роз'єднаних фактів без їх концептуального узагальнення) та 3) "шлях бджоли" (синтез обох шляхів, здібностей досвіду та розсудку, чуттєвого та раціонального).

Три зазначені стратегії пізнання у системі логіко-філософських досліджень співвідносяться з трьома типами знань – **аналітичним (логічним), синтетичним (емпіричним) і інтуїтивним (апріорним)**, що корелюють з трьома типами логік:

1) **логікою доведення** – лінійний рух думки, який оперує індукцією (рух думки від одиничного до загального), дедукцією (рух думки від загального до одиничного) та втілюється у дискретно-цифровому типі комп'ютерів;

2) **логікою визначення** – континуальний рух думки, який користується традицією (мислення за аналогією, коли засновки і висновок є однакового ступеня загальності, тобто це рух думки – від одиничного до одиничного, від загального до загального, від часткового до часткового) та втілюється у континуально-аналоговому типі комп'ютерів,

3) **парадоксально-діалектичною, "нечіткою" логікою** – цілісно-тоталлогічний рух думки, який оперує **інсайтами** (інтуїціями) та втілю-

ється у квантовому типі комп'ютерів: йдеться про обчислювальний прилад, що використовує атоми у якості процесора і пам'яті і працює на значно вищих швидкостях, ніж сучасні комп'ютери; принцип роботи квантового комп'ютера заснований на обертанні електронів або атомних ядер синхронним чином у протилежних напрямках, що можна використовувати як програмуючий принцип; унікальність квантового комп'ютера полягає в тому, що частки, які обертаються, виявляють ефект суперпозиції, тобто взаємного накладення і можливості обертання в протилежних напрямках одночасно: тут дві протилежні інформаційні позиції можуть існувати одночасно, тобто один квантовий біт може приймати два протилежних значення одночасно, що відповідає такій парадоксальній людській властивості, як дипластія (здатності поєднувати в одному мислительному контексті протилежні й суперечливі феномени), що постає головним механізмом людського мислення, котре оперує двома протилежними когнітивними стратегіями – право- та лівопівкульовою.

Можна констатувати **діалектичну єдність та взаємозалежність зазначених типів логік**, що ілюструється суперечністю між:

1) логікою доведення (орієнтується на аналітичне знання) і логікою визначення (базується на синтетичному знанні), про що писав В.С.Біблер у книзі "Мислення як творчість" ²⁹;

2) однозначною класичною логікою (у якій реалізується закон виключного третього) і некласичними багатозначними нечіткими (тризначними, ймовірнісними, модальними й ін.) логіками;

3) процесом логічного доведення (який реалізує процес аналітичного розгортання думки) і його результатом (який виражається у синтетичній думці).

Цю суперечність можна проілюструвати словами Л. Вітгенштейна, який стверджував, що в логіці процес і результат еквівалентні, коли доказ є лише механічним засобом полегшувати розпізнавання тавтології там, де вона ускладнена³⁰. Міркування К. Гемпеля підтверджують цю думку: "Оскільки всі математичні докази спираються лише на логічні висновки з певних постулатів, то можна сказати, що математична теорема, така як теорема Піфагора в геометрії, не стверджує нічого, що є об'єктивно чи теоретично новим порівняно з постулатами, з яких вона виведена, хоча її зміст може бути психологічно новим у тому розумінні, що ми не підозрювали того, що він приховано містився в постулатах". Е. Мах про геометричні докази писав таке: "Старанно усуваючи з нашого уявлення все, що потрапило сюди як додаток до конструкції, а не через

²⁹ Біблер В. С. Мышление как творчество. – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

³⁰ Витгенштейн Л. Логико-философский трактат. – М.: Изд. Иностранной литературы, 1958. – 134 с. – С. 83.

силогізм, ми не знайдемо в нашому уявленні нічого, крім одного початкового положення”³¹.

Зазначена тріадна диференціація, яку можна продовжувати, дозволяє дійти висновку про наявність *трьох діалектичним чином взаємопов’язаних типів знання* і одночасно *стратегій їх генерації й здобування* –

- 1) художньо-гуманітарного (багатозначного),
- 3) природничо-математичного (однозначного) та
- 3) філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного).

Для з’ясування місця та ролі сучасного гуманітарного знання у системі суспільної свідомості слід залучити *універсальний теоретико-методологічний принцип*, що базується на *універсальній синергетичній парадигмі розвитку*. Зазначена парадигма також виявляє тріадний характер, оскільки у її розумінні будь-який розвиток реалізується як 1) *лінійна*, 2) *циклічна* та 3) *симультанно-креаціоністська* сутності.

Лінійно-циклічна модель розвитку реалізується у відомих діалектичних схемах: теза → антитеза → синтез; тотожність → відмінність (протилежність) → нова тотожність; єдине → множинне → ціле; симетрія → асиметрія → їх синтез.

Зазначені схеми знаходять багату реалізацію. Розглянемо деякі *яскраві лінійно-циклічні приклади* універсальної парадигми розвитку.

Функціональна асиметрія півкуль головного мозку людини: в онто- і філогенезі живих істот спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, у процесі старіння, півкульова асиметрія поступово нівелюється. *На рівні матерії* цей рух відображається у вигляді розвитку Всесвіту від його польового (*потенційно-ймовірнісного*) до речовинного (*актуально-дійсного*) аспекту, від мікросвіту до макросвіту, а від нього до їх синтезу. *Становлення особистості* також розглядається дослідниками як процес зміни трьох фаз – адаптації, індивідуалізації, інтеграції. *Фізична наука* еволюціонувала від синтетичної науки (натурфілософії) до класичної ньютонівської аналітичної фізики (яка використовує дискретні, атомарні сутності). Потім класична фізика змінюється релятивістською та квантовою науками (що оперують цілісними континуальними сутностями, в межах яких відновлює свій гносеологічний статус принцип “все у всьому”, характерний для науки прадавніх людей). *Геометрія*, одна з галузей математики, проходить три етапи свого розвитку: міфологічний (що експлуатує принцип “все у всьому”), класичний евклідовський та космологічний, який реалізується в геометріях М.І. Лобачевського, Г. Рімана та ін. У галузі *математики*

³¹ Див.: Шляхин Г.Г. Аналитическое и синтетическое / Г.Г. Шляхин // Логика и онтология. – М.: Наука, 1978. – С. 185-187.

можна констатувати процес переходу від синтетичної (правопівкульової) математики прадавніх людей (яка набуває своєї проекції в “народній математиці”), до класичної математики, що оперує абстрактними дискретними величинами, яка змінюється “нечіткою” математикою сучасності, яку називають “неперечною математикою”.

Відтак, порушення симетрії, розщеплення єдності на множину і відновлення стану єдності на новому витку розвитку – одне з відкриттів філософської й наукової думки, що виявляє третю – **симультанно-креаціоністську схему розвитку**, яка полягає у одномоментному акті творення реальності з *Ніщо*. Так, релігійно-міфологічна свідомість проводить думку, що все суще створено Богом з “нічого” (2 Макк. 7, 26), з “невидимого” (Евр. 11, 3) шляхом розщеплення (дихотомічного розділення) його на світло та темряву, тобто на дещо негативне та позитивне, чоловіче та жіноче... Це приводить до буттєвого стану створення світу (як феномену асиметрії, котра, за думкою П. Кюрі, як фундаментальна властивість світу, постає причиною руху). Врешті-решт протилежності взаємокомпенсуються і відновлюють стан початкової єдності, “блудний син” повертається в “батьківське лоно”, а людина, як вказував Лао-цзи, починає сполучати в одній особі протилежності: “пізнає мужнє і все ж залишається жіночим”.

У **філософії даосизму** існує розглядається як народжене з деякого першопочатку (Тайцзі) завдяки його поділу на дві елементарні форми – інь та ян: єдність в даосизмі реалізується у вигляді Абсолюту, котрий перебуває у стані невимовності та передує всім явищам; його творчий початок реалізується через подвійний рух – поділ єдиного навпіл і через новий синтез; саме завдяки цип перетворюванням виникає нескінченність.

У **системі теософії** ми зустрічаємо дещо подібне. О.П. Блаватська зазначає, що існує виникло в процесі розщеплення Єдиного на множинне, коли Гомогенність трансформувалась в Гетерогенність.

Як зазначав Шрі Ауробіндо, творець **“інтегральної йоги”**, “спочатку...було Вічне, Нескінченне, Єдине. В середині... знаходиться кінцеве, преходяще, Множинність; в кінці буде Єдине, Нескінченне, Вічне. Але коли ж був початок? Немає такого моменту у часі, оскільки початок існує кожному мить” ³². Як писав Гегель, “дещо рухається не тому, що воно у цьому “тепер” знаходиться тут, а в іншому “тепер” знаходиться там, а лише тому, що воно в одному й тому ж “тепер” одночасно і знаходиться, і не знаходиться” ³³. Відтак, можна стверджувати разом з Т.П. Лолаєвим (1996), що “породження причиною наслідку відбувається не від

³² Сатпрем Шри Ауробіндо или путешествие сознания. – Л.: Изд. ЛГУ, 1989. – 334 с. – С. 259.

³³ Гегель Г. Сочинения. – М.: Изд. АН СССР, 1932–1958. – Т. 5. – 814 с. – С. 521.

минулого до теперішнього (а від нього до майбутнього), а від того, що є, до того, що стає”.

У *сучасній філософії, антропології, психології* процес еволюції живих форм також розуміється як явище розщеплення фундаментальної симетрії організмів та середовищ, як перехід від простого до складного в результаті “біологічного вибуху”. Можна говорити й про нові геологічні теорії, які концептуалізують розвиток планет з вакуумного зародку шляхом перетворення поля на речовину, а також про “мозковий вибух”, через який долається “мозковий Рубікон”. А мова походить в результаті “великого лінгвістичного”, чи “семіотичного вибуху”.

Сучасна космологія інтерпретує процес породження Всесвіту приблизно в такій же формі, коли стверджує, що він виник внаслідок “вибуху” з симетричної “праречовини” (фундаментальної вакуумної симетрії, сингулярного стану матерії тощо) шляхом її розщеплення на речовину та польову складові. Як вважає Г. І. Наан, народження Всесвіту є процесом розщеплення “ніщо” на “дещо” та “антидещо” (надлишкову та дефіцитну сутності, “плюс” та “мінус”), що призводить до актуалізації всіх відомих фізичних феноменів. Дещо подібне ми знаходимо у системі каббали, де Абсолют (Айн-Соф) для того, щоб народити світи, має самообмежитись та розділитись на сферу порожнечі та нескінченне світло, еманції якого створюють світи.

Проведений аналіз дозволяє виявити **ДІАЛЕКТИЧНИЙ РУХ ТИПІВ ЗНАННЯ І СТРАТЕГІЙ ЇХ ГЕНЕРАЦІЙ** – від художньо-гуманітарного (багатозначного) до природничо-математичного (однозначного), а від нього до філософсько-релігійного (парадоксально-діалектичного) знання, що є поверненням до першого типу знання, але на більш вищому рівні розвитку.

Наведена діалектична схема, у певному сенсі, реалізується у **трьох етапах розвитку науки** як форми суспільної свідомості: **синтетичному**, що здобуває багатозначний смисловий контекст пізнання Всесвіту, **аналітичному**, що здобуває однозначний контекст такого пізнання, і знову **синтетичному (синергетичному)**, де інтегруються досягнення перших двох, оскільки аналіз сучасного стану світової науки переконує в тому, що нині наука як форма суспільної свідомості вийшла на новий, синтетико-синергетичний етап свого розвитку, що характеризується створенням інтеграційного, комплексного, синтетичного знання завдяки новим міждисциплінарним напрямам (синергетика, хронобіологія, екологія, системогенетика, соціобіологія й ін.), у площині яких активно ведеться пошук **нової наукової парадигми**, на основі якої має сформуватися нова загальнонаукова картина світу³⁴.

³⁴ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.; Донченко Е. А.

Відтак, сучасний етап розвитку людської цивілізації, як і розвитку суспільної свідомості та її форм, котрий можна назвати **ТОТАЛЛОГІЧНИМ** (В.В.Кізіма), актуалізує **синтез художньо-гуманітарного та природничо-математичного знання**, що виявляє своєрідний ренесанс гуманітарних практик досягнення світу, процес синтезу нечіткої багатозначної гуманітарної рефлексії і чіткого однозначного природничо-математичного знання.

Це, у свою чергу, **докорінно змінює традиційні (класичні) критерії отримання наукового знання**, що знаменує утвердження нової наукової парадигми, яка характеризується, перш за все, **новими нормами і критеріями верифікації і отримання знання**, оскільки, як пише Луїс Ортега, "наука здатна вивчати тільки відтворювальні явища, а принцип винятковості в Мегакосмосі передбачає унікальність багатьох перетинів Усесвіту: як у руслі гармонії (творчий акт, одкровення, картина, вірш), так і в середовищі хаосу (сновидіння, хвиля моря, руйнування каменя). Неповторність – важливий атрибут буття. Відмінність символу від знаку оголяє проблеми мови, яка не може бути єдиною для опису феномена і ноумена" ³⁵.

Відтак, як вважають В. В. Налімов та Т.А. Дрогаліна, діюча наукова парадигма постійно блокувала можливість аналізу досвіду парапсихологічних явищ, адекватне дослідження яких передбачає визнання **трьох основоположних тверджень сучасної теорії пізнання** :

1. Відмова від вимоги точної відтворюваності будь-якого явища. Під час вивчення людини як найскладнішого феномену Всесвіту важливими є не тільки прояви стану свідомості і поведінки, що повторюються, але і одноразові, виняткові їх прояви, в яких виявляється прихована, така, що зазвичай не береться до уваги, частка спектру свідомості, хоча часто-густо саме вона визначає все розмаїття індивідуального прояву людини. Тим більше, що необхідність вивчення одноразових явищ очевидна і для представників природничонаукової думки, один із яскравих представників яких, В. Паулі, пише таке: "... саме та обставина, що закономірності

Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с.; Дубров А.П. Когнитивная психофизика : Основы / А.П. Дубров. – 2-е изд., исп. и доп. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. – 301 с.; Лесков Л.В. Синергизм: философская парадигма XXI века. – М.:«Издательство «Экономика», 2006. – 637 с.; Налімов В. В., Дрогаліна Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – Т. 5. – С. 111–122.; Пригожин И. От существующего к возникающему: Время и комплексность в физических науках. – М.: Наука, 1985. – 327 с.; Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и перспективы техногенной цивилизации // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 12-128.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

³⁵ Ортега Л. Преддверие манускрипта // Мартынов А.В. Исповедимый путь. – М.: Прометей, 1990. – С. 3-4.

відносяться до відтворювальним аспектам явищ, змушує нас визнати, що у фізичних явищах існують і такі риси, які істотно одноразові" ³⁶.

2. Відмова від жорсткої вимоги розділення на суб'єкт і об'єкт в процесі пізнання – особливо щодо виявлення прихованих від безпосереднього спостереження ділянок спектру нашої свідомості, які не можуть бути спостережувані з боку. У них слід увійти, пережити, відкрити дещо подібне в собі; далі слід знайти ту мову, якою можна було б їх описувати і обговорювати з тим, щоб вони стали предметом наукового знання.

3. Відмова від вимоги визнавати онтологічною реальністю тільки те, що може бути сприйняте через прилади. Тим більше, що сама людина є приймачем особливого роду, здатним за відомих умов, при відповідному стимулюванні і тренуванні, виявляти реактивність, приховану від фізичних приладів³⁷.

Відповідно, як констатує О. А. Донченко в книзі "*Социетальная психика*", час дедуктивних структур і підходів минув – нині на основі недедуктивних висновків реалізується **нова збагачена наукова парадигма, що інтегрує природниче й гуманітарне знання** та полягає в таких положеннях, як:

- відмова від абсолютизації емпіричних методів;
- визнання науковим не тільки верифікованого знання, підтвердженого емпіричним досвідом або досвідом емпіричних досліджень;
- легалізація інтуїції і здорового глузду дослідника;
- визнання правомірності побудови інтерпретуючих моделей на основі інтуїції;
- можливість узагальнень на основі інтерпретації і вивчення окремих випадків і фактів;
- націленість на розширення обріїв пізнання через показ властивой знанню подвійності, а не взаємовиключного характеру інтерпретацій ³⁸.

Фізик і філософ Ф. Капра в своєму дослідженні нової наукової парадигми в книзі "*Точка повороту*" (1986) показав, що криза класичної науки і межі нової постнекласичної науки мають багато спільного у всіх предметних галузях – у психології, фізиці, кібернетиці, біології. Цей висновок Ф. Капра поглиблює в бесідах з героями його книги ("*Незвичайна мудрість: розмови з чудовими людьми*", 1988) – психологом С. Грофом, лідером "антипсихіатрії" Р. Леїнгом, фізиком Дж. Чу, економістом Х. Хендерсоном, фахівцем нової медицини і лікування раку К. Саймонтоном, які постають західними творцями нової наукової парадигми в психології, психіатрії, фізиці, економіці, медицині, політиці і філософії. За допомогою бесід Ф. Капра доходить висновку, що нова наукова парадиг-

³⁶ Паули В. Физические очерки. – М.: Наука, 1975. – 256 с.

³⁷ Налимов В. В., Дрогалина Т. А. Вероятностная модель бессознательного. Бессознательное как проявление семантической вселенной // Психологический журнал. – 1984. – № 6. – Т. 5. – С. 111–122.

³⁸ Донченко Е. А. Социетальная психика. – К.: Наукова думка, 1994. – 207 с. – С. 29.

ма у всіх цих галузях має такі спільні риси, як *цілісність, системність, інтегративність, нові критерії науковості, нове обґрунтування свого предмету, нове розуміння наукового закону, суб'єкта і об'єкту науки*³⁹.

Аналіз загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який проводився у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на ***докорінному зрушенні суспільної рефлексії і суспільної свідомості від субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання, від дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння.***

Цей процес позначається у кардинальній зміні традиційних уявлень про Всесвіт та людину. Серед дисциплін і понять, що зробили свій внесок до зазначеного процесу можна віднести квантово-релятивістську фізику, астрофізику і астрономію, кібернетику, теорію інформації і теорію систем, теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності, синергетику і прігожінську теорію дисипативних структур, бомівську теорію холоруху, голографічну модель мозку, янгівкую теорію процесу, вчення про Всесвіт як голографічний універсуум, антропний принцип (антропніє космологічні аргументи), або принцип космологічного доповнення, вчення про універсальний семантичний простір Всесвіту, концепцію хвильової лінгвістичної генетики П.П.Гаряєва, різні аспекти теорії синтезу знань, які розробляють М.М. Александров, М.І. Беляєв, В.Г. Буданов, А.Ф.Бугаєв, І.Л. Герловін, В.Є. Еремєєв, С.І. Сухонос, А.І. Субетто і багато інших. Особливе місце у зазначеному парадигмальному зрушенні відіграла парадигма системного мислення, становлення якої можна прослідкувати у розвитку проблемного поля, відображеного в монографіях В.І.Вернадського "Вчення про біосферу і її поступовий перехід в ноосферу" (1893–1918), А.А.Богданова "Тектологія. Загальна організаційна наука" (1913–1929), Н.Д.Кондратьєва "Великі цикли кон'юнктури і теорія передбачення" (1922–1926), П.О. Сорокіна "Соціальна і культурна динаміка" (1939), Л.фон Берталанфі "Загальна теорія систем" (1934–1949), Н.Вінера "Кібернетика або управління" (1948), у працях І.Р. Прігожіна, Г.Хакена, Р.Акоффа і ін.

Розглянемо ***деякі головні сенси зазначеної зміни традиційної наукової парадигми*** (які подають у стислому вигляді, оскільки деталі-

³⁹ "У новій парадигмі ми переходимо від розпливчатих тверджень про розумну будову світу з антропним принципом і дивовижною *настройкою* світових констант та ін. до поняття *цілісності*. Доводиться відтепер перебудувати своє мислення, припускаючи, що світ не еволюціонував, а спочатку був *налаштований* на цілісність. Остання і експлуатується через навколишню *красу* всього сущого "в золоті". Так видима гармонія асоціюється з прихованою доцільністю, і усвідомлюється сенсом всього світоустрою". – М.В. Бистров.

зація кожного із сенсів потребує значних обсягів друкованого матеріалу):

1. Речовина нині може розумітися не як випромінююча поле, а як така, що його притягує і накопичує.

2. Потенційно-можливий аспект світу постає такою ж фундаментальною його характеристикою, як і актуально-дійсний.

3. Закони збереження матерії й енергії уточнюються у зв'язку з виявленням квантово-торсіонної природи Всесвіту, з'являються технології "вільної енергії", різні модифікації *перпетум мобіле* (Н.Тесла та ін.).

4. Не тільки на рівні мікросвіту (на фундаментальному квантово-фотонному рівні Всесвіту – І.З.Цехмістро), але і на рівні макросвіту (М.О.Козирєв) наш Усесвіт регулюється непричинно-імплікативними, несиловими зв'язками, коли причина і наслідок, частина і ціле, минуле, сьогодення і майбутнє не диференціюються та можуть складати різні конфігурації.

5. Хвороба виявляється позитивною пристосувальною реакцією організму (С.М. Давиденков, І.В. Давидовський, Р. Леїнг та ін.), що сприяє переходу медицини від алопатичної до духовно-гомеопатичної, резонансно-хвильової парадигми, яка дозволяє регенерувати органи і лікувати від пандемій, що вважаються летальними.

6. Форма предметів набуває фундаментального значення у функціонуванні реальності – теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності (А.Г.Гурвич, Р.Шелдрейк та ін.).

7. Людина виявляється не мислячою мозком, але польовою формою, всім тілом (Г.Б. Двойрин, В. В. Налімов), що дозволяє А.Є. Акімову природу психіки зводити до вакуумно-спінорних, торсіонних флуктуацій, а також обґрунтувати феномени змінених (трансперсональних) станів свідомості (Ст.Гроф, А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В. П. Пушкін та ін.). Зазначене вище допомагає зрозуміти вислів Г. Бейтсона про те, що процес мислення у термінах субстанції і дискретних об'єктів являє собою серйозну когнітивну помилку, оскільки в житті ми маємо справу не з об'єктами, а з їх сенсорними трансформаціями, коли інформація, форма, паттерн є сутностями, що позбавлені чіткої розмірності, тобто є такими, що неможливо локалізувати у часі і просторі.

8. Відтак, процес мислення реалізується на континуально-польовому рівні Всесвіту у вигляді фрактально-голограмної матриці у площині голографічної енерго-інформаційної картини світу (К. Прібрам, Р. Сперрі, Д.Бом), універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов), семантичного хвильового геному (П.П.Гаряєв), архетипів колективного безсвідомого (К.Юнг, П. Девіс).

9. Не стільки реальність визначає свідомість, скільки свідомість здатна керувати реальністю (В. Зеланд – *"транссерфінг реальності"*; квантово-фотонний парадокс *"Спостерігач"*, антропний принцип, психі-

зація дійсності – Земля розуміється як розумна сутність, а атоми – як розумні елементи – Дж. Лавлок).

10. Жива речовина утворює єдиний загальнопланетарний ноосферний моноліт, в якому все пов'язано зі всім (В. І. Вернадський).

11. Розвиток світу в цілому, а також окремих його аспектів може розумітися: як лінійний, так і циклічний; як еволюційний, так і креаціоністський; як стаціонарний, так і вибухово-сингулярний; як спіральний, так і фрактально-голограмний; як процес від минулого до майбутньому, так і від майбутнього до минулого, коли будь-яка точка на часовому континуумі є однаково доступною для думки і дії людини, що підтверджується як несилловими ефектами квантових систем, так і паранормальними явищами); як фазовий-резонансний процес, що здійснюється в точках біфуркації, так і як становлення, коли розвиток розуміється як здійснюваний від того, що є, до того, що стає.

12. Спостерігається злиття форм суспільної свідомості – науки і релігії, науки і моралі, філософії і науки та ін.; ми стаємо свідками філософсько-релігійного синтезу, коли науковими критеріями освоєння дійсності постають морально-світоглядні аспекти індивідуальної і суспільної свідомості.

13. Має місце звернення науки до ненаукових, лженаукових і паранаукових аспектів дійсності – паранормальних явищ (А.П. Дубров, Г.Н. Дульнев, В. П. Пушкін та ін.), котрі вивчаються в межах парапсихології і когнітивної психофізики як явища "граничної реальності", "реальності неймовірного" (Ю.А. Фомін).

14. Спостерігається зміна причинно-детерміністської парадигми пізнання у напрямі цілісно-парадоксальної парадигми, що передбачає перехід від лінійно-причинної до цикло- і цілісно-причинної координації предметів і явищ (синхронність К. Юнга, квантово-релятивістські парадокси мікро- і макросвіту – квантова парадигма, що базується: на принципі доповненості (Н. Бор), принципі невизначеності (В. Гейзенберг), принципі нелокальності (Д. Белл), принципі цілісності (Д. Бом), парадоксі "Спостерігач", антропному принципі, ноосферних засадах реальності (В.І.Вернадський), феноменах М.О. Козирєва, на основах теорії фізичної та математичної гармонії, гомеопатичних феноменах дальньої дії, їх хвилявому характері; семантико-хвильовому характері генетичної інформації (П.П.Гаряєв), теорії великого об'єднання фундаментальних видів фізичної взаємодії і торсіонних полів (А.Є. Акімов, Г.І. Шипова й ін) тощо.

15. Спостерігається перехід від критерію експериментально-верифікаційного отримання нових знань до рефлексивно-інтуїтивного (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Е. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.); від класичної однозначної логіки до постнекласичної парадоксальної багатозначно-діалектичної логіки.

16. Негативні якості людини виявляються позитивними ресурсами її психіки (гуманістична психологія – А. Маслоу, К. Роджерс), що супроводжується переходом від дискретно-дуалістичної до цілісно-парадоксальної, резонансної моралі, в рамках якої реалізується єдність фактологічного і морального, що дозволяє обґрунтувати релігійний принцип відплати, який базується: на концепції семантичного простору В.В. Налімова; періодичній системі елементів слова М.С. Єльцина; на антропному принципі і квантовому феномені "*Спостерігач*"; феномені квантово-фотонної "зв'язності" світу (що виявляє непричинно-несиловий принцип координації мікро- і макросистем); феномені "потойбічної реальності" ("*Життя після життя*" – Р. Моуді); експериментах інституту кінесіології (П.Вайнцвайг); трансперсональній психології С.Грофа; феномені синхронності К. Юнга; теорії семантичного хвильового геному П.П. Гарєєва та експериментах Цзян Каньчженя, який ще в 80-х років ХХ ст. створив фізичний пристрій, що завдяки електромагнітному резонансу "зчитує" інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт, котрий в результаті здатен докорінним чином змінюватися.

Зазначене, у свою чергу, актуалізує **проблему зближення гуманітарного і природничонаукового знання**, що реалізується і обґрунтовується в площині таких тенденцій і феноменів:

1) Інформаційний бум виявляє компенсаторну тенденцію до освоєння наукою феномена *Цілого*, що виявляється в розвитку комплексних міждисциплінарних досліджень, які поєднують ресурси гуманітарних і точних наук.

2) У зв'язку з входженням людства в синтетичну еру інформаційного суспільства відбувається певна інтеграція форм суспільної свідомості, зокрема науки, релігії, філософії, мистецтва – спостерігається повернення до древнього стану пізнання, коли наука та філософія складали єдину сутність – натурфілософію.

3) У зв'язку з тенденцією актуалізації таких синергетичних напрямів педагогічної теорії і практики, як інтеграція, фундаменталізація і холізм, виявляється процес створення інтегрованих курсів, що поєднують результати і ресурси гуманітарних і природничих наук. У зв'язку з цим спостерігається відхід сучасних освітніх технологій від профілізації (що реалізує пізнавальну парадигму точних наук) і дедалі інтенсивний розвиток парадигми фундаменталізації в освіті.

У Меморандумі ЮНЕСКО (1994) йдеться про те, що тільки фундаментальна освіта дає універсальні за своєю сутністю знання, виступаючи чинником стійкого розвитку країн і краще всього готує людину до життя, оскільки передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загальнопедагогічної, загальнонаукової підготовки. Згідно Лісабонської стратегії розвитку освіти, прийнятої Європейською радою (2000), наукові методи

пізнання мають розглядатися як методики навчання, оскільки нині освітні, економічні і соціальні стратегії розвитку суспільства виявляють нерозривний зв'язок.

4) Формуються нові критерії отримання наукового знання (які впливають у тому числі і з парадоксів сучасного пізнання в його методологічних підставах: теорема К. Геделя про неповноту, парадокс розвитку, або телеологічний парадокс, парадокси теорії множин і ін.; онтологічні і семантичні підстави, пов'язані з онтологічними і семантичними парадоксами, з парадоксальною квантовою логікою), а також критерії істинності знань, які орієнтуються на такі гуманітарних аспекти, як інтуїція, образність, метафоричність, міфологічність, краса, рефлексивність, індивідуальний досвід і ін.

5) Наукова картина світу збагачується гуманітарними аспектами, що реалізується в синтезі морального і фактологічного, а також в антропному принципі, ноосферній організації земної цивілізації.

6) Інтеграція гуманітарного і природничого аспектів пізнання і освоєння людиною дійсності впливає з феномена цілісності особистості, яка не буває ні гуманітарною, ані природничою в чистому вигляді, оскільки особистість розвивається і формується в інтегральному полі соціоприродної реальності, в якому спостерігається злиття багатозначних і однозначних сенсів людського буття, що передбачає інтеграцію згаданих двох типів знання у сфері об'єднувальної форми суспільної свідомості – філософії, котра виявляє надзвичайну цінність філософської рефлексії і гуманітарної інтерпретації дійсності.

7) На психофізіологічному рівні ми також спостерігаємо інтегрованість відмічених видів знання, що виявляється в концепції функціональної асиметрії півкуль головного мозку людини, котра постає евристичною пояснювальною моделлю людської істоти. У зв'язку з цим гуманітарні, нечіткі знання можна вважати такими, що корелюють з правопівкульовою пізнавальною стратегією, тоді як однозначні і чіткі знання, що здобуваються у сфері точних наук, реалізуються в основному на рівні лівопівкульових механізмів, які організовують абстрактно-логічне мислення. З цією обставиною пов'язана класифікація людей на художників і мислителів. Зрозуміло, що "чистих" художників і мислителів не існує. А якщо і зустрічаються чисті типи людей, то вони реалізуються як акцентуовані або патологічні, що виявляється в двох полярних психічних хворобах – циклотимії і шизофренії. При цьому шизофренік як число лівопівкульовий тип характеризується дефіцитом правопівкульових аспектів психічної діяльності – емоційності, багатозначності, метафоричності. Ця обставина використовується в деяких тестах щодо виявлення шизоїдних рис характеру: шизофренік, котрий відображає і освоює світ однозначним чином, не може сприймати багатозначно-метафоричні мовні конструкції, наприклад прислів'я і приказки – "життя прожити – не

поле перейти" й ін. – оскільки не в змозі витягувати з них багатозначний, переносний сенс.

8) Механізми творчості також передбачають поєднання однозначного і багатозначного видів знання (що співвідносяться з гуманітарними і точними дисциплінами), багатозначно-континуальної і однозначно-дискретної логік, що дозволяє реалізувати механізми творчого мислення – мислення діалектичного і парадоксального, оскільки в його межах поєднуються дві полярні стратегії пізнання світу, виявляючи дипластію – характерну тільки людині властивості поєднання в одному контексті несумісних і часто полярно протилежних сутностей, що зумовлює розуміння *Істини як єдності протилежностей* (С.Б.Церетелі).

9) Природничонауковий і гуманітарний підходи та інструменти пізнання, осягнення, освоєння, описування світу постають відносно протилежними за своєю когнітивно-психологічною природою, однак ця протилежність нівелюється завдяки принциповій єдності, тотальності світу, що виявляється у таких **аспектах**:

– резонансно-хвильова, фрактально-голограмна природа Всесвіту, коли світло, звук, рух, слово мають універсальну хвильову природу, що проявляється у психофізіологічному феномені *синестезії* (який інтегрує всі сенсорні системи людини – аудіальну, візуальну, кінестетичну – в єдине ціле) та надзвичайно актуалізує концепцію хвильової лінгвістичної генетики П.П. Гарєєва, яка легалізує слово як гуманітарно-антропологічний чинник творення ("на початку було Слово...") і керування матеріальним світом, що реалізується у таких новітніх психолого-поведінкових напрямках, як "транссерфінг реальності", "Симорон", "рибьофінг", концепції колективного біокомп'ютера (В.П. Казначєєв), ноосфери В.І. Вернадського, колективного безсвідомого К. Юнга й ін. та проявляється у феноменом синхронності К.Юнга, П.Девіс (коли події психічної та фізичної реальності мають паралельне значення та переплітаються), у гомеопатичних феноменах дальньої резонансно-хвильової дії, коли мають місце дистанційні взаємодії матеріальних об'єктів без масопереносу, які володіють багатьма основними властивостями електромагнітних хвиль класичної теорії, властивостями хвиль-часток квантової механіки, а також властивостями, що не мають аналогів;

– квантові парадокси мікросвіту, який на квантовому рівні постає цілісним неподільним комплексом, коли на квантовому рівні розум відіграє ключову роль, що реалізується в антропному космологічному принципі (котрий встановлює принципову доцільність існування людини у Всесвіті), квантовому парадоксі "*Спостерігач*", який виявляє активну роль свідомості в актуалізації Всесвіту;

– концепція "слабких екологічних зв'язків" (В.П. Казначєєв), що знаходить кореляцію з принципом "надмалої дії" в синергетиці,

екстремальними (або оптимальними) принципами в природознавстві – такими, як принцип найменшої дії в механіці, принцип швидкого шляху в геометричній оптиці, принцип економії енергії в біології, принцип “економії мислення” Е. Маха, принцип “найменшого зусилля” Дж. Ципфа, принцип мінімального артикуляційного зусилля в лінгвістиці, принцип оптимальної конструкції організмів Н. П. Рашевського, принцип єдності морфології (конструкції) організмів та їх поведінки, принцип максимуму інформації й ін;

– геометрія простору навколо нас побудована за принципами гармонії, тобто підпорядковується *єдиному метричному принципу*, що проявляється у “фрактальному бумі” (дивовижна простота фрактальних алгоритмів зробили фрактальну геометрію ефективним знаряддям для опису морфологічних властивостей природи та суспільних явищ) та виявляється на рівні математичного аналізу у вигляді правила “золотого перетину” (“золотої пропорції”, “коефіцієнта фі”, що постає трансфінітним числом, подібним до числа π); це правило відображається в числах Фібоначчі, у відповідності із яким організовано усе в цьому світі: принцип “золотої пропорції” ми знаходимо в орбітах обертання небесних тіл, у музичній грамоті, у фізичних константах, у демографії, медицині, генетиці, ботаніці, архітектурі; система елементів Д.І. Менделєєва має всі ознаки природних систем, спроможних до самоорганізації, вона описується принципом “золотих чисел”;

– резонансна (фрактально-голограмна) природа Всесвіту дозволяє зрозуміти механізми реалізації семантичних універсалій і інваріантів: ефект об’ємного резонансу (форма предметів впливає на людину): вплив архітектурних форм на самопочуття; ефекти сензитивних фаз (що реалізовується на основі фазових станів психіки), тобто підвищена чутливість до дії слабких (інформаційних) подразників; феномени викликаних потенціалів мозку; змінені стани свідомості; хвильова лінгвістична генетика П. П. Гаряєва – генетична інформація організується за хвильовими та лінгвістичними принципами, виявляючи наявність Вакуумного супермозку; періодична система елементів слова М.С.Єльцина; теорія формувальної причинності Р. Шелдрейка та ін.;

– у *рамках когнітивної психофізики* (сучасний паранауковий напрям, створений науковцем зі світом ім'ям А.П. Дубровим на ґрунті парапсихології) виявлено універсальний характер трансформації різних видів і форм енергій, речовини, полів та інформації (взаємоперетворюваність часток, полів, енергії, інформації); дистанційний і резонансно-польовий характер взаємодії; наявність у природі ментального інформаційно-польового виду взаємодії; здатність думки до універсальної трансформації в будь-які фізичні частки, поля і випромінювання, дистанційний ментальний зв'язок людини з навколишнім середовищем; смисловий характер думки як основи

"Глобальної Свідомості" людини на всіх структурних рівнях будови матерії, здатної до універсальної трансформації і взаємодії з будь-якими видами, полів, часток і енергій;

10) Зближення природничонаукового і гуманітарного когнітивних стратегій знаходить втілення у таких **міждисциплінарних концепціях**, як:

- теорія універсального семантичного простору В.В.Налімова, де поєднуються вербальний і невербальний аспекти життєдіяльності людини, її соматичний і психічний аспекти, моральне і фактологічне – *калокагатія* (має багато спільного з орієнтальним уявленням про "хроніки Акаші");

- герменевтична філософія Р. Хайдеггера, що базується на уявленні про світ як своєрідний онтологізований текст

- універсалістське трактування символічних форм Е. Кассирера;

- ідея універсальної символіки у сфері екзистенціальної філософії. Ж.-П. Сартра;

- концепція Р. Башляра щодо "психоаналіза предметів", що виявляє "універсальний ключ" до тлумачення символів;

- один з напрямів лінгвістики – звуковий символізм – неспростовно свідчить про наявність прихованої семантики у сфері вербальних і невербальних сигналів, коли наш світ у цілому та окремі його елементи сповнені певним сенсом, який можна витягувати завдяки певним хвильовим алгоритмам;

- психологія суб'єктивної семантики стверджує, що зображення мають семантичні характеристики, коли геометричні фігури виявляються наділеними жорстко корельованими комплексами властивостей, які реалізуються як емоційно-оцінні властивості і виявляються як "семантичні інваріанти" – значення, сенс предмета "написано на його обличчі"⁴⁰;

- словники візуального досвіду – кінцевих систем візуальних образів, що дозволяють стійко інтерпретувати і класифікувати всі (!) об'єкти зовнішнього світу: не тільки зовнішні об'єкти несуть в собі глибинну інформацію, що організовується за певними фундаментальними (інваріантними) принципами, але і об'єкти, які людина виражає в актах творчості (малюнку, танці та ін.) відображають цю глибинну (архетипічну) інформацію;

- твердження Е. Разехорна: зображення – є первинні глибинні жести (пра-рухи), виражені графічно; вони несуть певне емоційне навантаження і володіють очевидними цінностями сприйняття – це графічний вираз відчуттів;

- освітні феномени резонансної парадигми, висвітлені у наших

⁴⁰ Артемьева Е.Ю. Психология субъективной семантики / Е.Ю. Артемьева. – М.: Изд. МГУ, 1980. – 128 с.

монографіях, які мають загальний обсяг близько 200 ум.автор.аркушів та присвячені теорії синтезу знань і педагогічній синергетиці⁴¹: біокомп'ютер В.М.Броннікова, резонансне навчання, супернавчання, гештальт освіта, сугестопедія, педагогічна синергетика, акмеологія, методи колективного здобування знань М.П.Щетиніна та ін.

У цілому можна говорити про постнекласичний тип наукової раціональності (кінець ХХ ст.), в рамках якого суб'єкт і об'єкт розуміються як цілісний неподільний комплекс, а в процесі пізнання починають враховуватися як засоби і операції, так і ціннісний-цільові характеристики наукової діяльності. Об'єкти тепер уявляються складними відкритими системами, що саморозвиваються, для яких характерна еволюція, що є синергетичним процесом самоорганізації (індетермінізований, нелінійний, імовірнісний, різноспрямований, біфуркаційно-хаотичний). Взаємовідношення людини і природи досягає рівня коеволюції⁴². На цьому етапі виявляється перехід від моделюючого мислення до образно-міфологічного, має місце взаємне проникнення конкретно-наукових, філософських, природничих, гуманітарних, фундаментальних і прикладних знань⁴³. При цьому в класичному розумінні точні науки дрейфують від матеріалізму до ідеалізму⁴⁴, коли постнекласична наука тяжіє до міфологічних засобів вираження⁴⁵ і розгорнутим міфологічним побудовам⁴⁶, оскільки до міфів, на відміну від наукової гіпотези, відноситься сутність, яку не можна верифікувати (наприклад психоаналіз З. Фрейда або колективне безсвідоме К. Юнга), що не перешкоджає перетворенню наукових міфів на наукову гіпотезу⁴⁷.

Сучасна резонансно-хвильова концепція художньо-гуманітарного знання та творчості на теоретико-методологічному, онтологічному, пра-

⁴¹ Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика : Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2012. – 708 с. <http://eprints.zu.edu.ua/9067/>; Вознюк А.В. Педагогическая синергетика: монография. – Житомир: Изд-во ЖГУ им. И. Франко, 2012. – 812 с.

⁴² Степин В.С. Саморазвивающиеся системы и перспективы техногенной цивилизации // Синергетическая парадигма. Многообразие поисков и подходов. М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 12-128.; Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.

⁴³ Лесков Л.В. Синергизм: философская парадигма XXI века. – М.: «Издательство «Экономика», 2006. – 637 с.; Стеклова И.В. Философия, культура, современность. – Саратов: СПИ, 2000. – Вып.2. – С. 40–53.; Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.; Тимашев С.Ф. Принципы современной эволюции нелинейных систем // Рос. хим. журн. – 1998. – Т. XLII, № 3. – С. 18-36.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

⁴⁴ Тарнас Р. История западного мышления. – М.: Крон-пресс, 1995. – 448 с.; Яковец Ю.В. Формирование постиндустриальной парадигмы: истоки и перспективы / Ю.В. Яковец // Вопросы философии. – 1997. – № 1. – С. 3-17.

⁴⁵ Чешков М.А. Глобалистика: поиски предмета (Сб. ст.). М.: ИМЭМО, 2002. – 99 с.

⁴⁶ Ладыгина О.М. Культура мифа. – М.: Полярная звезда, 2000. – 56 с.

⁴⁷ Поппер К. Логика и рост научного знания. Избр. работы / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с. – С. 246-248.

ксеологічному, антропологічному рівнях виявляє певну ізоморфність з природничонауковим знанням та втілює в собі нову постнекласичну субстанціонально-польову парадигму пізнання.

Контрольні запитання та завдання

1. Дайте визначення категорій «наука», «знання», «діяльність» і поясніть, у чому повинен виражатися їх результат.
2. Визначте суть людської діяльності. Вкажіть основні елементи її структури.
3. Яка структура наукової діяльності? Розгляньте її основні елементи: суб'єкт, об'єкт, засоби і т.д.
4. Які основні ознаки науки і її відмінності від буденного знання?
5. Визначте суть наукового знання.
6. Прокоментуйте основні функції науки в житті суспільства.
7. Як ви розумієте суть наукового знання і наукової діяльності?
8. У чому полягає своєрідність сучасного етапу розвитку науки?
9. Перерахуйте основні досягнення техніки та технології ХХ ст. і дайте їм оцінку.
10. Прокоментуйте суттєвий зміст рис. 1.3. Які технологічні напрями визначають прогрес дослідження в науці?
11. Розкрийте суть поняття «предмет філософії науки», охарактеризуйте основні його концепції.
12. Яка роль філософії у науковій діяльності?
13. Розкрийте роль теорії як найбільш адекватної форми наукового пізнання.
14. Окресліть критерії наукової теорії.
15. Які головні ознаки принципу?
16. Закони і закономірності: спільне та відмінне.
17. Поясніть сутність фрактально-голограмної організації теоретико-методологічного інструментарію наукового дослідження.
18. Дайте характеристику трьох фазових філософських універсалій.
19. Поясніть відмінності між рухом, взаємодією та зв'язком.
20. Опишіть принципи загальної теорії систем.
21. Що таке фрактал?
22. Поясніть системну кореляцію головних категорій педагогіки.
23. Сформулюйте відмінне та спільне головних і теоретико-методологічних «інструментів» наукового дослідження (метод, технологія, підхід, вимір, рівень, закон, закономірність).
24. Поясніть процес зміни традиційної парадигми наукового пізнання.

2. ТЕХНОЛОГІЯ ТА МОТИВАЦІЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

*Творчість – універсальна функція людини,
яка веде до всіх форм самовираження.
А. Маслоу*

2.1. Ключові поняття

Творчість – мислення в його найвищій формі, яке виходить за межі необхідного для вирішення завдання, що виникло, вже відомими способами;

– діяльність, яка породжує дещо якісно нове і яке відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною універсальністю;

– генерування нової інформації в тій чи іншій галузі науки, техніки чи життєдіяльності людей в цілому.

У залежності від ступеню вияву, творчість може проявлятися в будь-якому виді діяльності і є пов'язаною з ієрархією переживань – від цікавості через захоплення і натхнення до осяяння. При високому прояві творчості в свідомості домінує натхнення, аж до осяяння, в особистості – потреба діяльності, а в діяльності – прагнення до досягнення нових цілей, які раніше не ставилися, новими, раніше не випробуваними засобами.

Творче ставлення до праці – розвинута здатність і прагнення вносити в процесі праці нове, оригінальне, вдосконалювати організацію, засоби, знаряддя праці; прагнення і здатність до раціоналізації і винахідництва.

Творчість педагогічна – вироблення і втілення педагогом у мінливі умови навчально-виховного процесу оригінальних і високоефективних підходів і методів, які визначають теорію і практику виховання і навчання. Ознаки педагогічної творчості: наявність глибоких і всебічних знань та їх критична переробка і усвідомлення; вміння перевести теоретичні і методичні положення в педагогічні дії; здатність до самовдосконалення і самоосвіти; розробка нових методик, форм, прийомів і засобів та їх оригінальне поєднання; діалектичність, варіативність, мінливість системи діяльності; ефективне застосування наявного досвіду в нових умовах, здатність до рефлексивної оцінки власної діяльності та її результатів; формування індивідуального стилю професійної діяльності на основі поєднання та вироблення еталонних і індивідуально неповторних рис особистості педагога; здатність до імпровізації, яка заснована на знаннях та інтуїції; вміння бачити «множинність варіантів».

З вищенаведених визначень видно, що можливість прояву творчості досить широка – всепроникна. Наприклад, якщо ще сто років тому лю-

дина могла лише пасивно слухати музику на концерті, то з появою перших грамофонів вона отримала можливість власноруч формувати репертуар концерту для себе, згодом – управляти гучністю, а потім – і відтінками звучання. З появою караоке людина отримала можливість брати участь у виконанні. Ще більші можливості надають музичні синтезатори, які стають все більш доступними для фахівців.

Запитання «Як вона проявляється?» ми розділимо на частини. Спочатку обговоримо ступінь прояву. Для нас це є принциповим, оскільки слова «більше» чи «менше» застосовуються до творчості досить рідко. У повсякденній свідомості творчі прояви рідко бувають відносними, вони завжди абсолютні: людина або творча, або ні – третього не дано. Таке заперечення різного ступеню прояву творчості призводить до неправдивого враження про неможливість змін і розвитку наявних творчих здібностей. Ми стоїмо на іншій точці зору, виходимо з того, що рівень творчих можливостей можна не лише вимірювати, але й розвивати. Відповідно має сенс використовувати різні технології, які сприяють поглибленню цих здібностей.

Звернемося до відповіді на запитання, де виявляється творчість. Полігон для розвитку творчих здібностей зменшується через все більше витіснення з системи праці інтелектуальних операцій. Прогрес веде до того, що техніка поступово бере на себе більшість функцій, які раніше виконувала людина. Наслідком цього є формалізація процесів і спрощення алгоритмів, які виключають для виконавця необхідність творчого підходу. Одночасно з трансляцією певних функцій техніці відбувається передача їх людиною, універсалом високої кваліфікації, групі технічних виконавців. Потреба в творцях звужується. Однак творчість не обмежується розробкою оригінального продукту. До творчості відноситься і вміння подивитися на світ з іншої точки зору, тобто особливий вид сприйняття. І вчений, який створює новий продукт у вигляді оригінальної гіпотези, поєднуючи в одне ціле суперечливі факти, і хлопчик, який сказав, що «король голий», сприймають світ творчо.

На фоні звуження поля докладання творчих здібностей поволі, але скрізь спостерігається тяга до інших форм творчої діяльності. В ім'я чого? Така діяльність дозволяє задовольнити глибинні потреби особистості. Незліченні описи творцями відчуттів, які супроводжували відкриття, говорять про те, що вони пов'язані з емоційними і навіть енергетичними переживаннями, з сильними спалахами чи осяяннями. При цьому творці зазвичай йдуть до своїх досягнень довгі роки, накопичуючи інформацію в певній галузі знань, підтриманні цілеспрямованим інтересом, що спрямовує їх просування до бажаної мети. Прихильники інших патологічних чи соціально прийнятих шляхів самоактуалізації не здатні до таких тривалих зусиль. Однак при сучасному рівні розвитку технології навчання творчості швидкість отримання результатів може бути суттєво збільшеною, а емоційний супровід досягнення – суттєво посиленним. Тому і зрос-

тає вірогідність замінити патологічні шляхи задоволення самоактуалізації – творчістю.

Самовираженню як одному з варіантів мотивації творчості, на думку ряду психологів, притаманна відсутність формування залежності. Ми вважаємо, це твердження не зовсім коректним. Все, що надає людині емоційного задоволення, веде до залежності – і любов до Бога, і любов до людини, і секс, і наркотики, і влада. Тут важливі інші відмінності. *По-перше*, творчість – соціально прийнятий і підтриманий спосіб самоактуалізації. *По-друге*, вона може дати тривале, практично не обмежене в часі задоволення, яке не супроводжується самознищенням. Важливо підкреслити: тяга до творчості визначається не лише можливістю отримання нових відчуттів, але і досить позитивною підтримкою себе в цьому стані – *плато*. На відмінну від цього, інші способи досягнення цих станів, пов'язані з наркотичним екстазом, сексом і т.п., забезпечують лише короткочасові, пікові досягнення бажаних станів – *пунктир*. Якщо ж виникає непереборне прагнення утримувати себе в одному з цих станів, це призводить до виникнення не лише психологічної, але і фізіологічної залежності.

Історичний досвід показує, що творчість успішно протистоїть іншим способам отримання задоволення. Однак проникнення цього факту в свідомість гальмується впливом систем масової інформації.

Надто часто на екранах ми бачимо, що супутниками творчого процесу є куріння, алкоголь і наркотики. Це не дивно, оскільки для художніх творів потрібний яскравий образ і низка будь-яких видимих дій. Тому і відбувається зміщення акцентів – дещо другорядне, супровідне виходить на перший план. При цьому насправді більшість винахідників відмічають, що в періоди продуктивної творчої активності вживання цих речовин в них різко знижувалося. Якщо припустити, що творчість конкурентоздатна, то чому так багато людей шукає інших шляхів самореалізації?

Однією з головних причин внутрішньої напруги виступає переживання самотності, і вважається, що творчість не може її подолати. Однак згадаємо, що, з однієї сторони, людина важко переживає почуття самотності, оскільки воно підтримує її в тривожному стані, але з іншої – повне злиття з іншим може заважати становленню індивідуальності. Виникають суперечливі тенденції: бути зі всіма і не відчувати самотності та тривоги чи переживати відокремлення від людей, проте самоактуалізуватися і стати індивідуальністю.

Вже Е. Фром відмічав, що людство виробило декілька способів вирішити цю суперечність.

Перший – **перехід в органічний стан**, який досягається за допомогою сексу чи наркотиків. В цьому стані людина відчуває повне злиття з іншою людиною чи навіть з усім – повне розчинення в зовніш-

ньому світі. Це злиття на короткий час позбавляє людину тривоги, але не знімає проблему (все чудово, але на мить!).

Другий – **максимальне пристосування до групи**, яке вимагає від людини повного конформізму. Для повного злиття з групою необхідно поступитися своєю особистою гідністю і значною мірою втратити своє «Я».

Ці поступки дають спокій, надійне положення і розуміння з боку оточуючих, але без злетів. Такий шлях дає враження менш яскраві, але більш стабільні, ніж стан трансу («Все міцно, але не має захоплення!»).

Третій – **любов**. Це найкращий спосіб подолання самотності. Духовно і фізично зливаючись з коханою людиною, люблячий об'єднує себе з ним і робить суттєвий крок до об'єднання з усім світом. При цьому максимальною мірою вдається зберегти власну цілісність і індивідуальність. Однак не всі рівною мірою здатні до руху цим шляхом, оскільки для цього необхідна розвинута емоційна сфера особистості і здатність до самовіддачі, а це дано не кожному.

Четвертий спосіб, який ми будемо детально розглядати в подальшому, – **занурення у творчу діяльність**. Зливаючись з предметом своєї творчості, людина об'єднує себе зі світом. При цьому вона не втрачає ні зовнішнього світу, ні свого «Я». Для нас важливо підкреслити, що цей шлях проходить через формування до задоволення вищих потреб.

2.2. Творча діяльність у педагогічному процесі

Діяльність специфічна форма суспільно-історичного буття людей, цілеспрямоване перетворення ними природної і соціальної дійсності. На відміну від законів природи закони суспільства виявляються тільки через людську діяльність, яка створює нові форми і властивості дійсності, перетворює певний початковий матеріал у продукт. Будь-яка діяльність, яка здійснюється суб'єктом, включає в себе мету, засіб, сам процес перетворення і його результат.

Найважливіша форма прояву життя людини, її активне відношення до навколишньої дійсності. До діяльності людину спонукають різні потреби, які відображаються в її свідомості у вигляді образів відповідних їм об'єктів і дій, що ведуть до задоволення цих потреб. Від характеру мотивації діяльності більшою мірою залежить наполегливість в її виконанні і тим самим успіх у досягненні мети. Мотиви і цілі діяльності залежать від суспільних умов життя людини і рівня її індивідуального розвитку. Ведучу роль в індивідуальному розвитку діяльності відіграє засвоєння індивідом суспільного досвіду, діяльність здійснюється через низку внутрішньо пов'язаних між собою дій і включає в себе ті або інші автоматизовані компоненти. Однак, в цілому, кожна діяльність носить свідомий характер. Свідома мета як закон визначає спосіб і характер дій людини (К. Маркс). Вона спонукає до активного подолання перешкод, які вини-

кають на шляху до отримання бажаного результату. Основним видом діяльності людини є її фізична і розумова праця. Фізична виробнича праця направлена на створення матеріальних цінностей, які необхідні для життя суспільства і кожного його члена. Розумова праця направлена на вивчення дійсності, на створення наукових теорій, літературних, художніх та інших духовних цінностей.

Важливий вид діяльності людини – навчання. Діяльність людини – необхідна умова її розвитку, в процесі якого набувається життєвий досвід, пізнається навколишня дійсність, засвоюються знання, виробляються уміння та навички, завдяки чому розвивається і сама діяльність. Дослідження А. Леонтьєва, С. Рубінштейна, Б. Теплова та ін. показали, що в діяльності розвиваються психічні процеси, формуються розумові, емоційні і вольові якості особистості, її здібності і характер.

Розглянемо названу категорію з позиції творчості на прикладі науково-педагогічної діяльності, яка в своїй основі повинна мати креативний характер та нестандартний підхід до вирішення науково-дослідницьких і освітнянських проблем. Це виражається в розробці та впровадженні нових методів, форм, прийомів дидактичних засобів у їх оригінальних поєднаннях: ефективному застосуванні педагогічного досвіду, який вже є; вдосконаленні, раціоналізації, модернізації відомого у відповідності з новими завданнями; вдалому імпровізуванню на основі як точного знання, так і високорозвиненої інтуїції; умінні бачити низку варіантів вирішення однієї і тієї ж проблеми.

Вирізняючи терміни «педагогічна творчість» і «педагогічна майстерність», слід відмітити, що вони близькі за змістом, але не тотожні. В якості аргументації застосування творчості в процесі педагогічної діяльності російським вченим М.М. Поташиком висувається наступне: «Майстром можна вважати працівника, який бездоганно володіє своєю професією, і майстерність, як правило, пов'язана з великим досвідом. Творчим може бути і вчитель-початківець, який поки ще не став майстром».

У наведеному висловлюванні частково й полягає, на наш погляд, відповідь на запитання щодо можливості масовості педагогічної творчості. У кінці ХХ століття психологією та педагогікою були набуті різноманітні відомості про творчість. Однак весь інформаційний матеріал, в свою чергу, потребував осмислення та систематизації, щоб стати початковим у надбанні нового знання. Таким новим знанням є створення різних типологічних характеристик: типи творчих особистостей; ознаки і якості розуму творчої особистості; механізми й форми прояву творчості; умови творчої праці і її мотивація.

Своє бачення взаємозв'язку категорій творчості і діяльності українська дослідниця-фундатор школи педагогічної творчості С.О. Сисоєва висловлює у наступних тезах: *по-перше*, діяльність є основою творчості, сутність людини-творця виражається в діяльності, але повністю не ви-

являється у ній. Повністю людська сутність виявляється в творчості, яка відбиває високий рівень активності людини, спрямованої на розв'язання діалектичного протиріччя між «старим і новим», у процесі якого долаються межі наявної діяльності, змінюються пороги розпредмечування. По-друге, і творчість, і діяльність спрямовані на перетворення навколишнього світу і самої людини як діючого суб'єкта, але діяльність може бути продуктивною і репродуктивною, творчість виступає тільки у взаємозв'язку продуктивного і репродуктивного, включаючи не тільки безпосередньо результативні дії, але й мотиви, відношення, погляди, переживання, самосвідомість і інші форми прояву людських якостей, які не приводять до певного видимого результату. Доцільно вважати, що саме мотиви є стимулом дій механізму творчості. При цьому слід підкреслити, що результати творчої діяльності не завжди являються соціально значущими і новими у прямому розумінні цих слів. Наприклад, дитяча творчість, самодіяльна, індивідуальна творчість «для себе» не має в прямому значенні суспільної цінності. Це суб'єктивно значуща творчість. Новизна в цьому плані полягає в самостійному підході до створення уже відомого, в індивідуальному відкритті. Це новизна у створенні процесуальних моментів, своєрідної комбінації старого. Тому можна говорити про новизну об'єктивну (для всього суспільства) і суб'єктивну (для окремої людини). Слід вважати, що в сучасних умовах гуманізації суспільства необхідно переглянути поділ новизни на об'єктивно і суб'єктивно значущу.

Все більше дослідників вважають, що творчість є специфічною здатністю кожної людини, яка може і повинна розвиватися. Е.П.Торренс вчений, який зробив значний внесок у розвиток теорії творчості, вивчаючи протягом двадцяти років розвиток творчих здібностей дітей у США, відмічає наявність як успіхів, так і невдач, які пов'язані з тим, що офіційна педагогіка приділяє проблемам навчання творчості незначну увагу. Такої ж думки дотримуються спеціалісти в галузі роботи з обдарованими дітьми М.Карне, Епстайн. Вітчизняні вчені (Г.С.Альтшуллер, Л.Л.Гурова, А.Ф.Есаулов, О.М.Матюшкін та ін.) досліджували і розробляли шляхи розвитку творчих можливостей молоді. В роботах цих авторів звертається увага на методи активізації інформаційного пошуку, засоби активізації творчої діяльності, методику розв'язання творчих задач, конструювання взаємовідносин у дослідницькому колективі, розвиток творчих можливостей молоді в процесі гурткової роботи тощо.

Таким чином, на сучасному етапі розвитку психолого-педагогічної науки можна виділити такі основні напрями вивчення творчості: витіснення принципу діяльності принципом взаємодії, системним підходом. Разом з тим, діяльнісний підхід застосовується, коли його розглядають як частковий випадок системного підходу, в основі якого полягає не стільки дія (діяльність), скільки взаємодія; об'єднання когнітивного і особистісного (операційного і мотиваційного, інтелектуального і особистісного тощо) аспектів психології творчості; використання поняття та інте-

нсивний розвиток дослідження рефлексії; дослідження творчості не тільки як діяльності по створенню; стверджується, що творчість не обов'язково є створенням, вона може бути рекомбінацією відомих елементів, може бути і руйнування; розуміння творчості як розвивальної взаємодії її суб'єкта і об'єкта, спрямованої на розв'язання діалектичного протиріччя. Для творчості необхідні об'єктивні (соціальні і матеріальні) і суб'єктивні (знання, уміння, розвинуті творчі можливості суб'єкта) умови.

У сучасних дослідженнях психолого-педагогічної сутності творчості приділяється увага визначенню самого поняття педагогічної творчості, дослідженню його співвідношення із супровідними ознаками, властивостями, якостями, особливостями особистості; розгляду індивідуального стилю діяльності особистості як найважливішої ознаки її творчого характеру; з'ясуванню механізму взаємозв'язку творчого мислення і педагогічної майстерності; розвитку науково-педагогічного стилю мислення як першоснови становлення творчої особистості викладача; дослідженню суб'єктивних аспектів педагогічної творчості, видів і механізму педагогічної імпровізації; вивченню педагогічних умов, шляхів, засобів формування творчої позиції особистості; створенню методик виявлення і розвитку творчих якостей особистості, вивчення обдарованості.

В.О. Сухомлинський наголошував, що робота вчителя – це творчість, а не буденне заштовхування в дітей знань. Покликання вчителя він бачив у тому, щоб дитина вчилася не заради оцінки, а пізнавала потяг до знань, до чогось нового, до творчості. Він підкреслював, що справжній вчитель-майстер не може жити без творчості, повторюючи одне й те саме все своє життя. Тільки творчий вчитель може розвинути творчі можливості, творчі здібності у дітей. Він закликав вчителів пам'ятати головне правило педагогічної діяльності: «Обдаровані і талановиті всі без винятку діти». До цього варто додати думку В.В.Рибалко, який вказував, що творчість є одним із засобів підвищення емоційного тону учнів, закріплення комплексу емоційно-вольової регуляції і, головне, актуалізації позитивної гами переживань, яка супроводжує ефективну працю – переживання радощів від зробленого, досягнутого, почуття впевненості в своїх силах, у своєму творчому потенціалі.

П.І. Шевченко, Б.Д. Красовський, І.С. Дмитрик розглядають педагогічну творчість як оптимальну реалізацію «випереджаючих конструкцій моделей діяльності вчителя» на основі соціального замовлення і логіки розвитку педагогічної науки. З.С. Левчук вважає, що педагогічна творчість проявляється у діяльності, рефлексія якої обумовлює формування особистості учня як суб'єкту життєтворчості. На її думку, здатність до педагогічної творчості – *це інтегративна якість особистості, структурними компонентами якої є професійна спрямованість, професійне самосвідомлення, професійне мислення, діагностична культура*. Крім того, З.С. Левчук вказує, що педагогічну творчість завжди супроводжують са-

мопізнання, саморозвиток та самовдосконалення, прагнення до постійного зростання. На думку Р.П. Скульського, педагогічна творчість – це такий варіант організації професійної діяльності вчителя, який на реально доступному рівні забезпечує розв'язання навчально-виховних завдань, що стоять перед сучасною школою, безперервне зростання загальної і професійної культури педагога, його активної пошукової діяльності по підвищенню ефективності навчально-виховного процесу. Н.В.Кичук визначає педагогічну творчість як найважливіший критерій якісного становлення особистості вчителя сучасної школи, яка виявляється, насамперед, у соціальній потребі в творчій праці, вона вважає, що педагогічна творчість має стати рисою кожного педагога, тобто набути масового характеру. Педагогічний словник визначає педагогічну творчість як оригінальне та високоефективне вирішення вчителем навчально-виховних завдань, збагачення теорії та практики виховання і навчання. Продуктивним для практичної діяльності вчителів є підхід М.М. Поташника, який визначає педагогічну творчість, виходячи з актуальних ідей оптимізації навчально-виховного процесу, і вважає, що пошук оптимального педагогічного розв'язку в конкретній педагогічній ситуації завжди пов'язаний з творчістю. Він доводить, що де б не здійснювалась оптимізація, при плануванні заняття чи в процесі його проведення, вона обов'язково приводить до творчості. Він зазначає, що як оптимізація навчально-виховного процесу веде до творчості, так і творчість викладача веде до оптимізації, бо педагогічна діяльність пов'язана з результатами і приносить задоволення лише тоді, коли оригінальне педагогічне рішення призводить до результату, який не є типовим для даних умов. Для визначення педагогічної творчості важливою є думка Ш.О. Амонашвілі про джерела творчості вчителя, серед яких найістотнішим педагог-гуманіст вважав натхнення в роботі з дітьми. Розвиваючи цю думку, можна сказати, що творчі професійні якості вчителя, творчі можливості його особистості реалізуються і розвиваються у творчій взаємодії з учнями і рівень творчої педагогічної діяльності вчителя впливає на ефективність розвитку творчих можливостей учня.

Елементи творчості притаманні будь-якому виду діяльності, творчість має велике значення для навчання й особистісного розвитку людини, є запорукою емоційного здоров'я, має суттєвий психореабілітаційний ефект. Саме тому включення у педагогіку проблем наукової, художньої, технічної творчості не тільки зближує навчання й виховання з наукою, технікою, мистецтвом, а й, безумовно, сприяє формуванню особистості як творчої, розвитку її талантів й обдарованості. Я.О. Пономарьов зазначав, що включення психології творчості як абстрактної науки в склад педагогіки творчості як конкретної науки – необхідна умова розвитку дієво-перетворюючих знань про творчу діяльність.

Актуальна потреба виділення педагогіки творчості в окрему галузь загальної педагогіки зумовлена об'єктивними процесами демократизації

і гуманізації освіти, результатом яких є особистісно-орієнтована спрямованість суб'єкт-суб'єктної взаємодії в процесі навчання й виховання. В сучасних соціально-економічних умовах реформування суспільства із загальної педагогіки відокремлюються такі її перспективні галузі, як соціальна педагогіка, позашкільна педагогіка тощо. Так, соціальна педагогіка визначається як галузь загальної педагогіки, наука про закономірності та механізм становлення і розвитку особистості в процесі здобуття освіти та виховання у різних соціальних інститутах, а також соціально орієнтована діяльність освітніх, наукових, культурних та інших закладів, установ і соціальних служб, які сприяють формуванню соціальної активності дітей та молоді в процесі вирішення суспільних, політичних, економічних та інших проблем суспільства (Л.Г.Коваль, І.Д. Зверева, С.Р. Хлебнік). Предмет позашкільної педагогіки визначається Т.І. Суцєнко як мистецтво розвитку і виховання вільної, духовно повноцінної, творчої особистості з урахуванням її власних потреб і природних даних. В умовах демократизації та гуманізації освіти педагогіка творчості набуває рис самостійної наукової дисципліни.

Доцільно вважати, що педагогіка творчості – це галузь загальної педагогіки, яка вивчає закони та закономірності формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в процесі освіти та навчання; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних і індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності. Ми поділяємо думку Я.О.Пономарьова, що педагогіці творчості, з точки зору розуміння її як фундаментальної науки, притаманна єдність абстрактного й конкретного. У такому контексті можна говорити про емпіричну й фундаментальну фази теорії педагогіки творчості, які відповідно відображають конкретні й абстрактні знання. Педагогіка творчості, як безпосередньо пов'язана з практикою, конкретна і, водночас, вона є синтезом абстрактних знань.

Головним і найбільш складним явищем, яке вивчає педагогіка творчості, є формування творчої особистості студента в її навчально-виховній взаємодії з педагогом. У цьому процесі власні можливості як студента, так і педагога розвиваються і набувають об'єктивного характеру, відбиваючись у конкретних якостях і особливостях їх особистостей. Саме тому процес формування творчої особистості студента неможливо відокремити від творчого розвитку того, хто його навчає й виховує. Цей процес є не тільки сукупністю послідовних і взаємопов'язаних дій педагога й дій, спрямованих на свідоме і міцне засвоєння системи знань, умінь, навичок, формування світогляду студентів, культури поведінки тощо, а й сукупність послідовних і взаємопов'язаних «перетворень» у їх творчому розвитку: мотивації, характерологічних особливостях, творчих умінь, психічних процесах, які сприяють успіху людини в творчій діяльності. Саме цей процес, на наш погляд, відображає сутність педагогіч-

ної творчості. Таким чином, поняття «педагогіка творчості» вбирає в себе поняття «педагогічна творчість».

На підставі аналізу філософської, соціальної, психолого-педагогічної літератури з проблеми творчості ми виділяємо закони педагогіки творчості. У філософії «закон» визначається як «необхідна, внутрішньо притаманна природі явищ реального світу тенденція зміни, руху, розвитку, яка визначає загальні етапи і форми процесу становлення і самоорганізації конкретних систем, явищ природи, суспільства і духовної культури людства, які розвиваються». Тенденція саморозвитку системи виявляється як дія іманентних цій системі суперечностей. Відмінність між законом і закономірностями полягає в тому, що закон виступає як конкретне – всезагальне, а закономірність є частковою формою його виявлення, яка висвітлює певний закономірний зв'язок. Виявлені закономірності явищ свідчать про існування закону у їх походженні й розвитку, але сама закономірність таким законом не є.

Педагогічний закон – це об'єктивний, необхідний, загальний і суттєвий зв'язок між завданнями, змістом, методами педагогічного процесу і його результатами, які проявляються в зміні знань, умінь, переконань і поведінки вихованців. З одного боку, в педагогіці творчості як і в загальній педагогіці функціонують загальні закони розвитку і виховання людей, закони і закономірності педагогічного процесу, а, з іншого, діють закони і закономірності, притаманні творчому процесу, специфіці формування творчої особистості. Одним з основних законів педагогіки творчості, на думку С.О. Сисоевої, є закон педагогічної розвивальної взаємодії, який відбиває загальний закон живої і неживої природи – відсутність односторонньої дії та концептуальне положення про творчість як взаємодію, що веде до розвитку.

Парадоксально, що відкритий ще Ньютоном відомий закон (сила дії дорівнює силі протидії), закон, який інтуїтивно виражався багатьма народними прислів'ями і яскраво проявляється в сфері людських комунікацій, залишався поза увагою традиційної педагогічної науки, яка віддавала перевагу «суб'єкт-об'єктивним» педагогічним впливам у системі «педагог-вихованець». Саме закон педагогічної розвивальної взаємодії зумовлює реалізацію концепції особистісно-орієнтованого навчання, реальну демократизацію та гуманізацію будь-якого навчально-виховного процесу.

Викладач ВНЗ, який працює творчо, спирається на досягнення педагогічної науки, сам збагачує педагогічну теорію, розкриває закономірності педагогічного процесу, визначає шляхи його вдосконалення, прогнозує результати своєї діяльності, тобто його діяльність є дослідницькою. Саме так працювали відомі вчителі-новатори Ш.А. Амонашвілі, Н.П.Гузик, Є.Н.Ільїн, В.А.Караковський, С.М.Лисенкова, В.Ф.Шаталов та ін.

У творчій діяльності педагога максимально проявляється його індивідуальність. Разом з тим, творчість кожного педагога розвивається в

процесі колективної діяльності. Викладач ВНЗ проводить навчально-виховну роботу зі студентами не один, а в тісному контакті та єдності з усім педагогічним колективом навчально-виховного закладу. Результати творчої діяльності кожного викладача впливають на роботу всього педагогічного колективу, а колективна творча діяльність всіх викладачів зумовлює успіх роботи кожного. О.О. Абдулліна підкреслює, що основними особливостями діяльності педагога на сучасному етапі є її комплексність і цілісність, творчий характер, поєднання колективної діяльності і індивідуальної творчості педагогів.

2.3. Педагогічна творчість і педагогічна майстерність

Розглянемо співвідношення понять «педагогічна творчість» і «педагогічна майстерність». Означення педагогічної майстерності дається у ряді праць. Фундаментальна система підготовки вчителів до педагогічної майстерності детально викладена у монографії вчених Полтавського педагогічного інституту О.Г. Мороза і В.П. Омеляненко. Ними педагогічна майстерність трактується як досконале, творче виконання вчителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості кожного учня, забезпечення високого рівня інтелектуального розвитку, виховання кращих моральних якостей, духовного збагачення студентів. При цьому підкреслюється, що педагог, який прагне до майстерності, має проводити навчально-виховну роботу на рівні мистецтва, тобто вміло, вправно, оскільки вона скерована на формування особистості вихованця. Саме на цьому аспекті педагогічної діяльності наголошував К.Д. Ушинський, коли писав: *«Усяка практична діяльність, що прагне задовольнити вищі моральні і взагалі духовні потреби людини, тобто ті потреби, які належать виключно людині і становлять виключно риси її природи, – це вже мистецтво. У цьому розумінні і педагогіка буде, звичайно, вищим з мистецтв, бо вона прагне задовольнити найбільшу з потреб людини і людства – їхнє прагнення до удосконалення в самій людській природі; не до вираження досконалості на полотні або мармурі, а до удосконалення самої природи людини – її душі і тіла, а вічно передуючий ідеал цього мистецтва є довершена людина»*.

Слушно навести думку К.К. Платонова, який зазначав, що творчість є обов'язковою умовою майстерності і ініціативи. Ю.П. Азаров, А.Д.Демінцев довели, що педагогічна майстерність педагога формується і удосконалюється на основі його творчої активності, пошуково-перетворюючої діяльності у навчально-виховному процесі. Саме тому творчий викладач може ще не встигнути стати майстром, але необхідною умовою руху до педагогічної майстерності є його творчість. Високого рівня майстерності викладач досягає лише на основі педагогічної творчості і обов'язково за рахунок сумлінності, завзятості, працелюбства,

подолання труднощів, перетворення уміння у навички, тобто при накопиченні досвіду, по закінченню певного часу.

Поняття продукту педагогічної творчості для звичайних викладачів і вчених-педагогів різне. Сьогодні проблема правового визнання продуктів науково-педагогічної творчості вже вирішується більш ефективно. Тому слід вважати, що їх можна віднести і до наукових та методичних досягнень вчителів-практиків. Це дасть змогу стимулювати дослідницькі пошуки викладачам усіх ланок освітньої системи, надавати практичним досягненням теоретико-наукового змісту, що, безумовно, приведе до підвищення рівня наукової, теоретичної і методичної підготовки викладачів, їх творчої практичної діяльності.

В.О. Сухомлинський вважав, що головною особливістю педагогічної творчості є те, що об'єктом діяльності є дитина, яка постійно змінюється, *«завжди нова, сьогодні не така, як вчора»*. *«Немає абстрактного учня, – писав Василь Олександрович, – до якого можна було б вжити всі закономірності навчання і виховання»*. Він підкреслював, що самою сутністю педагогічної творчості є думка, задум, ідея, що пов'язані з тисячами повсякденних справ.

М.М. Поташник вважає, що специфіка педагогічної творчості зумовлена тим, що об'єктом і результатом її є творення людини, а не образу, як у мистецтві, не механізму чи конструкції, як у техніці. Враховуючи, що *«перед педагогом постає велика кількість важко прогнозованих, а іноді й непередбачених факторів, які впливають на його діяльність по формуванню творчої особистості дитини»*, він підкреслює, що педагогічна праця нетворчою не буває. М.М. Поташник слушно зауважує, що дійсну педагогічну творчість педагога слід відрізняти від підробок під неї – *«оригінальнічання»*, прожектерства, волюнтаристського підходу до навчально-виховного процесу.

Розвиток особистості, як підкреслює І.Ф. Харламов, відбувається не тільки під впливом зовнішніх стимулів – завдань, а й внутрішнього саморуку, на який до цих пір не зверталось належної уваги в педагогічному процесі. Саме тому результативність педагогічної творчості викладача ВНЗ значною мірою зумовлена його вмінням створити сприятливі умови для ефективного співробітництва викладача і студента, які здатні викликати внутрішній саморух як студента, так і самого викладача. При цьому слід враховувати, що результат творчої педагогічної діяльності викладача може мати об'єктивну чи суб'єктивну новизну та оригінальність, а творча навчальна діяльність студентів, як правило, завжди має своїм результатом суб'єктивно нове.

Таким чином, педагогічна творчість викладача вбирає у себе сутність і закономірності такого результату, як навчально-дослідна діяльність. Педагогічна творчість викладача зумовлена всією варіативністю психолого-педагогічних зв'язків викладача і студента, педагогічного і студентського колективів, їх спільною творчою діяльністю, яка спрямо-

вана на розвиток творчої індивідуальності кожного її суб'єкта. При сприятливих конкретних умовах педагогічної праці найвища результативність педагогічної творчості проявляється у позитивній динаміці сформованості творчої особистості студента та зростанні рівня творчої педагогічної діяльності істинного викладача з притаманною йому мотивацією.

2.4. Мотивація творчої діяльності

Мотивація – внутрішнє спонукання особи до того або іншого виду активності, пов'язане із задоволенням певної потреби, поведінкою і характером діяльності.

У якості мотивів можуть виступати інстинкти, ваблення, спрямовані на конкретний об'єкт емоції, установки, ідеали, елементи світогляду. Основна частина мотивів формується в процесі соціалізації особи, її становлення і виховання, припускаючи обов'язкову наявність внутрішніх мотивів поведінки особи. Кожна людина діє під впливом зовнішніх і внутрішніх мотивів, але результати їх дії залежать від індивідуальних особливостей.

При узгодженому розумінні дійсності у людей більш комунікативних, що знаходяться під переважним впливом зовнішніх мотивів, навіть творчі цілі формуються під тиском інтересів суспільства. Вони виникають в полі найважливіших на даний момент символів, відповідних актуальним потребам і загальним умовам життя людей.

Зовнішні мотиви можуть стати внутрішніми. Це відбувається тоді, коли, окрім задоволення від одержаного заохочення (зовнішнього мотиву), виникає задоволення від самого факту творчої діяльності (внутрішній мотив). Дослідження показали, що на самому початку будь-яке навчання обумовлене певним зовнішнім заохоченням (підкріпленням). Проте, якщо таке положення затягується, справжня допитливість розвинути не може. В цьому випадку відповідна діяльність без підкріплення загасає сама собою, оскільки споживацька тенденція переважає над творчою. Таке згасання мотивів достатньо часто спостерігається у людей, яким у дитинстві платили за успіхи в навчанні і прибирання своєї кімнати. Плідність виховання і навчання значною мірою обумовлена ефективністю переходу зовнішніх мотивів у внутрішні. Така трансформація зобов'язана своєю появою механізмом, що одержав назву «Зрушення мотиву на ціль». Це зрушення можна ілюструвати ситуацією, коли молода людина відправляється в море, щоб накопичити грошей на купівлю будинку. Проте поступово море витісняє мрію про будинок, воно стає їй абсолютно необхідним, оскільки тільки в морі вона відчуває себе щасливою.

Подібне зрушення визначає формування нового мотиву діяльності, а отже, і нові потреби. Таке перетворення досягається в процесі виховання, коли роль зовнішнього заохочення поступово заміщається внут-

рішнім задоволенням від здатності справитися із задачею. Якщо подібного перетворення не відбулося, то виникає ситуація, коли зовнішнє підкріплення вже вичерпалося, а внутрішнє ще не сформоване. Тоді людина починає скаржитися, що їй не вистачає сили волі, щоб примусити себе чим-небудь займатися. Проте насправді не вистачає зовсім іншого – у неї не виникло інтересу до самої справи.

Тут доречно навести вислів М. Еріксона: *«Когда не получают удовлетворения потребности, жить трудно; когда не получают пищу интересы или их нет, жить скучно»*.

Велику роль у переході від зовнішньої мотивації до внутрішньої виконує зміцнення усвідомленої установки на діяльність. Наприклад, в організації науково-дослідної роботи дуже важливо, щоб студент знаходився в особливому стані – стані зацікавленості до глибинного відношення до навчального предмету, що входить у об'єкт наукового дослідження.

Зміна відношення до чогось – це сприйняття його, як нав'язуваного ззовні, до сприйняття його, як необхідного особисто знаменує початок виникнення і поступового поглиблення механізму домінанти.

Головна межа механізму домінанти – поява нового типу координації подій у часі. Цей новий тип зв'язку обумовлений виникненням «фокусу», що складається з очолюваного збудженого вогнища з пригноблюваних областей. Така організація дозволяє домінанті виступати як універсальному механізму усунення зайвих ступенів свободи, формуючому вектор поведінки. Загальновідомо, що механізм домінанти лежить в основі високої і стійкої працездатності і творчої функції мозку, оскільки забезпечує перехід системи в нову енергетичну і інформаційну рівновагу. Установка володіє примусовою дією на працездатність, оскільки сама постановка якоїсь задачі вже припускає готовність вирішувати саме її і достатню переконаність в її значимості і вирішеності. Проте якщо загальна установка не підкріплюється впродовж всього шляху пошуку результату, то інтелектуальні умови людини швидко загасають. Для успішного завершення справи установка повинна бути стійкою, а стійкість визначається ієрархією мотивів особи. Чим вище до вершини ієрархії мотивів знаходиться мотив вирішення цієї задачі, тим стійкіша установка.

Керуючись у житті переважно внутрішніми мотивами, людина не стільки знає, що вона вільна, скільки відчуває свободу, оскільки поступає відповідно до принципу задоволення. На підсвідомому рівні вона відчуває себе господарем самого себе, свого оточення і своєї справи. Головний урок, який В. Франкл⁴⁸ виніс з концтаборів Освенцима і Дахау, полягав у тому, що найбільші шанси вижити в нелюдських умовах мали ті, хто керувався внутрішніми мотивами, спрямованими в майбутнє. Так, майбутнє управляє справжнім життям людини. Дійсно, коли до творчості люди-

⁴⁸Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 366 с.

ни спонукають внутрішні мотиви, то росте вірогідність, що він буде плідним, його ідея народиться в строк, здоровою і, вимагаючи реалізації, надалі спонукатиме емоції і підтримуватиме зусилля.

Як здогадатися, що діяльність цієї людини, швидше за все, спрямовується внутрішніми мотивами? Часто вона виглядає відсутньою, відчуженою. Людині, для якої головний світ – світ її роботи, якась відчуженість дає можливість розслабитися. Якщо постійно знаходитися усередині своєї задачі, то в зв'язку з перенапруженням слабшає здібність до думки. Дистанціювання допомагає відійти від задачі на таку відстань, яка дозволяє побачити проблему в цілому. У цей період спілкування з творцем може ставати складним, оскільки оточуючим не зрозумілі причини зміни її поведінки і відносин. Вони не розуміють, що творча особа, створивши оптимальну дистанцію із задачею і оточенням, полегшує собі досягнення межі звичного і зрозумілого і досягає зниження рівня мотивації до помірного. Коли позначки рішення є, але представляються неправдоподібними, то для виконання роботи з відповідної перебудови Моделі Світу потрібні не тільки сили, але і деяка душевна рівновага.

Серед внутрішніх чинників треба відзначити і сумніви творчої особи в значущості вибраної задачі і доступності її вирішення на рівні індивідуальних знань. Такі коливання вимотують, оскільки і без сумнівів творцю доводиться важко. Адже значно легше і приємніше покладатися на те, що схвалюється і цінується друзями, сім'єю, вчителями і релігією. Тому часом свобода самовираження в творчості виступає не тільки як благословення, але і як прокляття. Під зовнішнім і внутрішнім тиском людина може втратити мужність, необхідну для подолання старих шаблонів і пошуку нових шляхів.

Зрозуміло, як важливо для творчої особи навчитися підтримувати відчуття власної гідності, пригнічувати в собі критичний початок, принаймні до тих пір, поки ідея не дозріє настільки, що її можна буде виразити в ескізі або декількох словах, які вказують, у якому напрямі слід рухатися. Інакше тимчасові невдачі в процесі вирішення задачі можуть породити невіру в свої сили, в існування рішення, що, в свою чергу, знижує самооцінку, руйнує установку і тим самим знижує вірогідність досягнення результату. Тоді наростає внутрішня криза. Тобто виникає конфлікт особистих мотивів і поля творчості. Для того, щоб дії людини були осмисленими і творчо продуктивними, вона повинна керуватися метою і бути здатною її ініціювати. Тільки міра впливу мети на поведінку і виступає як міра свідомості дії. При цьому для досягнення результативності зусиль вплив цієї мети на поведінку повинен бути достатньо стійким. Така поведінка не повинна управлятися потребами, а тільки цінностями, і бажано вищими. Це пояснюється тим, що потреби є чимось ситуативно-мінливим, а цінності співвідносяться з культурними стандартами і тому більш стабільні і менш залежні від однохвилинної ситуації. Крім того, вектор їх дії на особу протилежний. Якщо потреби штовхають людину до чогось, то цін-

ності – притягають. Оскільки цінності більш стійкі, ніж потреби, а їх ієрархія стійка ще більшою мірою, то необхідність екстрено її змінити здатна приводити до кризи особи.

Коли такої критичної ситуації не виникає, то свідомість життя визначається наявністю у людини не просто значущої мети, цілісної системи цілей – світогляду, коли вона діє під впливом тієї частини індивідуальної Моделі Світу, яка виражає квінтесенцію світопорядку і суспільно-історичного досвіду, достатньою мірою шляхом вільного вибору однієї з ключових ланок творчості.

Процес творчості стане стійким тоді, коли складеться мотивований інтерес до певних задач. Тривалий інтерес до певної сфери діяльності активізує відповідні домінантні осередки, доводячи їх роботу до автоматизму. Чим би людина не займалася, вона продовжує накопичувати енергію домінантного осередку, пам'ятаючи при цьому, що *творча енергія – найдорогоцінніший резерв людства*.

2.5. Форми розвитку наукової діяльності в сучасній вищій школі

Висока соціальна роль науки може бути досягнута лише за умови високої активності окремих вчених, трудівників науки. Наука в цілому і окремих вчений – це дві сторони однієї медалі. Який окремих учений, його наукова школа, така й наука. Тому соціальна роль науки не може розглядатися поза межами аналізу її особистісного виміру і форм розвитку.

Наукова школа – це науковий колектив на чолі з науковим керівником, котрий є автором (генератором) певної дослідницької програми і має принципові підходи до її вирішення – наукове передбачення.

По-друге, вирішує завдання підготовки нових поколінь учених.

По-третє, науковій школі притаманний певний стиль роботи, що залишається незмінним при зміні проблематики. Стиль, за якого відсутні «табелі рангів»; наявний дух партнерства у пошуках вирішення проблеми, в пошуках істини, підтримка сміливої ініціативи, іншими словами, демократизм творчості, що, в свою чергу, сприяє зростанню нових лідерів науки, що формуватимуть нові наукові школи.

Наукові школи функціонують у процесі проведення науково-дослідних робіт (НДР), котрі характеризуються наявністю наукового колективу, об'єднаного загальним науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою розширення наявних і отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, що проявляються у природі і суспільстві, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проектів. Реалізація НДР в умовах ВНЗ може здійснюватися в рамках організації науково-дослідних робіт студентів (НДРС). Така організація наукових досліджень сприяє висококваліфікованій професійній підготовці фахівців у відповідній галузі знань. Так, наприклад, у

практиці роботи ВНЗ, що займаються підготовкою висококваліфікованих, творчо мислячих технологів навчального процесу, виправдані декілька основних видів НДРС. Перш за все, це дослідження, пов'язані з виконанням навчальних завдань. Вони формують у студентів досвід наукової постановки і проведення лабораторних робіт, збору дослідного і експериментального матеріалу для практичних занять з навчальних дисциплін. Одночасно накопичується досвід вивчення критичного аналізу наукової літератури (вітчизняної і зарубіжної), що має особливо чітке оформлення тексту, висновків, рекомендації та володіння науковою мовою (поняттями) педагогіки.

Результативність роботи НДРС залежить від умов, що забезпечують цей вид діяльності у ВНЗ, рівня професійно-педагогічної культури наукового керівника та мотивації (кар'єри) студентів. Відомо, що важливим показником високого професіоналізму в будь-якій справі, в тому числі і в сфері науки, є *успішна кар'єра*.

Основні віхи на шляху до наукової кар'єри – студент, бакалавр, магістр, аспірант, докторант. Вищі звання для наукової кар'єри – професор, доктор наук, академік.

Щоб досягти цих ступенів і звань, слід, передусім, ясно розуміти деякі загальні вимоги, виконання яких є умовою професійних досягнень у будь-якому виді діяльності.

Але що ж таке кар'єра? Цей термін має багато значень. Однак найчастіше під кар'єрою розуміють просування по службових щаблях, вибраному шляху діяльності – господарському, науковому, суспільному. Зробити кар'єру означає також домогтися більш високої заробітної плати, прибутку, влади, більш високого статусу в суспільстві.

Для того, щоб наше «просування вгору» було успішним, необхідно виходити з того, що керувати своєю кар'єрою ми повинні самі. Сучасний підхід до проблеми успішності і кар'єри полягає в тому, що тут кожен повинен покладатися на власні сили.

Але що ж для цього потрібно робити, які основні передумови успішної кар'єри?

Існує не так багато загальних правил, якими можна було б керуватися у різноманітних життєвих ситуаціях. Кожний при вирішенні проблеми вибору життєвих цілей, плануванні майбутнього, навчанні, побудові кар'єри покладає основну відповідальність на себе. Але, тим паче, можна вказати деякі умови успіху.

Передовсім, це вибір такої роботи і теми дослідження, котра відповідає вашим можливостям і здібностям. Дана умова особливо важлива для наукового працівника. Ознакою правильності вибору є стійке почуття задоволення від роботи, відчуття балансу між роботою та життям.

Але якщо ви знайшли таку роботу, то для того щоб утриматися на ній, а тим більше зробити кар'єру, варто виконати ще ряд умов, здійснити комплекс наступних дій.

1. Добре, якісно і чесно виконуйте свою роботу. Звичайно, це ще не гарантія успіху, оскільки для наукового співробітника однієї лише посидючості та сумлінності недостатньо, але без них можливість успішної кар'єри невелика.

2. Створіть собі правильний імідж. Створити правильний імідж, образ, відповідний тому, що цінується у вашій організації, лабораторії, – означає забезпечити собі додаткові переваги. Для цього слід вивчити культуру вашої організації, її очікування, ідеал наукового співробітника.

3. Бути на виду – це не означає створювати собі імідж хвалька. Але іноді потрібно звертати на себе увагу, беручи участь у різноманітних наукових методологічних запитаннях і методах наукового дослідження. В рамках ВНЗ такі дослідження варто починати з підготовки курсових та дипломних робіт, рефератів та доповідей на наукових конференціях. При написанні рефератів і доповідей відшліфовується наукова мова дослідника. В результаті проведених НДРС у студентів виробляються вміння вибору теми дослідження, вміння зробити якісний та кількісний аналіз; аргументувати свої висновки, літературно, відповідно до прийнятих вимог, оформити роботу для пред'явлення у науковий журнал чи на наукову конференцію.

Успіхи наукової творчості студентів залежать не лише від їх ініціативи та таланту наукового керівника. Якість, масштаби, продуктивність НДРС зумовлюються загальною організацією цієї роботи на кафедрі, факультеті, у ВНЗ. В основі системи НДРС з психолого-педагогічних дисциплін лежить декілька принципів:

1. Поєднання обов'язкових і добровільних робіт кожного студента.
2. Поєднання індивідуальних, групових і фронтальних досліджень, що виконуються всіма студентами за одною темою та методикою.
3. Наявність у системі НДРС постійних та змінних компонентів.
4. Максимальна самостійність наукового студентського самоуправління за діяльної допомоги кафедр і активної ролі громадських організацій

Особливо важко дотримуватися принципу поєднання дидактичних (навчальних) функцій студентської наукової роботи з практичним внеском у НДР «великої» науки і практичними потребами ВНЗ.

4. Постійно підвищуйте свою кваліфікацію. Цього вимагає надзвичайний динамізм сучасної науки. Чим ширші ваші знання, тим більш цінним працівником ви є.

Однією з короткотривалих форм підвищення кваліфікації є участь (виступ) з доповіддю, дискусія за круглим столом і т.п. в науково-практичних конференціях. Учасники конференції отримують можливість ознайомитися з перших рук з найновішими досягненнями науки, обмінятися досвідом, встановити ділові контакти із зацікавленими вченими.

Необхідним кроком наукової кар'єри є підготовка публікації в спеціальних журналах наукової статті, що висвітлює результати проведеного дослідження, публікації монографії чи навчально-методичного видання. Ці активи відносяться до такої важливої події в кар'єрі наукового працівника, якою є захист дисертації.

Успішна кар'єра вченого, його високий престиж – найважливіша передумова для підвищення ролі науки в суспільному житті.

Важливою формою розвитку наукової діяльності є моделювання.

Моделювання (міра, зразок) – 1) метод дослідження об'єктів на їх моделях – аналогах певного фрагменту природної чи соціальної дійсності; – 2) побудова моделей реально існуючих предметів, явищ чи процесів (живих організмів, інженерних конструкцій, суспільних систем і т. п.).

Так, **моделювання в педагогіці** – матеріальне чи уявне імітування реально існуючої педагогічної системи шляхом створення спеціальних аналогів (моделей), в яких відтворюються принципи організації і функціонування цієї системи. За допомогою моделювання можна відволіктися від несуттєвих властивостей системи, але будь-яка модель передбачає відоме спрощення того класу педагогічних явищ, котрий виступає в якості предмета пізнання, і не може бути тотожною об'єкту, аналогічному йому у всіх відношеннях.

Моделювання професійної діяльності – виявлення типових завдань у ході навчально-наукового процесу, трансформація їх у навчально-виробничі завдання, вибір форм організації навчального процесу і методів навчання. Завдання моделювання полягає у встановленні відповідності між вимогами, пред'явленими до підготовки, і фактичним об'ємом професійних знань та умінь.

2.6. Ознаки творчої педагогічної діяльності викладача ВНЗ

Творчу педагогічну діяльність викладача визначають як педагогічну діяльність, якій притаманні властивості творчого процесу. На відміну від особистісного підходу у вивченні процесу формування творчої особистості учня або студента, при дослідженні творчості викладача надається пріоритет діяльнісному підходу, а творча професійна діяльність викладача розглядається як провідний фактор, що впливає на розвиток творчих можливостей студента і забезпечує його ефективність.

У той же час, саме в процесі творчої професійної діяльності розкриваються творчі можливості педагога, відбувається їх реалізація та розвиток. За таких умов виникає необхідність підготовки викладача до усвідомлення рівня власної творчої педагогічної діяльності, формування у нього потреби аналізувати власний педагогічний досвід і впроваджувати педагогічний досвід інших з урахуванням своєї творчої індивідуальності.

Творчий викладач – це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, і яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки і постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває уміннями з формування творчої особистості студента в навчально-виховному процесі. Отже, здатність творчого викладача до педагогічної творчості характеризується не тільки високим рівнем педагогічної креативності і, відповідно до сучасних вимог, високим рівнем оволодіння предметом, який викладається, а й набутими психолого-педагогічними знаннями, уміннями та навичками, які забезпечують ефективність його взаємодії зі студентами щодо розвитку їх творчих можливостей у навчально-виховному процесі.

Взагалі, педагогічна креативність викладача розвивається протягом всієї його педагогічної діяльності і є вирішальним фактором просування до вершин педагогічної майстерності. *Ознаками педагогічної креативності викладача є* високий рівень соціальної і моральної свідомості; пошуково-перетворюючий стиль мислення; розвинені інтелектуально-логічні здібності (вміння аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне); проблемне бачення; творча фантазія, розвинуте уявлення; специфічні особистісні якості (любов до дітей, безкорисність, сміливість, готовність до розумного ризику в професійній діяльності, цілеспрямованість, допитливість, самостійність, наполегливість, ентузіазм); специфічні мотиви (необхідність реалізувати своє «Я», бажання бути визнаним, творчий інтерес, захопленість творчим процесом, своєю працею, прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці); комунікативні здібності; здатність до самоуправління; високий рівень загальної культури.

Наведений перелік ознак педагогічної креативності можна використовувати для оцінки та самооцінки майбутніми викладачами і викладачами, які вже працюють, а також розробки на цій основі програми їх самовдосконалення.

Виділяють також *критерії творчої педагогічної діяльності викладача*, які за своєю сутністю є індивідуально-творчими і характеризують творчу педагогічну діяльність як творчий процес:

1. Розробка принципово нових підходів до навчання, виховання і розвитку творчості студентів.

2. Раціоналізація та модернізація змісту, форм, методів та засобів навчально-виховного процесу у світлі реформування освіти, зокрема з метою розвитку творчих можливостей студентів, їх талантів та обдарованості.

3. Комплексне і варіантне використання в професійній діяльності всієї сукупності теоретичних знань і практичних навичок.

4. Бачення нової проблеми у зовнішньо знайомій ситуації, знаходження варіантних шляхів її вирішення.

5. Застосування науково-доказового вибору дій у конкретній педагогічній ситуації.

6. Проведення систематичного самоаналізу професійної діяльності, науково-дослідницької роботи по творчому узагальненню власного досвіду і досвіду своїх колег.

7. Володіння формами і методами управління творчою навчальною діяльністю студентів з метою розвитку їх творчих можливостей.

8. Реалізація на практиці принципів педагогіки співробітництва.

9. Прояв гнучкості при виборі оптимального управлінського рішення нестандартних (особливо конфліктних) ситуацій.

10. Оригінальне конструювання навчально-виховного процесу.

Концептуальним є положення, що для визначення рівнів творчої педагогічної діяльності викладача доцільно розглядати різні напрями його діяльності, тому що творчість педагога у різних видах професійної діяльності проявляється по-різному.

Практика свідчить, що викладач, який блискуче володіє формами і методами організації творчої діяльності студентів на заняттях, може мати серйозні ускладнення при організації позакласної виховної або науково-дослідної роботи з цими ж студентами. Але є і протилежні приклади. Так польський дослідник З.Петрасинський зазначає, що жодна людина не може застосувати творчий підхід, розв'язуючи всі проблеми. А отже, творчість у різних видах професійної діяльності викладача об'єктивно проявляється нерівномірно.

Виділяють *п'ять підсистем творчої педагогічної діяльності* викладача:

- дидактичну;
- виховну;
- організаційно-управлінську;
- самовдосконалення;
- громадсько-педагогічну.

Крім цього, визначають ще одну підсистему – це методична підсистема, але ця підсистема опосередковано присутня в усіх підсистемах творчої педагогічної діяльності викладача і тому її не виділяють як окрему, самостійну.

Кожна із перерахованих підсистем характеризує той чи інший аспект творчої діяльності викладача.

Дидактична підсистема:

- ступінь володіння викладачем змістом навчального матеріалу, формами, методами, засобами ефективної організації творчої навчальної діяльності студентів;

- творчу педагогічну діяльність з планування навчально-виховного процесу, реалізації плану і мети, самоаналізу і коректування своєї діяль-

ності по розвитку творчих можливостей студентів, формування їх пізнавальних інтересів і мотивів творчої діяльності, озброєння знаннями, вміннями та навичками в процесі заняття і позанавчальних заходів.

Виховна підсистема:

- творча педагогічна діяльність викладача із забезпечення психолого-педагогічних умов для формування кожного студента як творчої особистості;

- діяльність викладача щодо творчого розвитку студентів, самореалізації їх потенційних можливостей у різних видах творчої діяльності в процесі спеціально організованих форм виховної роботи.

Організаційно-управлінська підсистема:

- творча педагогічна діяльність викладача з розвитку у студентів здатності до самоуправління і комунікації;

- ступінь оволодіння педагогом формами, методами, засобами педагогічного управління творчою діяльністю студентів з метою розвитку їх потенційних творчих можливостей.

Підсистема самовдосконалення:

- творча професійна діяльність викладача з підвищення своєї професійної та загальної культури, із самовиховання і саморозвитку професійно-значущих якостей, педагогічної креативності;

- діяльність педагога по створенню власної творчої лабораторії.

Громадсько-педагогічна підсистема:

- професійний, громадський та особистісний рейтинг викладача;
- ефективність взаємодії викладача з батьками, колегами, громадськістю, іншими соціальними інститутами виховання, творчими спілками тощо.

Вводять чотири *рівні творчої педагогічної діяльності* викладача:

1-ий рівень – репродуктивний;

2-ий рівень – раціоналізаторський;

3-ій рівень – конструкторський;

4-ий рівень – новаторський.

Репродуктивний рівень передбачає діяльність викладача на основі відомих методик, рекомендацій, досвіду, а також відбір тих, які найбільше відповідають конкретним умовам праці, рівням розвитку творчих можливостей студентів.

Раціоналізаторський рівень передбачає внесення викладачем коректив у свою роботу, удосконалення, модернізацію існуючих рекомендацій, методик, досвіду відповідно до завдань реформування освіти на основі аналізу власного досвіду, конкретних умов своєї педагогічної діяльності, творчих можливостей студентів.

Конструкторському рівню відповідає діяльність педагога з конструювання власного варіанту вирішення педагогічної проблеми на основі набутого досвіду, самоаналізу своєї діяльності і знання творчих мож-

ливостей студентського колективу, але з використанням відомих методик, рекомендацій тощо.

Новаторський рівень передбачає, що викладач вирішує педагогічні проблеми на принципово нових засадах, які відрізняються оригінальністю, високою результативністю.

Для кожної з підсистем, у якій проявляється творча педагогічна діяльність викладача, зміст рівнів конкретизується з урахуванням особливостей цієї підсистеми. Так, наприклад, для виховної підсистеми творчій педагогічній діяльності викладача характерний такий зміст рівнів творчості:

- **репродуктивний** – викладач володіє основами теоретичних знань щодо змісту, форм й методів виховної роботи, технологією виховної роботи, вміє працювати за зразком;
- **раціоналізаторський** – знаходить шляхи раціоналізації своєї діяльності щодо проведення виховної роботи зі студентами, удосконалює й модернізує існуючі виховні засоби і методи на рівні окремих елементів;
- **конструкторський** – на основі постійного творчого пошуку визначає для себе оптимальний зміст виховної роботи, конструює свої варіанти вирішення виховних педагогічних проблем, застосовує методику колективних творчих справ;
- **новаторський** – шляхи, засоби, методи виховної діяльності педагога становлять цілісну систему роботи, яка забезпечує сприятливі умови для розвитку творчих можливостей вихованців, формування кожного студента як особистості. Створена система відрізняється новизною, оригінальністю та високою результативністю.

Для того щоб визначити загальний творчий рівень викладача, слід спочатку вивчити рівень його творчої педагогічної діяльності у кожній підсистемі.

2.7. Психолого-педагогічні умови розвитку творчої особистості викладача вищої школи

Аналіз психолого-педагогічної літератури, стану вирішення цієї проблеми на практиці дозволив визначити такі основні *психолого-педагогічні умови, які сприяють творчій педагогічній діяльності*, самореалізації особистості викладача:

1) забезпечення можливості реалізації педагогом своїх здібностей у найважливішій сфері його життєдіяльності – трудовій, а саме в навчально-виховному процесі, у позанавчальній роботі зі студентами, в системі підвищення кваліфікації з метою самоутвердження, розвитку в нього почуття самоповаги;

2) сприяння самовизначенню кожного викладача в усіх сферах трудового життя через індивідуальний вибір;

3) детальне вивчення найбільш значущих для педагогів видів громадської діяльності і сприяння вияву особистості кожного викладача в певному виді громадської діяльності для його самовизначення, самоутвердження й самореалізації через них;

4) створення творчої атмосфери, здорового морально-психологічного клімату в колективі;

5) утвердження в колективі демократичного стилю спілкування, свободи критики, творчих дискусій;

6) забезпечення вільного часу (реалізація в практичній діяльності ідей інтенсифікації і наукової організації праці, оптимізації навчально-виховного процесу) з метою створення умов для самореалізації особистості викладача під час дозвілля, підвищення його загальної культури;

7) своєчасна позитивна оцінка діяльності педагога для розвитку в нього почуття задоволення;

8) уміння керівника помічати, розвивати й цінувати неповторну творчу індивідуальність кожного викладача;

9) забезпечення соціального захисту викладача в умовах ринкової економіки, матеріальних умов його життя й праці (підвищення заробітної плати, функціонування методичного і навчального кабінетів, кімнати емоційного розвантаження, можливість створення домашньої бібліотеки тощо);

10) забезпечення фізіолого-психологічних та естетичних умов праці.

Особливе значення має *розвиток колективної творчості педагогів*, основними *формами* якої вважаються такі: наукова педагогічна рада, науково-практичні, теоретичні, читацькі конференції, засідання круглого столу, дискусії, методичні об'єднання, творчі групи (мікрогрупи, динамічні групи, тимчасові об'єднання викладачів), обговорення відвіданого заняття чи позаурочного заходу, науково-дослідна робота педагогів, художня самодіяльність.

Кожна із цих форм сприяє розвитку колективної творчості педагогів за певних умов і в певних ситуаціях. Розглянемо найважливіші з них.

Науково-педагогічна рада сприяє розвитку педагогічної творчості тоді, коли:

- при плануванні тематики виходять із проблемних питань, розроблених з урахуванням конкретних умов роботи й творчого рівня діяльності педагогічного й студентського колективів;

- заздалегідь ознайомлюють педагогічний колектив з тематикою й питаннями для обговорення;

- кожен викладач має змогу ознайомитися до проведення педагогічної ради з проектом рішення, зробити зауваження, внести пропозиції;

- контроль за виконанням рішень педагогічної ради проводиться гласно.

Науково-практичні і теоретичні конференції сприяють підвищенню рівня педагогічної діяльності викладачів, розвитку їх творчих якостей тоді, коли:

- тема конференції зумовлена проблемою, над якою працює педагогічний колектив;
- у проведенні конференції беруть участь вчені, науковці, педагогини-новатори;
- при підготовці конференцій створюються творчі групи, які дають пропозиції щодо змісту конференції, її структури, а також розробляють рекомендації;
- до змісту конференції включаються аналіз та інформація про роботу педагогів з даної проблеми;
- до конференції готується виставка нових методичних видань з проблеми, а також виставка методичних досягнень викладачів.

Дискусії. Проведення дискусій вимагає від керівника певної підготовки і знань. Дискусія – це одна з найважливіших форм комунікації, метод вирішення суперечливих проблем і своєрідний спосіб пізнання. Дискусія дозволяє:

- зрозуміти те, що не є повною мірою чітким і не знайшло певного тлумачення;
- досягти учасникам кращого взаєморозуміння;
- досягти певного ступеня погодження її учасників відносно питання, яке дискутується;
- зменшити суб'єктивність при вирішенні проблеми;
- розвивати творчі якості її учасників.

При організації навчально-виховного процесу основними *шляхами розвитку педагогічної творчості* викладачів є:

- поступове створення сприятливих умов для організації методичної роботи;
- виконання керівниками особистісних програм надання індивідуальної допомоги педагогу в його самоосвіті, самовдосконаленні, саморозвитку;
- проведення відкритих уроків як засобу самовираження викладачів;
- організація колективної творчої діяльності викладачів, передбаченої планом;
- організація методичної допомоги педагогу по створенню творчої лабораторії.

Створення творчої лабораторії передбачає:

- а) створення індивідуальної системи неперервної роботи з самоосвіти й самовдосконалення на основі вивчення своїх професійно-значущих якостей, творчих можливостей, ускладнень і протиріч у педагогічній діяльності;

б) створення індивідуальної системи забезпечення технології навчально-виховного процесу (накопичення дидактичного матеріалу, конструювання оптимальних варіантів занять, у тому числі нестандартних, використання принципів наукової організації педагогічної праці, постійний аналіз результатів своєї педагогічної діяльності);

в) активну участь у роботі методичного об'єднання, різних формах колективної творчої діяльності, написання методичних розробок.

Диференційований підхід до організації методичної роботи передбачає:

1) проведення діагностичних досліджень діяльності педагогічного колективу для виділення різних рівнів творчої професійної діяльності викладачів;

2) комплектування динамічних груп педагогів для удосконалення діяльності з урахуванням фаху й рівня творчості;

3) розробку програми роботи кожної групи на рік з урахуванням типових ускладнень у роботі конкретних викладачів групи;

4) проведення творчих звітів кожної групи в процесі тижнів педагогічної творчості;

5) аналіз динаміки зміни рівня творчої педагогічної діяльності кожного члена групи за рік.

Методична робота як форма підвищення рівня творчої педагогічної діяльності викладача потребує ретельного планування на кожен навчальний рік з урахуванням перспективи творчого розвитку педагога на тривалий час.

При координуванні і коригуванні діяльності педагогічного колективу з розвитку педагогічної творчості особливе значення має стимулювання творчої педагогічної діяльності викладачів та регулювання комунікативних відносин між викладачами і керівниками закладу, викладачами і студентами.

Основними формами регулювання, комунікативних відносин є попередження й вирішення конфліктних ситуацій, які виникають у колективі як з об'єктивних, так і з суб'єктивних причин; індивідуальний підхід до кожного викладача, диференційоване управління; впровадження новаторського досвіду.

Основними шляхами стимулювання творчої педагогічної діяльності викладачів є:

а) створення системи заохочення викладачів до творчої діяльності (моральне й матеріальне заохочення);

б) систематичне пропагування кращого досвіду педагогічної діяльності викладачів: при цьому може використовуватися внутрішня форма пропаганди (виступи на методичних об'єднаннях, семінарах, педагогічних конференціях тощо) і зовнішня (виступи у районі, місті, підготовка статей, методичних рекомендацій, дисертацій тощо);

в) проведення змагань, конкурсів творчих робіт, методичних виставок, проведення тижнів педагогічної творчості;

г) анкетування викладачів для заохочення їх до самоосвіти, творчої діяльності;

д) стимулювання викладачів у процесі їх атестації.

У процесі внутрішнього контролю (всередині закладу) для розвитку педагогічної творчості викладачів при відвідуванні занять та позаурочних заходів необхідно звернути увагу на:

- нестандартні форми й методи навчання і виховання, їх поєднання і результативність;

- конструювання навчального матеріалу;

- нестандартні прийоми планування навчально-виховного процесу;

- здатність викладача модифікувати й комбінувати у нестандартних напрямках;

- вміння виділити основну ідею заняття, виховного заходу;

- виявлення творчого педагогічного досвіду.

Реалізація в практику діяльності освітнього закладу вище наведених характеристик творчої діяльності багато в чому залежить від відношення до справи. Якщо викладені принципи творчої діяльності не стануть особистісно значущими для дослідника й вимоги будуть сприйматися ним як формальні, йому самому вони принесуть мало користі. Іншими словами, майже усе залежить від методологічної культури дослідника – його вміння працювати із студентами за відповідною системою.

Системний підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, який іноді неправомірно розуміється як якийсь лінійний ланцюжок, що відображає лише рух знання від теорії через експеримент до практичної діяльності. Правильна інтерпретація і розвиток цього принципу дозволяють зрозуміти, що існують певні циклічні зв'язки між практикою і наукою. Педагогічна практика є критерієм істинності наукових знань і положень, котрі розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Такий педагогічний підхід також стає джерелом нових фундаментальних проблем освіти.

У стислому форматі наведемо характеристики загальнодидактичних методів, які при вмілому їх застосуванні формують у студентів власні погляди і переконання з тих чи інших питань, а в даному випадку – мотивацію займатись науковими дослідженнями як одною із складових навчального процесу.

Переконання. Достатньо широкий метод, який застосовується в умовах ВНЗ в теперішній час. Політична нестабільність, етична і естетична невизначеність, плюралізм в підході до цінностей породжують велику різноманітність в поглядах, судженнях, оцінках, смаках студентів, нерідко явно помилкових або негативних. У всіх подібних випадках спеціально опираються на метод переконання для переорієнтації студентів,

зміни їх позиції, етичних норм і правил поведінки. Даний метод необхідно використовувати коректно, не здійснюючи тиску, і в той же час наполегливо і впевнено.

Порада. Цей метод досить популярний у ВНЗ і простий у використанні. Викладачі, опираючись на свій педагогічний і життєвий досвід, прагнуть передати його студентам засобами порад. Крім того, використовуючи поради, викладач (або студенти) як би миттєво, наполегливо, в м'якій формі виражає своє відношення до судження, дій, поведінки студентів, своїх товаришів і тим самим прагне їх змінити. Дуже важливо, щоб ці поради сприймалися адресатом, щоб відбулося їх внутрішнє осмислення і персоніфікація.

Громадська думка. Це метод діяльності студентського колективу. Громадська думка формується разом з розвитком і становленням колективу і функціонує в ньому, будучи методом впливу колективу на особистість студента. В громадській думці акумулюються вимоги, ціннісні орієнтації, рішення вироблені колегіально в конкретному колективі. Для іншого колективу вони можуть бути незначними. Даний метод, як правило, відіграє велику роль в життєдіяльності студентів, визначаючи їх вчинки, дії, думки. Він виконує оцінну, обмежуючу і стимулюючу функції. Але громадська думка не формується стихійно. В цьому складному і тонкому процесі беруть участь як студенти, так і викладачі.

Приклад. Метод прикладу періодично в ненав'язливій формі знаходить застосування у виховному процесі вищої школи. Він використовується для того, щоб викликати у студентів високі переживання, визначити благородну мету-перспективу «з кого робити життя». Найчастіше даний метод застосовується для професійного становлення студентів. Опора на приклад носить усвідомлений характер, студенти запозичують окремі риси, внутрішні властивості, іноді зовнішні зразки вибраної ними особи (педагога, куратора). Однак даний метод може застосовуватися для обігу, наприклад студентів-однокурсників. В цьому випадку необхідний прояв педагогічного такту, щоб прихований бар'єр не виник між студентами.

Доручення і завдання. Даний метод використовують як викладачі, так і громадські організації та об'єднання. У тих ВНЗ, де проблема «людина – громада» вважається актуальною, студенти постійно отримують доручення і виконують різної складності завдання деканатів, викладачів, суспільних формувань. Тим самим в них утверджується свідомість своєї корисності людям, колективу, суспільству, розвивається потреба жити не тільки особистими, але й суспільними інтересами.

За змістом доручення можуть бути організаційними (пов'язані з роботою у виборчих органах), навчальними, науковими, суспільно-політичними, трудовими, естетичними, спортивними, етично-естетичними, екологічними, шефськими. Продуктивність діяльності сту-

дентів при виконанні доручень чи завдань, а також виховне значення останніх залежить значною мірою від дотримання певних педагогічних вимог. Доручення і завдання повинні:

- мати суспільну цінність;
- бути конкретними і зрозумілими;
- враховувати інтереси, можливості і суспільні потреби студентів;
- поступово ускладнюватися;
- нести не епізодичний, а послідовно-систематичний характер.

Вправи. Метод вправ, сприйманий, як багатократне повторення дій, вчинків, переживань, яких навчають з метою формування і закріплення у них навиків і звичок культури поведінки, етично-естетичних якостей, відомий давно. Педагоги розуміли, що виховати молоду людину, спираючись лише на методи роз'яснення, поради, переконання, неможливо, їй потрібно вчити культурі поведінки чи поставити в таку ситуацію, коли певна якість (стан, переживання) змушена буде проявитися. Доречно згадати слова О.С. Макаренка: *«Неможливо виховати мужню людину, якщо не поставити її в такі умови, коли б вона могла проявити мужність, – байдуже в чому, – у стриманості, у прямому відкритому слові, у деякому позбавленні, в терплячості, в сміливості»*.

Викладачі ВНЗ вважають, що метод вправ доцільно застосовувати на різних етапах виховання, оскільки студенти вже володіють необхідними стійкими звичками і навиками культури поведінки. Частіше всього він застосовується з ціллю коректування вже наявних звичок, навиків, якостей.

Спираючись на методичні поради К.Д. Ушинського, слід підкреслити, що студентам необхідно заздалегідь роз'яснити суть задачі і способів діяльності, потім вимагати її виконання і, нарешті, здійснити контроль за їх поведінкою, діяльністю, щоб переконатися, що задача вирішена.

Змагання. Метод змагань на даному несталому і подекуди навіть хаотичному розвитку суспільства, коли на перший план виступають егоїстичні стремління, способи добитися успіху будь-якою ціною, колективні інтереси відсутні. Подібні етичні тенденції пояснюються дією загальної соціально-економічної системи конкуренції в ринкових умовах, що має істотний вплив на процеси виховання молоді. Тому, застосовуючи даний метод, необхідно враховувати наявність цих тенденцій і спромогтись їх подолати, спираючись на їх позитивні можливості.

У сучасних умовах змагання можна використати для вирішення ряду педагогічних задач:

- досягнення більш високих показників у праці, спорті, художній та інших видах діяльності;
- розвиток творчої співпраці між студентами чи групами студентів;
- формування заповзятливості, особистої ініціативи і активності, прагнення до успіху гідними етичними засобами;
- пробудження інтересу до деяких «нудних», але необхідних видів діяльності;

- розвиток організаторських та інших навичок у студентів.

Змагання може мати індивідуальні і групові форми, бути епізодичним чи довготривалим. Вдале застосування методу пов'язане з орієнтацією на наступні принципи: цільової конкретності, гласності, порівняльності і практичної значущості результатів.

Методи стимулювання. Вони представляють групу методів, які включають схвалення, засудження, контроль, самоконтроль.

У наш час окремі педагоги-дослідники і викладачі заперечують доцільність використання заохочення (схвалення) і особливо засудження (покарання) в умовах вищої школи. Між іншим, практика роботи ВНЗ володіє багаточисленними прикладами застосування названих методів. Це дає підставу для включення їх в методичний арсенал виховної роботи вищої школи.

Всі чотири методи можуть використовуватися з ціллю стимулювання діяльності, вчинків, поведінки студентів або, навпаки, з ціллю їх припинення (рестимуляції), якщо вони несуть негативний характер. Методи є допоміжними і вимагають коректного ставлення зі сторони організаторів виховання.

Метод схвалення свідчить про позитивну оцінку діяльності, поведінки, якостей чи відносин, що проявляють студенти, яка дається викладачами чи студентським колективом. Метод сприяє виникненню у студентів позитивних емоцій впевненості, задоволення, бадьорості, гордості, підтверджує правильність вибраної ними позиції. Він може бути застосований у формі похвали, подяки, нагородження грамотою або цінним подарунком, статті в газеті, фотографії на дошці пошани та ін. Ефективність дії методу підвищують: гласність, одностайність оцінки педагогом і студентами, відповідність заохочення мірі реальних успіхів, використання різноманітних видів заохочення.

Методом засудження виражається негативна оцінка діяльності, поведінки, якостей і відносин, що проявляються студентами, яка дається організатором виховання. Застосовування даного методу викликає в студентів негативні переживання (сором, гіркоту, досаду, невпевненість та ін.). Але якщо при цьому студенти критично аналізують подію і свої вчинки, намічають шляхи подолання або затримання розвитку тих чи інших якостей, не відповідних узаконеним нормам поведінки і моралі, значить, метод застосований успішно і ціль досягнута.

Метод контролю використовується з ціллю перевірки ходу чи результатів діяльності і дій студентів, виконання ними доручень і завдань. Завжди можуть виникнути обставини, які відволікають чи заважають студентам у реалізації намічених задач. Крім того, є і просто недбайливі або несумлінні хлопці і дівчата, які особливо потребують контролю, як способу нагадування, підштовхування їх до діяльності. Даний метод може бути виражений у формі бесіди, спостереження, звіту на зборах, нагадування, письмового наказу з оцінкою діяльності, тестування.

Метод самоконтролю застосовується студентом до самого себе для стимулювання або перевірки, власного розвитку виховання. Він допомагає вирішити питання саморегуляції духовного світу і зовнішньої лінії поведінки і діяльності. Цей метод більше ніж будь-який інший має особливе значення. Формою його виразу є роздум, самоспостереження, самонаказ, рефлексія, тестування. Метод самоконтролю відіграє важливу роль в етично-естетичному, соціальному, інтелектуальному розвитку і самовихованні, вдосконаленні особистості.

Підсумовуючи вищесказане, очевидно, що в цілому методи виховання сприяють розвитку загальної культури студентів, їхнього інтелекту, емоційно-вольової і фізичної сфер, тобто сприяють різносторонньому розвитку особистості, формуванню соціально і етично зрілого молодого фахівця.

2.8. Інноваційні технологічні підходи до роботи з обдарованою молоддю

Важливим етапом вивчення будь-якої проблеми є чітке визначення *категорійного апарату дослідження*. До базових понять проблеми обдарованості слід віднести такі: *«обдарованість», «талант», «геніальність»* та ряд підпорядкованих понять, а саме: *«здібності», «задатки»*.

Сьогодні не існує універсального, визнаного і прийнятого всіма дослідниками визначення поняття «обдарованість». Найвідомішим і найпоширенішим у західній науці є визначення, запропоноване В. Штерном, який розумів обдарованість як загальну здатність індивіда свідомо орієнтувати своє мислення на нові вимоги, як загальну здатність психіки пристосовуватися до нових завдань і умов життя. І хоча цей підхід зазнав критики ще на початку ХХ століття, визначення, запропоноване В. Штерном, залишається одним із провідних у сучасному трактуванні проблем обдарованості.

У філософських трактатах минулого, у художніх творах та побуті на перших етапах становлення проблеми вивчення здібностей та обдарувань людини частіше використовується не термін «обдарованість», а інше поняття – *«геній»* (від латинського – *genius* – дух). З давніх-давен, ще в античній культурі, генієм вважали істоту, проміжну між безсмертним божеством і смертною людиною. У давньоримській міфології генієм називали доброго Духа, який формує характер людини та оберігає її впродовж життя (*«даймоній»* Сократа).

Визначень поняття «геніальність» існує безліч. Вивчаючи це питання, В.П. Ефроїмсон зазначав, що геніальність визначають і як «здатність у період дозрівання ідеї повністю ігнорувати все, що не стосується досліджуваної проблеми», і як «здатність до концентрації, що переходить у

транс», і як «природну інтелектуальну силу дуже високого рівня, виключну здатність до творчості, що вимагає уяви, оригінального мислення, винаходу чи відкриття»...⁴⁹.

Філософська думка⁵⁰ розуміє під геніальністю (від лат. *genialis* – власний генієві, плідний) найвищий прояв творчих сил людини, діяльність якої має всесвітньо історичне значення. Термін «геніальність» уживають як для позначення здатності людини досягти видатних результатів у певній галузі, так і для оцінки результатів творчості.

У психологічній науці під геніальністю розуміють «особистісну характеристику людини, найвищий ступінь розвитку її обдарованості, таланту»; «найвищий ступінь розвитку здібностей, що проявляється у творчій діяльності, результати якої мають історичне значення у житті суспільства, розвитку літератури, науки і мистецтва» [34, с. 286-290]. Отже, геніальність людини проявляється у творчій діяльності, результати якої мають соціально-групову і вселюдську значущість⁵¹. Якісний стрибок у діяльності індивіда, що підносить його творчість на рівень геніальності, настає внаслідок величезного напруження всіх фізичних і нервово-психічних зусиль у поєднанні з об'єктивними потребами і закономірностями розвитку історичної практики певного класу, народу. Тобто загальною тенденцією у дослідженні феномена геніальності є думка про те, що сутність генія неможливо зрозуміти, якщо ігнорувати продукти його творчості, а також епоху, в яку він жив і творив⁵².

З психологічної точки зору, творчий процес генія принципово не відрізняється від творчого процесу інших обдарованих людей. Відмінність геніальної людини від талановитої полягає у більшій суспільній значимості діяльності генія, який *створює нову епоху* у своїй сфері діяльності⁵³.

Існує формула розмежування генія і талановитої людини: «Геній робить те, що повинен, талант – те, що може»⁵⁴. Ця формула підкреслює *підкореність* генія тій задачі, яку ставить перед ним його внутрішня сутність, його захопленість своєю творчістю, неминучість напруги всіх сил для досягнення поставленої мети, для вирішення поставленої задачі. На думку В. Ефроїмсона, якби в геніїв не було цього фанатичного прагнення,

⁴⁹Ефроїмсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование / В. Эфроимсон. – № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

⁵⁰Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; за ред. Г.А. Заїченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

⁵¹Педагогика: Большая современная энциклопедия [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн.: Современное слово, 2005. – С. 94.

⁵²Щерба С.П., Тофтул М.Г. та ін. Філософія: короткий виклад: навч. Посібник / С.П. Щерба, М.Г.Тофтул та ін. – К.: «Кондор», 2003. – С. 348.

⁵³Педагогика: Большая современная энциклопедия [сост. Е.С. Рапацевич]. – Мн.: Современное слово, 2005. – С. 94.

⁵⁴Ефроїмсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование / В. Эфроимсон. – № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.

то вони (при всіх своїх здібностях), народившись вундеркіндами, так ними б і залишалися.

Отже, геніальність, як вищий рівень творчих проявів людини, відображається у творчості, яка має видатне значення для життя суспільства. Геніальна людина впродовж тривалого часу виконує величезну працю, яка суттєво впливає на інших людей протягом багатьох років. Для генія характерний надзвичайно високий рівень розвитку всіх природних можливостей до виконання певного виду діяльності, величезна суспільна вагомість результатів творчості, що передбачає *одночасне використання всіх наявних можливостей людини*.

Слідом за термінами «геній» і «геніальність» широкого поширення набуває поняття *«талант»* (від грецького – *ταλαντι*, букв. – терези). Талантом називали високий ступінь розвитку здібностей, а геніальністю – вищий ступінь прояву таланту. Отже, геніальність є талантом найвищого рівня. Талант же, у свою чергу, є обов'язковою підструктурою геніальності.

Філософи називають талантом високий рівень обдарованості людини до певного виду творчості (діяльності). Талант характеризується здатністю до творчих досягнень, залишаючись, за словами В. Белінського, «у межах сфери, відкритої генієм»⁵⁵.

У психологічній науці талант визначається як «природний хист, обдарованість, вища здатність людини до певного виду діяльності (творчої, наукової, політичної, виробничої)»; «видатні здібності в одній чи кількох галузях діяльності»; «здібності, які виявляються у суспільно визнаних здобутках»⁵⁶.

Сучасна педагогіка під талантом розуміє якісно вищий рівень здібностей особистості. Передумовою розвитку таланту є задатки людини, які можуть перетворюватися на реальність за наявності сприятливих соціальних чинників. На думку академіка С.У. Гончаренка, талант – це *поєднання певного ступеня генетично зумовленої обдарованості з працею*.

Широке використання у науковій літературі терміна «обдарованість» пов'язано із періодом утвердження педагогіки, а потім і психології як самостійних наук. Коренем слова «обдарованість» є «дар», тому як в українській, російській, так і в англійській (gifted) мовах це поняття має однозначне трактування – подарунок. Цим ніби підкреслюється, що людина володіє чимось таким, що нею не заслужено, не зароблено, а тим, що їй подаровано від народження. Визнаючи можливість існування такого дару, ми визнаємо факт існування індивідуальних розходжень між людьми, які зумовлені не тільки впливом навколишнього середовища та

⁵⁵ Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; за ред. Г.А. Заїченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

⁵⁶ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посібник. – 2-ге вид., допов. / П.А. М'ясоїд – К.: Вища шк., 2001. – С. 420.

виховання, але й іншими, можливо, на сьогодні ще не відомими чинниками. Природно, що одним із найважливіших питань, яке хвилювало вчених протягом багатьох століть, була проблема походження цього дару.

Більшість сучасних вітчизняних дослідників схиляється до думки, що основою обдарованості є *здібності* – сукупність індивідуально-психологічних особливостей, які є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю в динаміці оволодіння потрібними для неї знаннями, вміннями та навичками. Ступенями розвитку здібностей є обдарованість, талант і геніальність. І якщо геніальність – це доля небагатьох, то здібностями до певних видів діяльності і здатністю до творчості може і повинен оволодіти кожний.

Обдарованість – це природні схильності до певного виду діяльності і задатки, розвинуті відповідним вихованням, високий рівень розвитку здібностей людини, завдяки чому вона досягає значних успіхів у певних галузях діяльності. Розрізняють обдарованість технічну, художню, артистичну та ін.

Обдарованість розвивається у процесі виховання, навчання, трудової діяльності. Розвиток обдарованості людей залежить від умов матеріального життя суспільства, його культури, панівних у ньому суспільних відносин⁵⁷.

Незважаючи на значний досвід роботи з обдарованими дітьми, у світовій науці немає єдиного підходу, по-перше, до визначення самого поняття «обдарованість», а по-друге, до розробки загальноприйнятої концепції обдарованості.

На сьогодні існує більше ста визначень поняття «обдарованість». Довгий час головним показником обдарованості визнавався здебільшого *інтелект*. Фундаментальні дослідження Л. Термана (1959), спрямовані на доведення стабільності показників інтелекту, призвели до того, що протягом багатьох років у ролі робочого визначення обдарованості, її еквівалентом виступав рівень інтелекту, визначений і оцінений за відповідними тестами. Останнім часом для визначення обдарованості і талановитості застосовують формулу, запропоновану Комітетом з питань освіти США, яка враховує також академічні успіхи особистості. За їх визначенням (Marland, 1977), «обдарованість – це якість людської особистості, яка може бути виявлена професійно підготовленими людьми і визначається трьома взаємопов'язаними параметрами: випереджальним розвитком пізнання, психологічним розвитком та фізичними даними». Згідно з таким підходом обдарованими і талановитими дітьми можна назвати тих, хто, «за оцінкою досвідчених спеціалістів, у силу видатних

⁵⁷Філософія: Підручник / Г.А. Заїченко, В.М. Сагатовський, І.І. Кальний та ін.; за ред. Г.А. Заїченко. – К.: Вища шк., 1995. – 455 с.

здібностей демонструє високі показники в одній або кількох сферах: інтелектуальній; академічних досягнень; творчого або продуктивного мислення; спілкування і лідерства; художньої діяльності; рухової діяльності». Така формула визнає, що індивід може відзначатися функціональними або потенційними можливостями у ряді сфер: інтелектуальній, художній, психомоторній, у сфері спілкування. Таке вузько психологічне визначення обдарованості деякі американські вчені сприйняли критично, оскільки воно не враховує однієї з найважливіших характеристик обдарованості, яка суттєво впливає на ефективність виконуваної діяльності – *мотивацію*.

Саме тому відомий американський спеціаліст у галузі вивчення обдарованих дітей Дж. Рензуллі запропонував свій підхід до розв'язання цієї проблеми, який є чи не найпопулярнішим серед західних концепцій обдарованості. На його думку, обдарованість є результатом взаємодії трьох характеристик: *інтелектуальних здібностей (які перевищують середній рівень), креативності і наполегливості (мотивації)*. Крім того, у його моделі враховані *знання (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище*. Ця концепція активно використовується для розробки прикладних проблем. Визначена Дж. Рензуллі тріада у більш-менш модифікованому вигляді має місце у більшості сучасних західних концепцій обдарованості.

Так, П. Торранс використовує аналогічну тріаду: *творчі здібності, творчі вміння, творча мотивація*. При цьому дослідник зазначає, що високі показники креативності ще не дають гарантії великих творчих досягнень, а тільки засвідчують певну ймовірність їх прояву. Максимальний же рівень творчих досягнень можливий лише при поєднанні всіх трьох чинників.

З ідеями Дж. Рензуллі багато в чому перетинається «мультифакторна модель обдарованості» Ф. Монкса, в якій автор не розділяє креативність та інтелект. Він пропонує інші параметри: *мотивацію, креативність та виключні здібності*. Така модель відрізняється універсальністю, оскільки дозволяє пояснювати часткові прояви обдарованості у різних сферах (спеціальна обдарованість).

Модифікований варіант моделі Дж. Рензуллі пропонує Д. Фельдх'юсен, на думку якого її слід доповнити *«Я»-концепцією та рівнем самоповаги*.

Теоретичні питання обдарованості досліджували й радянські вчені Б.Г. Ананьєв, А.В. Брушлинський, П.Я. Гальперін, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, Н.С. Лейтес, О.М. Леонтьєв, В.М. М'ясищев, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов та інші. Так, Б.М. Теплов вважав, що обдарованість – це якісно своєрідне сполучення здібностей, від якого залежить імовірність більшого чи меншого успіху під час виконання тієї чи іншої діяльності. Однак Б.М. Теплов зазначав, що окремі здібності ще не забезпечують мож-

ливості успішного виконання конкретною людиною тієї чи іншої роботи. Під обдарованістю він розумів «якісне своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху під час тієї або іншої діяльності». Отже, на думку Б.М. Теплова, діяльнісний підхід є вирішальним для визначення здібностей і обдарованості.

А.В. Петровський наголошував на багатозначності терміна «обдарованість», вказував на багатоаспектність проблеми її вивчення. Він визначав обдарованість, як: 1) якісне своєрідне поєднання здібностей, що забезпечує успішне виконання дій; 2) загальні здібності; 3) розумовий потенціал або інтелект; 4) сукупність природних задатків; 5) талановитість.

Г.С. Костюк тлумачить обдарованість як *індивідуальну своєрідність здібностей* людини, вказуючи на значущість природних даних кожної особистості як сили, яка є вихідною внутрішньою спонукою розвитку здібностей. При цьому під здібностями він розуміє «істотні властивості людської особистості, що виявляються у її цілеспрямованій діяльності та зумовлюють її успіх». Природними ж можливостями розвитку, які створюють внутрішні умови для розвитку здібностей людини до певних видів діяльності, він визнає задатки, розглядаючи здібності як реалізовані певною мірою задатки.

Н.С. Лейтес під терміном «обдарованість» розуміє *набір здібностей*. Він вважає, що дитяча обдарованість виявляється у *схильності до праці*, у гострій потребі дитини займатися певним видом діяльності. До того ж не будь-яка діяльність розвиває, а лише та, у процесі якої виникають позитивні емоції. Саме *емоційні реакції і стан дитини* є, на думку Є.Л. Яковлевої, основними формами усвідомлення нею своєї індивідуальності. За Л.І. Слободенюк, обдарованість – це не лише своєрідне поєднання здібностей людини, а ще й *сукупність її особистісних характеристик*⁵⁸. В.Є. Чудновський і В.С. Юркевич визначають обдарованість як *високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей*.

На думку російського дослідника О.М. Матюшкіна, обдарованість являє собою *комплекс інтелектуальних, творчих та мотиваційних чинників*. У структурі творчої особистості він виокремлює 5 структурних компонентів: домінуюча роль пізнавальної мотивації; дослідницька, творча активність, яка проявляється у знаходженні нового, у постановці й розв'язанні проблем; можливості досягнення оригінальних рішень; можливості прогнозування і передбачення; у здатності до створення ідеальних еталонів, що забезпечують високі естетичні, моральні, інтелектуальні оцінки. При цьому російський дослідник відзначає принципово важливий, на його думку, момент, що обдарованість, талановитість необ-

⁵⁸Слободенюк Л.І. Система психолого-педагогічного пошуку обдарованих дітей // Психолог / Л.І. Слободенюк. – 2003. – № 8 (56). – С.4-5.

хідно пов'язувати з особливостями власне творчої діяльності, проявами творчості, функціонування «творчої людини».

Д.Б. Богоявленська зазначає, що поняття «обдарованість» можна розкрити лише у межах системного підходу, розуміючи її як системну якість психіки (тут авторка вказує на існуючу проблему: психіки чи особистості?), що має здатність розвиватися впродовж життя людини. При цьому, спираючись на думку Б.М. Теплова, Д.Б. Богоявленська зазначає, що обдарованість не можна сприймати як просту суму здібностей: порівняно із здібностями вона постає як нова якість. Дослідницею запропоновано термін «інтелектуальна активність» як інтегральна властивість певної системи, основними компонентами якої є інтелектуальні чинники розумової діяльності (загальні розумові здібності); неінтелектуальні чинники розумової діяльності (у першу чергу мотиваційні). При цьому «інтелектуальна активність» не зводиться ані до перших, ані до других чинників окремо.

Аналіз праць вітчизняних та зарубіжних учених дозволив вітчизняній дослідниці Л. Липовій сформулювати поняття обдарованості як *комплекс задатків і здібностей*, що за сприятливих умов дозволяють потенційно досягти *значних успіхів у певному виді діяльності* (чи діяльності) порівняно з іншими людьми. Отже, обдарованість у її тлумаченні виступає як інтеграція різних здібностей з метою досягнення позитивних результатів у конкретній діяльності.

Український педагогічний словник (1997 р.) пропонує визначати обдарованість як «індивідуальну потенційну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягнути значних успіхів у певній галузі діяльності».

Досліджуючи структуру творчої обдарованості, В.О. Моляко виокремлює шість її основних параметрів, а саме: *I – сферу реалізації обдарованості, її переважаючий тип; II – вияви творчості; III – вияви інтелекту; IV – динаміку діяльності; V – рівні досягнень; VI – емоційну забарвленість* [85].

Отже, серед сучасних концепцій обдарованості найбільш визнаною є модель, яка складається з трьох компонентів: **здібностей** (загальних та спеціальних), що сягають рівня розвитку, вищого за середній, **креативності** особистості; **мотивації** (спрямованості, наполегливості) особистості до певного виду діяльності.

Відтак, складність та міждисциплінарний статус проблеми обдарованості вимагає її всебічного дослідження на різних рівнях методології науки: філософському, загальнонауковому, конкретно-науковому, рівні практичної діяльності.

Згідно позицій філософської методології розглядаємо людину як цілісну єдність природного і суспільного, об'єктивного і суб'єктивного, внутрішнього і духовного, в якій усі визначені сторони взаємодії висту-

пають як необхідні моменти. Зважаючи на це, і процес формування особистості має відбуватися цілісно. Тому методологічного значення набувають такі принципи, як єдність історичного та індивідуального (особистісного) розвитку, загального і особливого, природного та соціального. Важливим також вважаємо розуміння філософських категорій можливості й дійсності, оскільки природні задатки особистості до виконання певного виду діяльності постають як *потенційні можливості* особистості, що набувають свого розвитку і реалізуються у дійсність *за певних умов*. Розвиток певних задатків і здібностей викликає до життя, стимулює розвиток здібностей нового рівня, що дозволяє особистості продовжувати свій розвиток до безмежного рівня.

Рівень загальнонаукової методології передбачає звернення до системного підходу, який зумовлює необхідність комплексного дослідження проблеми обдарованості на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному.

У побудові моделі обдарованості спиратимемося на теорію здібностей, розроблену вітчизняними вченими, яка зазначає на існуванні анатомо-фізіологічних й функціональних особливостей людини (задатків), які створюють певні передумови для розвитку індивідуально-психологічних особливостей, що відрізняють одну людину від іншої (здібностей), розвиток і вдосконалення яких відбувається у процесі цілеспрямованої діяльності. При цьому нами будуть враховані провідні положення *соціогенного підходу* щодо значення навколишнього середовища, соціуму, у формуванні видатних здібностей; основні ідеї *фізіологічного підходу* щодо специфіки будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема положення про функціональну спеціалізацію півкуль головного мозку; *аксіологічний підхід*, за яким обдарованість визначається ціннісними змістами індивідуальної свідомості.

Важливого значення для розв'язування проблеми обдарованості набуває *акмеологічний підхід*, сутність якого полягає у вивченні особистості як цілісного феномена в єдності її суттєвих сторін (індивід, особистість, індивідуальність); орієнтації людини на постійний саморозвиток і самовдосконалення, мотивації високих досягнень, прагненні високих результатів, життєвих успіхів; організації творчої діяльності особистості на всіх етапах її неперервної освіти, створенні необхідних умов для самореалізації її творчого потенціалу.

Вважаємо за доцільне застосування у дослідній роботі *синергетичного підходу*, згідно якого у суспільстві існує певна самоорганізація творчості, яка визначає потребу суспільства і створює соціальні ніші для людей різного рівня творчості. Готуючись до творчої педагогічної діяльності за умов спеціально розроблених методик шляхом переносу творчих

стратегій, майбутні вчителі накопичують творчий потенціал, готовий розкритися у процесі практичної педагогічної діяльності.

Системотвірним чинником у проблемі дослідження обдарованості виступає особистість як сукупність особистісних якостей, що має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, аналіз яких дозволяє описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. За основу для побудови моделі обдарованості обрано обґрунтовану В.В. Рибалкою концепцію тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості.

На основі проведеного нами категорійного аналізу базових понять дослідження сформульовано авторський підхід до розуміння сутності поняття обдарованості, під якою розуміємо індивідуальну потенційну своєрідність спадкових (задатки), соціальних (сприятливе соціальне середовище) та особистісних (позитивна «Я»-концепція, наявність відповідних вольових якостей, спрямованості, наполегливості тощо) передумов для розвитку здібностей особистості до рівня вищого за умовно «середній», завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

Підтримуємо думку тих дослідників, які вважають, що здібності й обдарованість є феноменами одного порядку і підпорядковуються законам розвитку здібностей, тобто мають здатність до постійного розвитку і вдосконалення. Обдарованість розглядається нами як системна якість психіки особистості, *здатна розвиватися впродовж життя* людини за умови врахування впливових чинників, що сприяють цьому процесу на кожному з вікових етапів становлення особистості, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. При цьому для сприяння розвитку обдарованої особистості важливим є не стільки вимірювання кількісних показників тих чи інших здібностей, скільки вивчення тих детермінант, які впливають на цей процес.

На рівні практичної діяльності вважаємо за доцільне створення у закладі освіти цілісної системи навчання і підтримки обдарованої особистості на основі розробки і запровадження у навчальний процес спеціально розроблених методик, спрямованих на розвиток здібностей та обдарувань учнів (студентів).

Контрольні запитання та завдання

1. Як ви розумієте поняття «творчість» взагалі і на своєму прикладі?
2. Як ви розумієте категорію «діяльність»? Якою має бути діяльність за вашим статусом?
3. В чому сутність понять «педагогічна творчість» і «педагогічна майстерність»?
4. Як ви розумієте поняття «мотивація»? Що потрібно вам, щоб ви були мотивованими до виконання своєї навчальної функції?
5. Якими ознаками характеризується наукова діяльність? Чи повною мірою ці ознаки притаманні колективу, в якому ви здійснюєте названу діяльність?
6. Які ознаки характеризують креативність викладача?
7. Які психолого-педагогічні умови необхідні для розвитку творчої особистості викладача вищого навчального закладу? Чи є вони у ВНЗ, де ви навчаєтесь?
8. Обґрунтуйте актуальність проблеми розвитку здібностей й обдарувань дітей та молоді у сучасних умовах розвитку суспільства.
9. Проаналізуйте поняття «обдарованість», «обдарована дитина» і сформулюйте їх визначення.
10. У чому полягає сутність обдарованості?
11. Назвіть і охарактеризуйте основні компоненти обдарованості, а також чинники, які впливають на її розвиток.
12. Назвіть і охарактеризуйте форми та методи навчання, які доцільно використовувати у роботі з обдарованими учнями. Запропонуйте власні підходи до організації діяльності обдарованої молоді.
13. Які знання, вміння, навички, особистісні якості мають бути сформовані у майбутнього вчителя, здатного працювати з обдарованими дітьми?
14. Сформулюйте пропозиції щодо вдосконалення роботи з обдарованою молоддю у галузі педагогіки.

3. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВНЗ

3.1. Розвиток наукової діяльності як об'єктивна необхідність

Зростаюча увага сучасної педагогічної психології та практики освіти до питань науково-педагогічної діяльності зумовлюється головною особливістю сучасного світу – його високою динамічністю. Зміни, що відбуваються довкола, такі інтенсивні та стрімкі, що людині все рідше вдається зберегти гармонію з оточуючим, використовуючи старі звичні поведінкові моделі. Повсякденне життя постійно вимагає від кожного з нас виявлення пошукової активності. Вченими та суспільством в цілому все ясніше усвідомлюється думка про те, що від розуміння механізмів функціонування і розвитку дослідницької поведінки, від умілого використання цих знань у практиці освіти багато в чому залежить і життєвий успіх окремої особистості, і сама можливість виживання людства у сучасному динамічному світі.

У наш час розвинута дослідницька діяльність розглядається як вузькоспеціальна особистісна активність, що характерна для невеликої, професійної групи працівників, як невід'ємна характеристика особистості, що входить у структуру уявлень про її професіоналізм. І навіть ширше – як стиль життя сучасної людини. Тому від сучасної освіти вимагається вже не просто фрагментарне включення методів дослідницького навчання в освітню практику, а цілеспрямована робота з розвитку дослідницьких здібностей студентів, учнів.

Це важливо ще й тому, що найцінніші й найміцніші знання здобуваються самостійно, в процесі власних творчих пошуків. Навпаки, знання, засвоєні шляхом заучування, за глибиною та міцністю зазвичай суттєво їм поступаються. Не менш важливо й те, що для студента природніше, а тому значно легше осягати нове, діючи подібно вченому (проводити власні дослідження – спостерігаючи, експериментуючи, роблячи на їх основі власні судження та умовиводи), ніж отримувати вже добутий кімось знання в «готовому вигляді».

Прагнення досліджувати навколишній світ – одна з найдивовижніших особливостей психіки живих істот. Природа наділила цим не лише людей, а й тварин. Дане прагнення універсальне і виявляється в дослідницькій поведінці (англомовний аналог – «*exploratory behavior*»). Спостерігати його можна в усіх сферах життя і в усіх без винятку видах діяльності. Дослідницька поведінка служить одним із діючих інструментів навчання, вдосконалення пізнавальних функцій усіх рівнів, набуття соціального досвіду. В людини вона є найважливішим джерелом розвитку та саморозвитку.

Не дивлячись на те, що саме явище дослідницької поведінки людству відомо давно, його спеціальне наукове вивчення в рамках педагогічної психології має відносно коротку історію і веде свій родовід від праць І.М. Павлова, зорієнтованих на дослідницьких реакціях. На думку російських та зарубіжних вчених, саме його праці початку ХХ століття дали початок науковим психологічним дослідженням у цій сфері.

У наш час інтерес психологів до проблем дослідницької діяльності зростає. Проводяться спеціальні фундаментальні дослідження загальних основ психології дослідницької поведінки, розробляється проблематика діагностики та розвитку дослідницьких здібностей. Особливо інтенсивно ведуться роботи в галузі педагогічної психології і педагогіки, де наукова, дослідницька діяльність розглядається як один з ефективних інструментів, що дозволяє трансформувати процес розвитку особистості в процес саморозвитку (Т.А. Єгорова, Г.С. Костюк, Леонтович, С.Д. Максименко, А.С. Обухов, А.Н. Піддяков та ін.)

Виявлення специфіки дослідницької діяльності людини логічно розпочати з розгляду більш простого, родового по відношенню до нього поняття – діяльності.

Оскільки в житті сучасної людини роль і значення дослідницької діяльності зростають і будуть зростати, повинна збільшуватися і частка дослідницьких методів навчання у вищій школі. Цей процес вже можна спостерігати, один з симптомів, що вказують на це, – поява в сучасній педагогіці терміну «дослідницьке навчання». До того ж, інтерес до нього посилюється, що досить чітко проявляється у вітчизняній теорії навчання і сучасній освітній практиці.

Основою рушійної сили дослідницької діяльності варто вважати автоматизоване реагування людини на ситуації, що виникають. Наприклад, людина автоматично реагує на певні добре відомі їй подразники (вогонь, холод, дзвінок телефона, відкрити книгу тощо), її поведінка часто також автоматизована у штучно створюваних нею самою стандартних ситуаціях.

Ще приклад. Людина протягом тривалого часу виробляє чіткий алгоритм власної поведінки в певних випадках. Ввечері, у певний час, вона часто не в змозі боротися зі сном. Вранці в певний час дзвенить налаштований нею будильник, людина прокидається, встає і виконує ряд дій автоматично. Вона не задумується над тим, як і навіщо це робить, нічого при цьому не винаходить.

Подібні здібності до вироблення стереотипів поведінки використовуються практично у всіх сферах життя і діяльності людини. Музиканта з перших хвилин його спілкування з інструментом вчать його правильно тримати, гімнаста – правильно працювати зі снарядом, користувача комп'ютера також з перших хвилин навчають «всліпу» працювати з клавіатурою. Згодом це автоматизується і музикант не задумується над тим,

як йому слід тримати інструмент, гімнаст машинально працює на кільцях або перекладині, а користувач комп'ютера не «забуває» про існування клавіатури, зосереджуючи свою увагу на візуальній взаємодії з монітором.

Важливість реагування подібного виду для організму переоцінити неможливо, воно позбавляє нас зайвих нервових напружень, економить енергію і час, а відповідно, і сили організму. Однак світ динамічний, і автоматизована поведінка непридатна для всіх випадків життя. Природа, враховуючи це, дала всім живим організмам прекрасну здатність змінювати тип реагування на протилежний – пошуковий.

Таких ситуацій в житті людини безліч. Так, будильник може раптом не продзвеніти в потрібний час, у водопроводі може не виявитися води, внаслідок аварії, сильної ожеледиці чи «заторів» на дорогах може бути паралізовано рух транспорту і немає можливості вчасно приїхати на роботу. В тих частих для людини випадках, коли ситуація стає нестандартною, автоматизоване реагування не спрацьовує і включається інший механізм – механізм пошукової активності.

Не варто думати, що це проявляється лише в повсякденних дрібницях. Безліч подібних ситуацій виникає і в глобальних справах. Наприклад, часті та різкі зміни в політичній, соціальній чи економічній ситуації в країні змушують людину багато чого змінювати в житті: від простих повсякденних звичок до професії та місця проживання.

Нетипова, нестандартна чи проблемна ситуація змушує організм вмикати дослідницьку поведінку. Примітно, що пошукова активність може бути орієнтована в двох напрямках: а) на зміну самої проблемної ситуації; б) на зміну свого ставлення до неї.

Це один з найпростіших описів механізму, що лежить в основі дослідницької поведінки. Його функціонування необхідне для того, щоб організм зберігав стійкість в складному світі, що безперервно змінюється.

Все це дає нам ключ до розуміння специфіки ситуації, що породжує потребу в дослідницькій поведінці. Головна ознака нестандартної ситуації, що пробуджує пошукову активність, – об'єктивна неможливість задоволення звичайних потреб звичайними, автоматизованими способами. При чому, людина може усвідомлювати цю неможливість, а може діяти неусвідомлено. У першому випадку її пошукова активність буде цілеспрямованою, в другому – інтуїтивною та нею самою (її свідомістю) не контролюваною. Так, вірогідно, тварина усвідомлювати це не здатна і діє в подібних нестандартних ситуаціях виключно «методом спроб та помилок», зазвичай, врешті-решт, знаходячи правильне рішення.

Важливим параметром, що характеризує поведінку людини в нестандартних ситуаціях, варто вважати те, що розвиток такої ситуації не може бути нею цілком спрогнозовано. Тому можна стверджувати: голо-

вне, що пробуджує пошукову активність, – це усвідомлення невизначеності прогнозу розвитку ситуації чи інтуїтивне осягнення факту його відсутності. В умовах повного прогнозу цілком достатньо було б простого автоматизованого реагування.

У нестандартних (проблемних) ситуаціях, що вимагають дослідницької поведінки, особливе значення має здатність індивіда до оцінки як інтегральна психічна функція. В процесі дослідницької поведінки не лише її кінцевий результат, але й проміжні результати повинні постійно враховуватись і оцінюватись. Лише в цьому випадку вони можуть використовуватись для відбору оптимальних варіантів поведінки і її подальшої корекції. Людина, котра знаходиться в ситуації, що вимагає дослідницької поведінки, не може бути цілком впевнена в результаті. Сам розвиток ситуації, а також і попередній досвід підказує, що можлива й поразка.

3.2. Психолого-педагогічний аналіз проблеми креативності в сучасній науці

У сучасній психології і педагогіці в цілому спостерігається активізація досліджень у сфері психології творчості, оскільки суспільна практика змусила психолого-педагогічну думку звернутись до цієї проблематики, визнавши, що творчі досягнення мають не особистісний, а соціальний смисл.

У вітчизняній психології склався окремий напрямок, що вивчає проблеми творчості і творчої діяльності, – психологія творчості. Основне завдання психології творчості полягає в розкритті психічних закономірностей і механізмів творчого процесу та креативності. Творчість розглядається як основа і механізм розвитку психіки, а її дослідження пов'язується з закономірностями мислення.

Терміном креативність в психологічних дослідженнях позначається комплекс інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, які сприяють самостійному висуненню проблем, генеруванню великої кількості оригінальних ідей та нешаблонному їх вирішенню.

Отже, в порівнянні з ранніми дослідженнями, де креативність виступає як винятковий і унікальний феномен, у сучасних дослідженнях підкреслюється тенденція розгляду креативності як процесу і комплексу інтелектуальних і особистісних особливостей індивіда, притаманних кожній особистості. Це аргументує різні підходи до проблеми креативності: вона досліджується не тільки як креативний результат, до якого, звичайно, приходять не кожна особистість (хоча це також проблематично, оскільки в якості результату виділяється об'єктивний соціально значущий новий результат, який досягається тільки вченими і творцями), але

і як особистісно значуща нова якість на основі рефлексії і суб'єктивної самооцінки.

У багатьох дослідженнях креативності акцент падає на виявлення психологічних креативних механізмів і творчого потенціалу, наявних у кожної особистості, однак, в різній кількості і якості. При цьому виникає проблема лише в розрізненні їх за рівнем та ступенем розвитку та прояву.

Таким чином, в традиційній психології і педагогіці креативність розглядалась як особистісна категорія, і дискусії в основному велися з приводу уточнення її трактування, а саме: креативність як дивергентне мислення (Дж. Гілфорд, О.К. Тихомиров), або інтелектуальна активність (Д.Б. Богоявленська, Л.Б. Єрмолаєва-Томіна), або як інтегрована якість особистості (В.О. Моляко, А.Я. Пономарьов та ін.)

Кожна позиція вищевказаних вчених достатньо аргументована і заслуговує глибокої поваги. Однак в професійній педагогіці вищої школи (креативній андрагогіці) недостатньо визначити її якісні показники і основні рівні прояву. Якщо креативність розуміється тільки з однієї з описаних позицій, то її проблематика вкрай збіднюється і розглядається однобічно, особливо це стосується педагогіки вищої школи, яка включає проблеми освіти не тільки як отриманий результат, але і, особливо, як організацію та управління процесом творчого навчання і виховання, в ході яких розвивається творчий потенціал особистості і в цілому креативність. Ось чому сьогодні так необхідно досліджувати можливість розвитку креативності як особистісної категорії в процесі креативного навчання і виховання.

Виходячи з цього, необхідний системний підхід до психолого-педагогічного явища, що розглядається. Такий методологічний підхід вимагає розгляду всього процесуального комплексу креативності в педагогіці і психології вищої школи: від початкового етапу в процесі пізнання основ науки і зародження нових ідей на основі протиріччя (внутрішнього і зовнішнього) до отримання як особистісно, так і соціально значущого результату в зрілому періоді творчого розквіту фахівця (педагога, лікаря, інженера, психолога).

Креативність як ціннісно-особистісна творча категорія, будучи невід'ємною стороною людської духовності і умовою творчого саморозвитку особистості, є суттєвим резервом для її самоактуалізації, виражається не стільки багатоманітністю наявних у особистості знань (як соціально закріплених стереотипів, виражених в правилах і законах), скільки сприйнятливістю, чутливістю до проблем, відкритістю до нових ідей і схильністю руйнувати чи змінювати усталені стереотипи з метою створення нового, отримання нетривіальних, несподіваних і незвичайних вирішень життєвих проблем. На рис. 3.1 представлена модель зв'язку психології творчості з іншими науками.



Рис 3.1. Нові напрямки в психології творчості та їх зв'язок з іншими науками

Дослідження креативності в галузі професійної андрагогіки, педагогіки вищої школи дозволяють виявити оптимальні форми організації і управління процесом навчання і виховання з метою самоосвіти і досягнення розвитку творчої індивідуальності. Реалізація наукових досліджень у практичному аспекті виражається в моделюванні процесу навчання і виховання, які в змістовному вигляді реалізуються в інноваційній практиці. В ході освітньої діяльності особистості, яка самонавчається, необхідно створювати умови для оптимального включення в креативний процес, оскільки саме в творчій діяльності розвивається креативний потенціал особистості. Складність при цьому полягає в необхідності організації і регулювання креативного процесу, в якому і формуються не тільки свідомі, але і підсвідомі компоненти творчої індивідуальності особистості.

Дослідженнями встановлено, що до свідомого діалектичного процесу розвитку креативності відносяться поняття «усвідомлюване» (свідомість) та «неусвідомлюване» (підсвідомість) в структурі особистості. Вивчення усвідомлюваних та неусвідомлюваних феноменів психіки креативної особистості приводить до необхідності виділення взаємопов'язаних ступенів самосвідомості та самопізнання як вищої форми психіки та рівнів несвідомого психічного.

Усвідомлення, за визначенням філософів і психологів, розглядається як об'єм соціально значимих усвідомлених зусиль, засвоєних і осмислених особистістю про навколишній світ, людей і про саму себе. Вони узагальнюються в соціальному і особистісному досвіді, який за допомогою вербальних і невербальних методів, символів, емоційно-художніх образів після інтеріоризації та екстеріоризації передається іншим людям.

Виникнення свідомості пов'язане із комунікативними процесами, які обумовлені мислительними і вербальними діалогами, що приводять до інтеріоризації внутрішніх процесів і появи самосвідомості. Самосвідомість розглядається психологами як одне із центральних особистісних утворень, генетично і функціонально пов'язаних зі свідомістю (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубінштейн, О.Г. Спіркін). Свідомість є вища, інтегруюча форма психіки, детермінована соціальним середовищем. Рівень свідомості залежить від інтелектуального розвитку, індивідуального інформаційного досвіду і здатності до самопізнання. Інформація, яка надходить, переробляється в свідомості і є основою інтелектуального досвіду, мислення, світогляду і самосвідомості особистості.

Соціальне середовище впливає на свідомість, яка життєво пов'язана з підсвідомою сферою. Інформаційний, особистісно значущий досвід, вироблений в свідомості, кристалізується в несвідомому на трьох його рівнях: несвідомому, підсвідомому та надсвідомому.

Шлях пізнання – креативності і розвитку творчої індивідуальності неможливий без вивчення підсвідомих і несвідомих процесів.

Підсвідомість визначається як форма психічного відображення, в якому образ дійсності і відношення до неї суб'єкта не виступає як предмет спеціальної рефлексії, а вони складають нероздільне ціле. Несвідоме відрізняється від усвідомлюваного тим, що реальність, яка ним відображається, зливається з переживаннями суб'єкта і його ставленням до світу.

Довільність і неусвідомлюваність багатьох процесів підсвідомості часто виражається в непередбачуваності творчого процесу. Неусвідомлювана (несвідома) психічна діяльність охоплює різноманітні психічні процеси, і спроби виділити її універсальну особливість або механізм. Наприклад, твердження, що сутнісною позитивною характеристикою несвідомого є «злиття суб'єкта і світу в одне нероздільне ціле» (А.Г. Асмолов), вступає в протиріччя з детально аргументованим К.Г. Юнгом уявленням про постійний динамічний баланс в несвідомості дорослого індивіда – інтроєкції (як асимілятивного процесу, що веде до вказаної злитності) і проекції (як дисимілятивного процесу). Тому виникає необхідність в диференційованості градацій неусвідомлюваного і розкриття механізмів його макрорівня.

Неусвідомлюване трактується в трьох аспектах:

- 1) пасивно-несвідомому, принципово неусвідомленому;
- 2) активно-підсвідомому, принципово усвідомленому, нерідко такому, що було б у свідомості та досвіді особистості;
- 3) особистісно-надсвідомому.

До першого відносяться ті психічні явища і процеси, які, будучи вироблені в свідомому стані, працюють і в підсвідомому. Це як би закріплені особистісні установки на основі індивідуального досвіду – вони можуть бути віднесені до особистісно набутих.

Другий аспект складають механізми, які вперше зароджуються в підсвідомості і виражаються в різноманітних спонтанних процесах. Це найменш вивчені явища, що часто відносяться до космічних впливів та сенситивної властивості особистості сприймати тонкі енергетичні імпульси у вигляді еврики.

Вивчаючи неусвідомлювані процеси діяльності мозку, П.В. Симонов виділяє три групи принципово відмінних одне від одного явищ.

Необхідно підкреслити, що якщо усвідомлювані процеси передаються на вербальному рівні, то неусвідомлювані – на невербально-емоційному. Усвідомивши інформаційний компонент емоції, викликані внутрішньою потребою, особистість має можливість розкодувати основні емоційні імпульси, зафіксовані свідомістю, – це підсвідомі інформаційно-емоційні коди, котрі знаходять смислову інтерпретацію.

Існують два основних джерела надходження інформації в підсвідомість: минулий досвід та механізм імітаційного наслідування. Поряд з досвідом, який усвідомлювався раніше і наповнює підсвідомість конкретним за своїм походженням змістом, є і прямий канал впливу на підсвідомість у вигляді наслідувальної поведінки. Так, дитина за рахунок імітації несвідомо фіксує еталони поведінки, що знаходяться в її найближчому оточенні, які з часом стають внутрішніми регуляторами її вчинків.

Одна із функцій підсвідомості полягає в «захисті» свідомості від зайвої роботи і від надмірних навантажень. До підсвідомості відносяться ті прояви психіки, котрі пов'язані не завжди з народженням нової інформації, а лише з використанням раніше накопиченого досвіду. Діяльність підсвідомості може бути певною мірою усвідомлена через спрямування уваги до розумового процесу та через психоаналіз.

Творче просвітлення дозріває в середині психологічного континууму: «несвідоме – свідоме». Це єдина сфера психіки, вільна від «цензури звичок» і відкрита для творчості. В момент інсайту знаходиться і усвідомлюється внутрішній смисл об'єкту мислення. Ця фаза творчості в момент інсайту усвідомлюється внутрішнім смислом. Він «розшифровується» певним вирівнюванням інформаційного потоку між вербальними і невербальними системами. Дослідники вважають, що психічно цей стан переживається як спокійна напружена увага, подібно стану між сном та неспанням. Таким чином, можна зробити висновки, які підтверджують думки

Ж.Адамса, котрий стверджував, що чисто логічних відкриттів не існує; відкриття відбуваються на несвідомому рівні, як такий собі спалах ідей після попередньої свідомої роботи.

Усвідомлюване незнання має постійно стимулювати процес пізнання при спробі зрозуміти архітектоніку креативної особистості. «Розширення горизонту незнання» є одночасно і поглибленням інтелектуального пошуку.

Чотири останніх десятиліття виявилися найбільш продуктивними в плані розробки проблеми творчості. Одна із особливостей дослідження, цього часу – безумовний пріоритет у них феномену творчості. Крім того, почав вдосконалюватись термінологічний апарат. Аналіз сутності ряду дефініцій (творчість, творчий потенціал, творчі здібності, творчий процес, творче мислення, творча особистість, творча діяльність та ін.) дозволив обґрунтувати правомірність їх самостійного застосування, виробити деякі основи їх класифікації.

Практично новим підходом до проблеми творчості став розгляд її через різноманітні види діяльностей. Так, до загальновизнаних видів творчості (наукова, технічна, літературна, музична, художня) додалися: ігрова, навчальна, комунікативна, ситуативна, військова, управлінська та ін. (рис 3.2.).

ЗАГАЛЬНОВИЗНАНІ ВИДИ ТВОРЧОСТІ

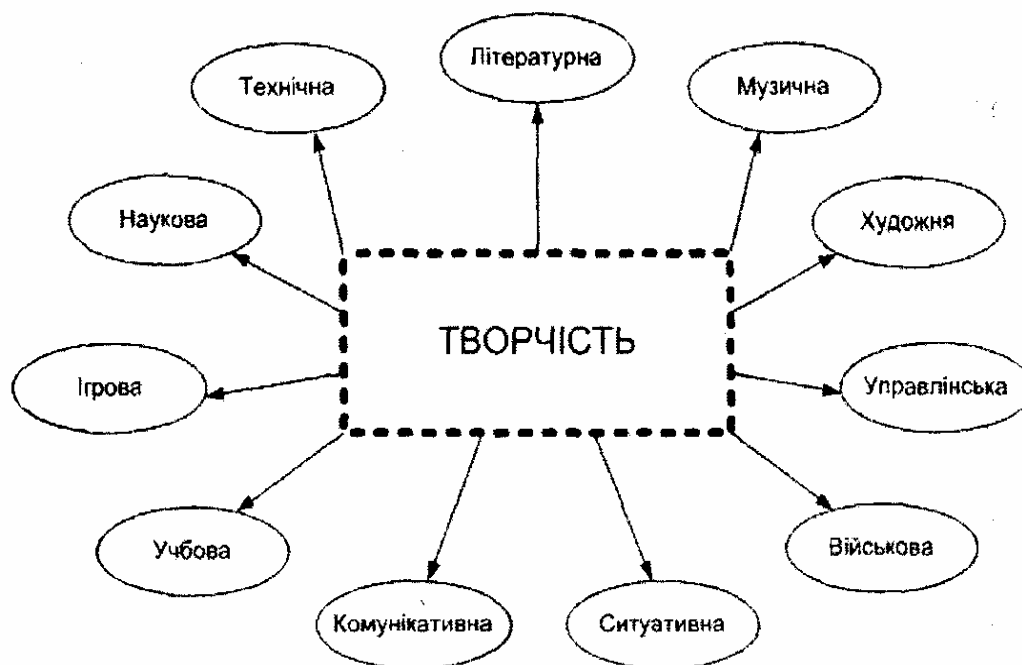


Рис. 3.2. Види творчості

Зі всього сказаного напрошується висновок, що до кінця XX ст. – початку XXI ст. інтерес звернення досліджень до проблеми творчості пов'язаний з пошуком відповіді на запитання: чи може творчість носити масовий характер і в чому це проявляється?

3.3. Пошукова активність як основа творчості дослідника

Міцний зв'язок дослідницької поведінки і творчості здається очевидним, але це не знімає завдання більш детального розгляду їх взаємодії. Ми звикли вважати, що дослідити, відкрити, вивчити означає зробити крок у незвідане та непізнане, а тому діяльність дослідника зазвичай кваліфікується як діяльність творча. І сам дослідник, за цією логікою, безумовно, творець. Природа дослідницької поведінки, як і творчості в цілому, єдина, а тому, з точки зору психології, не має значення, чим займається творець: вивчає рух небесних світил чи диригує оркестром, пише картини чи книги, керує виробництвом чи розробляє нові комп'ютери.

У нашому повсякденному уявленні дослідником зазвичай називають, передовсім, того, хто веде науковий пошук. Проте прагнення робити кроки в непізнане характерне не лише для тих, хто займається наукою. Воно також властиве тим, хто займається мистецтвом, і, звичайно, вони стають тими, чиє покликання – практична діяльність: політика, економіка, військова справа. Прагнення до дослідницької поведінки і дослідницькі здібності – універсальні характеристики творця. Це прагнення – найважливіший симптом і одночасно запорука розвитку і саморозвитку особистості. І творчість, і дослідницька поведінка не можуть бути обмежені певною професійною сферою, і те й інше необхідно у всіх напрямках діяльності та в повсякденному житті будь-якої, без винятку, людини.

Ми повинні пам'ятати про деякі важливі обставини. Так, у людей з низьким творчим потенціалом ситуації з високим ступенем невизначеності (проблемної ситуації), в яких активізується пошукова активність, зазвичай, викликають дискомфорт. Тому, наприклад, так звані «вільні професії» для таких людей занадто важкий хліб. В свою чергу, для людей творчо обдарованих важливим є сам пошук нового. Він часто приносить значно більше задоволення, ніж досягнутий у процесі творчості результат (відкриття, винахід, художній витвір тощо) і тим паче його матеріальні плоди.

Біографами видатних людей, а врешті і психологами, що займаються проблемами акмеології, помічено, що багато видатних вчених та художників, досягнувши високих результатів і беззаперечних успіхів в своїй галузі, часто раптом круто змінюють сферу своєї дослідницької діяльності. При цьому вони нерідко звертаються до завдань, які, як вважається, не можна вирішити, і реально ризикують отримати поразку. При опи-

сі творчості, з погляду пошукової активності, цей досвід цілком пояснюваний та зрозумілий.

Для істинного творця творчість заради творчості є оптимальною формою реалізації його пошукової активності. Позитивний результат виступає або початком вирішення нового завдання, або (якщо проблемна ситуація уявляється як вичерпана) змушує круто змінювати точку докладання своїх зусиль. У випадку, якщо результати пошуку виявляються негативними, то це означає лише одне – потрібно розширити сферу пошуків.

Дослідження фізіологів показують, що пошукова активність значно підвищує стійкість організму до впливів найрізноманітніших шкідливих факторів. До того ж, важливим є те, що цей факт майже не залежить від характеру емоцій, що супроводжують пошукову поведінку.

Пошукова активність виступає рушійною силою саморозвитку індивіда. При чому не лише індивідуальний розвиток, але і прогрес популяції в цілому значною мірою залежать від ступеня вираження пошукової активності у окремих її членів. Тому біологічно, з точки зору природного відбору, найбільш доцільне виживання тих осіб, котрі схильні до пошуку і здатні проявляти пошукову активність.

3.4. Проблема визначення творчості

Проблематика творчості в сучасній психології, зазвичай, обговорюється в зв'язку з вивченням інтелекту і креативності. Але для вирішення психолого-педагогічних завдань, таких як діагностика і розвиток творчих здібностей в процесі власного дослідницького пошуку, одних лише загальних понять, таких як інтелект, креативність недостатньо, потрібні більш тонко диференційовані характеристики. Спробуємо послідовно розібратися в тому, хто називається творцем, творчою особистістю чи «креативом».

Древні греки будь-якого видатного творця називали генієм. У древньогрецькій міфології «геній» – дух, добрий чи злий. Примітно те, що далеко не всякий творець отримував у древніх греків титул генія. Це природно і навряд чи кого з нас здивує. Дивує скоріше інше: захоплюючись творчістю своїх видатних сучасників, вони визнавали право називатися геніями лише за художниками, відмовляючи у цьому званні не лише полководцям, державним діячам, торговцям і промисловцям, а й навіть вченим – філософам і математикам. Генієм, як вважали з того часу і фактично до кінця XIX ст., може бути лише художник (в широкому значенні цього слова). Створене геніальним художником назавжди залишається недосяжним, у той час як все, що відкрив вчений, з часом стає доступним практично всім.

Поступово змінювались суспільні пріоритети, і наукова творчість стала спочатку повноправною з художньою, а потім і переважаючим видом творчої діяльності людини. Сталося це лише в кінці XIX ст., в часи розквіту природничих наук. Ще пізніше творчою була визнана сфера застосування практичних обдарувань – політика, економіка, військова справа.

Лише в кінці XX – на початку XXI ст. сформувалося уявлення про те, що найскладніших розумових зусиль вимагає практична діяльність. Одним з перших про це написав відомий психолог Б.М. Теплов⁵⁹. У науковий вжиток увійшли поняття «практичний інтелект», «інтелект життєвого успіху» та інші подібні до них. Звичайно, ми можемо сказати, що про важливість «практичного розуму» писав ще Аристотель, але при цьому не можемо не відзначити і те, що ця частина його вчення була найменш розроблена і практично не сприйнята як сучасниками, так і численними послідовниками.

У буденних уявленнях творити означає створювати нове, те, що не існувало раніше. На перший погляд, цей підхід може бути прийнятий. Ми часто використовуємо слово «творчість» у цьому значенні і навіть намагаємось відділити творця від виконавця чужої волі, чужих ідей, творчий вид діяльності від «нетворчого», примітивного, репродуктивного. Але ця ясність при уважному розгляді виявляється ілюзорною, позбавленою переконливих доказів. Спеціалісти зазнають великих труднощів з визначенням творчості.

Одне з найпоширеніших визначень творчості – визначення за продуктом чи результатом. Творчістю в цьому випадку визнається все, що призводить до створення нового.

На перший погляд, дане твердження можна прийняти, воно може навіть здатися хорошим, ясным і простим рішенням. Це так би й було, якби не дві обставини: по-перше, психологію цікавить внутрішній світ особистості, а не те, що народжується в результаті її активності; по-друге, незрозуміло, що потрібно вважати новим. Спроба пошуку відповіді на останнє запитання, зазвичай, приводить спеціалістів до безплідних філософських розмов про «суб'єктивно нове» і «об'єктивно нове». Спробуємо розібратись в цих проблемах, звернувшись до прикладів.

Звичайною для науки є ситуація, за якої різні вчені роблять одночасно одне і те ж відкриття незалежно один від одного. В результаті багато законів носять подвійні імена (закон Джоуля-Ленца, закон Бойля-Маріотта, крива Гауса-Лапласа та ін.).

Не можна не відзначити й те, що наші спроби визначити, що є новим, швидко призводять до невдачі. Чи завжди нове повинно складатися з нових елементів і включати в себе лише нові ідеї? Адже новим може бути і

⁵⁹Теплов Б.М. Ум полководца. Проблемы индивидуальных различий / Б.М. Теплов. – М., 1961.

незвичайне поєднання вже відомих частин. Наприклад, всім давно були відомі човен і автомобіль, а коли їх поєднали, вийшов принципово новий засіб пересування – амфібія, аналогічне поєднання човна та літака породило екраноплан, і приклади ці можна довго продовжувати.

Існує й інший шлях створювати нове – можна суттєво удосконалити старе, так, що воно зміниться до невпізнання, і не буде гідним називатися творчістю. Наприклад, візьмемо літаки, кораблі та автомобілі початку XX ст. і аналогічні технічні конструкції початку XXI ст. Так, автомобіль тієї ж марки, але створений століття тому, на перший погляд, складається із тих самих елементів. Все знайоме: ті ж чотири колеса, той самий двигун внутрішнього згорання, металевий кузов, шкіряний салон, м'які сидіння тощо. Проте скільки творчої праці конструкторів, інженерів, дизайнерів, скільки блискучих знахідок і несподіваних талановитих рішень розділяє ці конструкції, роблячи їх принципово різними за своїми експлуатаційними можливостями.

Психологічні теорії, як справедливо підкреслювало багато спеціалістів в галузі методології психології, є не субстанціональними, а операціональними. Тому креативність, як будь-які психологічні конструкції, що описують психічні якості, процеси, стани, має значення лише в поєднанні з описом процедури її дослідження і кількісної оцінки. Таким чином, для обговорення проблеми креативності в площині психології необхідний чіткий опис механізмів діагностики, характеристики процесу вимірювання її поведінкових проявів.

Саме визначення творчості як системи дій, що призводять до створення нового продукту, – це визначення творчості за його феноменологією.

Є й другий підхід – визначати та оцінювати творчість не за продуктом, а за ступенем алгоритмізації процесу діяльності. Якщо процес діяльності чітко розписаний чи, інакше кажучи, жорстко алгоритмізований, то творчості у ньому місця немає. Справедливо вважається, що такий процес призводить до відомого результату. Твердження про те, що творчість виникає в умовах, коли процес неалгоритмізований, можна визнати правильним. Проте тут знову виникає цілий спектр інших важко вирішуваних питань.

Даний підхід допускає, що вже сам по собі неалгоритмізований процес неминуче призводить до створення оригінального, неіснуючого раніше продукту. Неважко помітити, що такий підхід допускає можливість відносити до актів творчості всяку неалгоритмізовану діяльність, включаючи і будь-яку діяльність, що розвивається спонтанно. Наприклад, діяльність людей, що мають психічні розлади, малювання приматів, дослідницька поведінка щурів чи ворон та ін. Так, діяльність, як неважко помітити, не потребує особливого напруження розуму, великих знань, май-

стерності, природного дару і всього того, з чим, зазвичай, асоціюється людська творчість у її вищому розумінні.

Тут ми впритул підходимо до найефективнішого з існуючих у науці способів дискредитації ідей. Він, як відомо, стверджує: найпростіший спосіб дискредитувати ідею – довести її до абсурду. Не будемо піддавати думку про неалгоритмізований процес як характеристику творчості цьому доволі складному випробуванню. Відзначимо лише, що думка ця не беззаперечна, але при цьому досить популярна.

Своєрідно ця ідея відобразилась у педагогічній теорії та освітній практиці. Багато педагогів-практиків переконані, що є творчі та нетворчі види діяльності дітей. Так, наприклад, малювання, співи, музики та інші види художніх занять дітей ними, зазвичай, кваліфікуються як творчі, особливо це характерно для представників педагогіки. Тому і вважається, що, займаючись цим з дитиною, ми обов'язково розвиваємо її творчі здібності. При цьому, як правило, не помічається, що ця діяльність часто виявляється гранично алгоритмізованою і позбавленою всякого творчого начала.

Не варто думати, що будь-яке нанесення ліній чи барвистих плям на папір, картон чи полотно, будь-яке відтворення звуку власним голо-сом слід кваліфікувати як творчість. Можна творчо забивати цвяхи, копати яму чи мити підлогу і зовсім нетворчо малювати, танцювати чи спі-вати.

Якщо підвести підсумок нашим роздумам, то виявляється, що твор-чість з деякою часткою умовності можна характеризувати новизною продукту, його об'єктивною цінністю, неалгоритмізованістю процесу. Важливо й те, що вона універсальна і «не прив'язана» до певного виду діяльності.

Як бачимо, чітке, задовільне визначення творчості відсутнє, тому і немає критеріїв, які б визнавалися всіма, і надійного інструментарію для її діагностики. Але є емпірично помітні психологічні характеристики творця, орієнтуючись на рівні сучасної науки, все ж таки можемо ставити питання про діагностику і розвиток творчих здібностей в освітньому середовищі.

3.5. Пізнання, творчість і параметри, що їх характеризують

Традиційно при оцінці творчого потенціалу особистості врахову-ється здатність до набуття нового когнітивного досвіду. Творча людина – людина відкрита новому досвіду, здатна швидко вчитися і, що особли-во і важливо, перевчатися. Але також було помічено, що широкі різно-сторонні знання часто самі стають перепорою, яку важко подолати, як для набуття нових знань, так і для вирішення нових нестандартних за-вдань.

Навіть найпростіші буденні спостереження показують, що великий обсяг знань може заважати творчості. Чи так це? З цього запитання виросла проблема, що ретельно вивчалася в психології творчості. Мова йде про протиріччя між минулим досвідом (знаннями) людини і її здатністю створювати нове. Завдяки чому в психологію увійшло і стало активно використовуватися поняття – «бар'єр минулого досвіду». Деякі мислителі ще в давні часи висловлювали і відстоювали крамольні думки про те, що минулий досвід, а, отже, і навчання може шкодити творчості.

Підсилювали подібні настрої факти винаходів і навіть наукових відкриттів, що були зроблені людьми формально некомпетентними, котрі не входили в число спеціалістів. Так, наприклад, Микола Копернік не є професійним астрономом, він був, за сучасною класифікацією, головою місцевої адміністрації; Томас Едісон мав офіційну освіту значно нижчу тих стандартів, що були прийняті в суспільстві для людей його професії; Зигмунд Фрейд, будучи лікарем, зробив величезний внесок не лише в медицину, а й в психологію і філософію.

Мозок людини – система нейронів, що самоорганізується. Продукт мозку – інтелект – і основна функція людського інтелекту – мислення – також працюють як системи, що самоорганізуються. Системами, що самоорганізуються, називають такі складні конструкції, котрі здатні самі себе удосконалювати, постійно оновлюючись і перебудовуючись. І неважко здогадатися, що будь-яка система, що самоорганізується, з математичною неминучістю припускає творчість.

Найважливішою функцією інтелекту і мислення є переробка і засвоєння інформації. Ми щохвилини стикаємося з гігантськими інформаційними потоками. Проте засвоюємо ми далеко не всю інформацію, лише незначна її частина стає нашим внутрішнім надбанням – перетворюється в знання. Спеціалісти в галузі педагогічної психології стверджують, що інформація стає знанням лише тоді, коли вона вступає в контакт з попереднім досвідом людини. Образно кажучи, якщо вона знаходить опору в попередніх знаннях, відшукує те, за що може схопитися.

Нова інформація, що вступила в контакт з попереднім досвідом людини, не просто надбудовується над тим, що вже було, а повністю перебудовує чи, як кажуть спеціалісти, переструктурує всі наявні знання. Кожна нова інформація, перетворившись на особисте надбання людини – знання, повністю його реконструює, робить зовсім іншими. Саме тому, творча людина – людина, відкрита новому досвіду, людина, здатна засвоювати нові знання.

Виходить, що творче мислення – це не лише те, що потрібне тому, хто професійно займається творчістю. *Творче мислення* – це те, що необхідно кожній людині для успішного функціонування її інтелекту і мислення, для успішного набуття знань, що здаються самими звичайними.

У дослідженнях психології креативності, проведених останнім часом, міститься досить багато параметрів, що її характеризують. Але у більшості сучасних тестів, що оцінюють креативність, враховується, зазвичай, чотири з них:

Продуктивність – здатність до продукування максимально великої кількості ідей. Вважається, що цей показник не є специфічним для творчості, однак зрозуміло – чим більше ідей, тим більше можливостей для вибору з них найоригінальніших.

Творець, що створює велику кількість «продуктів», має доволі суттєві переваги над тим, хто мало «продуктивний». У дослідницькій поведінці ця властивість проявляється, передусім, на рівні конструювання гіпотез у відповідь на проблемну ситуацію. Звичайно, чим більше гіпотез, тим більше можливостей для різносторонніх досліджень об'єкта.

Гнучкість мислення являє собою здатність легко переходити від явищ одного класу до явищ іншого класу, часто дуже далеких за змістом. Протилежну якість називають інертністю чи ригідністю мислення. Немає необхідності багато говорити про важливість цієї властивості у дослідницькому пошуку. Творець неодмінно повинен вміти гнучко змінювати і стратегію, і тактику дослідницького пошуку.

Оригінальність мислення – один з основних показників креативності. Це здатність висувати нові, несподівані ідеї, що відрізняються від широко відомих, загальноприйнятих, банальних. У ситуаціях, що активізують дослідницьку поведінку, ця характеристика мислення творця має надзвичайне значення і на етапі виявлення проблеми, і на етапі розробки гіпотез, і, звичайно ж, на етапах збору і обробки матеріалів дослідження.

Здатність розробляти ідеї. Інший полюс креативності позначається в психології творчості терміном «розробленість». Творці можуть бути умовно поділені на дві великі групи: одні вміють краще всього продукувати оригінальні ідеї, інші – детально, творчо розробляти існуючі (як свої, так і чужі). Ці варіанти творчої діяльності часто ранжуються на рівні буденних уявлень, але цього ніколи не робить психологія творчості, де вважається, що це просто різні способи реалізації творчої особистості.

3.6. Креативність як інтегральна категорія дослідницької діяльності

Якщо психофізичною основою творчості визнати пошукову активність, то теза про те, що креативність є інтегративною особистісною властивістю, виглядає цілком природно і навіть переконливо доведеною. Розвинута в одній сфері діяльності, креативність як інтегральна особистісна властивість може бути відносно легко перенесена в інші сфери дія-

льності. Наприклад, людина, що навчилася творити у сфері мистецтва, займаючись науковими дослідженнями чи якоюсь практичною діяльністю, буде креативною такою же мірою, яку вона проявляла у сфері мистецтва. Думка про те, що природа творчості єдина, міцно утвердилася в психології ще на початку XX століття. Ця універсальність психологічних механізмів творчості дозволяє розвивати креативність на будь-якому предметному матеріалі.

Приймаючи це, ми не можемо не розуміти того, що самі види людської діяльності специфічні і ця специфіка не може не накладати свого відбитку на деякі особливості протікання творчого процесу і особливості досягнення результату. Це помітили ще древні греки. Вже вони багато говорили про специфічність у протіканні творчості, процесів у мистецтві, науці і практичній діяльності. Оскільки саме з наукою в буденних уявленнях найбільш часто пов'язується дослідницька діяльність, зупинимось на науковій творчості більш детально.

Хоча ми не можемо не підкреслити ще раз, що творчість у художній і практичній діяльності має в своїй основі той же механізм пошукової активності, на якому побудована будь-яка творчість, у тому числі й наукова. Письменники, художники, актори, композитори, режисери, розв'язуючи свої художньо-творчі завдання, проводять власні художні дослідження. Роблять вони це не науковими, а художніми методами. Тут застосовується й інтуїція, що викликає сумніви у наукових працівників, і образне, синтетичне мислення. Уважно вивчаючи життя, художник часто проникає в такі глибини людської психології чи світогляду, до яких наука потім добирається довгі роки. Художнику часто незрозумілим чином вдається перевершувати досягнення цивілізації, події і навіть наукові відкриття, до яких суспільство, наука, технологія і техніка рухаються потім, як уже до визначених орієнтирів.

Творчість у практичній сфері покищо розглядається в суспільстві, як дещо менш почесне у порівнянні з творчістю художньою чи науковою, але це твердження стрімко змінюється. Причини цих змін пов'язані з новими віяннями у культурі цивілізації, частково це викликано тим, що стирається межа між науковою творчістю і практичною діяльністю, частково витікаючи з того, що сучасний динамічний світ змушує людину до постійного прояву пошукової активності і просто змушує постійно проявляти креативність.

Генеza наукової творчості. Для того, щоб обговорювати особливості наукової творчості, необхідно охарактеризувати специфічність науки як особливого виду людської практики. Розгляд специфіки наукової творчості неможливий без короткого екскурсу в історію науки. Історія науки дає можливість зрозуміти, як еволюціонувало в культурі уявлення про цей вид людської діяльності, і дозволяє чіткіше усвідомити її сучасний стан, а також найближчі та віддалені перспективи.

Звичайно, перше запитання історії науки – це запитання про дату і місце її народження. Точних відомостей про це немає і навіть з'явитись їм немає звідки, тому різні вчені дають на нього різні відповіді. Кожна точка зору підкріплюється власними аргументами, але одне залишається незмінним і не піддається сумнівам – питання про походження науки слід розглядати у широкому контексті виникнення і розвитку людської культури в цілому.

Коли людина почала користуватися мовою невідомо, проте у даному випадку цілком достатньо приблизної, запропонованої А. Дзікікі цифри. Припустимо, що це сталося приблизно 100 тисяч років тому. Появу письмової мови датувати дещо простіше. Це можна зробити за першим письмовими джерелами, а, як відомо, найдревнішому із знайдених письмових свідчень приблизно десять тисяч років. Це дуже важливий етап, по суті, мова йде про появу колективної пам'яті. Наступний крок – створення логіки. Він пов'язаний з ім'ям Аристотеля, який жив приблизно дві з половиною тисячі років тому. А власне наука, у сучасному розумінні, пов'язана з ім'ям Галілео Галілея, що жив 400 років тому.

Наука не могла з'явитись раніше логіки, логіка не могла виникнути без письмової мови, а остання, в свою чергу, не могла виникнути без розмовної. При цьому достатньо очевидним є і зворотне. Коли ми говоримо «мова», ми маємо на увазі всі сфери людської діяльності, в яких логіка або мало затребувана, або не потрібна зовсім і в яких той факт, що людство відкрило для себе науку (в галілеєвському значенні цього слова), не має практично ніякого значення. Тому в свідомості більшості людей мова пов'язується з літературою, музикою, образотворчим мистецтвом, політикою, економікою та іншими проявами людського інтелекту, котрі могли б прекрасно існувати, навіть якби логіка і наука зовсім ніколи не з'явилися.

Наукою називають сферу людської діяльності, що спрямована на здобування нових знань про дійсність, що відповідають критерію істинності. У більш широкому плані наука характеризується трьома основними властивостями:

- вона являє собою пошук розуміння, що знайдено задовільне пояснення якогось аспекту дійсності;
 - розуміння досягається шляхом формулювання загальних законів чи принципів, що застосовувалися б до якомога ширшого класу явищ;
 - закони чи принципи можуть бути перевірені експериментально.
- Результат наукової діяльності, зазвичай, матеріалізований у описі реальності, прогнозуваний розвиток процесів і наслідків подій. Існує це все у формі текстів, що містять словесний опис формул та інших способів вираження виявлених законів.

Основні характеристики науки як системи знань: *повнота; достовірність; систематичність.*

Проте наука – це ще й вид діяльності, і як вид діяльності вона характеризується методом. Відомо, що нові знання теоретично можна отримати різними шляхами: через буденний досвід, споглядання, віру, інтуїцію, одкровення тощо. Наука радикально відрізняється тим, що в ній єдиним допустимим методом є науковий метод.

У перекладі з грецької метод – шлях до чого-небудь. Під науковим методом слід розуміти сукупність прийомів і операцій емпіричного і теоретичного освоєння дійсності, визнаних науковим співтовариством.

Від будь-якої іншої сфери діяльності наука відрізняється метою, засобами, мотивами, умовами. Мета науки – збагнути істину, а метод – спосіб дослідження. Науковий метод – норма діяльності, його реалізація передбачає: усвідомлення і фіксацію мети дослідження, визначення засобів дослідження (методологія, підходи, методи, методики), орієнтацію дослідження на відтворюваність результатів.

3.7. Філософсько-психологічні аспекти творчості

Феномен творчості – філософсько-психологічна тема вічності людства. Так, у творах відомого російського мислителя М.О. Бердяєва знаходимо досить цікаву й оригінальну концепцію творчості. Проблема творчості у філософії та соціології Бердяєва є лейтмотивом його персоналістичної філософії, яку він пропускає крізь себе і трансформує на широкий спектр проблеми його світогляду. Детермінізм і свобода, об'єктивація та відчуження, співвідношення з пізнавальною діяльністю, зв'язки з плюралістичною концепцією світу, проблеми засобів і цілей, філософської, наукової, художньої, технічної, соціально-етичної, історичної діяльності, особистісний характер творчості, а також проблеми філософії як творчого акту, мікрокосму і макрокосму, геніальності і святості, моралі та суспільності, культури і церкви – все це та ще багато іншого досліджено М.О.Бердяєвим в аспекті творчості. На основі аналізу цих проблем Бердяєв робить досить дивні висновки про те, що в світі ще не було справжньої творчості, *що найвеличніші досягнення світової культури є лише підготовчими шаблями до творчості справжньої, коли її предметом стане сам людський дух в його глибокій релігійності, а не світова даність, обтяжена матеріальною необхідністю.*

Духовна свобода – основа творчості. Емоційно-інтуїтивному моменту аргументації положень М.О. Бердяєв надає особливо важливого значення. Його думки мають стосунок швидше до віри, ніж до чіткого мислення. Він більше пророкує, ніж досліджує.

Піднесеним стилем філософ сповіщає, що дух людський перебуває в полоні, тому що він зв'язаний «світом», «світовою даністю», необхідністю. Це означає, що у світі «панує роз'єднаність і ворожнеча, атомізація і розпад живих монад космічної ієрархії». Більше того, світ, що лежить пе-

ред людиною, примарний. Тому справжній шлях людських учинків має вести до духовного звільнення від світу, звільнення духу людського з полону необхідності.

Звільнення філософії від інших наук, як і виділення інших наук із філософії, є, безумовно, прогресивним явищем, яке стимулює творчий процес. Проте особливості людського пізнання не тільки не стоять на шляху об'єднання, зв'язку між науками і філософією, але вперше роблять цей зв'язок істотним і самосвідомим, а отже, і плідним. Відомо, що вітчизняні філософи зміцнюють союз філософії, природничих та інших наук. Навіть у країнах Заходу в наш час іде пошук шляхів злиття філософії з шеренгою інших наук, при цьому відкриваються зовсім нові аспекти дослідження дійсності.

Суб'єкт – відношення у творчому просторі. 3-поміж багатопланових зв'язків між предметами об'єктний зв'язок безпосередньо переходить у творчий, який характеризується вищою активністю своїх компонентів. Ця активність є насамперед розумна та емоційна. Напруженість творчого відношення полягає в тому, що кожна з його сторін має бути якісно змінена: творчість – діалектичний процес. Уперше тільки в суб'єкт-об'єктному відношенні ми натрапляємо на взаємне перетворення цих двох компонентів.

У Бердяєва терміни «суб'єкт» і «об'єкт», не будучи філософськи чітко визначеними, по суті, переходять у більш змістовні категорії і, таким чином, заперечуються в понятті творчого акту. Ми дізнаємося, що істина суб'єктивна, але тільки в розумінні духовної глибини, а не тієї поверхової суб'єктивності, яка протистойть об'єктивності. У глибині людини, в глибині суб'єкта, що пізнає, є істина, оскільки людина вкорінена в ноуменальному духовному світі, але вона перебуває в ньому в дрімотному стані, і пробудження її вимагає творчого акту. Трансцендентний, тобто справжній, а не ілюзорний світ, перебуває «по той бік» самого протиставлення суб'єкта об'єктові. Протиставляючи суб'єкт та об'єкт, М.О.Бердяєв установлює далі такі риси об'єктивації, які мають виправдати суб'єкт у його гордому неприйнятті дійсності. Ворожість об'єктивації суб'єкта виражається в поглинанні неповторно-індивідуального, особистого загальним безособово-універсальним, у пануванні необхідності, детермінації ззовні, пригніченні свободи. Ворожість об'єктивації суб'єкта також виражається у соціалізації індивіда, в якій гине його оригінальність. Природно, що протилежне об'єктивації виражається в симпатії та любові, в переборенні відчуженості, в переході в царство свободи, перемозі над рабством і необхідністю в перевазі творчості над пристосуванням. Установлена М.О. Бердяєвим відмінність між суб'єктивністю і об'єктивністю цілком стосується різниці між світом феноменальним і ноуменальним.

3.8. Розвиток творчості студентів

Психолого-дидактичний підхід викладача щодо формування творчих якостей особистості має враховувати:

- внутрішні передумови до творчості;
- особистісні утворення, які необхідні для творчої діяльності і формуються із зовні;
- те, що творча особистість розвивається і формується у творчій діяльності і спілкуванні при забезпеченні відповідних умов.

Таким чином, діяльність викладача з формування творчої особистості студента повинна бути спрямована на забезпечення його розвитку:

- внутрішніх передумов студента до творчості;
- додаткових творчих якостей його особистості, які сприяють успішній творчій діяльності та життєдіяльності людини.

Спрямованість на творчість, характерологічні особливості студентів, їх творчі уміння викладач може спостерігати в процесі їх навчання.

Індивідуальні особливості психічних процесів викладачу «побачити» і адекватно оцінити складніше.

Разом з тим, останні потребують детального вивчення з боку викладача і психологів, бо гальмування розвитку психічних процесів рано чи пізно призводить до спаду успішності навчання і творчого розвитку студента.

Успіху людини у творчій діяльності сприяють: спрямованість особистості на творчу діяльність; характерологічні особливості особистості; творчі уміння; індивідуальні особливості психічних процесів.

Кожна людина – це неповторна індивідуальність, і тому вона характеризується своїм унікальним набором творчих якостей, рівнем їх розвиненості, який і буде визначати рівень творчих досягнень і можливостей конкретної людини.

На підставі аналізу відомих досліджень у галузі психології і педагогіки творчості, стану розв'язання проблеми у практиці, а також виходячи з того, що творчі можливості особистості реалізуються не тільки в предметній діяльності, а й у самому процесі життя, самореалізації як засобу самоствердження, самовираження і саморозвитку, обґрунтована система творчих якостей особистості студента, яка відображає його спрямованість на творчу діяльність, характерологічні особливості, творчі уміння та індивідуальні особливості психічних процесів, які сприяють успіху у творчій діяльності, і за рахунок яких людина здатна діяти як творчо-активний суб'єкт в навколишньому середовищі.

Враховуючи необхідність вирішення проблеми формування та розвитку особистості студента у навчально-виховному процесі, підготовки студента до прояву творчості у різних життєвих ситуаціях, а також необхідності надання викладачу орієнтирів у роботі з творчого їх розвитку,

слід виділити такі творчі якості студента, сукупність яких відображають його можливості:

1. Підсистема спрямованості – позитивне уявлення про себе, бажання пізнати інформацію, факти.

2. Підсистема характерологічних особливостей особистості – сміливість, готовність до ризику; самостійність; ініціативність; впевненість у своїх силах та здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; вміння довести розпочату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність.

3. Підсистема творчих умінь – проблемне бачення; здатність до висунення гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинуте уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; здатність до міжособистісного спілкування.

4. Підсистема індивідуальних особливостей психічних процесів – альтернативність мислення; дивергентність мислення; точність мислення; готовність пам'яті; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; пошуково-перетворюючий стиль мислення.

Зміст творчих якостей студента і критерії їх оцінювання. Для оцінювання прояву показників творчих можливостей студентів пропонуються наступні три рівні: високий, середній та низький.

Під високим рівнем розуміється постійний прояв даного показника у навчальній діяльності студента.

Середній рівень характеризує ситуативний вияв даної якості: дана якість проявляється приблизно в половині педагогічних ситуацій.

Відсутність чи мінімальний прояв показника в навчальній діяльності студента характеризується низьким рівнем.

Позитивне уявлення про себе, бажання пізнати себе – це відносно стійка, значною мірою усвідомлена система уявлень про себе самого, на основі якої він будує свою взаємодію з іншими людьми і відношення.

Критерії оцінки – сформована самосвідомість, самооцінка і рівень домагань відповідають одне одному, реальна оцінка себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей – високий рівень. Розходження більш-менш виражені; реальна оцінка, але з тенденцією завищеної або заниженої – середній рівень. Великі розходження; занижена або завищена оцінка самого себе – низький рівень.

Творчий інтерес, допитливість – це форма прояву пізнавальної потреби, яка забезпечує спрямованість особистості на творчість.

Критерії оцінки – нестимульована зовні зацікавленість навколишнім середовищем, різними явищами, зацікавленість новими формами діяльності, розв'язком нестандартних проблем – високий рівень. Ситуативний прояв зацікавленості, зумовлений стимулюванням зовні; зацікавленість має тенденцію бути недовготривалою – середній рівень. Відсу-

тність зацікавленості або виникнення її тільки при активній допомозі з боку дорослого – низький рівень.

Потяг до пошуку нової інформації, фактів – це потреба у пошуку нових фактів, задоволення інформаційного голоду.

Критерії оцінки – самостійний пошук нової інформації з метою саморозвитку – високий рівень. Потяг до пошуку, який потребує початкового зовнішнього стимулювання і який свідомо не проектується на навчальну діяльність – середній рівень. Відсутність потягу до пошуку нової інформації або він слабо виражений, потяг до пошуку нових фактів виникає при активній допомозі дорослого – низький рівень.

Сміливість – це риса, яка дозволяє не відступати перед небезпекою.

Критерії оцінки – постійний прояв рішучих дій, спрямованих на подолання труднощів – високий рівень. Ситуативний прояв самостійних рішучих дій, труднощі викликають у студента потребу долати їх із сторонньою допомогою – середній рівень. Не проявляє рішучих дій по подолання труднощів або проявляє слабо, в складних ситуаціях розгублюється, не може зібратися навіть з допомогою (може впадати в емоційну паніку) – низький рівень.

Готовність до ризику – це установка на дії в умовах невизначеності їх результатів і можливих небезпечних наслідків.

Критерії оцінки – схильність братися за роботу, результати якої невизначені; впевненість, готовність до сміливих дій без страху поразки – високий рівень. Обережність перед прийняттям рішення; стан впевненості в осередку дорослого – середній рівень. Відмова від роботи, яка вимагає ризику; відсутність впевненості в успіху, жах перед поразкою навіть в присутності дорослого – низький рівень.

Самостійність – це незалежність в оцінках, судженнях, діях.

Критерії оцінки – постійний прояв риси, відстоювання своєї думки, рішучість у судженнях і діях, здійснення дій без сторонньої допомоги – високий рівень. Коливання, сумніви відстоювання своєї думки при сторонній допомозі, рішучі дії при підтримці дорослого – середній рівень. Орієнтація на оточуючих; безпосередня участь дорослого в діяльності дитини – низький рівень.

Ініціативність – це упереджуюче зовнішній вплив реагування на події конкретними пропозиціями.

Критерії оцінки – прояв ініціативи за власним бажанням; потяг до нових форм діяльності, завзятість – високий рівень. Ситуативний прояв ініціативи – середній рівень. Відсутність ініціативи, орієнтація на рішення інших; відсутність завзятості та інтересу до нових форм діяльності – низький рівень.

Творча впевненість – це оцінка своїх сил і здібностей як достатніх для виконання того чи іншого завдання.

Критерії оцінки – відсутність сумнівів в оцінці власних сил і здібностей; адекватна оцінка сил і здібностей, надія тільки на себе – високий рівень. Сумніви у правильності своїх дій; адекватне оцінювання себе, але без постійної впевненості в своїх силах – середній рівень. Невпевненість, обережність, заниження своїх можливостей, що приводить до негативних результатів в діяльності, – низький рівень.

Цілеспрямованість – це наявність суб'єктивної системи цілепокладання, потреба в усвідомленні цілей діяльності.

Критерії оцінки – постійний прояв і прогнозування кінцевого результату своєї діяльності, прагнення до досягнення мети навіть через упертість. Присутність проміжних цілей – високий рівень. Ситуативний прояв, прогнозування діяльності без досягнення і постановки цілей – середній рівень. Відсутність прогнозування діяльності, викладач ставить мету і слідує за її досягненням – низький рівень.

Наполегливість – це спрямованість на неухильне, всупереч труднощам і перешкодам досягання і реалізацію мети.

Критерії оцінки – здатність не відступати перед труднощами при досягненні мети – високий рівень. Спроба долати перешкоди, відмова від роботи лише після кількох невдач; словесну підтримку надає дорослий – середній рівень. Відмова від роботи при найменшій перешкоді; безпосереднє втручання з боку дорослого веде до досягнення мети (словесна і практична допомога) – низький рівень.

Вміння довести розпочату справу до кінця – це потреба у завершеності дій, орієнтація на отримання результату.

Критерії оцінки – послідовність у виконанні і завершенні будь-якого завдання, вміння займатися ним і доводити до кінця не тільки те, що подобається, – високий рівень. До кінця доводяться лише ті справи, які ставлять, при виконанні інших викладач намічає необхідні дії на шляху досягнення поставленої мети – середній рівень. Починає багато справ, але майже жодну не доводить до кінця; при відсутності інтересу до діла працює виключно під наглядом вчителя – низький рівень.

Працелюбність – це риса характеру, яка полягає у позитивному ставленні особистості до процесу трудової діяльності.

Критерії оцінки – праця із задоволенням, не уникає трудових завдань; відповідальне і самостійне відношення до праці – високий рівень. Бажання працювати виникає ситуативно; словесна вказівка дорослого – середній рівень. Уникає від праці, властива лінь; необхідний постійний контроль з боку дорослого за трудовою діяльністю – низький рівень.

Емоційна активність – це емоційне задоволення від процесу творчості.

Критерії оцінки – вираз емоційної зацікавленості творчою діяльністю, постійний прояв задоволення творчим процесом – високий рівень; емоції проявляються не завжди, задоволення творчою діяльністю зале-

жить від ситуації – середній рівень. Емоції майже не проявляються; байдужість до цікавої інформації і діяльності, неадекватна емоційна реакція на деякі дії – низький рівень.

Проблемне бачення – це вміння усвідомити і побачити проблему.

Критерії оцінки – здатність до висування та усвідомлення проблеми, обов'язок якої веде до вирішення протиріччя, – високий рівень. Самостійне усвідомлення лише деяких аспектів проблеми, формулювання проблеми за допомогою викладача – середній рівень. Усвідомлення аспекту проблемної ситуації при поясненні викладача, формулювання проблеми разом з викладачем – низький рівень.

Здатність до висування гіпотез, оригінальних ідей – це здатність конструювати систему умовиводів, за допомогою яких на підставі фактів робиться висновок про об'єкти, явища, їх розвиток.

Критерії оцінки – вміння вийти за межі певних правил, змінити кут погляду на проблему, абстрагуватися від завдання; висунути (як правило, об'єктивно) нові ідеї – високий рівень. Слаба система умовиводів, не всі мають практичне підкріплення, генерується значно обмежена кількість гіпотез; рідко висуваються суб'єктивно нові, оригінальні ідеї – середній рівень. Труднощі в аналізі причинно-наслідкового взаємозв'язку, умовиводи суперечливі, низька здатність до висування суб'єктивно нових ідей або їх відсутність – низький рівень.

Здатність до дослідницької діяльності – це здатність до знаходження нового засобами наукових досліджень.

Критерії оцінки – використання під час пошуку фактів, нової інформації найпростіших наукових методів дослідницької діяльності, вміння аналізувати літературу з конкретної проблеми; навчальну проблему – високий рівень. Існує інтерес до дослідницької діяльності, але вона здійснюється під керівництвом педагога – середній рівень. Наукові засоби майже не використовуються; відсутній потяг до дослідження проблем на науковому рівні – низький рівень.

Уміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію – це вміння розділяти ціле на частини; поєднувати частини в єдине ціле; знаходити логічні взаємозв'язки між окремими частинами цілого.

Критерії оцінки – бачення складових частин будь-чого, вміння порівнювати предмети, поняття, усвідомлювати інформацію, виділяти головне, робити висновки – високий рівень. Допущення помилок при поділі цілого на частини; самостійне усвідомлення інформації, головне змішується з другорядним – середній рівень. Відсутність самостійної здатності до аналізу; невміння виділити головне, робити грамотні висновки; робота на репродуктивному рівні – низький рівень.

Розвинуте уявлення, фантазія – це пізнавальний процес, який виражається у побудові образів.

Критерії оцінки – розвинута фантазія, яка дає можливість створювати багато образів та ідей, відтворювати пропущені ланки та факти в логічному ланцюгу; бурхливий прояв фантазії в оповіданнях, малюнках – високий рівень. Образи та ідеї більше пов'язані з первинними даними, більш однотипні; фантазія та уявлення не виходить за рамки реального – середній рівень. Фантазія носить переважно репродуктивний характер, образи будуються тільки на основі конкретного матеріалу, за аналогією з чимось – низький рівень.

Здатність до виявлення протиріч – це здатність бачити діалектичні протиріччя.

Критерії оцінки – володіння операціями по самотійному знаходженню нового, виключаючого старе, несумісне з цим новим – високий рівень. Знаходження протиріччя шляхом багаторазового порівняння при сторонній допомозі – середній рівень. Знаходження протиріч тільки під керівництвом викладача – низький рівень.

Здатність до подолання інерції мислення – це можливість суб'єкта змінювати сплановану програму дій в умовах, які об'єктивно вимагають від нього перебудови.

Критерії оцінки – вільне подолання стереотипів мислення, аналіз розв'язку задачі з різних сторін, врахування об'єктивних умов – високий рівень. Ускладнення при виході за межі умовності, але при сторонній допомозі швидко переключення з однієї програми дій на іншу – середній рівень. Ускладнення при виході за межі стереотипів навіть при сторонній допомозі – низький рівень.

Здатність до міжособистісного спілкування – це здатність вступати в контакт з людьми, результатом якого є взаємні зміни поведінки, діяльності, відносин, установок.

Критерії оцінки – при необхідності активно орієнтується на роботу в колективі, може організувати співробітництво – високий рівень. Тісні контакти з 3-4 особами, з іншими спілкується вибірково – середній рівень. Має тісні стосунки лише з 1 особою, не виражена потреба в спілкуванні, можлива конфліктність стосунків; ізольованість від колективу – низький рівень.

Альтернативність мислення – це властивість мислення індивіда розв'язувати ситуацію вибору, аналізуючи різні думки, представити розв'язок у діаметральному ракурсі.

Критерії оцінки – нетрадиційне використання традиційних підходів при вирішенні творчих і навчальних завдань (завжди – високий рівень, залежно від ситуації – середній, інколи – низький).

Дивергентність мислення – це мислення, яке характеризується швидкістю, гнучкістю та оригінальністю, тобто якостями, які дозволяють виявити розбіжності і сформулювати проблему.

Критерії оцінки – прояв при вирішенні навчальних проблем швидкості, гнучкості та оригінальності мислення (завжди – високий рівень, залежно від ситуації – середній, інколи – низький).

Точність мислення – це фіксація на розв’язуванні проблеми, утримання її змісту, здатність мислення знаходити найбільш відповідний розв’язок.

Критерії оцінки – адекватність висновків умовам проблемної ситуації (завжди – високий рівень, залежно від ситуації – середній, інколи – низький).

Готовність пам’яті – це здібність зафіксувати інформацію, зберегти її й відтворити негайно або з часом при необхідності.

Критерії оцінки – потрібна інформація впізнається і відтворюється відразу або з часом, самостійно або з допомогою залежно від рівня прояву якості (завжди – високий рівень, залежно від ситуації – середній, інколи – низький).

Асоціативність пам’яті – це встановлення зв’язків між віддаленими поняттями, явищами, об’єктами, теоріями, на основі згаданого образу або ситуації.

Критерії оцінки: при розв’язуванні творчих і навчальних задач встановлюються зв’язки між віддаленими, поняттями, явищами, об’єктами на основі згаданого образу або ситуації (завжди – високий рівень, залежно від ситуації – середній, інколи – низький).

Цілісність, синтетичність, свіжість і самостійність прийняття – нездатність сприймати дійсність в цілому, не поділяючи її на дрібні, відносно незалежні частини, і незалежність їх відтворення; незалежність сприйняття установок і суджень інших.

Критерії оцінки – сприймання проблемної ситуації в цілому, самостійне конструювання розв’язку проблеми з окремих відносно незалежних частин (завжди – високий рівень, залежно від ситуації – середній, інколи – низький).

Пошуково-перетворюючий стиль мислення – це стиль мислення, який передбачає побудову власного дослідницького проекту і новоутворень у пізнавальній діяльності.

Критерії оцінки: при розв’язуванні навчальних проблем проявляється пошукова активність, схильність до експерименту (завжди – високий рівень, залежно від ситуації – середній, інколи – низький).

Контрольні запитання та завдання

1. Чи є творчість специфічною, чи залежить вона від сфери докладання зусиль творця?
2. Назвіть основні етапи розвитку науки в історії цивілізації.
3. Охарактеризуйте спільне і відмінне в дослідницькій практиці дослідника та обивателя. Якою є специфіка наукових досліджень?
4. Опишіть зміст поняття «істина».
5. Назвіть і охарактеризуйте основні шляхи пізнання світу людиною.
6. Яка роль логіки та інтуїції в дослідницьких пошуках?
7. Як ви розумієте феномен «дослідницька потреба»?
8. Як пов'язані між собою пошукова активність та креативність?
9. Назвіть основні підходи до вивчення і визначення творчості.
10. Охарактеризуйте зв'язок між минулим досвідом індивіда і його здатністю до творчості.
11. Яка роль образів і образного мислення в ситуаціях дослідницької поведінки?
12. Прокоментуйте творчі якості студента.
13. Обґрунтуйте запитання «Чи спить творець у кожній людині?»
14. Дайте самокритичну оцінку Вашої готовності до творчого ведення науково-дослідницької діяльності.

4. МЕТОДОЛОГІЧНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ОСОБИСТОСТІ

4.1. Особливості становлення інклюзивної освіти людей з особливими потребами

Особливості навчання молоді з обмеженими фізичними можливостями в умовах інклюзивного освітнього простору визначено Концепцією розвитку інклюзивної освіти, затвердженої наказом Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. Впровадження такого навчання в освітніх закладах України потребує методологічного обґрунтування умов освітнього середовища, навчальних програм, навчального методичного забезпечення і врахування психофізіологічних умов та забезпечення науково обґрунтованого супроводу розвитку особистості з інвалідністю.

Вивчення історії розвитку інклюзивної освіти свідчить, що розв'язання проблем навчання людей з інвалідністю відбувалося складним шляхом – від прямої відмови займатися такими людьми, від фізичного знищення, ізоляції «неповноцінних членів» суспільства до усвідомлення необхідності інтеграції осіб з різними фізичними дефектами, патофізіологічними синдромами, психосоціальними порушеннями в суспільство, створення для них безбар'єрного середовища.

Аналізуючи вітчизняний і зарубіжний досвід надання освітніх послуг студентам, дітям з обмеженими можливостями, можна сказати, що в багатьох країнах Європи підхід до інтеграції в освітньому середовищі розпочався уже в 70-х р.р. минулого століття. І кожна країна обирала свій шлях, спиралася в цьому на свої традиції. Але навіть до сьогодні не існує єдиної думки щодо переваг та недоліків інтегрованого навчання студентів з обмеженими можливостями. Без історичного, соціального та культурного аналізу неможливо об'єктивно оцінити позитиви та негативи різних національних систем спеціальної освіти.

Порівняльний аналіз процесу становлення та розвитку ставлення до освіти «нормальних» та «аномальних» людей у контексті розвитку європейської цивілізації поділяється умовно на п'ять періодів.

У перший період (IX ст. до н.е. – 1198 р.) західноєвропейська цивілізація пройшла шлях від нетерпимості та агресії до людей з обмеженими можливостями (закони Лікурґа, Спарта) до першого усвідомлення державою (монархією) необхідності їхнього захисту (відкриття баварським курфюрством першого притулку для сліпих).

У другому періоді (1198 р. – 70-ті р.р. XVIII ст.) європейські держави пройшли шлях від презирства до людей з вадами здоров'я до усвідомлення можливості та доцільності навчання деяких їх категорій (глу-

хонімих і сліпих).

Третій період (70-ті р.р. XVIII ст. – початок XX ст.) – це шлях від усвідомлення доцільності навчання людей із сенсорними порушеннями до усвідомлення необхідності організації системи спеціальної їх освіти.

На четвертому етапі (початок XX ст. – 70-ті р.р. XX ст.) Європа проходить шлях від розуміння необхідності спеціальної освіти глухих, сліпих, розумово відсталих людей до усвідомлення наявності інших порушень у їх розвитку і необхідності звернути увагу на всі категорії аномальних дітей через систему спеціальної освіти.

П'ятий етап (70-ті р.р. – по тепер. час) – це період переосмислення основ організації системи освіти, утвердження ідей інтеграції під впливом демократії, ліберально-демократичних настроїв, проведення активної антидискримінаційної державної політики.

Аналізуючи історію розвитку суспільного ставлення до людей з вадами здоров'я, можна сказати, що Україна теж пройшла ці етапи. Але історичні терміни цього процесу дещо різні. Наша держава вступила в 5-й етап розвитку на 20 років пізніше Західної Європи, при цьому тенденція до інтеграції виникла в ракурсі інших соціокультурних умов. На даному етапі в нашій культурі немає чітко сформованого ставлення до людей з вадами, адже навіть термінологія щодо людей з обмеженими можливостями в Україні і дотепер досить невизначена, оскільки існує кілька термінів, які можна застосувати до таких людей.

В українській мові до кінця XVIII ст. людина з вадами розвитку тлумачилась, як «каліка», «хромець». В уставі князя Володимира Святославовича є список світських осіб, які підлягають особливому судочинству, серед них «каліка», «хромець».

На початку XVIII ст. починає вживатися слово інвалід, яке за походженням означає безсилий, слабкий, тяжко поранений, що прийшло з французької мови і до кінця XIX ст. вживалося в значенні той, хто відслужив, заслужений воїн, що непридатний до служби через поранення, каліцтво, старість.

До сьогодні в Україні немає єдиного терміна стосовно осіб, котрі мають фізичні чи психічні відхилення в здоров'ї. У засобах масової інформації та в спеціальній літературі вживаються паралельно різні поняття: інвалід, особа з обмеженими функціональними можливостями, людина з особливими потребами, з обмеженою дієздатністю, особи з вадами розвитку, люди з обмеженими можливостями тощо.

За міжнародною класифікацією виділяють такі групи інвалідності за станом здоров'я. Це люди з проблемами:

- слуху;
- зору;
- опорно-рухового апарату;
- діабет, епілепсія, астма;

- загальні захворювання;
- порушення або затримка психічного розвитку.

Зазначених людей також можна поділити на групи за іншими ознаками (Міжнародна класифікація):

- користувачі інвалідним візком;
- люди, які використовують палицю або подібний інструмент для пересування більше 6-ти місяців;
- люди, які мають труднощі з функціональною активністю;
- люди, які мають труднощі з інструментальною активністю;
- люди, які мають труднощі з виконанням повсякденних обов'язків;
- люди, які мають затримку в розвитку, є розумово або емоційно відсталими.

Таких людей можна об'єднати терміном «інвалід», під яким розуміється особа зі стійким розладом функцій організму, зумовленим захворюванням, наслідком травм або уродженими дефектами, що призводить до обмеженої життєдіяльності, до необхідності надання соціальної допомоги та захисту. Термін «інвалід» здебільшого використовується в юридичній практиці. Таких людей також називають «людьми з особливими потребами», але особливі потреби притаманні і обдарованим людям. Саме тому, здебільшого, при вивченні молоді, учнів, які мали ті чи інші вище названі проблеми, ми використовуємо термін «учні, студенти з обмеженими можливостями», «люди з особливими потребами», «студенти-інваліди» тощо.

Термін «особа з обмеженими можливостями» вживається щодо людей, яким поставлено відповідний медичний діагноз і в яких спостерігаються фізичні або психічні порушення, що суттєво обмежують їхню життєдіяльність.

Інвалідність – це обмеження в можливостях, спричинене фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними та іншими бар'єрами, які не дозволяють людині бути інтегрованою в суспільство і брати активну участь у житті сім'ї та держави, на тих умовах, що й інші члени суспільства. Причинами цього можуть бути різні фактори. Вирізняють такі обмеження життєдіяльності: порушення слуху і мови (глухі, слабочуючі, логопати); порушення зору (сліпі, слабозорі); порушення інтелектуального розвитку (розумова відсталість із затримкою психічного розвитку); порушення опорно-рухового апарату; комплексні порушення психофізичного розвитку (сліпоглухі, хворі на ДЦП, із розумовою відсталістю, на хронічні та психоневрологічні захворювання). Показником інвалідності для дитини є патологічні стани, які розвиваються при вроджених, набутих, спадкових захворюваннях та після травм.

Отримання якісної освіти – одне з фундаментальних прав людини. Для осіб з обмеженими можливостями освіта життєво важлива, оскільки сприяє розвитку особистості, підвищенню її соціального статусу, захи-

щеності. Забезпечення кожному інваліду доступу до якісної освіти є безумовним атрибутом вільного суспільства.

До XIX ст. навчати чи лікувати дітей з вадами практично не намагалися. Такі діти займалися вдома зі своїми родичами або їх віддавали до притулків. Часто вони були тягарем для рідних, і члени сімей зверталися по допомогу з догляду за ними.

Першу відому нам спробу навчати дітей з вадами зробив у 1800 році французький лікар Жан-Маркітард. Він розробив унікальну методику, яку згодом запозичили педагоги і науковці США. Його послідовники заснували організацію, яка здійснювала наукові дослідження вад розвитку людини.

У 1830 році в Сполучених Штатах Америки створено перші школи для сліпих та глухих. Учні в цих школах були ізольовані і навчалися за спеціальними програмами, розробленими для окремих груп інвалідів. Так, у школах для глухих використовували альтернативні системи спілкування, мову знаків, мову жестів тощо. Оскільки це були великі заклади, вони часто були розташовані за сотні кілометрів від домівок.

У Росії систему формальної спеціальної освіти започатковано після революції 1917 року. Дітей утримували в спеціальних закладах за державний кошт, оскільки звичайні школи не були відповідним чином обладнані і діти з обмеженими можливостями не могли в них навчатися. У цей час були сформульовані соціокультурні теорії Л.С. Виготського та інших російських науковців. На жаль, вони досягли Західних країн лише через 50 років. Коли роботи Л.С. Виготського стали загальновідомими, вони справили величезний вплив на систему освіти дітей з вадами в усьому світі.

Л.С. Виготський писав про шкідливий вплив на інвалідів соціальної ізоляції. Він дійшов висновку, що, відриваючи дітей з вадами від сімей та друзів і створюючи для них особливе соціальне середовище, суспільство викликає у них «вторинну інвалідність». Такі дії дуже негативно відбиваються на дітях з вадами, оскільки при цьому не враховуються їхні соціальні потреби.

На початку XX ст. Марія Монтесорі створила «Дитячий дім» для захисту і виховання дітей бідняків в Римі. Вона намагалася розвивати в дітей ті вміння і навички, які допомагали б їм бути пристосованими в житті.

Поступово в Європі, США, Австралії, Канаді почали залучати дітей з вадами до звичайних класів. Вони розуміли неадекватний характер спеціальних програм і були сповнені бажання зірвати тавро сегрегації із системи освіти дітей-інвалідів. Родини прагнули, щоб їхні діти залишалися в рідних домівках, де до них ставилися б, як до важливих членів сімей.

Тепер у Сполучених Штатах Америки діти з вадами можуть навча-

тися у звичайних школах і повністю розвинути наявний потенціал. Вони мають можливість отримувати освіту, яка разом з відповідною медичною допомогою дає їм можливість стати повноцінними громадянами своєї держави.

На сучасному етапі розвитку України постало питання про вдосконалення системи спеціальної освіти, що пов'язано з новим розумінням особистісного розвитку дітей та молоді з особливими потребами, з новим ставленням суспільства до них, необхідністю продуктивного розв'язання проблем їхньої соціалізації та інтеграції у суспільство. Адже нині є потенційні та реальні перспективи щодо покращення процесу соціалізації та інтеграції людей з особливими потребами у відкрите демократичне суспільство. Це саме стосується навчання учнів та студентів у закладах освіти.

Окрім організаційних і методичних питань, ця проблема має особливий психологічний зміст, оскільки пов'язана з поняттям «соціальна ситуація розвитку». В даному випадку мова йде про унікальну ситуацію розвитку в умовах дизонтогенезу. Сама по собі інвалідність не створює особливих, спеціальних труднощів, але вона ускладнює загальнолюдські проблеми, процес їх розв'язання. Досить важливу роль в цьому відіграє негативне, байдуже чи просто формально відсторонене ставлення оточуючих до інвалідів.

Людська культура похідна від людської свідомості, так само як свідомість є продуктом людської культури, існування якої виправдано лише тією мірою, якою вона може сприяти реалізації вищих людських потреб. Право на досягнення цих потреб належить всім людям незалежно від раси, національності, віку, статі тощо. Тільки в цьому розумінні можна говорити про рівність всіх перед всіма. Культура повинна допомагати людині у розв'язанні її екзистенційних проблем. Одним з критерієм розвитку культури є позитивне ставлення суспільства до інвалідів, визнання рівності їх прав зі здоровими людьми, намагання встановити паритетні і продуктивні відносини.

Тривалий час для визначення вад людини використовували медичні, педагогічні терміни та ярлики, наприклад: «розумово відсталий», «емоційно нестабільний», «нездатний до навчання». Як засвідчує практика, подібні ярлики справляють довготривалий негативний вплив на особистість.

Досить важливим є з'ясування змісту та специфіки психологічної допомоги учням, студентам з обмеженими можливостями. Тобто, який психологічний механізм впливає на поведінку викладачів, психологів, інших працівників освітніх закладів під час роботи з молоддю з обмеженими можливостями. Адже до недавнього часу ця проблема певною мірою стосувалася лише самої людини, яка має інвалідність, та її сім'ї. Ті моделі (медична, економічна, функціональна, соціальна) інвалідності, які

існують сьогодні, по-різному тлумачать її та причини появи дезадаптації у інвалідів, а також способи їх адаптації.

Зокрема, медична модель інвалідності акцентує увагу на патологіях у людини (вроджених чи тих, що з'явилися), за якими вона відрізняється від інших, «нормальних» людей. При цьому інвалід розцінюється, як неповноцінна людина у фізичному чи розумовому плані або в тому й іншому. Міра неповноцінності визначається тим, наскільки він обмежений у різних сферах людської діяльності, та його спрямованістю до незалежного існування, починаючи від самообслуговування, переміщення, сприйняття світу тощо.

У межах економічної моделі неповноцінними вважаються особи, які працюють за обмеженим часом, мають менше навантаження порівняно із здоровими людьми чи неспроможні працювати взагалі. Інваліди розглядаються, як люди менш продуктивні чи економічно обмежені. Звичайно, економічна модель інвалідності – це результат концепції соціальної корисності, яка, без сумніву, породжує соціальну дискримінацію.

Модель функціональної обмеженості описує неповноцінність, як нездатність особи виконувати ті чи інші функції порівняно із здоровими людьми.

Економічна і функціональна моделі є логічним наслідком медичної моделі. Всі моделі роблять акцент на тому, що саме в даній особі відсутнє: медична акцентує відсутність здоров'я, економічна – неспроможність до продуктивної праці, функціональна – неспроможність у широкому розумінні цього слова.

Виникає потреба створити психологічну модель інвалідності, яка б розглядала процес психічного розвитку в найрізноманітніших патогенних умовах. Тобто, виявити, яким чином психіці, навіть в складних умовах, вдається зберегти свою цілісність, реалізуючи основні функції щодо адекватного відображення навколишнього світу і регуляції поведінки. Крім того, дуже важливо дослідити психологічні проблеми, які виникають у людей з обмеженими можливостями, що не дозволяють їм повністю реалізувати свій потенціал, повноцінно інтегруватися в суспільство.

Адже умови інтегрованого навчання, з одного боку, вимагають від студента, учня певних зусиль, але з іншого, надають більше можливостей щодо самореалізації.

Друге важливе питання, яке постає при взаємодії молоді з обмеженими можливостями з викладачами, психологами, ровесниками, – це питання психологічної допомоги. Поняття «психологічна допомога» відображає певну реальність, певну психосоціальну практику, полем діяльності в якій є сукупність питань, труднощів і проблем, що відносяться до психічного життя людини. Потрібно уточнити в цьому контексті поняття

«психіка» та «психічне». Критерієм в даному випадку може бути уявлення про людину, як про трирівневе поєднання: фізичного, психоемоційного та духовного. Такий схематичний поділ явно вказує на сферу, що пов'язана з поняттям «психологічна допомога». Отже, зоною діяльності відповідного спеціаліста є широке коло проблем, які відносяться до середньої зони: проблеми, в яких відображаються особливості психічного життя людини як соціальної істоти.

Пріоритетним у розумінні психологічної допомоги є забезпечення емоційної, смислової і екзистенційної підтримки людини в складних ситуація особистісного чи соціального буття. Допомогати і приймати допомогу – це досить важкий і часто амбівалентний процес. Можна помітити, що в глибинній основі психологічної допомоги лежать різні рівні руху матерії – здатність до самоорганізації, структурування. Той же інстинкт допомоги існує і в тварин.

У людському суспільстві феномен допомоги існував завжди, хоча в якості соціального інституту виник і сформувався тільки в середині 20 століття і спричинив появу ряду нових професій: соціальний працівник, психолог-консультант, психолог-психотерапевт та ін.

Традиції допомоги серед людей існують тисячоліття. Засновувалися вони на культурологічній матриці християнства. Уже в текстах Святого Письма ми можемо зустріти слова, що належать біблійському пророку Мойсею. Тексти всіх книг Нового завіту пронизані великою ідеєю милосердя. Недаремно К.Г. Юнг вказував, що релігія несе певну суть зцілення психічного здоров'я.

Геггенбюль-Крайг писав: «Ніхто не діє виключно із чистих намірів. Чим темніші мотиви, тим сильніше людина буде відстоювати свою надуману об'єктивність»⁶⁰. Досліджуючи ці змішанні мотиви, ми стикаємося з тіньовою стороною намагання допомагати, в тому числі з жадобою влади і намаганням задовольнити власні потреби.

Роль того, хто допомагає, має певні очікування. Інколи, злившись повністю з цією роллю, ми не можемо побачити сили в клієнта, свою неповноцінність і нашу взаємозалежність. Чим більше ми думаємо про себе як про «консультанта», тим більше змушуємо іншого бути «пацієнтом». Тому дослідити мотиви гарні і погані, чисті і не дуже чисті – це основа ефективної роботи. Усвідомивши те, що юнгіанці називають «Тінню», ми зменшимо свою потребу перетворювати інших у частину себе, яку ми не можемо прийняти.

Ряд вітчизняних та зарубіжних авторів вказує на те, що знання себе, власних мотивів і потреб дозволяє нам допомагати іншим посправжньому. Це значить, що ми несвідомо не будемо використовувати

⁶⁰Примітка [190, с. 27].

інших для досягнення своїх цілей і не будемо навантажувати їх тим, чого не приймаємо в собі.

Отже, бажання допомагати є найсильнішим вродженим людським інтересом до ближнього, воно пробуджується в дуже ранньому віці, навіть в перші місяці життя, і це є необхідним педагогічним моментом.

Для ефективної педагогічної, психологічної, соціальної роботи з студентами, учнями з обмеженими можливостями потрібно знати всі психологічні фактори, які можуть стати на заваді продуктивній взаємодії педагогів, соціальних працівників.

Крім того, існують ще й педагогічні проблеми, які постають перед викладачами під час роботи з учнями, студентами з обмеженими можливостями:

По-перше, це їх оцінювання. Оцінювання – це процес збирання всебічної інформації про них. Ці відомості використовуються для з'ясування сильних якостей студента з обмеженими можливостями та сфер, у яких він відстає. Процес оцінювання студентів, учнів з обмеженими можливостями повинен бути більш комплексним, спрямованим і точним, ніж процес оцінювання молоді норми, тобто з типовим рівнем розвитку. Комплексність необхідна для того, щоб точніше оцінити реальні можливості того, хто навчається, і ті сфери, в яких він потребує допомоги. Процес має бути настільки всебічним, щоб всі частини інформації, надані членами педагогічного колективу, допомогли змалювати повну картину рівня розвитку особистості з обмеженими можливостями. І, нарешті, процес повинен бути настільки точним, щоб знання, вміння, відношення та інтереси інваліда були повністю відображені в його індивідуальному профілі. Під час планування процесу оцінювання важливо визначити, які види діяльності слід оцінювати, які повинні бути умови і чи необхідна при цьому присутність знайомих людей для допомоги.

По-друге, це культурні відмінності та мовний бар'єр, погана обізнаність студента, учня з відповідними матеріалами і заняттями, а також низький рівень їх взаємодії з іншими, здоровими, студентами та учнями.

По-третє, це низький рівень психологічної готовності педагогічних працівників, психологів та соціальних працівників працювати з даною категорією молоді.

Отже, при роботі зі студентами, учнями з обмеженими можливостями картина була б неповною, якби ми не вказали на її соціально-психологічні, гуманітарні аспекти, тому що проблема інвалідності не тільки медична, педагогічна чи економічна, але, перш за все, соціально-психологічна.

4.2. Психологічні проблеми соціалізації людей з інвалідністю

На сьогодні інвалідність стає проблемою не тільки однієї людини чи проблемою групи людей. Це одна з найскладніших проблем суспільства в цілому. Внаслідок того, що кількість інвалідів все більше зростає, сьогодні гостро постала проблема соціально-психологічної їх реабілітації та інтеграції у суспільство. Це стосується й проблем адаптації особистості з особливими потребами в інтегровану навчальну групу.

Адаптація інвалідів передбачає, перш за все, їх активні зусилля, що спрямовані на досягнення гармонії з навколишнім середовищем, на власний розвиток та відтворення. Адаптація є двохстороннім процесом між індивідом і навколишнім середовищем, при якому потрібно або змінити навколишнє середовище, або ж змінитися самому під впливом навколишнього середовища, або перше і друге разом. Психологи, орієнтовані на системні теорії, вважають, що допомога людям в подоланні періодів стресів у житті шляхом підсилення чи підтримки адаптаційних здібностей є центральною частиною їх стратегії допомоги.

У сучасній науці існує значна кількість підходів до теоретичного осмислення проблеми інвалідизації, соціально-психологічної реабілітації та адаптації людей з обмеженими можливостями. Так, аналіз соціальних та психологічних проблем інвалідизації в цілому і соціально-психологічної реабілітації інвалідів, зокрема, відбувається в проблемному полі двох концептуальних підходів: соціоцентристських теорій і психологічних теорій. На основі соціоцентристських теорій розвитку особистості Е. Дюркгейма, Г. Спенсера, Т. Парсонса розглядалися соціальні проблеми конкретного індивіда за рахунок вивчення суспільства в цілому.

На основі антропоцентристського підходу Ж. Піаже, Е. Еріксона, А.Адлера, Л.С. Виготського, І.С. Кона, Г.М.Андреевої, О.В. Мудрика та інших вчених, розглядаються психологічні аспекти повсякденного особистісного розвитку. Соціально-психологічна реабілітація інвалідів важлива не тільки сама по собі. Вона важлива, як засіб інтеграції осіб з обмеженими можливостями в соціум, як механізм створення рівних можливостей інвалідам для того, щоб бути соціально потрібними.

До головних концепцій інвалідизації і соціалізації інвалідів, з точки зору соціоцентристських теорій, відносяться: структурно-функціональний аналіз (Р. Мертон, К. Девіс), проблеми інвалідності як специфічного соціального стану індивіда (модель ролі хворого Т. Парсонса) та ін.. Т. Парсонс уявляє хворобу як форму соціального відхилення, при якій індивід виконує специфічну суспільну роль. У даній концепції розглядаються соціальна реабілітація, соціальна інтеграція, соціальна політика держави по відношенню до інвалідів, які конкретизуються в діяльності соціальних служб з підтримки сімей, що мають дітей-

інвалідів. Головні ідеї в даній концепції – адаптація інвалідів до соціального середовища; інтеграція індивіда в соціальну систему; інтеріоризація загальноприйнятих соціальних норм; адаптивні механізми. Проводиться класифікація типів індивідуальної адаптації до структурної аномалії за ознакою різних «культурних цілей» та норм, типологія засобів індивідуальної адаптації до структурної аномалії: конформізм, інновація, ритуали, ретритизм (відхід), бунт та інші.

У рамках теорії наклеювання ярликів чи теорії соцієнтальної реакції (Г. Беккер, Е. Лемертон) для позначення людей з обмеженими можливостями з'являється поняття «девіанти». Інвалідність розглядається, як відхилення від соціальної норми, носіям цієї девіації наклеюється ярлик – інвалід. У рамках цієї соціоцентристської теорії вивчаються соціальні проблеми конкретного індивіда при безпосередньому вивченні відношення до нього суспільства в цілому через феномени соціального контролю, соціальної реакції. З'являється нове поняття «соціальний ати-тюд».

У соціоцентристській теорії вивчалися соціальні проблеми конкретного індивіда за допомогою вивчення відношення до нього суспільства в цілому, проблема інвалідів мислиться в поняттях «девіанти», поняття «стигма» в даному аспекті близьке до поняття «наклеювання ярликів».

У рамках психологічних теорій концепції інвалідизації представлені в теорії формування «Я-концепції». Адже «образ Я» включає в себе певний набір компонентів (уявлень про своє тіло, свої психічні властивості, моральні якості), їх конкретний зміст і значимість варіює в залежності від соціальних і психологічних умов. Крім того, людина не просто «впізнає», «відкриває», але й активно формує себе. Усвідомлення якихось своїх особливостей, в тому числі і функціонального дефекту, змінює самооцінку і рівень домагань, але і самі ці особливості не тільки виявляються, але й формуються в процесі діяльності.

Ученими У. Джеймсом, Г. Міда, Ч. Кулі, Е. Еріксоном, К Роджерсом, Р.Бернсом та іншими був зроблений крок до розуміння того, що поряд з біологічним, «тілесним Я», до усвідомленості якого індивід підходить завдяки розвитку органічного відчуття, додається ще й «образ Я», який включає в себе соціальні компоненти, джерелом яких є взаємодія індивіда з іншими людьми. У. Джемс у «Я» структурі виділяє «пізнавальне Я», як потік усвідомленої думки; «емпіричне Я» – це все, що людина може назвати своїм, включаючи не тільки власне тіло та психічні сили, але і все, що належить йому: одяг, дім, сім'ю, батьків, друзів, репутацію. «Емпіричне Я» У. Джемс, в свою чергу, ділить на три компоненти: «матеріальне Я» – тіло, одяг, власність; «соціальне Я» – те, якою визнають дану людину оточуючі (кожна людина має стільки різних «соціальних Я», скільки існує груп, про думку яких він турбується); «духовне Я» – сукуп-

ність психічних здібностей і схильностей.

Постулат У. Джемса: наша самооцінка залежить від того, ким ми хочемо стати, яке становище хотіли б зайняти в цьому світі; що є точкою відліку в оцінці нами власних успіхів та невдач. Мабуть, людям властиво максимально розвивати можливості свого «Я», але обмеженість здібностей людини, обмеженість її існування в просторі та в часі заставляє кожного підходити реалістично – вибирати лише окремі аспекти розвитку особистості і ставити по відношенню до них кінцеві цілі, з досягненнями яких людина пов'язує свій життєвий успіх. Отже, самооцінка вираховується відносно рівня домагань: вона підвищується, якщо мета реалізується, і знижується, якщо людині не вдається її реалізувати.

Якщо особистість у своїй діяльності неуспішна, то перед нею відкривається декілька можливостей: а) пояснити свої поразки, використавши раціоналізацію; б) понизити рівень домагань; в) зайнятися іншою діяльністю, яка принесе більший успіх.

У рамках символічного інтеракціоналізму (Дж. Мід, Ч. Кулі) розглядаються проблеми становлення соціального «Я» індивіда, аналізується специфіка цієї соціальної ролі, стійкі стереотипи поведінки самих інвалідів і відношення до них соціального оточення. В роботах Дж. Міда наголошується, що самовизначення людини, як носія тієї чи іншої ролі, відбувається шляхом усвідомлення і прийняття тих уявлень, які є в інших людей стосовно даної людини. У взаємодії з людьми дитина не просто приймає ролі інших (ставить себе на їх місце), а й ідентифікується з ними, засвоює при цьому і їх відношення до себе, адже вона приписує іншому і власні мотиви. Внаслідок цього у свідомості людини виникає те, що називається терміном «Ме», мається на увазі узагальнена оцінка індивіда іншими людьми, тобто «узагальненим іншим, тобто як він виглядає в очах інших».

Головні елементи самовизначення виявляються через образ нас в уявленні іншої людини; образ його судження про наш вигляд; самопочуття (наприклад, гордість чи приниження) на сприйнятті нами реакцію інших.

Цікавою представляється епігенетична концепція періодизації життєвого шляху від народження до смерті. Її основоположник Е. Еріксон розглядає становлення особистості як Я-ідентичності (Его-ідентичності). Хоча в підходах Е. Еріксона інвалідизація безпосередньо не фігурує, але розглядається цілісність сприйняття світу в примітивних культурах, і ним представлені їхні соціальної норми. Підхід Е. Еріксона пов'язаний з соціокультурним контекстом становлення «свідомого Я-індивіда» – Его. Проблематика «Я-концепції» розглядається Е. Еріксоном через призму «Его-ідентичності», яка розуміється як продукт, що виникає на біологічній основі певної культури. Характер «Его-ідентичності» визначається особливостями даної культури і можливостями даного

індивіда. Джерелом «Его-ідентичності» є, за Е.Еріксоном, культурно значущі досягнення. Оскільки «Его-ідентичність» формується в процесі взаємодії індивіда з соціокультурним оточенням, вона має психосоціальну природу.

Дана концепція розглядає контекст становлення особистості; психосоціальний розвиток людини протягом всього життєвого циклу; вісім послідовних стадій психосоціального становлення індивіда, що характеризуються специфічними завданнями.

Теорія взаємодії психічних і соціальних факторів у процесі становлення особистості також прослідковується і в концепції Е. Фромма. Згідно його теорії, психологічні процеси первинні і багато в чому визначають структуру соціальних феноменів. Ним виділено п'ять форм соціалізації (мазохізм, садизм, деструктивізм, конформізм і любов) і, відповідно, п'ять способів адаптації людини до соціуму: рецептивний, експлуативний, ринковий, накопичувальний, продуктивний.

Феноменологічний підхід у психології стосовно розуміння людини виходить із вражень суб'єкта, а не з позиції зовнішнього спостерігача, тобто не те, як індивід спостерігає самого себе, а який вплив на поведінку індивіда мають його потреби, почуття, цінності, переконання, тобто його сприйняття навколишнього середовища. Поведінка індивіда залежить від тих значень, які у сприйнятті індивіда проясняють його минулий і теперішній досвід.

Всі наші відносини з навколишнім світом (в тому числі і учнів та студентів-інвалідів) будуються, виходячи з бачення свого Я та із того, як реакція оточуючих співвідноситься з власною реакцією індивіда.

Біологічна концепція розвитку інвалідів починається з теорії В.Штерна. Головним фактором, з яким ми зустрічаємося в розвитку і який ускладнений дефектом, є двояка роль органічного недоліку в процесі формування особистості дитини. З одного боку, дефект є мінус: обмеження, слабкість, затримка розвитку; з іншого – якраз тому, що він створює труднощі, стимулює підвищення, підсилює рух вперед. Отже, всякий дефект створює стимули для розвитку-компенсації. В. Штерн вказував на двояку роль дефекту. Адже у сліпого компенсаторно підвищується здатність розрізняти об'єкти за дотиком, не через дію щодо підвищення нервового збудження, а через вправи в оцінці та аналізі відмінностей. У сфері психічних функцій малоцінність однієї здібності повністю чи частково заміщується більш сильним розвитком іншої. Наприклад, слабка пам'ять, вирівнюється через формування розуміння, яке базується на спостережливості, слабкість волі і недостатність ініціативи компенсуються великою силою навіювання та тенденцією до копіювання.

Отже, функції особистості не монополізовані таким чином, що при ненормальному розвитку однієї якоїсь властивості обов'язково зни-

жується результативність виконуваного завдання; а завдяки органічній єдності особистості як системи відбувається компенсація за рахунок іншої здібності.

Таким чином, закон компенсації однаково проявляється при нормальному і ускладненому розвитку особистості. Т. Ліппса побачив в цьому головний закон психічного життя: якщо психічна енергія переривається або гальмується, то там, де настає розрив, затримка чи перешкода, проходить «затоплення», тобто підвищення психічної енергії; перешкода відіграє роль греблі. Цей закон Т. Ліппса називається законом психічної «запруді». Енергія концентрується в сфері, де процес зустрірів затримку, і може подолати затримку чи обійти її. Так на місці затриманого в розвитку процесу утворюються нові процеси, і виникають завдяки «запруді».

Дану ідею розвинув А. Адлер. Згідно його концепції, надкомпенсація не є якимсь рідкісним чи унікальним явищем, а це досить поширена властивість органічного процесу, зв'язана з головним законом живої матерії. Прикладом цього є різного роду щеплення, після яких організм стає ще сильнішим. Це досить парадоксальний органічний процес, який перетворює слабкість в силу і носить назву надкомпенсації. Його сутність зводиться до наступного: всякий дефект організму включає з боку останнього захисні механізми. А. Адлер звернув увагу, що неповноцінний орган вступає в боротьбу, в конфлікт із зовнішнім світом, до якого він повинен пристосовуватися. Ця боротьба може сприяти підвищенню захворювання, але разом з тим вона має ресурси надкомпенсації. Отже, відчуття дефективності органів є для індивіда постійним стимулом до розвитку його психіки,

Л.С. Виготський не погоджувався з А. Адлером в тому, що він приписував процесу компенсації універсальне значення в психічному розвитку. Розглядаючи проблему порушень психічного розвитку в руслі концепції Л.С. Виготського, слід розрізняти дві групи дефектів. До первинного дефекту належать часткові та загальні порушення центральної нервової системи (ЦНС), а також невідповідність рівня психічного розвитку віковій нормі. Первинний дефект є наслідком недорозвинення або ушкодження мозку та пошкодження інших функцій організму. Проявляється первинний дефект у вигляді порушень розумової працездатності, мозкових дисфункцій тощо.

Вторинний дефект виникає в ході розвитку людини з порушеннями психофізіологічного розвитку, якщо соціальне оточення не компенсує цих порушень, а, навпаки, провокує відхилення в особистісному розвитку. Найважливішим фактором розвитку вторинного дефекту є соціальна депривація. Дефект, який перешкоджає нормальному спілкуванню зі своїми ровесниками, гальмує засвоєння знань і навичок.

Л.С. Виготський вбачає особливості соціалізації дітей-інвалідів у

тому, що потрібно на них дивитися, як на нормальних, здібних до засвоєння основних елементів соціалізації, але іншими шляхами, засобами, ніж типові індивіди.

Особливе місце в групі вторинних дефектів посідають особистісні реакції на первинний дефект. Ставлення до себе і власного дефекту у інваліда є інтеріоризованим ставленням найближчого оточення до нього, як до такого, що має дефекти. Це ставлення впливає на весь хід особистісного розвитку людини з обмеженими можливостями. Слід вважати наявність дефекту чинником, що зумовлює виникнення фрустраційних ситуацій, перепон, здатних надати особистісному розвитку несприятливого напрямку. В цьому випадку соціально-психологічна адаптація можлива тільки за умови включення в діяльність компенсаторних механізмів. Можливі декілька типів особистісного реагування: ігнорування, витіснення, компенсація, гіперкомпенсація, астеничний тип реагування (стан безсилля).

Ставлення студента до свого дефекту (і в цьому аспекті і до самого себе) займає провідне місце в структурі дефекту як психологічної системи. Це дозволяє пояснити виникнення характерних особливостей психічного розвитку в умовах існування недоліку, а також зрозуміти, чим зумовлений той чи інший вибір форм компенсації, від чого залежить виникнення потреби в компенсації.

Ставлення до себе і свого дефекту виступає як відображення ставлення близького оточення (сім'ї, друзів тощо) та інших соціальних груп. Поступово воно перетворюється із зовнішнього ставлення до дитини в ставлення її до самої себе, у внутрішнє ставлення. На основі цього феномену формується самосприйняття, самовідношення та самооцінка.

Відомо, що предметом самооцінки і певного самосприйняття може стати і тіло людини. У психології існують два терміни: схема тіла та образ тіла. Схема тіла – це психологічна структура, в якій відображена конструкція власного тіла. Схема тіла визначає його межі і розміщення окремих частин і виникає під дією сенсорних імпульсів і утримується в корі головного мозку. На відміну від цього образ тіла містить, насамперед, оцінку свого «фізичного Я». Образ тіла є психологічним явищем, яке може включати в наше уявлення про себе ще й уявлення у фізіологічному і соціальному аспектах.

Складне поєднання психологічних факторів, які впливають на структуру тіла, можна представити таким чином:

- реальне суб'єктивне зовнішнє сприймання тіла з точки зору функціональної здатності в цілому;
- інтеріоризовані психологічні фактори, які виникають у зв'язку з емоційними переживаннями і різними життєвими ситуаціями особистості;
- соціальні фактори реакції людей на індивіда та інтерпретація цих

реакцій інвалідом;

- ідеальний образ тіла, відношення індивіда до свого тіла, що виникає внаслідок конкретних спостережень, порівняння, ототожнення з тілесними якостями інших людей.

Будь-які реальні зміни, що пов'язані з тілом і зовнішністю людини, можуть вносити досить вагомі корективи в його уявлення про себе у результаті дій того чи іншого з факторів.

Культ тіла є досить значним, і багато авторів по-своєму розуміють цю значимість. За словами К. Левіна, тілесний фактор тоді попадає в життєвий простір людини, коли він пов'язаний з порушенням або з встановленням психічної рівноваги.

Для іншого відомого психолога-практика В. Райха, вся діяльність носить тілесно орієнтований характер. Він завжди стверджував, що тіло – це основа всієї нашої психічної діяльності, і допускав, що воно відіграє вирішальну роль в накопиченні та переробці біоенергії, без чого не може бути ні людського існування, ні досвіду. В. Райх підкреслював важливість руйнування м'язового панцира з тим, щоб дозволити енергії органа вільно протікати в межах людського тіла.

Для А. Адлера, тіло – головне джерело неповноцінності у дитини, адже вона оточена особами, котрі більші та сильніші за неї і більш ефективно діють фізично. Однак більш важливим є, як ми ставимося до власного тіла.

Багато красивих чоловіків та жінок так і не змогли звільнитися від дитячого почуття, що вони негарні та неприємні для оточуючих, і до цього часу поводять себе так, ніби вони несимпатичні. З іншого боку, ті, хто має фізичні недоліки, можуть компенсувати свої недоліки, вдосконалити своє тіло та значно розширити свої фізичні можливості.

Згідно поглядів А. Адлера, непривабливе фізичне тіло може також формувати комплекс неповноцінності. Він розкриває два шляхи вирішення конфліктів:

По-перше, це розвиток «соціального почуття», соціального інтересу. Розвинуте «соціальне почуття» проявляється в цікавій роботі, нормальних міжособистісних стосунках. Але у людини може сформуватися і, так зване, «нерозвинене соціальне почуття», яке має негативні форми: алкоголізм, наркоманія тощо.

По-друге, стимуляція власних здібностей, досягнення зверхності над іншими. Компенсація комплексу неповноцінності може мати три форми вияву:

а) адекватна компенсація – коли є співпадання зверхності зі змістом соціальних інтересів (спорт, музика, творчість);

б) надкомпенсація – коли є гіпертрофований розвиток однієї із здібностей, що має яскраво виражений егоїстичний характер;

в) компенсація – коли комплекс неповноцінності компенсується

хворобою, обставинами чи іншими факторами, що не залежать від суб'єкта.

У нашій культурі особа з аномаліями відчуває до себе трохи інше ставлення з боку оточуючих. Згодом таке ставлення стає його власним ставленням до себе і визначає критерії вибору мотивів при постановці мети, пошуку засобів розв'язання зовнішніх та внутрішніх конфліктів.

Д. Уїннікот зробив радикальний крок, коли помітив, що в основі особистісної ідентичності лежить відчуття буття. Іншими словами, при формуванні особистості досить важливим є відчуття власного існування. Здібність бути починається з відношення матері до дитини. Якщо голодна дитина постійно зустрічає турботу, яка виявляється в тому, що мати дає груди в гармонічній і люблячій манері, тоді дитина починає відчувати продовження власного існування. Але якщо мати незадоволена чи віднімає груди і тим самим викликає у дитини фрустрацію, будуть мати місце травмуючі розриви в первинній реальності дитини. В міру того, як відчуття власного буття стає все сильнішим, воно утворює фундамент для всіх наступних функцій особистості.

Д. Уїннікотт увів також термін – «достатньо гарна мати». Він зрозумів, що мати не повинна бути ідеальною, їй потрібно бути достатньо гарною. Якщо вона буде ідеальною в своїх реакціях, дитина стане залежною. Дитина обов'язково повинна звертатися до власних ресурсів і розвивати здібності задовольняти свої потреби. Завдання матері – створювати середовище, в якому дитина зможе розвивати істинне і аутентичне самовідчуття, а щоб це відбулося, необхідна достатньо гарна, але не ідеальна мати. Уїннікот вводить поняття «істинне «Я» (trueself) і хибне (falseself). Коли всевладність отримала визнання, розвивається істинне «Я»; але коли дитина не відчуває своєї ефективності, вона відчуває себе безпорадною і починає пристосовуватися до потреб матері, щоб отримати бажане. У даному випадку виробляється хибне «Я». Тобто свої бажання і поведінкові реакції пристосовує до дій оточуючих. У дітей з особливими потребами прослідковується велика залежність від сім'ї, зокрема від матері. Райнпрехт відзначав, що батьки повинні приймати свою дитину такою, якою зробила її природа. Прийняття дитини і є та допомога, яку ми можемо дати дитині-інваліду. Абсолютне прийняття породжує природну любов до неї. У батьків досить часто виникає почуття вини, вони відчувають себе обділеними. Вони досить часто прив'язуються до своїх дітей і віддано віддають свою любов. Природа тим самим балансує допущену несправедливість. Така поведінка батьків заважає подальшій сепарації дитини, і в юнацькому, студентському віці вони продовжують перебувати в очікуванні постійної опіки, що заважає їх адаптації.

У цьому випадку, якщо сформоване оточенням ставлення є викривленим, подібні вади на фоні порушення зв'язків з середовищем, що виникають внаслідок дефекту, можуть бути причиною формування нега-

тивного індивідуального досвіду майбутнього студента з особливими потребами.

У соціально-психологічному розвитку людини з особливими потребами можна спостерігати два типи проблем, а відповідно і два види їх адаптації. Перший тип – це певні фізичні, фізіологічні чи навіть деякі психічні розлади; другий – вторинні дефекти, полягають у специфічних особистісних утвореннях, пов'язаних з такими почуттями інваліда, як власна неповноцінність, малозначущість, відчуженість тощо.

4.3. Психічний розвиток студентів та учнів з обмеженими можливостями

Психічний розвиток учнів, студентів з обмеженими можливостями має свої специфічні особливості. Вивчення змін психіки людей з особливими потребами необхідно розглядати в контексті соціально-психологічної ситуації їх розвитку в умовах захворювання. Основними її складниками є преморбідні особливості психіки, психологічні наслідки впливу біологічної шкоди, основні соціальні наслідки захворювання, зміни внутрішньої позиції такої людини по відношенню до всієї сукупності обставин та ін.

Згідно з дослідженнями Л.І. Божович, тяжке хронічне соматичне захворювання суттєво змінює, передусім, всю соціально-психологічну ситуацію розвитку людини. Воно змінює рівень її психічних можливостей у реалізації діяльності, веде до обмеження кола контактів з оточуючими людьми, часто через об'єктивні чи суб'єктивні причини призводить до обмеження її діяльності в цілому, тобто змінює об'єктивне місце, яке посідає людина у житті, і, як наслідок, її внутрішню позицію по відношенню до всіх обставин життя.

Важке соматичне захворювання може вплинути на зміну біологічних умов протікання діяльності. У студентів з хронічними соматичними захворюваннями, які не впливають на роботу мозку, відзначається незначне збільшення випадків порушення навчального процесу і емоційного розладу, у студентів з травмами мозку чи з його функціональними порушеннями значно частіше зустрічаються відхилення у психічному розвитку.

Часто трапляються ситуації, в яких студент з особливими потребами, що відстає у навчанні і одержує погані оцінки, не лише постійно усвідомлює свої неуспіхи, але є також постійним об'єктом осуду як вдома, так і у навчальному закладі. Ймовірність такого осуду особливо велика, якщо проблеми мають місце на фоні нормального інтелекту. Результатом такого розвитку подій може стати емоційна депресія або ж його протест в залежності від індивідуальних особливостей особистості студента.

Варто також зазначити, що й госпіталізація учнів-, студентів-інвалідів неможлива без відриву від занять, а це в свою чергу, порушує процес їх навчання і спілкування. Ліки можуть впливати на них як седативно, так і збуджуюче, що, зрозуміло, заважає нормальній психічній діяльності.

Соціально-психологічна адаптація учнів, студентів з обмеженими можливостями пов'язана з оптимізацією соціально-психологічного буття особистості, приведеного у відповідність з її можливостями та з її потребами, а також з цінностями. Але досить довгий час у суспільстві домінувала ідея, згідно якої зменшення функціональних можливостей людини повинно автоматично приводити до зменшення кола потреб. І головне, по відношенню до інвалідів, мова, як правило, велась про елементарні потреби, а не про цінності, що визначають зміст їх життя. Інвалідів ототожнювали з елементарними потребами, а не з цінностями, різниця між якими полягає в тому, що перші штовхають людину ззаду, а інші – притягують до себе спереду.

У процесі розвитку особистості студента з особливими потребами, її самосвідомості під впливом соціальних чинників, відбувається чи не відбувається розв'язання протиріч, що може привести до адаптації або ж до дезадаптації. Якщо нові для особистості суспільні цінності, типи поведінки, суперечать раніше засвоєним, які є складовою її внутрішнього світу, то порушується рівновага між зовнішнім та внутрішнім, виникає психологічний дисонанс. Він призводить, на нашу думку, до формування доступних негативних психічних якостей та властивостей.

У разі інтеріоризації суспільного впливу особистість інваліда по-різному змінює свої старі поняття, соціальні норми, трансформує їх, тобто відбувається внутрішня реорганізація психологічної структури, внутрішнього світу особистості, яка, як правило, супроводжується глибокими емоційними переживаннями.

При вивченні психологічних особливостей учнів-, студентів-інвалідів можна констатувати, що внаслідок непотрібності інвалідів на ринку праці і їх певної соціальної ізоляції може відбутися процес їх відстороненості від світу, який гальмує формування у них активної життєвої позиції. У більшості з них не формується стійке почуття довіри до світу. В зв'язку з цим нерідко інваліди сприймають всіх людей, як негативне оточення. Багато з них, особливо ті, які не відстають від здорових ровесників в інтелектуальній сфері, мають приховані або слабо виражені дефекти, не живуть повноцінним життям, у них не формується достатня мотивація до спілкування, а тому результатом є їх замкнутість, відстороненість від людей. У цих умовах можливе формування «дифузної» ідентичності і довга затримка на егоцентричній позиції.

Індивіди зі слабкою ідентичністю чи з недостатньо розвиненою самооцінкою проявляють ряд небажаних симптомів, емоційних розладів. У

них можуть з'явитися психосоматичні симптоми тривожності, включатися компенсаторні механізми захисту, завдання якого є допомогти індивіду побороти почуття малозначимості, шляхом переконання інших у своїй важливості. Ще одна причина підвищеної тривожності полягає в тому, що в індивідів з низькою самооцінкою, ідентичність, як правило, нестійка і часто змінюється.

Особистості з особливими потребами підвладні несприятливому впливу середовища, що часто зумовлює формування негативної «Я-концепції» залежно від оточення чи конфлікту з ним. Безуспішне намагання заприятелювати з ровесниками штовхають молоду людину «назад», у більш безпечний світ сімейного спілкування. Сім'я стає своєрідним притулком від психотравм, які завдаються інваліду соціумом, є майже єдиною сферою життєдіяльності, де він сподівається на самоствердження й самосприйняття. І як наслідок, сім'я з чинника розвитку особистості перетворюється на його гальмо: молода людина не навчається долати перешкоди в спілкуванні з ровесниками, розвивати ті якості своєї особистості, які, незалежно від дефекту, дали б змогу їй віднайти шляхи самореалізації.

У юнацькому віці особливо сильно актуалізується проблема розбіжності реального «Я» та ідеального «Я». На думку І.С. Кона, ця розбіжність є процесом цілком нормальним, природним внаслідок когнітивного розвитку. Розбіжність «Я-реального» і «Я-ідеального» образів – функція не тільки віку, але й інтелекту. В інтелектуально розвинених юнаків розбіжність між реальним та ідеальним «Я», тобто між тими властивостями, що індивід собі приписує на сьогодні, і тими, якими він хотів би володіти, значно більша, ніж у їхніх однолітків із середніми інтелектуальними здібностями.

Одним з важливих показників поведінкової складової «Я-концепції» особистості служить динаміка зміни рівня домагань під впливом успіху чи неуспіху при виконанні завдань різного ступеня труднощів. Низька самооцінка, негативне ставлення до власної зовнішності, що підкріплюється оцінками оточуючих, у студентів з обмеженими можливостями виявляється через високу залежність від авторитетних людей, пасивність і нездатність протидіяти впливові середовища тощо. Все це значно утруднює вироблення адекватної незалежної самооцінки, її залежність від травмуючого негативного досвіду спілкування зі значущими іншими, породжує негативне самоставлення.

Низька самооцінка призводить до постійного невдоволення собою, зневіри у власних силах, інколи навіть – до самозневаги. Недостатня самоповага в учнів-, студентів-інвалідів трансформується у надзвичайно низький рівень домагань.

Усе це загалом може спричинити формування так званої невротичної особистості, якій притаманні підвищена тривожність, акцентуйо-

ваність, ригідність, невпевненість у власних силах, залежність від інших. Таким чином, учням, студентам з обмеженими можливостями завжди важко встановити доброзичливі, що базуються на довірі, взаємини з іншими людьми саме через невпевненість у собі. У них існують суттєві проблеми з особистісним самовизначенням, яке представляється вченими, як змістовне конструювання людиною свого життєвого поля, що включає в себе як сукупність індивідуальних життєвих смислів, так і просторово реальної дії.

Ціннісні орієнтації – це елементи структури особистості, що характеризують змістовну сторону її спрямованості. У формі ціннісних орієнтацій у результаті їх знаходження фіксується істотне, найбільш важливе для людини. Ціннісні орієнтації – це стійкі, інваріантні утворення («одиниці») моральної свідомості, основні його ідеї, поняття, «ціннісні блоки», значущі компоненти світогляду, що виражають суть моральності людини, а значить, і загальні культурно-історичні умови і перспективи. Зміст їх мінливий і рухливий.

Цінності особистості можна представити, на нашу думку, як узагальнені уявлення її про мету і норми своєї поведінки, що втілюють історичний досвід і сконцентрований зміст культури, епохи, суспільства в цілому, усього людства, це існуючі у свідомості кожної людини орієнтири, з якими вона і соціальні групи співвідносять свої дії. У рамках цього підходу, як нам представляється, адекватно узгоджується питання про співвідношення цінностей і мети: цінність, насамперед, є тим, що дає ідеальну мету, силу впливу на спосіб і характер людської діяльності, спонукальну силу. Це твердження особливо актуальне в контексті вивчення змісту та динаміки розвитку цінностей у студентів з обмеженими можливостями.

Наявність цінності визначає істинне буття людини. Власне буття переживається людиною, як дещо повноцінне тільки тоді, коли вона усвідомлює, що не повинна чекати чогось від життя, а це саме життя чекає чогось від неї, і цінності, і активність особистості так чи інакше спрямовані на іншого індивіда.

Отже, на нашу думку, можна відзначити, що самовизначення особистості тісно пов'язане з цінностями, з потребою формування значимої системи, у якій центральне місце посідає проблема сенсу життя, з орієнтацією на майбутнє. Визначення людиною себе в суспільстві як особистості є визначенням себе (самовизначення, прийняття активної позиції) відносно соціокультурних цінностей і, тим самим, визначенням смислу свого існування, себе як особистості і має найважливіше значення.

У пошуках смислу життя, особистісного самовизначення знаходяться учні та студенти-інваліди. Осмислення сенсу життя виявляється через різні форми їх поведінки, навчальну діяльність, психічні стани. До-

слідження їх ціннісних орієнтацій може сприяти виробленню програми конкретної психологічної допомоги їм у навчально-виховному процесі.

Таким чином, можна зробити висновок, що система навчання та відношення суспільства до розвитку людей з особливими потребами зазнавали серйозних змін та трансформацій. Складним і неоднозначним є процес соціалізації інвалідів, входження людей з особливими потребами у навчальну діяльність. На психічному розвитку інвалідів позначаються як усвідомлення свого захворювання, так і їх вікові особливості та ставлення соціуму до них.

У студентів, учнів з особливими потребами проявляються два види соціально-психологічної дезадаптації. Перший вид зумовлений певними фізичними, фізіологічними чи психічними розладами; другий – вторинними явищами, що полягають у появі специфічних особистісних утворень, пов'язаних з такими почуттями інваліда, як власна неповноцінність, малозначущість, відчуженість.

Негативно позначається на адаптації студентів з обмеженими можливостями до навчання у ВНЗ неоднозначне байдуже відношення до них викладачів, одногрупників, інших людей, відсторонення їх від розв'язання загальнолюдських проблем, від суспільного життя.

4.4. Особливості експериментального дослідження адаптації інвалідів до навчального процесу

Проблеми, пов'язані з психодіагностикою дезадаптації особистості, дуже складні. До сьогодні немає спеціальної методики, яка б надійно розв'язувала завдання комплексної психодіагностики процесу соціально-психологічної адаптації особистості. Складність полягає в тому, що комплексна психодіагностика соціально-психологічної адаптації повинна бути одночасно спрямована на діагностику загального рівня адаптації особистості та на діагностику як конкретного стану особистості, так і на діагностику адаптаційного потенціалу особистості. Саме тому при дослідженні процесу адаптації необхідно використати системний підхід до вивчення соціально-психологічних детермінант дезадаптації студентів з обмеженими можливостями. Основними методами дослідження можуть бути обрані: спостереження, бесіда, інтерв'ю, біографічний метод, психодіагностичні методи, тести: методика вимірювання ціннісних орієнтацій М.Рокича, методика оцінки рівня співвідношення показників «Цінності» та «Доступність» в різних життєвих сферах Є.Б.Фанталової, методика дослідження самооцінки особистості за допомогою процедури рангування, методика визначення рівня тривожності за методикою Спілбергера-Ханіна, соціометрична методика, методика діагностики самооцінки психічних станів Г. Айзенка, методика діагностики показників і форм агресії Л.Басса і А. Дарки, методика діагностики схильності особи-

стості до конфліктної поведінки К. Томаса в адаптації Н.Р. Грішиної, виявлення тенденції поведінки за методикою «Q-сортування» В.Стефансона, визначення захисних механізмів за методикою Плутчика, методика САН та інші.

Проведення експерименту із учнями, студентами з обмеженими можливостями має свою специфіку. В залежності від характеру і важкості порушень у фізичному та особистісному розвитку, пропорції використання тих чи інших методів повинні змінюватися. В ряді випадків неможливо провести класичне дослідження через труднощі налагодження контакту зі студентами, учнями з обмеженими можливостями внаслідок їх високої тривожності, недовіри до оточуючих, наявності певних розладів (поганий зір, слух, загальна розгальмованість, астенічність). Складність дослідження осіб з обмеженими можливостями полягає ще й в тому, що при дослідженні порушень дезадаптації особистості, внаслідок хвороби чи будь-якого іншого функціонального розладу, немає однозначності у їх трактуванні. Дезадаптованість може виражатися через зміну структури мотивів, їх ієрархії, їх смислоутворення, порушення в самооцінці і рівні домагань, порушення процесу міжособистісного спілкування, самоконтролю і саморегуляції тощо.

Досить важливим моментом є відбір методик дослідження особистості. Методично необґрунтованим є намагання окремих дослідників за допомогою якої-небудь однієї методики розв'язати низку проблем психології особистості. Потрібно чітко уявляти, що саме потрібно досліджувати в кожному конкретному випадку. Крім того, потрібно враховувати, що у осіб з обмеженими можливостями відбувається накладання клінічної картини на психологічну, що може призвести до неоднозначності результатів діагностики.

У дослідженні має враховуватися, що експериментальна процедура повинна бути адекватною можливостям досліджуваного за характером стимульного матеріалу і послідовністю його подачі. Необхідно враховувати наявність тих чи інших порушень зору, слуху, моторної сфери. В іншому випадку методика була б просто невалідною. Інструкція має подаватись у формі демонстрації зразка дії, яку повинен був повторити досліджуваний.

Зупинимося на головних принципах дослідження людей з обмеженими можливостями з різними формами відхилень в розвитку. Найбільш загальним є порівняльний принцип, зміст якого очевидний: емпіричні дані, одержані в експерименті чи спостереженні, оцінюються як наукові, валідні лише у випадку їх порівняння з аналогічними експериментальними результатами одержаними на відповідній вибірці учнів, студентів нормально розвинутих, здорових.

Другий принцип – динамічний – представляє собою логічне продовження порівняльного. Адекватні результати того чи іншого відхи-

лення в психічному розвитку можна зафіксувати лише в динаміці, в результаті проведення багаторазових зрізів як на виборці людей з обмеженими можливостями, так і норми.

Третім є принцип комплексного підходу, який полягає в наступному: в психологічному обстеженні учнів, студентів з обмеженими можливостями, особливо для ґрунтовної інтерпретації отриманих результатів, психолог повинен враховувати не лише показники, отримані з використанням комплексу психологічних методів, а й дані клінічного характеру (неврологічний та соматичний статус, стан зору, слуху, мови, рухової сфери, можливості спадкової природи порушень і т.п.).

Принцип цілісного підходу, системного вивчення соціально-психологічної дезадаптації особистості вимагає не просто виявлення певних порушень у їх психічному розвитку, але й встановлення зв'язку між окремими показниками, які описують дезадаптацію, визначення причин її вияву, встановлення ієрархії певних проблем, відхилень у життєдіяльності молоді тощо. Реалізація даного принципу можлива при якісному аналізі отриманих емпіричних фактів.

Про наявність дезадаптованості учнів, студентів можна судити за особистісними якостями та властивостями: акцентуованістю, тривожністю, ригідністю, конфліктністю. Для характеристики процесу дезадаптації можна діагностувати рівень тривоги, настрої, самопочуття, активність та проводити її порівняльний аналіз з тим, який був виявлений у учнів, студентів норми. Крім того, неадекватне пристосування студентів до навчально-виховного процесу може супроводжуватися низькою самооцінкою, певними, інколи, неадекватними способами поведінки.

Спостереження дає можливість провести планомірний аналіз і оцінку поведінки осіб з обмеженими можливостями в класах, академічних групах під час психокорекції, в процесі їх навчання, виховання. Об'єктами спостереження можуть бути:

- поведінка;
- взаємодія з викладачами;
- участь у виховних заходах;
- процес отримання певного соціального статусу в структурі інтегрованої групи.

Бесіда дозволяє уточнити особистісні стани, думки, позиції, цінності, ставлення учнів, студентів до навчання, до колег, до самих себе тощо.

Система ціннісних орієнтацій визначає змістову сторону спрямованості особистості і складає основу її відношення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе, основу світобачення і ядро ставлення людини до світу.

Методика вимірювання ціннісних орієнтацій М. Рокича базується

на рангуванні списку цінностей. Респонденту дається два списки цінностей (по 18 в кожному). В списку досліджуваний присвоює кожній цінності ранговий номер. Спочатку дається список термінальних, а потім інструментальних цінностей.

Вивчення особистісних цінностей молоді, їх ієрархії, властивостей дало можливість визначити передумови внутрішньогрупових конфліктів.

Для визначення внутрішньоособистісних конфліктів, їх змісту і кількісної та якісної характеристики використовується методика оцінки рівня співвідношення «Цінності» та «Доступності» в різних життєвих сферах (УСЦЦ) Є.Б. Фанталової.

У структурі відносин особистості особливо важливе місце належить самооцінці. Самооцінка прямо пов'язана з процесом соціальної адаптації і дезадаптації особистості. Низька самооцінка може свідчити про негативне ставлення до себе, неприйняття себе, відчуття власної неповноцінності. Тоді як адекватна самооцінка з тенденцією до завищення свідчить про позитивне ставлення до себе, сприяє досягненню внутрішньої узгодженості.

Методика дослідження самооцінки за допомогою процедури рангування спрямована на вивчення адекватності самооцінки особистості. Є декілька модифікацій даної методики. Різні модифікації методики в основному відрізняються кількістю якостей, що пропонуються для рангування, а також їх складом. Перелік основних якостей наступний: поступливість, сміливість, запальність, наполегливість, нервовість, терпимість, пасивність, холодність, ентузіазм, обережність, вередливість, повільність, нерішучість, енергійність, життєрадісність, безпечність, сором'язливість, відповідальність інші.

У дослідженні рівня тривожності враховується те, що емоційне ставлення до себе може характеризуватися певним рівнем тривожності особи, тому одним із напрямків дослідження їх самооцінки було вивчення особистісної та реактивної тривожності.

Особистісна тривожність характеризує стійку схильність індивіда сприймати велике коло ситуацій як загрожуючих, реагувати на такі ситуації станом тривоги. Реактивна тривожність характеризується напруженістю, хвилюванням, знервованістю, схильністю до стресів у певній ситуації.

Висока особистісна тривожність прямо корелює з наявністю невротичного конфлікту з емоційними і невротичними зривами і з психосоматичними захворюваннями. Тому для оцінки рівня реактивної і особистісної тривожності можна використати методику Спілбергера-Ханіна.

Нами було зроблено припущення, що при зниженні самооцінки студентів-інвалідів підвищуються середні рівні їх тривожності. З метою перевірки зазначеного було продубльовано методику діагностики рівня

тривожності особистості Спілбергера-Ханіна за методикою Г. Айзенка. Зазначена методика діагностики самооцінки психічних станів дає змогу отримати числові характеристики, які описують психічні стани учнів, студентів.

Цікавим у практичному плані є дослідження механізмів захисту особистості. З цією метою може бути використаний тест Р. Плутчика, створений у співробітництві з Г. Келлерманом та Х. Контом у 1979 році. Цей опитувальник є логічним продовженням оригінальної теорії, розробленої Р. Плутчиком, яка розглядає захисні механізми в контексті еволюційного підходу та вважає їх похідними від емоцій.

Психологічні захисти регулюють переживання, експресію та поведінку на базі таких емоцій, як регресія – подив, заміщення – гнів, заперечення – довіра, витіснення – страх, проекція – відраза, компенсація – горе, реактивне утворення – радість, раціоналізація – очікування. Часте переживання цих емоцій та використання відповідних захистів є підґрунтям формування певних рис характеру особистості.

Регресія – це повернення учня, студента до знайомого, звичного способу дій після досягнення нового рівня компетентності. Щоб визначити цей процес як захисний, він має бути несвідомим.

Заперечення – відмова визначити факт існування неприємностей. Заперечення – це недостатнє усвідомлення певних явищ, переживань і відчуттів, які можуть завдати людині болю, якщо їх визнати. До заперечення належать мрії та фантазії, які викликають позитивні емоції.

Проекція – захисний механізм, завдяки якому внутрішні імпульси та почуття, неприйнятні в цілому для особистості студента, приписуються зовнішньому об'єкту, комусь іншому і в такому випадку проникають у свідомість як змінене сприйняття зовнішнього світу. При виникненні внутрішніх конфліктів проекція служить меті звільнення «Я-концепції» від негативних характеристик та перенесення їх на когось близького чи того, кому ці характеристики властиві.

Реактивне утворення – цей механізм стосується сфери мотивації, визначаючи зміну потреб. Реактивне утворення перетворює неможливі для реалізації імпульси в такі, що набирають форми потреб протилежного знаку. Внутрішній конфлікт полягає в тому, що створюється протиріччя між природним потягом і заборонаю відкрито його виявляти.

Механізм компенсації функціонує для корекції певних недоліків і негативних властивостей особистості, які виникають у ході соціалізації та формують почуття неповноцінності.

Заміщення – це розрядка емоцій на об'єкті чи суб'єкті, який сприймається індивідом, як менш небезпечний, ніж той, що пробуджує гнів. Іноді ця агресія може бути спрямована проти самого себе (тиск на самого себе, осуд, обвинувачення себе).

Раціоналізацію визначають як неусвідомлений контроль над

емоціями та імпульсами за рахунок вираженої залежності їх від раціональної інтерпретації ситуації. Вирішення внутрішніх конфліктів особистістю усвідомлюється через відсутність хворобливих станів, пов'язаних з існуючим конфліктом, зниження виявів негативних психологічних і соціально-психологічних факторів внутрішнього конфлікту, підвищення якості і ефективності професійної діяльності.

У дослідженнях можна використати методику діагностики акцентуацій характеру К. Леонгарда. Вона складається з таких шкал: демонстративний, збудливий, дистимічний, екзальтований, педантичний, тривожний, циклотимний, гіпертимний, застрягаючий та емотивний типи.

Демонстративний тип

Головна особливість демонстративної особистості – потреба і постійне прагнення звернути на себе увагу, бути в центрі уваги. Елементами такої поведінки є самосхвалення, розповіді про себе або події, в яких ця особистість займає центральне місце.

Збудливий тип

Особливістю збудливої особистості є імпульсивність поведінки. Вся манера спілкування і поведінки значною мірою залежить не від логіки і раціонального оцінювання своїх дій, а обумовлена імпульсом, інстинктом або неконтрольованими намірами. В сфері соціальної взаємодії, спілкування для них характерна низька терпимість.

Дистимний тип

Дистими, як правило, сконцентровані на негативних аспектах життя. Це виявляється в усіх аспектах життя: в поведінці, в спілкуванні, в діяльності. Активність їм не властива.

Екзальтивний тип

Головною особливістю екзальтивної особистості є бурхлива екзальтована реакція, її визначає велика вразливість. При цьому внутрішня вразливість і переживання збігаються з яскравими їх зовнішніми вираженнями.

Педантичний тип

Добре спостерігається такі зовнішні риси цього типу, як акуратність, потяг до порядку, нерішучість і обережність. Перед тим, як щось зробити, він довго все обдумує. Можливо, що за зовнішньою педантичністю стоять небажання і нездатність до швидких змін і прийняття відповідальності.

Тривожний тип

Головною особливістю цього типу є підвищена тривожність, хвилювання через можливі невдачі. При цьому об'єктивних причин для хви-

лювань немає або ж вони незначні. Такі люди відзначаються сором'язливістю, іноді проявами покірності. Постійне хвилювання перед зовнішніми обставинами поєднуються з невпевненістю в особистих силах.

Циклотимний тип

Характеризується, як правило, короткочасними (1-2 тижні) коливаннями настрою від підвищеного до депресивного, у фазі пригніченого настрою спостерігається зниження працездатності, втрата інтересу до улюблених справ. Невдачі й дрібні конфлікти важко переживаються й можуть призвести до думок про свою провину, неповноцінність. У цій фазі погано переносяться зміна життєвих стереотипів. У гіпертимній фазі самооцінка може здаватися, на перший погляд, суперечливою.

Гіпертимний тип

Головною особливістю даного типу є постійне (або часткове) перебування в гарному настрої. Гарний настрій поєднується з високою активністю, з високим життєвим тонусом. У цього типу виражена екстраверсія, прагнення до неформального лідерства. Висока рухливість нервових процесів призводить до того, що вони легко адаптуються до нової ситуації і тієї, що швидко змінюється.

Порушення адаптації виникає при спробі ввести таку особу в строго регламентований режим, обмежити їх активність, а також при виконанні нею монотонної діяльності на самоті, що може виявлятися в порушеннях поведінки.

Застрагаючий тип

Застрагаючий тип особистості характеризується тривалістю афекту, образи особистих інтересів, як правило, довго не забуваються. У зв'язку з цим можна охарактеризувати цей тип, як злопам'ятний. Бувають напади злобливо-тужливого настрою.

Емотивний тип

Головною особливістю емотивної особистості є висока чутливість і глибокі реакції в сфері тонких емоцій. Характерні риси: м'якосердечність, доброта, емпатія. Всі ці особливості, як правило, добре простежуються і постійно виявляються в зовнішніх реакціях особистості в різних ситуаціях.

Методика діагностики показників і форм агресії А. Басса і А. Дарки, допомагає визначити форми агресії:

Фізична агресія – використання фізичної сили проти іншої особи.

Вербальна агресія – вираження негативних почуттів через форму і зміст словесних звертань до іншої людини.

Опосередкована агресія – використання пліток, жартів, виявів нев-

порядкованих спалахів гніву, спрямованих проти іншої людини.

Негативізм – опозиційна форма поведінки, яка спрямована, як правило, проти авторитету і керівництва, яка може зростати від пасивного опору до активних дій проти певних вимог, правил, законів.

Роздратування – схильність до роздратованої поведінки, готовність при найменшому збудженні вилитись у сплеск різкості, грубості.

Підозрілість – схильність до недовіри і обережної поведінки у ставленнях до людей, яка виходить з переконань, що оточуючі хочуть завдати шкоди.

Образа – вияв заздрощів і ненависті до оточуючих, який зумовлює почуття гніву, незадоволення кимось або всім світом за дійсні або вигадані страждання.

Почуття провини – відношення і дії стосовно себе і оточуючих, які впливають з можливого переконання самого піддослідного у тому, що він є поганою людиною, поводить погано – аутоагресія.

З метою виявлення тенденцій поведінки особистості в групі і уявлення про себе варто використати методику «Q-сортування» В.Стефансона. Вона дозволяє визначити шість основних тенденцій поведінки людини в реальній групі: залежність, незалежність, товариськість, нетовариськість, прийняття «боротьби», уникнення «боротьби».

Тенденція до залежності визначена, як внутрішня спрямованість індивіда до прийняття групових стандартів і цінностей: соціальних і морально-етичних. Тенденція до товариськості свідчить про контактність, прагнення утворити емоційні зв'язки як в своїй групі, так і за її межами.

Тенденція до «боротьби» – активна спрямованість особистості брати участь у груповому житті, домагатися вищого статусу в системі міжособистісних взаємин; на противагу цій тенденції, уникання «боротьби» показує спрямованість відійти від взаємодії, зберегти нейтралітет в групових суперечках і конфліктах, схильність до компромісних рішень. Кожна з цих тенденцій має внутрішню і зовнішню характеристику, тобто залежність, товариськість і «боротьба» можуть бути істинними, внутрішньо притаманними особистості, а можуть бути зовнішніми, своєрідною маскою, яка приховує істинне обличчя людини.

Загальною стратегією при виборі методів та методик діагностики має бути визначення провідних тенденцій процесу адаптації до навчання учнів та студентів з особливими потребами та порівняльний аналіз їх результатів з процесами адаптації студентів, учнів норми.

Контрольні запитання та завдання

1. Що розуміють під інклюзивною освітою особистості?
2. Назвіть основні етапи розвитку інклюзивної освіти.
3. Кого ми називаємо «особистістю з обмеженими можливостями»?
4. Яка мета психологічної допомоги людям з інвалідністю?
5. Назвіть основні проблеми соціалізації інвалідів.
6. У чому полягає сутність «вторинного дефекту» за Л.С. Виготським?
7. Назвіть особливості психічного розвитку студентів з обмеженими можливостями.
8. Дайте характеристику особистості студента-інваліда.
9. Які ціннісні орієнтації молоді з обмеженими можливостями?
10. Основні завдання експериментального дослідження молоді з інвалідністю.
11. Назвіть основні методи та методики дослідження процесу адаптації особистості до навчального процесу.
12. Вкажіть основні методологічні принципи дослідження людей з особливими потребами.

5. ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ В АСПЕКТІ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

5.1. Економічний складник функціонування соціально-економічних систем

У зв'язку із розглядом екологічної системи та рівнів її вивчення, наведено головні аспекти доповіді В.Г. Кременя «Концептуальні засади підвищення економічної ефективності освіти України в сучасних умовах»⁶¹.

Проблема підвищення ефективності освіти щодо розвитку громадян, підготовки фахівців проявляється через низку гострих суперечностей. Василь Кремень виділяє серед них шість головних.

Перша – між відносно високою за відсотком (на рівні кращих світових зразків – близько 7 відсотків валового внутрішнього продукту, у 2011 р. – майже 90 млрд. грн.), з одного боку, і невиннованими очікуваннями громадян щодо якості освіти – другого. За висновком ООН у 20-й ювілейній Доповіді з людського розвитку (2010 р.) в Україні лише 38 відсотків громадян задоволені національною освітою, що значно менше, ніж в інших країнах, зокрема сусідніх.

Друга суперечність – невідповідність кількісних і якісних параметрів освітньої системи.

Третя суперечність полягає у невідповідності галузевої організації освіти та потребами суспільної практики.

Четверта суперечність – це невідповідність між надто великою (за світовими і європейськими мірками) кількістю педагогічних і науково-педагогічних працівників (близько мільйона) та низькою продуктивністю роботи багатьох із них. Заробітна плата в закладах освіти не є конкурентоспроможною, заохочувальною і стимулюючою, за розміром вона на 14-му місці серед 18 видів і підвидів економічної діяльності. Як наслідок, в Україні недостатньо конкурентоспроможних зразків професійної досконалості.

П'ята суперечність у тому, що у вищій школі працюють 80 відсотків кандидатів і 90 відсотків докторів наук, наявних у країні, натомість фінансування наукової та науково-технічної діяльності переважно спрямовується в інші інституції. А університет без науки – не університет.

Шоста суперечність – відсутність органічного поєднання в державно-громадському управлінні на всіх щаблях освіти централізованих і децентралізованих підходів в управлінській діяльності, зокрема в управлінні фінансовими потоками.

⁶¹Управління освітою, 1-2, 2013.

У ситуації, що склалася, доповідач звертає увагу на два взаємопов'язані аспекти економічної ефективності галузі: достатні видатки (не менше нинішніх 7 відсотків) та результативна віддача від їх використання. Резерви щодо збільшення видатків майже вичерпано. Відтак, економічну ефективність освіти можна підвищити, якщо, по-перше, вдосконалити структуру витрат і, по-друге, удосконалити структуру освітньої системи.

«Необхідно критично подивитися і на фактичні співвідношення в обсягах фінансування освіти різних категорій молодого та дорослого населення, і на структуру видатків у межах державного замовлення на підготовку одного учня, студента, – зазначає президент Василь Кремень, – важливо уточнити, скільки та яких молодих людей суспільство, держава насправді спроможні гарантовано якісно навчати в порядку тотального і обов'язкового охоплення, а скільки та яких громадян – на засадах подальшого, необов'язкового, конкурсного навчання».

В.Г. Кремень вважає, що певне сукупне недофінансування середньої та професійно-технічної освіти можна значною мірою компенсувати шляхом укрупнення і концентрації цих закладів.

Вихід – у створенні освітніх округів з досконалими базовими навчальними закладами. Адже школа за концепцією людиноцентризму, передусім, для дитини, а не для села.

Що стосується початкової школи, то, розуміючи її специфіку, зокрема вік дітей, доцільним є створення навчальних комплексів «дошкільний навчальний заклад – початкова школа». Подрібненою, а відтак видатковою та неефективною, є також мережа з 975 професійно-технічних училищ, середня кількість учнів у яких дорівнює 435 особам. виправити ситуацію могло б об'єднання систем ПТО та вищої освіти I і II рівнів акредитації і створення на цій основі середньої професійної освіти, у багатогалузевих закладах якої випускалися б і кваліфіковані робітники, і молодші спеціалісти.

Але ще більш розпорошені ВНЗ усіх рівнів акредитації, кількість яких разом з їхніми позабазовими структурними підрозділами перевищує дві тисячі. Наявність понад 1,2 тисячі філій, на думку Василя Григоровича, свідчить про одне – заклади конкурують між собою, передовсім, за кількість студентів. Майже втрачено інтелектуальний відбір у вищу школу, ліцензований обсяг прийому до якої у 2012-му становив 2,4 млн. місць, на які знайшлося, за різними підрахунками, від 620 тис. до 800 тис. вступників.

Знижує суспільно-економічну віддачу подрібненість професій, за якими готуються кваліфіковані робітники. Загалом їх понад три тисячі, однак фактично використовуються близько 500. Доцільно мати не більш як 200-300. Аналогічна ситуація у вищій школі – майже півтори сотні напрямів і понад 500 спеціальностей.

Важливим резервом зменшення видатків є перехід на нові ефективні технології. У ПТО – це навчання на сучасній базі передових виробництв, або на власній, якщо, зрозуміло, це великий навчальний заклад, що налічує не кілька сотень, а кілька тисяч учнів. У вищій школі – навчання через дослідження, самостійна контрольована робота студентів.

Широке застосування ноу-хау дасть змогу збільшити загальне співвідношення дітей і педагогів (нині 9 : 1), учнів і вчителів (8 : 1), студентів і викладачів (12 : 1) до норм розвинених країн (у дошкільній і середній освіті – по 14 : 1, у вищій – 16 : 1).

У доповіді академіка Кременя розкрито, по суті, всі резерви підвищення віддачі галузі. Не залишилася поза увагою і гостра проблема низької зарплати педагогів. Зниження її заохочувальної та стимулюючої ролі призвело, з-поміж іншого, до кваліфікаційної, гендерної та вікової деформацій в системі. Це також негативно впливає на її ефективність.

У доповіді керівника галузевої академії пролунало багато змістовних пропозицій, що потребують негайної реалізації силами вчених НАПН. Вони, гадаю, готові до продуктивної роботи з підвищення економічної ефективності освіти. Чи здатна держава профінансувати цей проєкт уже сьогодні? Запитання не риторичне.

Частка спеціального фонду бюджету, тобто самостійно зароблених коштів, у ПТУ торік становила лише 8 відсотків, що менше, ніж навіть у дошкільних (12 відсотків), позашкільних закладах (10 відсотків), закладах післядипломної освіти (25 відсотків), не кажучи вже про вищу школу (35 відсотків). У технікумах, училищах, коледжах ця частка також невелика – 16 відсотків.

У дошкільній освіті, де становлення людини відбувається найбільш швидкими темпами, кваліфікація педагогічних працівників найнижча – лише половина з них має повну вищу освіту, до того ж не завжди за фахом. Серед учителів початкових класів таку освіту опанували 80 відсотків, а чоловіки становлять 1-2 відсотки. Серед учителів, що викладають окремі предмети в школі, частка тих, хто з освітою рівня спеціаліста або магістра – від 80 до 99 відсотків.

У країні функціонують понад 500 (27 відсотків) шкіл I ступеня, в яких менше 10 учнів, близько 1,6 тис. (30 відсотків) шкіл I-II ступенів, у яких до 40 учнів, 2,5 тис. (понад 20 відсотків) шкіл I-III ступенів, де до 100 учнів. Загалом таких шкіл близько 4,6 тис., або майже кожна четверта. Навчання в них надто витратне, якість з очевидних причин низька. Реальною є ситуація, коли директор такої школи одночасно працює вчителем, бібліотекарем, бухгалтером, завгоспом, а вчитель викладає одночасно кілька предметів, частину з яких не за фахом. Дані зовнішнього незалежного оцінювання випускників шкіл стійко засвідчують серйозне відставання успішності сільських школярів.

Як бачимо, економічний складник функціонування соціально-економічних систем постає вкрай важливим.

5.2. Поняття про національну економічну систему та рівні її вивчення

Найбільш узагальнюючим об'єктом економічного дослідження виступає **економічна система** – сукупність усіх видів економічної діяльності людей у процесі їх взаємодії, спрямованих на виробництво, обмін, розподіл та споживання товарів і послуг, а також на регулювання такої діяльності відповідно до мети суспільства.

Основними елементами економічної системи є: продуктивні сили, техніко-економічні відносини, організаційно-економічні відносини, виробничі відносини (або відносини економічної власності), господарський механізм.

Національна економіка являє собою велику і складну економічну систему – *національний господарський комплекс* (НГК). Про це свідчать дослідження М. Месаровича з колегами (1973), А.А. Сергєєва (1979), В.Я. Олійника (1997), С. Закса (1998), Ю.В. Яременка (1999), Є.М. Терехова (2008), А.В. Рибчук (2011), С.В. Козловського (2012) та ін.

При дослідженні НГК, **принцип ієрархічності** дозволяє розглядати його не в цілому, а певними «шарами», рівнями, сферами⁶²; тобто як сукупність економічних систем нижчих рівнів. Правда, за допомогою одного лише цього принципу неможливо дати характеристику самої системи та її підсистем. Але він дозволяє зафіксувати якісну визначеність систем (підсистем) кожного рівня.

Кожен рівень ієрархії НГК має певний склад елементів і характеризується відповідним способом взаємозв'язку між ними, тобто має чітко виражені структурні властивості. Через це рівні ієрархії НГК часто ще називають *структурними рівнями*.

Звичайно, кожний зі структурних рівнів НГК можна представити у вигляді взаємодії певних елементів у рамках рівня («по горизонталі»), в результаті чого утворюються відповідні системи, а також взаємодії цих систем («по вертикалі») з системами суміжних рівнів⁶³.

Отже, ієрархія НГК відображає не лише здатність системи ділитися (диференціюватися) на ієрархічні підсистеми; вона водночас свідчить про потенційну можливість її організації – інтеграції (об'єднання) елементів у нові цілісності на різних структурних рівнях.

⁶²Кузьмин В.П. Принцип системности в теории и методологии К. Маркса / В.П. Кузьмин. – [3-е изд., доп.]. – М. : Политиздат, 1986. – С. 164.

⁶³Касты Дж. Большие системы. Связность, сложность и катастрофы / Джон Касты ; пер. с англ. Ю.П. Гупало, А. Пионтковского. – М. : Мир, 1982. – С. 89-90.

Як показано на рис. 5.1, нульовий рівень НГК є цілісною економічною системою, що складається із систем нижчого рівня, хоча сам він є частиною світової економічної системи⁶⁴.

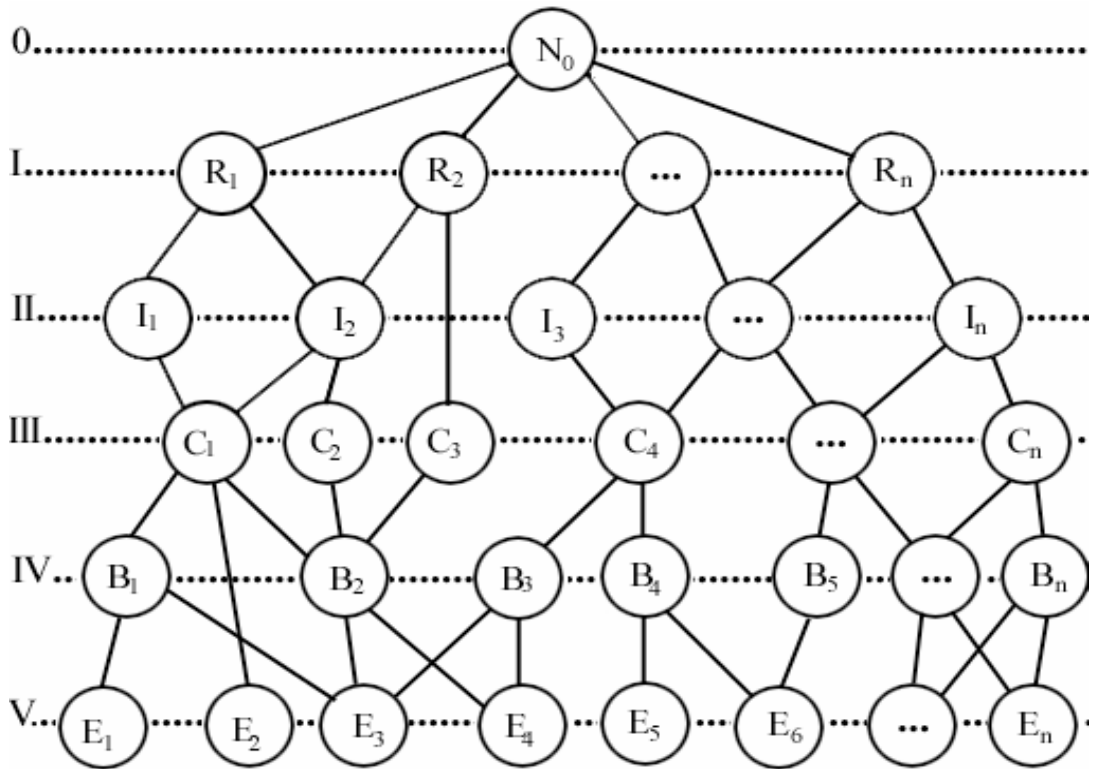


Рис. 5.1. Структурні рівні організації національного господарського комплексу:
0 – національний господарський комплекс; I – регіональні господарські комплекси; II – муніципальні господарські комплекси; III – галузеві економічні системи; IV – корпоративні економічні системи; V – мікроекономічні системи

Перший рівень представлений регіональними господарськими комплексами. Ці економічні системи формуються переважно в адміністративно-економічних регіонах на основі дії закономірностей регіональної інтеграції виробництва та регіональної цілісності. Вони завжди мають комплексний характер, але рівень комплексності у них може бути різним.

Другий рівень складають муніципальні господарські комплекси, які за суттю близькі до регіональних. Єдине, що їх суттєво відрізняє – це те-

⁶⁴Барнз В. Нові регіональні економіки / Вільям Барнз, Ларрі Ледебур. ; пер. з англ. Андрій Пенчик. – Львів : Літопис, 2003. – С. 10.

риторіальні розміри. Як і регіональні комплекси, вони, зазвичай, мають багатогалузевий склад компонентів.

Третій рівень формується на основі *галузових економічних систем*. Вони виникають на основі спільності технологічного процесу, сировини, продукту, споживача тощо.

Четвертий рівень представляють *корпоративні економічні системи*. Виділення систем цього рівня базується на цільовій функції, що полягає у випуску кінцевої продукції і проявляється у формі споживної вартості. Системи цього рівня є наслідком просторово-часової стадійності виробничих процесів. В їх основі лежать відношення вертикальної інтеграції виробництва, що визначаються процесом його усупільнення та концентрації власності.

П'ятий (базовий) рівень НГК складається з первинних «клітинок», або *мікроекономічних систем*, в якості яких виступають окремі підприємства, фірми чи їх структурні підрозділи.

Базовий характер мікроекономічних систем проявляється в тому, що економічні системи вищих структурних рівнів визначаються не через свої особливі елементи, а через ускладнення зв'язків і відношень у них на нижчих структурних рівнях. Тому дослідження будь-яких трансформаційних процесів у НГК доцільно розпочинати у зворотній (до переліку структурних рівнів) послідовності – з мікроекономічних систем, тобто «клітинок», у яких фокусуються всі основні риси і проблеми комплексу.

На основі рис. 5.1 можна зробити декілька важливих висновків методологічного характеру: 1) системи усіх рівнів, крім регіональних і муніципальних господарських комплексів, характеризуються *нестрогою ієрархією*, тобто їх системи, як наприклад, мікроекономічна E_2 та галузева S_2 «переступають» в наступний рівень в ієрархії економічних систем; 2) системи нижчого рівня можуть входити у системи вищого рівня частинами (крім регіональних систем); 3) в ієрархії систем НГК на перший план виходить аналіз систем (елементів) суміжних рівнів (так, вивчаючи мікроекономічні системи, ми аналізуємо також їх елементи – фактори виробництва тощо; вивчаючи сам НГК, ми розглядаємо його як систему регіональних господарських комплексів і навіть систем нижчого рівня – галузових економічних систем і т.д.).

Методологія дослідження економічних систем будь-якого рівня включає такі основні напрямки:

- обґрунтування логічної структури дослідження;
- виділення й розгляд основних аспектів дослідження;
- розробку конкретної дослідницької програми.

5.3. Логіка економічного дослідження

Дослідження економічних систем, як і будь-яке інше, має певну логічну структуру: взаємозв'язані етапи, кроки та переходи між ними⁶⁵. Ця структура визначається логікою науки в цілому, яка, за Г. Гегелем, «розглядає мислення в його діяльності та в його продуктах...»⁶⁶.

У такому розумінні логіка науки фактично співпадає з її методологією, що вивчає цілісну структуру пізнавальної діяльності. Виходячи з цього, у конкретному дослідженні, наприклад трансформаційних процесів у економічних системах, необхідна певна **логіко-гносеологічна модель**, яка б давала цілісне уявлення про основні його атрибути та логічні взаємозв'язки між ними (рис. 5.2).

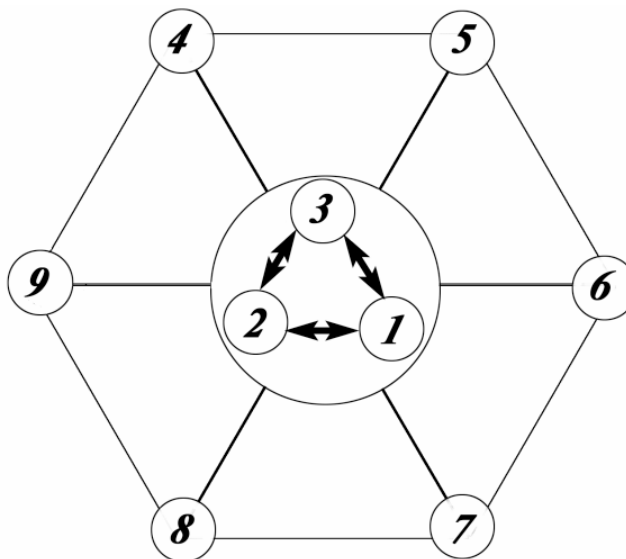


Рис. 5.2. Логіко-гносеологічна модель дослідження трансформаційних процесів у економічних системах України. Основні атрибути дослідження:

1 – постановка наукової проблеми; 2 – виділення об'єкта дослідження (економічної системи); 3 – усвідомлення активної ролі суб'єкта дослідження; 4 – визначення предмета дослідження (трансформаційних процесів у економічних системах); 5 – методологічне обґрунтування процесу дослідження; 6 – узагальнення й розробка теорії (трансформаційних процесів у економічних системах); 7 – розробка методики дослідження (трансформаційних процесів у економічних системах); 8 – відбір і аналіз емпіричного матеріалу; 9 – апробація результатів дослідження

⁶⁵Захарченко В.І. Трансформація промислових територіальних систем: логіка і методологія дослідження / В.І. Захарченко // Наука та наукознавство. – 2002. – № 3. – С. 47-54.

⁶⁶Гегель Г. Энциклопедия философских наук. В 3 т. Т. 1 : Наука логики (1816) / Георг Гегель ; послесл. и примеч. А.П. Огурцова. – М. : Мысль, 1974. – С. 110.

Загалом можна виділити дев'ять **атрибутів дослідження**. Розглянемо це на прикладі дослідження трансформаційних процесів у економічних системах.

Щоб уникнути т.зв. *хибного кола*, коли суб'єкт дослідження, взаємодіючи з об'єктом, отримує інформацію не про первісний стан об'єкта (що дозволяє точно сформулювати наукову проблему), а про стан та проблему, що вже є результатом такої взаємодії, ми перших три атрибути дослідження розглядаємо як один великий («у пакеті»).

Перший атрибут – постановка наукової проблеми. Будь-яке дослідження починається зі встановлення наукової проблеми, що є дуже важливим його фрагментом. М. Вебер⁶⁷ взагалі вважав, що в основі наукового дослідження лежать не фактичні зв'язки між об'єктами, а зв'язки між проблемами.

Постановка проблеми передбачає встановлення внутрішнього протиріччя між наявним знанням та новими фактами. Для цього необхідне т.зв. *проблемотворюче спостереження*, яке передбачає систематизацію нових фактів⁶⁸.

Здійснюючи постановку проблеми, дуже важливо дати її коректне обґрунтування, тому що це створює фундамент для майбутньої гіпотези дослідження⁶⁹. Невипадково багато дослідників дотримуються думки, що правильно поставити проблему – це значить більш ніж наполовину її вирішити.

Постановка нами *проблеми трансформації економічних систем при переході до ринкових відносин* детермінується, з одного боку, соціальним замовленням, а, з іншого – недостатньою її науковою розробленістю. У зв'язку з великою складністю зазначена проблема розчленовується на більш прості проблеми, які доцільно розглядати «пошарово», за структурними рівнями національної економіки.

Другий атрибут – виділення об'єкта дослідження (економічної системи). Для того, щоб всебічно й глибоко вивчити економічну систему, до цього об'єкта дослідження слід підходити, з одного боку, як до реального утворення, а з другого, – як до теоретичного об'єкта, або *конструкта*, причому спочатку необхідно досліджувати економічну систему саме як конструкт. У цьому ми погоджуємося з думкою В.В. Ільїна⁷⁰, який

⁶⁷Вебер М. «Объективность» познания в области социальных наук и социальной политики / Макс Вебер // Культурология. XX век: Антология / ред. кол. : Л.В. Скворцов (предс.) и др. – М. : Юристъ, 1995. – С. 557.

⁶⁸Поппер К. Логика социальных наук / Карл Поппер // Вопр. философии. – 1992. – № 10. – С. 66.

⁶⁹Основи методології та організації наукових досліджень : навч. посіб. [для студ., курсантів, аспірантів і ад'юнктів] / за ред. А.Є. Конверського. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – С. 48.

⁷⁰Ильин В.В. Теория познания: Эпистемология / В.В. Ильин. – М. : изд-во Моск. ун-та, 1994. – С. 39.

стверджує, що дослідження має починатися не з реальних, а з теоретичних об'єктів як концептуальних каркасів дійсності.

Отже, економічні системи можна розглядати як *ідеально-матеріальні об'єкти*, які виникають внаслідок абстрагування від багатьох несуттєвих властивостей конкретних економічних об'єктів (промислових підприємств, численних матеріально-технічних і збутових зв'язків тощо).

Третій атрибут – усвідомлення активної ролі суб'єкта дослідження. Зрозуміло, що для кожного дослідника притаманний певний суб'єктивізм. Залежність результатів дослідження від дії суб'єктивного чинника буває настільки великою, що це спонукало послідовників неопозитивізму розробити спеціальну *теорію «пізнання без суб'єкта»* задля досягнення максимально можливої об'єктивності мислення⁷¹. Виходячи з цієї теорії, необхідно робити «поправку» на ситуацію (умови), в яких працює дослідник, хоча повністю уникнути суб'єктивізму в дослідженні, напевно, в принципі неможливо. Насамперед тому, що існує т.зв. *об'єктивний суб'єктивізм*, який залежить від рівня підготовки дослідника, його обізнаності з конкретною проблемою та можливостей її дослідження (виміру об'єктів, явищ, процесів тощо)⁷².

Крім того, дослідник об'єктивно не може охопити всю інформацію, що має відношення до поставленої проблеми. Тому він оперує з якоюсь частиною інформації, яка називається «селективною»⁷³. Зрозуміло, що чим більшим масивом інформації (з поставленої проблеми) оперує дослідник, тим менше буде *інформаційного суб'єктивізму*.

На результати дослідження, зокрема трансформаційних процесів у економічних системах, як суспільного за змістом, впливає також дослідницька платформа (орієнтація дослідника на певні парадигми в науці, його соціальна орієнтація та політичне кредо). Тому важливе значення має і т.зв. *позиційний суб'єктивізм*. У дослідженні трансформаційних процесів у економічній системі найменшою об'єктивність є на стадії його апробації, тобто при прийнятті конкретних рішень щодо цілеспрямованої трансформації системи.

Для зменшення впливу позиційного суб'єктивізму необхідно, на думку К. Поппера⁷⁴, розвивати критичні традиції. Вони можуть базуватися на: а) конкуренції між окремими вченими та науковими школами;

⁷¹Поппер К. Логика и рост научного знания: Избр. работы / Карл Поппер ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1983. – С. 439-495.

⁷²Бистрянцев С.Б. «Зворотний бік вітру», або Що ховається за цікавістю вчених/С.Б. Бистрянцев // Наука в современном обществе: инновационные подходы и решения : программа и материалы науч.-теорет. конф. молодых ученых, [Харьков], 13-14 апр. 2012 г. / ред. кол. : В.И. Астахова и др.]. – Харьков : изд-во НУА, 2012. – С. 14.

⁷³Домбровский Н. От парадокса к идее / Н. Домбровский, М. Левина // ЭКО. – 1990. – № 2. – С. 217.

⁷⁴Поппер К. Указ соч. – С. 70.

б) створенні різних за спрямованістю соціальних інститутів, наприклад конкуруючих видавництв; в) сприянні державної влади вільному обговоренню наукових проблем.

Четвертий атрибут – визначення предмета дослідження.

Економічна система, приміром, як об'єкт вивчення має надзвичайно широку гаму властивостей, охопити які в одному дослідженні неможливо та й немає потреби. Тому необхідно визначити окремі сторони цього об'єкта, або предмет дослідження, яким, зокрема, виступають *трансформаційні процеси в економічній системі*. Система при цьому залишається «відкритою» для подальшого її осмислення й аналізу. А зміну предмета дослідження системи можна трактувати, за В.Є. Кемеровим⁷⁵, як рух щодо об'єкта дослідження з метою пізнання його глибинної сутності, об'єктивізації знання про нього, для чого необхідним є перехід суб'єкта (дослідника) на «точку зору» самого об'єкта.

Виділення предмета дослідження передбачає дефініцію основних понять. «Щоб розібратися в предметі дослідження, – писав А.І. Уйомов⁷⁶, – ... необхідно попередньо розібратися в словах, які його визначають, оскільки велика кількість слів з близьким значенням нерідко заплутує предмет дослідження».

П'ятий атрибут – методологічне обґрунтування процесу дослідження. Щоб правильно орієнтуватися в об'єкті й предметі дослідження, знайти найкоротші шляхи до вирішення поставленої проблеми, необхідно опертися на певні методологічні засади. Це пов'язано з тим, що *методологія* як вчення про принципи побудови, форми й способи наукового пізнання невіддільна від питання про природу досліджуваного об'єкту. Але незалежно від цієї самої природи у будь-якому дослідженні необхідним є використання трьох основних *законів діалектики*: 1) єдності та боротьби протилежностей; 2) переходу кількісних змін в якісні; 3) заперечення заперечення.

Методологічна позиція дослідника дуже важлива при визначенні *парадигми* та *стратегії дослідження*. Найбільш відомі з них – індуктивної логіки Р. Карнапа, методологічного фальсифікаціонізму К. Поппера, дослідницьких програм І. Лакатоса, автоматизації дослідницької діяльності Г.П. Щедровицького. На думку І. Лакатоса⁷⁷, Г.П. Щедровицького⁷⁸ та інших учених, при опорі на раціональний (логічний) підхід будь-яка проблема стає більш зрозумілою, теоретично усвідомленою. А вибір певної

⁷⁵Кемеров В.Е. Метафизика – динамика (К вопросу об эволюции метафизики) / В.Е. Кемеров // Вопр. философии. – 1998. – № 8. – С. 63.

⁷⁶Уйомов А.И. Системный подход и общая теория систем / А.И. Уйомов. – М.: Мысль, 1978. – 272 с. – С. 37.

⁷⁷Лакатос И. Методология научных исследовательских программ / ИмреЛакатос // Вопр. философии. – 1995. – № 4. – С. 135-154.

⁷⁸Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий ; ред.-сост.: А.А. Паскоппель и др. – М.: Шк. культур. политики, 1995. – 800 с.

парадигми, наприклад постмодернізму, визначає конкретну дослідницьку програму та накладає відбиток на теоретичні узагальнення.

Однак проти стратегічного планування в науці склалася досить стійка опозиція. З точки зору П. Фейєрабенда⁷⁹, наука ірраціональна за своєю суттю і тому не може розвиватися на основі логіко-дедуктивних стратегій. Більше того, він навіть спробував сформулювати т.зв. анархістську теорію пізнання⁸⁰. Проти дослідницьких схем-кліше виступає й Е. Боно⁸¹. На противагу стандартним (парадигмальним) стратегіям дослідження він розробив схеми (все ж таки – схеми!) т.зв. латерального (нешаблонного) мислення.

Шостий атрибут – узагальнення й розробка теорії трансформаційних процесів у економічних системах. Теорія – вища форма відображення реальності та організації наукового знання. Найбільш високий її рівень складає метатеорія, в рамках якої аналізуються властивості, структура, методи та логічні основи предметної теорії⁸².

Метатеорія ґрунтується на методі аналогії й завдяки йому спрощує процес пізнання. Вона передбачає створення основного теоретичного конструкта, на базі якого розгортаються інші конструкти (конкретної теорії). У результаті виникає мережа взаємопов'язаних теоретичних конструктів⁸³. Дослідник, що спирається на метатеорію, має певні переваги перед вченим, що її не застосовує. Насамперед тому, що така теорія має певну методологічну функцію, здатна спрямовувати дослідження й передбачати можливі його результати. Це, за словами А. Маршалла, «двигун, щоб відкривати ... істини»⁸⁴.

Так, суть метатеорії трансформаційних процесів у економічних системах складають ті теоретичні положення, які в тією чи іншою мірою стосуються всіх систем; це, зокрема, загальна типологія трансформаційних процесів. Метатеоретичні побудови трансформаційних процесів у економічних системах, принаймні своєю спрямованістю, «конфліктують» з емпіричними концепціями в економіці (історичною школою, яку започаткували В. Рошер, Б. Гільдебранд, В. Зомбарт, М. Вебер та ін.).

«Історики» стверджували, що теоретизація в стилі Д. Рікардо ізолює економічну активність людини від реального середовища – еконо-

⁷⁹Фейєрабанд П. Избранные труды по методологии науки / Пол Фейєрабанд ; пер с англ. и нем. – М. : Прогресс, 1986. – С. 321.

⁸⁰Фейєрабанд П. Против метода. Очерк анархистской теории познания / Пол Фейєрабанд; пер. с англ. А.Л. Никифорова. – М. : АСТ; Хранитель, 2007. – 413 с.

⁸¹Боно Э. Рождение новой идеи. О нешаблонном мышлении / Эдвард де Боно ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1976. – 143 с.

⁸²Філософський словник / за ред. В.І. Шинкарука. – К.: Гол. ред. УРЕ, 1986. – С. 369.

⁸³Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция / В.С. Степин. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – С. 124.

⁸⁴Ананьин О. Может ли наука быть руководством к действию? / О. Ананьин // Вопр. экономики. – 2001. – № 2. – С. 56.

мічних інститутів країни, географічного положення, природних ресурсів, культури, системи правління. Правда, з цією тезою не погоджувалися ще основоположники класичної політичної економії. Так, Д.С. Мілль писав: «Коли мова йде про застосування принципів політичної економії в конкретному випадку, необхідно брати до уваги всі індивідуальні обставини цього випадку»⁸⁵. А нищівного удару історичній школі завдав К. Поппер. Він довів неможливість прогнозування майбутніх подій на підставі минулого досвіду. Тому, за висновком К. Поппера, «історицистський підхід ... дає жалюгідні наслідки»⁸⁶.

Розробка теорії трансформаційних процесів у економічних системах здійснюється у певній послідовності.

1. Аналізується *емпірична й теоретична основа* дослідження, причому особливо важливе значення надається аналізу історико-економічних особливостей формування економічних систем, без чого важко з'ясувати суть сучасних трансформаційних процесів у них. Це означає, що необхідно «вивчати теперішнє у світлі минулого, маючи на увазі майбутнє»⁸⁷.

2. Розглядається *генезис теоретичної бази*, необхідної для вивчення трансформаційних процесів у економічних системах.

3. Формулюються *основні теоретичні положення*, які в найбільш довершеному вигляді можуть являти собою *закони* (закономірності) трансформації економічних систем.

Слід мати на увазі, що в економіці не може бути сформульовано точних законів. Про це писав ще А. Маршалл: «Не існує економічних законів, які за своєю *точністю* можна порівняти із законом тяжіння», їх «слід порівнювати із законами морських припливів і відпливів»⁸⁸. Можливо, тому частіше говорять про закономірності – *нестрогі закони* або законитенденції. Але навіть серед нестрогих законів слід ще розрізняти дві їх різновидності – *причинні закони*, які є результатом якісного аналізу причинно-наслідкових зв'язків, та *статистичні закони*, які базуються на кореляційних залежностях. Якщо перші з них дозволяють встановити зв'язки між елементами, явищами (через певні змінні), то другі – перевірити істинність та силу цих зв'язків. Звичайно, більше значення мають причинні закони. «Могутність науки, – писав Б. Рассел, – своїм походженням зобов'язана відкриттю причинних законів...»⁸⁹.

⁸⁵ Там само. – С. 52.

⁸⁶ Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. В 3 т. Т. 1: У полоні Платонових чарів / Карл Поппер ; пер. з англ. – К.: Основи, 1994. – С. 21.

⁸⁷ Алле М. Экономика как наука / Морис Алле ; пер. с англ. – М. : изд-во РГГУ, 1995. – С. 99.

⁸⁸ Маршалл А. Принципы экономической науки (1890). В 3 т. / Альфред Маршалл ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1993. – Т. 1. – С. 88.

⁸⁹ Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы / Бент Рассел ; пер. с англ. – К. : Ника-Центр, 2000. – С. 330.

На нашу думку, можна виділити декілька підходів до встановлення закономірностей трансформації економічних систем: а) через фундаментальні відношення та процеси, наприклад, суспільного поділу праці; б) через ієрархію законів⁹⁰; в) через аспекти відображення (дослідження) економічних систем, з виокремленням законів структурної, функціональної, організаційної та управлінської трансформації; г) через «схрещування» законів різних наук, наприклад, економічного закону концентрації виробництва й географічного закону «поляризації» простору (концентрації об'єктів у геопросторі, зокрема родовищ корисних копалин, під впливом фокусуючої дії певних чинників), на основі чого було «виведено» закономірність територіальної концентрації виробництва.

4. Створюється *вихідна теоретична основа* шляхом об'єднання метатеоретичних уявлень з наявними розробками теорії трансформації економічних систем. При цьому упор робиться на теоретичній розгортці трансформаційних процесів для економічних систем різних рівнів і типів. Важливе значення у зв'язку з цим може мати теорія багаторівневої економіки, розроблена Ю.В. Яременком⁹¹.

Слід мати на увазі, що при дослідженні трансформації економічних систем основну роль відіграє не *аксіоматичний, а генетико-конструктивний метод*. Якщо в основі першого з них лежить система висловлювань та логічні дії над ними, то в основі другого – оперування безпосередньо абстрактними об'єктами теорії⁹². І якщо теорія формалізується, то це полегшує розробку методичних основ дослідження.

Сьомий атрибут – розробка методики дослідження (трансформаційних процесів у економічних системах). Під *методикою дослідження*, зазвичай, розуміють внутрішньоскоординовану сукупність *методів*, які використовуються в конкретному дослідженні. Оскільки методика виступає як «кістяк» теорії, то окремі методи, наприклад «витрати – випуск», виступають не лише як інструмент дослідження, але й як специфічна форма знання.

У конкретному дослідженні користь можуть принести методи різних наук. Це означає, що ми можемо користуватися будь-яким методом, якщо він доречний. Отже, при виборі методів дослідження необхідним є спеціальне їх обґрунтування з точки зору репрезентативності.

⁹⁰На думку М.С. Бургіна та В.І. Кузнецова, «за допомогою введення того чи іншого відношення лінійного порядку на множині законів відбувається їх розбивка на рівні» [Бургин М.С. Номологическиеструктурынаучныхтеорий / М.С. Бургин, В.И. Кузнецов.– К. : Наук. думка, 1993. – С. 99].

⁹¹Яременко Ю.В. Приоритеты структурной политики и опыт реформ / Ю.В. Яременко. – М. : Наука, 1999. – 414 с.

⁹²Балацкий Е.В. Современная экономическая наука: общее и особенное / Е.В. Балацкий // Науковедение. – 2000. – № 3. – С. 127-128.

У дослідженнях трансформаційних процесів у економічних системах досить продуктивними є математичні методи, зокрема методи економічного та факторного аналізу, математичного програмування тощо.

Представлення предмета дослідження за допомогою певних методів передбачає *моделювання* – створення й аналіз відповідних моделей. «Під моделлю, – писав В.А. Штофф, – розуміється така подумки уявлювана або матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінювати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт»⁹³.

В економіці, зазвичай, виділяються чотири класи моделей: описові, пояснювальні, прогностичні та моделі прийняття рішень. Стосовно моделей трансформаційних процесів у економічних системах слід зауважити, що вони містять велику кількість різних невизначеностей, тому від їх аналізу не можна чекати однозначних висновків.

Восьмий атрибут – відбір і аналіз емпіричного матеріалу. Навіть добре обґрунтована методика дослідження не здатна принести бажаних результатів, якщо для неї скрупульозно не відібрано необхідний *емпіричний матеріал*. Для дослідження трансформаційних процесів у економічних системах це повинні бути ряди динаміки виробництва продукції в системах різних типів, дані за ряд періодів про матеріально-технічні, коопераційні та інші зв'язки.

Водночас слід мати на увазі, що параметри (змінні), які характеризують трансформаційні процеси в економічних системах, важко піддаються верифікації (кількісному визначенню), особливо на мікроекономічному рівні. Тому основним має бути не *кількісний (формалізований) аналіз*, а *якісний аналіз* або «якісне обчислення» (за П. Самуельсоном), оскільки, як зауважив відомий французький учений Ф. Перру, «людське не вичерпується кількістю»⁹⁴. Це означає, що математичний апарат у дослідженні, зокрема трансформаційних процесів у економічних системах, є лише допоміжним засобом, хоча емпіричні співвідношення, одержувані з його допомогою, й відіграють важливу роль. Як точно підмітив С.Б. Бистрянцев, «...кількісні визначення дозволяють зводити розбіжності до більш конкретних і сфокусованих суперечок»⁹⁵. Отже, кінцевим результатом аналізу відповідного емпіричного матеріалу будуть не лише математичні, але й структурно-логічні, картографічні та інші моделі, різноманітні таблиці, діаграми, схеми тощо.

Аналіз емпіричного матеріалу служить також для перевірки (*верифікації*) теоретичних побудов. Насамперед тому, що «теорія отримує

⁹³Штофф В.А. Моделирование и философия / В.А. Штофф. – М.; Л. : Наука, 1966. – С. 19.

⁹⁴ Цит. за: Барр Р. Политическая экономия. В 2 т. / Раймон Барр ; пер. с фр. – М. : Междунар. отношения, 1995. – Т. 1. – С. 48.

⁹⁵Бистрянцев С.Б. Значч. праця. – С. 14.

об'єктивне обґрунтування лише тоді, коли кожний її абстрактний об'єкт може бути зіставлений з деяким реальним фрагментом дійсності...»⁹⁶.

Дев'ятий атрибут – апробація результатів дослідження. Як відомо, критерієм всякої істини є *практика*. І тому, коли наукові пошуки не орієнтуються на соціально значимі результати, то вони приречені на безсилля й параліч⁹⁷.

Дослідження трансформаційних процесів у економічних системах також має практичне значення, тому що його «коріння лежить, з одного боку, в філософії, а з іншого – в суперечках про нагальні проблеми й труднощі»⁹⁸.

Зв'язок між конкретним дослідженням трансформаційних процесів у економічних системах і практикою опосередковується певними *соціальними «фільтрами»*. Ці фільтри можуть встановлюватись: а) замовником (державою, фірмами тощо); б) політичними силами (оскільки досліджуються суспільно-економічні процеси); в) системою цінностей, що склалася в суспільстві. Через це на практиці теорією трансформації економічних систем можна користуватися по-різному: зовсім її ігнорувати, використовувати під кутом зору панівної економічної моделі чи доктрини розвитку, максимально враховувати встановлені закономірності трансформації і на цій основі будувати більш точні, а отже, й більш значимі для практики управління економічними системами прогнози. В останньому випадку справедливою є відома теза: «*Найкраща практика – це гарна теорія*».

Однак теорію не можна використовувати догматично. Так, «марксистські «закони» і конструкції процесів розвитку (тією мірою, якою вони вільні від теоретичних помилок) ідеально-типові за своїм характером. Кожний, хто коли-небудь спирався у своїх дослідженнях на марксистські поняття, добре знає, як високо неповторне *евристичне* значення цих ідеальних типів, якщо користуватися ними для *порівняння* з дійсністю, але однаковою мірою й те, наскільки вони можуть бути небезпечними, якщо розглядати їх як емпірично значимі або навіть реальні (тобто по суті метафізичні) «діючі сили», «тенденції» та ін.»⁹⁹.

Таким чином, навіть дуже абстрактна, але об'єктивна теорія трансформації економічних систем сприяє правильному розумінню практичних проблем, тобто має *прогностичне значення*. Вона дозволяє виключити ті варіанти трансформації систем, які ведуть до нераціонального поєднання у просторі й часі факторів виробництва. Правда, на практиці використання теорії, як правило, ускладнюється двома моментами:

⁹⁶Степин В. С. Указ. соч. – С. 107.

⁹⁷Пригожин И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой / Илья Пригожин; Изабелла Стенгерс ; пер. с англ. – [2-е изд.]. – М. : Эдиториал УРСС, 2000. – С. 27.

⁹⁸Барр Р. Указ. соч. – С. 31.

⁹⁹Вебер М. Указ. соч. – С. 593-594.

1) великою кількістю варіантів можливих рішень, серед яких важко вибрати найкращий (оптимальний), та 2) правильністю чи, навпаки, неправильністю практичної реалізації конкретних рішень.

Отже, наведена логіко-гносеологічна модель дослідження (на прикладі трансформаційних процесів у економічних системах України) дає досить цілісне уявлення про його складові та взаємозв'язки між ними, але майже нічого не говорить нам про сам зміст дослідження, його аспекти.

5.4. Аспекти дослідження економічних систем

Підходи до виділення аспектів дослідження. Системи будь-якої природи, в т.ч. й економічні, характеризуються значною кількістю властивостей, але зовсім небагато з них визначають їхню якісну специфіку. Корінні властивості систем називають атрибутивними, або атрибутами. Суть атрибутивних та пов'язаних з ними властивостей відображають відповідні групи понять. В.Н. Садовський та Е.Г. Юдін¹⁰⁰, зокрема, виділяють три групи таких понять: перша характеризує структуру і тип систем, друга – функціонування систем, третя – їх розвиток. На основі груп взаємопов'язаних понять можна виділити певні аспекти дослідження систем.

І.В. Блауберг та Е.Г. Юдін¹⁰¹ особливо наголошують на необхідності виділення в системному дослідженні статичного (синхронного) й динамічного (діахронного) аспектів, а також їх комбінацій з функціональним аспектом, тобто функціонально-статичного та функціонально-динамічного аспектів. Необхідність розмежування останніх аспектів вони пояснюють тим, що між механізмами функціонування й розвитку систем існують досить істотні відмінності¹⁰².

На нашу думку, при дослідженні економічних систем слід виділяти статичний і динамічний аспекти в поєднанні (на перетині) зі структурним, функціональним, організаційним (у силу уваги, яка зростає до феномену організації систем) та управлінським (за ознакою керованості, цілеспрямованого управління системою) аспектами (рис. 5.3).

¹⁰⁰Садовский В.Н. Задачи, методы и приложения общей теории систем / В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин // Исследования по общей теории систем : сб. пер. с англ. и польск. – М. : Прогресс, 1969. – С. 13-14.

¹⁰¹Блауберг И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М. : Наука, 1973. – С. 152, 190.

¹⁰²Б. Рассел вказував, що процеси функціонування породжуються певною сталістю системи, а процеси розвитку – синтезом і розпадом її елементів [Указ. соч. – С. 505].

5. ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ В АСПЕКТІ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

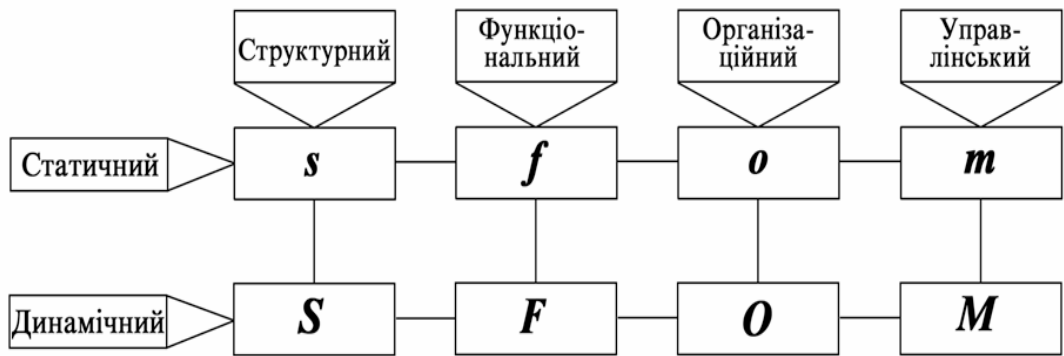


Рис. 5.3. Аспекти дослідження економічних систем і взаємозв'язки між ними

Статичний і динамічний аспекти

Статика характеризує особливості системи за проміжок часу, який на «стрілі часу» приймається за найменший, тобто за точку. Вивчаючи статику систем, ми можемо дати одномоментний «зріз» більшості її характеристик, насамперед структурних та функціональних.

Аналіз статичної системи є першоосновою для вивчення її динаміки систем, тому що одні й ті ж явища, процеси в системах залежно від часових параметрів можуть розглядатися, то як статичні, то як динамічні¹⁰³. Наприклад, виробництво продукції за певний рік характеризує статику економічної системи, а виробництво її за місяцями цього ж року – динаміку.

Існує й інша точка зору¹⁰⁴, згідно з якою економічні процеси об'єктивно поділяються на статичні та динамічні. До перших відносяться, наприклад, процес праці, виробництво товарів, взаємодія ринкових агентів, до других – відтворення й нагромадження капіталу, циклічність розвитку економічних систем, зміна ціни. З таким підходом важко погодитись, тому що будь-який процес розгортається в часі і, отже, йому властиві певні динамічні характеристики. Можна погодитись лише з тим, що одні процеси (наприклад, економічної циклічності) мають більш виражені динамічні характеристики, а інші (наприклад, виробництво товару) – статичні.

Динаміка відображає хід розвитку, зміни в системі, які однозначно визначаються її початковим станом. Вважається, що динамічний аспект дослідження систем набагато складніший, ніж статичний. Можливо тому він недостатньо вивчений. Але потреба у його з'ясуванні, особливо при

¹⁰³ М.Д. Кондратьєв підкреслював, що статика – це застигла динаміка і тому всякий статичний закон є в потенції закон динамічний [Приваловская Г.А. Пространственное понимание хозяйства и эволюционный подход к изучению хозяйственного развития региона: методологические истоки / Г.А. Приваловская // Биполярная территориальная система Москва – Санкт-Петербург: методологические подходы к изучению. – М.: изд-во Рос. откр. ун-та, 1994. – С. 21].

¹⁰⁴ Амоша А.И. Каноны рынка и законы экономики. В 6 кн. Кн. 2 : Процесс производства / А.И. Амоша, Е.Т. Иванов. – Донецк : ИЭП НАН Украины, 1999. – 518 с.

переході до ринкових відносин, зростає, тому що «без «аспекту зміни» будь-яке знання неповне, консервативне і в цілому не досягає рівня знання, що практично працює»¹⁰⁵.

Зокрема, без вивчення динаміки економічних систем неможливе прогнозування їх розвитку, трансформації. Тому на необхідність активізації таких досліджень звертали увагу багато вчених¹⁰⁶.

Питання динаміки економічних систем слід вивчати в контексті загальної теорії складних динамічних систем. Виходячи з неї, можна стверджувати, що динаміка економічних систем має кількісні та якісні прояви¹⁰⁷. До кількісних змін у економічних системах слід відносити їх *ріст*, що характеризується розширенням і/або збільшенням кількості їх елементів.

В економіці процеси росту визначаються розширенням відтворенням виробництва. Що стосується росту економічних систем, то його, на наш погляд, доцільно фіксувати і щодо елементів, і щодо зв'язків і відношень між ними. Це означає, що у економічній системі важливо вивчати не тільки ріст числа елементів чи обсягів виробництва, але й збільшення чи зменшення радіусів поставок продукції, зростання ареалів поширення нововведень тощо.

Якісні зміни в економічній системі передає поняття «*розвиток*». Розвиток – це спрямована, закономірна зміна об'єкта (системи), в результаті якої виникає новий його якісний стан, змінюється структура¹⁰⁸.

Розвиток економічної системи можна трактувати не тільки як процес зміни її структури, але й зміни способу функціонування, організації та управління, тому що усі ці зміни лише з різних сторін характеризують динаміку системи: з моменту її виникнення до зникнення.

Зміни економічної системи в часі характеризує рух точки, що передає стан системи¹⁰⁹, уздовж лінії, яку називають *фазовою траєкторією*. Остання може бути траєкторією росту або розвитку.

Траєкторія росту, як правило, прив'язана тільки до системи відліку часу, а траєкторія розвитку, крім того, – до певних якісних станів системи. Зрозуміло, що для економічної системи характерний не лише виробничий ріст, але й територіальний, наприклад, коли розширюються ринкові зони.

¹⁰⁵Кузьмин В.П. Указ. соч. – С. 371.

¹⁰⁶ Виробничі системи в перехідних економіках / [Г.І. Башнянин, І.В. Бойчук, Б.В. Дубовий, А.В. Роміх]. – Львів : Коопосвіта, 1999. – 382 с.

¹⁰⁷ Деякі автори обмежують суть динаміки лише кількісними змінами, що не зовсім логічно, оскільки для їх відображення існують інші поняття, зокрема ріст, зростання.

¹⁰⁸Большой энциклопедический словарь. – М., 1997. – С. 991.

¹⁰⁹Стан економічної системи в кожний даний момент часу можна описати точкою у т.зв. фазовому просторі, на осях якого прийнято відкладати значення узагальнених координат та впливів усіх елементів системи. Таким чином, число вимірів у фазовому просторі дорівнює подвоєному числу ступенів свободи (або напрямків розвитку) системи [Там само. – С. 1262].

Детальніше зупинимось на особливостях *траєкторії розвитку*, тому що вона, як правило, втягує у свою «орбіту» й траєкторію росту. На ній можна виділити (за А.М.Авер'яновим¹¹⁰) такі **етапи в розвитку економічної системи**: виникнення, становлення, зрілість, перетворення або зникнення (ліквідація). Перші два етапи можна ще об'єднати в один – формування систем.

На *етапі формування*, як правило, закладається «фундамент» економічних систем. Більшість із них формується для задоволення певної потреби у виробках чи послугах, тому їх виникнення можна розглядати як процес злиття, об'єднання ресурсів у єдиному виробничому процесі, організованому певним чином у просторі й часі.

Слід відрізняти формування цілком нової економічної системи від формування нової системи на основі старої. У цілком новій системі стадія виникнення обов'язково має свій «власний час», а у системі, що створюється на базі вже існуючої, вона замінюється стадією перетворення. Але в обох систем «запуск» механізмів їх формування можна відобразити вузловою точкою на «стрілі часу», а це означає, що він є «стрибком» у розвитку. Цей стрибок можливий тільки за умови, що ресурси виробництва трансформуються в елементи виробництва.

Особливістю становлення економічної системи є ріст числа її елементів (ресурсних, виробничих, споживчих та ін.), а також вихід їх «потужностей» на певний рівень. Цей процес завершується створенням сформованої, зрілої, розвинутої системи.

Етап зрілості – основний у розвитку економічної системи; це етап функціонування системи у заданому режимі. Принципово важливо, щоб він тривав якомога довше, тому що саме на цьому етапі віддача (прибутковість) виробництва в економічній системі є максимальною. Характерною особливістю цього етапу є значна стійкість структури системи. Але якщо елементи і зв'язки ростуть непропорційно, незбалансовано, то це веде до перетворення системи або до припинення її існування (ліквідації).

*Етап перетворення*¹¹¹ охоплює всі процеси і явища економічної системи, які простежуються при переході її в нову якість. Однак так називати цей етап не зовсім точно, тому що «система протягом усього процесу розвитку знаходиться в стані перетворення...»¹¹².

¹¹⁰Авер'янов А.Н. Системное познание мира: методологические проблемы / А.Н. Авер'янов. – М.: Политиздат, 1985. – С. 168-212.

¹¹¹ Нині частіше замість терміну «перетворення» вживають термін «трансформація», хоча вони є синонімами, тому що другий з них визначається як якісні перетворення, метаморфоза, видозмінення [Большой экономический словарь. / под ред. А.М. Азрилияна. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Ин-т новой экономики, 1997. – С. 751].

¹¹²Авер'янов А.Н. Указ. соч. – С. 200.

Отже, економічні системи можуть існувати, зберігати свою якісну визначеність, тільки змінюючи й трансформуючи самих себе. Інакше кажучи, трансформаційні процеси властиві всім етапам розвитку економічної системи (у цьому проявляється т.зв. феномен тотальності), але найбільше – для етапу перетворення. На цьому етапі найчастіше відбуваються функціонально-генетичні зміни в системах, що мають просторовий вираз; наприклад, промисловий центр трансформується у промисловий вузол.

Слід ще зауважити, що по відношенню до траєкторій розвитку конкретних економічних систем тренди суспільно-економічного розвитку (цикли індустріального розвитку Й. Шумпетера, «довгі хвилі» М. Кондратьєва та ін.), які мають переважно спіралеподібний вигляд, відіграють роль базису.

З аналітичною метою спіраль розвитку економічної системи можна розгорнути (редувати) у певну кількість послідовних за часом кіл розвитку. Таким чином, циклічний розвиток економічної системи можна представити як лінійний.

У зв'язку з цим важливого значення набуває виділення ***типів економічних систем за динамікою росту й розвитку та «кількістю динаміки»***.

За динамікою росту можна виділяти економічні системи екстенсивного, інтенсивного та детенсивного типів¹¹³. Для цього процес виробництва в економічній системі необхідно представити, як результат взаємодії основних його факторів:

$$P = A L^a M^b F^g ,$$

де P – обсяг виробництва в економічній системі; L – витрати праці; M – матеріальні витрати; F – амортизація; a, b, g – відповідно коефіцієнти еластичності продукту за працею, матеріальними витратами, амортизацією; A – параметр, який відображає ефект від масштабу виробництва.

При екстенсивному розширенні виробництва сума коефіцієнтів еластичності дорівнює одиниці, при інтенсивному – більша від одиниці, а при детенсивному (коли процент приросту продукту менший від процента приросту факторів виробництва) – менший від одиниці.

За характером розвитку економічні системи, як і будь-які інші, поділяються на прогресивні й регресивні. Для першого типу систем характерний перехід від нижчого до вищого, від менш досконалого до більш досконалого. На траєкторії розвитку прогрес таких систем зображається у вигляді висхідної лінії. Для другого типу систем, навпаки, характерний перехід від вищого до нижчого або процеси деградації (зниження рівня

¹¹³Виробничі системи..., 1999.

організації, втрата здатності до виконання тих чи інших функцій, повернення до віджилих форм і структур)¹¹⁴.

Слід наголосити ще на одній особливості прогресивних систем. Для них характерна вища диференційованість ознак, явищ у кожній наступній фазі розвитку. Це впливає з відомого положення Л.І. Мечникова про те, що ступінь диверсифікації системи виступає найбільш очевидною ознакою її прогресу¹¹⁵.

Внаслідок регресивних тенденцій при переході до ринку досить сучасні виробництва багатьох економічних систем деградували, були замінені примітивними (за рівнем технології) та малоефективними виробництвами. При цьому усталені функціональні зв'язки часто розпадалися.

При встановленні типів економічних систем *за швидкістю росту* доцільно скористатися «стрілою часу». На ній можна відобразити відношення приросту функції, наприклад, приросту обсягу виробництва до приросту часу – dp/dt . На основі цього співвідношення логічно виділяти системи, що швидко ростуть, повільно ростуть та деякі проміжні їх типи (підтипи). Слід мати на увазі й те, що навіть у системах, що швидко ростуть, може спостерігатися явище т.зв. гетерохронного динамізму, коли різні елементи системи ростуть з різною швидкістю.

Доцільно також виділяти типи економічних систем *за швидкістю розвитку*, виходячи з фундаментальних понять еволюційної теорії: а) системи еволюційного типу (для них характерні поступові кількісні зміни) та б) системи революційного типу (у них відбуваються глибокі якісні зміни, що ведуть на нову «магістраль» розвитку).

Структурний аспект. *Структура* є однією з фундаментальних характеристик системи, але однозначного визначення цього поняття не існує. Найчастіше структуру за формою визначають як певний взаємозв'язок, взаємне розташування складових частин, будову об'єкта, а за змістом – як «сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах»¹¹⁶.

Структура системи, насамперед, відбиває певний її інваріант, будову, склад елементів. Крім того, вона вказує на ті сторони елементів системи, які знаходяться у відношенні залежності, взаємодії і які можна визначити як елементи її структури.

Взаємодія між елементами структури системи (як і між елементами системи) може відбуватися через функціональні зв'язки і територіальні відношення, але лише ті, що характерні для певної структури.

¹¹⁴Большой энциклопедический словарь. – М., 1997. – С. 963, 1004.

¹¹⁵Приваловская Г.А. Указ. соч. – С. 20.

¹¹⁶Большой энциклопедический словарь. – М., 1997. – С. 1157.

Поняття структури служить для впорядкування елементів системи, зв'язків і відношень між ними. Власне, виділити структуру системи – це «значить згадати її частини й способи, за допомогою яких вони вступають у взаємовідносини»¹¹⁷. Отже, **структуризацію** системи можна розглядати як спосіб її: а) «конструювання»; б) виділення з середовища (з одночасним встановленням меж); в) розчленування на підсистеми.

Як правило, структуризація системи проводиться залежно від цілей структурного аналізу. При виділенні певної структури системи множина її зв'язків і відношень розбивається на дві підмножини: 1) зв'язків і відношень певного класу, наприклад, територіальних, і 2) усіх інших зв'язків і відношень. Це дає можливість представити виділені елементи, зв'язки й відношення системи за допомогою певних змінних, параметрів, показників і відкриває шлях до їх кількісної характеристики.

Виділення, наприклад, в економічних системах певних структур дає змогу досліджувати їх не шляхом вивчення окремих елементів, зв'язків і відношень (що є складним і малоефективним заняттям), а через встановлення елементарних структурних об'єктів чи елементарних систем.

Виділивши елементарні системи, дослідження можна проводити у вигляді певних послідовних стадій. При цьому те, «що визнається неподільними одиницями на одній стадії, розглядається як таке, що має складну структуру на наступній стадії»¹¹⁸.

У економічних системах прийнято виділяти компонентну (галузеву та ін.), функціональну, територіальну, організаційну, часову та інші структури. Для аналізу трансформаційних процесів у них особливе значення має часова структура. Вона дозволяє об'єднати динамічний аспект дослідження систем з усіма іншими, тому що передбачає введення часового параметра не тільки в процеси їх структуризації, але й у процеси функціонування, організації та управління.

Функціональний аспект. Якщо структура системи характеризує стійкі (інваріантні) форми її існування, то **функціонування** – діяльність системи, внаслідок якої вона виконує певні функції і відтворює сама себе¹¹⁹.

Суть функціонування економічної системи визначають три основні характеристики: функції, механізм та процес. **Функції** виражають сенс існування економічної системи, вони є інтегральним результатом функціонування елементів системи. Їх можна розділити на *активні* (ті, що реалізуються в даний момент) та *пасивні* (потенційні), позитивні та негативні, внутрішні та зовнішні. Конкретним виразом функцій економічної системи є її спеціалізація.

¹¹⁷Рассел Б. Указ. соч. – С. 267.

¹¹⁸Там же. – С. 269.

¹¹⁹Алаев Э.Б. Социально-экономическая география: Понятийно-терминологический словарь / Э.Б. Алаев. – М. : Мысль, 1983. – С. 57.

Функції економічної системи можна також представити як елементи системи, а саму економічну систему – як функціональну систему¹²⁰. Для останньої характерним є *поліфункціоналізм*. Він розвивається за рахунок появи нових функцій, перебудови зв'язків взаємодії між елементами, або функціональних зв'язків.

Як правило, кожній функції системи відповідає певна *функціональна структура*. Наприклад, економічна система, що базується на підприємстві з випуску автомобілів і холодильників, має, відповідно, дві функціональні структури, які ще можуть розпадатися на підструктури.

Глибинний зміст функціонування системи розкриває певний механізм. **Механізм функціонування** – це спосіб функціонування, від якого залежить порядок діяльності системи. В його основі лежить зчеплення і дія багатьох факторів (причин, рушійних сил, імпульсів), які зумовлюють певний рух в системі (речовини, енергії або інформації). З переходом до ринкових відносин загальним механізмом функціонування економічних систем став ринковий механізм.

По відношенню до виробничих елементів економічної системи (що об'єднуються у виробничу ланку чи сферу) усі інші елементи, що також об'єднуються у певні ланки, виступають як фактори їх розвитку і розміщення. Але якщо ресурсні, споживчі та інші елементи економічної системи поставити в один ряд з виробничими елементами, то факторами їхнього розвитку і розміщення будуть уже елементи зовнішнього середовища. Під останнім розуміємо сукупність усіх об'єктів, зміна яких впливає на економічну систему, а також об'єктів, властивості яких змінюються в результаті поведінки системи. Таким зовнішнім середовищем функціонування для економічної системи можуть бути, наприклад, природні умови або сукупність інших систем.

Поведінка економічної системи може бути реактивною, якщо основні параметри її функціонування й розвитку визначаються середовищем, або активною, коли система успішно протидіє впливу середовища. Власне, вплив середовища на систему може бути сприятливим, нейтральним або протидіючим її функціонуванню й розвитку.

Водночас протидія середовища функціонуванню й розвитку системи може «зніматися» інтеграційними процесами. У цьому випадку негативні впливи замінюються позитивними або «передаються» на вищий рівень в ієрархії систем. Наприклад, у корпорації, що формується при об'єднанні конкуруючих підприємств країни, конкуренція переноситься на вищий – міжнародний – рівень.

Процес функціонування – це сукупність послідовних дій для досягнення певного результату (насамперед, виконання системою її функ-

¹²⁰Поняття функціональної системи було введене в науковий вжиток П.К. Анохіним [Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем: Избр. тр. / П.К. Анохин. – М.: Медицина, 1998. – 400 с.]

цій). У економічній системі процес функціонування визначається взаємодією ресурсної, виробничої, споживчої та інших ланок. По відношенню до виробничої підсистеми ресурсна ланка є її входом, а споживча – виходом. У самій же виробничій ланці відбувається процес перетворення ресурсів у певну продукцію, тобто вона трансформує вхід на вихід.

В основі взаємодії елементів економічної системи лежить обмін між ними речовиною, енергією та інформацією у вигляді відповідних потоків. Потоки за формою можуть бути лінеарними (у вигляді променів) або ареальними (у вигляді силових зрушень континуальних явищ). Прикладом перших є матеріально-технічні зв'язки, других – дифузія нововведень (від «полюсу зростання» – до промислової периферії).

Процеси функціонування економічних систем, зазвичай, мають *циклічний характер*. Це випливає з відомої тези К. Маркса, що «всякий суспільний процес виробництва, який розглядається в постійному зв'язку і в безперервному потоці свого відновлення, є в той же час процесом відтворення»¹²¹.

Отже, можна виділити певні цикли функціонування економічної системи. Класичним їх прикладом слугує енерговиробничий цикл М.М. Колосовського, що базується на перетворенні певного виду енергії та сировини в кінцеву продукцію.

Цикли функціонування економічних систем можуть бути різними за тривалістю в часі: позмінні, добові, місячні, квартальні, сезонні, річні й багаторічні. За режимом функціонування розрізняють як сталі, так і змінні цикли.

Організаційний аспект. Поняття «*організація*» не має однозначної дефініції, тому що воно об'єднує в один понятійний ряд декілька простіших понять¹²². За найбільш поширеним визначенням, організація – це «внутрішня впорядкованість, узгодженість, взаємодія більш чи менш диференційованих і автономних частин цілого, що зумовлені його будовою»¹²³. Отже, організація поєднує і структурні, і функціональні, і динамічні (особливо еволюційні) характеристики системи.

Організація економічної системи, насамперед, передбачає упорядкування взаємодії між її елементами. Воно може здійснюватись двома способами: 1) через механізм організації, який передбачає певний зовнішній вплив, точніше – управління; 2) через механізм самоорганізації, який зводиться до прояву внутрішніх алгоритмів упорядкування.

¹²¹Маркс К. Капітал. Критика політичної економії. Т. I. Кн. I: Процес виробництва капіталу (1867) / Карл Маркс // Маркс К., Енгельс Ф. Твори. – [2-е вид.]. – К.: Політвидав України, 1963. – Т. 23. – С. 536.

¹²²Эшби У.Р. Введение в кибернетику / У.Р. Эшби ; пер. с англ. – М.: Изд-во иностр. лит., 1959. – С. 314.

¹²³Большой энциклопедический словарь. – М., 1997. – С. 848.

Г. Хакен так пояснював різницю між організацією і самоорганізацією системи: «Розглянемо, наприклад, групу робітників, про *організацію* говорять в тому випадку, якщо кожний робітник діє точно певним чином, після отримання вказівки ззовні, наприклад, від *керівника*. ... Той же самий процес називається *самоорганізацією*, якщо зовнішні упорядковуючі впливи відсутні, а робітники трудяться колективно завдяки *взаєморозумінню* ... (скрізь курсив наш. – В.З.)»¹²⁴.

Організація економічної системи передбачає також досягнення динамічної рівноваги її внутрішніх процесів¹²⁵. Це досягається за допомогою різних форм організації виробництва, які водночас можуть породжувати й певні диспропорції в системі. Якщо останні не штовхають систему до нестійкого стану, то вона зберігає адаптаційну здатність, яка тим більша, чим більшим є надлишок ресурсів і потужностей. Якщо ж система є внутрішньо незбалансованою, то її подальший розвиток (еволюція) виходить з нерівноважного стану, тобто залежить від її самоорганізації. Для останньої принципово важливим є те, що малі зміни параметрів окремих елементів (за їх кооперативної взаємодії) можуть призвести до корінних змін, трансформації системи в цілому¹²⁶.

В економічних системах, зазвичай, мають органічно поєднуватись обидва способи їх упорядкування – і організація, і самоорганізація. При відсутності ж координації між організацією та самоорганізацією системи не будуть ефективними і тому не зможуть нормально розвиватись. На жаль, на практиці цього не завжди вдається досягти. Якщо в умовах планової економіки повністю ігнорувалась здатність економічних систем до самоорганізації, то з переходом до ринкових відносин, навпаки, недостатня увага приділяється управлінню ними.

Управлінський аспект. Управління – це характеристика організованих систем, що «забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм»¹²⁷. З наведеного визначення випливає, що управління системою можна одночасно розглядати як процес, і як результат. Як процес воно передбачає підтримання якісної специфіки системи і протидію дезорганізуючим впливам, а як результат – забезпечення оптимальних значень траєкторії її розвитку (відповідно до цілей, програм розвитку, в т.ч. й іманентних).

Економічна система, як своєрідний виробничий організм, також потребує управління, тому що базується на приматі суспільної праці, яка об'єднує в одному місці предмети й засоби праці з різних місць. А «всяка

¹²⁴Хакен Г. Синергетика / Герман Хакен ; пер. с англ. – М. : Мир, 1980. – С. 226.

¹²⁵Терехов Є.М. Методологічні засади дослідження еволюції економічних систем / Є.М. Терехов // Культура народів Причорномор'я. – 2008. – № 151. – С. 31–34.

¹²⁶Занг В.-Б. Синергетическая экономика. Время и перемены в нелинейной экономической теории / В.-Б. Занг ; пер. с англ. – М. : Мир, 1999. – С. 33.

¹²⁷Большой энциклопедический словарь. – М., 1997. – С. 1252.

безпосередньо суспільна або спільна праця, виконувана в порівняно великому масштабі, потребує більшою або меншою мірою *управління* (курсив наш. – В.З.), яке встановлює погодженість між індивідуальними роботами і виконує загальні функції, що виникають з руху всього виробничого організму на відміну від руху його самостійних органів»¹²⁸.

Однак не для всіх економічних систем характерна ознака керованості. Вона притаманна лише т.зв. «м'яким» системам (за П. Чеклендом), у яких хоча б один елемент реагує на керуючі впливи. До таких елементів економічних систем відносяться, передусім, суб'єктивні елементи – власники або менеджери (державні службовці, підприємці, менеджери фірм тощо). Отже, наявність суб'єктів управління в складі економічної системи наділяє її властивістю цілеспрямованої поведінки та здатністю автономно вибирати й змінювати цілі свого функціонування.

Загалом економічну систему можна розглядати як **кібернетичну систему**, що складається з керуючої (суб'єкта управління) та керованої (об'єкта управління) підсистем.

Звичайно, не всі економічні системи мають спеціальну *керуючу підсистему*. Якщо регіональні спеціалізовані агропромислові системи, як правило, мають такі підсистеми, то такого ж рангу машинобудівні системи їх не мають. Проте це не означає, що останні ніяк не управляються. Вони мають реагувати на керуючі впливи з боку органів управління загального призначення (міністерств, місцевих адміністрацій тощо).

У економічній системі (з позицій кібернетики) базовою є *керована підсистема*. З орієнтацією на її організацію й створюється керуюча підсистема. При цьому специфіка базової підсистеми повинна знайти адекватне відображення в організаційній структурі останньої.

Обидві підсистеми економічної системи (керована й керуюча) взаємодіють завдяки інформаційним зв'язкам або *зв'язкам управління*. Ці зв'язки встановлюються не тільки в економічній системі, але й між управлінськими підсистемами економічних систем одного й того ж ієрархічного рівня та різних рівнів. І на основі переробки інформації, що надходить від керованої підсистеми до керуючої, приймаються відповідні управлінські рішення.

В основі управління економічною системою лежать такі **принципи**:

1) принцип *керманича* (полягає в тому, що суб'єкт управління повинен добре знати закони розвитку об'єкта управління, щоб не йти з ними в розріз)¹²⁹;

2) принцип *зворотного зв'язку* (якщо його дотримуватись, то він забезпечить відновлення рівноваги в системі, яка порушена тим чи іншим зовнішнім впливом);

¹²⁸Маркс К. Значч. праця. – С. 317.

¹²⁹Моисеев Н.Н. Пути к созиданию / Н. Н. Моисеев. – М.: Республика, 1992. – С. 106.

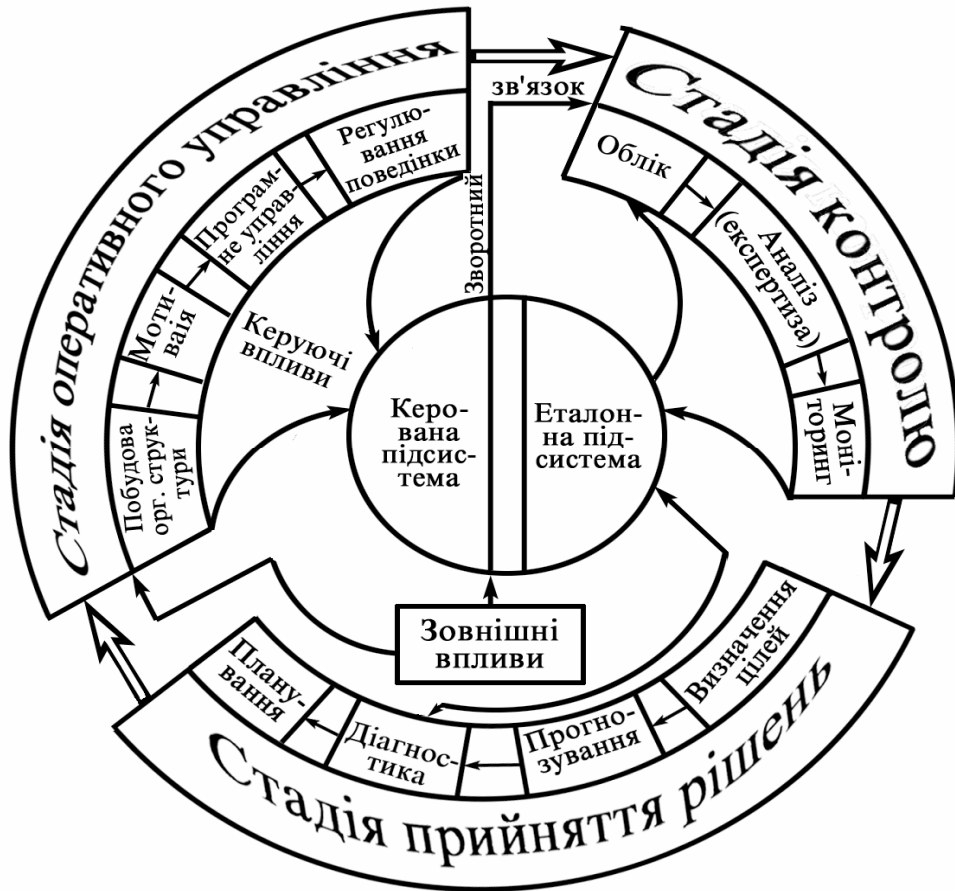


Рис. 5.4. Цикл управління економічною системою

3) принцип *необхідної різноманітності* (передбачає, що різноманітність або число можливих станів керуючої підсистеми не може бути меншим від різноманітності керованої підсистеми)¹³⁰.

На основі другого принципу можна стверджувати, що управління економічною системою є **циклічним процесом**, у якому виділяються три стадії (рис. 5.4):

I – *прийняття рішень* (визначення оптимальної траєкторії розвитку економічної системи);

II – *оперативного управління* (утримання економічної системи на вибраній траєкторії);

III – *контролю* («гасіння» негативних зовнішніх впливів, які можуть вивести систему з динамічної рівноваги).

Водночас управління економічною системою є **багатоваріантним процесом**. Це означає, що чим більше ступенів свободи має керована під-

¹³⁰Эшби У.Р. Указ. соч. – С. 294.

система, тим більше можливих варіантів управління нею. У зв'язку з цим виникає задача вибору оптимального варіанту управління й порівняльної оцінки ефективності різних варіантів. Оптимальним для економічної системи вважається той варіант управління, який забезпечує найвищу ефективність керованої підсистеми при найменших витратах на керуючу підсистему. В загальному випадку підвищення ефективності керованої підсистеми експоненціально залежить від обсягу корисної інформації, яка вводиться в неї керуючою підсистемою за одиницю часу¹³¹.

Оптимальність варіантів управління для економічної системи із значним числом рівнів управління, особливо для економічної системи країни, не в останню чергу залежить від здатності керуючої підсистеми переробляти інформацію, що поступає від керуючих підсистем нижчих рівнів управління. А сама ця здатність залежить від встановлення оптимальної кратності (співвідношення, що впливає з принципу необхідної різноманітності) між керуючою підсистемою вищого рівня і аналогічними підсистемами нижчого рівня. Вважається, що це співвідношення близьке до 1 : 10, хоча при автоматизації процесів управління може збільшуватися до 1 : 25.

З переходом до ринкових відносин проблеми управління економічними системами ще більше ускладнились (керовані підсистеми отримали набагато більше число ступенів свободи, ніж за умов планової системи господарювання) і тому важливе значення має правильна постановка самої проблеми оптимального управління ними.

Розгляд основних аспектів дослідження економічних систем та з'ясування взаємозв'язків між ними необхідні, зокрема, для цілеспрямованого вивчення процесів ринкової трансформації систем усіх рівнів і типів.

Відповідно, трансформаційні процеси у економічних системах можна поділити на чотири великі групи: структурної, функціональної, організаційної та управлінської трансформації¹³².

Серед *процесів структурної трансформації* економічних систем основними є такі: зміна елементів, потужностей і обсягів виробництва, перебудова структури систем, зміна їх цілісності й типу. До *процесів функціональної трансформації* економічних систем відносяться процеси зміни їх функцій (перепрофілювання), механізму (наприклад, зміни ролі факторів виробництва) та процесу функціонування (відтворення) систем. Важливими *процесами організаційної трансформації* економічних систем є зміна форм організації виробництва (у т. ч. й територіальних),

¹³¹Трапезников В.А. Человек в системе управления / В.А. Трапезников // Научно-техническая революция и человек : сб. статей / ред.-сост. : А.А. Зворыкин, Ф.В. Россельс- М. : Наука, 1977. – С. 203.

¹³²Захарченко В.І. Типи трансформаційних процесів у промислових територіальних системах / В.І. Захарченко // Економіка України. – 2004. – № 6. – С. 38-44.

функціональної доповнюваності (комплексності), організованості, ефективності та стійкості систем. *Процеси управлінської трансформації* економічних систем передбачають перехід до стратегічного управління системами, зміну форм власності і перебудову організаційної структури управління системами, перехід від жорсткого до гнучкого типу управління, зростання ролі внутрішніх джерел розвитку систем.

5.5. Дослідницькі програми в економічній науці

Для дослідження, зокрема, трансформаційних процесів у економічних системах принципове значення має конфігурація (з'єднання, композиція) знань про них навколо певних базових ідей. Необхідність конфігурації знань передбачає розробку відповідної дослідницької програми.

Теоретичні засади розробки дослідницьких програм. Поняття *дослідницької програми* міцно увійшло в арсенал науки після виходу у світ фундаментальних праць І. Лакатоса¹³³. У його розумінні, дослідницька програма – це основні принципи положення теорії (т.зв. «тверде ядро»), які оточені «захисними поясами» додаткових припущень. Причому, якщо в програмі змінюються елементи захисного поясу, то вона лише модифікується, а якщо зміни торкаються «твердого ядра», то з'являється нова дослідницька програма.

Історично перші дослідницькі програми виникли як *колекторські*, або програми першого порядку. Основним завданням таких програм була систематизація емпіричного матеріалу та вирішення певних практичних завдань на основі власних теоретичних концепцій. Колекторськими, зокрема, були програми систематизації рослин К. Ліннея та дослідження ґрунтового покриву В.В. Докучаєва.

Згодом з числа колекторських програм виділилися, власне, *дослідницькі* програми, або програми другого порядку. Для них характерним було запозичення з інших наук не фактів чи навіть теоретичних положень, а схем і матриць для теоретичних побудов. Так, територіальна економіка «асимілювала» з фізики теоретичні конструкти, побудовані на основі законів класичної механіки, для створення теорії розміщення промислових об'єктів.

Ще пізніше, особливо після виходу праць І. Лакатоса, з'явився особливий клас дослідницьких програм, які стали називати *методологічними*, або програмами третього порядку. Ці програми будувалися на принципах системного та синергетичного підходів, кібернетики тощо. Вони, як правило, були відірвані від конкретного знання і тому несли тільки методологічні установки для метатеоретичних побудов у різних науках, тобто мали міждисциплінарний характер.

¹³³Лакатос І. Указ соч. и др.

Не слід, однак, думати, що колекторські програми замінювалися (витіснялися) власне дослідницькими програмами, а ті, в свою чергу, – методологічними програмами. Кожен з цих типів програм і нині виконує властиву йому функцію, а всі вони разом досить «мирно співіснують». Правда, роль цих програм (у залежності від етапу в розвитку наукового пізнання, типу раціональності) змінюється. Класична раціональність віддавала перевагу колекторським програмам, модерністська – власне дослідницьким, а постмодерністська – методологічним.

Основу будь-якої дослідницької програми складає **конфігуратор** – «пристрій» синтезу теоретичних схем ... [для] їх системного представлення у вигляді одного цілого¹³⁴. Отже, суть конфігуратора складає не набір елементів певного знання, а спосіб, схема їх з'єднання.

Конфігуратор, як правило, орієнтує дослідника на певну стратегію дослідження. На це, зокрема, вказує відомий спеціаліст із системного аналізу К. Уатт: «Якщо ми вивчаємо систему як ціле, а не сукупність окремих фрагментів, то ми повинні використати стратегію дослідження, у якій місце кожного ступеня визначається з точки зору ретельного узгодження всіх цих фрагментів у єдине ціле в кінці програми дослідження»¹³⁵.

Слід, однак, зауважити, що розвиток багатьох наук впирається у відсутність адекватних конфігураторів¹³⁶. Ситуація ускладнюється ще й тим, що жодна з наук, у т. ч. й економічна, не може обмежитись якимось одним конфігуратором. Кожний раз, коли вивчається фундаментальна проблема, як, наприклад, ринкової трансформації економічних систем, необхідно створювати новий конфігуратор – основу, «тверде ядро» дослідницької програми.

Досвід розробки дослідницьких програм у економічній науці. Історія розвитку економічної науки знає чимало прикладів створення вдалих дослідницьких програм. Зокрема, для дослідження капіталістичного способу виробництва такі програми були розгорнуті К. Марксом, М. Вебером і Т. Вебленом. І хоча вони виходили з різних методологічних посилок, є всі підстави вважати їх дуже плідними щодо одержання наукових результатів¹³⁷.

В основі дослідницької програми К. Маркса лежить ідея первинності, базового характеру відносин власності, а також трудового характеру вартості (згідно базової установки, споживна вартість створюється конкретною працею, а мінова – абстрактною). Маркс поєднав класичну полі-

¹³⁴Научно-технический прогресс: Словарь / сост. : В.Г. Горохов, В.Ф. Халипов. – М. : Политиздат, 1987. – С. 108.

¹³⁵ Цит. за: Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Указ. соч. – С. 59.

¹³⁶Щедровицкий Г.П. Указ. соч. – С. 655.

¹³⁷Ананьин О. Исследовательская программа Торстейна Веблена: 100 лет спустя / О. Ананьин // Вопр. экономики. – 1999. – № 11. – С. 49-62.

тичну економію з принципом історизму і дійшов висновку, що економічні закони не носять загального характеру, а діють лише протягом певних суспільно-економічних епох.

Концептуально іншою була програма М. Вебера. Вона виходила з того, що форми економічної діяльності визначаються релігійно-етичними принципами. Так, прийняття більшістю промислових міст протестантської віри сприяло, на думку Вебера, їх економічному процвітання. Він, зокрема, звернув увагу на те, що у ремісничому виробництві провідні позиції займали католики, тоді як у мануфактурному, а пізніше – у фабрично-заводському – протестанти¹³⁸. Отже, за М. Вебером, цілісність і динаміку суспільного, особливо промислового капіталістичного, виробництва неможливо зрозуміти без опори на такі фундаментальні цінності, як етика, релігія та право.

Важливим методологічним інструментом М. Вебера були категорії «ідеального типу», що нагадували ідеальні моделі, якими користуються у природничих науках. До них він відносив такі категорії, як «економічний обмін», «економічна людина», «ремесло», «капіталізм», «церква», «середньовікове міське господарство» та ін. З точки зору сучасної науки, це є теоретичні конструкти, що використовуються для відображення конкретних об'єктів.

Органічним доповненням до цих двох програм була програма Т. Веблена, яку він виклав у 1898 р. у статті «Чому економіка не стала ще еволюційною наукою?» і яку застосував при викладі своєї найвідомішої праці «Теорія бездіяльного класу»¹³⁹. Особливістю програми Веблена було те, що вона спеціально розглядала теоретичну схему переходу від однієї фази розвитку економічної системи до іншої. Тому ця програма й досі має важливе методологічне значення, у т. ч. й для дослідження трансформаційних процесів у економічних системах.

Центральна її ідея полягала в органічному поєднанні еволюційної методології з інституційним аналізом економічного розвитку. Конкретною метою програми було «кумулятивне розгортання процесу», траєкторія якого залежить від правил еволюції (дарвінівського типу) економічної системи. А самі ці правила (еволюції системи), за Вебленом, створюють різні інститути, насамперед державні¹⁴⁰.

У економічній науці найширше застосування знайшли дослідницькі програми інших наук, зокрема математики, фізики та біології. Так, застосування теоретичних конструктів фізики, зокрема «матриць» гравітаційної взаємодії об'єктів у просторі, сприяло формуванню цілого нау-

¹³⁸Вебер М. Протестантская этика и дух капитализма (1905) / Макс Вебер // Вебер М. Избр. произведения / пер. с нем. – М. : Прогресс, 1990. – С. 62-63.

¹³⁹Веблен Т. Теория праздного класса (1899) / Торстейн Веблен ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1984. – 368 с.

¹⁴⁰Ананьин О. Указ соч. – 1999. – С. 56.

кового напрямку – «соціальної фізики». Правда, методологічні програми прижилися в ній недостатньо. Одну з таких програм ми пропонуємо для дослідження трансформаційних процесів у економічних системах¹⁴¹.

Обґрунтування програми дослідження трансформаційних процесів у економічних системах. Принципово важливим моментом розробки цієї програми є **вибір конфігуратора**. «Форма» конфігуратора, на нашу думку, має визначатися ієрархічністю економічних систем. Це означає, що задачі дослідження систем нижнього рівня мають стати складовими задач систем вищого рівня, і навпаки. Таким чином, різні рівні дослідження трансформаційних процесів у економічних системах не тільки не протиставляються один одному, а, навпаки, взаємно узгоджуються, доповнюються.

В основі вибраного конфігуратора лежить т.зв. *каскадний принцип*; він, зокрема, передбачає встановлення строгої послідовності дослідження трансформаційних процесів у економічних системах. Графічно це має вигляд «діаграми потоку» (за термінологією С.П. Оптнера¹⁴²).

Отже, програма дослідження трансформаційних процесів у економічних системах базується на ідеї **матричного розгортання наукового знання**. У колонках матриці знання представляються основні типи трансформаційних процесів, а в рядках – типи економічних систем. Графічна модель такої програми представлена на рис. 5.5.

Особливістю наведеної моделі програми є те, що вона дозволяє структурувати (через призму концепції структурних рівнів) трансформаційні процеси в економічних системах, а також фактори, що їх обумовлюють (у т. ч. й зі сторони суперсистеми – світової економічної системи). Винісши на перший план дослідження трансформаційні процеси, ми тим самим підкреслюємо, що економічні системи різних рівнів і типів доцільно розглядати (з позицій синергетичного підходу) саме як процесуальні системи.

Зрозуміло, що програма дослідження трансформаційних процесів у економічних системах різних рівнів і типів виконує, передусім, функцію організації знань. Вона дозволяє синтезувати розрізнені знання про них (у різноаспектному «баченні») у *єдину систему знань*. Водночас ця програма орієнтує на «точки зростання» нового знання, тобто виконує ще одну функцію – стимулювання наукового пошуку.

Щоправда, якою б оригінальною не була дослідницька програма, сама по собі вона не гарантує глибоких теоретичних узагальнень. Тим більше, що дослідницькі програми, які розробляються для вивчення сис-

¹⁴¹Захарченко В.І. Програма дослідження трансформаційних процесів у промислових територіальних системах / В.І. Захарченко // Економіка і регіон. – 2005. – № 2. – С. 49-54.

¹⁴²Оптнер С.П. Системный анализ для решения деловых и промышленных проблем / С.П. Оптнер ; пер. с англ. – М. : Сов. радио, 1969. – 216 с.

тем перехідної економіки, потенційно несуть небезпеку хибної орієнтації: через нелінійність, нерівноважність процесів, що в них відбуваються¹⁴³. Однак, це не означає, що від розробки таких програм взагалі слід відмовитися.

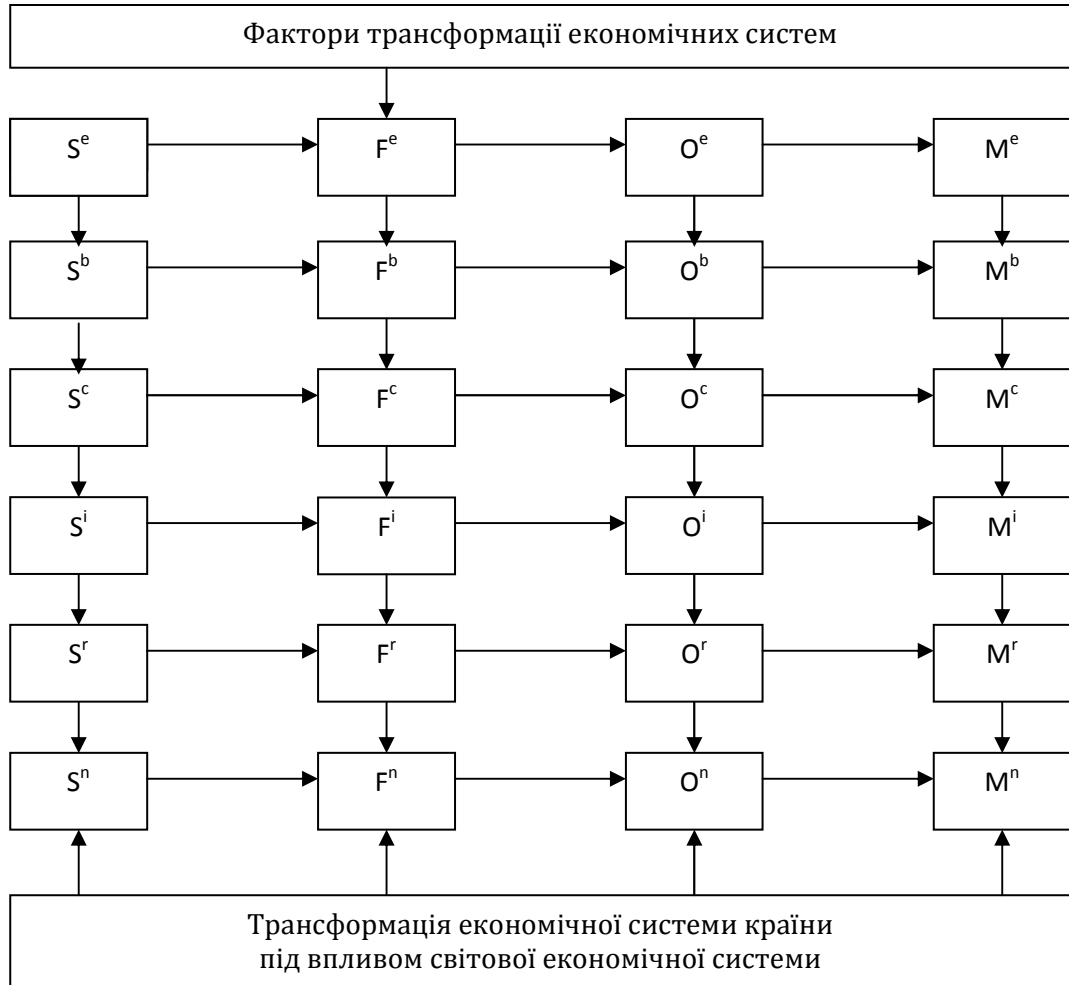


Рис. 5.5. Модель програми дослідження трансформаційних процесів у економічній системі країни

Трансформаційні процеси: S – структурної трансформації; F – функціональної трансформації; O – організаційної трансформації; M – управлінської трансформації. Типи економічних систем: e – мікроекономічні; b – корпоративні; c – галузеві; i – муніципальні; r – регіональні; n – національна.

¹⁴³Евстигнеев В.П. Об опасностях гуманитарной исследовательской программы в теории переходной экономики / В.П. Евстигнеев // Общ. науки и современность. – 2001. – № 1. – С. 39.

5. ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ В АСПЕКТІ НАУКОВО-НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Отже, представлена програма – це лише концептуальний підхід до дослідження трансформаційних процесів у економічних системах. Вона хоча й має, до певної міри, гіпотетичний характер, все ж служить основою для розгортання теорії трансформаційних процесів у економічних системах.

Контрольні запитання та завдання

1. Дайте визначення економічної системи, вкажіть її основні елементи.
2. Чому при вивченні національної економіки слід спиратися на принцип ієрархічності?
3. Що включає в себе методологія дослідження економічних систем?
4. Які етапи включає в себе логічна структура дослідження економічної системи? Дайте їх характеристику.
5. Визначте основні аспекти дослідження економічних систем.
6. З'ясуйте особливості й принципи відмінності статичного й динамічного аспектів дослідження.
7. З'ясуйте особливості структурного аспекту дослідження.
8. З'ясуйте особливості функціонального аспекту дослідження.
9. З'ясуйте особливості організаційного аспекту дослідження.
10. З'ясуйте особливості управлінського аспекту дослідження.
11. На основі аспектів дослідження виділіть трансформаційні процеси в економічних системах.
12. Чому в багатьох випадках конкретні дослідження економічних систем потребують розробки спеціальної дослідницької програми?
13. Що таке дослідницька програма?
14. Які різновидності дослідницьких програм Вам відомі?
15. Що складає основу дослідницької програми?
16. Назвіть найвідоміші дослідницькі програми в економічній науці. Визначте їх сильні й слабкі сторони.
17. Відзначте особливості програми дослідження трансформаційних процесів у економічних системах.
18. Наведіть свій варіант структурних рівнів у національному господарському комплексі.
19. Представте графічно логіко-гносеологічну модель свого майбутнього дослідження (за темою Вашої дипломної роботи).
20. На схемі основних аспектів дослідження економічних систем вкажіть конкретні процеси і явища, які Ви маєте на меті вивчати.
21. Представте власний варіант циклу управління економічною системою, яку Ви вивчаєте чи будете вивчати.
22. Накресліть схематично форму конфігуратора для розгортання знання про конкретну економічну систему.
23. Спробуйте розробити дослідницьку програму для конкретного дослідження (за темою Вашої дипломної роботи).

6. МЕТОДОЛОГІЯ ТА ТЕХНОЛОГІЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

6.1. Методологія як об'єкт наукового дослідження

У сучасній філософії, у даному випадку – в науковій діяльності, все міцніше утверджується думка, що пізнавальне і аксіологічне освоєння світу людиною можливе лише при регулюванні даного процесу за допомогою певних норм, правил, методів і прийомів.

Виявлення основ, принципів цієї сфери знань, розробка системи норм, правил, методів і прийомів складають зміст філософської методології пізнання – одного з найважливіших розділів теорії сучасної науки. Визначення методів, їх обґрунтування необхідне для сучасного позбавлення на кожному етапі розвитку від старих і вироблення нових методів пізнання, відповідних сучасному рівню освоєння світу. Методологія звернена не так у минуле, як у майбутнє, вона покликана, наскільки це можливо, випереджувати соціальний розвиток і розвиток науки в цілому.

Методологія містить у собі знання не про структуру того чи іншого об'єкта, універсалу в цілому, а інформацію іншого роду – свідчення про процес становлення знань у результаті діяльності суб'єкта, що пізнає цей об'єкт. У сучасних умовах, для яких характерна безпосередня взаємодія багатьох наукових напрямків і галузей, значно загострюється питання про так звані загальнонаукові методи, що забезпечують приріст знань у багатьох дисциплінах. Галузь методології включає широкий комплекс конкретних наукових прийомів дослідження: спостереження, експеримент, моделювання тощо, котрі, в свою чергу, заломлюються у багатьох спеціальних процедурах – методиках отримання наукових даних, що передбачає сукупність методів, які застосовуються до якоїсь науки.

Оптимальне співвідношення теорії і методу є той ідеал, до якого прагне кожен дослідник. Його завдання – найкращим чином трансформувати теорію та метод, створити методологію, оптимальну для дослідження даного об'єкта. В такій трансформації полягає найважливіше професійне завдання кожного вченого. А завдання філософії – допомогти йому в правильному підборі методів для будь-якої окремої науки шляхом розробки:

- загальної концепції універсалу – теорії, що встановлює всезагальні умови реальності;
- загальної методології пізнання цієї реальності – деякої сукупності універсальних методів.

У рамках самої методології прийнято розрізняти, по-перше, методи аналізу існуючого наукового знання і, по-друге, методи отримання ново-

го знання, які називають методами наукового дослідження. Саме ці методи представляють найбільший інтерес для майбутніх дослідників. Хоча вони не можуть помітити таланти творчості, тим паче служать важливою підмогою в процесі пошуку істини, організації та контролю дослідження.

Наукове дослідження можна вести з двох точок зору: по-перше, з погляду отримання нового знання, тобто в процесі діяльності по його досягненню, по-друге, як результат, висновок цього процесу, тобто як існуюче знання. Методи, що використовуються у цих цілях, багато в чому будуть відрізнятися один від одного. Відповідно, у першому випадку виділяють методологію наукового дослідження, а в другому – методологію аналізу існуючого наукового знання.

При науковому дослідженні важливо все. Концентруючи увагу на основних або ключових питаннях теми, не можна не зважати на побічні факти, які на перший погляд здаються малозначущими. Проте саме такі факти можуть приховувати в собі початок важливих відкриттів.

Для дослідника недостатньо встановити новий факт, важливо дати йому пояснення з позицій сучасної науки, розкрити його загальне пізнавальне, теоретичне або практичне значення.

Виклад наукових фактів має здійснюватися в контексті загального історичного процесу, історії розвитку певної галузі, бути багатоаспектним, з урахуванням як загальних, так і специфічних особливостей.

Накопичення наукових фактів у процесі дослідження – це творчий процес, в основі якого завжди лежить задум вченого, його ідея.



Метод у перекладі з грецької мови означає шлях, спосіб, прийом. Пояснюючи значення методу для підвищення ефективності діяльності вченого, один із засновників наукової методології англійський філософ Френсіс Бекон писав, що кульгава людина, яка йде прямим шляхом, прийде до мети швидше, ніж здорова людина, що рухається кривим шляхом.

У філософському визначенні ідея – це продукт людського мислення, форма відображення дійсності. Ідея відрізняється від інших форм мислення тим, що в ній не тільки відображається об'єкт вивчення, а й міститься усвідомлення мети, перспективи пізнання і практичного перетворення дійсності. Тому важливе значення має історичне вивчення не лише об'єкта дослідження, а й становлення та

розвитку знань про нього.

Ідеї народжуються з практики, спостережень навколишнього світу і потреб життя. В основі ідей лежать реальні факти і події. Життя висуває конкретні завдання, однак часто не відразу знаходяться продуктивні ідеї для їх вирішення. У такому разі на допомогу приходить здатність дослідника проаналізувати ідеї, погляди попередників, запропонувати новий,

зовсім незвичний аспект розгляду завдання, яке протягом тривалого часу не могли вирішити при загальному підході до справи.

Вивчення історичного досвіду, визначення етапів становлення, розвитку об'єкта дослідження та ідей від часу виникнення до стадії вирішення завдання значно збагачує наукове дослідження, свідчить про достовірність його результатів і висновків, підтверджує наукову об'єктивність і компетентність дослідника.

Нова ідея – не просто зміна уявлень про об'єкт дослідження – це якісний стрибок думки за межі сприйнятих почуттями даних і, здавалося б, перевірених рішень. Нові ідеї можуть виникати під впливом парадоксальних ситуацій, коли виявляється незначний, неочікуваний результат, який надто розходиться із загальноприйнятими положеннями науки – **парадигмами**. Отримання нових знань відбувається за схемою: парадигма – парадокс – нова парадигма. Розвиток науки – це зміна парадигм, методів, стереотипів мислення. Перехід від однієї парадигми до іншої не піддається логічному опису, бо кожна з них відкидає попередню і несе принципово новий результат дослідження, який не можна логічно вивести з відомих теорій. Особливу роль тут відіграють інтуїтивні механізми наукового пошуку, які не ґрунтуються на формальній логіці.

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус будь-якої наукової проблеми приводять до необхідності її вивчення у системі координат, що задається різними рівнями методології науки.

Методологія (гр. *methodos* — спосіб, метод і *logos* – наука, знання) – вчення про правила мислення при створенні теорії науки.

Питання методології досить складне, оскільки саме це поняття тлумачиться по-різному. Багато зарубіжних наукових шкіл не розмежовують методологію і методи дослідження. У вітчизняній науковій традиції методологію розглядають як вчення про науковий метод пізнання або як систему наукових принципів, на основі яких базується дослідження і здійснюється вибір сукупності пізнавальних засобів, методів, прийомів дослідження. Найчастіше методологію тлумачать як теорію методів дослідження, створення концепцій, як систему знань про теорію науки або систему методів дослідження. Методику розуміють як сукупність прийомів дослідження, включаючи техніку і різноманітні операції з фактичним матеріалом.

Методологія виконує такі функції:

- визначає способи здобуття наукових знань, які відображають динамічні процеси та явища;
- направляє, передбачає особливий шлях, на якому досягається певна науково-дослідницька мета;
- забезпечує всебічність отримання інформації щодо процесу чи явища, що вивчається;

- допомагає введенню нової інформації до фонду теорії науки;
- забезпечує уточнення, збагачення, систематизацію термінів і понять у науці;
- створює систему наукової інформації, яка базується на об'єктивних фактах, і логіко-аналітичний інструмент наукового пізнання.

Ці ознаки поняття «методологія», що визначають її функції в науці, дають змогу зробити такий висновок: **методологія – це концептуальний виклад мети, змісту, методів дослідження, які забезпечують отримання максимально об'єктивної, точної, систематизованої інформації про процеси та явища.**

Методологічна основа дослідження, як правило, не є самостійним розділом дисертації або іншої наукової праці, однак від її чіткого визначення значною мірою залежить досягнення мети і завдань наукового дослідження. Крім того, в розділах основної частини дисертації подають виклад загальної методики і основних методів дослідження, а це потребує визначення методологічних основ кваліфікаційної роботи.

Під **методологічною основою** дослідження слід розуміти **основне, вихідне** положення, на якому базується наукове дослідження. Методологічні основи даної науки завжди існують поза цією наукою, за її межами і не виводяться із самого дослідження.

Методологія – вчення про систему наукових принципів, форм і способів дослідницької діяльності – має чотирирівневу структуру. Сьогодні розрізняють **фундаментальні, загальнонаукові** принципи, що становлять власне методологію, конкретні наукові принципи, що лежать в основі теорії тієї чи іншої дисципліни або наукової галузі, і систему конкретних методів і технік, що застосовуються для вирішення спеціальних дослідницьких завдань.

Філософська, або фундаментальна, методологія є вищим рівнем методології науки, що визначає загальну стратегію принципів пізнання особливостей явищ, процесів, сфер діяльності.

Розвиток методології – одна зі сторін розвитку пізнання в цілому. Спочатку методологія ґрунтується на знаннях, які диктувала геометрія як наука, де містилися нормативні вказівки для вивчення реального світу. Потім методологія виступала як комплекс правил для вивчення всесвіту і перейшла у сферу філософії. Платон і Аристотель розглядали методологію як логічну універсальну систему та засіб істинного пізнання.

Тривалий час проблеми методології не посідали належного місця в науці через механістичність або релігійність тих чи інших поглядів на світ. Зразком пізнання були принципи механіки, розроблені Г. Галілеєм і Ф. Декартом. Емпіризм протягом багатьох століть виступав вихідною позицією при розгляді всіх проблем.

Ідеалісти Кант і Гегель дали новий поштовх розвитку методології, спробували розглянути закономірності в самому мисленні: сходження

від конкретного до абстрактного, суперечності розвитку буття і мислення та ін.

Усі досягнення минулого були опрацьовані у вигляді **діалектичного методу** пізнання реальної дійсності, в основу якого було покладено зв'язок теорії і практики, принципи пізнаності реального світу, детермінованості явищ, взаємодії зовнішнього і внутрішнього, об'єктивного і суб'єктивного.

Діалектична логіка пізнання стала універсальним інструментом для всіх наук, при вивченні будь-яких проблем пізнання і практики.

Діалектика як метод пізнання природи, суспільства і мислення, розглянута в єдності з логікою і теорією пізнання, є фундаментальним науковим принципом дослідження багатопланової і суперечної дійсності в усіх її проявах. Діалектичний підхід дає змогу обґрунтувати причинно-наслідкові зв'язки, процеси диференціації та інтеграції, постійну суперечність між сутністю і явищем, змістом і формою, об'єктивність в оцінюванні дійсності. Досвід і факти є джерелом, основою пізнання дійсності, а практика – критерієм істинності теорії. Діалектика як фундаментальний принцип і метод пізнання має величезну пояснювальну силу. Однак вона не підмінює конкретно-наукові методи, пов'язані зі специфікою досліджуваної сфери. Діалектика виявляється в них і реалізується через них відповідно до вимог спадкоємності, а не протиріччя в методології.

Філософська методологія виконує два типи функцій. По-перше, вона виявляє смисл наукової діяльності та її взаємозв'язки з іншими сферами діяльності, тобто розглядає науку стосовно практики, суспільства, культури людини. Це – філософська проблематика. Методологія не є особливим розділом філософії: методологічні функції щодо спеціальних наук виконує філософія в цілому. По-друге, методологія вирішує завдання вдосконалення, оптимізації наукової діяльності, виходячи за межі філософії, хоча й спирається на розроблені нею світоглядні й загальнометодологічні орієнтири та постулати.

Отже, фундаментальні принципи базуються на узагальнюючих, філософських положеннях, які відображають найсуттєвіші властивості об'єктивної дійсності і свідомості з урахування досвіду, набутого в процесі пізнавальної діяльності людини. До них належать принципи **діалектики**, що відбивають взаємозумовлений і суперечливий розвиток явищ дійсності; **детермінізму** – об'єктивної причинної зумовленості явищ; **ізоморфізму** – відношень об'єктів, що відбивають тотожність їх побудови та ін. Безумовно, змістова інтерпретація цих принципів варіюється відповідно до специфіки досліджуваного матеріалу (порівняємо, наприклад, розуміння ізоморфізму в математиці, геохімії і мовознавстві, природничих науках). Від тлумачення філософських принципів залежить обґрунтування методологічного підходу в дослідженні тієї чи іншої галузі.

Філософські вчення, провідними ідеями яких є філософські концепції наукового пізнання, діалектичний метод і теорія наукової творчості, визначають загальний підхід до вивчення проблеми, спрямовані на вирішення стратегічних, а не тактичних завдань дослідження і пов'язані з ним опосередковано.

Загальнонаукова методологія використовується в усіх або в переважній більшості наук, оскільки будь-яке наукове відкриття має не лише предметний, але й методологічний зміст, спричиняє критичний перегляд прийнятого досі понятійного апарату, чинників, передумов і підходів до інтерпретації матеріалу, що вивчається.

До загальнонаукових принципів дослідження належать: історичний, термінологічний, функціональний, системний, когнітивний (пізнавальний), моделювання та ін.

Сучасне науково-теоретичне мислення прагне проникнути у сутність явищ і процесів, що вивчаються. Це можливо за умови цілісного підходу до об'єкта вивчення, розгляду його у виникненні та розвитку, тобто застосування **історичного підходу** до його вивчення.

Перш ніж вивчати сучасний стан, необхідно вивчити генезис та розвиток певної науки або сфери практичної діяльності.

Відомо, що нові наукові і накопичені знання перебувають у діалектичній взаємодії. Найкраще і прогресивне зі старого переходить у нове і надає йому сили й дієвості. Інколи забуте старе знову відроджується на новій науковій основі і живе друге життя в іншому, досконалішому вигляді.

У цьому зв'язку особливого значення набувають вивчення історичного досвіду, аналіз та оцінювання історичних подій, фактів, попередніх теорій у контексті їх виникнення, становлення та розвитку. Отже, історичний метод дає змогу дослідити виникнення, формування і розвиток процесів і подій у хронологічній послідовності з метою виявлення внутрішніх та зовнішніх зв'язків, закономірностей та суперечностей.

Будь-яке теоретичне дослідження потребує описування, аналізу та уточнення **понятійного апарату** конкретної галузі науки, тобто термінів і понять, що їх позначають.

Термінологічний принцип передбачає вивчення історії термінів і позначуваних ними понять, розробку або уточнення змісту та обсягу понять, встановлення взаємозв'язку і субординації понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на базі якої базується дослідження. Вирішити це завдання допомагає метод **термінологічного аналізу** і **метод операційноаналізації**.

Визначення понять слід формулювати, базуючись на тлумачних та професійних словниках. Визначення обсягу і змісту поняття дають через родову ознаку і найближчу видову відмінність. Як правило, спочатку називають родове поняття, до якого поняття, що визначається, входить як

складова. Потім указують на ту ознаку поняття, яка відрізняє його від усіх подібних, причому ця ознака має бути найважливішою і найсуттєвішою.

Є певні правила визначення понять. Правило розмірності вимагає, щоб обсяг поняття, що визначається, відповідав обсягу поняття, яке визначає, тобто ці поняття мають бути тотожними. Друге: нове поняття не повинне бути тавтологічним. Третє: поняття має бути чітким і однозначним. Якщо при визначенні поняття важко зазначити одну ознаку, називають декілька ознак, достатніх для розкриття специфіки його обсягу і змісту. Дійсно наукове визначення складних явищ і фактів не може обмежуватися формально-логічними вимогами. Воно має містити оцінку фактів, об'єктів, явищ, що визначаються, органічно увійти в чинну терміносистему науки.

До загальнонаукової методології слід віднести системний підхід, застосування якого потребує кожний об'єкт наукового дослідження. Сутність його полягає у комплексному дослідженні великих і складних об'єктів (систем), дослідженні їх як єдиного цілого з узгодженим функціонуванням усіх елементів і частин (рис. 6.1.).

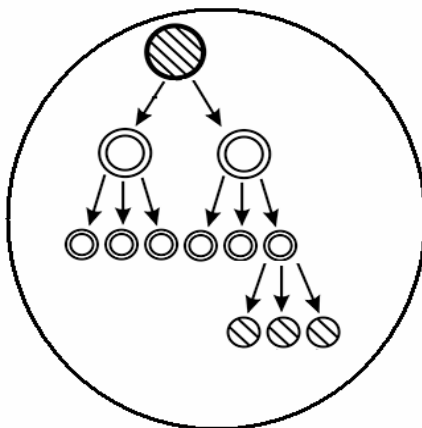


Рис. 6.1. Схематичне зображення системи

Кожну конкретну науку, діяльність, об'єкт можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов'язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, склад, структуру. До загальних характеристик системи відносять **цілісність, структурність, взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізацію**. З позицій системного підходу можна розглядати будь-яку сферу. Орієнтація на системний підхід у дослідженні (структура, взаємозв'язки елементів та явищ, їх супідрядність, ієрархія, функціонування, цілісність розвитку, динаміка системи, сутність та особливості, чинники та умови) виправдана тоді, коли ставиться завдання дослідити сутність явища, процесу.

У системному дослідженні об'єкт, що аналізується, розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких зумовлює цілісні властивості цієї множини. Основний акцент робиться на виявленні різноманітності зв'язків і відношень, що мають місце як усередині досліджуваного об'єкта, так і у його взаємодії із зовнішнім середовищем. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями його окремих елементів чи підсистем, скільки специфікою його структури, особливими системотворчими, інтегративними зв'язками досліджуваного об'єкта.

Системний принцип дає змогу визначити стратегію наукового дослідження. В його межах розрізняють структурно-функціональний, системно-діяльнісний, системно-генетичний та інші підходи.

Сутність **структурно-функціонального** підходу полягає у виділенні в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначенні їхньої ролі (функцій) у системі. Елементи і зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний елемент виконує свої специфічні функції, які «працюють» на загальносистемні функції. Структура характеризує систему в статиці, функції – у динаміці. Між ними є певна залежність.

Загальнонауковою методологією вивчення об'єкта дослідження є **системно-діяльнісний підхід**, який набув значного поширення в сучасних наукових розробках. Зазначений підхід указує на певний компонентний склад людської діяльності. Серед найсуттєвіших її компонентів: **потреби – суб'єкт – об'єкт – процеси – умови – результат**. Це створює можливість комплексно дослідити будь-яку сферу людської діяльності.

Конкретнонаукова (або **частковонаукова**) **методологія** – це сукупність ідей або специфічних методів певної науки, які є базою для розв'язання конкретної дослідницької проблеми; це наукові концепції, на які спирається даний дослідник.

Рівень конкретнонаукової методології потребує звернення до **загальновизнаних концепцій провідних учених** у певній галузі науки, а також тих дослідників, досягнення яких є загальновизнаними.

Пошуки методологічних основ дослідження здійснюються за такими напрямками:

- вивчення наукових праць відомих учених, які застосовували загальнонаукову методологію для вивчення конкретної галузі науки;
- аналіз наукових праць провідних учених, які одночасно із загальними проблемами своєї галузі досліджували питання даної галузі;
- узагальнення ідей науковців, які безпосередньо вивчали дану проблему;
- проведення досліджень специфічних підходів для вирішення цієї проблеми професіоналами-практиками, які не лише розробили, а й реа-

лізували на практиці свої ідеї;

- аналіз концепцій у даній сфері наукової і практичної діяльності українських учених і практиків; вивчення наукових праць зарубіжних учених і практиків.

Отже, виходячи з методологічних основ наукового дослідження, необхідно чітко відповісти на запитання про: передбачувану провідну наукову ідею, сутність явища (об'єкта, предмета дослідження), суперечності, що виникають у процесі чи явищі, стадії, етапи розвитку (або тенденції). Це і становить наукову концепцію дослідження.

Концепція – це система поглядів, система опису певного предмета або явища, щодо його побудови, функціонування, що сприяє його розумінню, тлумаченню, вивченню головних ідей. Концепція має надзвичайне значення, оскільки є єдиним, визначальним задумом, головною ідеєю наукового дослідження.

6.2. Новаторські підходи до психолого-педагогічних досліджень

Основною метою закладів освіти є формування у навчально-виховному процесі всебічно розвиненої, освіченої, конкурентноспроможної на ринку праці особистості. Її досягнення в нинішніх умовах можливе на основі створення педагогами в школі спеціальних розвивальних умов, ситуацій з використанням адекватних віку учнів, освітнім вимогам, дидактичних та виховних технологій. Сучасне суспільство є динамічним, поліфункціональним утворенням, яке по-різному впливає на учнівську молодь і відображається на рівні її свідомості у формі знань, ставлень до навколишнього світу, цінностей, ідеалів, позицій тощо. Сьогодні, як ніколи раніше, посилилась тенденція до неадекватного відображення у свідомості молоді реального суспільного життя. Чинниками цього є недостатній життєвий досвід учнів та студентів, їх неготовність самостійно розв'язувати цілу низку соціально та особистісно значущих проблем, певна соціальна пасивність, егоїзм, байдужість тощо. Саме тому актуальним у такому контексті, є удосконалення процесу навчання та виховання молоді, пошук нових технологій їх організації та проведення, які необхідно створити (розробити, апробувати, впровадити) експериментальним чином. У результаті експериментування та апробації педагогами власних методів навчання та виховання, вони у випадку позитивного ефекту можуть бути перенесені та використані колегами в інших закладах освіти.

Методологія як учення про структуру, логічну організацію, методи, способи і засоби діяльності, а також про основні категорії, поняття, принципи досягнення мети дослідження – це багатоаспектна, багато-предметна індивідуальна чи колективна діяльність. Будь-яке наукове відкриття має не лише предметний, але й методологічний зміст, тому що

призводить до критичного перегляду наявного понятійного апарату, наукових концепцій у психології, педагогіці, пошуку конкретних методик, концептів та підходів, норм і засобів власного дослідження й інтерпретації отриманого в ньому матеріалу.

Науково-дослідна робота в закладах освіти повинна бути спрямована на реалізацію інтелектуально-творчого потенціалу педагогів, студентів та учнів, покликана забезпечити якісні зміни у навчально-виховному процесі. Вона може здійснюватися за кількома напрямками. По-перше, науково-експериментальним шляхом, через участь педагогів у роботі експериментальних закладів освіти, експериментальних педагогічних майданчиків, науково-методичних творчих лабораторій та ін.

По-друге, залучення педагогів-дослідників до науково-експериментальної роботи у загальноосвітньому навчальному закладі може бути здійснене й через інші форми: проведення з ними наукових консультацій, співбесід, їх участь у роботі проблемних науково-теоретичних та психолого-педагогічних семінарів, конференцій, круглих столів, обмін досвідом з використання інноваційних освітніх технологій на уроках, виховних заходах тощо.

Наукові дослідження як теоретичні, так і експериментальні, спрямовані на вивчення процесу навчання і виховання як процесу взаємодії педагога зі студентами та учнями. Завдяки успішній педагогічній взаємодії розвиваються нові можливості, якими до цього не володів ні педагог, ні студент та учень. Реальний навчально-виховний процес – це явище динамічне, мінливе, багатофакторне. Тому дослідження його результативності потребує значних педагогічних зусиль, володіння певними методами та методиками, а діагностика особистісного розвитку учнів, вихованців повинна здійснюватися через певні проміжки часу. Справжніх результатів можна досягти лише при послідовному аналізі тенденцій у розвитку студентів та учнів і постійної корекції науково-практичної діяльності вчителя-дослідника.

Психолого-педагогічні дослідження процесів навчання й виховання полягають у вивченні динаміки та рівнів розвитку цілого спектру особистісних утворень: психічних функцій (пам'яті, мислення, уяви, волі, мотивації та ін.), сформованості необхідних знань, навичок та умінь, світогляду, ідеалів, цінностей, ставлень, вищих почуттів та інших якостей, властивостей студентів та учнів. Експериментування в галузі педагогіки та психології навчання та виховання має на меті здійснити аналіз сутності навчального та виховного процесу, їх закономірностей, тенденцій, перспектив розвитку. На цій основі дослідник розробляє і пропонує педагогічній практиці мету, зміст, принципи, методи більш ефективної організації навчально-виховного процесу. Дослідження процесу навчання та виховання є формою наукового пізнання. Про такий процес можна

говорити лише в тому разі, якщо пізнавальна діяльність вчителя-дослідника:

- відповідає критеріям і нормам наукового процесу пізнання;
- містить емпіричний аналіз об'єкта дослідження;
- спрямована на одержання нових знань.

Особистість як суб'єкт навчально-виховного процесу є специфічним об'єктом дослідження, її психіка перебуває в становленні розвитку. Під час дослідження навчання та виховання як процесів соціального формування особистості педагог-експериментатор повинен дотримуватись наступних принципів:

- гуманізму і педагогічного оптимізму (дослідник виходить з оптимістичної гіпотези розвитку кожного досліджуваного, з бажання не нашкодити дитині, не загальмувати її природної активності, потенційних, резервних сил);

- об'єктивності й науковості (беруться до уваги знання об'єктивних закономірностей психічного розвитку особистості, новоутворень кожного вікового періоду);

- комплексності, системності і систематичності (передбачає послідовне вивчення не окремо певних параметрів, а цілісного процесу навчання і виховання як формування особистості);

- детермінізму (розуміння взаємозв'язку і причинної обумовленості різних сторін формування особистості);

- розвитку (всі психічні якості, властивості особистості перебувають у динаміці – виникають, розвиваються, деградують, трансформуються внаслідок як зовнішніх, соціальних, так і внутрішніх, психофізіологічних, фізичних умов);

- єдності свідомості, самосвідомості, поведінки і діяльності (усвідомлення взаємозв'язку та взаємовпливу свідомості, самосвідомості й поведінки: свідомість і самосвідомість керують поведінкою, діяльністю, але в них вони і формуються);

- індивідуального й особистісного підходу (загальні закони психічного розвитку в учнів різного віку, статі, досвіду, здібностей виявляються своєрідно і неповторно)¹⁴⁴.

Експериментальне педагогічне дослідження з проблем виховання та навчання має відповідати певним процедурам. Варто враховувати, що експеримент – це шлях до узагальнення, який виникає в процесі досліду. Він певним чином замінює реальний світ іншими об'єктами, моделюючи умови для виявлення явищ, які вивчаються. Експериментальна операція

¹⁴⁴Бех І.Д. Виховання особистості: У 2-х кн.. Кн.2. Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади / І.Д. Бех. – К.: Либідь, 2003. – С. 36.

пов'язана з управлінням тими чинниками, що детермінують діяльність і поведінку людей і беруть у ній участь.

Метою дослідження можуть бути:

- одержання емпіричних фактів;
- розкриття закономірностей навчального та виховного процесу;
- формування педагогічних законів;
- аналіз психолого-педагогічних концепцій навчання та виховання;
- вивчення взаємозв'язку різних сторін навчально-виховного процесу тощо.

Конкретна мета дослідження вимагає відповідного методологічного підходу та адекватної структури дослідницького процесу. Педагогічне дослідження передбачає наступні етапи:

- підготовка та його організація;
- проведення емпіричного дослідження;
- обробка емпіричних даних.

Підготовка та організація дослідження полягає у цілеспрямованій реалізації дослідницького задуму, вимагає науково обґрунтованого керівництва цим процесом. Тому на етапі підготовки дослідник складає план роботи і проводить:

- виокремлення певних кроків та їх послідовність на різних етапах дослідження;
- розрахунок необхідних сил і можливостей, витрат часу на кожний етап;
- вироблення обов'язкового розпорядку діяльності (яка частина роботи і в який термін має виконуватись і хто з членів дослідницького колективу відповідає за неї);
- координація взаємодії окремих ділянок дослідження, призначення відповідальних осіб;
- організація підготовки і проведення емпіричного дослідження, встановлення можливої послідовності експериментів.

Дослідницький процес починається з вироблення концепції дослідження. На основі цілей, зафіксованих у планах, здійснюється теоретична робота – докладне виділення змісту предмета дослідження, аналіз, уточнення проблеми, розробка гіпотез. Останнє виступає необхідною та обов'язковою фазою, яка створює важливу передумову подальших етапів дослідження¹⁴⁵. Гіпотеза теоретично пояснює проблему, забезпечуючи її практичне розв'язання. Вона є науковим досвідом, обґрунтованою здогадкою або ймовірним припущенням для пояснення способу існування, взаємозв'язків певного явища. Перехід від проблеми дослідження до гіпотези – це перехід від запитань до вимог, які стосувалися невідомого

¹⁴⁵Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. – Тернопіль: Економічна думка, 2000.

способу досягнення мети, до пояснювальних висловлювань стосовно можливого алгоритму її реалізації. У процесі перевірки гіпотези здійснюється новий перехід – від імовірного й гіпотетичного до достовірного, від гіпотези до теорії, від припущення до знання.

Наступним етапом є проведення емпіричного дослідження. Оскільки експеримент не може проводитися подумки, його здійснення оформляється документально (протоколи, журнали, бланки тощо) таким чином, щоб у дослідника залишилися записи про все, що можна було зафіксувати. Насамперед, йому необхідно визначитися зі змінними свого дослідження. Незалежною змінною є така реальність, яку експериментатор змінює за своїм планом. Кожному її станові відповідає одне значення залежної змінної. Основним результатом експерименту є певне співвідношення між незалежною і залежною змінними. Наприклад, незалежною змінною є конкретна авторська методика навчання, а залежною – успішність студентів та учнів в результаті її використання.

Важлива роль відводиться вибору методів та методик психолого-педагогічного дослідження – як сукупності процедур, прийомів, операцій, об'єднаних спільною логікою, підпорядкованих одній дослідницькій меті. Методика залежить від основних теоретичних принципів, які реалізовує конкретне педагогічне дослідження, і завдань, котрі воно вирішує. Добір методів та методик, їх кількісний склад визначаються доцільністю, достатністю, об'єктивною необхідністю. В межах одного і того ж методу дослідження можуть використовуватись різні його методики. Якщо метод – це шлях, спосіб досягнення дослідницької мети, то методики – це конкретні дії та операції, які дозволяють цього досягнути. Однією з провідних умов забезпечення ефективності, результативності педагогічного дослідження є адекватність методики його предмету. Ця вимога актуалізує проблему пошуку найдоцільнішої методики зі всього можливого їх арсеналу, але такої, що найбільше відповідає предмету дослідження.

Важливими характеристиками методики як інструменту педагогічного дослідження є її валідність і надійність. *Валідність* – це комплексна характеристика методики, яка містить відомості про галузь досліджуваних явищ і репрезентативність діагностичної процедури щодо них. У найпростішому і найбільш загальному формулюванні валідність методики – це поняття, яке вказує нам на те, що саме вона дозволяє виміряти, який психолого-педагогічний показник і наскільки добре вона це робить. Вона визначається як комплекс відомостей про те, стосовно яких груп властивостей особистості можуть бути зроблені висновки, а також про ступінь їх обґрунтованості.

Надійність – це характеристика методики, яка відображає точність вимірів, а також стійкість результатів вимірювання до дії сторонніх чинників. Результат педагогічного дослідження, звичайно, залежить від великої кількості неврахованих чинників (емоційний стан, втомленість

студента та учня, температура повітря в приміщенні, мотивованість досліджуваного до навчання тощо). Будь-яка зміна ситуації підсилює вплив одних і послаблює дію інших чинників. У широкому розумінні слова, надійність – це характеристика того, наскільки виявлені у досліджуваного (учня, студента, слухача) відмінності за тестовими результатами є справжніми і якою мірою вони можуть бути віднесені до випадкових. У вузькому значенні, надійність – це ступінь узгодженості результатів тесту, одержаних під час первинного й повторного його застосування, стосовно тих самих студентів та учнів у різні моменти часу, з використанням різних наборів тестових завдань або за інших змін умов обстеження.

У процесі педагогічного дослідження можуть бути використані різноманітні методи: спостереження, аналіз педагогічної документації, вивчення продуктів діяльності студентів та учнів, бесіда, інтерв'ю, анкетне опитування, експертна оцінка, тестування, експеримент та інші. У межах кожного методу можуть застосовуватись різні методики. Наприклад, в системі методів тестування студентів та учнів можна використати різні проєктивні методики: малюнкові «Моя сім'я», «Неіснуюча тварина», «Будинок, дерево, людина» та ін., метод незавершених оповідань, доповнення незавершених речень тощо.

Експеримент як основний метод педагогічного дослідження передбачає вивчення навчального чи виховного процесу, особливостей поведінки його суб'єктів у спеціально створених умовах. У ході педагогічного експерименту дослідник довільно й цілеспрямовано викликає, змінює і повторює, тобто свідомо варіює умови навчально-виховного процесу. Експеримент стає методом педагогічного дослідження, якщо ґрунтується на даних науки відповідно до теоретично обґрунтованої гіпотези; коли він перетворює дійсність, створює нові педагогічні явища, супроводжується глибоким аналізом; коли за його допомоги робляться висновки, теоретичні узагальнення.

Варто зазначити, що експеримент спрямовується дослідником на вивчення самого процесу навчання і виховання, його ефективності у плані особистісного розвитку, на розкриття суттєвих зв'язків: між кінцевим результатом навчання чи виховання і його умовами; між навчальними, виховними впливами та якостями, властивостями особистості (рівнем її мислення, пам'яті, знань, самооцінки, доброзичливості та ін.).

Найчастіше освітянські дослідники використовують таку поширену форму організації експерименту, в якій створюються експериментальні і контрольні групи (класи) з метою встановлення достовірних відмінностей у досліджуваних показниках. У експериментальній групі – вводиться новий (експериментальний) фактор і виявляється на заключному етапі дослідження ефективність його впливу на розвиток студентів та учнів, а в контрольній групі процес навчання та виховання дітей здійснюється за

звичною програмою чи методикою. Такий експеримент у школі бажано проводити як природний експеримент.

Природний експеримент здійснюється таким чином, щоб у досліджуваних (студентів та учнів) не виникала підозра, що їх вивчають, тобто у звичайній обстановці (під час гри, навчання, праці). Проте у порівнянні з лабораторним, у природному експерименті досліднику важче забезпечити наукову чистоту.

До переваг природного експерименту належать:

- можливість виявляти закономірності, механізми процесу, що вивчається; варіативність умов проведення (наприклад, різні програми поведінки педагога, різна складність навчальної діяльності тощо);
- можливість дослідника самому викликати бажане педагогічне явище шляхом створення відповідної ситуації;
- можливість повторити експеримент, ще раз викликати педагогічне явище, що вивчається, перевірити й уточнити початкові дані;
- можливість швидко зібрати великий фактичний матеріал;
- наявність чітких критеріїв фіксації та обробки даних;
- спрощеність фіксації показників унаслідок того, що явище, яке вивчається, відокремлене від усіх інших;
- простота аналізу протоколу, який розробляється відповідно до методики та критеріїв фіксації даних;
- можливість виразити науковий (педагогічний) факт у числових показниках, піддати його кількісній обробці. Проводячи експеримент, дослідник виходить із того, що недостатньо моделювання однієї експериментальної ситуації для підтвердження або спростування гіпотези. Щоб повторити експеримент, необхідно точно визначити й відтворити умови та фактори його проведення.

Експеримент доцільно поєднувати з іншими методами дослідження - спостереженням, анкетуванням, вивченням продуктів діяльності, бесідою тощо.

У природньому експерименті виокремлюють констатувальний та формувальний етапи. *Констатувальний* – фіксує наявність або відсутність явища, показників, які вивчаються, виявляє рівень їх розвитку. На формувальному етапі дослідник програмує та реалізовує дію на досліджуваного експериментальної системи навчальних та виховних впливів.

Формувальний експеримент має здійснюватися за допомогою експериментального конструювання навчальних чи виховних програм і їх реалізації в природних умовах діяльності школи. Програма – це складна система впливів, що діють на дитину: характер навчального, виховного змісту, метод праці педагога (експериментатора), який реалізує програму, форма експериментального впливу. Якщо ми хочемо проводити формувальне дослідження як експериментальне (а не умовивідне), то необхідно здійснити конструювання самої програми, а її апробацію організу-

вати, як перевірку ретельно продуманих гіпотез. Навчальний чи виховний зміст має бути побудований, як послідовне введення експериментатором усе нових засобів (вимог, ситуацій, завдань, котрі допомагають залучити дитину у нову навчально-виховну діяльність, самодіяльність).

Планування формувального дослідження можна розглядати, як обдумування послідовності введення незалежних змінних і способів «заміру» (фіксації) стану залежних змінних. У реальному перебігу експерименту як введення нових впливів, так і фіксація зрушень в особистісному розвитку дитини мусять здійснюватися досить обережно і тактовно, щоб не спотворити умови фронтального навчання та виховання, які наближаються до природного експерименту. Проблема полягає в тому, щоб ізолювати незалежну змінну, використати її в якомога «чистішому» вигляді. Цьому слугує, так зване, факторне планування, коли враховуються усі можливі поєднання значень незалежних змінних (факторів), які вводяться в експеримент. Природно, що вибір незалежних змінних і їх значень визначається цілісним уявленням про предмет дослідження. Експеримент є перевіркою гіпотези про співвідношення між незалежними змінними, які вводяться в нього. Взаємодію між незалежними змінними можна виявити за допомогою методів математичного аналізу.

Під час організації експерименту в галузі освіти важливо враховувати такі моменти:

- у ході формувального експерименту (навіть тривалого, протягом трьох-дванадцяти місяців) отримані позитивні зрушення слід інтерпретувати як тимчасові й нестійкі. Наявна експериментально-дослідна практика хвилює тим, що для висновків використовуються лише зміни, що виникають одразу ж після експерименту, і майже ніколи не аналізується довгострокова дія;

- у процесі формування в дитини певної особистісної цінності експериментатор прагне до того, щоб вона реалізувалася в його поведінці, діяльності на тому рівні, який відповідає загальноприйнятому нормативу. Проте така позиція нереальна. Необхідно враховувати, що завдяки віковим психологічним особливостям і можливостям, в різних студентів та учнів вони набувають специфічного забарвлення. Інтерпретуючи отримані емпіричні дані, варто робити відповідну поправку на цю вікову особливість.

Будь-яке експериментальне дослідження, його структура, зміст і висновки потребують прискіпливої логічної й теоретичної перевірки. Результати мусять порівнюватися з результатами аналогічних досліджень, виконаних іншими авторами, з наявними концепціями й законами в досліджуваній галузі. І якщо при цьому виявляються якісь розбіжності чи невідповідності з усталеними концепціями, то навряд чи доцільно робити поспішні висновки. Насамперед, слід ще і ще раз перевірити своє власне дослідження, проаналізувати з логічної й теоретичної пози-

цій увесь його хід, усі елементи. Така перевірка необхідна, інакше є небезпека зробити висновки не лише сумнівні, а й неправильні.

Для підвищення надійності досліджень замість порівняння експериментальних класів з контрольними, краще провести повторний експеримент в іншій школі (або навіть у кількох інших). Потім зробити порівняльний аналіз первинного і повторного експериментів, наприклад, установити дисперсію досліджуваної якості чи кореляційний аналіз результатів. Звичайно, і в цьому разі неможливо досягти повної надійності, проте вірогідність результатів буде все ж таки вищою.

Для підвищення надійності та валідності педагогічних експериментальних досліджень можна також використати порівняння їх результатів з незалежною оцінкою, здійсненою групою експертів (ними можуть бути, наприклад, педагоги, які мають значний досвід наукової і практичної роботи і працюють з досліджуваними).

Особливістю формувального педагогічного експерименту є те, що він здійснюється в умовах звичного навчально-виховного процесу. Внаслідок цього студенти та учні відчувають вплив різного роду факторів, які можуть тією чи іншою мірою позначатися на його перебігу. Поділ факторів на контрольовані й неконтрольовані залежить від мети дослідження. До неконтрольованих, зазвичай, належать: склад групи досліджуваних, особистість педагога, періодичність і час проведення занять.

Як відомо, помітний вплив на результати дослідження справляє сам факт проведення експериментальної роботи. В цьому разі доцільно оголосити, що експериментальна робота проводиться в обох групах – експериментальній і контрольній, і таким чином переконати учнів у тому, що всі вони беруть однакову участь в експерименті.

Очевидно, що результати навчання та виховання значною мірою залежать від індивідуальності педагога. Оскільки знайти двох однакових педагогів практично неможливо, найпростіший вихід – працювати з тим самим педагогом в експериментальній і контрольній групах, хоча і в цьому разі повної ідентичності домогтися навряд чи вдасться. Тому експериментатор мусить ретельніше готувати викладача перед кожним заняттям, розробити для нього докладні методичні вказівки. Практика засвідчує, що на результативність занять суттєво впливають такі фактори, як періодичність і час їх проведення. Бажано, щоб години занять в експериментальному і контрольному класах були рівномірно розподілені по днях тижня.

На заключному етапі експерименту здійснюється статистична обробка одержаних даних. Дається відповідь на дослідницькі гіпотези. Відомості класифікуються, групуються, типізуються. Інформація обробляється таким чином, щоб її можна було використати й іншим дослідникам і практикам. За допомогою математико-статистичних методів вона пе-

рероблюється у вторинні дані – середні значення, коефіцієнти кореляції, показники значущості.

Дослідження вважається закінченим тоді, коли його результати знаходять застосування в теорії та на практиці. Безпосереднє впровадження наукових даних у практику забезпечується: методичними посібниками; статтями; доповідями на конференціях, семінарах; програмами підготовки студентів та учнів, перепідготовки педагогічних кадрів тощо.

Безумовно, проведення того чи іншого експерименту в освіті вимагає погодження його програми з керівниками освіти, центрами практичної психології та соціальної роботи, науковцями, обдумування та планування кожного його етапу, обговорення проміжних та кінцевих результатів на науково-методичних семінарах, на засіданнях науково-методичних творчих лабораторій і лише після їх схвалення оприлюднення матеріалів для широкої освітянської громадськості у вигляді науково-практичних, методичних рекомендацій, посібників. Є певні відмінності у організації та проведенні психолого-педагогічного експерименту у процесі навчання та виховання студентів та учнів.

6.3. Методи дослідження як предмет методології

Під **методом дослідження** розуміється нормативна модель діяльності, спрямованої на виконання певного наукового завдання й реалізованої в сукупності прийомів і процедур. Чим багатший арсенал методів тієї або іншої науки, тим успішніша діяльність учених. У міру зростання складності наукових завдань підвищується залежність отриманих результатів від ступеня розробленості дослідницького інструментарію. Приступаючи до роботи, дослідник повинен вибрати певну сукупність методів, що підходять для вирішення проблеми, яку йому необхідно вирішувати. Для вирішення однієї проблеми застосовуються кілька методів, а не один. При цьому їхня сукупність повинна відповідати природі досліджуваного предмета. Вибір методів визначається специфікою обраної теми дослідження, його метою й завданнями. За характером й сполученням застосовуваних у якому-небудь конкретному випадку методів можна судити про специфіку й науковий рівень дослідження. Сучасна методологія використовує багато інших способів та прийомів пізнання, загальною особливістю яких є цілеспрямований, організований і систематичний характер пошуку істини. Лише при систематичному використанні методів можна наблизитись до істини. Тому в цьому широкому значенні метод можна розглядати, як деяку систематичну процедуру, що складається з послідовності певних операцій, застосування яких призводить до досягнення поставленої мети або наближення до неї. Якщо у першому випадку застосування заданих операцій чи прийомів приводить до досягнення мети, то в другому випадку метод позбавляє нас дій навмання – шляхом сліпого вибору різних мож-

ливостей, за допомогою численних випадкових проб та помилок. Таким чином, визначення методу як деякої систематичної процедури, що складається з послідовності повторюваних операцій, застосування яких у кожному конкретному випадку приводить до досягнення мети, можливе лише для найпростіших методів практичної діяльності і елементарних методів науки, що мають алгоритмічний характер. Складні ж проблеми науки найменше піддаються алгоритмізації, їх вирішення не можна звести до застосування яких-небудь готових правил і рецептів. Вони вимагають мобілізації усіх інтелектуальних зусиль вченого і наполегливого творчого пошуку. Такі методи тому й називають евристичними, чи пошуковими (від грец. *heuristo* – шукаю, знаходжу). Звідси стає очевидним, що наукове пізнання не зводиться до безперервного ланцюга здогадок і припущень, хоча здогадки також використовуються в ході дослідження, особливо на початковій його стадії. Але в процесі пізнання рішуче відсівають явно неправдоподібні здогадки.

Предметом методологічної науки є вивчення тих методів, засобів і прийомів, за допомогою яких набувається і обґрунтовується нове знання в науці. Крім того, методологія розбирає методи аналізу наукового знання, його структуру, місце та роль в ній різних форм пізнання і методи побудови різноманітних систем наукового знання. Звідси витікає те, що в методології науки варто розрізняти динамічний і статичний аспекти аналізу. Якщо динамічний аспект розгляду пов'язаний з аналізом проблем генезису, походження і розвитку наукового знання, то статичний – з вивченням і аналізом результатів отриманого знання, його форм і структур. Відповідно до цього, якщо в першому випадку кажуть про методологію наукового дослідження, орієнтовану на пошук нового знання, то в другому – про методологію існуючого знання як результату, що передує дослідженню.

Як ми вже відзначили, метод являє собою певну послідовність дій, прийомів, операцій і засобів досягнення поставленої мети, яка може бути як практичною, так і теоретичною та пізнавальною. В науці доводиться мати справу з пізнавальними цілями і завданнями, які, в свою чергу, можна поділити на емпіричні та раціональні, фундаментальні та прикладні. Хоча кожна конкретна проблема потребує певних методів і засобів для свого вирішення, але це зовсім не означає, що для цього кожного разу потрібно створювати особливі методи. Як правило, методи характеризуються певним ступенем загальності, починаючи з універсальних методів діалектики та логіки і закінчуючи спеціальними методами, що створюються для дослідження певної сфери природних та суспільних явищ.

У будь-якій науці можна виділити деяку сукупність прийомів і методів дослідження, що виправдали себе на практиці. Поруч з цим можна вказати методи дослідження, спільні для цілої групи наукових дисциплін. Нарешті, існують методи пізнання і дослідження, що є універсаль-

ними чи майже універсальними. До них відносять, передовсім, діалектичний метод пізнання, а також загальновизнаний *системний підхід*, що розвиває його на конкретному матеріалі.

Майже універсальними по застосуванню є методи логіки і математики. З іншого боку, можна виділити методи, що використовуються при вивченні конкретних форм руху матерії: фізичні, хімічні, соціальні методи. Коли методи однієї науки застосовуються в іншій науці, наприклад, фізичні методи в біології, тоді виникає взаємодія між ними і з'являється новий метод чи навіть нова наука, наприклад, молекулярна біологія. Те ж стосується і біофізики в цілому, біохімії, біогеохімії тощо. Можна виділити також методи, спільні для групи наук, наприклад, експериментальний метод дослідження явищ і процесів неорганічної та органічної природи. В останні десятиліття значних результатів було досягнуто у сфері логіки науки. Застосовуючи принципи і методи сучасної формальної логіки, котру тепер називають символічною чи математичною логікою, методологія детально дослідила структуру наукового знання, методи його формалізації, способи логічного висновку в різних типах міркувань і т.д.

Принцип сукупності методів дослідження означає, що в дослідженні їх використовується кілька, причому, методи реконструюються в розрахунку та узгодженні їх з природою досліджуваного явища. Virізняють:

✦ метод спостереження (безпосереднє та опосередковане, суцільні та дискретні, відкриті та конспіративні, подовжені та ретроспективні);

✦ опитувальні методи (бесіда – діалог за виробленою програмою, анкетування – контактне, заочне, пресове з анкетами закритого, відкритого та змішаного типів та інтерв'ю – завдання теми для вияснення точки зору та оцінки явищ);

✦ науковий, у тому числі й педагогічний, експеримент як дослідна перевірка гіпотези;

✦ термінологічні методи дослідження (більше для історичних досліджень);

✦ соціометричні методи;

✦ методи тестування.

Методи наукового дослідження можна класифікувати за різними критеріями.

Загальнонаукові методи:

а) спостереження;

б) порівняння;

в) обрахунок;

г) вимірювання;

д) експеримент;

е) узагальнення;

є) абстрагування;

и) аналіз;

і) синтез;

ї) індукція;

й) дедукція;

к) аналогія;

л) гіпотетичний метод;

м) історичний метод;

ж)формалізація; н)ідеалізація;
з)аксіоматичний метод; о)системні методи.

Методи теоретичного рівня:

а)абстрагування; д)індукція, дедукція, традукція;
б)ідеалізація; е)аксіоматика;
в)формалізація; є)узагальнення;
г)аналіз і синтез; ж)логічні методи.

Методи емпіричного рівня:

а)спостереження; д)співбесіда;
б)порівняння; е)тести;
в)обрахунок; є)метод проб і помилок.
г)анкетне опитування;

Методи експериментально-теоретичного рівня:

а)експеримент; д)гіпотетичний;
б)аналіз і синтез; е)історичний;
в)індукція і дедукція; є)логічні методи.
г)моделювання;

До методів метатеоретичного рівня відносять діалектичний метод, метод системного аналізу, аналітичні методи. Важливу роль відіграє аналогія, морфологічний аналіз, асоціативні методи психологічної активізації колективної творчої діяльності.

Інноваційні методи експерименту

✦ Доцимнологія – інноваційна галузь педагогіки, що займається вимірюваннями і оцінкою дидактичних досягнень.

✦ Ієрархічний аналіз скупчень як метод групування об'єктів за їх подібністю, за допомогою якого визначаються фаза скупчення, їх ієрархія. У його рамках використані методи агломерації, зокрема еластична методика Lance'a-Wiliamsa та метод мінімальних варіацій (М. Якубовські).

✦ Метод професіографії – спосіб впровадження наукових досліджень з метою отримати науковий матеріал для аналізу і встановлення наукових фактів, дотичного до професійного розвитку людини і різних його аспектів (І. Пітер, К. Чернецькі).

✦ Метод інтеграційного аналізу (І. Козловські).

✦ Практичні: аналіз змісту педагогічної документації і результатів діяльності, вивчення і узагальнення педагогічного досвіду. Аналіз змісту педагогічної документації і результатів діяльності передбачав якісну і кількісну складові. Якісний аналіз передбачав опис документів, їх класифікацію і інтерпретацію, а кількісний визначався поняттям «контент-аналіз» або «кількісна семантика». З його допомогою встановлена частота використання певних термінів, встановлених ідей та ін.

✦ Проективні методи аналізу результатів діяльності при дослідженні результатів творчих завдань: конструктивних, додаткових і т.п. Проективні методи пов'язані з інтерпретацією отриманих результатів, які мають декілька суб'єктивний характер, і можливістю спостерігати безпосередньо.

✦ Профілінг метод панорамної презентації (числової, графічної або вербальної) результатів тестів).

✦ Експертні оцінки (на основі евристичних правил якісно-кількісного складу моделі Т.Сааті: відносні відмінності повинні бути в межах одного порядку, оскільки відмінності великих порядків експерт сприймає погано, а з іншого боку, експерт не в змозі відрізнити розбіжності, якщо вони менші «за трохи помітну відмінність»).

Методологічні характеристики педагогічного дослідження, узяті разом, становлять систему всі елементи якої в ідеалі повинні відповідати один одному, взаємно один одного доповнювати. По ступені їхньої погодженості можна в першому наближенні судити про якість наукової праці. Водночас, наявність всіх перерахованих ознак і характеристик не дає абсолютної гарантії якості й ефективності дослідницької роботи.

Багато чого залежить від відношення до справи. Якщо викладені тут параметри визначення якості дослідження з його методологічних характеристик не стануть особистісно значущими для дослідника й вимоги будуть сприйматися їм як формальні, йому самому вони принесуть мало користі. Іншими словами, майже усе залежить від методологічної культури дослідника – його вміння працювати за відповідною системою.

Системний підхід вимагає реалізації принципу єдності педагогічної теорії і практики, який іноді неправомірно розуміється як якийсь лінійний ланцюжок, що відображає лише рух знання від теорії через експеримент до практичної діяльності. Правильна інтерпретація і розвиток цього принципу дозволяють зрозуміти, що існують певні циклічні зв'язки між практикою і наукою. Педагогічна практика є критерієм істинності наукових знань і положень, котрі розробляються теорією і частково перевіряються експериментом. Практика стає також джерелом нових фундаментальних проблем освіти. Теорія, отже, дає основу для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, що виникають в освітній практиці, породжують нові рішення, які вимагають фундаментальних досліджень.

6.4. Технологічні підходи до науково-дослідного процесу

На початку XXI століття – інтенсивне поширення інтеграції і лавиноподібне виникнення технічних засобів в галузі інформатизації людства, конфліктні розбіжності в культах, насамперед на релігійному (націоналістичному) ґрунті, невміння домовлятися в економічних проблемах,

дозволяють стверджувати, що ми все більш і більш незадоволені суспільством (урядом), у якому живемо (який вибрали).

Це зрозуміле незадоволення викликає критику, що однак, у багатьох випадках не прояснює, а затемнює суть проблем, що стоять перед нами. Нерідко розповсюдження критики служить свого роду колективним захистом для нас усіх, не даючи можливості усвідомити щирі причини наших невдач... Не критикою потрібно займатися, а вміти побачити протиріччя, провести його аналіз і спроектувати творче рішення проблем для цього потрібні ініціативні, духовно вільні люди зі свіжими підходами до актуальних проблем. Ми всюди наштовхуємося на стереотипи: у мисленні, поведженні, громадському житті – не вміємо їх переборювати. Якби ми могли стати більш відкритими і розкутими – менш рухливими стереотипами, амбіційністю, більш безпосередніми і толерантними – наскільки менше було б у нас проблем! Нам не вистачає творчого початку, творчого підходу до життя, творчості в усіх її формах.

Збільшити кількість творчості «на душу населення», імовірно, можна було б за допомогою спеціального навчання або виховання. Чи можливо це? І що для цього потрібно? Насамперед, необхідно хоч яке-небудь ясне уявлення про внутрішню природу процесів творчості, про ті перешкоди, що, звичайно, заважають творчим проявам людини. Однак тут і виявляються головні труднощі.

Схоже, що в нашому повсякденному уявленні творчі прояви не бувають відносними, вони завжди абсолютні, творчість або є, або ні, третього не дано. Такі заперечення континуума творчих проявів приводять до помилкового переконання, що неможливо розвинути, розширити наявні творчі здібності, що «творчості не навчиш». У той же час це свідчить про повну непідвладність процесу творчості суб'єктивному сприйняттю і рефлексії, що також сприяє переконанню в його повній некерованості, несподіваності і непередбачуваності.

Те ж повсякденне уявлення, як видно, і в основі труднощів професійних дослідників творчості – коли вони хочуть дати йому визначення більшості відомих дефініцій, творчість визначається не як процес.

А через опис властивостей результату, тобто як якась діяльність, у результаті якої виходять нові знання, форми поведінки з подальшим визначенням їхньої «новизни».



Творчість – це здатність дивувати і пізнавати, уміння знаходити рішення у нестандартних ситуаціях, націленість на відкриття нового і схильність людини до глибокого усвідомлення свого досвіду.

Творчість передбачає волю. Воля ця полягає, насамперед, в умінні дивитись на події різних точок зору, у різноманітні способи взаємодії зі світом. Тим часом на шляху неупередженого сприйняття навколишніх речей і подій постають

психологічні бар'єри. Вони, як шори, фільтри, лінзи, обмежують і спотво-

рюють сприйняття світу. Коли незабаром якусь частину світу людина не сприймає, а інша для неї деформована, вона може не побачити об'єктивні закономірності в зовнішньому середовищі, що різко обмежує розмаїтість гіпотез, висунутих при вирішенні задач.

Разом з тим очевидно, що якщо ми не зможемо хоча б схематично і спрощено уявити собі механізм виникнення творчих рішень умови, у яких цей механізм може працювати, а будемо думати винятково про результати творчості, то ми не зможемо запрошувати і якість – засіб підвищення творчого потенціалу особистості і тим більше, які б то не були способи навчання творчості.

Ефективність творчої праці істотно залежить від вільного вибору наукового напрямку межі «своїєї» системи координат, звичних способів вирішення завдання, свого уявлення про світ, можливість переходу, хоча б короткочасно, на іншу платформу, іншу точку зору, з якою людина зможе побачити невидиме з «свого світу» рішення.

Взаємодія з однодумцями й опонентами стимулює творчі процеси. Крім того, груповий розвиток і навчання, взаємний обмін ідеями втомлюють інтелектуальну допитливість, доставляють істинно духовну насолоду.

В останні роки змінюються стратегії впливу на людину для посилення її творчої результативності. Раніше здавалося очевидним, що ще до початку навчання потрібно за допомогою тестів виявити здатності людини, а потім, задіявши відповідну програму, орієнтувати її на діяльність у тих галузях, де в неї виявились найкращі задатки. Передбачалось, що це оптимальний шлях до високої творчої віддачі, оскільки здібності полегшать досягнення, що стимулюють підвищення самооцінки, висока ефективність зусиль принесе максимальну користь суспільству. Тепер підходи до розвитку творчої особистості радикально змінилися. Ключовим моментом вважаються не здібності людини, а її мотивація і життєві цілі («не людина для суспільства», а «людина для себе») мотиви, потреби і глибинні установки індивіда визначають напрямок його руху. Зусилля педагогів і психологів спрямовані тепер на розвиток, насамперед, тих здібностей, що потрібні для успішного просування до поставленої мети самою людиною.

Така стратегічна переорієнтація дозволила істотно підвищити ефективність навчання, тому що люди споконвічно менш здатні на цілеспрямоване вирішальне власне особисто значуще завдання, виявляються в кінцевому результаті більш продуктивними, ніж обдарованими, але менш зацікавленими. Вона ж вплинула і на принципи групового виховання. Сучасні методики спираються не тільки на механізми зараження і наслідування, що забезпечує взаємне стимулювання і на наслідування, що забезпечують взаємне стимулювання, але і на необхідність поділу ролей у творчому колективі відповідно до бажань і можливостей кожно-


го. Замість того, щоб підвищувати здатності кожного члена групи до деякого рівня припущення, усереднений рівень забезпечить оптимум віддачі кожного окремого учасника і групи в цілому, тепер максимально враховуються індивідуальні інтереси і конструється ситуація, у якій кожен учасник ефективно просувається до своєї власної мети, вносить істотно більший внесок у вирішення загальних задач.

З позиції технології особистісно-орієнтованого навчання, творчі здібності людини слід вважати як базові ресурси цивілізації. Людство іде до такого суспільства, коли найвищу цінність буде представляти духовно розвинута індивідуальність. Тільки збільшення соціального впливу творчої особистості дозволить уникнути небезпеки в черговий раз перетворити людину в «гвинтик».

Очевидно, що досягнення цієї мети пов'язано із самовдосконаленням людини, розвитком її свідомості. У той же час особистісний ріст визначається рівнем саморозуміння і самоприйняття. Низька самооцінка приведе до деструктивних наслідків і не сприяє вільному самовираженню. Наскільки людина знає себе, довіряє собі, настільки вона може прийняти на себе відповідальність за оригінальні рішення та дії. Тенденції розвитку сьогодиншнього суспільства орієнтовані і вимагають активної і систематичної творчості у всіх сферах життя.

Ці тенденції приводять не тільки до багатьох життєвих стилів, розмаїтості і гнучкості виробництва і споживання, але і до індивідуалізації творчості, розширюючи тим же можливості особистості. При цьому особистості в ім'я самозбереження свого «Я» необхідно виробляти імунітет проти глобалізації і стандартизації, що індивідуальне рольове поведіння людини схиляє у формалізоване (зомбоване) розпорядження.

Не можна обговорювати проблеми творчості без прив'язки до моральних критеріїв особистості. Чим продуктивніша людина, тим більша її відповідальність за те, чи присвячені її зусилля чомусь високому, шляхетному або нею керують егоїстичні спонукання.

 Людина не може бути в цивільному житті рабом і при цьому вільною у творчості. І не можна мати розкутість в одній точці і не мати її в іншій. Хто є рабом перед начальством, той є рабом і перед творчими проблемами.

М. Мамардашвілі

Творча активність стає вкрай небезпечною, якщо вона безпринципна і глуха до абсолютних цінностей – духовно збиткова.

Глобальні зміни, що відбуваються сьогодні, торкаються всіх сторін життя людей. Необхідна

психологічна і соціальна адаптація до нової реальності. Ми повинні усвідомити, що завтра кожний з нас може раптом виявитися зовсім непристосованим до життя (і тим більше – до творчості) зі своїми тра-

диційними, але вже неадекватними стереотипами сприйняття, мислення і поведіння (рис. 6.2.).

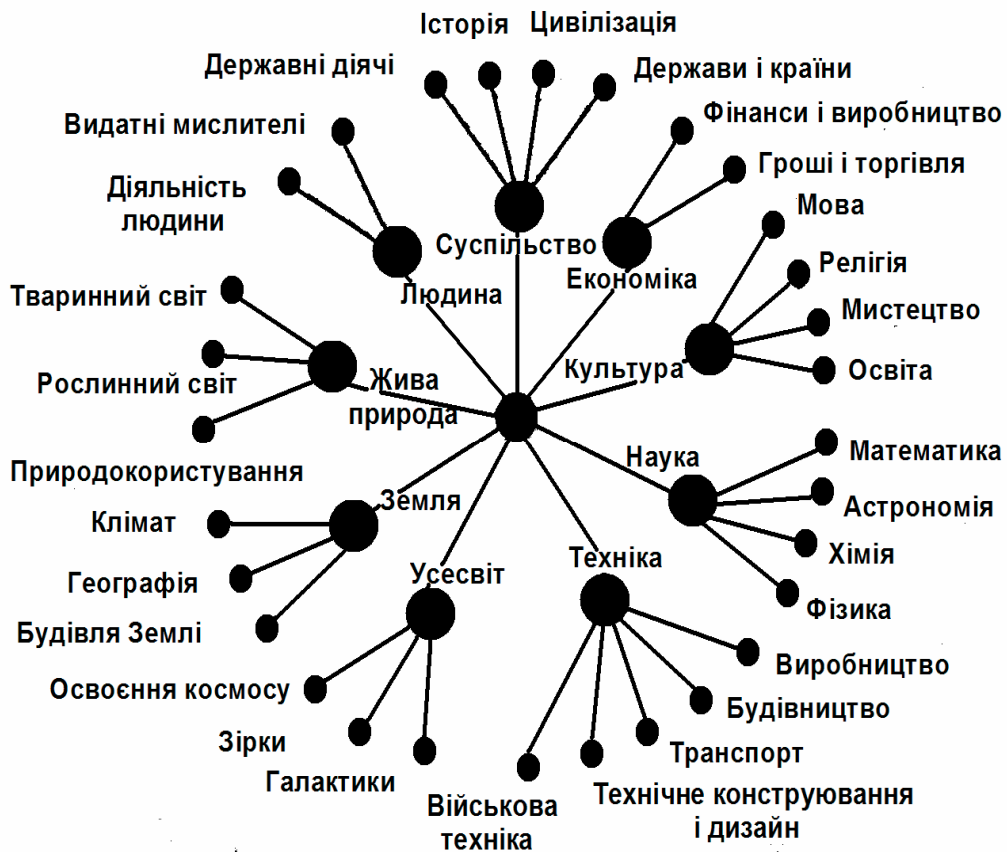


Рис. 6.2. Чинники, які впливають на дослідницьку діяльність

У висновку зазначеного блоку інформації наведемо рекомендації Р.М. Грановської особам, що займаються дослідницькою діяльністю з подолання власних стереотипів:

1. Розширюйте свій світогляд – ідеї і зведення можуть бути знайдені в сферах далеких від науки з її суворими підходами до явищ світу.
2. Не впадайте у розпач, якщо не можете одержати нові факти – для відкриття, іноді досить новими очима подивитись на старі.
3. Стаючи старшими, все більше уваги звертайте на подолання своїх вікових і професійних стереотипів, вишукуйте для цього придатні для себе способи. Досвід показує, що це можливо!
4. Пам'ятайте про те, що найвірніші, важливіші для всього людства ідеї дуже повільно завойовують собі загальне визнання. Відкидання ідеї «усіма» нічого не говорить про її неправильність.

5. Підтримуйте в собі мужність – винахід, відкриття вимагає часом перегляду і перебудови своєї моделі світу, а це болісний процес. Однак багатьом він виявлявся під силу! Чому б і вам не спробувати?

6. Не падайте духом, якщо чийсь експерименти спростовують вашу теорію – ще не відомо, хто правий. Дослідні дані не абсолютні. Значення факторів додає бачення теорії.

7. Намагайтеся будувати теорію, роблячи висновки за неповними даними, тому що повнота принципово недосяжна. А що, якщо вже зараз запропонувати закономірність?

8. Кваптеся! Ідея висить у повітрі. Це значить, що умови для її вирішення вже дозріли. Вирішення треба тільки знайти і сформулювати.

9. Не засмучуйтесь, якщо усі вважають вас єретиком або диваком. Ви не перший. Це можна пережити, якщо компенсувати засмучення від невизнання радістю творчості.

10. Учїться відсторонювати від свого звичного погляду і дивитися на проблему неупереджено – це досяжно за допомогою спеціальних тренувань.

11. Починайте спроби вийти за рамки даної науки системи законів. Неможливо те, що неможливо в цих рамках. А поза ними?

12. Вправляйтеся в переконструювання наявних (накопичених з проблеми) матеріалів, що представляються поки незв'язаними, неповними. При деякій трансформації картина може виявитися цілісною.

13. Ставтеся з іронією до величини і значимості своєї персони в науці. Грайтеся з ідеями. Ексцентрична ідея, немислиме рішення несумісні з зайвою серйозністю і постійною турботою про те, щоб бути раціональним.

14. Розважайтеся на дозвіллі фантастикою, зважуйте перспективи «диких» гіпотез.

15. Не страждайте від того, що не усе упорядковано, суворо і закономірно у вашому завданні. Такі умови творчого додатку сил – з цього сміття виростуть квіти ваших ідей.

6.5. *Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень*

Оновлення освітніх процесів потребує підвищення рівня методологічної культури молодих дослідників у сфері педагогічного знання, оволодіння ними науково-педагогічним науковим інструментарієм. Насамперед, звернемо увагу молодих дослідників на особливості методології педагогічних досліджень. При цьому слід урахувувати думку вчених, зокрема позицію провідного методолога у цій сфері В.В. Краєвського, який зазначив, що **методологія педагогічних досліджень**, на відміну від дидактики або методик навчання шкільних предметів, покликана досліді-

джувати методи і засоби не практичної, а дослідницької діяльності в галузі педагогіки. Учений виділяє ряд питань, що відносяться до загальної характеристики сучасного стану методології наукового пізнання, оскільки така характеристика необхідна молодим дослідникам для орієнтації в галузі педагогічних досліджень¹⁴⁶.

Перше з таких питань – **нормативний характер сучасної методології**. Розрізняють два типи методології як вчення про методи наукового пізнання. Молодим дослідникам необхідно усвідомити, що будь-яка методологія виконує регулятивні, нормативні функції. У цьому, власне, і полягає її призначення. Але методологічне знання може виступати або в *дескриптивній* (описовій), або в *прескриптивній* (нормативній) формі, тобто у формі розпоряджень, прямих вказівок до діяльності. Зауважимо, що говорячи про опис, маємо на увазі науково-пізнавальний опис – сукупність знань у певній сфері явищ, включаючи сюди також і теоретичне пояснення, коли йдеться не тільки про досвід, що розглядається, але й про внутрішній зміст (сутність) досліджуваних процесів.

Дескриптивне методологічне знання (про структуру наукового знання, закономірності наукового пізнання), звичайно, може слугувати орієнтиром у процесі дослідження, але знання прескриптивне, нормативне безпосередньо спрямоване на регуляцію діяльності.

У *нормативному* методологічному аналізі переважають конструктивні завдання, пов'язані з розробкою позитивних рекомендацій і правил здійснення наукової діяльності. Дескриптивний ж аналіз має справу з ретроспективним описом вже здійснених процесів наукового пізнання¹⁴⁷.

Дослідникам у сфері педагогіки слід звернути увагу на те, що нині підкреслюється нормативний аспект педагогіки, що відображується в таких матеріалах, як конкретні рекомендації, навчальні посібники та методичні керівництва. Відповідно і методологія педагогічної науки, яка обґрунтовує власну наукову педагогічну діяльність, також має зміцнювати свою нормативну частину, втілювати свої результати в певних нормах, приписах, що відносяться до логіки і процедур педагогічного дослідження.

Сучасний етап розвитку методології наукового пізнання має передбачати не тільки обґрунтування отриманого результату, але й вихідних положень, логіку дослідження, запланований результат і спосіб отримання цього результату. Розробка шляхів такого обґрунтування – безпосереднє завдання методологічного дослідження, зокрема, в галузі педагогіки.

¹⁴⁶Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – С. 107-108.; Высшая школа в зеркале общественного мнения. – М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

¹⁴⁷Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – С. 40.

Таким чином, методологія педагогіки набуває нормативної спрямованості і її першорядним завданням стає розробка способів методологічного забезпечення педагогічних досліджень¹⁴⁸.

Інше важливе питання, яке слід урахувати молодим дослідникам, пов'язане з вихідними позиціями *методологічного аналізу* – це проблема місця методології педагогіки в загальній системі методологічного знання. Можливості для визначення цього місця представляє виокремлення в методології декількох якісно різних рівнів.

В.А. Лекторський і В.С. Швирев¹⁴⁹ одними з перших висунули тезу про *неоднорідність методології*, про виділення різних рівнів методологічного аналізу – філософського і спеціально-наукового. Аналізуючи проблеми взаємовідносин філософії, методології та соціальних наук, вони пишуть: «Треба підкреслити, однак, що філософія є формою самосвідомості науки з певного боку. Філософія аж ніяк не претендує на те, щоб бути певним теоретичним наукознавством ... немає ніякого приниження ролі філософії в дослідженні науки і наукового пізнання, якщо ми говоримо, що логіка наукового пізнання і сучасна формальна математична логіка ... є в даний час спеціальними, конкретними науковими дисциплінами»¹⁵⁰.

Визначена ідея продовжує розвиватися і в наш час. Молодим дослідникам необхідно вивчати позиції вчених. У свій час В.М. Садовский зазначав: «По своїй суті методологія науки являє собою сукупність гносеологічних проблем, що виділилися із загальної теорії пізнання і мають своєю метою спеціальний аналіз наукового знання»¹⁵¹. П.В. Копнін наголошував, що «логіка наукового дослідження не є простим додатком методу матеріалістичної діалектики, а постає спеціальною теоретичною галуззю знання, що має свій об'єкт і свої основні поняття»¹⁵². Він розмежовує загальнофілософську методологію, з одного боку, і часткову методологію, з іншого, що дозволяє запобігти надмірному розширенню проблематики філософії за рахунок методологічних проблем, які стосуються спеціальних галузей дослідження.

Акцентуємо увагу дослідників на *концепції рівнів методології* Е.Г. Юдіна, який виділяє чотири таких рівні¹⁵³.

¹⁴⁸Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

¹⁴⁹Лекторский В.А., Швырев В.С. Методологический анализ науки: Философия, методология, наука. – М., 1972.

¹⁵⁰Там само. – С. 14-16.

¹⁵¹Садовский В.Н. Проблемы методологии дедуктивных теорий // Вопросы философии. – 1963. – № 3. – С. 64.

¹⁵²Копнин П.В. Диалектика, логика, наука. – М.: Наука, 1973. – С. 121

¹⁵³Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М.: Наука, 1978. – С. 41-45.

Зміст *першого, вищого, рівня* філософської методології складають загальні принципи пізнання і категоріальний устрій науки в цілому. Методологічні функції виконує вся система філософського знання.

Другий рівень – загальнонаукова методологія. Це рівень змістових загальнонаукових концепцій, що впливають на всі або на достатньо велику сукупність наукових дисциплін. До них віднесено, наприклад, системний підхід або теоретичну кібернетику, що представляє собою, за визначенням Е.Г. Юдіна, різновид системного підходу.

Третій рівень – конкретно-наукова методологія, тобто сукупність методів, принципів дослідження і процедур, застосовуваних у тій або іншій спеціальній науковій дисципліні. Методологія спеціальної науки включає в себе як проблеми, специфічні для наукового пізнання в конкретній галузі, так і питання, висунуті на більш «високих» рівнях методології, такі, як, наприклад, проблеми системного підходу або моделювання в педагогічних дослідженнях.

Четвертий рівень методології утворюють методика і техніка дослідження, тобто набір процедур, які забезпечують отримання однакового і достовірного емпіричного матеріалу і його первинну обробку, після якої він тільки й може включатися в масив наявного знання. На такому рівні дослідники мають справу з високоспеціалізованим методологічним знанням, яке в силу притаманних йому функцій безпосередньої регламентації наукової діяльності завжди має чітко виражений нормативний характер.

Всі рівні методології утворюють складну систему, у межах якої між ними існує цілком визначена супідрядність. При цьому філософський рівень виступає як змістовні засади будь-якого методологічного знання.

Молоді дослідники повинні усвідомити, що науково-педагогічне дослідження має кілька **рівнів**, а саме:

1. *Емпіричний рівень* дослідження, який спрямований безпосередньо на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на результати спостереження і експерименту. На емпіричному рівні фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності.

2. *Теоретичний рівень* пов'язаний з удосконаленням і розвитком поняттєвого апарату педагогіки та спрямований на всебічне пізнання об'єкту дослідження. На теоретичному рівні висувуються і формулюються основні, загальні закономірності, які дозволяють пояснити попередньо відкриті факти, а також прогнозувати наступні події і факти.

3. *Методологічний рівень*, на якому на основі аналізу й узагальнення результатів попередніх досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Відтак, дослідницька робота – справа творча, тому молоді дослідники мають опанувати основними правилами і процедурами, а також

способами оцінки своєї наукової діяльності і, насамперед, засвоїти певні методологічні характеристики педагогічного дослідження. До них віднесено такі методологічні категорії: проблема, тема, актуальність, об'єкт дослідження, його предмет, мета, завдання, гіпотеза і положення, що захищаються, новизна, теоретичне значення для науки, значення для практики.

Педагогічна наука не може плідно розвиватися, особливо в умовах сучасної науково-технічної революції, без належної уваги до проблем методології наукового пізнання, методів наукових досліджень. Без глибокого розуміння стану педагогічної теорії і практики неможливо здійснювати прогнозування розвитку освітньої політики і науки про виховання людини. Набуваються ці знання під час спеціально організованих **науково-педагогічних досліджень**. *Науково-педагогічне дослідження* – особлива форма процесу пізнання педагогічної дійсності, систематичне цілеспрямоване вивчення її явищ і процесів, в якому використовуються засоби і методи науки і яке завершується формулюванням знання про досліджуваний об'єкт. Головною метою педагогічного дослідження є відкриття об'єктивних закономірностей навчання, виховання і розвитку особистості, свідоме і цілеспрямоване застосування вже відомих законів у практиці навчально-виховної роботи.

Наукове, у тому числі й психолого-педагогічне, дослідження поділяється на **види**:

а) *фундаментальні дослідження*, які мають на меті розкриття сутності педагогічних закономірностей та спрямовані на поглиблення наукового знання, розвиток методології науки, відкриття її нових галузей і які не переслідують безпосередньо практичних цілей;

б) *прикладні дослідження*, які розв'язують окремі теоретичні і практичні завдання, що пов'язані з формуванням змісту виховання і освіти, розробкою педагогічних технологій; поєднують науку з практикою, фундаментальні дослідження і розробки;

в) *розробки*, які мають на меті створення програм, підручників, посібників, інструктивно-методичних рекомендацій з питань організації процесів виховання і навчання, управління виховними системами.

Логіка побудови науково-педагогічного дослідження складається з кількох етапів, а саме:

I етап включає загальне ознайомлення з проблемою дослідження, обґрунтування її актуальності, рівня розробленості; визначення об'єкта, предмета та теми дослідження; формулювання загальної та проміжної мети дослідження, співвіднесення мети із завданнями.

II етап складається з вибору методології – вихідної концепції, опорних теоретичних положень, єдиного задуму та дослідницького підходу, що визначають хід і заплановані результати дослідження.

III етап передбачає побудову гіпотези дослідження – теоретичної конструкції, справедливості якої слід довести.

IV етап передбачає вибір методів дослідження; проведення констатувального етапу експерименту з метою встановлення вихідного стану предмету дослідження.

V етап складається з організації і проведення формувального етапу експерименту.

VI етап вміщує аналіз, інтерпретацію та оформлення результатів дослідження.

VII етап передбачає розробку практичних рекомендацій.

Отже, процес наукового дослідження можна орієнтовно відобразити у вигляді такої логічної схеми:

1. Обґрунтування актуальності обраної теми.
2. Постановка мети і конкретних завдань дослідження.
3. Визначення об'єкта і предмета дослідження.
4. Вибір методів (методики) проведення дослідження.
5. Опис процесу дослідження.
6. Обробка й аналіз результатів дослідження.
7. Формулювання висновків і оцінка одержаних результатів.

Визначення проблеми. Дослідження, як відомо, починається з визначення проблеми, яка виділяється для спеціального вивчення. При цьому дослідник має визначити ступінь розробленості проблеми. У педагогіці слід виходити від запитів практики, оскільки вирішення будь-якої наукової проблеми сприяє поліпшенню практичної діяльності. Проте сам запит практики ще не є науковою проблемою. Він служить стимулом для пошуків наукових засобів вирішення практичного завдання і тому припускає звернення до науки. Наприклад, такою актуальною проблемою є демократизація вищої освіти і, зокрема, самостійність роботи ВНЗ. Ця практична задача передбачає вирішення низки інших: збільшити фінансування і технічне забезпечення, приділити особливу увагу кадровому питанню, змінити прийом і відбір студентів до ВНЗ тощо¹⁵⁴. Серед наукових проблем, які виникають у зв'язку з оновленням нашого суспільства, увагу молодих науковців слід звернути на співвідношення процесів гуманізації та демократизації в освіті. Актуальними також постають проблеми (практичне завдання), пов'язані зі створенням системи безперервної освіти. У процесі її вирішення виникає низка питань, що потребують спеціального дослідження, наприклад, про специфіку дидактичних принципів у кожній ланці безперервної освіти: які з них пронизують наскрізь усю систему. Розв'язати практичну задачу засобами науки означає – виявити співвідношення цього завдання з галуззю невідомого в

¹⁵⁴Высшая школа в зеркале общественного мнения. – М.: Гос. комитет по народному образованию, 1989. – С. 87.

науковому знанні і в результаті наукового дослідження отримати знання, які потім будуть покладені в основу практичної діяльності, спрямованої на вирішення цього завдання. Ця галузь невідомого в науковому знанні і є наукова проблема. Проблема повинна знайти відображення в темі дослідження, яка так чи інакше має відображати рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, містити момент зіткнення старого з новим.

Актуальність проблеми. Висування проблеми і формулювання теми припускають обґрунтування актуальності дослідження, відповідь на запитання: чому визначену проблему потрібно сьогодні вивчати? Слід розрізняти актуальність наукового напрямку в цілому (наприклад, формування у студентів комунікативних умінь або способів реалізації виховної функції навчання), з одного боку, й актуальність самої теми всередині визначеного напрямку – з іншого. Актуальність напрямку, як правило, не потребує складної системи доказів. Інша річ – обґрунтування актуальності теми. Слід достатньо переконливо довести, що саме вона серед інших, вже досліджуваних, найбільш насущна. При цьому в роботах теоретико-прикладного характеру, що мають нормативну частину (до яких відносяться педагогічні дослідження), важливо розрізняти практичну і наукову актуальність теми. Будь-яка проблема може бути вже вирішена в науці, але не доведена до практики. У цьому випадку вона актуальна для практики, але не актуальна для науки. Дослідження можна вважати актуальним лише в тому випадку, якщо актуальним є не тільки визначений науковий напрям, але і сама тема актуальна в двох площинах: її наукове вирішення, по-перше, відповідає нагальним потребам практики, а по-друге, заповнює прогалину в науці, яка в сучасних умовах не має у своєму розпорядженні наукових засобів для вирішення цієї актуальної наукової задачі¹⁵⁵.

Під організацією досліджень розуміють взаємозв'язок складових елементів дослідницької роботи. Проаналізуємо складові елементи дослідження.

Безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності є мета й завдання дослідження. Мета – це уявлення про результат. Ставлячи перед собою мету, дослідник уявляє собі, який результат він має намір отримати, яким буде цей результат. Намічаючи логіку свого дослідження, дослідник формулює ряд власних дослідницьких завдань, які у своїй сукупності повинні надати уявлення про те, що потрібно зробити, щоб мета була досягнута.

Об'єкт і предмет дослідження. Педагогічна дійсність нескінченно різноманітна. Дослідник повинен отримати певні кінцеві результати в її

¹⁵⁵Краевский В.В. Методология педагогического исследования: Пособие для педагога-исследователя. – Самара: Изд-во СамГПИ, 1994. – 165 с.

дослідженні. Тому необхідно розрізняти, з одного боку, всю об'єктивну сферу, на яку спрямована увага дослідника, а з іншого – те, з якою метою він зобов'язується отримати нове педагогічне знання. Для вирішення конкретних завдань дослідження залучають інші вже здобуті наукові знання. Але нове слово буде сказано лише про щось одне, що розглядається як спеціальний і оригінальний предмет вивчення, і це стане реальним внеском у педагогічну науку. Коли ця умова залишається поза увагою дослідника, виявляється, що його висновки повторюють загальновідомі положення¹⁵⁶.

Останнє означає, що дослідження фактично не відбулося, бо не досягнута кінцева мета, заради якої вона, власне, і ставилася – отримання нового знання. Необхідність отримання нового знання визначає в дослідженні все інше. Тому, розкриваючи будь-яку характеристику педагогічного дослідження, неодмінно потрібно встановити відношення цієї характеристики до такого знання. Визначаючи актуальність, дослідник думає про те, наскільки гостра потреба науки і практики в новому знанні певного виду, а місце і специфіку відсутнього знання визначають постановкою проблеми. Предмет, як вже наголошувалося, вказує на той аспект об'єкта дослідження, щодо якого буде отримано нове знання. Нарешті, по завершенню дослідження потрібно описати і стисло викласти нове знання. Визначаючи об'єкт дослідження, досліднику варто відповісти на запитання: що розглядається? А предмет – позначає аспект розгляду, дає уявлення про те, як розглядається об'єкт, які нові відношення, властивості, аспекти і функції об'єкта розглядає це дослідження. Так, наприклад, в об'єкті, яким є розумове виховання учнів у процесі навчання, виділяється наступний предмет: дослідницький та евристичний методи навчання як засіб розумового виховання учнів.

Відтак, *об'єкт являє собою* цілісну сукупність елементів педагогічної реальності чи знань про неї, що є частиною педагогічного процесу, і яка підлягає дослідженню. Об'єктом педагогічного дослідження можуть бути педагогічні системи, явища, процеси, факти, з яких складаються педагогічні процеси (виховання, освіта, розвиток, формування особистості, колективу).

Предмет педагогічного дослідження – сукупність елементів, зв'язків, відносин у конкретній галузі педагогічного об'єкту, у якій виокремлюється проблема, що потребує розв'язання (те, що вивчається – формування якостей, характеристика процесу, явища, виявлення сутності, умов, тенденцій, зовнішніх і внутрішніх передумов виховання дітей у певній сфері). Тобто, предмет – це те, що міститься в межах об'єкта. Об'єкт і предмет дослідження співвідносяться між собою як загальне і

¹⁵⁶Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.

часткове. В об'єкті виділяється та його частина, яка є предметом дослідження. Саме на нього і спрямована основна увага дослідника.

Одним з методів розвитку наукового знання, а також структурних елементів теорії є гіпотеза – припущення, при якому на основі низки фактів робиться висновок про існування об'єкта, зв'язку або причини явища, причому цей висновок не можна вважати цілком доведеним. У процесі розробки гіпотеза розгортається в систему, або ієрархію певних висловлювань, в яких кожен подальший елемент впливає з попереднього.

Наукова гіпотеза – науково обґрунтоване припущення, яке потребує подальшої теоретичної і експериментальної перевірки (передбачення того, як буде розвиватися досліджуваний процес чи явище). Висування гіпотези потребує багато знань про досліджуваний об'єкт. Тільки тоді можна висунути припущення чи якесь теоретичне уявлення, яке потрібно довести. Завдання дослідника, що розробляє гіпотезу, полягає в першу чергу в тому, щоб показати, що не очевидно в об'єкті, що він вбачає у ньому такого, чого не помічають інші. Наукові істини завжди парадоксальні. Гіпотеза, будучи засобом переходу від старого знання до нового, неминуче вступає в протиріччя з наявними уявленнями. У всякому разі те, що і так всім очевидно, що не вимагає доказів – не гіпотеза.

Отже, *мета дослідження* (задум дослідження, науковий результат, який має бути отриманий під час дослідження) – цілеспрямовує на вивчення предмета дослідження.

Завдання дослідження – це програма дослідницьких процесів, які відображають логіку наукового пошуку, конкретизують цілі з урахуванням предмета дослідження, наукові проблеми, що досліджуються.

Методика дослідження (перелік методів, прийомів, засобів, за допомогою яких будуть розв'язані завдання дослідження, перевірена наукова гіпотеза, отримані достовірні наукові факти).

Предмет і завдання дослідження визначають вибір **методів науково-педагогічних досліджень**, напрямів наукового пошуку – шляхи вивчення і засвоєння складних психолого-педагогічних процесів формування особистості, встановлення об'єктивних закономірностей процесів виховання і навчання; прийоми, процедури та операції емпіричного і теоретичного пізнання й вивчення явищ педагогічної дійсності; сукупність прийомів чи операцій практичного або теоретичного освоєння дійсності, підпорядкованих вирішенню конкретної задачі. Відтак, методи педагогічного дослідження – це способи вивчення педагогічних явищ, отримання наукової інформації про них з метою встановлення закономірних зв'язків, відношень і побудови наукових теорій.

У сфері психолого-педагогічних наук метод можна розуміти як систему, алгоритм послідовних взаємозалежних дій всіх учасників освітнього процесу в контексті певних умов, що забезпечує досягнення поставленої освітньої мети (у цьому метод наближається до *технології*).

Отже, метод, зокрема педагогічний, характеризується певними ознаками: а) метою навчання, виховання, освітнього процесу в цілому; б) способом реалізації мети навчально-виховного процесу; в) характером взаємодії його суб'єктів.

Методи досліджень у педагогіці поділяються на **загальнонаукові та конкретно наукові, теоретичні і емпіричні**. Загальнонаукові – загальнотеоретичні методи (абстрагування і конкретизація, аналіз і синтез, порівняння, протиставлення, структурування, індукція, дедукція, традиція тощо), соціологічні (анкетування, інтерв'ю, експертні опитування, рейтинг тощо), соціально-психологічні (соціометрія, тестування, тренінг тощо), математичні (ранжування, шкалування, індексування, кореляція, факторний аналіз, кластерний аналіз тощо). До *теоретичних методів* належать: вивчення педагогічного досвіду, аналіз літератури, архівних джерел, документації та продуктів діяльності; аналіз поняттєво-термінологічної системи; аналогії, що побудовані на загальних фундаментальних законах діалектики для процесів різного походження; побудова гіпотез; прогнозування; моделювання. *Емпіричні методи* дослідження вміщують спостереження, бесіди, педагогічний консиліум, вивчення й узагальнення масового та індивідуального педагогічного досвіду, педагогічний експеримент, науково-педагогічні експедиції.

Методи вивчення педагогічного досвіду – це способи дослідження досвіду організації освітнього процесу, що реально склався. Вивчається як передовий досвід, так і досвід маловідомих, але креативно орієнтованих викладачів їх труднощі часто відображають реальні протиріччя педагогічного процесу, проблеми, що вже назріли і ще тільки назрівають. При вивченні педагогічного досвіду застосовуються такі методи, як спостереження, бесіда, інтерв'ю, анкетування, вивчення писемних, графічних і творчих робіт учнів, педагогічної документації.

Спостереження – цілеспрямоване сприйняття якогось педагогічного явища, в процесі якого дослідник отримує конкретний фактичний матеріал. При цьому ведуться записи (протоколи) спостережень. Спостереження проводиться зазвичай по заздалегідь наміченому плану з виділенням конкретних об'єктів спостереження. Етапи спостереження: визначення завдань і мети (для чого, з якою метою ведеться спостереження); вибір об'єкта, предмета, ситуації (за чим спостерігати); вибір способу спостереження, що найменше впливає на досліджуваний об'єкт і забезпечує найбільший збір необхідної інформації (спостерігати); вибір способів реєстрації того, за чим спостерігаємо (як вести записи); обробка та інтерпретація отриманої інформації (який результат).

Розрізняють спостереження включене, коли дослідник стає членом тієї групи, в якій ведеться спостереження, і невключене – спостереження «з боку»; відкрите і закрите (інкогніто); суцільне і вибіркове.

Спостереження – дуже доступний метод, але він має свої недоліки, пов'язані з тим, що на результат спостереження впливають особистісні якості (установки, інтереси, психічні стани) дослідника.

Методи опитування – бесіда, інтерв'ю, анкетування.

Бесіда – самостійний чи додатковий метод дослідження, що застосовується з метою отримання необхідної інформації чи роз'яснення того, що не було достатньо зрозумілим при спостереженні. Бесіда проводиться за заздалегідь наміченим планом з виділенням питань, що потребують вияснення. Бесіда ведеться вільно, без записування відповідей співрозмовника. Різновидом бесіди є інтерв'ю, перенесене у педагогіку із соціології. При інтерв'юванні дослідник дотримується заздалегідь визначених питань, що задаються у певному порядку. Під час інтерв'ю відповіді записуються відкрито.

Впливом вимог практики привело до формування нової науково-прикладної математичної дисципліни – кваліметрії (науки про способи вимірювання якісних характеристик). Проникнення ідей та методів цієї наукової дисципліни у педагогіку дозволяє розраховувати на суттєве підвищення ефективності педагогічних досліджень прогностичного характеру.

Прикладне дослідження проходить декілька стадій: підготовка, потім практичне вирішення проблеми, кількісно обробка отриманих даних, їх інтерпретація, формулювання висновків і пропозицій. На підготовчому етапі, передовсім, аналізується практична діяльність з метою визначення найактуальнішої педагогічної проблеми, вирішення якої приведе до відчутних позитивних результатів у розвитку, навчанні та вихованні учнів. Далі здійснюється збір попередніх матеріалів (анамнез) для конкретизації можливих причин виникнення вибраної педагогічної проблеми (спостереження, усні та письмові опитування, збір, аналіз та узагальнення статистичних матеріалів), який завершується розробкою гіпотези, тобто припущення про найвірогідніше рішення даної проблеми. І, нарешті, складається методика дослідження: відбираються необхідні методи, технічні засоби, визначаються умови їх застосування і способи узагальнення отриманих даних. Практичне рішення проблеми пов'язане з реалізацією методики дослідження. Методи наукового дослідження – нерозривно пов'язані з формами та способами мислення, котрі в процесі організації бінарної взаємодії викладача і студента забезпечують можливість проникнути в істину, в сутність явищ та процесів об'єктивної діяльності. Серед них індукція і дедукція, сходження від конкретного до абстрактного і від абстрактного до конкретного, аналіз і синтез, порівняння і співставлення. Методи педагогічного дослідження мають суспільну природу. Об'єктивною основою для їх наукового обґрунтування і опису є форми пізнання суб'єктами реальної діяльності, а також способи обміну інформацією, їх спілкування у процесі пізнавальної діяльності.

Нові педагогічні знання поширюються через усні виступи дослідників на конференціях, через публікації наукових статей, брошур, книг, методичних рекомендацій та програмно-методичних документів, через підручники та навчальні посібники з педагогіки.

У педагогічній науці ще багато невиявлених зв'язків і залежностей, де є можливість докласти зусиль молодим дослідникам. В.А. Сухомлинський написав, що ***педагогіка стане точною наукою, оригінальною наукою лише тоді, коли дослідить та пояснить найтонші, найскладніші залежності і взаємообумовленості педагогічних явищ.***

Найважливішою умовою успішного розвитку педагогіки є тісна співпраця вчених і педагогів-практиків, які, знаючи основні методи педагогічних досліджень, можуть цілеспрямованіше вивчати та аналізувати свій досвід та досвід інших педагогів, а також перевіряти на науковій основі свої власні педагогічні знахідки та відкриття. При цьому корисним може бути:

Вивчення документації навчального процесу (особових справ студентів, медичних карток, класних журналів, студентських щоденників, протоколів методичної ради, засідань вченої ради) озброїть дослідника деякими об'єктивними даними, що реально характеризують практику організації освітнього процесу – це також різновидність педагогічного експерименту.

Так, педагогічний експеримент пов'язаний з вивченням педагогічних явищ у змінних умовах; він дозволяє практично перевірити ту чи іншу гіпотезу чи нововведення, може служити джерелом фактичного матеріалу, дає можливість переходити від гіпотези до теорії, а від теорії до практики, до вироблення науково-обґрунтованих рекомендацій з регулювання різних педагогічних явищ і процесів керування ними. Отже, педагогічний експеримент можна визначити як специфічну, обмежену в часі і просторі форму педагогічної діяльності, що здійснюється з метою перевірки гіпотез, пошуку засобів для забезпечення оптимального функціонування і розвитку тієї чи іншої педагогічної системи.

Експеримент у педагогічному прогнозуванні, за визначенням Б.С.Гершунського, – це частина практики. Він обумовлюється потребами практики, потребами пізнання найефективніших засобів та методів навчально-виховної роботи. Як метод, що органічно поєднує в собі теоретичну і практичну діяльність, експеримент у прогностичних дослідженнях покликаний виконувати складні функції. По-перше, за допомогою виокремлення окремих сторін і властивостей об'єкта педагогічного дослідження він дає можливість проникнути у його суть, розкрити його закономірності і на цій основі висунути відповідні гіпотетичні припущення про тенденції розвитку і поведінки даного об'єкта в майбутньому. По-друге, матеріалізуючи ту чи іншу ідею, виражену в гіпотезі чи передбаченні, експеримент виступає критерієм їх істинності, формою прояву

загального в конкретному. За допомогою встановлення конкретного факту (чи фактів) підтверджуються (чи заперечуються) загальні припущення, виражені в гіпотезі чи науковому передбаченні. *«Будь-який педагогічний експеримент, – пишуть Р.В.Ривкіна і А.В.Винокур, – направлений на перевірку певного припущення, що витікає з попереднього знання. Відносно попереднього знання експеримент відіграє подвійну роль: критеріальну (перевірочну) та евристичну (поповнює попередні знання за рахунок результатів перевірки гіпотез і побічних відносно неї пізнавальних результатів)»*. Відкриті при експериментальній перевірці гіпотези і пояснені теорією факти стають, з одного боку, основою нового наукового передбачення, а з іншого – доказом старих припущень. Узагальнюючи окремі факти, дослідник за допомогою індукції встановлює в них тотожне, найхарактерніше. Таким чином, дані експерименту стають дослідною основою загальних теоретичних положень, що створюють, як зазначалось вище, необхідні передумови для наукового передбачення.

Найважливішим критерієм кваліфікованої організації експерименту в педагогічних дослідженнях є доказовість. Однією з істотних вимог до педагогічного експерименту є його наукове обґрунтування, опрацювання програми і методики проведення. Має бути чітко показано, з якою саме інновацією пов'язана постановка даного експерименту, чітко обґрунтована доцільність і можливість інновацій, сформульована гіпотеза, спрогнозовані позитивні й негативні наслідки тощо.

У програмі необхідно визначити експериментальні й контрольні об'єкти з вказівкою ступеня їх представництва, специфіки, а також порівняння. Зіставлення можна робити лише тоді, коли певні зміни, які відповідають меті експерименту, відбуваються і в експериментальних, і в контрольних об'єктах. Лише в такому разі зіставлення результатів роботи експериментальних і контрольних об'єктів дасть можливість виявити «чистий» результат дослідження. Серед методичних прийомів визначення доцільності проведення педагогічного експерименту важливу роль може відіграти метод експертних оцінок. Його використання сприяє прийняттю об'єктивних і компетентних рішень (С.Гончаренко).

Анкетування – метод масового збору матеріалу за допомогою анкет.

Ті, кому адресовані анкети (респонденти), дають письмові відповіді на запитання. Бесіду та інтерв'ю називають опитуванням «віч-на-віч», анкетування – заочним опитуванням.

Результативність бесіди, інтерв'ю і анкетування багато в чому залежать від змісту і структури питань, що задаються. План бесіди, інтерв'ю і анкети – це перелік питань (питальник). Етапи складання питальника: визначення характеру інформації, яку необхідно отримати; складання приблизного ряду запитань, які мають задаватися; складання початкового плану; попередня перевірка шляхом пробного дослідження; виправлення і остаточне редагування. Цінний матеріал може дати ви-

вчення студентських робіт: письмових (творчих і контрольних), графічних (малюнків, креслень), зошитів з окремих дисциплін тощо. Це допоможе отримати необхідні відомості про індивідуальність того, хто навчається, його ставлення до роботи, про досягнутий ним рівень умінь і навичок у тій чи іншій сфері.

Експеримент – це метод емпіричного рівня наукового пізнання, спосіб чуттєво-предметної діяльності, коли явища вивчають за допомогою доцільно обраних чи штучно створених умов, що забезпечують перебіг у чистому вигляді тих процесів, спостереження за якими необхідне для встановлення закономірних зв'язків між явищами. Експеримент широко застосовують не лише в природничих науках, а й у соціальній практиці, де він відіграє значну роль у пізнанні та управлінні суспільними процесами.

Проведення експериментальних досліджень передбачає здійснення ряду пізнавальних операцій:

- ✓ визначення цілей експерименту на основі існуючих теоретичних концепцій з врахуванням потреб практики та розвитку самої науки;
- ✓ теоретичне обґрунтування умов експерименту;
- ✓ розробка основних принципів, створення технічних засобів для проведення експерименту;
- ✓ спостереження, вимірювання та фіксація виявлених у ході експерименту властивостей, зв'язків, тенденцій розвитку досліджуваного об'єкта;
- ✓ статистична обробка результатів експерименту.

Експеримент дає можливість досліджувати, по-перше, об'єкти в так званому чистому вигляді; по-друге, в екстремальних умовах, що сприяє більш глибокому проникненню в їхню сутність; по-третє, важливою перевагою експерименту є його повторюваність. У процесі експерименту необхідні спостереження, порівняння можуть проводитися стільки разів, скільки необхідно для одержання достовірних даних.

Методологія експерименту як загальні принципи, структура експерименту, його постановка і послідовність виконання експериментальних досліджень, містить такі етапи:

- ✓ розробка плану-програми експерименту;
- ✓ оцінку вимірювань та вибір засобів для проведення експерименту;
- ✓ математична теорія експерименту;
- ✓ проведення експерименту;
- ✓ обробку та аналіз експериментальних даних, встановлення адекватності.

Оснoву плану-програми експерименту складає **методика експерименту** – система прийомів для послідовного, найбільш ефективного експериментального дослідження та містить:

- ✓ мета і завдання експерименту;
- ✓ вибір варіюючих чинників;
- ✓ обґрунтування засобів необхідного числа вимірювань;
- ✓ опис проведення експерименту;
- ✓ обґрунтування способів обробки та аналізу результатів експерименту.

Теоретичний аналіз як метод педагогічного дослідження – це виділення і розгляд реальних сторін, ознак, особливостей, властивостей педагогічних явищ. Аналізуючи окремі факти, групуючи, систематизуючи їх, дослідник виявляє в них загальне й особливе, встановлює загальний принцип чи правило. Аналіз супроводжується синтезом, який допомагає проникнути в сутність педагогічних явищ, що вивчаються. У теоретичному аналізі використовують інші групи методів дослідження – індуктивні та дедуктивні. Це логічні методи узагальнення отриманих шляхом аналізу даних.

Індуктивний метод передбачає рух думки від окремих суджень до загального висновку, **дедуктивний** – від загального судження до окремого висновку.

Теоретичні методи необхідні для визначення проблем, формування гіпотез і для оцінки зібраних фактів. Теоретичні методи пов'язані з вивченням праць класиків з питань людинознавства в цілому і педагогіки зокрема, загальних і спеціальних праць з педагогіки, історико-педагогічних праць і документів, періодичних педагогічних видань, художньої літератури про школу, виховання, вчителя, довідкової педагогічної літератури, підручників та методичних посібників з педагогіки та суміжних наук. Вивчення цієї літератури дає можливість дізнатися, які сторони і проблеми вже досить добре вивчені, з яких ведуться наукові дискусії, що застаріло, а які питання ще не вирішені. Робота з літературою передбачає складання бібліографії (перелік джерел, відібраних для роботи у зв'язку з досліджуваною проблемою), реферування (стиснений зміст основного змісту однієї чи декількох робіт загальної тематики), конспектування (ведення більш детальних записів, основу яких складає виділення головних ідей та положень роботи), анотування (короткий запис загального змісту книги чи статті), цитування (дослівний запис висловлювань, фактичних чи цифрових даних, що містяться у літературному джерелі).

Математичні методи в педагогіці застосовуються для обробки отриманих методами опитування та експерименту даних, а також для встановлення кількісних залежностей між явищами, що вивчаються. Ці методи допомагають оцінити результати експерименту, підвищують надійність висновків, дають підґрунтя для теоретичних узагальнень. Найпоширенішими з математичних методів, що застосовуються у педагогіці, є реєстрація, ранжування, шкалювання.

Реєстрація – метод виявлення, якоїсь якості у кожного члена групи і групи загалом, підрахунок кількості тих, у кого дана якість наявна чи відсутня (наприклад, кількість активно працюючих на заняттях і пасивних).

Ранжування (або метод рангової оцінки) вимагає послідовності в розташуванні зібраних даних (зазвичай, в порядку спадання чи наростання будь-яких показників) і, відповідно, визначення місця в цьому ряду кожного з досліджуваних (наприклад, складання переліку однокурсників, яким найбільше віддають перевагу).

Шкалювання – ведення цифрових показників оцінки окремих сторін педагогічних явищ. Для цього випробовуваним задають питання, відповідаючи на які вони повинні вибрати одну з вказаних оцінок. Наприклад, відповідаючи на питання про заняття якимось видом діяльності у вільний час, потрібно вибрати один із оціночних варіантів відповідей: захоплююсь, займаюсь регулярно, займаюсь нерегулярно, нічим не займаюсь. Порівняння отриманих результатів з нормою (при заданих показниках) передбачає визначення відхилення від неї і співвіднесення результатів з допустимими балами. Наприклад, нормальною самооцінкою особистості є значення коефіцієнту від 0,3 до 0,5, якщо він менший за 0,3, то самооцінка занижена, якщо більше 0,5 – завищена.

Статистичні методи – застосовуються при обробці масового матеріалу, тобто при визначенні середніх величин отриманих показників: середнього арифметичного (наприклад, визначення кількості помилок у роботах контрольної та експериментальної груп), медіани показника середини ряду (наприклад, при наявності 12 студентів у групі медіаною буде оцінка шостого студента у списку, в якому всі студенти розподілені за рангом оцінок), ступені розсіяння цих величин – дисперсії (середнього квадратичного відхилення, коефіцієнту варіації та ін.). Для проведення цих підрахунків наявні відповідні формули, застосовуються довідкові таблиці. Результати, опрацьовані за допомогою цих методів, дозволяють показати кількісну залежність у вигляді графіків, діаграм, таблиць.

Як вже зазначалося, потрібно розрізняти теоретичне, педагогічне дослідження, що проводиться зі спеціальною науковою метою, і прикладне (науково-практичне), котре не лише може, а й повинен вміти проводити кожен теоретично працюючий педагог-практик.

Вимірювання. Метод вимірювання відноситься до кількісних методів дослідження, мета яких полягає у тому, щоб найповніше відобразити у науковому знанні об'єктивні кількісні відношення, виражені у числі та величині.

Проблеми вимірювання привертають до себе пильну увагу як філософів, так і представників окремих наук, головним чином тому, що при спостереженні та експерименті, роль яких у пізнанні об'єктивної діяль-

ності виключно велика, вимірювання займають важливе місце. Сучасна наука розвивається у такому напрямку, що *пізнання якісних сторін явища обов'язково повинне поєднуватись з визначенням кількісних відношень між предметами і явищами об'єктивної реальності*. При цьому варто мати на увазі, що хоча за допомогою методу вимірювання фіксуються лише кількісні характеристики, але ці характеристики нерозривно пов'язані з якісною визначеністю досліджуваного об'єкта. Саме завдяки якісній визначеності об'єкта можна виділити кількісні характеристики, що підлягають вимірюванню.

Останнім часом вимірювання все більш широко використовується в педагогічних дослідженнях, підвищуючи точність і достовірність їх результатів. Проблемам взаємозв'язку якісних та кількісних характеристик педагогічних явищ присвячені праці багатьох дослідників.

Роль вимірювань у процесі педагогічного прогнозування полягає в тому, що вони дозволяють знаходити і формулювати емпіричні закони і навіть можуть бути джерелом формування наукових теорій. Це пов'язано з тим, що хоча теорія виникає не з емпірії, а ніби поруч неї і над нею, і засоби її побудови приходять ззовні, все ж виникає вона в зв'язку з емпірією і за певними закономірностями. Звичайно, кількісні методи, взяті самі по собі, безвідносно до якісних уявлень, не можуть приводити до виникнення нових педагогічних ідей. Однак, *кількісна теорія відкриває можливості значно глибшого пізнання, встановлення нових зв'язків, прогнозування, визначення міри явищ*. У результаті вимірювання можуть бути встановлені такі факти, зроблені такі емпіричні відкриття, які приводять до корінної ломки усталених у науці уявлень. Необхідно також враховувати, що кількісний підхід до об'єкта педагогічного дослідження є не просто зовнішнім доповненням якісного підходу, а чимось більшим, адже саме на такому шляху можливе глибше осягнення педагогічного явища в його якісній визначеності.

Зараз однією з найактуальніших проблем є проблема вимірювання якостей особистості, що формуються у педагогічному процесі. У багатьох виступах відзначається, що відсутність кількісного вимірювання якостей особистості понижує результативність педагогічних досліджень. Так, А.І.Власенков писав, що у педагогіці *«немає поточних критеріїв навченості, вихованості, розвитку тих, хто навчається. Наявні у педагогіці способи вимірювання приблизні, недиференційовані, а тому недостатньо об'єктивні»*. Між іншим, як відзначав Б.С. Гершунський, що одна з найважливіших прогностичних проблем педагогіки – проблема профорієнтації молоді – може бути успішно вирішена лише на основі ефективних засобів вимірювання здібностей та інтересів учнів. Ці ж засоби можуть відіграти важливу роль у вирішенні проблеми неуспішності учнів, індивідуального підходу до них.

Як засвідчує практика останніх років, хід та результати процесу вимірювання якісних характеристик можуть бути значно покращені з застосуванням математичних і статистичних методів.

Важливе значення має **організація наукового дослідження**. зазвичай, воно здійснюється поетапно. Наприклад, дослідження може охоплювати чотири етапи.

На першому етапі – аналітико-констатувальному – визначається проблемне поле дослідження, вивчається стан розробленості проблеми у вітчизняній та зарубіжній науці, аналізується філософська, соціологічна, культурологічна, психологічна, педагогічна література, обґрунтовуються методологічні підходи, формується категорійний апарат дослідження і головна його ідея, наприклад, – готовність майбутніх учителів до виховної діяльності з учнями перебуває в залежності від рівня сформованості культури особистісної взаємодії; вивчається досвід роботи у певній педагогічній сфері.

На другому етапі – аналітико-пошуковому – вивчається реальний стан досліджуваної проблеми, визначаються критерії, показники, наприклад, готовність студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації виховної діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Обґрунтовується авторська концепція: мета, завдання, наприклад, концептуальна модель підготовки майбутніх учителів до виховної взаємодії з учнями; здійснюється констатувальний етап експерименту; проектується модель досліджуваного явища, наприклад, формуються компоненти культури особистісної взаємодії студентів вищих педагогічних навчальних закладів; планується формувальний етап експерименту. Розробляються експериментальні та діагностичні матеріали.

На третьому етапі – дослідно-експериментальному – здійснюється формувальний етап експерименту, наприклад, з реалізації методики або технології підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до проектувальної діяльності, перевіряється гіпотеза дослідження, відбувається збір експериментальних даних, удосконалюється відповідна методика.

На четвертому етапі – завершувально-узагальнюючому – здійснюється аналіз, систематизація, статистична обробка накопиченого емпіричного матеріалу; теоретичне узагальнення, інтерпретація та оформлення результатів дослідження. За результатами дослідження можуть бути видані навчальні посібники, методичні рекомендації, монографії залежно від рівня дослідження. На цьому етапі визначаються напрями подальших досліджень із зазначеної проблеми.

Особлива увага приділяється формувальному етапу експерименту. Представимо на прикладі, дослідження Т.О. Яцули етапи і зміст форму-

вального етапу експерименту¹⁵⁷ з проблеми професійної підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів. Здобувач зазначає, що професійно-особистісний розвиток майбутнього вчителя має бути усвідомленим і цілеспрямованим, таким, що забезпечить досягнення результативності в особистісній взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіл-левих потреб та інтересів. У зв'язку з цим процес підготовки майбутніх учителів до організації дозвілля школярів повинен урахувувати сучасні освітні тенденції, основними з яких є:

- орієнтація освітньої діяльності на активне освоєння людиною способів здобування нової інформації;
- стимулювання пізнавальних запитів і потреб особистості при од-ночасній адаптації освітнього процесу до вже сформованих психічних структур;
- самоактуалізація і самовизначення студентів як головний показ-ник успішності становлення фахівця.

Ці тенденції припускають зміни змістової і процесуальної сторін навчання у вищому педагогічному навчальному закладі. Ураховуючи за-значені вихідні позиції, дослідниця в експериментальній роботі спрямо-вує свої зусилля на те, щоб відстежити, як в умовах навчально-виховного процесу та під час позааудиторної роботи відбувається розвиток у май-бутніх учителів культури особистісної взаємодії, що є підґрунтям готов-ності до організації дозвілля школярів.

З метою отримання максимально об'єктивних результатів експе-рименту кількість годин, що відводилися на весь навчальний рік для ко-нтрольних та експериментальних груп, була однаковою. Відмінність по-лягала в тому, що в контрольних групах навчання здійснювалося з вико-ристанням традиційних методик і програм, а в експериментальних на кожному з етапів створювались умови, за яких з'являлася можливість об'єктивного виявлення найбільш ефективних методів і організаційних форм розвитку культури особистісної взаємодії, що є основою готовності майбутніх учителів до організації дозвілля школярів¹⁵⁸.

Здобуті результати дослідження порівнювалися з раніше розроб-леним еталоном, що давало змогу визначати відхилення фактичного стану від передбачуваного гіпотетичного: систематичного моніторингу просування кожного студента та групи в цілому, фіксації утруднень, що зустрічалися у взаємообумовлених діях викладачів і студентів; складан-ня та аналізу таблиць і графіків, що дозволяли порівнювати результати-

¹⁵⁷ Яцула Т.В. Теоретичні і методичні основи підготовки студентів вищих педагогічних на-вчальних закладів до організації дозвілля школярів: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04: Тетяна Володимирівна Яцула. – Херсон, 2011. – С. 346.

¹⁵⁸ Яцула Т.В. Розвиток творчого потенціалу майбутнього вчителя у сфері організації дозвіл-ля учнів загальноосвітніх шкіл // Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. 2001. – Вип. 15. – Ч. 2. – 258 с. – С.114-118.

вність роботи окремих студентів, груп як контрольних, так і експериментальних і своєчасно вносити відповідні корективи.

Методи, які використовувалися, були пов'язані зі змістом і якісними особливостями педагогічного процесу й обумовлені завданнями дослідження. У процесі визначення тієї чи іншої методики дослідницею усвідомлювалась її реальна ефективність, а також наскільки отримані за її допомогою результати адекватні для характеристики досліджуваного новоутворення. Представимо відповідні методики діагностик рівня готовності майбутніх учителів до особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля¹⁵⁹.

Назва компонента	Перелік діагностичних методик
Мотиваційно-ціннісно-смысловий	Методика оцінки здатності до емпатії (І.М.Юсупов); шкала доброзичливості (Кемпбелл); опитувальник «Як поживаєш?» (Н.С.Пряжников); твір «Я допомагаю дитині рости»; методика діагностики толерантності (В.В.Бойко); методика діагностики структури цінностей особистості (С.С.Бубнова); анкета «Про сенс життя» (Г.А.Вайзер); методика діагностики самоактуалізації особистості (А.В.Лазукін в адаптації Н.Ф.Каліна).
Когнітивно-методологічний	Методика вивчення ставлення до психологічного знання (С.В.Пазухін); методика вивчення професійної позиції в педагогічному спілкуванні; анкета «Бар'єри педагогічної діяльності».
Операційно-діяльнісний	Методика оцінки рівня товариськості (В.Ф.Ряховського), методика самооцінки професійно-педагогічної мотивації (Н.П.Фетіський), методика діагностики орієнтованості вчителів на дисциплінарну або особистісну модель взаємодії з дітьми (В.Г.Маралов).
Індивідуально-творчий	Методика вивчення професійної спрямованості особистості вчителя (Е.І.Рогов), методика діагностики мотивації досягнення (А.Мехраб'ян), методика діагностики рівня саморозвитку (А.Н.Бережнова), анкета «Реалізація потреб у саморозвитку».

Результатом діагностики був розподіл майбутніх учителів на 4 рівні готовності до організації дозвілля школярів: елементарно-репродуктивний, адаптивний, системно-моделювальний та системно-розвивальний.

Формувальний етап експерименту здійснювався у три етапи, кожен з яких мав відповідну мету, завдання, зміст і методику підготовки студентів.

¹⁵⁹ Яцула Т.В. Теоретичні і методичні основи підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів: дис. ... доктора пед. наук.: 13.00.04: Тетяна Володимирівна Яцула. – Херсон, 2011. – С. 321.

нтів вищих педагогічних навчальних закладів до організації дозвілля школярів.

Перший етап – рефлексивно-когнітивний – передбачав рефлексію майбутніх учителів щодо особливостей розвитку під час дозвілля у підлітковому та старшому шкільному віці, зіставлення власного досвіду проведення дозвілля з аналізом часу дозвілля (змісту, форм, методів) сучасних підлітків, виявлення тенденцій щодо їх особистісного зростання (життєві цілі, плани, ціннісні орієнтації, мотиви діяльності та інше), засвоєння відповідного змісту навчальних дисциплін «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогічна психологія», «Соціальна психологія» через розвиток власного ставлення до визначених у дослідженні проблем дозвілля школярів. Цей етап був спрямований також на активізацію діяльності майбутніх учителів у процесі пошуку смислу особистісно значущої взаємодії зі школярами у сфері їх дозвіллевого часу. Їх розв'язання здійснювалося шляхом спільної багатоаспектної діяльності викладачів і студентів, вивчення субкультурних особливостей проведення часу дозвілля школярами, створення потреби в пошуково-аналітичній роботі як підґрунті для індивідуально-творчої діяльності із саморозвитку.

Головне завдання другого етапу – особистісно-розвивального – вбачалося в стимулюванні процесу самовизначення у виховній діяльності, розумінні сенсу особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля, актуалізації цінностей педагогічної діяльності, спонукання майбутніх учителів до саморозвитку, самопрояву як творчої, референтної особистості в житті дитини. Ці завдання концентрувались у розвитку головних компонентів культури особистісної взаємодії.

Третій етап – проектно-самореалізуючий – передбачав творчий прояв майбутнього вчителя у проектуванні особистісної взаємодії зі школярами у сфері дозвілля через створення клубних об'єднань дозвіллевого спілкування школярів, самопрезентація та захист їх структурних компонентів: мети, завдань, змісту, форм, методів взаємодії, залучення студентів до конструктивної дискусії щодо вдосконалення зазначених творчих проектів, визначення шляхів самовдосконалення.

Іншим прикладом організації формувального етапу експерименту може слугувати дослідження А.П. Лісниченко щодо методики підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності¹⁶⁰.

¹⁶⁰ Лісниченко А.П. Деякі підходи до визначення критеріїв і рівнів готовності майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності / А.П. Лісниченко // Актуальні проблеми педагогіки : методологія, теорія і практика : збірник наук. праць. – Вип. 3. – Ч. 1. – Горлівка, 2006. – С. 176-183; Лісниченко А. П. Інтеграція методико-психолого-педагогічних і предметних знань у процесі формування готовності майбутнього вчителя іноземної мови до творчої самореалізації в професійній діяльності / А.П. Лісниченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця, 2008. – Вип. 16. – С. 391-396.

Метою формувального етапу експерименту було визначено реалізацію та перевірку ефективності педагогічних умов (формування професійних знань майбутніх учителів на основі інтеграції змісту психолого-педагогічних та спеціально-предметних дисциплін; організаційно-методичне забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності; становлення суб'єктної позиції майбутніх учителів у процесі підготовки до професійної діяльності), виокремлених для формування готовності майбутніх педагогів до творчої самореалізації в професійній діяльності.

Реалізація мети формувального експерименту відбувалася за такими напрямками:

1) сприяння утворенню в студентів образу творчого вчителя, «Я-професійне» та цілісної професійної діяльності;

2) забезпечення усвідомлення студентами зв'язку між особистісними якостями, професійними вміннями учителя, структурою побудови уроку і результатами професійної діяльності, успіхами і невдачами учнів;

3) активізація усвідомлення студентами потреб у досягненні успіху, самопізнанні, саморозвитку, творчій самореалізації в професійній діяльності;

4) організація такої діяльності, яка буде забезпечувати свідоме оволодіння прийомами рефлексивного аналізу, осмислення, переосмислення та оцінювання детермінант власної діяльності, поведінки і діяльності учнів та педагогічної взаємодії загалом;

5) сприяння ініціюванню у діяльності студентів самоорганізаційних, цілепокладальних механізмів;

6) розширення кола знань студентів про особистісно-орієнтовані системи навчання, прогресивні методи навчання іноземних мов, що дозволяють здійснювати індивідуальний підхід, сприяють саморозвитку всіх суб'єктів педагогічної взаємодії;

7) забезпечення оволодіння студентами досвідом педагогічної творчості з метою розкриття своїх індивідуальних можливостей та творчої самореалізації в професійній діяльності.

Теоретичне обґрунтування мети та завдань формувального етапу експерименту дозволило розробити рефлексивно-творчу стратегію побудови системи роботи з підготовки майбутнього вчителя до творчої самореалізації в професійній діяльності. Втілення кожної із педагогічних умов у навчальний процес здійснювалося в три етапи. Такий підхід сприяв поступовому зростанню самостійності студентів, пошуку індивідуальних шляхів творчої самореалізації в професійній діяльності.

Для проведення дослідницько-експериментальної роботи у зазначеному напрямі були проведені заняття зі спеціальності, дисципліни «Основи педагогічної майстерності» та спецсемінару «Формування готовності майбутніх учителів іноземної мови до творчо-професійної само-

реалізації» для студентів четвертого року навчання. До позитивних чинників побудови формувального етапу експерименту віднесено такі: 1) передування їм в навчальній програмі дисциплін із психології, педагогіки та методики викладання іноземних мов у загальноосвітніх закладах, що забезпечувало можливість формування ретроспективних та супутніх зв'язків між ними та інтеграції студентами знань із цих дисциплін у процесі експерименту; 2) передування дисципліни «Основи педагогічної майстерності» й спецсемінару в навчальній програмі педагогічної практики, що дозволяло включити в їх зміст рефлексію педагогічних проблем, що мали місце під час практики, забезпечити якісно новий рівень практики студентів на п'ятому році навчання у ВНЗ та сформувати їх готовність до творчої самореалізації в майбутній професійній діяльності.

До завдань *першого етапу* експерименту було віднесено такі: забезпечити осмислення студентами змісту та особистісного значення професійної діяльності, спрямувати студентів на творчу педагогічну діяльність, актуалізувати потребу досягнення успіху в професійній діяльності, розвивати вольові якості, відповідальність, здатність студентів до самоорганізації, формувати їх уявлення про Я-професійне та комплекс психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, а також діагностувати рівні сформованості готовності майбутніх фахівців до творчої самореалізації в професійній діяльності. Цей етап був спрямований на формування мотиваційно-вольового та когнітивного компонентів досліджуваної готовності й являв собою період становлення професійної самосвідомості студентів.

Організовуючи смислотворчу діяльність, дослідниця виходила з положення: інформація набуває рівня смислу, якщо вона проходить через внутрішню діяльність та отримує емоційне забарвлення в результаті рефлексії. Поєднання афективних та інтелектуальних процесів при функціонуванні смислових систем індивідуальної свідомості є основною умовою виникнення особистого смислу¹⁶¹.

Реалізація смислотворчості як творчої інтелектуальної діяльності в навчальному процесі дозволила студентам відновити інтерес до педагогічної діяльності, усвідомити особистісну значущість творчої діяльності, сформувати образ творчого вчителя, що актуалізувало, в свою чергу, їхню потребу наслідування кращих зразків педагогічної творчості та потребу самовираження, виявлення своїх творчих потенцій.

Дієвість мотиваційно-вольового компонента готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності потребувала також формування мотивації досягнень майбутніх учителів.

При цьому було враховано положення, що формування мотивації

¹⁶¹ Андриенко Е.В. Проблема самоактуализации учителя / Е.В. Андриенко // Теория и методика высшего педагогического образования : межвузовский сборник науч. трудов / под ред. академика РАО проф. В.А. Сластенина. – М., 1993. – С. 33.

досягнень особистості значною мірою обумовлюється самооцінкою. Остання, включаючись у структуру мотиваційної діяльності й поведінки особистості, забезпечує співвідношення суб'єктивних можливостей особистості з цілями й умовами діяльності та у такий спосіб виступає засобом саморегуляції. Відомо, що рівень самооцінки впливає на вибір учителями того чи іншого стилю діяльності. Так, учителі з низькою самооцінкою схильні до застосування традиційних, формальних методів навчання, тоді як учителі з позитивною самооцінкою орієнтовані на успіх у своїй діяльності, характеризуються творчим мисленням та здатні створювати на уроці атмосферу співтворчості. Саме тому для нас було важливим використання таких методів, які могли забезпечити рефлексію студентами ситуацій успіху у професійній діяльності, підвищити їх самооцінку, акцентувати увагу на своїх творчих здібностях із метою їх подальшого продукування та розвитку.

Згідно з психологічними дослідженнями, зазначеним вимогам відповідає метод написання творів на професійну тематику. Студентам було запропоновано обрати темою твору-рефлексії – «Мої успіхи на педагогічній практиці». Успіх, як засвідчують наукові доробки, тісно пов'язаний із самореалізацією, він є її результатом, який виражається у позитивних суб'єктивних переживаннях, підвищує рівень самооцінки, орієнтує на творчий стиль діяльності та сприяє формуванню мотивації досягнення.

На становлення суб'єктної позиції студентів, їхньої відповідальності за міру прояву активності для досягнення цілей заняття та формування мотивації досягнення впливає участь майбутніх фахівців у процесі цілепокладання на заняттях. Важливе значення для студентів мала активна реалізація в процесі експериментального навчання принципів особистісно орієнтованого навчання (постійне узгодження змісту знань з індивідуальним досвідом студентів, можливість вибору способів виконання завдань, рефлексія студентами особистих досягнень) в поєднанні з вивченням майбутніми вчителями особистісно орієнтованих систем та принципів навчання, особливостей застосування індивідуального підходу в професійній діяльності набуло форми змістово-процесуальної інтеграції: зміст навчального матеріалу подавався за допомогою методів, які відповідали його сутності. Таким чином, студенти експериментальних груп одержали не лише важливі для творчої самореалізації суб'єктів педагогічної взаємодії знання, а й практичне підтвердження доцільності й ефективності їх застосування.

У результаті першого етапу експериментального дослідження було відновлено інтерес до педагогічної діяльності, актуалізовано значущість для студентів творчої діяльності, закладено основу формування мотивації досягнення, орієнтації особистісних домагань на розвиток у професійній діяльності, забезпечено оволодіння студентами знаннями, які слу-

гуватимуть теоретичним підґрунтям для здійснення творчої самореалізації в професійній діяльності. Особливі умови рефлексивно-смыслотворчого довкілля першого етапу експериментального навчання дозволили студентам оцінити власні особистісні, професійні якості та смисл освітнього процесу для себе через призму самовизначення, співвідношення діяльності, яка здійснювалась, та здатності виконати її на творчому рівні. Все це загалом стало основою становлення професійної самосвідомості майбутніх педагогів.

Завданнями **другого етапу** формувального етапу експерименту було визначено такі: сприяти оволодінню студентами прогресивними стратегіями цілепокладання, рефлексивними вміннями, комплексом уявлень про Я-професійне та комплексом психолого-педагогічних знань про умови та засоби втілення вчителем творчої самореалізації в професійній діяльності, формувати суб'єктну позицію студентів, орієнтувати їх на індивідуальний розвиток учнів. Виконання зазначеного в єдності відображало **формування «педагогічно-творчого Я»** й передбачало розвиток операційно-діяльнісного та когнітивного компонентів готовності.

Як і на попередньому етапі, процесу цілепокладання відводилось особливе місце в навчальній діяльності другого етапу. Специфікою цього періоду було те, що поряд із репродуктивно-виконавчою стратегією введення мети, яка була започаткована на вихідному етапі експериментального дослідження, викладач застосовував на деяких заняттях проблемно-розвивальну стратегію, за якої відбувалося відносно самостійне продукування мети студентами. Відтак, забезпечувалося формування цілепокладальних умінь шляхом використання принципу «від простого до складного».

У формуванні готовності майбутніх учителів до творчої самореалізації в професійній діяльності особливе значення мала реалізація в навчальному процесі умови – забезпечення рефлексивного ставлення студентів до професійної діяльності. Оволодіння навичками рефлексії педагогічної діяльності інших слугувало передумовою самооцінки студентів власних професійно-творчих якостей та формування їхньої готовності до рефлексії своєї діяльності, що є складовою педагогічної взаємодії на занятті. Алгоритм рефлексії студентів своєї діяльності передбачав зіставлення цілей заняття та власних індивідуальних досягнень, виявлення проблем, які залишилися нерозкритими по завершенню діяльності, знаходження причин нереалізованих цілей, а також усвідомлення свого індивідуального внеску в роботу на занятті. Систематичне звернення майбутніх учителів до рефлексії власної діяльності, постійний діалог з собою щодо ефективності власних стратегій у досягненні поставлених цілей мобілізувало їхню активність під час виконання завдань занять, сприяло розвитку відповідальності за їх виконання, важливих суб'єктних якостей.

Забезпеченню сприятливих умов та безпосередньо процедури реалізації рефлексивної діяльності студентами в навчальному процесі ВНЗ сприяли різноманітні інтерактивні рефлексивні методи, що застосовувалися нами – «Рефлексивне коло», «Острови», «Ключове слово», «Рефлексивна мішень», «Міні-твір», «Анкета-газета» «Ланцюг побажань», «Інтерв'ю». Продуктивним шляхом формування рефлексивних умінь вважається також розв'язання проблемних ситуацій професійного спрямування.

Розв'язання проблемних ситуацій в умовах експериментального навчання забезпечило також формування в студентів цілісного образу професійної діяльності, сприяло інтеграції знань із психології, педагогіки, методики викладання та практики англійської мови. Це стало можливим завдяки тому, що ці ситуації являли собою моделі реальної педагогічної діяльності, що має міжпредметний характер.

Розгляд та розв'язання кожного із зазначених вище навчально-професійних завдань вимагав урахування вікових, індивідуальних особливостей учнів, що є невід'ємною складовою педагогічної діяльності вчителя і виступає тією призмою, через яку були спрямовані всі теоретичні знання студентів з метою підготовки їх до професійної діяльності та, зокрема, до творчої самореалізації в ній. Реалізація завдань, методів та форм педагогічної взаємодії під час другого етапу експериментального навчання створила умови для переходу студентів на більш високий щабель у формуванні їхньої готовності до творчої самореалізації в професійній діяльності, оскільки у такий спосіб студенти оволоділи необхідними знаннями та вміннями розглядати кожний етап педагогічної взаємодії з позицій рефлексії та суб'єктності.

З метою подальшого розвитку набутого досвіду, формування індивідуального стилю професійної діяльності, вміння творчо вдосконалювати зміст предмета **третій етап** експериментального навчання було присвячено виконанню творчих завдань, моделюванню фрагментів власних уроків, організації рефлексивної роботи під час педагогічної практики в школі. Цей період формувального етапу експерименту був завершальним у розвитку операційно-діяльнісного компонента готовності й являв собою творче самоздійснення майбутніх учителів у професійній (та квазіпрофесійній) діяльності.

Таким чином, проведена експериментальна робота значною мірою сприяла підготовці майбутніх педагогів до творчої самореалізації.

Наведені приклади організації дослідно-експериментальної роботи дають можливість молодим науковцям краще зорієнтуватися не тільки у теоретичних, але й прикладних аспектах науково-педагогічного дослідження.

**6.6. Використання методу контент-аналізу
для дослідження категоріально-поняттєвого апарату
у системі педагогічного знання**

Важливим дослідницьким інструментарієм наукових досліджень є контент-аналіз, який передбачає поетапну процедуру дослідження визначеної категорії (поняття, педагогічного явища) у системі психолого-педагогічних наук. Умовно можна виокремити чотири етапи процедури контент-аналізу.

1. Перш за все формулюється тема, завдання та гіпотезу, складається вибірка. *Тема*: визначення певного педагогічного поняття. *Вибірка*: за допомогою опрацювання психолого-педагогічної літератури виявляється певна кількість визначень різних вітчизняних та зарубіжних авторів. *Завдання*: формулюється обґрунтоване визначення певного психолого-педагогічного поняття. *Гіпотеза*: формулювання авторського розуміння педагогічного поняття, яке досліджується за допомогою методу контент-аналізу.

2. Визначаються категорії та одиниці аналізу, контекстуальні одиниці та одиниці підрахунку. *Категорії аналізу*: в якості категорій аналізу використовується низка ряд простих запитань, відповіді на які добирались із вибірки визначень. Ці відповіді логічно складають смислові єдності, що дає нам можливість підрахувати в кожній із них повторювані слова або їх синоніми. При цьому дотримуються *принципу статистичної значущості*. Крім того, тут аналізуються текстові відрізки однорідного змістового плану, що дало можливість використати і *принцип формалізації*. Принципи формалізації та статистичної значущості є бажаними для ефективного проведення контент-аналізу. *Одиницями аналізу* обираються слово і словосполучення, *контекстуальними одиницями* – речення. *Одиницями підрахунку* виступає частота повторів слів та синонімічних словосполучень.

3. Побудова таблиці та обрахування отриманих результатів. Згідно поставленим завданням у таблиці відображено: процес утворення робочого визначення під час проведення контент-аналізу, порядкові номери слів та словосполучень, що аналізуються, одиниці аналізу, результати підрахунку частоти повторів цих одиниць серед авторів, дані поперечної колонки у відсотковому співвідношенні.

4. Підрахунок результатів контент-аналізу та конструювання вірогідного визначення педагогічного поняття, яке досліджують. У результаті застосування методу контент-аналізу виокремлюються структурні компоненти педагогічного поняття, а отримані результати наводяться у таблиці.

Для того, щоб проілюструвати застосування контент-аналізу наведемо процедуру контент-аналізу категорії "теорія професійної виховної діяльності".

Категоріальний аналіз поняттєвого простору *теорії професійної виховної діяльності* охоплює розмаїття термінів, серед них – поняття «виховання», «виховна діяльність», «психолого-педагогічні чинники виховної діяльності», «виховна ситуація», «виховна задача», «педагогічна технологія», «професіоналізм діяльності», «професіоналізм особистості» та ін. Однак категорія «виховна діяльність» є базовою в нашому дослідженні, і тому розглянемо її в першу чергу.

Вже зазначалося, що дана категорія є різновидом категорії діяльність, яка тлумачиться досить широко, оскільки формувалася у філософії, фізіології, соціології і психології. В результаті пограничності, що зумовила необхідність перехресного запозичення, поняття «діяльність» набуло чотирьох основних значень: праця, робота, активність, поведінка. Г.В. Суходольський у процесі дослідження поняттєвого апарату системи психологічної теорії діяльності доводить доцільність такого розподілу, аналізуючи праці Карла Маркса, І.М. Сеченова, І.П. Павлова, М.О. Бернштейна, С.Л. Рубінштейна та ін.

Здійснюючи дослідження, ми намагалися розвинути відомі висновки стосовно поняття «виховна діяльність». З цією метою, враховуючи досвід Г.В. Суходольського, був застосований метод контент-аналізу. Початковий етап текстового дослідження відзначався більш широким пошуком, основне завдання якого: критично проаналізувати й узагальнити теоретичні погляди на поняття «виховна діяльність» у психолого-педагогічній літературі для одержання цілісного уявлення про полісемію визначеної категорії.

Метод якісно-кількісного аналізу документів застосовувався відносно двох виборок наукових текстів. Перша вибірка охопила наукові праці відомих психологів, які досліджували поряд з іншими й питання виховної діяльності педагога (Л.С. Виготський, С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Л.І. Божович, Г.С. Костюк, О.О. Бодальов, О.Г. Асмолов, Ш.О. Амонашвілі), а також педагогічні праці А.С. Макаренка та В.О. Сухомлинського, що стосуються цієї проблеми. Друга вибірка – праці педагогів-науковців і методичні роботи педагогів-практиків, котрі проводили дослідну роботу в даній сфері. Перша вибірка була основною, друга – контрольною. Як одиниця аналізу (індикатори) бралися слова і словосполучення, що характеризували можливі аспекти психолого-педагогічного розгляду виховної діяльності. Відповідно до стандартної процедури ці слова і словосполучення спочатку відмічалися у тексті, потім виписувалися і табелювалися з вказівкою авторської приналежності. Через велику трудомісткість визначених процедур ми не фіксували частоту індикаторів, що зу-

стрічаються у текстах одного й того ж автора, і обмежилися реєстрацією наявності виділених індикаторів.

За обсягом (кількість сторінок) досліджувальних текстів контрольна вибірка становила майже 30% обсягу основної. У ній відтворено близько 70% одиниць аналізу, що зареєстровані в основній вибірці, а також одержано 25% нових. Це дозволяє вважати основну вибірку представницькою (ступінь покриття до 80%), а контрольну – статистично однорідною з основною. Отже, результати цих виборок можна узагальнити, що було і зроблено. Всього виділено 307 слів і словосполучень, що утворили поняттєвий масив психолого-педагогічних поглядів на виховну діяльність, їх зіставлення і порівняння дозволило звести кількість синонімічних виразів до 237 понять. За результатами аналізу виявилось тлумачення поняття «виховна діяльність» у широкому розумінні як наслідок проникнення і запозичення педагогічною наукою різних його інтерпретацій людинознавчими науками. Насамперед виділилося дев'ять основних значень цього поняття: активність, праця, робота, поведінка, практика, процес, керівництво, управління, множина задач. Це свідчить про те, що в літературі немає чіткої систематизації аспектів наукового розгляду поняття «виховна діяльність».

Проаналізуємо більш детально виділені аспекти. У значенні «активність» (запозичення із психофізіології) – виховна діяльність тлумачиться як динамічна умова і властивість її становлення та власного руху; здатність педагога-вихователя виконувати суспільно значущі перетворення у світі людських взаємодій, що виявляються у творчості, спілкуванні, вольових діях. Тлумачення виховної діяльності у значенні праця, робота виникло у філософії, фізіології, соціології. Карл Маркс ввів розуміння діяльності як діяльності трудової або праці, що характеризує її двоїсту суспільну природу праці, діалектичну єдність у вигляді абстрактного і конкретного труда. Абстрактний труд (праця) є витрачання людської робочої сили у фізіологічному значенні, що створює вартість: конкретний або живий труд (праця) є «доцільна діяльність для створення споживацької вартості». Отже, труд (праця) як значення поняття діяльності має соціологічний смисл, а робота – ще й фізичний смисл.

Труд або праця вихователя також містить в собі двоїсту суспільну природу праці, оскільки відображає і витрачання фізичної сили (виховна праця потребує значного фізичного напруження) і виконання реальної, конкретної роботи. В силу діалектичної єдності і протилежності доцільної виробничої діяльності та праці в трудовій діяльності можна виділити дві логічно протилежні різновидності: професійну і непрофесійну. Професійна діяльність визначається як професія, тобто як вид трудової діяльності людини, що володіє комплексом спеціальних теоретичних знань і практичних навичок, набутих у результаті спеціальної підготовки, досвіду роботи. Педагогічну професію також можна визначити як такий рід

діяльності, у якій джерелом існування людини є володіння мистецтвом формування особистості іншої людини засобами свого фаху. Виходячи з цього, непрофесійна діяльність може бути визначена «від протилежного» як трудова діяльність, що не потребує спеціальних знань, умінь і тривалої професійної підготовки.

Частина науковців вживає термін «виховна практика» як синонім «виховної діяльності». Поняття «практика» – філософська категорія, яка розглядається у декількох аспектах, зокрема, – це діяльність людей, що забезпечує існування й розвиток суспільства, основа життєдіяльності його членів. Одночасно практика – суб'єктивний досвід особистості, що вчинюється за суб'єктивними мотивами.

Поняття «виховна практика» відповідно характеризує діяльність вихователя, котра забезпечує об'єктивний процес духовного виробництва особистості (А.С. Макаренко, О.Г. Асмолов), що спирається на власний, накопичений досвід педагога, його теоретичні знання.

Поведінка як еквівалент поняття діяльності проникло у соціальну і частково загальну психологію та педагогіку, з одного боку, з психології поведінки, де воно тлумачилося як система реакцій, а з іншого боку, через поняття «соціальний біхевіоризм» із зарубіжної соціології. Сучасна психологія розглядає поведінку людини як діяльність, що має природні передумови і яка у своїй основі соціально зумовлена. Типовою формою поведінки є праця, а атрибутом – спілкування. Своєрідність поведінки педагога-вихователя визначається характером взаємостосунків з колегами, педколективом, членом якого він є і взагалі ціннісними нормами, орієнтаціями професійного середовища.

Будь-яка діяльність є разом з тим особистісним процесом. Дане тлумачення висвітлює ще один аспект категорії «діяльність», що визначає її динамічний, усталений, цілеспрямований характер.

Виховна діяльність, мабуть, найбільшою мірою є особистісним процесом, оскільки відображає власні потреби, мету, мотиви, установки, ідеали педагога. Його діяльності притаманні такі властивості: творча активність, самостійність, особиста свобода, індивідуальна неповторність (Б.Г. Ананьєв, О.Г. Асмолов, О.О. Бодальов, Т.І. Гончарова, О.О. Католиків, В.О. Сухомлинський, Г.М. Філонов).

У дослідженнях акцентується увага і на таке тлумачення діяльності, як процес управління або управління процесом діяльності (Ю.П. Азаров, Ю.М. Кулюткін, Г.С. Сухобська, М.І. Шилова). Мова йде про таке управління діяльністю учнів, при якому вчитель: а) ставить учня в позицію активного суб'єкта; б) розвиває здібності учня до самоуправління (саморегуляції, самоорганізації, самоконтролю) власною діяльністю; в) організує процес пізнання як розв'язання навчально-виховних проблем на основі творчої взаємодії з учнями.

Одним із перспективних напрямів аналізу досліджуваного поняття є задачний підхід, коли виховна діяльність розглядається як процес розв'язання множини виховних задач (Г.С. Костюк, Н.В. Кузьміна, В.О. Сластьонін, Г.О. Балл, Н.М. Тарасевич). Даний аспект виступає частковим проявом загального підходу, згідно з яким педагогічна діяльність становить множину процесів розв'язання педагогічних задач. Саме цей підхід значною мірою сприяє поєднанню теорії і практики у виховній діяльності вчителя. В нашому дослідженні задачний підхід посідає провідне місце, і його спеціальному розгляду присвячується наступний розділ роботи.

Подальше дослідження поняттєвого масиву передбачає аналітичну характеристику терміна «виховна діяльність» на структурному рівні як певної цілісності. Позиції науковців і в цьому випадку не збігаються. Зіставлення понять у межах усього виявленого масиву дає можливість виділити ряд основних підходів, зокрема, структурно-функціональний підхід до визначення поняття «виховна діяльність». Структура останнього розглядається як взаємозв'язок, система і послідовність дій педагога-вихователя, спрямованих на досягнення поставленої мети шляхом розв'язання множини виховних задач (М.М. Таланчук, Ф.І. Іващенко, І.С. Дмитрик та ін.)

М.М. Таланчук вважає, що саме психологічна теорія діяльності створює передумови для розробки теорії виховної діяльності як складової системології.

М.К. Андрєєва з позиції гуманістичного підходу розглядає поняття «виховна діяльність» як взаємодію вихователя і підлітка у процесі надання допомоги самовизначенню індивіда відносно соціокультурних цінностей, взаємодію з приводу вироблення ставлення до цінностей, норм. Підкреслюється, що психологічною основою цієї взаємодії є взаємообмін духовними цінностями суб'єктів виховного процесу.

На думку Ф.І. Іващенко, діяльність вихователя – це не тільки вплив на вихованця, але й пізнання його як особистості, встановлення з ним контакту, проектування його розвитку, організація власної діяльності дитини, вибір педагогічних засобів і методів та багато інших дій.

Дослідження поняттєвого масиву терміну «виховна діяльність» на структурному рівні виділяє такі його складові: суб'єкт, об'єкт, мета, предмет, засоби.

Передусім вирізняємо поняття суб'єкта виховної діяльності, яке має дійсно науковий статус. У нашому дослідженні суб'єктами виховної діяльності є педагог загальноосвітньої і викладач професійної школи, які поєднують у своїй діяльності соціальні, комунікативні, організаторські, стимулюючі та інші функції.

Наступне поняття категоріального масиву – це об'єкт діяльності вихователя. Основна складність виховної діяльності полягає в тому, що її

об'єкт (учень) є в той же час суб'єктом спілкування, пізнання та праці, якого можна розвивати лише як творчу особистість. На цю особливість звертається увага в більшості психолого-педагогічних досліджень. Об'єктами і разом з тим суб'єктами нашого дослідження виступають дві категорії учнівської молоді: учні загальноосвітніх шкіл та учні професійно-технічних училищ. Їх спільність зумовлена однаковим віковим періодом – юнацтвом і двоїстою метою: формування особистості вихованця, здатного до творчості, з одного боку, а з другого, – підготовка носіїв соціальних функцій, спроможних працювати в ринкових умовах.

Відмінності проявляються у соціальному статусі особистості молодої людини. Для старшого шкільного віку характерною є нагальна потреба знайти своє місце в житті, прагнення до самовизначення, що пов'язано з прагненням до майбутнього, вибором професії, обдумуванням наступного шляху. Статус учня професійної школи визначається тим положенням, що він стає суб'єктом суспільно-трудової діяльності. Це період початкового дорослішання, коли поряд з навчальною діяльністю праця поступово перетворюється на провідну діяльність. У трудовому процесі формуються і розвиваються основні якості соціально зрілої людини, яка своєю виробничою працею не тільки здійснює власний розвиток, але й робить внесок у розвиток суспільного виробництва. Під впливом трудової діяльності і нового соціального статусу формується нова соціальна позиція, що характеризує юнака як дорослу особу. Дані специфічні особливості педагог-вихователь має постійно враховувати у своїй діяльності.

Психологи і педагоги у поняттєвому масиві виділяють і категорію «мета» (85%). Мета виховної діяльності – сформована творча особистість, яка спроможна самостійно приймати рішення і така, що свідомо будує своє життя, доцільно вирішує особистісні і професійні проблеми. Тобто мета виступає як ідеальне уявлення образу її майбутнього результату, що, як закон, визначає характер і способи дій вихователя. Мета водночас виконує конструктивну функцію діяльності, зумовлює її характеристики, динаміку.

Наступне поняття – «предмет діяльності», яке теж неоднозначно тлумачиться. Предметом діяльності вихователя є «інша» (друга) діяльність учнів, яку він повинен спрямовувати, організовувати і регулювати відповідно до цілей виховання і розвитку вихованців. З другого боку, предмет діяльності включає виховну інформацію, зміст навчально-виховної діяльності, якою професійно повинен володіти педагог. Виховна діяльність розглядається нами в контексті навчання і власне виховання, тобто у широкому значенні. Це означає, що виховна інформація органічно пронизує всі навчальні предмети, позакласну виховну роботу, процес спілкування. Разом з тим ми приєднуємося до думки М.К. Андрєєвої, яка вважає, що процес виховання повинен бути забезпечений самостійним змістом навчальної інформації людинознавчого ха-

рактеру (в галузі психології особистості, психології спілкування, етики). До цих дисциплін, з нашої точки зору, необхідно додати і практичну педагогіку, етнопедагогіку, соціологію, педагогіку поведінки тощо. Науковці-педагоги виділяють основні напрями виховної діяльності, що становить її зміст.

Засоби діяльності – не одне поняття категоріального масиву, якому приділяється велика увага вченими і практиками. Засоби виховання охоплюють основні види діяльності (працю, пізнання, спілкування), а також форми, способи, методи, прийоми, за допомогою яких здійснюється виховний процес.

Даний компонент виховної діяльності широко висвітлений у психолого-педагогічній літературі, тому немає потреби його детально аналізувати.

Наступний аналіз понятійного масиву виділяє ряд логічно супідрядних понять: *потреби – спрямованість – мотиви – відносини – результати – оцінки*, що визначають аксіологічний (ціннісний) аспект виховної діяльності. Її цінностями є результати, що зумовлюються соціальними і особистими потребами. Соціальні потреби мають домінуюче значення, оскільки будь-яка діяльність людини є вираженням суспільних відносин у межах конкретної історичної формації. Різновидом соціальних потреб є потреба у виховній діяльності. Дана потреба ґрунтується на інтересі і схильності педагога до виховної роботи з учнівською молоддю і, з одного боку, відображає його особистісну і діяльнісну спрямованість, з іншого боку, – вихідні спонукання або суб'єктивні стимули вихователя, що ґрунтуються на усвідомленні ним свого громадського обов'язку і соціально значущих цілей виховного процесу.

Поняття спрямованість частіше співвідносять у психології з категорією особистості і розкривають його через розгалужену систему понять: бажання, інтерес, прагнення та ін. Але з єдності принципів положень свідомості і діяльності, діяльності і особистості необхідно впливає взаємозв'язок понять потреби в діяльності, спрямованість, мотиви діяльності, причому поняття спрямованість опосередковує два попередні. Поняття мотив діяльності багатозначне і суперечливе. Акцентуємо увагу на цілі і професійну мотивацію, які являють конкретизацію трудової мотивації, що зумовлена спеціалізацією в означеній сфері і формується у міру набуття особистістю професійного досвіду. Професійна мотивація визначається професійною специфікою цілей, предмета, функціями, конкретними результатами виховної діяльності і обґрунтовує професійні дії педагога та рівень задоволення соціальних й особистих потреб.

Відносини або система відносин – це поняття, які розвиваються в теорії відносин (О.Ф. Лазурський, В.М. Мясіщев). Воно становить собою індивідуально-цілісну систему суб'єктивно-оцінних, свідомо-вибіркових взаємозалежностей між соціальними спільностями в процесі спільної

діяльності. Завдання педагогів і всіх виховних інститутів полягає в тому, щоб культивувати навколо особистості такі взаємини і в такому поєднанні, які б створювали духовне багатство індивіда.

Цінностями виховної діяльності є її результати – об'єктивні і суб'єктивні, що визначаються взаємозалежністю соціальних і особистих потреб. Якщо поняття результат відноситься до окремих дій і до діяльності в цілому, то поняття продукт – тільки до цілісної виховної діяльності, причому воно відображає її продуктивний характер, соціально перетворюючу роль.

Останнє поняття поняттєвого масиву, що розглядається, є оцінка (точніше контроль і оцінка). Ще Б.Г. Ананьєв і С.Л. Рубінштейн розглядали з психологічних позицій регульовальні функції оцінки і самооцінки в педагогічній діяльності педагога та їх вплив на успішність або неуспішність дій стосовно одержання або неодержання очікуваного результату. Вважаємо, що тут неявно передбачаються спеціальні контрольні й оцінні дії, котрі включаються в діяльність вихователя зовні (контроль) або всередині (самоконтроль).

Важливого значення набуває і таке поняття як функція, під яким частіше розуміють роль або завдання активного елементу системи. У більш точному значенні функція – це перетворення, свідомо і доцільна зміна середовища, формування самої людини. Останнє почасти закріплено у понятті про суспільно-корисні продукти виховної діяльності, що включає матеріальні й ідеальні елементи людської культури. Створення суспільно-корисного продукту розглядається як соціальна функція діяльності вихователя. Поняття про її функції розкривається в системі тих понять, що й мотивація. Категорія функція спрямовує дії вихователя, предметнюється у предметі і засобах його праці, стає тим самим одним із актуальних мотивів в ієрархії мотивів виховної діяльності. І далі осмислюється з точки зору досягнутих виховних результатів. Проаналізуємо основні функції педагога-вихователя. В першу чергу виділяємо інформаційну функцію, бо педагог виступає носієм, зберігачем наукових знань з теорії і методики виховного процесу (знання цілей, закономірностей, принципів, предмета, об'єкта, засобів виховної діяльності), загальної теорії педагогіки і педагогічної діяльності, загальної, педагогічної та вікової психології, що поєднуються із знаннями національної і всесвітньої історії, культури, економіки тощо. Саме вихователь повинен акумулювати духовні знання, бути для учнів джерелом досвіду, різноманітної інформації, яку при необхідності може отримати кожен вихованець.

Вихователь виконує функцію організатора взаємодій в учнівській групі, класі. Він сприяє створенню системи взаємозалежностей між вихованцями, що визначають, породжують певні відносини даної особистості до інших людей, праці, суспільства, самого себе. Вчитель-організатор рі-

зноманітних виховних програм, суть яких залежить від особливостей різних категорій учнівської молоді.

Стимулююча функція вихователя спрямована на створення розвиваючого середовища, атмосфери психолого-педагогічної підтримки в класі, групі, що має сприяти самоствердженню, самореалізації потенційних можливостей учнів.

Навчаюча функція теж є неодмінною умовою в діяльності вихователя. Вона реалізується шляхом навчання учнів засобом аналітичної, проєктувальної, комунікативної, організаторської діяльності з тим, щоб вони добре орієнтувалися в пізнавальних та професійних ситуаціях.

Дослідницька функція полягає у спостереженні за діяльністю учнів, діагностиці рівня вихованості особистості та складанні програм її випереджувального розвитку. Інтерес до вихованця, його внутрішнього світу, захопленість людиною в цілому, потреба пізнавати її є природною для справжнього вихователя-дослідника.

Вихователь реалізує спрямовуючу функцію і як більш досвідчена людина наставляє учня на вірний життєвий шлях своїм моральним життям та мудрими порадами, а також створенням гуманних взаємостосунків серед учнів, дає моральний дороговказ, приклад для наслідування своїм вихованцям. Одночасно вихователь виступає і в ролі консультанта, який надає при необхідності допомогу в саморозвитку кожній молодій людині. Він спрямовує її діяльність, спираючись на природні дані вихованця, сприяє розвитку його задатків, здібностей.

Слід виділити також соціальну функцію педагога-вихователя, що передбачає вивчення вихователем об'єктивних й суб'єктивних чинників, які впливають на розвиток особистості і виявлення найбільш сприятливих з них і тих, що нейтралізують небажаний вплив середовища; аналіз умов, за яких відбувається засвоєння учнями ціннісно-нормативної системи суспільних вимог; вироблення навичок соціальної поведінки, спрямованих на успішне включення юнацтва в структуру сучасного життя і виробництва. Все це повинно спонукати молодь до самоуправління своєю особистістю.

Подальше висвітлення поняття «мотивація» і «функція» отримують при легалізації поняття «динаміка виховної діяльності» і пов'язане з ним поняття «процес діяльності». Останнє переважно стосується онтогенезу діяльності і характеризує її тривалість: початок, процес розгортання всіх її елементів, завершення. Це підтверджують не тільки праці науковців (В.П. Бедерханова, А.П. Акімова, В.Є. Кут'єв), але й практичний досвід педагогів-дослідників (С.Л. Рябцева, М.І. Шилова, І.Д. Демакова, І.П. Волков та ін.). В їх роботах простежується процесуальний характер виховної діяльності і виділяються наступні етапи: діагностичний (85%), проєктувальний (70%), конструктивний (65%), комунікативний (100%), організа-

ційний (95%), стимулюючо-спонукальний (95%), контрольно-оцінний (73%).

Поняття «багатоманітність діяльності» отримане в результаті узагальнення 102 словосполучень, які у досліджуваних нами текстах виражають розмаїття видів, форм та характеру виховної діяльності. Коротко проаналізуємо специфічні категоріальні ознаки даного поняття.

Переважає більшість дослідників (80%) виділяє таку специфічну ознаку як цілеспрямованість виховної діяльності, що повинна поєднувати суспільні цілі виховання з особистісними цілями суб'єктів виховного процесу. Наступна ознака – багатогранність праці вихователя (80%), що пов'язана з переплетінням множини впливів, котрі відображаються на особистості молодшої людини, зокрема, вплив широкого соціального середовища (особливості регіону, національних особливостей) та мікросередовища (сім'я, друзі, специфічні проблеми даної соціальної і вікової категорії учнів), індивідуальні особливості кожного вихованця тощо. Це – спільна діяльність (95%), що передбачає співробітництво, співтворчість вихователя і вихованців, їх взаємне духовне збагачення.

Результати праці вихователя розкриваються через певний період його роботи і не так швидко відчутні порівняно з процесом навчання.

Виховна діяльність характеризується динамічністю, творчим характером (100%), що є відбитком гнучкості, мінливості виховного процесу. Останнє передбачає врахування сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, їх співвідношення, а також місця, часу, психічного стану, настрою вихованця. На думку Б.Г. Ананьєва, педагог має справу з живим, мінливим, індивідуальним, різноманітним колективом, що розвивається на основі навчання і виховання. Все це потребує від педагога творчого підходу до виховної роботи.

Гуманістична спрямованість – наступна ознака виховної діяльності педагога, що характеризує взаємодію вихователя і учнів з орієнтацією педагога на інтереси та потреби особистості виховання, залучення його до духовних цінностей людства, вироблення у них моральних норм життя, гуманних способів пізнання світу.

Природовідповідність у діяльності вихователя – ще одна специфічна ознака, яка потребує від нього гнучкого, тонкого підходу до кожного вихованця, врахування його індивідуально-психологічних особливостей, потреб, задатків, допомоги в життєвому самовизначенні.

Це діяльність, що вимагає від вихователя постійного самовдосконалення, саморозвитку як особистісних, так і професійних якостей, бо тільки вихований, освічений педагог спроможний ефективно вирішувати виховні проблеми самостановлення індивідуальності вихованця.

Виховна діяльність, на думку багатьох вчених – діяльність тривала, складна і разом з тим перспективна, спрямована в майбутнє. Тому педагогам слід враховувати не тільки потреби сьогодення, але й перспективи

розвитку суспільного життя, оскільки вихованці будуть вступати у самостійне життя за умов, що значно зміняться. Звідси великого значення набуває прогнозування як діяльності вихованців, так і власної виховної діяльності.

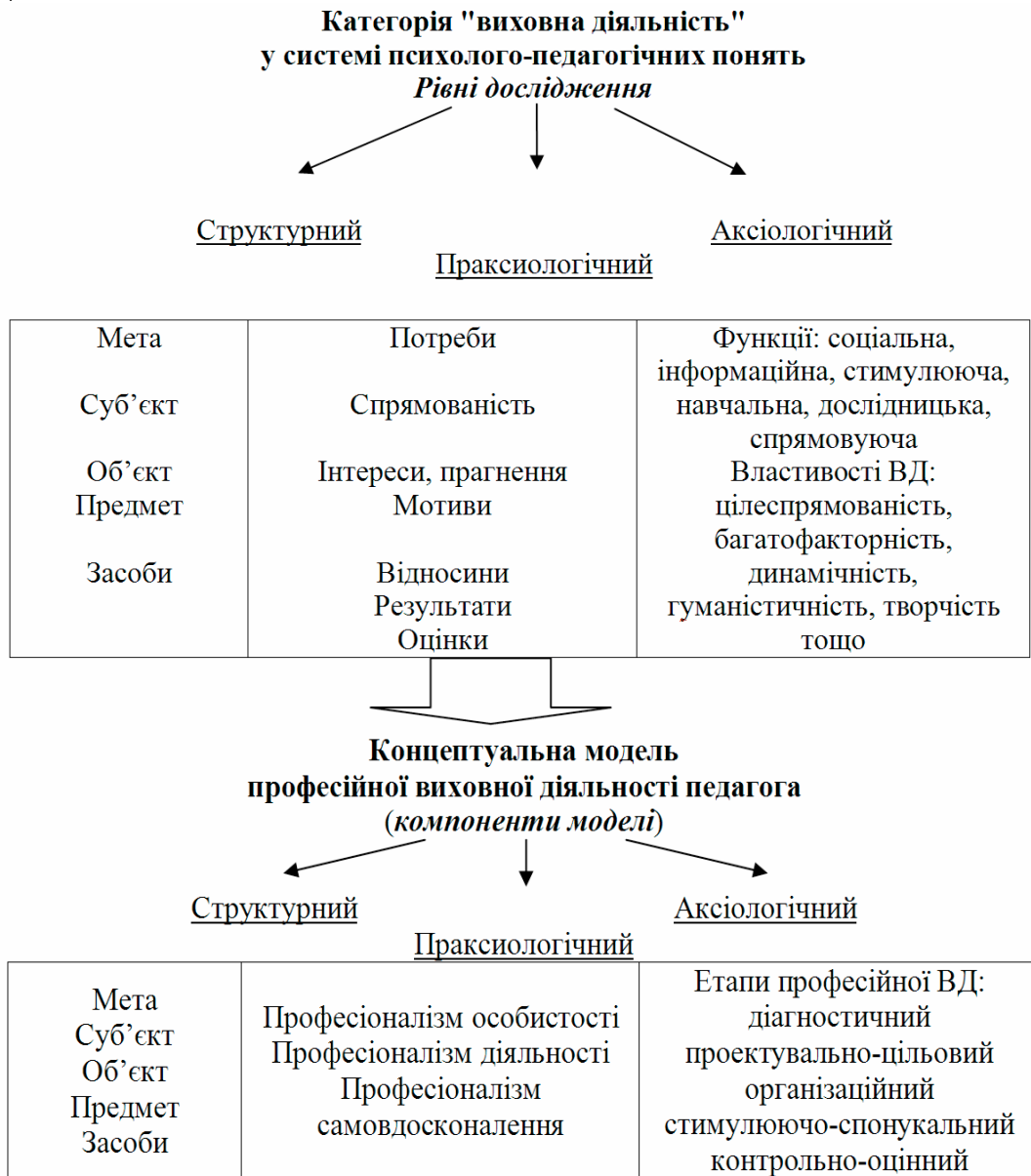


Рис. 6. 3. Категоріально-концептульний перебіг думки

На основі зробленого аналізу виділеного поняттєвого масиву сформулюємо власне означення досліджуваного терміну. Виховна діяльність – являє собою взаємодію педагога-вихователя і вихованців, у процесі якої розв'язується множина виховних задач, спрямованих на самостано-

влення, саморозвиток, самовиховання юнацтва в особистісному і соціальному аспектах.

Досліджуючи поняттєвий масив категорії «виховна діяльність», ми керувалися таким важливим положенням: системний аналіз і в системології і в професіографії починається з виділення системи серед світу систем, тобто аналізу її виробничої, технологічної специфіки і побудови, а не з аналізу особистісно-мотиваційної сфери суб'єкта праці. Керуючись даним положенням, розглянемо поняття «професіоналізм» стосовно виховної діяльності педагога, яке відносимо теж до базових категорій дослідження.

Шуканий термін визначається мірою володіння педагогом сучасним змістом і сучасними засобами розв'язання професійних задач. Більш конкретно: «Професіоналізм педагогічної діяльності полягає в тому, що педагог володіє мистецтвом формування у наявного складу учнів готовності до продуктивного розв'язання задач у наступній системі засобами свого предмета (спеціальності) за час, передбачений на навчально-виховний процес».

Своє означення даного терміна дає І.Д. Багаєва: «Професіоналізм – це інтегрована якість, властивість особистості, і як будь-яка якість вона формується в діяльності; це і процес, і результат діяльності». І далі: «Професіоналізм – це концентрований показник особистісно-діяльнісної сутності педагога, що зумовлений мірою його громадської зрілості, відповідальності і професійного обов'язку. Він складається із сукупності загально-культурних, загальнотеоретичних спеціальних і психолого-педагогічних знань, умінь передавати ці знання своїм вихованцям і самокорекції професійної діяльності». У структурі основ професіоналізму педагогічної діяльності І.Д. Багаєва виділяє три складових: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення.

Підкреслимо, що аналіз літератури, особливо останніх років, відносно професійних якостей (професіоналізм, компетентність, майстерність, підготовленість) свідчить про тенденцію підвищення уваги до цього важливого параметру особистості фахівця. Понад 80% дослідників виділяють цю особливість.

На основі літератури і вивчення передового педагогічного досвіду дамо своє визначення поняття «професіоналізм виховної діяльності». Це інтегральний якісний показник базових професійно значущих характеристик, міра володіння педагогом змістом, інформацією у сфері виховання та сучасними засобами розв'язання професійних виховних задач, спрямований на формування особистісних і професійних властивостей учня. Разом з тим професіоналізм як інтегрована властивість особистості вихователя трансформує в собі й предметні специфічні ознаки виховної діяльності, зокрема, її цілі, мотиви, спрямованість, рівень теоретичної та

практичної підготовленості, що в цілому характеризує рівень професійної компетентності педагога як результативного показника.

Отже, наслідком дослідження поняттєвого матеріалу стало виділення такої сукупності понять: структура, мотивація і функції, динаміка і різноманітність діяльності, тобто структурний, аксеологічний і праксиологічний рівні дослідження.

Наступне поняття теорії професійної виховної діяльності є категорія «виховання». Традиційно в педагогіці дане поняття розглядали в різних аспектах: у широкому сенсі – як вплив середовища, умов, обставин, суспільного устрою, навчальних закладів, громадських організацій, всього життя (К.Д. Ушинський, Л.С. Виготський, С.Т. Шацький); як процес і результат розвитку особистості під впливом цілеспрямованого навчання та виховання (Ю.К. Бабанський); як суспільне явище, що охоплює всі виховні сили суспільства (М.Г. Стельмахович, Т.А. Ільїна, М.М. Таланчук); як процес формування особистості в цілому, спрямований на оволодіння молоддю всією сукупністю соціального досвіду, загальнолюдськими знаннями, вміннями та навичками, способами творчої діяльності, соціальними і духовними цінностями (В.Г. Кузь, Н.Г. Ничкало, І.Т. Огородніков, М.П. Петухов, І.П. Підласий, І.Ф. Харламов).

У вузькому сенсі під вихованням частіше розуміють вплив або систему впливів вихователів на вихованців з метою формування у них певних властивостей і якостей (Н.К. Крупська, І.Т. Огородніков, М.П. Петухов, М.Г. Стельмахович), як специфічний процес формування соціальних і духовних цінностей (І.Ф. Харламов, М.Д. Касьяненко), системи ціннісних орієнтацій і відповідної поведінки (Г.С. Костюк, Г.О. Балл, І.Д. Багаєва).

Деякі вчені розглядають поняття «виховання» й в спеціальному педагогічному сенсі як «... процес і результат цілеспрямованого впливу на розвиток особистості, її відносин, рис, якостей, поглядів, переконань, способів поведінки у суспільстві» і в широкому педагогічному сенсі, коли поняття «виховання» охоплює і процес навчання і власне виховання, тобто увесь педагогічний процес (Т.А. Ільїна, І.Ф. Харламов).

Розбіжність у підходах, як відзначається у науковій літературі, викликає певні утруднення у науковому тлумаченні поняттєвого масиву, що впливає на розробку концептуальних положень теорії та практики виховання. Врахуємо також, що «будь-яке визначення пов'язане із виявленням інваріантних властивостей в їх відносинах», тому виділімо його основні категоріальні ознаки. Найбільш доцільним для цієї мети виявився метод контент-аналізу. Вважаючи, по нині найбільш ефективним способом експлікації змісту поняття є його змістовний розгляд нами було проаналізовано визначення шуканого поняття у 60 джерелах з трьох наукових напрямів: педагогічному, психологічному, соціологічному. Аналізом було охоплено ряд монографій, присвячених проблемам виховання, педагогічна енциклопедія, педагогічні словники, посібники з педагогіки,

які були опубліковані в 70-90 роках, програми з педагогіки, деякі наукові публікації стосовно даної проблеми. Перевага надавалася літературі останніх років.

Відповідно до вимог методу контент-аналізу була виділена цілісна семантична одиниця аналізу. За останню приймалося судження (в окремих випадках кілька суджень) авторів про поняття «виховання» як про предмет аналізу. Детальному розгляду піддавалися судження з вираженими предикатними групами, що несли конкретне смислове навантаження. При цьому в деяких випадках у самій смисловій одиниці виділялися окремі слова, які мали певне значення, що було суттєвим на даному етапі дослідження. Виділені простіші одиниці класифікувалися й потім підраховувалася частота їх з'явлення.

Наведемо приклад аналізу означеного поняття за М.І. Болдирєвим з виділенням простіших смислових елементів в структурі предикату. «Виховання – це процес (1) цілеспрямованого (2), систематичного (3) формування особистості (4)»¹⁶². В результаті аналізу виділилося 130 простіших смислових елементів. З них визначено сім стійких значень, які характеризують сутність поняття, що розглядається. Далі визначалися загальні найбільш істотні категоріальні ознаки. Одержані результати після кодування систематизувалися у таблиці 6.2.

Проаналізуємо спочатку змістовне значення категорії «виховання».

1. Виховання розглядається як соціально-історичне явище, що концентрує соціальні надбання людства. Водночас виховання – це процес передачі і засвоєння соціального досвіду, духовної культури, спрямований на розвиток особистості. Дану ознаку відмітила переважна більшість авторів (86,7%). Педагогами, особливо в останній час, підкреслюється роль виховання в культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях, обрядах. Національне виховання є конкретно-історичним проявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Воно забезпечує етнізацію дітей як невід'ємну складову їх соціалізації (В.Г. Кузь, Ю.Д. Руденко, З.О. Сергійчук, М.Г. Стельмахович, М.Д. Касьяненко).

2. Виховання є процес (63,3%). Більшість авторів акцентують увагу на процесуальній стороні виховання, проте тлумачення даної ознаки неоднакове. Частіше виховання розглядають як процес формування і розвитку особистості, що веде до певних змін у структурі особистості (Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна, В.І. Генецінський, В.Є. Гмурман, Ф.Ф. Корольов, Г.С. Костюк, М.І. Болдирєв). В.О. Сухомлинський розглядає виховання як багатогранний процес духовного збагачення, оновлення і

¹⁶² Болдырев Н.И. Методика воспитательной работы в школе: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1974. – С. 37.

вихователів, і вихованців. У працях С.М.Шабанова, Г.І.Легенького, М.М.Таланчука підкреслюється діяльнісний характер процесу виховання.

Таблиця 6.2

Категорія «виховання» в системі психолого-педагогічних понять

№ п/п	А. Категорія /значення терміну/	Кількість авто- рів		Кількість смис- лових одиниць аналізу	
	Б. Категоріальні ознаки поняття "виховання"	Абсолютне зна- чення у %		Абсолютне зна- чення у %	
А.1.	Соціально-історичне явище, процес передачі соціального досвіду, духовної культури народу	52	86,7	52	40
2.	Процес, що веде до певних змін	38	63,3	38	29,2
3.	Вплив, система впливів суспільства, зовнішніх умов, суб'єктів педагогічного впливу	30	50	30	23,1
4.	Взаємодія суб'єктів і об'єктів виховання	24	40	24	18,5
5.	Спільна діяльність усіх учасників виховного процесу	20	33,3	20	16
6.	Управління процесом формування особистості	13	21,7	13	10
7.	Керівництво розвитком особистості	7	11,7	7	5,6
Б.1.	Має соціальний характер	52	86,7	52	16,7
2.	Має цілеспрямований характер	50	83,3	50	15,6
3.	Має своїм результатом психічний розвиток особистості	35	58,3	35	10,9
4.	Має формуючий характер	30	50	30	9,3
5.	Організований процес	27	45	27	8,4
6.	Спрямованість виховання на самовиховання	26	43,3	26	8,1
7.	Багатофакторний процес	24	40	24	7,4
8.	Має свідомий характер	22	36,7	22	6,9
9.	Має систематичний характер	15	25,7	15	4,7
10.	Має системний характер	14	23,3	14	4,4
11.	Має тривалий характер	13	21,7	13	4,1
12.	Має динамічний характер	9	15	9	2,8
13.	Має двобічний характер	8	13,3	8	2,5

Г.М. Філонов, Ю.П. Азаров, М.М. Таланчук звертають увагу на процес взаємодії двох учасників виховного процесу. М.Є. Ковальов, Б.Ф. Райський, М.О. Сорокін, В.І. Журавльов виділяють управлінську функцію виховання. В цілому ж процесуальний характер виховання виражає його внутрішню сторону, глибокі якісні зміни, що відсуюються в духовному, фізичному та психічному стані особистості. Останнє розуміється широко – це вплив і суспільства, і середовища, і вихователів.

З. Виховання є вплив (50%) на розвиток особистості (Н.К. Крупська, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Б.Г. Ананьєв, Н.В. Кузьміна, Г.І. Щукіна, І.Т. Огородніков, М.Г. Стельмахович, Ю.К. Бабанський, І.Д. Бех). Представники даного напрямку підкреслюють, що вплив розуміється не як механічна проекція педагогічного впливу на вихованця, а як внутрішня глибинна діяльність суб'єктів педагогічного впливу, що викликає відповідну внутрішню позитивну реакцію вихованців, пробуджує їх активність, прагнення до саморозвитку.

Ряд вчених (Б.Г. Ананьєв, О.О. Бодальов, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Ю.К. Бабанський, Н.В. Кузьміна) зазначають, що педагогічний вплив одночасно супроводжується і взаємодією всіх учасників виховного процесу. Слід вказати, що розуміння педагогічного впливу як чисто зовнішнього, прямого критикувалося у працях С.Л. Рубінштейна, М.О. Данилова, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Т.М. Мальковської, Г.І. Легенького, М.М. Таланчука.

Категоріальна ознака "вплив" у широкому розумінні дає можливість більш суттєво розкрити сутність базового поняття "виховання". У наукових працях відмічається значущість опосередкованого впливу у людській діяльності та його перетворюючий характер. У виховній діяльності нерідко зустрічаються і своєрідні, за влучним виразом Я.С. Турбовської, «парадокси виховання», коли педагогів цікавить не реальний вплив на особистість вихованця, що спричиняє позитивні новоутворення, а проведені заходи. Останні є лише засобами здійснення даного впливу. Наголошується на важливості впливу особистості учня на самого себе. Отже, становлення особистості зумовлене багатьма чинниками опосередкованого впливу суспільства, зовнішніх умов, всіх суб'єктів педагогічного процесу, а також самовпливу особистості вихованця ¹⁶³.

¹⁶³ Турбовская Я.С. Парадоксы воспитания. – М.: Педагогика, 1984.

4. Виховання є взаємодією (40%) сукупності суб'єктів і об'єктів виховного процесу, у тому числі, вихователів і вихованців (Г.М. Філонов, Н.В. Кузьміна, В.І. Генецінський, М.Ф. Таланчук, Т.М. Мальковська, В.О. Сухомлинський). С.Л. Рубінштейн підкреслював, що особистість формується у взаємодії із оточуючим світом. У філософському плані категорія «взаємодія» є однією із базових, оскільки відображає процеси впливу різних об'єктів один на одного, їх взаємозумовленість і зміну стану. Як філософська категорія – «взаємодія» має певні властивості: складова об'єктивної реальності, атрибут матерії; джерело і об'єкт наукового пізнання; ланка причинно-наслідкових зв'язків; джерело і причина руху матерії. Сучасна наука значно розширила звання про взаємодію. Стосовно психолого-педагогічної науки дані положення мають визначальне значення, оскільки поняття «взаємодія» стало частіше вживатися в науковому обігу.

Виховання як взаємодію тлумачать як вплив вихователів і вихованців один на одного, наслідком чого є взаємні зміни їх поведінки, діяльності, відносин, установок. Один з типів міжособистісної взаємодії є співробітництво, яке передбачає наявність спільної мети і діяльності, що сприяє досягненню ефективного результату.

В наш час продовжує розвиватися висунута у 30-ті роки А.С. Макаренком ідея співробітництва вихователів і вихованців. Ця ідея була реалізована в методиці колективних творчих справ, розроблених: І.П. Івановим. Подальший розвиток ідея співробітництва знайшла у працях Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азарова, І.С. Кона, О.С. Газмана, М.Д. Касьяненка; в практиці роботи педагогів С.Л. Рябцевої, І.Д. Демакової, Ю.М. Честних, О.А. Захаренка, Г.М. Кубракова, Є.Д. Маргуліса. Даний напрям в умовах демократизації і оновлення суспільного життя уявляється як найбільш перспективний.

5. Виховання є діяльністю (33,3%). Серед науковців виділяються наступні тлумачення. Одні вчені (С.М. Шабанов, Е.І. Моносзон, А.Г. Харчев, Б.Т. Ліхачов) визначають поняття «виховання» як цілеспрямовану, багатоманітну діяльність. Інші дослідники (В.О. Якунін, А.І. Кітов, М.І. Болдирев) підкреслюють взаємопов'язаний, сумісний характер діяльності вихователя і вихованців. Частина науковців і практиків (І.П. Іванов, Ш.О. Амонашвілі, Ю.П. Азаров) схильні розглядати виховання як колективну творчу діяльність. Г.І. Легенький в свою концепцію виховання включає три часткових процеси: 1) процес життєдіяльності вихованців; 2) процес зміни їх фізичного і психічного стану; 3) процес виховної діяльності суспільства. З цих позицій досліджується питання й про склад та структуру виховання.

Ряд учених-психологів (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, Г.С. Костюк, В.І. Войтко, В.В. Давидов, О.В. Киричук) у своїх працях наголошують на провідній ролі діяльності у виховному процесі, бо саме в ній формується і

розвивається особистість молодшої людини. На думку М.О. Данилова, діяльність визначає внутрішній зміст виховання. А.Г. Хрипкова вважає, що діяльність самих вихованців – це умова ефективності виховання; М.Г. Тайчинов – це умова формування особистості.

6. Виховання є управлінням (21,7%) процесом формування, розвитком особистості відповідно до потреб суспільства (Б.Г. Ананьєв, С.Я. Батишев, Г.С. Костюк, В.І. Журавльов, В.О. Якунін, М.Г. Тайчинов). А.Г. Харчев наголошує, що управляти виховним процесом «...означає не тільки розвивати і вдосконалювати закладене в людині природою, коректувати... небажані соціальні відхилення в її поведінці та свідомості й формувати в ній потребу в постійному саморозвитку і самореалізації фізичних та духовних сил...»¹⁶⁴. О.Т. Куракін, О.В. Мудрік, Л.І. Новікова розглядають процес управління вихованням як складну єдність масових, колективних, групових впливів і одночасно – «... це управління процесом оволодіння дітьми певним рівнем соціальної культури...»¹⁶⁵ або, за словом Ю.П. Азарова, управління усіма соціальними відносинами з точки зору цілісного підходу до процесу виховання.

7. Виховання є керівництво (11,7%). Останнє передбачає керівництво розвитком особистості вихованців, їх задатків, здібностей відповідно до потреб суспільства (М.О. Данилов, Ф.Ф. Корольов, В.Є. Гмурман, Г.С. Костюк, Г.І. Щукіна). Б.Г. Ананьєв вважав, що виховання можна тлумачити як суспільне керівництво індивідуальним розвитком.

Таким чином, поняття «виховання» тлумачиться як соціально-історичне явище, як процес передачі накопиченого досвіду людства; процес, що веде до певних змін в особистісній сфері; виховання як опосередкований взаємовплив усіх суб'єктів педагогічного процесу, що виступає у єдності з процесом взаємодії різноманітних об'єктивних і суб'єктивних чинників формування особистості; як розвиваюча діяльність; як управління і керівництво розвитком особистості.

Далі проаналізуємо другий рівень категоріальних ознак поняття «виховання», які визначають його специфіку. Результати представлені у таблиці № 1, Ч.Б у вигляді класифікаторів простіших смислових елементів. Простежується вже помічена тенденція: значна частина науковців виділяє соціальний характер процесу виховання (86,7%), основна функція якого є залучення молоді до духовної скарбниці, суспільного досвіду, набуття позитивного власного досвіду, способів соціальних відносин, творчої діяльності.

¹⁶⁴ Харчев А.Г. Социология воспитания. – М.: Политиздат, 1990. – С. 21.

¹⁶⁵ Реан А.А. Психология педагогической деятельности. – Ижевск. Изд-во Удмурд. ун-та, 1994. – С. 113.

Чимало авторів (83,3%) підкреслюють цілеспрямований характер процесу виховання, що здійснюється відповідно до запитів суспільства і власних потреб особистості. Більше половини науковців (58,3) звертають увагу на те, що виховання має своїм результатам розвиток психічних новоутворень особистості, її задатків, здібностей.

На формуючий характер виховного процесу вказує половина дослідників. У наукових публікаціях виділяються і такі поширені властивості, як організований характер процесу виховання (45%) спрямованість виховання на самовиховання (43,3%). С.Л. Рубінштейн писав, що будь-яка ефективна виховна робота має своєю внутрішньою умовою власне моральну роботу вихованця, котра здійснюється навколо власних вчинків і вчинків інших людей. Він підкреслював: «Успіх роботи по формуванню морального стану людини залежить від внутрішньої роботи, від того, наскільки виховання спроможне її стимулювати і спрямовувати».

Далі виділяється така властивість виховання, як його багатофакторність (40%); зокрема, А.С. Макаренко вважав, що вихованцю слід надати необхідну свободу, щоб він знаходився не тільки під особистим впливом вихователя, але й під впливом різноманітних соціальних чинників. До значущих категоріальних ознак дослідники також відносять: свідомий (36,7%), систематичний (25,7%), системний (23,3%), тривалий (21,7%), динамічний (15%), двобічний (13,3%) характер процесу виховання.

Ми, безперечно, не вважаємо виділені ознаки універсальними, проте вони дозволяють представити специфічні особливості процесу виховання і підтвердити його складність, багатоаспектність.

В цілому аналіз літератури дає можливість умовно виділити три основні підходи, що характеризують категоріальні ознаки поняття «виховання». Суть першого підходу полягає в тому, що ряд дослідників, серед них А.С. Макаренко, В.І. Журавльов, Т.О. Мальковська, О.Г. Харчев, Г.М. Філонов, М.І. Шилова, В.О. Якунін розглядають виховний процес на соціологічному рівні, як процес соціалізації особистості. В.О. Сухомлинський наголошував на необхідності досліджувати саме педагогічний аспект соціалізації. А.Г. Харчев відмічає, що у «соціологічному плані виховання означає формування і розвиток особистості під впливом усієї сукупності об'єктивних і суб'єктивних чинників, з якими індивід знаходиться в контакті». На думку педагогів цього напрямку, виховання включає в себе цілеспрямовану педагогічну діяльність, провідним аспектом якої є управління обставинами, що впливають на свідомість і поведінку вихованців, та організацію цих обставин в оптимальну систему, яка забезпечує потрібний суспільству виховний ефект.

Другий підхід (С.Л. Рубінштейн, Б.Г. Ананьєв, О.В. Петровський, П.П. Блонський, О.Г. Хріпкова, Н.В. Кузьміна, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, В.І. Войтко, О.Г. Киричук, К.К. Платонов) передбачає дослідження процесу виховання на психологічному рівні. Б.Г. Ананьєв наголошував, що в

сучасних умовах майже всі психологічні дисципліни фактично залучені до справи виховання і освіти (вся сучасна психологія працює на педагогіку), «бо закономірності індивідуально-психічного розвитку виступають у формі процесів наочності і засвоєння знань та норм діяльності, освіти і перетворення особистості, що історично склалися». Психологія виховання досліджує психологічні закономірності формування людини як особистості в умовах цілеспрямованої організації педагогічного процесу.

У центрі виховного процесу знаходиться особистість, яка розвивається, тому ефективність виховання визначається закономірностями розвитку особистості, її віковими можливостями, індивідуально-типологічними особливостями. «Психологічне у виховному процесі є тією найважливішою основою, без чого плідні педагогічні підходи до впливу на вихованців неможливі».

Третій підхід – власне педагогічний – більш виражений у працях Н.К. Крупської, В.О. Сухомлинського, Н.В. Кузьміної, Ю.П. Азарова, М.І. Болдирєва, І.П. Іванова, Т.О. Ільїної, Ю.К. Бабанського, І.Ф. Харламова, Г.І. Щукіної. Даний підхід передбачає побудову цілеспрямованої системи організації виховної діяльності по оволодінню суспільним досвідом і створення сприятливих умов з метою формування певних властивостей особистості. Особливо наголошується на важливості врахування істотних педагогічних закономірностей, сутність яких полягає в об'єктивному шляху слідування особистості в процесі виховання від рідного до чужого, від близького до далекого, від національного до планетарного, світового (Ю.Д. Руденко, М.Г. Стельмахович, В.Г. Кузь, З.О. Сергійчук, Є.І. Сявавко). Тим самим національне виховання реалізує глибоке і всебічне пізнання рідного народу, його історії, культури. Все це сприяє формуванню індивідуальності вихованця як частки своєї нації, а через неї і всього людства.

Слід звернути увагу на відмінності у тлумаченні власне психологічного і власне педагогічного підходів. Відомий психолог К.К. Платонов розмежовував дані розбіжності таким чином: «... коли поняття «виховання» вживається у значенні способу впливу на особистість – це педагогічне поняття, коли ж воно вживається як процес – це психологічне поняття»¹⁶⁶.

Виявлені підходи не протиставляються один одному, оскільки відображають багатозначність поняття, що розглядається: чим складнішим є шуканий предмет, тим більше різних сторін він представляє для вивчення і тим більш різними можуть бути визначення, що виділяються на їх основі.

Проведений категоріальний аналіз поняття «виховання» дає можливість сформулювати його у такому вигляді: **виховання** – це процес свідо-

¹⁶⁶ Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. – М.: Высш. школа, 1977. – С. 177-179.

мого розвитку самостійної особистості, що здійснюється під впливом педагога-вихователя у процесі спільної діяльності, спрямованої на оволодіння вихованцями способами морального саморозвитку і досвідом суспільних відносин.

6.7. Синергетична методологія аналізу педагогічних явищ

Оскільки синергетичні аспекти поводження систем є універсальними, а система (як головний предмет аналізу синергетики) також є універсальною категорією, ідеї синергетики знаходять широке втілення у працях як природничого, так і психолого-педагогічного, гуманітарного, соціосинергетичного змісту, в царині соціального управління. Відповідно, в науці ідеї системної самоорганізації використовувалися в багатьох напрямках дослідження: в теорії вищої нервової діяльності, у психологічних теоріях, у теорії діяльності Л.С. Виготського, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Д.Б. Ельконіна. Але лише після того, як у другій половині ХХ століття був розроблений необхідний математичний апарат, цей підхід почав застосовуватися до відкритих невірноважених систем різної природи, в тому числі екологічних, психологічних, освітніх, що й зумовило розробку нового освітнього напрямку – *педагогічної синергетики*, яка вивчає освітні процеси під кутом зору методології синергетики, реалізуючи при цьому *синергетичний підхід у педагогіці*.

Відтак, синергетика, як трансдисциплінарна наука, теорія самоорганізації складностей, що еволюціонують, намагається заповнити «білі плями», зумовлені механіцизмом. Вивчаючи закони самоорганізації складних систем, синергетика репрезентує ті універсальні закони їх розвитку, в яких давно назріла нагальна потреба. У цьому процесі змінюється статус самого наукового знання, класичної парадигми мислення, що в контексті синергетики постає парадоксальним, багатозначним, «сутінковим», несе в собі творчий потенціал, проникаючи у сферу багатьох наукових напрямів, зокрема й у сферу *педагогічного знання*. Це знаходить відображення у царині педагогічної думки й зумовлює появу нового педагогічного напрямку – *педагогічної синергетики*, становлення якої впливає із актуалізації освітньої сфери в контексті розвитку науки і техніки в ХХ столітті.

Для того, щоб застосовувати принципи синергетики до аналізу освітніх процесів, слід визначити, наскільки вони можуть розглядатися як синергетичні. Для цього вони мають вивчатися з позиції методології синергетики, що дозволяє дійти певних висновків про можливість аналізу освітніх реалій з позиції синергетики із залученням її *головних категорій та принципів*. Розглянемо деякі особливості адаптації категорій синергетики у царині педагогічного знання.

1. Самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуху будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури. Якщо самоорганізація – явище, що поширене в соціумах та його окремих елементах, тому цей феномен можна вважати й педагогічним явищем. Так, у педагогічних працях А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С.Т. Шацького та інших видатних педагогів описана схильність дитячих і підліткових колективів до самоорганізації і самоврядування, що за умов умілого педагогічного впливу дає позитивні результати в навчально-виховній роботі. Загалом, аналіз наукових джерел дозволяє дійти висновку, що освіта як соціальна система та суспільний інститут виявляє відкритість та самоорганізацію.

По-перше, відкритість вітчизняної освіти впливає із інтеграційних процесів зі світовою педагогікою через широке використання Інтернету, засобів дистанційної освіти, поширення міждисциплінарних зв'язків у сферах різних галузей знання.

По-друге, стосовно педагогіки принцип відкритості є необхідною умовою для педагогічного процесу, що самоорганізується, коли існуючі методології не відкидають, а комплементарним чином доповнюють та збагачують одна одну. Завдяки цьому з'являється можливість органічно використовувати найрізноманітніші педагогічні підходи, методики і технології викладання, брати до уваги багатокomпонентність та поліфонічність пізнавальних процесів.

По-третє, систему освіти можна вважати відкритою тому, що в ній постійно присутній зворотний процес обміну інформацією (знаннями, когнітивними структурами) між викладачем і вихованцем, що значною мірою зумовлює появу під час цього процесу нових цілей, методів і засобів навчання. Через це відбувається зміна змісту освіти, виникає нелінійність, неврівноваженість як освітнього процесу, так і його результату, оскільки результат освітнього процесу, як правило, завжди відмінний від задумів його учасників. Крім того, тут спостерігається швидке збільшення освітнього інформаційного простору, що виводить освітню систему зі стійкої рівноваги, відкриваючи перед нею багатоваріантність вибору шляхів подальшого розвитку.

По-четверте, самоорганізацію можна розуміти й як процес особистісного зростання, коли самоорганізація постає феноменологічним принципом розвитку особистості. Тому під час аналізу формування особистості як процесу самоорганізації і саморозвитку слід мати на увазі контакти і її взаємодію із зовнішнім середовищем (однолітками, батьками, педагогами та ін.), з яким особистість складає певну системну єдність.

По-п'яте, на самоорганізаційному принципі можна побудувати й певний алгоритм синергетичної педагогічної взаємодії: від педагога ви-

ходить потік інформації й енергії, що спонукає самоорганізацію і саморозвиток вихованця, становлення його індивідуальності. Ця взаємодія з позиції синергетики повинна мати певні особливості, коли вихованець може виступати неупорядкованою, хаотизованою системою, яка має нескінченне число ступенів свободи. Під час контакту такої системи із зовнішнім середовищем (у нашому випадку з педагогом) при поглинанні нею інформації й енергії від іншої системи відбувається зменшення числа ступенів волі. Саме у цьому можна вбачати суть самоорганізації навчально-виховного процесу, коли вплив педагога здійснюється в межах розумного обмеження волі вибору і носить керований, корегувальний характер, коли головним при цьому є не перейти межу, за якою починається силовий примус, оскільки тоді самоорганізація стає примусовою організацією.

По-шосте, якщо процес самоорганізації являє собою мимовільне виникнення, відносно стійке існування у відкритих неврівноважених системах нових структур, то самоорганізація в педагогічній системі передбачає наявність певної (суб'єкт-суб'єктної, особистісно-центрованої) взаємодії між учасниками навчально-виховного процесу, що відповідає вимогам розвитку педагогічної системи і впливає з об'єктивних передумов її саморуху. Саме такий підхід до розуміння саморганізації дозволяє зрозуміти механізми розвитку педагогічного процесу й його керування, яке реалізується завдяки зворотному зв'язку, коли керована система буде отримувати інформацію про ефект, який досягається тією або іншою дією керованої системи про досягнення чи недосягнення запланованого результату.

2. Інші важливі категорії синергетики – *хаос, імовірність, самодетермінізм* – також знаходять специфічне втілення в освітній галузі, в педагогічній синергетиці, оскільки в сучасній системі освіти багатоваріантність означає створення в освітньомусередовищі умов вибору і надання кожному суб'єктові шансу індивідуального руху до успіху, стимулювання самостійності вибору й ухвалення відповідального рішення, забезпечення розвитку альтернативного й самостійного шляху розвитку, коли завдяки сучасним дистанційним засобам освіти, принципам освіти впродовж життя виявляється можливість визначати індивідуальну траєкторію освіти, темп навчання, досягати різного рівня освіченості, вибирати типи навчальних закладів, навчальні дисципліни і викладачів, форми і методи навчання, індивідуальні засоби і методики, творчі завдання тощо.

3. Синергетичний підхід до педагогічних реалій дозволяє побудувати таку педагогічну практику та теорію, коли в методології викладання навчальних предметів принципи синергетики можуть знайти інтерпретацію у понятійній площині певних синергетичних категорій, а саме: а) нелінійний стиль мислення, який полягає в неоднозначності теоретич-

них побудов, у концептуальному і методологічному плюралізмі, у сполученні в процесі пізнання та аналізі дійсності абстрактно-логічного й інтуїтивного, раціонального та ірраціонального шляхів пізнання; б) постулювання хаосу як необхідного творчого динамічного моменту реальності, що самоорганізується (порядок і безладдя розуміються тут як невіддільні один від одного аспекти буття); в) людиномірність, антропність еволюції і самоорганізації, коли пізнання зовнішньої реальності у своєму розвитку буде дедалі більше поєднуватися з пізнанням реальності внутрішньої.

Таким чином, синергетика може виступити методологічною основою для прогностичної й управлінської діяльності в сучасному світі, зокрема й в освітній сфері, оскільки синергетика орієнтована на пошук певних універсальних законів еволюції відкритих невірноважених систем будь-якої природи, коли стає очевидним, що складноорганізованим системам не можна нав'язувати шляхи їхнього розвитку, коли сама складноорганізована система має, як правило, не єдиний, а безліч шляхів розвитку, а хаос може виступати механізмом самоорганізації соціальних, зокрема й освітніх структур.

Освітня система завжди була синергічною за своєю суттю, однак до виникнення синергетичної методології самоорганізаційні закономірності як основа *моделювання* освітніх систем або зовсім ігнорувалися, або використовувалися на стихійно-інтуїтивному рівні, що виявляє *імпліцитний, внутрішньо притаманний, прихований* аспект розвитку освітньої думки в напрямі використання методології синергетики. При цьому, якою б не була форма моделювання системи та її опис, принцип її побудови є єдиним і не залежить від конкретного матеріального втілення.

Відтак, оскільки однією з умов застосування *принципів синергетики в освіті* є розгляд останньої як нелінійної, відкритої системи, що самоорганізується, то можна говорити про концептуальну та практичну цінність педагогічної синергетики, яка вивчає механізми самоорганізації освітніх систем.

Для пояснення процесу адаптації педагогікою принципів синергетики наведемо розроблену нами на основі праць А.Г. Шевцова таблицю, яка ілюструє відмінності між класичним підходом у педагогічній науці та синергетичним підходом до аналізу педагогічних систем (табл. 6.3).

Екстраполяція синергетичного підходу як методу аналізу педагогічних реалій на педагогічні системи й педагогічну думку дозволила диференціювати сім його *специфічних категоріальних блоків*:

1. Природна самоорганізація, самодетермінованість педагогічних об'єктів. Сутність синергетичного підходу полягає у виявленні і пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації в різних системах природи, коли сам синергетичний підхід передбачає врахування природної самоорганізації суб'єкта або об'єкта. Само-

організація у площині педагогіки – це процес або сукупність процесів, що відбуваються в системі, сприяють підтримці її оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновленню і самозміні даної системи освіти.

Таблиця 6. 3.

Головні відмінності між класичним підходом педагогічній науці та синергетичним підходом до аналізу педагогічних систем

<i>КЛАСИЧНИЙ ПІДХІД У ПЕДАГОГІЦІ</i>	<i>СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД</i>
Акцент робиться на описі статичних станів педагогічних систем, їхньому морфологічному і функціональному аналізі	Акцентується увага на процесах руху, розвитку й руйнування систем, структурних переходів, появи нових систем та системних якостях цілого
При аналізі та моделюванні педагогічних систем віддається перевага упорядкованості, рівновазі їх елементів	Вважається, що хаос, як ззовні деструктивна сутність, відіграє важливу генералізуючу роль у процесах розвитку та руху систем
Вивчаються процеси організації педагогічних систем через реалізацію зовнішнього керування	Досліджуються процеси самоорганізації, саморуху педагогічних систем через внутрішні чинники їх функціонування
Зазвичай, акцентується увага на стадії аналізу структури педагогічної системи, абстрагується від кооперативних процесів	Акцентується увага на кооперативності процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем
Проблема взаємозв'язку розглядається, в основному, як взаємозв'язок компонентів усередині системи	Вивчається сукупність внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи
Джерело руху вбачається, як правило, у самій педагогічній системі	Вбачається значна роль зовнішнього середовища в процесі народження, руху та еволюції педагогічної системи
Орієнтується переважно на опис функціонування педагогічних об'єктів	Займається прогнозуванням в теорії і практиці навчання

2. Неврівноважена динаміка, флуктуації, стан нестійкості

Суть синергетичного підходу в системі освіти, полягає у аналізі аналогій протікання різних процесів поблизу точки нестійкості, оскільки спільність нелінійних процесів у відкритих (дисипативних) системах дозволяє описувати явища із різних предметних галузей за допомогою близь-

ких математичних моделей. Флуктуація, нестійкість – це постійні зміни, коливання і відхилення, що виявляє стан нестабільності, нерівномірності, неврівноваженості розвитку педагогічних систем. Сам стан нестійкості нелінійного середовища у площині педагогіки – це невизначеність і можливість вибору, а здатність до цього варто вважати життєво важливою якістю людини, що знаходиться в критичних ситуаціях, аномальних умовах існування і виживання.

3. Хаотичність процесів. Хаос у педагогіці – це виникнення ситуацій невизначеності, відсутність єдиного рішення і підходу, проблемна ситуація, неорганізовані і спонтанні устремління виховання. Відтак, концепція синергізму та синергетичний підхід, як відзначає С.Ф. Клепко, передбачає, що в сучасній освіті не слід долати хаос знань, навчального процесу, особистості, а треба навчитися робити його творчим, використовуючи ідеї синергетики, яка вивчає процеси самоорганізації, сталості, розпаду та відродження різноманітних структур живої та неживої матерії. Тому навчальному процесові слід надавати самоорганізованого, творчого характеру, оскільки цей процес має нелінійну природу. Не випадково, в сучасній освіті починає все більш домінувати тенденція відходу від «книжної школи навчання», а об'єктом освіти визначається не сукупність певних знань, а сукупність предметів, ситуацій, подій, явищ, які куди багатші за їхні образи у поняттях і теоріях. Таким чином, саме з позиції синергетики в навчанні немає абсолютної безструктурності, абсолютного безладдя; навіть хаос стає предметом науки, коли й хаос, і випадковість, і дезорганізація можуть бути не тільки руйнівними, але й за певних обставин містять у собі творчий і конструктивний початок, тому синергетична концепція може сприяти глибокому пізнанню таких складних, нелінійних відкритих систем, що еволюціонують, як суспільство, різні його підсистеми, у тому числі системи освіти.

4. Відкритість (дисипативність) педагогічних систем, їх саморозвиток, самодетермінізм. Синергетичний підхід у педагогіці дозволяє розширити теоретичний та практичний обрій аналізу педагогічних явищ, коли, наприклад, викладача, педагога можна розглядати як відкриту систему, що саморозвивається, що не знаходиться в рівновазі, але має стійкість за рахунок самоорганізації хаосу потенційних станів у певних структурах і володіє великими власними можливостями для саморозвитку з навколишнім середовищем.

5. Нелінійність, біфуркаційність освітніх процесів. Синергетичний підхід до освіти передбачає актуалізацію навчальної діяльності як нелінійну ситуацію, коли синергетичний підхід до освіти полягає в стимулюючій, потенціюючій або пробуджуючій освіті як відкритті учнем себе в процесі співробітництва із самим собою. Нелінійність – це розвиток освітніх систем нелінійним чином, коли через певні проміжки часу виявляються точки біфуркації (альтернативні розвилки можливостей,

критичний момент невизначеності майбутнього розвитку), завдяки яким розвиток втрачає лінійну визначеність.

6. Імовірнісність, випадковість, багатомірність педагогічних явищ. Синергетичний підхід до аналізу науково-педагогічного знання й педагогічної думки орієнтує дослідника на багатомірність, багатокомпонентність і поліфонічність (альтернативність і варіативність) пізнаваних процесів, виявлення в них нерозкритих або недостатньо розкритих потенційних, імовірнісних станів, визнання великої ролі випадковості в їхньому розвитку. Випадковість у педагогіці – це відхід від твердих навчальних програм, актуальність імпровізації, інтуїції, здатності змінювати весь сценарій заняття через, здавалося б, випадкові репліки вихованця або ж іншої «малої» події.

7. Атракторність педагогічних процесів. Атрактори – відносно стійкі можливі стани, на які виходять процеси еволюції у відкритих нелінійних середовищах, коли можна судити про певну зумовленість майбутнього, тобто про те, що майбутній стан системи як би «притягує, організовує, формує, змінює» сьогодення. У педагогіці атрактором може бути відповідне соціальне замовлення, реалізоване в освітніх цілях, що виражає об'єктивні тенденції розвитку соціуму. Так, як пише А.В. Євтодюк, відповідно до *синергетичного підходу*, формула «завдання породжує орган» (що є законом будь-якої еволюції) виявляє принцип природності процесу, коли завдання розвитку суспільства на динамічній фазі його історичного розвитку приводять до певної диференціації освіти, а, отже, і до її наступного структурування, коли історичні реалії переконають, що синергетично-узгоджений суспільний розвиток передбачає планомірне відтворення людством синтезу академічно-наукових і практичних знань, що врешті-решт дозволяє забезпечувати умови своєчасного й ефективного розв'язання різноманітних практичних завдань. Тобто, синергетичний підхід до навчального процесу полягає в тому, щоб адекватно сформулювати *стратегічні цілі освіти* і зрозуміти, що тут виявляється параметрами порядку, які визначають хід процесу навчальної діяльності як у процесуальному, так і телеологічному (утворенні цілі) планах.

Контрольні запитання та завдання

1. Чому змістовна класифікація систем складає основу системної методології?
2. Спробуйте розробити дослідницьку програму для конкретного дослідження (за темою Вашої дипломної роботи).
3. Поясніть різницю між методом, методологією та методикою.
4. Окресліть дескриптивне та прескриптивне методологічне знання.
5. Опишіть рівні науково-педагогічного дослідження.
6. Розкрийте методи та види науково-педагогічного дослідження.
7. Поясніть логіку побудови науково-педагогічного дослідження.
8. Опишіть організацію наукового дослідження.
9. Дайте перелік діагностичних методик.
10. Поясніть особливості використання контент-аналізу.
11. Поясніть принцип "міждисциплінарності".
12. Якими є імплікації синергетики у змісті освіти, моделювання і прогнозування розвитку освітніх систем?
13. Обґрунтуйте парадигмальні наслідки використання синергетичного підходу в педагогіці.
14. Поясніть сутність та головні принципи синергетичної парадигми освіти.
15. Чим відрізняється закрита педагогічна система від відкритої?
16. Чи є хаотичність педагогічних систем позитивним чинником їх розвитку?
17. Як ви розумієте принцип надмалої дії?
18. Яку роль відіграє принцип випадковості у розвитку систем?

7. ТЕХНОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВИЩОЇ КВАЛІФІКАЦІЇ

7.1. Загальні правила підготовки кандидатської дисертації

Дисертація (від лат. – «*dissertation*» – міркування, дослідження) – спеціальна форма наукового видання, що має кваліфікаційний характер, підготована для публічного захисту і отримання наукового ступеня.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата наук повинна бути науковою кваліфікаційною роботою, в якій міститься вирішення завдання, що має суттєве значення для відповідної галузі знань, або викладені науково обґрунтовані технічні, економічні чи технологічні розробки, що мають суттєве значення для економіки чи забезпечення обороноздатності країни.

Така дисертація готується одноосібно. В ній повинна міститися сукупність нових наукових результатів і положень, що висуваються для публічного захисту. Як наукове видання вона повинна мати внутрішню єдність і свідчити про особистий вклад її автора в науку.

Нові рішення, запропоновані здобувачем, повинні бути строго аргументовані й критично оцінені в порівнянні з відомими рішеннями. У дисертаціях, що мають прикладне значення, приводяться відомості про практичне використання отриманих автором наукових результатів, а в дисертаціях, що мають теоретичне значення, – рекомендації з використання наукових висновків.

Дисертація повинна подавати наукову інформацію в найбільш повному вигляді, обов'язково розкриваючи результати й хід пошуку й детально описуючи методику дослідження. Повнота наукової інформації повинна знаходити своє відбиття в тім, щоб приводити найбільш деталізований фактичний матеріал, що включає детальні обґрунтування, гіпотези, широкі історичні екскурси й паралелі.

Основою змісту дисертації повинен бути принципово новий матеріал, що включає опис нових фактів, явищ і закономірностей, а також узагальнення раніше відомих відомостей з інших наукових позицій або в зовсім іншому аспекті. У цьому зв'язку такий матеріал може містити дискусійні питання, пов'язані з переглядом існуючих поглядів і уявлень. Зміст дисертації повинен відповідати вимогам оригінальності, унікальності й неповторності положень, що наводяться.

Форма викладу змісту дисертації повинна характеризуватись високим ступенем абстрагування, активним застосуванням математичного апарата й засобів логічного мислення, а також аргументованістю суджень і точністю даних, що приводяться. Орієнтуючись на читачів, професійна підготовка яких є найбільш високою, дисертант повинен включати в

текст весь наявний у його розпорядженні знаковий апарат (формули, графіки, діаграми, схеми, таблиці, латинські позначення тощо), тобто все те, що становить «мову науки», яка зрозуміла тільки фахівцям. Мовностилістичне оформлення матеріалу повинно визначатися особливостями наукового стилю мови, головною рисою якого є об'єктивність, що витікає зі специфіки наукового пізнання. Важливим елементом викладу змісту є застосування відповідних понять і термінів – тезауруса.

Основи, закони науки існують у формі понять або їх систем. Наука відображає свій предмет у поняттях, без яких не можна побудувати жодної теорії. Поняття науки за своїм місцем і значенням неоднозначні. Є поняття фундаментальні для даної науки: вони відображають загальні закономірності предмета, що вивчаються нею, і мають відношення, по суті, до всіх її теорій. Є поняття, які відносяться тільки до окремих її теорій: вони відображають окремі сторони, моменти предмета даної науки. Історія розвитку науки показує, що аналіз та перегляд вихідних понять інколи призводить до революційних змін у ній. Поняття в науці виступає у вигляді системи, що утворює теорію.

Термінологія як вчення про терміни, поняття є методологічною основою педагогічної теорії, що відображає об'єктивну логіку її розвитку. В кожній області наукового знання поняття існують у сукупності, пов'язані між собою за семантичною (сисловою) ознакою. Відбір і логічна їх побудова з виявленням взаємозв'язків і встановленням ієрархічної структури дозволяє створити систему понять. Існує дві можливості зробити поняття доступним для сприйняття: з допомогою терміна і з допомогою дефініцій. Основна методологічна функція термінології полягає у здійсненні зв'язку між науковою концепцією і лексичною формою її вираження.

Основна мета формування поняттєвої системи спрямована на те, щоб на базі цих основних (родових) понять педагогіки і інших наук, уточнити та сформулювати провідні поняття дослідження. Система понять відображає систему наукового знання про об'єкт і предмет дослідження і створює необхідну методологічну конструкцію для розробки теоретичних основ проектування педагогічної системи.

Факти систематизують і узагальнюють за допомогою найпростіших абстракцій – понять (означень), що є важливими структурними елементами науки. Найбільш широкі поняття називають категоріями. Важлива форма знань – принципи, (постулати), аксіоми. Під принципами розуміють вихідні положення певної галузі науки. Вони є початковою формою систематизації наукових знань. Закони (відображають найбільш суттєві, стійкі, повторювальні об'єктивні внутрішні зв'язки), звичайно, виступають у формі визначеного співвідношення понять, категорій. Найвищою формою узагальнення та систематизації знань є теорія. Формування понять стосується рівня досліджень, який є не емпіричним, а теоретичним.

Такі основні типологічні характеристики кандидатської дисертації як особливого виду наукового добутку. Розглянемо тепер, як повинна вона готуватися, щоб повною мірою відповідати всім пропонованим до неї вимогам як кваліфікаційної роботи, підготовлюваної для публічного захисту й одержання наукового ступеня кандидата наук.

Для дослідників-початківців досить важливо не тільки добре знати основні положення, що характеризують дисертацію як кваліфікаційну наукову працю, але й мати хоча б найзагальніше уявлення про методологію наукової творчості, тому що, як показує сучасна навчальна практика вищих навчальних закладів, у таких дослідників на перших кроках до оволодіння навиками наукової праці найбільше виникає питань саме методологічного характеру. Їм, насамперед, бракує досвіду в організації своєї роботи, в використанні методів наукового пізнання й застосуванні логічних законів і правил. Тому має сенс розглянути ці питання більш детально.

Будь-яке наукове дослідження від творчого задуму до кінцевого оформлення наукової праці здійснюється досить індивідуально. Але все-таки можна визначити й деякі загальні методологічні підходи до його проведення, які прийнято називати вивченням у науковому сенсі.

Сучасне науково-теоретичне мислення прагне проникнути в сутність досліджуваних явищ і процесів. Це можливо за умови цілісного підходу до об'єкта вивчення, розгляду цього об'єкта у виникненні й розвитку, тобто застосування історичного підходу до його вивчення.

Відомо, що нові наукові результати й раніше накопичені знання перебувають у діалектичній взаємодії. Краще і прогресивніше їх старого переходить у нове й дає йому силу й дієвість. Іноді позабуте старе знову відроджується на новій науковій основі й живе як би друге життя, але в іншому, більше досконалому вигляді.

Вивчати в науковому сенсі – це значить вести пошукові дослідження, як би заглядаючи в майбутнє. Уява, фантазія, мрія, що опираються на реальні досягнення науки й техніки, є найважливішими факторами наукового дослідження. Але в той же час наукове вивчення – це обґрунтоване застосування наукового передбачення, це добре продуманий розрахунок.

Вивчати в науковому сенсі – це значить бути науково об'єктивним. Не можна відкидати факти убік тільки тому, що їх важко пояснити або знайти їм практичне застосування. Справа в тому, що сутність нового в науці не завжди помітна самому дослідникові. Нові наукові факти й навіть відкриття через те, що їхнє значення погано розкрито, можуть довгий час залишатися в резерві науки й не використатися на практиці.

При науковому дослідженні важливо все. Зосереджуючи увагу на основних або ключових питаннях теми, не можна не враховувати так звані

непрямі факти, які на перший погляд здаються незначними. Часто буває, що саме такі факти приховують за собою початок важливих відкриттів.

В науці мало встановити який-небудь новий науковий факт, важливо дати йому пояснення із позицій сучасної науки, показати його загально-пізнавальне, теоретичне або практичне значення.

Нагромадження наукових фактів у процесі дослідження – завжди творчий процес, в основі якого завжди лежить задум ученого, його ідея. У філософському визначенні ідея являє собою продукт людської думки, форму відображення дійсності. Ідея відрізняється від інших форм мислення й наукового знання тим, що в ній не лише відображений об'єкт вивчення, але й міститься усвідомлення мети, перспективи пізнання і практичного перетворення дійсності.

Ідеї народжуються із практики, спостережень навколишнього світу й потреб життя. В основі ідей лежать реальні факти й події. Життя висуває конкретні завдання, але найчастіше не відразу знаходяться продуктивні ідеї для їх вирішення. Тоді на допомогу приходить здатність дослідника пропонувати новий, зовсім незвичайний аспект розгляду завдання, яке довгий час не могли вирішити при звичайному підході до справи або, як кажуть, намагалися вирішити її «в лоб».


Розвиток ідеї до стадії вирішення завдання звичайно відбувається як плановий процес наукового дослідження. Хоча в науці відомі випадкові відкриття, але тільки планове, добре оснащене сучасними засобами наукове дослідження надійно дозволяє розкрити й глибоко пізнати об'єктивні закономірності в природі. Надалі йде процес продовження цільової й загальноідейної обробки первісного задуму, уточнення, зміни, доповнення й розвитку наміченої схеми дослідження.

7.2. Мотивація та логіка дисертаційного дослідження

Мотивація дисертаційного дослідження. При зародженні та формуванні плану підготовки до роботи над дисертацією кожен аспірант чи здобувач відповідає на запитання, для чого він пише дисертацію? Внутрішні і зовнішні мотиви входження в цю діяльність можуть бути дуже різними. Однак, цілепокладання – перший і найважливіший фактор успішної дослідницької роботи. Навіть якщо здобувач наукового ступеню чітко для себе з'ясував, для чого він проводить дослідження і пише роботу, він повинен пам'ятати, що будь-яка дисертаційна робота пишеться з метою привнести щось нове в науку і практику. Ось саме ця ціль важлива для дослідника. Оскільки її постановка передбачає формулювання задач як ступенів досягнення мети дослідження.

Постановка мети і завдань дослідження уже висвітлює план майбутньої дисертаційної роботи. При остаточному формуванні плану, як правило, перший розділ є теоретичний і вміщує весь матеріал, який в пода-

льшому буде використано в якості посилань під час написання другого розділу. Другий розділ, як правило, містить аналітико-проективний матеріал, який може починатися з короткої характеристики предмета дослідження проблеми, а далі міститься опис моделі нововведення завдяки чому передбачається вирішити проблему. У цьому ж розділі часто виділяють підпроблеми, які необхідно буде вирішити у третьому, заключному розділі. Цей розділ присвячується апробації напрямків і шляхів вирішення проблеми дослідження. Тут же приводяться експериментальні дані, які показують, як і наскільки ефективна модель нововведення. Таким чином, третій розділ – це підсумок всієї роботи; по ньому можна судити про роботу в цілому.

 **Логіка** – наука про закони і форми мислення для більш-менш формалізованих суджень, знань і правил виведення нових суджень. Певний тип елементарної бази в зв'язку зі специфічною технологією її виготовлення та способами застосування.

Логіка дисертаційного дослідження. При обдумуванні і розробці логіки наукового дослідження корисним може бути і такий прийом: уявивши собі кінцевий результат пошуку задаються запитання, якими знаннями необхідно володіти, щоб отримати бажаний

результат? Але таких знань у готовому вигляді у науці немає. Виникає нове запитання, а який попередній крок необхідно зробити в дослідженні, щоб отримати їх? Цьому кроку, в свою чергу повинні передувати якісь інші попереджувальні дослідницькі кроки.

Логічна структура дослідження вимальовується далеко не зразу. Для того, щоб вона стала найбільш визначеною, необхідно умовно змодельовувати дисертацію як логічне ціле, побудоване у вигляді розгорнутого доведення положень, які виносяться на захист. Спочатку такий «макет» доцільно розробити у формі плану, розмірковуючи над правильним найменуванням і розміщенням окремих підрозділів.

Розділення роботи на розділи і підрозділи має слугувати логіці розкриття теми. Тому, з одного боку, не слід вводити структурні елементи, які змістовно виходять за рамки теми або пов'язані з нею лише побічно, а з другої сторони, пункти плану повинні структурно повністю розкрити тему.

План дисертації – це як би логічний скелет викладення, і в цьому скелеті все має бути на своєму місці.

Розділи дисертації – це основні структурні елементи тексту. Назву кожного із них необхідно сформулювати так, щоб вона не виявилась ширшою за тему за обсягом змісту і рівнозначною їй, оскільки розділ являє собою тільки один із аспектів теми і назва і назва повинна відображати цю підлеглість – бути лаконічною.

Для відображення *логічної структури* дослідження доцільно намітити план-проспект – це такий план, який являє собою реферативне

викладення розміщених в логічному порядку питань, за якими в подальшому буде систематизовано весь зібраний матеріал. Шляхом систематичного включення в такий план все нових і нових даних його можна довести до кінцевої структурно-фактологічної схеми дисертаційної роботи.

Логічна послідовність пункту плану має першочергове значення. Етапи дисертаційної роботи повинні слідувати один за другим так, щоб проходження кожного попереднього етапу необхідним чином підводило до наступного. Перескакувати етапи не можна. Порушення логічної послідовної плану вашої діяльності може завести вас у глухий кут і навіть зробити роботу невиконливою. План повинен мати динамічний характер і допускати різні тактичні зміни під час роботи над дослідженням при збереженні його основної стратегії.

Тут необхідно застерегти неусвідомленого дослідника від однієї дуже часто вірогідної помилки. Плануючи зміст дисертаційного дослідження, ви з часом відчуєте, що для досягнення мети вам не вистачає того-то, і того-то, і того-то. А для того-то необхідно ще щось і т.д. і перед вами починає виростати ціле дерево запитань, на які бажано було б отримати відповіді. Це дерево має властивість відводити шляхи все більше і більше – без кінця. Виникає реальна загроза «утопитися» в морі запитань. Це природна властивість любого наукового пошуку.

І вихід тут для кожного наукового дослідника тільки один – у жорсткому самообмеженні (згадаємо Козьму Пруткова: «нельзя объять необъятное» – Ви вивчаєте тільки те, що **безпосередньо** відноситься до теми Вашої роботи, до предмету Вашого дослідження.

Плануючи *логіку свого дослідження*, здобувач формує ряд дослідницьких задач, які у своїй сукупності повинні дати уявлення про те, що необхідно зробити, щоб мета була досягнута.

Узагальнена *логіка педагогічного дослідження* у найбільш конкретному вигляді може бути відображена як послідовність переходів від емпіричного опису педагогічної діяльності до її відображення в теоретичній формі (в теоретичних моделях) і в нормативній формі (в нормативних моделях).

7.3. Дидактичний матеріал до підготовки дисертаційного дослідження: робочий зошит педагога-дослідника

На підставі опанованого матеріалу, викладеного у попередніх розділах даного посібника та визначенні теми дослідження подальший пошук вирішення проблеми у загальному виді може мати такий план дій.

Здобувачу наукового ступеня, окрім наведених ключових визначень, варто завести власний робочий зошит педагога-науковця «Методологія наукового дослідження за напрямом...». Такий зошит, свого роду

«опорний конспект» має сприяти власнику підвищення рівня підготовленості здобувача до науково-дослідницької діяльності за обраним напрямом і обґрунтованості вибору конкретної теми дослідження. Тут автор буде нотувати: світоглядні бачення ним актуальних проблем визначеного дослідження, сучасні підходи до вирішення проблеми і головне – визначення шляхів і способів організації власного наукового дослідження.

Таким чином, **мета** створення робочого зошита – допомогти аспіранту (здобувачу):

- а) в роздумах над вибором напряму (об'єкту) дослідження;
- б) в написанні обґрунтування теми (предмету) дослідження).

Досягнення цієї мети можливо через вирішення таких задач:

1. Розробити варіант структури написання тексту обґрунтування теми дослідження.

2. Розкрити значущість систематичної роботи з методологічним апаратом дослідження.

3. Продемонструвати способи роботи з характеристиками дослідження, відпрацювавши їх з використанням різних активних завдань діяльності напрямку.

Зміст робочого зошита має бути спрямованим на систематизацію у аспіранта та здобувача вчених ступенів в галузі методології обраного дослідження.

Ідея створення робочого зошита полягає у тому, щоб розвинути у аспірантів, *по-перше, уміння робити обґрунтований вибір підходів*, на яких буде будуватися їх власне дослідження, *по-друге, вміти застосовувати основні характеристики дисертаційного дослідження при написанні обґрунтування теми індивідуального дослідження*. При цьому мають бути застосовані принципи моніторингу і метафізики, а сам аспірант має бути маркетологом відносно теми свого дослідження.

Таким чином, зміст робочого зошита спрямований на систематизацію у аспірантів і здобувачів вчених ступенів з педагогіки чи інших наукових напрямів, знань в галузі методології відповідної науки (педагогіки, екології, біології та ін.).

Здобувач наукового ступеня за допомогою створеного робочого зошита може поповнити накопичений багаж знань сучасної вітчизняної та міжнародної літератури з методології дослідження, розвинути вміння здійснювати доведення наукових проблем за допомогою порівняльно-співставленого аналізу, виявити закономірності і тенденції в проблемних питаннях, що розглядаються, здобувати історичні уроки із педагогічних явищ минулого і сучасного, вміти прогнозувати майбутнє, передбачати можливі шляхи вирішення нових невирішених дискусійних проблем, висловлювати власну точку зору, виявити здібність до творчого, проблемного мислення.

Структура робочого зошита складається із двох частин. Перша частина пов'язана з логікою дослідження, структурою обґрунтування теми, методологічними основами дослідження, проектуванням ходу його проведення, описом методів дослідження, програми експерименту та інтерпретацією результатів.

Друга частина робочого зошита приділяє увагу характеристикам дисертаційного дослідження.

У робочому зошиті читачам пропонується активна робота з аналізу текстів – фрагментів авторефератів, заповнення тесту «незавершена пропозиція», аналізу кейсів та ін.

При роботі над дисертацією аспірант або здобувач, має розуміти, що мало бути просто ерудованою людиною, володіти гарним словниковим запасом, мати великий педагогічний досвід – потрібно ще розумітися у строгій логіці дисертаційного дослідження, його термінології, поняттях, які використовуються при виконанні дисертаційної роботи. Необхідно пам'ятати також, що дисертація – це не опис дослідження, не науково-публіцистична стаття, а науковий труд, який необхідно виконати в визначеному відповідними вимогами стилі.

Робочий зошит передбачає роботу з поняттями, які використовуються у дисертаційному дослідженні та їх інтерпретаціями в різних галузях знань. При цьому, кожне поняття і його інтерпретація вивчаються за декількома джерелами з метою усвідомлення найбільш повного і точного його трактування у власному дисертаційному дослідженні.

Одночасно мислено вибудовується логіка дослідження, тому що кожне поняття, кожен компонент структури «народжується» від попереднього і підкоряється наступному.

Робота над змістом робочого зошита допомагає опанувати теоретичні основи експерименту, правильно спланувати його, сформулювати задачі, розділити їх на етапи, визначити критерії результативності експерименту, підібрати адекватний діагностичний інструментарій, тобто чітко для себе визначити, що саме ми хочемо отримати «на виході», що саме і як будемо вимірювати, чим будемо вимірювати достовірність і обґрунтованість експерименту, як вірно описати результати. Бо ж не секрет, що у більшості практикуючих педагогів, які проводять експеримент, виникають труднощі і проблеми в галузі його теоретичних основ, і тому їм приходится іти наугад «всліпу».

Крім того, робота над зошитом допоможе також більш ефективно працювати з літературою за вибраною темою при проведенні критичного аналізу літератури у першій главі дисертаційного дослідження. Коли будуть вироблені навички всебічно вивчати і розкривати поняття, інтерпретувати їх, згодом простіше буде вибирати головне, формулювати нюанси свого дослідження, дати свою інтерпретацію при роботі з різними науковими і науково-публіцистичними джерелами.

Спосіб опанування методологічних понять включає в себе вивчення джерел, у яких викладені визначення характеристик дослідницької діяльності, осмислення змісту понять, їх наступна інтерпретація, на основі якої здійснюється вибір тих понять, які ляжуть в методологічний апарат дисертаційного дослідження, роботу з таблицями, схемами, інтернет-ресурсами.

Для роботи ви можете використати запропоновані у готовому вигляді визначення понять зі словників, посібників, монографій. Схвальним є використання своєї літератури, робота з Інтернет-ресурсами. При цьому можна використати синоніми термінів.

Складання індивідуального й робочого планів.

Спільна робота дисертанта і його керівника починається зі складання індивідуального плану навчання в аспірантурі. Такий план є основним керівним документом, що визначає спеціалізацію, зміст, обсяг, строки навчання в аспірантурі й форми його атестації. У ньому ж формулюється тема дисертації, виконання якої здійснюється по окремому, так званому робочому плану.

Завершується робота над складанням індивідуального плану здобувача заповненням спеціального бланка.

Надалі науковий керівник допомагає скласти здобувачеві робочий план його роботи над дисертацією. В обов'язки наукового керівника входить також робота зі складання календарного графіка роботи здобувача. Крім того, науковий керівник:

- ✓ рекомендує необхідну літературу, довідкові, статистичні й архівні матеріали й інші джерела по темі;
- ✓ проводить систематичні, передбачені розкладом бесіди й консультації;
- ✓ оцінює зміст виконаної дисертації як по частинах, так і в цілому;
- ✓ дає згоду на подання дисертації до захисту.

Таким чином, керівник надає наукову й методичну допомогу, систематично контролює виконання роботи, вносить певні корективи, дає рекомендації про доцільність прийняття того або іншого рішення, а також висновок про готовність роботи в цілому.

Робочий план починається з розробки теми, тобто задуму наукового дослідження, що передбачається. Можливо, що в основу такого задуму буде покладена лише гіпотеза, тобто припущення, викладене як на основі інтуїції (передчуття), так і на попередньо розробленій версії (тобто на повідомленні чого-небудь із метою попереднього пояснення). Але навіть і така постановка справи дозволить систематизувати й упорядкувати всю наступну роботу.

Спочатку робочий план тільки в основних рисах дає характеристику предмета дослідження, однак надалі такий план може й повинен уто-

чнюватися, однак основне завдання, що стоїть перед роботою в цілому, повинно залишатися незмінним.

Робочий план має довільну форму. Звичайно це план – рубрикатор, що складається з переліку розташованих у стовпчик рубрик, пов'язаних внутрішньою логікою дослідження даної теми. Такий план використовується на перших стадіях роботи, дозволяючи «ескізно» представити досліджувану проблему в різних варіантах. Окремі рубрики плану бажано писати на окремих картках (або смужках паперу). Це дозволить у результаті ряду механічних перестановок знайти найбільш логічну й прийнятну для даного дослідження схему їхнього розташування.

На більш пізніх стадіях роботи складають план-проспект, тобто такий план, що являє собою реферативний виклад розташованих у логічному порядку питань, за якими надалі буде систематизуватися весь зібраний фактичний матеріал. Переваги складання плану-проспекту визначаються тим, що шляхом систематичного включення в такий план все нових і нових даних його можна довести до остаточної структурно-фактологічної схеми дисертаційну роботу.

Таким чином, на наступному етапі планування дисертаційного дослідження складається уточнений робочий план з усіма подробицями й найбільшою конкретизацією завдань.

Здобувачеві необхідно усвідомити черговість і логічну послідовність намічених робіт. При організаційній черговості завдання виконуються залежно від наявності можливості й порядок виконання їх може змінюватися з тією умовою, щоб за певний період роботи вони всі були виконані.

Логічна послідовність диктує розкриття сутності завдання. Поки не вивчений перший розділ, не можна переходити до другого. Важливо навчитися знаходити в будь-якій роботі головне, вирішальне, на чому варто зосередити всю увагу. Це дозволить знайти й оптимальні рішення планованих завдань.

Такий методичний підхід приводить до необхідності обліку стратегії й тактики наукового дослідження. Це значить, що дослідник визначає загальну генеральну мету у своїй роботі, формулює центральне завдання, виявляє всі доступні резерви для виконання задуму й ідеї, обирає необхідні методи й прийоми дій, знаходить найбільш зручний час для виконання кожної операції.

У творчому дослідженні план завжди має динамічний, рухливий характер і не може, не повинен зв'язувати розвиток ідеї й задуму дослідника, при збереженні якогось чіткого й визначеного наукового напрямку в роботі.

З урахуванням специфіки творчого процесу план дослідження повинен передбачати все, що можна заздалегідь передбачати. Звичайно, у

науці можливі й випадкові відкриття, але не можна будувати наукове дослідження, орієнтуючись на випадковості.

Міцні знання й тверезий, всебічний облік можливих обставин при вирішенні складного наукового завдання відкривають дорогу науковому передбаченню, творчій діловій фантазії. Наукове дослідження не може вестися без плану. Тільки планове дослідження дозволяє надійно приховувати, крок за кроком глибоко пізнавати нові об'єктивні закономірності у всій навколишній дійсності.

7.4. Структура і характеристика дисертаційного дослідження з педагогіки

Характеристика – короткий і правильний опис головних властивостей, ознак об'єкта, дисертаційного дослідження, яке являє собою його методологічний «апарат».

Методологічний «апарат» можна визначити як сукупність категорій дисертаційного дослідження, що забезпечують цілісність його структури, логічної організації, висновків та і засобів у галузі дослідження.

Саме сукупність характеристик дисертаційного дослідження (головних ознак, які коротко і правильно повинні бути описані у вступі, в авторефераті) забезпечують цілісність дисертаційного дослідження за концентричною схемою: кожна характеристика будучи компонентом структури, витікає із попередньої і визначає наступну. Усі характеристики, таким чином, взаємопов'язані.

Одним із варіантів структури обґрунтування теми дисертаційного дослідження може бути таким:

1. Обґрунтування актуальності обраної теми.
2. Проблема, цілі, і конкретні завдання дослідження.
3. Визначення об'єкта і предмета дослідження.
4. Вибір методологічних підходів, правил та методів дослідження.
5. Опис процесу дослідження.
6. Заключний етап роботи над дисертацією.
7. Формулювання висновків і оцінка отриманих результатів.

7.4.1. Обґрунтування актуальності і теми дисертаційного дослідження

Досліднику-початківцю інколи буває досить важко визначитись з формулюванням теми дисертаційного дослідження. Перший крок – вибір напряму дослідження, який як русло широкої річки вбирає в себе велику кількість невеликих струмків, так і напрям може містити багато тем дисертаційних досліджень, об'єднаних одною річкою –

об'єктом дослідження. Як же рухатись від напрямку до теми дослідження?

Напрямок дослідження – категорія, що охоплює єдність світогляду, поглядів, шляхів віддзеркалення життєдіяльності.

Дослідження – процес вироблення нових знань, один із видів пізнавальної діяльності. Характеризується об'єктивністю, відтворенням, доведенням, точністю.

Визначена наукова проблема знаходить відбиття у темі дослідження. При виборі теми не варто брати такі, за якими уже виконана велика кількість робіт і нове дослідження мало може прибавити до уже відомого, а буде значною мірою дублювати раніше зроблене.

Тема повинна так чи інакше відбивати рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, вміщувати момент зіткнення старого з новим.

Тема дослідження – наукова тема – задача наукового характеру, яка потребує проведення наукового дослідження. Тема є основним планово-звітним показником науково-дослідної роботи.

Що може допомогти із певного напрямку дисертаційного дослідження вибрати тему?

- Звернення до каталогу захищених дисертацій, їх авторефератів, Інтернет ресурси, бібліотеки).

- Звернення уваги на суміжні галузі знань: на стику економіки і соціології, соціології і психології..., де можуть знаходитись дослідницькі перспективи.

- Зміна ракурсу розгляду, новий кут зору першої наукової розробки можуть народити і нову тему дослідження.

- Вивчення світового досвіду.

- Огляд наукової періодики, спеціальних видань ... вивчення ступеню розробленості проблеми.

Вибір теми визначається так, щоб вона:

1. Була соціально значущою проблемою.

2. Дозволила максимально розкритися вашим здібностям, знанням, інтересам.

3. Була стимулюючим психологічним фактором розвитку, так як це тривалий процес.

4. Дозволила різним типам здобувачів (практикам і теоретикам) досягти життєво-важливих цілей: вирішити конкретну проблему практики і намітити стратегічний напрямок наукових пошуків на довгий час.

Недосконале формулювання теми призводить до довільного тлумачення проблеми і нерідко до стихійного і навіть непередметного збирання фактів. Потрібно так її позначити, щоб в ній знайшли віддзеркалення рух від досягнутого наукою, від звичного до нового, момент зіткнення старого з тим, що пропонується в дослідженні (С. Гончаренко).

Буває, що справа зводиться до вказівки на недостатню розробленість проблеми в науці: «питання... не знайшло достатнього висвітлення», «не розкриті...», «не виявлені...» т.ін. При цьому головне питання – чи варто взагалі «висвітлювати», «розкривати», «виявляти» – залишається нез'ясованим. Це вважається таким, яке саме собою розуміється.

Не менш важливо уникати й протилежної крайності, коли актуальність обґрунтовується лише недоліками практики.

Часто проявляється інший недолік: формалізм у позначенні пробілів у наукових знаннях, що мають відношення до теми. Найчастіше приводиться довгий список імен тих, хто, за словами дисертанта, займався відповідною проблематикою. У дійсності ж далеко не всі мали до неї відношення, і деякі з них згадані лише «для порядку». Не даремно подібні переліки прізвищ іноді іронічно називають «поминальниками».

Повернемося до формулювання теми дослідження, що повинна давати певне подання про його актуальність. Іноді тема формулюється так, що можна судити про актуальність *напрямку (напрямку?), але не самої теми*.

Стосовно теми дослідження найбільш загальним і найближчим поняттям є «науковий напрям», який є зв'язкою однорідних тем. Проблема розглядається як змістова характеристика теми, у якій відображена конфліктна ситуація певної ділянки педагогічної діяльності. Тема може мати один або декілька проблемних аспектів чи зовсім їх не мати. В останньому випадку її змістом є завершена система знань та її місце. Тема живе довго, а її проблемні аспекти швидко змінюються (М. Скаткін).

Визначення теми дисертації та і вся робота по ній багато в чому залежить від Вашого наукового керівника. Отже, вибирати малоосвіченому аспіранту, магістранту чи пошукувачу варто з науковим керівником. Саме з ним буде тісно пов'язана Ваша «наукова доля», принаймні, на найближчі декілька, а з гарним керівником, таким якого по праву називають Учителем з великої букви, Ви збережете стосунки на все життя. Які мотиви вченого, який береться за наукове керівництво Вашим дисертаційним дослідженням? У всякому разі – не матеріальні. Плата за наукове керівництво аспірантами, здобувачами у державних ВНЗ настільки мізерна, що і говорити не доводиться. А у недержавних ВНЗ за цю роботу і зовсім не платять. Справа в іншому. Кожен справжній вчений зацікавлений в розширенні «поля» своїх досліджень, в створенні своєї наукової школи. Крім того, в науковому середовищі «престижно» мати учнів.

Відомий вчений-педагог, академік О.М. Новиков наукових працівників умовно ділить на три категорії.

Перша – відносно молоді вчені, які працюють над докторськими дисертаціями. Такий науковий керівник буде з Вами працювати постійно, безпосередньо брати участь в Ваших дослідженнях над дисертаційною роботою і всебічно Вам допомагати. Однак у молодого наукового керів-

ника ще мало досвіду, через що пошуки оптимального вирішення проблеми будуть довгими...

Друга категорія наукових керівників – це зрілі вчені, доктори наук і професори, обтяжені багатьма науково-суспільними обов'язками. У такого наукового керівника багатий досвід керівництва аспірантами і здобувачами, він Вас направить, як кажуть «прямою дорогою». З таким керівником в силу його авторитету певною мірою легше пройде захист, але в силу його великої зайнятості Ваші зустрічі будуть нестабільними і Вам прийдеться працювати значною мірою самостійно, приносити керівнику уже готові розділи дисертації.

Третя категорія наукових працівників будь-якого віку і будь-яких рангів, досить незначна – це наукові працівники, які із збереження власного престижу беруться за керівництво аспірантами і співшукачами, але фактично ними не керують. Дисертант в цьому випадку виставлений сам на сам: «вибереться» добре, «не вибереться» – теж гаразд. Причини можуть бути різними: небажання працювати з аспірантами, адже істинне керівництво аспірантською роботою – це немале навантаження; відсутність педагогічного обдарування – а наукове керівництво аспірантами – це особлива науково-педагогічна діяльність. Трапляється і таке, що науковий керівник сам в свій час з гріхом на половину захистив дисертацію, але так і не зміг зрозуміти, що собою являє наукове дослідження.

Виходячи з вищенаведеного, автор не наслідуються дати пораду на запитання – як вибрати наукового керівника. Єдине, від чого застерігаю Вас, – не намагайтесь змінити собі наукового керівника. Ваша наукова кар'єра в цьому закладі на цьому і буде закінчена. Серед вчених є своя наукова етика.

У будь-якому випадку, якщо Ви наділені моральними принципами, схильністю до наукової роботи і цілеспрямованістю, Ви подолаєте всі перепони і свого досягнете.

Обґрунтування актуальності обраної теми – початковий етап будь-якого дослідження. В застосуванні до дисертації поняття «актуальність» має одну особливість. Дисертація, як вже зазначалось, є кваліфікаційною роботою, і те, як її автор вміє обрати тему і наскільки вірно він цю тему розуміє і оцінює з точки зору сучасності і соціальної значущості, характеризує його наукову зрілість і професійну підготовленість.

Актуальність – важливість, значущість чого-небудь для даного моменту; сучасність; злободенність; слідство переходу від можливого, потенційного в діяльнісний стан.

Актуальність теми – ступінь її важливості в даний момент і в даній ситуації для вирішення даної проблеми (задачі, питання).

Актуальність – передбачає лише відповідність вашої роботи стану науки на сьогоднішній день, її реальним потребам і придатності вашої дисертації як спроби вирішення її реальних проблем.

Актуальність – це параметр, який вказує на *необхідність і своєчасність* вивчення і вирішення проблем для подальшого розвитку теорії і практики навчання і виховання, характеризує протиріччя, що виникають між суспільними інтересами (попитом на наукові ідеї та практичні рекомендації) і наявністю засобів їх задоволення, які можуть дати наука і практика в даний час.

Будь-яке дослідження повинне бути значуще, по-перше, для науки, по-друге, для практики. Слід розрізняти наукову і практичну актуальність теми. Більшість педагогічних досліджень носить фундаментально-прикладний характер відповідно до функцій педагогічної науки. Дослідження можна вважати актуальним в тому випадку, якщо не тільки даний науковий напрям, але і сама тема актуальна в двох відношеннях: по-перше, її вивчення відповідає насущній потребі практики, по-друге, отримані результати заповнять пропуск в науці, яка в даний час не має в своєму розпорядженні засобів для вирішення цього актуального наукового завдання.

Обґрунтування актуальності дослідження в такій логіці допомагає тримати в полі зору всі істотні ланки аргументації: обґрунтування актуальності напряму; обґрунтування практичної актуальності теми дослідження (не те ж саме, що актуальність напряму); обґрунтування наукової актуальності теми (В.Краєвський).

При цьому необхідно охарактеризувати суперечності, які виникають між соціальними потребами (попит на наукові ідеї та рекомендації) і наявними засобами задоволення, що їх можуть дати наука і сучасна практика. Особливо важливими є суперечності, які виникають між уже відомими теоретичними положеннями і новими педагогічними явищами, які не можна пояснити з позицій традиційної парадигми освіти. Можливі також суперечності в педагогічному процесі, шляхи подолання яких будуть відшукуватися в ході конкретного дослідження.

Висвітлення актуальності повинне бути не багатослівним. Починати її опис здалеку немає особливої необхідності. Досить у межах однієї машинописної сторінки показати головне – суть проблемної ситуації, із чого й буде видно актуальність теми. Таким чином, формулювання проблемної ситуації – дуже важлива частина вступу. Тому має сенс зупинитися на понятті «проблема» більш детально.

Будь-яке наукове дослідження проводиться для того, щоб перебороти певні труднощі в процесі пізнання нових явищ, пояснити раніше невідомі факти або виявити неповноту старих способів пояснення відомих фактів. Ці труднощі в найбільш виразній формі проявляють себе в

так званих проблемних ситуаціях, коли існуюче наукове знання виявляється недостатнім для рішення нових завдань пізнання.

Проблема завжди виникає тоді, коли старе знання вже виявило свою неспроможність, а нове знання ще не прийняло розвиненої форми. Таким чином, проблема в науці – це суперечлива ситуація, що вимагає свого дозволу. Така ситуація найчастіше виникає в результаті відкриття нових фактів, які явно не укладаються в рамки колишніх теоретичних уявлень, тобто коли жодна з теорій не може пояснити нові, знову виявлені факти.

Правильна постановка і ясне формулювання нових проблем рідко має не менше значення, чим вирішення їх самих. По суті, саме вибір проблем, якщо не цілком, то в дуже великому ступені визначає стратегію дослідження взагалі й напрямок наукового пошуку особливо. Не випадково прийнято вважати, що сформулювати наукову проблему – значить показати вміння відокремити головне від другорядного, з'ясувати те, що вже відомо й що поки невідомо науці про предмет дослідження.

Таким чином, якщо здобувачеві вдається показати, де проходить межа між знанням і незнанням про предмет дослідження, то йому буває неважко чітко й однозначно визначити наукову проблему, а отже, і сформулювати її суть.

Окремі дисертаційні дослідження ставлять за мету розвиток положень, висунутих тією або іншою науковою школою. Теми таких дисертацій можуть бути дуже вузькими, що аж ніяк не применшує їх актуальності. Ціль подібних робіт полягає у вирішенні приватних питань у рамках тієї або іншої уже досить апробованої концепції. Таким чином, актуальність таких наукових праць у цілому варто оцінювати з погляду тієї концептуальної установки, якої дотримується дисертант, або того наукового внеску, що він вносить у розробку загальної концепції.

У стислому викладенні у розділі «актуальність теми дослідження» розкриваються задачі, які стоять перед практикою навчання і виховання та перед педагогічною наукою в аспекті вибраного Вами напряму в конкретних соціально-економічних умовах розвитку суспільства, що за великим рахунком (у самому стислому конспективному вигляді) зроблено Вашими попередниками, і що залишилось нерозкритим, що належить зробити Вам.

Актуальні наукові рішення, що лежать в основі дисертаційної роботи, можуть розглядатись як заявки на винаходи і відкриття, якщо вони відрізняються новизною і дають позитивний ефект.

Від доказу актуальності обраної теми логічно перейти до *формулювання мети дослідження, що має застосовуватись*, а також вказати на конкретні завдання, які потрібно буде вирішувати у відповідності з цією метою. Це звичайно здійснюється в формі перерахунку (вивчити..., описати..., встановити..., вияснити..., вивести формулу і т.п.).

Формулювання цих завдань необхідно робити якомога більш ретельно, оскільки опис їх рішення повинен скласти зміст розділів дисертаційної роботи. Це важливо також і тому, що заголовки таких розділів народжуються саме з формулювань завдань дослідження, що здійснюється.

7.4.2. Проблема, мета, гіпотеза та конкретні завдання дослідження

Проблема дослідження виступає як констатація неповноти (відсутності) досягнутого на даний момент рівня знання, що являється наслідком відкриття нових фактів або зв'язків, які потребують виходу за межі уже отриманих знань, пошуку нових знань.

Наукова проблема – це форма і засіб наукового пізнання, що є єдністю двох змістовних елементів: знання про незнання і передбачення можливості наукового відкриття. Проблема є відображенням проблемної ситуації, яка об'єктивно виникає в процесі розвитку суспільства як суперечність між знанням про потреби людей у яких-небудь результативних практичних та теоретичних діях і незнанням шляхів, засобів, знарядь її реалізації. Проблема ситуація – усвідомлення суперечностей між рівнем пізнання та об'єктивними вимогами до нього. Вона передбачає такі умови як: усвідомлення проблеми; констатація проблеми; уточнення, диференціація проблеми; виявлення об'єктивна чи суб'єктивна дана проблема; фіксація проблеми; постановка проблеми; тлумачення проблеми; розв'язання проблеми.

Активне зіткнення людини з середовищем (практика) ставить задачу, обумовлену суперечністю між існуючим рівнем знань, засобів, процедур і методів і об'єктивно необхідним для досягнення поставленою цілі рівнем знань засобів, процедур і методів, між прагненням до поставленої цілі та можливістю її реалізації. Тому проблема – це суперечність між постановкою і можливістю реалізації цілі, усвідомлена суперечність між знанням та незнанням.

Постановка проблеми – це вихід із сфери уже вивченого в сферу того, що ще належить вивчити. Проблема як знання про незнання відображає негативний момент проблемної ситуації, який свідчить про обмеженість суб'єкта, його пізнавальних та практичних можливостей.

Основною рисою, яка відрізняє проблему від наукового питання чи інших наукових завдань є пошук інформації поза існуючою системою знань.

Таким чином, проблема дисертаційного дослідження логічно витікає із встановленого протиріччя (суперечності?), із нього вичленено те, що має відношення тільки до науки і переведено в плоскість пізнання, сформульовано на язиці науки. Частіше цього проблема дисертаційного дослідження формулюється у вигляді запитання, коли початку науково-

го дослідження передуює особливе співвідношення науки і практики – таке явище називають *проблемною ситуацією*. Це така ситуація, коли практика в даний час не має теоретичного вирішення поточних задач. Іншими словами, коли такі практичні питання, на які теорія відповідного об'єкта не може відповісти в силу своєї неповноти.

Формулюючи проблему, дослідник відповідає на запитання: «Що необхідно вивчити із того, що раніше не було вивчено».

Проблема – як би «біла пляма» на карті науки, як кажуть, «знання про незнання». Слід відрізняти проблему для себе і проблему для всіх. Проблема для себе – це пропуск (нестача) в знаннях самого дослідника, в його власному досвіді. Трапляється, що приступивши до наукової роботи, дослідник не має достатньо ясного уявлення про те, що зроблено до нього в даній галузі. Він ризикує, виконуючи марний труд, необхідний тільки йому. Тому, без впевненості, що дана проблема у тому аспекті, котрий обрано для вивчення, не вирішена ніким із проживаючих на Землі, не слід братися за діло.

Характерними ознаками проблеми є:

- Неможливість розв'язати труднощі і протиріччя.
- Усвідомлення суб'єктом недостатку в наявності знань і досвіду.
- Наявність чого-небудь в науці.
- Спрямованість на пошук об'єктивно нових знань.

У завершення міркування з категорії «Проблема» варто зазначити, що *наукова проблема* у власному значенні слова – це *усвідомлене протиріччя між запитами практики (відносно теорії) і можливостями теорії у відповідь на ці запити*. Вона виникає у тому випадку, коли теорія не дає відповіді на запити практики (В.Леднев).

Мета дослідження – це те, що Ви у загальному вигляді повинні, точніше, прагнете досягти після завершення роботи над дисертацією. В якості дисертаційного дослідження з педагогіки формулюється в загальному смислового виду той науковий результат, який має бути отриманим за результатами дослідження.

Наприклад, розробка педагогічних, або науково-методичних (технологічних, соціально-педагогічних і т.д.) основ формування (виховання, розвитку) у студентів, курсантів, слухачів і т.п. чого-небудь (духовності, патріотизму, творчості і т.п.); або – визначення, обґрунтування і експериментальна перевірка педагогічних (дидактичних, методичних, методологічних) умов (передумов) формування (виховання, розвитку)...; або – обґрунтування змісту, форм, методів і засобів..., або – розробка методики (методологічної системи) формування методики застосування системи засобів наочності в чому-небудь; або – розробка теоретичної моделі чого-небудь; або педагогічного обґрунтування чого-небудь, наприклад, ігрової пізнавальної діяльності.

Ставлячи перед собою ціль, учений визначає, який результат він має намір одержати в ході дослідження, а завдання дають уявлення про те, що потрібно зробити, щоб ціль була досягнута. *Ціль* – це одна з головних характеристик діяльності, одна зі складові тріади: *ціль, засіб, результат*. Тому неможливо не ставити мету, не аналізувати у відриві від загального руху думки, що пізнає, від дослідницької діяльності, а головне – її логіки. Формулюючи завдання, учений ставить ряд проміжних цілей, виконання яких необхідно для реалізації загальної мети.

Ми говорили раніше про фундаментальний і прикладний аспекти педагогічної науки. Це відноситься й до більшості окремо взятих педагогічних досліджень. По суті, кожне з них виконує, хоча й у різному ступені, у різних сполученнях, і науково-теоретичну, і конструктивно-технічну функції. Це очевидно відносно досліджень з нормативної методології, дидактики, приватних методик, теорії й методики виховання, школознавства. Неправильно було б пропонувати які-небудь шаблони й стандарти в настільки тонкій справі, як наукове дослідження.

Однак існує загальна логіка пізнання, що дає певні орієнтири, необхідні дослідникові, щоб не збитися з курсу, прокладеного поколіннями людей, які займалися тим же до нього.

У зв'язку з цим підкреслимо: спрямованість дослідження повинна відображатися в самому формулюванні мети. Принаймні, це стосується прикладних робіт, що намічають на «виході» розробку методик, рекомендацій, спецкурсів й інших матеріалів нормативного характеру.

Наприклад, при вивченні способів включення особистісного досвіду студентів у зміст освіти була поставлена мета: виявити природу особистісного досвіду як змістовного компонента освіти й розробити регулятиви його включення в зміст освіти. «Виявити» ставиться до науково-теоретичної функції цього дослідження, а «розробити» — до конструктивно-технічної, нормативної функції. Досить ясно представлена двоєдина ціль роботи в наступному формулюванні: *створення концепції становлення гуманістичного світогляду викладача на основі особистісно-орієнтованого підходу в системі вузівського й поствузівські утворення й розробка інноваційної моделі відповідної практики*.

Однобічно, що не охоплює концептуальну сторону наукової праці, виглядає таке формулювання мети: *розробити систему підготовки загальноосвітніх шкіл, що вчать, дорослих до самоосвіти, з її провідними компонентами, взаємозв'язками й дидактичним комплексом, що забезпечить ефективне функціонування даної системи*. Швидше, це ціль практична, а не науково-пізнавальна. Не передбачена властиво дослідницька робота, створення *науково-теоретичних підстав* такої системи.

Відсутність ясних уявлень про сутності дослідницької роботи й цілепокладання в педагогіці може привести до перекрученого, «переверненій» логіки у визначенні мети дослідження. Наука «підганяється» під суб'єктивну дум-

ку, що сформувалася до дослідження, автора. Наука велика й різноманітна, і таким чином можна «довести» що завгодно (В.Краєвський).

Завдання, що реалізують ціль, розглянемо в контексті розгортання дослідження, відповідно до його логіки. Завдання визначаються за такою орієнтовною схемою:

- Проаналізувати сутність та особливості предмету дослідження.
- Обґрунтувати концептуальні та методологічні основи дослідження.
- Обґрунтувати чи розробити теоретичні основи предмету дослідження.
- Розробити модель предмету дослідження.
- Обґрунтувати доцільність впровадження пропонованих інновацій.
- Експериментально перевірити основні положення та апробувати розроблену модель.
- Розробити навчальні посібники, методичні рекомендації та матеріали.

Таким чином, у формулюванні мети в загальному виді вже закладена логіка роботи: від виявлення й теоретичного розкриття умов формування в студентів позначеної професійної якості як факторів, що діють у процесі навчання, до визначення й конкретизації способів цілеспрямованого створення таких умов. Загальна логіка руху думки – від відображення суцього, того, що об'єктивно існує, до належного. Таким чином, передбачається дати відповідь на запитання: що повинно бути замість того, що є зараз? Із самого початку передбачається перехід від науково-теоретичної функції до технічного-конструктивно-технічного, від відображення до перетворення.

Обмірковуючи логіку роботи, потрібно простежити, щоб завдання були орієнтовані на результат, хоча б і проміжний стосовно мети всього дослідження, як це зроблено в наведеному вище прикладі: виявити стан..., розкрити зміст..., розробити подання...

Цій умові не задовольняють формулювання завдань, що ставляться не до результату, а до процесу дослідження: *«проаналізувати на основі узагальнення досліджуваного історичного досвіду...»*, *«провести неповний факторний аналіз.»*. Згадані способи отримання результату, де немає характеристики самого очікуваного результату, – навіщо, власне, проводиться аналіз?

Далі формулюються завдання дослідження, які будуть вирішуватись відповідно до визначеної мети. Це, як правило, роблять у формі переліку (вивчити..., описати..., установити..., виявити..., вивести залежність... і т.п.). Формулювати завдання необхідно якомога ретельніше, оскільки опис їх рішень складає зміст розділів дисертаційної роботи і буде впливати на підвищення практичного значення дослідження.

Будемо сподіватися, що Ви, шановний читачу, досить коректно сформулювали мету свого дослідження, тому можете приступити до на-

ступного акту наукової творчості – пошуку і формулювання гіпотези дослідження.

Гіпотеза – система припущень про те, яким чином може бути вирішено наукову проблему. Це дозволяє розглядати гіпотезу як припущення, яке належить перевірити теорією об'єкта.

Гіпотеза – науково обґрунтоване припущення або передбачення, істинне значення якого невизначене; форма розвитку науки. Гіпотеза – один із методів наукового дослідження, пізнання дійсності. Після вивчення окремих рис явищ, обставин, умов і т.д. можна висловити передбачення про сутність даного явища (або класу явищ), розпочати проектування гіпотези. Хід думки в цьому випадку облікується в форму своєрідного умозаключення. При побудові гіпотези умозаключення іде від наявності слідства (того чи іншого факту чи явища) до наявності підстави (причини) або від схожості слідств або ознак схожості підстави. Наступний крок наукового дослідження завершується перевіркою гіпотези практикою. Обґрунтована і підтверджена досвідом гіпотеза перетворюється в достовірне знання, теорію. (Російська педагогічна енциклопедія).

Визначень категорії «гіпотеза» чимало, дослідник може це зробити сам, працюючи з літературою. Але нам важливо на підставі наведеного матеріалу виділити особливості гіпотези, які необхідно враховувати при їх створенні на прикладі власного наукового дисертаційного дослідження.

Необхідність етапу побудови гіпотези зумовлена такими чинниками:

- ✓ гіпотеза є компасом, який визначає напрям діяльності дослідника;
- ✓ вдало сформульована гіпотеза передбачає невизначеність результатів дослідження;
- ✓ гіпотеза спрямовує думку дослідження.

Розрізняють індуктивну, дедуктивну та робочу гіпотези.

А.Киверялг, наголошуючи на великому значенні гіпотези, пише, що науково побудована гіпотеза має:

- 1) прокладати нові стежки в науці;
- 2) відповідати фактам, на основі яких її побудовано і для пояснення яких складено;
- 3) бути адекватною відповіддю на порушене питання;
- 4) враховувати раніше відкриті закономірності, не вступаючи в суперечність з результатами минулих наукових досліджень;
- 5) бути розумним передбаченням, а не здогадкою;
- 6) пояснювати певне коло явищ дійсності;
- 7) передбачати нові факти, явища і зв'язки між ними;
- 8) піддаватися емпіричній перевірці;
- 9) бути чіткою за формулюванням;
- 10) застосовуватись щодо якнайширшого кола явищ.

Досить було б, очевидно, виділити із всієї сукупності положень гіпотези ті, які з першого погляду дозволяють визначити, коштує або не варто взагалі таку гіпотезу доводити. Прикладом можливості оцінки й самооцінки якості дослідницької роботи може служити виклад самими авторами дисертацій у вигляді коротких анотацій того нового, що вноситься в дослідження проблеми і які положення виносяться на захист.

Такі положення дійсно можуть служити показниками якості дослідницької роботи, якщо вони являють собою стосовно гіпотези той її перетворений фрагмент, що має потребу в захисті, і тому його не можна поплутати із загальноприйнятими вихідними положеннями.

Аналіз реально пропонованих формулювань дозволяє виділити три типи положень, які мають потребу в доказі й захисті.

Перший тип – самоочевидні положення, які в дійсності не мають потреби в захисті. Вони захищають: тези, наприклад, про необхідність зв'язку теорії із практикою й економічної доцільності в захисті не мають потреби. Інша справа – уявлення про те, як ці відомі принципи найкраще реалізувати, у яких формах навчання, якими методами, на якому матеріалі. Якщо таке уявлення в авторській інтерпретації дійсно нове й може викликати неприйняття – його потрібно в явному виді коротко викласти й захищати, тобто всебічно обґрунтовувати в процесі протистояння опонентам, реальним або ймовірним.

Другий тип – пропонується щось таке, про що немає конкретних відомостей і що потрібно прийняти апіорі. У цих роботах виносяться на захист, але не розкриваються, а лише згадуються «концептуальні основи», «моделі», у той час як захищати потрібно було б кожен таку «основу», представлену у вигляді твердження.

Третій тип – положення, які містять твердження про необхідні й достатні умови протікання педагогічних процесів, про структурні елементи якого-небудь виду педагогічної діяльності, критерії, вимоги, границі, функції і т.п. Тут важлива характеристика умов як необхідних і достатніх. Так у формулюванні положень, що захищають, передбачаються можливості незгоди з ними й необхідність відстоювати цю тезу.

Отримання нового наукового знання складається із аналітичної і експериментальної перевірки гіпотези. Така перевірка або підтверджує гіпотезу, і вона стає фактом, концепцією, теорією, або відкидається, і тоді проектується нова гіпотеза і т.п. (але останнього бажано уникати).

Формулюючи гіпотезу, Ви проектуєте припущення про те, яким чином Ви маєте намір досягти поставленої мети дослідження. Природно, що гіпотеза, починаючи від план-проспекту дослідження і закінчуючи завершеною дисертацією і авторефератом буде неодноразово уточнюватись, доповнюватись або змінюватись. Це не повинно бентежити Вас. Адже, отримання нового наукового знання включає аналітичну і експериментальну перевірку гіпотези.

7.4.3. Об'єкт і предмет дослідження

Об'єкт дослідження – це те, на що спрямована пізнавальна або якась інша діяльність суб'єкта (рис.7.1. – Од).

Предмет дослідження – все те, що знаходиться в межах об'єкта дослідження у відповідному аспекті розгляду (рис. 7.1 – Пд.).

Об'єкт – процес чи явище, що породжує проблемну ситуацію, яка вибрана для дослідження (Ф.А.Кузин).

Об'єкт наукового дослідження – це обраний елемент реальності, яка обмежена очевидними межами, відносною автономією співіснування і певним чином проявляє своє відокремлення від навколишнього середовища. Об'єкт породжує проблемну ситуацію і вибирається для дослідження (Ю.Г.Волков).

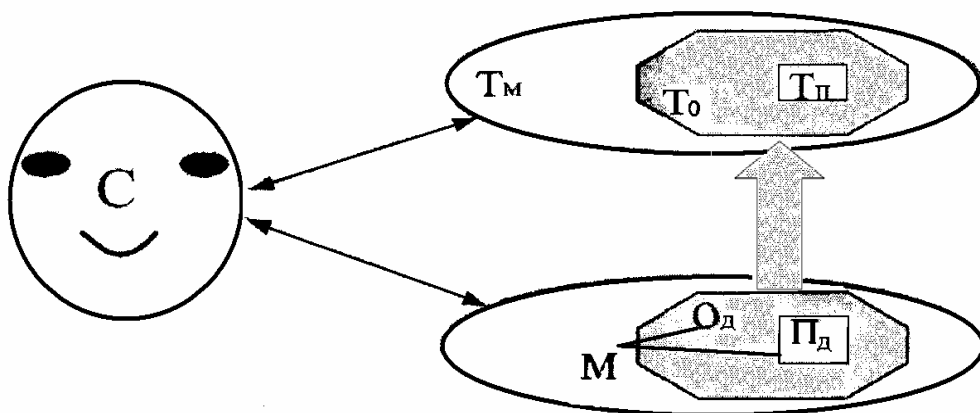


Рис. 7.1. Структурна схема наукової діяльності:

С – суб'єкт дослідження, *Од* – об'єкт дослідження, *Пд.* – предмет дослідження,
М – метасистема, *То* – теорія об'єкта, *Тп* – теорія предмета,
Тм – теорія метасистеми.

Універсальними об'єктами являються природа, суспільство, людина. За кваліфікацією Б.М. Кедрова, є два наукових об'єкти: природа – людина і суспільство.

Суспільство – зв'язки і відносини, в яких індивіди знаходяться один з другим, як ансамбль суспільних, в яких живе і діє людина.

Суспільство – це така взаємодія людей, які являються продуктом соціальності, тобто орієнтованих на інших людей, події.

Приклад. Для викладача – дослідника *об'єкт дослідження* може визначатися як галузь педагогічної практики і адекватна їй галузь наукового знання. Наприклад, об'єктом дослідження може бути процес соціальної адаптації студентів. Об'єкт дослідження – педагогічний простір, галузь, в межах якої знаходиться те, що буде вивчатися, а саме: процеси

соціальної адаптації студентів. Тут основне запитання: що досліджується?

Тому точному визначенню об'єкта дослідження необхідно приділити пильну увагу в самому початку роботи над дисертацією. Оскільки об'єкт присутній в будь-якому дослідженні – визначили його, чи навіть не задумувались про нього – дисертант-початківець, який не встановив чітко об'єкт своєї дисертаційної роботи легко може «сковзнути» в об'єкт якої-небудь іншої науки – економіки, інформатики, соціології і т.п., особливо психології. А щоб вибратись потім в русло педагогіки, знадобляться значні затрати інтелекту і часу, якщо це взагалі вдасться.

Об'єкт педагогічного дослідження, очевидно, завжди знаходиться в межах цілеспрямованого навчально-виховного процесу (в самому широкому розумінні): його теорії, технології, методики, його змісті і принципах; вивченні традиційного освітянського процесу і створенні нових форм, методів, технологій діяльності викладачів, менеджерів освіти, студентів.

Предмет дослідження – логічний опис об'єкта, вибраність якого визначена перевагами дослідника у виборі ракурсу огляду реальності. Об'єкт і предмет дослідження як категорії наукового процесу співвідносяться між собою як загальне і часткове (Ю.Г.Волков).

Предмет дає відповідь на запитання: як розглядається об'єкт: які властивості, відношення, функції виділяються в об'єкті; яка реальність, яка частина об'єкта буде розкриватися в даному експериментальному дослідженні? Функція предмета дослідження – фіксація, підтвердження меж впливу. Один і той же об'єкт може бути предметом різних досліджень або навіть цілих наукових напрямків. Так, об'єкт «навчальний процес» можуть вивчати дидактик, методисти, психологи, фізіологи, гігієністи і т.п. але у них усіх будуть різні предмети дослідження.

Об'єкт і предмет дослідження як категорії наукового процесу співвідносяться між собою як загальне й часткове. В об'єкті виділяється та його частина, що служить предметом дослідження. Саме на нього й спрямована основна увага дисертанта, саме предмет дослідження визначає тему дисертаційної роботи, що позначається на титульному аркуші як її заголовок.

До об'єкту дослідження відносять конкретні предмети, явища та процеси педагогічної дійсності, або ж їхні властивості, зв'язки та відношення, відібрані для спеціального вивчення. Об'єктом дослідження може слугувати будь-яка матеріальна чи ідеальна система. В основі цього поняття лежить філософське поняття – об'єкт пізнання.

Об'єкт пізнання – це те, на що спрямовується на основі практики пізнавальна діяльність суб'єкта. Ним може бути, в принципі, вся дійсність, але лише тією мірою, якою вона увійшла в сферу діяльності суб'єкта. Тому об'єктом є не вся об'єктивна реальність, а лише та її частина, що вже введена в практику людства і становить коло його пізнавальних інтересів. У якості об'єкта пізнання виступають не лише явища природи, а й

суспільства, і сама людина, і відносини між людьми, їхні взаємини, а також свідомість, пам'ять, воля, почуття, духовна діяльність взагалі, в усій поліфонії її проявів. Таким чином, об'єкт пізнання – це частина об'єктивної і частина суб'єктивної реальності, на яку спрямована пізнавальна діяльність суб'єкту.

Разом з тим доцільно розглянути і суб'єкт пізнання: згідно з сучасними філософськими уявленнями – це реальна людина, суспільна істота, наділена свідомістю, насамперед у таких її проявах, як мислення, чуття, розум, воля, яка засвоїла історично вироблені людством форми та методи пізнавальної діяльності і тим самим розвинула свої пізнавальні здібності і оволоділа історично конкретними здібностями до цілеспрямованої пізнавальної діяльності.

На емпіричному рівні предмет дослідження відображає сторони реального об'єкта (тоді як самі ці реальні сторони є об'єктом). На теоретичному рівні предмет дослідження значно ускладнюється, оскільки може передбачати декілька об'єктів дослідження, які в силу своєї нерозкритості самі стають предметами дослідження. Поділ об'єкта та предмета пізнання проходить межею «задане» – «шукане» (М. Заволока).

Необхідність розрізняти об'єкт і предмет дослідження зумовлена тим, що педагогічна дійсність дуже різноманітна, а сенс дослідження полягає в необхідності отримати кінцеві результати. Ось чому необхідно розрізняти, з одного боку, всю об'єктну сферу, яка цікавить дослідника, а з іншого – саме те, відносно чого він збирається одержати нове педагогічне знання. Таким чином, предмет дослідження вужчий, ніж об'єкт. Він є частиною, стороною, елементом, одним із аспектів об'єкта. Поняття «об'єкт» і «предмет» є відносними. При цьому об'єкт – це має бути об'єктивно реальне середовище, яке включає в себе предмет як найважливіший елемент, котрий підлягає вивченню в безпосередньому взаємозв'язку з іншими складовими даного об'єкта і його можна однозначно зрозуміти лише при зіставленні з іншими складовими об'єкта (С.У.Гончаренко).

Точне визначення предмета рятує дослідника від свідомо безнадійних спроб досягнути неосяжне, сказати все, притому нове, про емпіричний об'єкт, що має в принципі необмежене число елементів, властивостей і відносин. Співвідношення об'єкта й предмета можна коротко охарактеризувати так: об'єкт (і це цілком природно) об'єктивний, а предмет суб'єктивний. Найкоротше і найточніше: предмет – це модель об'єкта. Найпоширенішим непорозумінням, що фактично ліквідує розрізнення двох розглянутих тут характеристик, є уявлення про предмет як ознаку деякої ділянки або частини об'єкта, що обирає для вивчення: «об'єкт ширше, а предмет більше вузький». Але справа зовсім не зводиться до розмірів того або іншого. Предмет – не шматок, відрізаний від об'єкта, а спосіб або аспект його розгляду – об'єкт. Об'єкт розглядається весь, цілісно, у певному ракурсі (В. Краєвський). Предмет дослідження має конк-

ретизуватися в меті й завданнях, які виступають безпосередніми характеристиками науково-дослідної діяльності.

7.4.4 Методологічна основа дослідження

Цей розділ «апарату дослідження» не пов'язаний з жорсткою логікою усіх вище перерахованих і ряду наступних розділів, тому може формуватися відносно у вільній формі – вільній, але не «анархічній». Так, В.І. Загвагінський дає наступне визначення методології педагогіки: **«вчення про педагогічне знання і процес його добування, тобто педагогічному пізнанні. Він вбирає:**

1. Вчення про структуру і функції педагогічного знання, у тому числі – про педагогічну проблематику.

2. Вихідні, ключові, фундаментальні, філософські, загальнонаукові і педагогічні положення (теорії, концепції, гіпотези), які мають методологічний сенс.

3. Вчення про методи педагогічного пізнання (методологія у вузькому сенсі слова)».

Варто звернути увагу на пункт другий в наведеній вище цитаті. Для Вашої кандидатської дисертаційної роботи методологічне значення мають ті провідні педагогічні концепції, теорії, які Ви берете в основу свого дослідження. Маються на увазі не ті усі наукові публікації, на які Ви робили посилки у своїй дисертації – їх десятки і більше. Мова йде про одну, дві, три концепції великих вчених-педагогів. Які дійсно лежать в основі Вашої роботи. Якщо Ви працюєте над дисертацією під керівництвом широко відомого вченого або в колективі, яким він керує, тоді зрозуміло, в основі Вашої роботи його педагогічна концепція, теорія. Але можливо, не тільки вона одна.

Ви повинні чітко розібратися і з'ясувати, що дійсно є методологічною базою Вашого дослідження. Якщо Ви претендуєте, як це інколи буває з починаючими науковцями, що Ви першопроходець, що Ви «самі по собі» і починаєте, що називається «з чистого листка» – то так не буває: Ви спираєтесь на досвід Ваших попередників і саме у цьому Ваша сила.

А якщо Ви все-таки будете наполягати на своїй «оригінальності», то у більшості випадків Ви будете «винахідником велосипеда» і «відкривати Америку». Необхідність чіткого з'ясування для дисертанта, які педагогічні теорії, концепції він бере за основу, дослідження обумовлюється ще й і тою обставиною, що в педагогічній науці, як і у будь-якій іншій, існують різні наукові школи, які розробляють одні і ті ж проблеми, але з різних позицій, у різних напрямках. Ці школи можуть мати абсолютно різні, інколи протилежні наукові погляди.

Що до наукової школи, то їх очолюють досвідчені доктори педагогічних наук, які мають у своєму науковому активі основоположні наукові

праці: монографії, підручники та науково-дидактичні публікації, наукові концепції, оригінальні наукові підходи до розробки і втілення в освітню систему нових або удосконалених парадигм дидактики.

Методологія дослідження. Методологія – вчення про структуру, логічну організацію, методи та засоби будь-якої діяльності. Методологічне знання виступає у формі норм та приписів, де фіксується зміст і послідовність певних видів діяльності (нормативна методологія) та описів фактично виконаної діяльності (дескриптивна методологія). Стосовно науки методологія трактується як вчення про принципи побудови, форми і способи науково-пізнавальної діяльності. Певна система методів та форм, засобів та видів пізнання становить наукову методологію.

Під *методологією* розуміють вчення, науку про методи наукового пізнання та перетворення дійсності; це один з аспектів гносеології, який розробляється таким її розділом, як логіка та методологія науки. Методологія – сукупність методів, способів, прийомів, їх визначена послідовність, схема, прийнята при розробці наукового дослідження (І. Грушко). Проблема дослідження у дидактиці передбачає побудову окремих предметів дослідження, розробку наукової теорії та перевірку отриманого результату з огляду на його істинність. Механізми функціонування та розвитку пізнання розкриваються у філософсько-методологічних дослідженнях. Сукупність неявно заданих регулятивних принципів передбачає наявність специфічної для кожної епохи розвитку науки парадигми мислення та вимагає узгодженого вивчення специфіки різних видів наукових (і відповідно, дидактичних) пояснень.

Характерні риси методологічних напрямів сучасного пізнання (системного підходу, структуралізму, кібернетизму, ймовірнісного методу тощо) визначають основні методологічні підходи (структурно-функціональний, структурний та системний). Вони є методологічною основою для педагогічних (дидактичних) теорій.

Методологічний аналіз спрямований на світоглядну інтерпретацію результатів навчальної діяльності, форм і методів мислення, загальнонаукових принципів, форм, підходів до відображення реальної дійсності

Методологічні принципи діалектики формують основу загальнонаукових принципів, які трансформуються в окремо наукові з урахуванням специфіки конкретної галузі знань.

Методологія педагогіки визначається як система знань про вихідні положення, основу та структуру педагогічних теорій, принципи підходу та способи добування нових знань і адекватно відбиває безперервні зміни педагогічної дійсності. Загальні методологічні принципи (об'єктивності, науковості, системності, цілеспрямованого пошуку, свободи мислення дослідника та ін.) у контексті педагогіки трансформуються в окремі специфічні методологічні принципи: цілісного дослі-

дження педагогічного явища, комплексного використання методів дослідження тощо. Важливим є методологічне положення про те, що обсяг і зміст освіти визначаються взаємопов'язаними соціально-економічними, виробничо-технічними та психолого-фізіологічними факторами. Методологічною основою педагогіки професійної освіти є філософія, логіка, соціологія, економіка і психологія освіти тощо.

На основі вищесказаного можна перейти до конкретно-наукової методології, у даному випадку методології дидактики як частикового випадку методології педагогіки. Одним із важливих аспектів методології дидактики є визначення принципів формування змісту освіти (предметний, об'єктний, модульний тощо). Загальнометодологічні принципи відбору змісту освіти передбачають загальноосвітній характер навчального матеріалу, його гуманістичну спрямованість змісту, зв'язок з життям, наголос на системних, фундаментальних знаннях у змісті навчального матеріалу, інтегративність курсів, розвивальний характер навчального матеріалу, взаємозв'язок та взаємообумовленість суміжних предметів, естетичні аспекти освіти тощо. Методологічні характеристики повинні узгоджуватися з предметом дослідження та його гіпотезою (С. Гончаренко).

Сучасна наука тримається на певній методології сукупності методів і вченні про метод. У той же час кожна наука має не тільки свій особливий предмет дослідження, але і специфічний метод, іманентний предмету. Наприклад, доцільно чітко уявляти відмінності між методологіями природничо-наукового і гуманітарного пізнання, витікаючими з відмінності їх предметів. У методології природничих наук, звичайно, не враховується індивідуальність предмета, оскільки його становлення сталося давно і знаходиться поза увагою дослідника. У історії ж спостерігають саме становлення предмета в його індивідуальній повноті (А. Горелов).

Успішність виконання дисертації, згідно твердження А.Ф. Кузіна найбільшою мірою залежить від уміння здобувача обрати найбільш результативні методи дослідження, оскільки саме вони сприяють досягненню поставленої в дисертації мети.

Принципи вибору методів науково-педагогічного дослідження:

- Принцип сукупності методів дослідження – для вирішення будь-якої наукової проблеми використовується не один, а комплекс методів, що взаємно доповнюють один одного.

- Принцип адекватності методів вивчення сутності явища до тих результатів, які передбачається одержати завдяки можливостям дослідження.

- Принцип заборони експериментів, використання дослідницьких методів, що суперечать етичним нормам, здатні завдати шкоди піддослідним, освітньо-виховному процесу.

Методи наукового дослідження прийнято ділити на загальні та спеціальні.

Загальні методи наукового пізнання звичайно ділять на три великі групи: 1) методи емпіричного дослідження (спостереження, порівняння, вимірювання, експеримент); 2) методи, що використовуються як на емпіричному, так і на теоретичному рівні дослідження (абстрагування, аналіз і синтез, індукція й дедукція, моделювання й ін.); 3) методи теоретичного дослідження (сходження від абстрактного до конкретного та ін.).

Спостереження являє собою активний пізнавальний процес, що опирається, насамперед, на роботу органів чуттів людини і її предметну матеріальну діяльність. Це найбільш елементарний метод, що виступає, як правило, у якості одного з елементів у складі інших емпіричних методів.

У повсякденній діяльності й у науці спостереження повинні призводити до результатів, які не залежать від волі, почуттів і бажань суб'єктів. Щоб стати основою наступних теоретичних і практичних дій, ці спостереження повинні інформувати нас про об'єктивні властивості й відносини реально існуючих предметів і явищ.

Для того щоб бути плідним методом пізнання, спостереження повинне задовольняти ряд вимог, найважливішими з яких є: 1) планомірність; 2) цілеспрямованість; 3) активність; 4) систематичність.

Спостереження як засіб пізнання дає у формі сукупності емпіричних тверджень первинну інформацію про світ.

Порівняння – одне з найпоширеніших методів пізнання. Недарма говориться, що «усе пізнається в порівнянні». Порівняння дозволяє встановити подібність і відмінність предметів і явищ дійсності. У результаті порівняння встановлюється те загальне, що властиве двом або декільком об'єктам, а виявлення загального, повторюваного в явищах, як відомо, є ступінь на шляху до пізнання закономірностей і законів.

Для того, щоб порівняння було плідним, воно повинне відповідати двом основним вимогам. Перша вимога: порівнюватися повинні лише такі явища, між якими може існувати певна об'єктивна спільність. Друга вимога: для пізнання об'єктів їх порівняння повинне здійснюватися за найбільш важливими, істотними (у плані конкретного пізнавального завдання) ознаками.

За допомогою порівняння інформація про об'єкт може бути отримана двома різними шляхами. По-перше, вона може виступати як безпосередній результат порівняння. По-друге, дуже часто одержання первинної інформації не виступає в якості головної мети порівняння, цією метою є одержання вторинної або похідної інформації, що є результатом обробки первинних даних. Найпоширенішим і найбільш важливим способом такої обробки є умовивід з аналогії.

Вимірювання, на відміну від порівняння, є більш точним пізнавальним засобом. Вимірювання – це процедура визначення чисельного зна-

чення деякої величини за допомогою одиниці виміру. Цінність цієї процедури полягає в тому, що вона дає точні, кількісно визначені відомості про навколишню дійсність.

Найважливішим показником якості вимірювання, його наукової цінності є точність, яка залежить від наполегливості вченого, від застосовуваних ним методів, але головним чином – від наявних вимірювальних приладів.

У числі емпіричних методів наукового пізнання вимірювання займає приблизно таке ж місце, як спостереження й порівняння.

Частковим випадком спостереження є експеримент, тобто такий метод наукового дослідження, який припускає втручання в природні умови існування предметів і явищ або відтворення певних сторін предметів і явищ у спеціально створених умовах з метою вивчення їх без супутніх обставин, що ускладнюють процес.

Експериментальне вивчення об'єктів у порівнянні зі спостереженням має ряд переваг: 1) у процесі експерименту стає можливим вивчення того або іншого явища в «чистому вигляді»; 2) експеримент дозволяє досліджувати властивості об'єктів дійсності в екстремальних умовах; 3) найважливішим достоїнством експерименту є його повторюваність.

Будь-який експеримент може здійснюватися як безпосередньо з об'єктом, так і з моделлю цього об'єкта в пізнанні.

Використання моделей дозволяє застосовувати експериментальний метод дослідження до таких об'єктів, безпосереднє оперування з якими важко або навіть неможливо. Тому моделювання є особливим методом і широко розповсюдженим у науці. Метою цього методу є вивчення певних суспільних явищ на порівняно невеликих колективах.

Розглянемо тепер методи, що використовуються на емпіричному й теоретичному рівні досліджень. До таких методів прийнято відносити абстрагування, аналіз і синтез, індукцію й дедукцію.

Абстрагування носить у розумовій діяльності універсальний характер, тому що кожен крок думки пов'язаний із цим процесом або з використанням його результату. Сутність цього методу полягає в уявному відволіканні від несуттєвих властивостей, зв'язків, відносин, предметів і в одночасному виділенні, фіксуванні однієї або декількох сторін цих предметів, що цікавлять дослідника.

Розрізняють процес абстрагування й результат абстрагування, що називається абстракцією. Звичайно, під результатом абстрагування розуміється знання про деякі сторони об'єктів. Процес абстрагування – це сукупність операцій, що ведуть до одержання такого результату (абстракції). Прикладами абстракцій можуть служити нечисленні поняття, якими оперує людина не тільки в науці, але й у повсякденному житті: дерево, будинок, дорога, рідина й т.п.

Процес абстрагування в системі логічного мислення тісно пов'язаний з іншими методами дослідження й, насамперед, з аналізом і синтезом.

Аналіз є методом наукового дослідження шляхом поділу предмета на складові частини. Синтез представляє з'єднання отриманих при аналізі частин у щось ціле.

Методи аналізу й синтезу в науковій творчості органічно пов'язані між собою й можуть приймати різні форми залежно від властивостей досліджуваного об'єкта й мети дослідження. Залежно від ступеня пізнання об'єкта, від глибини проникнення в його сутність застосовується аналіз і синтез різного роду.

Прямий або емпіричний аналіз і синтез застосовується на стадії поверхневого ознайомлення з об'єктом. При цьому здійснюється виділення окремих частин об'єкта, виявлення його властивостей, найпростіші виміри, фіксація безпосередньо даного, що лежить на поверхні загального. Цей вид аналізу й синтезу дає можливість пізнати явище, але для проникнення в його сутність він недостатній.

Поворотний або елементарний-теоретичний аналіз і синтез широко використовуються як потужне знаряддя досягнення моментів сутності досліджуваного явища. Тут операції аналізу й синтезу здійснюються не механічно. Вони базуються на деяких теоретичних міркуваннях, у якості яких може виступати припущення про причинно-наслідковий зв'язок різних явищ, про дію якої-небудь закономірності.

Найбільш глибоко проникнути в сутність об'єкта дозволяє структурно-генетичний аналіз і синтез. При цьому йдуть далі припущення про деякий причинно-наслідковий зв'язок. Цей тип аналізу й синтезу вимагає виокремлення в складному явищі таких елементів, таких ланок, які представляють саме центральне, саме головне в них, їх «клітинку», що робить вирішальний вплив на всі інші сторони сутності об'єкта.

Для дослідження складних об'єктів, що розвиваються, застосовується *історичний метод*. Він використовується тільки там, де так чи інакше предметом дослідження стає історія об'єкта.

З методів теоретичного дослідження розглянемо *метод сходження від абстрактного до конкретного*. Сходження від абстрактного до конкретного являє собою загальну форму руху наукового пізнання, закон відображення дійсності в мисленні. Відповідно до цього методу процес пізнання як би розбивається на два відносно самостійних знання.

На першому етапі відбувається перехід від чуттєво-конкретного, від конкретного в дійсності до його абстрактних визначень. Єдиний об'єкт розчленовується, описується за допомогою безлічі понять і суджень. Він як би «випаровується», перетворюючись у сукупність зафіксованих мисленням абстракцій, однобічних визначень.

Другий етап процесу пізнання і є сходження від абстрактного до конкретного. Суть його полягає в русі думки від абстрактних визначень

об'єкта, тобто від абстрактного в пізнанні, до конкретного в пізнанні. На цьому етапі як би відновлюється вихідна цілісність об'єкта, він відтворюється у всій своїй багатогранності – але вже в мисленні.

Обидва етапи пізнання найтіснішим чином взаємозалежні. Сходження від абстрактного до конкретного неможливо без попереднього «анатомування» об'єкта думкою, без сходження від конкретного в дійсності до абстрактних його визначень. Таким чином, можна сказати, що розглянутий метод являє собою процес пізнання, відповідно до якого мислення сходить від конкретного в дійсності до абстрактного в мисленні й від нього – до конкретного в мисленні.

7.5. Опис дисертаційного дослідження. Наукова новизна

У розділах основної частини дисертаційної роботи докладно розглядається методика й техніка дослідження й узагальнюються результати. Всі матеріали, що не є дуже важливими для розуміння рішення наукового завдання, виносяться в додатки.

Зміст розділів основної частини повинен точно відповідати темі дисертаційної роботи й повністю її розкривати. Ці розділи повинні показати вміння дисертанта стисло, логічно й аргументовано викладати матеріал, виклад і оформлення якого повинне відповідати вимогам, пропонуваним до робіт, що направляють до друку.

Наступні два підрозділи «апарата дослідження» – це «На захист виноситься» і «Наукова новизна».

Розділ **«На захист виноситься»** повинен дати відповідь на запитання: що Ви захищаєте? або – що являється предметом захисту? Наприклад, дисертант пише: «На захист виноситься положення про те-то, про те-то і про те-то»... Такий підхід характерний для суто «теоретичних» дисертацій.

Більш важливим підходом вважається такий варіант, коли цей розділ формулюється як перерахування відповідних конструкцій, що створені Вами: на захист виносяться принципи (сукупність принципів); вимоги (система вимог до чого-небудь); обґрунтування чого-небудь; умови (педагогічні, дидактичні умови, групи умов) здійснення чого-то; модель; схема; методи (методичні прийоми, сукупність методичних прийомів) чого-то; засоби (комплекс засобів) здійснення чого-то; механізм чого-то; процедура здійснення чого-то; ефективність чого-то і т.д. такий варіант формулювання даного розділу дозволить Вам повністю розкрити все, що вдалося зробити, якщо це буде подано рельєфно.

Наукова новизна дослідження. Питання новизни є одним із найбільш поширених і складних. Кожен дисертант повинен вміти визначити новизну свого наукового результату.

Можна виділити такі ознаки новизни:

- ✓ перетворення відомих раніше даних, корінне їх перетворення;
- ✓ розширення, доповнення відомих даних;
- ✓ уточнення, конкретизація відомих даних, розповсюдження, перенесення відомих результатів на новий клас об'єктів, систем.

Новизну бажано проектувати в формулюваннях: розроблені (наприклад, основи чого-то), розкриті (допустимо, склад і структура чого-небудь), обґрунтовані (положення про те-то і про то-то), визначені (педагогічні умови чого-то); виявлені (сукупність чого-то), розроблені (критерії) і т.п.

Наукова новизна теми визначається тим, що тема в такій постановці ніколи не розроблялася, і зараз не розробляється. Дублювання можливе для конкуренції. Новизна повинна бути науковою, тобто принципово новою. Якщо розробляється нова задача на основі вже відкритого закону, то це галузь інженерних чи методичних розробок, а не наукових. Тема повинна бути економічно ефективною і мати значущість, а тема прикладних досліджень повинна давати ефект в практиці (В. Сиденко).

Для новизни підходить класифікація за рівнями, які відображають місце отриманих знань в ряду відомих та їх наступність. Отриманий результат може мати: рівень конкретизації – уточняти відоме конкретизувати окремі теоретичні чи практичні положення; рівень доповнення – розширювати відомі теоретичні та практичні положення, відкривати нові невідомі грані проблеми, рівень перетворення – характеризується принципово новими ідеями, підходами, яких раніше не було в теорії і практиці, при цьому відбувається принципова зміна точок зору, висувається підхід, який корінним чином відрізняється від відомих уявлень в даній області. На цьому рівні розрізняється дискусійно-гіпотетична та загальноприйнята новизна (В. Полянський).

До новизни дослідження можна віднести: вперше теоретично обґрунтовані концептуальні положення; розробка моделі; розробка поняттєвого апарату; теоретично і експериментально обґрунтовану дидактичну систему; пропозиція нової методики; теоретичні основи навчального предмета чи новий навчальний предмет; визначення організаційно-педагогічного процесу; виявлення взаємозв'язку змісту чи організаційних форм навчання; визначення і обґрунтування дидактичних умов; обґрунтування структури дидактичних засобів досягнення результатів.

Наукова новизна виступає як окрема характеристика дослідження й ставиться до його результатів. Це означає, що дати остаточну відповідь про новизну, заповнити відповідну рубрику можна тільки після того, як наукова праця завершена. Необхідності одержання нового знання підпорядковується увесь хід дослідження, на нього орієнтовані всі інші методологічні характеристики. Властиво, мета й зміст наукової праці й складається в одержанні такого знання. У першому наближенні питання про новизну виникає на стадії обґрунтування актуальності й визначення

предмета. Тоді потрібно відмітити, щодо чого нове знання повинне бути отримане. Нове знання у вигляді припущень висувається у гіпотезі. На час завершення дослідження при осмисленні й оцінці результатів потрібно дати конкретну відповідь на питання про їхню новизну.

У педагогічних дослідженнях, як правило, новизна з'являється за рахунок нового структурування вже наявних елементів відповідно до нових завдань утворення й нових етапів розвитку науки.

Застерігаємо дисертантів від характерних помилок, які бувають при оформленні цього розділу дослідження:

- ✓ новизна підмінюється актуальністю теми, її практичним і теоретичним значенням;

- ✓ стверджується, що дане питання раніше не розглядалося, але наразі це не так: Ви не можете бути впевнені в тому, що всі, без винятку, Ваші нароби і результати дійсно створені вперше; і доречно наголосити, що скромність – прикраса наукового робітника;

- ✓ у якості новизни вказується використання останніх досягнень в педагогіці, або описуються досягнуті прикладні результати;

- ✓ декларується новизна, яку з трудом можна або неможливо знайти в тексті дисертації;

- ✓ новизна формується штучно, наприклад, «вперше показано, що виховання... в умовах...потребує комплексного підходу» або «вперше доведено, що студенти...з ... потребують особистісного підходу у вихованні» і т.ін.

Природно, що два підрозділи «На захист виносяться» і «Новизна дослідження» тісно взаємопов'язані, вони говорять, в принципі, про одне і теж, тільки з різних позицій, у різних аспектах.

Практичне значення результатів педагогічного дослідження може містити: розробку змісту навчальних курсів; інноваційні методики навчання; навчальні плани; навчальні програми; підручники; навчальні та методичні посібники; методичні рекомендації; дидактичні матеріали; системи науково-методичного забезпечення навчального процесу тощо.

Значущість як головний критерій теми має місце при розробці досліджень, які визначають престиж вітчизняної науки чи є фундаментом для прикладних досліджень. Найпростіший критерій економічної ефективності: $K = E/Z$, де E – очікуваний економічний ефект, Z – затрати на наукові дослідження.

Конкретне вираження результату дослідження, його вклад в науку і практику передбачає розрізнення змістової та ціннісної сторони результату. Перша відображає нові знання, отримані в результаті дослідження, друга – їх призначення для розвитку науки та практики. Отримані результати прямо або опосередковано позначаються на практиці. Осмислення можливостей застосування знання в цьому випадку буде конкретним.

Потрібно позначити розділ практичної діяльності, де конкретний результат дослідження допоможе виправити певний недолік у роботі. Тому простого згадування про цей розділ недостатньо. Воно не дає подання про те, як і для яких практичних цілей можна застосувати саме ці результати, отримані в цьому, а не в якому-небудь іншому, дослідженні.

Специфіка результатів і *конкретні ділянки практики*, де вони можуть бути корисні, мають бути чітко визначені.

Іноді не розрізняють зовсім не ідентичні поняття – «практичну значимість» й «впровадження» (краще б замість останнього вживати слова «використання в практиці»).

Те, що результати «впроваджені», саме по собі не характеризує їхнє значення змістовно. Немає відповіді на запитання: для чого, з якою метою, на думку автора, можуть нові знання, отримані в ході дослідження, знайти застосування в практиці незалежно від того, використовуються вони сьогодні в якомусь певному місці чи ні?

Значимість не слід плутати з тим, що може бути доказом значимості.

Огляд методологічних характеристик педагогічного дослідження завершимо нагадуванням, що, узяті разом, вони становлять систему, всі елементи якої в ідеалі повинні відповідати один одному, взаємно один одного доповнювати. За ступенем їхньої погодженості можна в першому наближенні судити про якість наукової праці.

7.6. Заключний етап роботи над дисертацією

Дисертаційна робота закінчується заключною частиною, що так і називається «висновок». Як і всякий висновок, ця частина дисертації виконує роль кінцівки, що обумовлена логікою проведення дослідження, яка носить форму синтезу накопиченої в основній частині наукової інформації. Цей синтез – послідовний, логічно структурований виклад отриманих підсумків і їх співвідношення із загальною метою й конкретними завданнями, поставленими й сформульованими у вступі. Саме тут отримується так зване «заклучне» знання, що є новим стосовно вихідного знання. Саме воно виноситься на обговорення й оцінку наукової громадськості в процесі публічного захисту дисертації.

Це вихідне знання не повинно підмінюватися механічним сумуванням висновків наприкінці розділів, що представляють коротке резюме, а повинно містити те нове, істотне, що становить підсумкові результати дослідження, які часто оформляються у вигляді деякої кількості пронумерованих абзаців. Їхня послідовність визначається логікою побудови дисертаційного дослідження. При цьому вказується не тільки його нау-

кова новизна, що впливає з кінцевих результатів і теоретична значимість, але й практична цінність.

Однак до оцінки практичної цінності наукових результатів не можна повною мірою застосовувати ті критерії, якими користуються при організації й плануванні виробничих завдань. Звичайно ефективність виконання наукового завдання, так само як і виробничого, вимірюється витратами матеріальних і людських ресурсів, витратою часу на виконання й отриманий прибуток від застосування наукових результатів на практиці. Але оцінка наукових результатів більш складна й не завжди вкладається в загальноприйняті економічні критерії.

Справді при оцінці загальних і фундаментальних досліджень досить важко, а часом неможливо, врахувати той практичний ефект, який може дати сьогодні практична реалізація нових знань про світ, розуміння нових закономірностей явищ. Вони можуть визначатися через деякий час, тривалість якого заздалегідь невідома.

Може трапитися й так, що пошукове дослідження не вирішує поставленого завдання, але дає відповіді на інші важливі питання, які зовсім не ставилися в плані даної роботи, а були вирішені попутно. Правильна думка, що при оцінці планових, фундаментальних досліджень важливо визначати, наскільки вдалося наблизитися до вирішення основного завдання і, чи є яка-небудь можливість вирішити його повністю або частково; чи обґрунтований був вибір методів дослідження й послідовність вирішення планових завдань; якою мірою отримані результати можуть бути використані на практиці.

Інший характер має оцінка наукових праць прикладного значення, оскільки в самому плані дослідження вже визначаються конкретні завдання, що важко зробити при виконанні фундаментальних досліджень, особливо пошукового плану.

Заключна частина передбачає також наявність узагальненої підсумкової оцінки проробленої роботи. При цьому важливо вказати, у чому полягає її головний зміст, які важливі побічні наукові результати отримані, які встають нові наукові завдання у зв'язку із проведенням дисертаційного дослідження. Заключна частина, складена за таким планом, доповнює характеристику теоретичного рівня дисертації, а також показує рівень професійної зрілості й наукової кваліфікації її автора.

У деяких випадках виникає необхідність вказати шляхи продовження досліджуваної теми, форми й методи її подальшого вивчення, а також конкретні завдання, які майбутнім дослідникам доведеться вирішувати в першу чергу.

Висновок може містити в собі й практичні пропозиції, що підвищує цінність теоретичних матеріалів. Але такі пропозиції повинні

обов'язково виходити з кола робіт, проведених особисто дисертантом і впроваджених на виробництві.

Таким чином, підбиваючи підсумок всьому вищесказаному, можна стверджувати, що заключна частина дисертації являє собою не просто перелік отриманих результатів проведеного дослідження, а їхній підсумковий синтез, тобто формулювання того нового, що внесено його автором у вивчення й рішення проблеми.

Дуже важливий етап ходу наукового дослідження – обговорення його результатів, що ведеться на засіданнях кафедри, лабораторії, де дається попередня оцінка теоретичної й практичної цінності дисертації як колективний відгук.

Варто звернути увагу дисертанта на наступне. Усі зауваження, які зроблені Вам під час попереднього захисту урахувати і зафіксувати у остаточній редакції Вашої роботи по-простому не можливо. Хоча б тому, що зауваження можуть бути суперечливі. Тому до них потрібно відноситись критично. Саме тут без наукового керівника Вам не обійтись! Але захищати дисертаційну роботу належить Вам, тому і майте свою власну позицію і не прагніть розруйнувати те, над чим Ви працювали певний час.

Процедура попереднього захисту, як правило, залишає дискомфортний осадок. Ви очікували, що Вас будуть хвалити за велику і нелегку для Вас роботу, а замість цього Ви отримали багато зауважень. Не лякайтесь. Це необхідний етап. Сам захист проходить, як правило, куди в спокійному режимі. Так що, «важко в навчанні – легше в бою».

Враховуйте також і такий елемент, як ваша доповідь. У невеликій доповіді (до 15 хвилин) Вам слід довести поважним експертам виконану Вами за декілька активних дослідницьких років суть і результати роботи. Підготовка тексту доповіді і Ваш морально-психологічний «бійцівський характер» тут відіграє дуже важливу роль. Це потребує великих творчих і морально-психологічних зусиль з боку дисертанта і наукового керівника.

У своїй доповіді і супроводжуючих її ілюстраціях (навчальні або наукові статті в фахових виданнях, видання, та інші нароби Вашої дослідницької діяльності) Ви маєте яскраво висвітлити головний смисл дисертації, отримані важливі наукові результати, нові наукові задачі, які виникли у зв'язку з проведенням дисертаційного дослідження. Доповідь як останній передзвін демонструє рівень професійної зрілості і наукової кваліфікації її автора.

У добрий час «Торреодор» – сміливіше до бою!

ВИСНОВКИ:

- Таким чином,...**
- Отже, можна стверджувати...**
- Основна ідея, відповідно, зводиться до наступного...**
- Підсумуємо сказане...**

Заключним етапом ходу наукового дослідження є висновки, які містять те нове і істотне, що становить наукові і практичні результати виконаної дисертаційної роботи.

Після висновку прийнято поміщати бібліографічний список використаної літератури. Цей список становить одну із найбільш значимих частин дисертації й відбиває самостійну творчу роботу дисертанта.

Кожне включене у такий список літературне джерело повинне відбиватися в рукописі дисертації. Якщо її автор робить посилання на якінебудь запозичені факти або цитує роботи інших авторів, то він повинен обов'язково вказати в підрядковому посиланні, звідки взяті наведені матеріали. Не слід включати в бібліографічний список ті роботи, на які немає посилань у тексті дисертації і які фактично не були використані. Не рекомендується включати в цей список енциклопедії, довідники, науково-популярні книги, газети. Якщо є необхідність у використанні таких видань, то варто привести їх у підрядкових посиланнях у тексті дисертаційної роботи.

Ймовірні підходи до оцінки якості дисертації

Для оцінки результатів дослідження використовуються наступні контрольні-оцінні параметри:

- актуальність теми дослідження;
- наукова новизна отриманих результатів;
- наукове значення отриманих результатів;
- практичне значення отриманих результатів;
- достовірність висновків.

Завершуємо цей розділ укрупненою структурою, яка представлена на рис. 7.2.

Це загальноприйняті концептуальні положення. Але за якими критеріями відбувається голосування членів дисертаційної ради, як його результати буде оцінювати експертна рада ВАК – це не чітко прописано.

І все-таки разом з відомим ученим – педагогом – експертом ВАК Росії А.Н. Новиковим спробуємо зорієнтувати «просвітити» дисертантів у питанні *критеріїв ефективності*, що, власне, важливо для оцінки результатів будь-якої діяльності.

Відомо, що через неправильний вибір критеріїв неодноразово відбувався крах цілих соціальних інститутів і економічних систем. Тому, приступаючи до дослідно-експериментальної частини дослідження, необхідно якомога серйозніше підійти до підбору критеріїв оцінки ефективності передбачуваних педагогічних інновацій. Ще до проведення основного експерименту, основного етапу досліджуваної роботи й т.д. необхідно точно визначити й перевірити «працездатність» критеріїв оцінки емпіричних даних, за попередніми результатами прикинути, який контингент опитуваних або тих, яких навчають, скільки класів, груп необ-

хідно буде включити в дослідно-експериментальну роботу, щоб одержати статистично достовірні остаточні результати.



Рис. 7.2. Укрупнена структура науково-педагогічного дослідження

Критерії повинні відповідати наступним ознакам:

1. Критерії повинні бути об'єктивними (настільки, наскільки це можливо в педагогіці), дозволяти оцінювати досліджувану ознаку однозначно, не допускати суперечних оцінок різними людьми.

2. Критерії повинні бути адекватними, валідними, тобто оцінювати саме те, що експериментатор хоче оцінити. Сьогодні, в зв'язку з повсюд-

ним поширенням і утвердженням педагогіки розвитку особистості ця вимога тому є актуальною, що ми досить посередньо вміємо оцінювати рівень знань і вмінь студентів, але практично зовсім не вміємо оцінювати рівень розвитку тих або інших здібностей, особистісних якостей, а часто навіть не знаємо – які здібності і якості потрібно оцінювати. Особливо гостро вимога адекватності критеріїв стоїть перед дослідниками, що займаються проблемами виховання молоді.

3. Критерії повинні бути нейтральними стосовно досліджуваних явищ. Так, якщо в ході експерименту в одних групах, припустимо, вивчається якась нова тема, а в іншій – ні, то як критерій порівняння не можна брати знання учнів, які ознайомились з матеріалом цієї теми.

Сукупність критеріїв з достатньою повнотою повинна охоплювати всі істотні характеристики досліджуваного явища, процесу. Для багатьох педагогічних досліджень цей момент залишає бажати кращого.

Критерії оцінки педагогічних явищ можуть бути якісними й кількісними. Вони, природно, доповнюють один одного. Дослідник, як правило, не обмежується тільки якісними критеріями, а прагне використати з метою об'єктивності одержуваних результатів якісь кількісні критерії оцінки, використовуючи тим самим певні величини.

Про величини й шкали їхнього виміру варто поговорити особливо. Поняття «величина» визначається в такий спосіб: величина є міра множини, відносно елементів якого мають сенс твердження – більше, менше, дорівнює. Природно, не на всяких множинах може бути задана величина, міра. Наприклад, твердження, що студент Іванов рівний студентці Петровій (не плутати з рівноправністю!) змісту не має, тому що кожна людина – неповторна особистість. Але, наприклад, твердження, що ріст, вага студента Іванова більше (менше, дорівнює) росту Петрової має вже цілком певний сенс: ріст і вага тут виступають величинами.

Величина задається тією або іншою **шкалою** вимірів, оцінки. Шкала вимірювання – це числова система, у якій відносини між різними властивостями досліджуваних явищ, процесів переведені у властивості того або іншого числового ряду. Шкала вимірювання ділиться на чотири основних класи:

✓ **шкала відношень** – найпотужніша шкала. Вона дозволяє оцінювати, у скільки разів вимірюваний об'єкт більше (менше) іншого об'єкта, прийнятого за еталон, одиницю. Одночасно тут можливе й порівняння: на скільки один з об'єктів більше (менше) іншого. Шкалами відношень вимірюються майже всі фізичні величини – час, лінійні розміри, площі, обсяги, сила струму, потужність і т.д. У педагогічних вимірах шкала відношень буде мати місце, наприклад, коли вимірюється час виконання того або іншого завдання, кількість помилок або кількість правильно вирішених завдань. В останньому випадку, природно, можна говорити про те, що учень Іванов правильно вирішив, приміром, у два рази більше

завдань, чим учень Петров, але твердження, що знання учня Іванова у два рази більше знань учня Петрова буде неправомірним.

✓ **Шкала інтервалів** – досить рідко застосовується й менш потужна. Прикладом її є шкала температур по Цельсію, Реомюрові або Фаренгейтові. Шкала Цельсія, як відомо, була встановлена в такий спосіб: за нуль була прийнята крапка замерзання води, за 100 градусів – крапка її кипіння, і, відповідно, інтервал температур між замерзанням і кипінням води поділений на 100 рівних частин – градусів. Тут уже твердження, що температура в 30 градусів С у три рази більше, ніж 10 градусів С буде невірним. Справедливо говорити лише про інтервали температур – температура в 30 градусів С на 20 градусів С більше, ніж температура в 10 градусів С. У педагогічних дослідженнях, зокрема, до таких шкал інтервалів можна умовно віднести дихотомічну шкалу, що містить тільки два значення: так – ні, краще – гірше, і т.д. У такій шкалі є тільки один інтервал розподілу 0-1 або плюс – мінус і т.д., тому її можна розглядати як граничний випадок інтервальної рівномірної шкали – просто «рівномірність» не із чим порівнювати.

✓ **Шкала порядку або шкала рангів** ще більш слабка шкала – шкала, щодо значень якої вже не можна говорити про те, ні в скільки разів вимірювана величина одного об'єкта більше (менше) іншого, ні на скільки вона більше (менше). Така шкала тільки впорядковує розташування об'єктів, приписуючи їм ті або інші ранги. Так, наприклад, побудована шкала твердості мінералів Мооса: узятий набір 10 еталонних мінералів для визначення відносної твердості методом шкрябання. За 1 прийнятий тальк, за 2 – гіпс, за 3 – кальцит і так далі до 10 – алмаз. Будь-якому мінералу відповідно однозначно може бути приписана певна твердість. Якщо досліджуваний мінерал, допустимо, дряпає кварц (7), але не дряпає топаз (8) – відповідно його твердість буде дорівнює 7. Аналогічно побудовані шкали сили вітру Бофорта й землетрусів Ріхтера. Шкали порядку широко використовуються в педагогіці, психології, медицині й інших науках, не настільки «точних», як, скажемо, фізика й хімія. Зокрема, повсюдно розповсюджена шкала шкільних оцінок у балах (п'ятибальна, дванадцятибальна й т.д.) умовно може бути віднесена до шкали порядку. Саме умовно, оскільки оцінка знань, умінь у балах має певну суб'єктивність.

Якщо в шкалі Мооса тому або іншому мінералу може бути однозначно приписане певне значення твердості, то оцінка знань того самого студента в різних викладачів (екзаменаторів) може бути різною. Різна «ціна» оцінок буде й у різних навчальних закладах, у різних регіонах – залежно від рівня пропонованих вимог, і, відповідно, можливостей педагогів, навчального закладу, контингенту студентів і т.п. У навчальних закладах деяких країн застосовується й інша оцінка успішності студентів (як підсумкова): порядкове місце, що даний студент займає в даній групі, випуску. Це теж шкала порядку.

✓ **Шкала найменувань.** Вона фактично вже не пов'язана з поняттям «величина» і використовується тільки з метою відрізнити один об'єкт від іншого: номера автомобілів, телефонів, застосування цифр або букв алфавіту для перерахування пунктів у законах, положеннях і т.п.

Тепер, коли ми зробили невеликий екскурс у систему вимірів, розглянемо питання про застосування шкал вимірів у педагогічних дослідженнях.

Найпоширеніша міра педагогічних оцінок – шкала оцінки знань і вмінь студентів у балах. Традиційні оцінки (відмітки) – зручний апарат для практики навчання, що виконує не тільки оцінюючі, але й певні виховні функції – стимулювання одних студентів, певного «покарання» інших і та ін.

У принципі, шкалу бальних оцінок так само, як інші шкали порядку можна використати в педагогічних дослідженнях, якщо дослідник переконаний в об'єктивності оцінок, що виставляють. Але в цьому випадку необхідно використати спеціальні непараметричні критерії розходження, наприклад, критерій знаків (про статистичні критерії вірогідності розходжень ми поговоримо нижче). Але ці критерії слабкі й для встановлення достовірних розходжень необхідне одержання значно більших масивів даних.

За цими міркуваннями доцільно використати такі способи оцінки, які дозволяють застосувати шкалу відносин або шкалу інтервалів, а не шкалу порядку. Так, наприклад, використати тести – серії коротко й точно сформульованих запитань, завдань, на які учень повинен дати короткі й однозначні відповіді, у правильності (або неправильності) яких не можна сумніватися. Точно так само можуть бути побудовані письмові контрольні роботи, результати обробки анкет (відсоток учнів, що дали позитивні відповіді на те або інше питання) і т.д.

Про застосування статистичних методів обробки результатів дослідження.

У більшості педагогічних досліджень, як правило, застосування методів математичної статистики буває викликано необхідністю встановлення достовірності розходжень між результатами навчання, якихось виховних впливів у контрольних і експериментальних групах, класах і т.п. Причому, нерідко починаючи дослідники використовують які-небудь статистичні критерії достовірності розходжень, не орієнтуючись, який критерій можна й потрібно використати в тому або іншому випадку.

Тому, ми тут наведемо наступний «рецепт» з обліком даної вище інформації про шкали вимірів:

1. Якщо використано шкалу відношень або інтервалів, якщо застосовуються точно й об'єктивно вимірювані відтінки, то для перевірки статистичної вірогідності диференціації (різниці) двох середніх показників (середнє значення по одній й по іншій групі) застосовуються t – критері-

рійСтюдента або F – критерій Фишера. При цьому, якщо кількість даних у кожній групі велика (сотні) – можна бути практично впевненим (принаймні для педагогічних досліджень), що ці дані будуть розподілені за нормальним законом (розподіл Гаусса). Якщо вибірки малі (десятки) – необхідно переконатися в тім, що розподіл близько до нормального. У цьому можна переконатися, зіставивши значення середнього, моди й медіани. Якщо середнє, мода й медіана приблизно збігаються, то розподіл можна вважати нормальним і можна застосовувати t або F критерії.

2. Якщо при використанні шкали відношень дані вибірок розподілені не по нормальному, а якому-небудь іншому закону розподілу, або в тих випадках, коли немає впевненості про розподіл даних за нормальним законом, застосовується менш чутливий метод Хі-квадрат.

3. Якщо була використана шкала порядку, те, строго говорячи, можуть бути використані тільки непараметричні критерії: критерій знаків, критерій Уилкоксона-Мана-Уитни, критерій Колмогорова й ін. Але в порівнянні з F , t критеріями, критерієм Хі-квадрат ці критерії малочутливі, для визначення вірогідності розходжень по них необхідні більші обсяги вибірок. Відповідні формули й таблиці для оцінки вірогідності розходжень достатньо прості. Вони приводяться у всіх посібниках з математичної статистики. Там само також досить просто сформульовані правила, формули обчислення середнього, моди, медіани й дисперсії розподілу, про що йшла мова вище.

Відтак, підготовка дисертації – складний творчий процес. Зрозуміло, що в одному розділі неможливо розглянути з однаковою повнотою всі його сторони, чомусь неминуче доводиться віддати перевагу. Відповідно до цього в даній главі та й у всій книзі, основним об'єктом розгляду стали переважно питання, пов'язані з методологією наукової творчості.

У зв'язку з цим доречно задати собі запитання: чи є сенс затрачати стільки зусиль для оволодіння тонкощами наукової праці? Відповідь може бути тільки стверджувальна, тому що практика вищої школи підтверджує той факт, що якщо здобувач не розібрався в основах наукової творчості, то йому доводиться постійно «спотикатися» не тільки в процесі підготовки дисертації, але і під час її публічного захисту.

Читаючи книгу, варто пам'ятати, що вона не містить готових рецептів на всі випадки наукової творчості. Всі поради і рекомендації що даються в ній, є загальними, що потребують індивідуального коректування відповідно до характеру й тематичної спрямованості виконуваного дослідження – дисертації.

У роботі над книгою потрібно також враховувати, що багато чого з того, що в ній написано, ставиться до дисертацій взагалі, незалежно від того, на який учений ступінь претендують їхні автори. Тому читачам слід по додержуватися наведених вказівок і рекомендованих правил, як ба-

чимо, не варто. Але якщо засвоєні не деталі, а принципові положення, то можна сподіватися, що книга принесе користь.

Дисертації, як відомо, пишуться по-різному. Одні їхні автори виходять із чисто практичних міркувань, тому що треба одержати вчений ступінь, і працюють над дисертацією тільки для цього. Вони беруть будь-яку тему аби тільки «захиститися». Інші розглядають дисертацію як можливість реалізувати задуману ідею, що вони довго виношували, поки вона не «дозріла». Такі люди звичайно починають із невеликої скромної роботи, що поступово розвивається й зрештою оформлюється у вигляді дисертації. Саме для таких людей і призначена дана книга. Саме для них автори прагнули узагальнити накопичений досвід наукової праці в області підготовки дисертаційних робіт і постаралися передати його, ґрунтуючись на давно закріплених традиціях вітчизняної вищої школи.

Як було показано із самого початку даного розділу й до цього місця очевидно, що якщо були правильно сформульовані мета, установлений об'єкт і предмет дослідження; визначена актуальність, передбачувана наукова новизна, теоретична й практична значимість; широкомасштабно (на скільки це можливо) виконаний пошуково-моніторинговий робочий цикл дослідження й визначена структура дисертації із чітким планом виконання її елементів – і є щира мотивація здобувача – від цього залежать всі наступні досягнення дисертанта. Тут же варто відмітити, що без наукового керівництва, без контролю й надання допомоги – самому дисертантові з таким завданням впоратися важко.

І насамкінець. Природний дарунок наукової творчості – така ж рідкість, як і прекрасний голос, як здатність до живопису й ін. Не кожному це дано. Що є, то є. При значних зусиллях багато хто може написати й захистити дисертацію. Особливо в наші дні, коли все продається й усе купується. Але одержати диплом кандидата наук, навіть зароблений в основному своєю працею, і стати вченим – далеко не те саме. Уже на першому етапі дисертаційного дослідження проявляються ті здобувачі, яким, незважаючи на всі зусилля, на великий обсяг знань і працьовитість, ученими стати не призначено. За підсумками першого етапу роботи досвідчений науковий керівник з усією визначеністю може сказати, чи вийде користь зі здобувача, чи варто йому займатися науковою діяльністю чи ні. І це варто сказати, хоча сказати це буває дуже важко.

Контрольні запитання та завдання

1. Обґрунтуйте головні етапи дисертаційного дослідження.
2. Пов'яжіть зміст дисертації з її структурою.
3. Поясніть головні аспекти дисертації.
4. У чому полягає мотивація та логіка дисертаційного дослідження?
5. Дайте визначення плану дисертації.
6. Поясніть сутність дидактичного матеріалу до підготовки дисертаційного дослідження.
7. Що таке «зошит педагога-дослідника»?
8. Дайте визначення об'єкта та предмета дослідження.
9. У чому полягає своєрідність структури і характеристики дисертаційного дослідження з педагогіки?
10. Поясніть головні особливості обґрунтування актуальності і теми дисертаційного дослідження.
11. Чим зумовлюється вибір теми дисертації?
12. Обґрунтуйте диференціацію наукових працівників, яку проводить О.М. Новиков?
13. Дайте визначення меті, гіпотезі, науковій новизні дисертації.
14. У чому полягає методологічна основа дисертації?
15. Перерахуйте та поясніть принципи вибору методів науково-педагогічного дослідження.
16. У чому полягає заключний етап роботи над дисертацією?
17. Поясніть укрупнену структуру науково-педагогічного дослідження.
18. Підготуйте міні-дисертацію за довільною темою, обсяг якої не перевищує 10-12 сторінок.

8. НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ У ВНЗ

8.1. Ключові визначення

Проект – (лат. *projectus* – кинутий вперед) задум, ідея, образ цілеспрямованої зміни окремої системи із установленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрати засобів і ресурсів, втілені в форму опису, обґрунтування, розрахунків, креслень, що розкривають сутність задуму й можливість його практичної реалізації.

У контексті педагогічного проектування термін «проект» застосуємо й у таких напрямках:

- ✓ специфічний вид діяльності, спрямований на створення проекту як особливого виду продукту;
- ✓ науково-практичний метод вивчення й перетворення дійсності (метод практико-орієнтованої науки);
- ✓ *форму породження інновацій*, характерну для технологічної культури;
- ✓ управлінську процедуру.

Відповідно з цим педагогічне проектування розуміється як:

- ✓ *практико-орієнтована діяльність*, метою якої є розробка нових, що не існують у практиці освітніх систем і видів педагогічної діяльності;
- ✓ *нова галузь знань*, що розвивається, спосіб трактування педагогічної дійсності (А.П. Тряпицина);
- ✓ *прикладний науковий напрямок педагогіки і організованої практичної діяльності, націлений на вирішення завдань розвитку, перетворення, удосконалювання, дозволу протиріч у сучасних освітніх системах* (Е.С. Заїр-Бек);
- ✓ *спосіб нормування й трансляції педагогічної й науково-дослідної діяльності* (Н.А. Масюкова);
- ✓ процес створення й реалізації педагогічного проекту;
- ✓ специфічний спосіб розвитку особистості;
- ✓ технологія навчання.

В освіті проектна діяльність часто виступає як засіб навчання (виховання), виконуючи допоміжну роль по відношенню до інших видів педагогічної діяльності. Прикладом може служити виконання навчальних (дипломних, курсових) проектів. Проектування може бути формою організації педагогічної взаємодії в часі, розпадаючись на дві відносно самостійні лінії діяльності педагогів і студентів.

Результатом проектування і є **проект**. На філософському рівні проект розглядається як підсумок духовно-перетворювальної діяльності (М.С. Каган). На діяльному – як мета й результат проектування. У самому загальному плані проект – *це обмежена в часі цілеспрямована зміна*

окремої системи із установленими вимогами до якості результатів, можливими рамками витрати засобів і ресурсів і специфічною організацією (В.Н. Бурков, Д.А. Новиков). Це також мета й результат проектної діяльності. Матеріалом для «виготовлення» проектів служать знакові форми: теорії, моделі, поняття, формули, алгоритми, парадигми. Як інструментальна система проектування в різних галузях виступає теорія діяльності.

В Інтернет версії словника педагогічних термінів педагогічний проєкт трактується, як:

✓ «комплекс взаємозалежних заходів щодо цілеспрямованої зміни педагогічної системи протягом заданого періоду часу, при встановленому бюджеті з орієнтацією на чіткі вимоги до якості результатів і специфічної організації;

✓ розроблені система й структура дій педагога для реалізації конкретного педагогічного завдання з уточненням ролі й місця кожної дії, часу здійснення цих дій, їхніх учасників і умов, необхідних для ефективності всієї системи дій».

У наведених визначеннях закладені: фактор часу, цілеспрямованість, нормованість змін, специфіка організації діяльності. Сучасне розуміння терміну «проект» має й інші тлумачення, які цілком співвідносяться з освітнім контекстом:

✓ попередній, можливий текст якого-небудь документу (наприклад, проєкт закону, проєкт програми);

✓ деяка акція, сукупність заходів, об'єднаних однією програмою або маючих загальну організаційну форму цілеспрямованої діяльності (наприклад, освітній проєкт, видавничий проєкт, телевізійний проєкт);

✓ завершений цикл продуктивної індивідуальної або спільної діяльності (окремого учня, проектної групи, що навчається колективу, освітньої організації, корпорації).

8.2. Науково-педагогічна сутність проектування

Щоб краще розібратися в природі проектної діяльності педагога, звернемося до ідей, що лежать в основі проектування як особливого способу пізнання й перетворення дійсності. Серед них центральними є:

✓ *ідея випередження*, перспективи, закладена в самому слові «проект» (кидок в майбутнє);

✓ *ідея «різниці потенціалів»* між актуальним станом предмета проектування (яке воно є) і бажаним (яким воно повинно бути);

✓ *ідея поступовості* (поетапного наближення «необхідного майбутнього»);

✓ *ідея спільності*, кооперації, об'єднання ресурсів і зусиль в ході проектування;

✓ ідея «розгалуженої активності» учасників у міру дотримання наміченого плану виконання спільних дій.

Проектна діяльність носить яскраво виражений суспільний характер. Це пов'язано із соціальною обумовленістю вибору проблематики проектів, використанням при проектуванні складних видів комунікації, необхідністю самовизначитися в загальному з іншими людьми предметному або професійному полі, одержанням соціально значимого результату.

Характерною рисою проектування є створення нових продуктів і одночасне пізнання того, що лише може виникнути. Воно являє собою особливий тип науково-прогностичного бачення дійсності, що охоплює й змінює її відповідно до вимог розвитку практики. Проектна діяльність – це завжди прагнення змінити недосконалу дійсність (сьогодення) і тим самим наблизити більш досконале, з погляду авторів проектування, майбутнє. Педагогічне проектування, окрім того, переслідує додаткову мету: *змінити людей, що здійснюють проект*.

Практика показує, що проектній діяльності об'єктивно властивий педагогічний потенціал. На думку О.С. Газмана, це комплексна діяльність, однією з відмінних рис якої є *автодидактизм* – здатність паралельно з безпосереднім результатом (створенням проекту) забезпечувати засвоєння нових знань, формування нових уявлень, поява нових сенсів, динаміки цінностей. Ця властивість пов'язана з «неминучістю» одержання по ходу участі в проекті нової інформації, освоєння нових видів активності, у тому числі спільної з іншими, з переживанням позиції творця, позиції «керуючої обставинами людини»*. За рахунок цього включення в проектну діяльність міняється позиція людини будь-якого віку, перетворюючи її в суб'єктну форму участі в перетворенні навколишнього світу й соціальному самоврядуванні. Особистісно-діяльнісний початок проектування містить у собі глибокий стимул до самовдосконалення. Це не дивно, адже втілення свого «Я» у проектованому предметі має педагогічні наслідки, що далеко йдуть. Проектна діяльність стає засобом розвитку й саморозвитку як специфічних проектувальних здібностей, так і особистості в цілому, виступаючи універсальним джерелом навчання, виховання, творчої взаємодії дітей і дорослих. Вона здатна розвивати практично всі особистісні структури людини. Ті, які багато разів брали участь у проектуванні, безумовно, відзначили, що на кожному етапі проектної діяльності крім запланованого продукту формуються певні особистісні «наращення». Стає помітна динаміка цінностей, норм, установок.

Проектна діяльність відрізняється мозаїчною природою, складаючись із дій, що є фрагментами інших видів діяльності. Завдяки цьому розвиваючий потенціал участі в проектній діяльності зростає через можливість і необхідність освоєння додаткових видів і форм активності на

кожному з етапів реалізації проекту. Мова йде про діагностичні, прогностичні, оцінні дії; про різноманітні форми й види розумових і практичних процедур, пов'язаних із плануванням, супроводом, підтримкою, керуванням, комунікацією, експертизою. Найважливіше для організаторів проектування запитання: що пріоритетно буде задіяно в здійсненні проекту – руки, свідомість, самосвідомість? Тобто, що стане провідним людським початком проектної діяльності. Від відповіді на це запитання багато в чому залежить використання розвивального потенціалу, закладеного в проектуванні.

Включаючись у проект, людина будь-якого віку отримує можливість по-іншому глянути на навколишній світ, виявити пошукову активність і відчутти непідроблений інтерес до дійсності. У неї починають розвиватися творча (продуктивна) уява й критичне мислення. Крім того, учасникам проекту потрібні воля й завзятість, самостійність і відповідальність, самодисципліна. Без цього важко послідовно пройти нормовані кроки, які передбачає логіка проектування. Кожному учасникові проектної діяльності необхідно діяти разом з іншими людьми, це сприяє формуванню комунікативної культури. Проектна діяльність надає також можливість переживання новизни отриманого результату й розвитку здатності до рефлексії.

Риси, характерні для проектування в цілому, поширюються на проектну діяльність в освітній сфері. Сказане не означає, що всі перераховані соціально-психологічні «надбання» виникають автоматично в кожного учасника проектної діяльності. Існує ряд умов педагогічної продуктивності кожного з етапів проектування. При цьому вони збагачуються специфікою, обумовленою природою й змістом педагогічної діяльності. В освітньому просторі проектна діяльність не є самоціллю. Вона завжди підлегла педагогічним цілям і виступає як засіб їхнього досягнення. Фактично мова йде про навчання (виховання) дією й у дії.

8.3. Функції і види науково-педагогічного проектування

Сьогодні у вітчизняній педагогічній науці педагогічне проектування трактується як самостійна поліфункціональна педагогічна діяльність, що визначає створення нових або перетворення наявних умов процесу виховання й навчання (В.П. Беспалько). Серед основних функцій проектної діяльності прийнято виділяти дослідницьку, аналітичну, прогностичну, перетворюючу, нормуючу. Для проектування також характерна конструктивність, тобто націленість на отримання зовсім певного практично значимого результату на основі прогностичного знання. Цим проектна діяльність відрізняється від простого виявлення й опису загальних педагогічних закономірностей, властивих, наприклад, науково-педагогічній діяльності.

Проектування носить рамковий характер стосовно різних педагогічних контекстів. Це відбувається тому, що в силу своєї багатофункціональності проектна діяльність може бути використана в якості: *педагогічного засобу* всередині більш широкого соціально-освітнього контексту, наприклад формування корпоративної культури в рамках організації, що навчається; *засоби* навчання (виховання), відіграючи допоміжну роль стосовно інших видів педагогічної діяльності, наприклад виконання навчальних (дипломних, курсових) проектів; – *процедури* в контексті іншої діяльності, наприклад керування освітою; *форми* (інноваційного) розвитку того або іншого педагогічного об'єкту (системи, процесу, явища).



Рис. 8.1. Види педагогічного проектування

Види педагогічного проектування. Виходячи із класичної тріади «природа – суспільство – людина», виділяють природні, технічні (інженерні) і соціальні проекти. Проектування в галузі педагогіки й освіти відноситься до соціальної сфери, а його продукт можна віднести до розряду гуманітарних проектів. При цьому варто підкреслити, що змістом і метою гуманітарного проектування є вдосконалення того, що визначається особливостями людської природи й людських відносин.

Вважається, що в сучасній освіті активно розвиваються три основних види проектування, що розрізняються за об'єктом перетворення, цільовою спрямованості й результатом (рис. 8.1).

✓ *соціально-педагогічне проектування*, спрямоване на зміну соціального середовища або рішення соціальних проблем педагогічними засобами;

✓ *психолого-педагогічне проектування*, метою якого стає перетворення людини й міжособистісних відносин у рамках освітніх процесів;

✓ *освітнє проектування*, орієнтоване на проектування якості освіти та інноваційні зміни освітніх систем і інститутів.

Соціально-педагогічне проектування спочатку виникло у відповідь на прагнення в ході педагогічної взаємодії вирішувати цілком певні суспільно значимі проблеми, що постають перед дітьми й дорослими в повсякденному житті. У цей час воно в основному виконує функції педагогічного впорядкування соціокультурного середовища, виявляючи й змінюючи зовнішні фактори й умови, що впливають на розвиток, виховання, формування, соціалізацію людини. Результат соціально-педагогічного проектування нерідко стає основою для організації більш ефективного функціонування освітніх систем, тим самим дозволяючи змінювати потенційні можливості розгортання властиво педагогічних процесів.

У рамках *освітнього проектування* створюються проекти розвитку освіти в державі в цілому й в окремих регіонах. Реалізуються проекти створення освітніх установ, реформування органів керування освіти і підвідомчих їм установ. Формуються освітні стандарти й зміст освіти всіх рівнів.

Психолого-педагогічне проектування припускає побудову моделей процесів, пов'язаних з перетворенням особистості й міжособистісних відносин, виходячи з особливостей мотивації, сприйняття інформації, засвоєння знань, участі в діяльності, спілкуванні. У центрі його уваги виявляється педагогічний процес як такий; умови ефективного навчання й виховання, педагогічні технології; форми взаємодії студентів з викладачем, способи самопроектування особистості.

Розглянуті позиції визначають три основних варіанти аналізу й побудови проектного контексту в сфері освіти: соціокультурний, психолого-педагогічний і освітній.

У посібнику поняття «педагогічне проектування» вживається як збірне, об'єднуюче всі види проектної діяльності, суб'єктом яких може виступити педагог; воно здійснюється в педагогічних цілях або їх результат має педагогічні наслідки.

8. 4. Рівні педагогічного проектування

Проектування в освіті може здійснюватися на різних рівнях. Під *рівнем* у цьому випадку розуміється ступінь узагальненості (універсальності) проектних процедур і результату, що використовується в рамках проектних дій. Представляється, що залежно від *вимог до результату й форм уявлення* продукту педагогічне проектування може бути виконане на концептуальних змістовних, технологічних, процесуальних рівнях.

Концептуальний рівень проектування орієнтований на створення концепції об'єкту або на його прогностичне модельне уявлення (модель освітнього стандарту, концепція програми, проект навчального плану). Продукт, отриманий на цьому рівні, носить універсальний характер і може бути методологічною основою для створення аналогічних продуктів наступного рівня. Наприклад, модельний закон «Про освіту дорослих», прийнятий для країн СНД, є основою для розробки відповідних законів у кожній із країн.

Змістовний рівень проектування припускає безпосереднє отримання продукту із властивостями, що відповідають діапазону його можливого використання й функціонального призначення (стандарт початкової освіти, програма розвитку гімназії, навчальний план гуманітарного факультету інституту економіки й фінансів).

Технологічний рівень проектування дозволяє дати алгоритмічний опис способу дій у заданому контексті (технологія повного засвоєння навчального матеріалу, технологія побудови ситуації особистісно-орієнтованого навчання, методика колективної творчої справи).

Процесуальний рівень виводить проектну діяльність у реальний процес, де необхідний продукт, готовий до практичного застосування. (Певні дидактичні або програмні засоби, методичні розробки окремих уроків і позакласних справ, сценарій проведення свята й ін.).

На кожному з позначених рівнів проектна діяльність може поширюватися або на об'єкт загалом, або на його окремі структурні компоненти (зв'язки між ними).

У міру переходу з рівня на рівень змінюється масштаб об'єктів проектування й проектних завдань, збільшується ступінь конкретності вимог до їхнього рішення, форма уявлення продукту (рис. 8.2, 8.3).

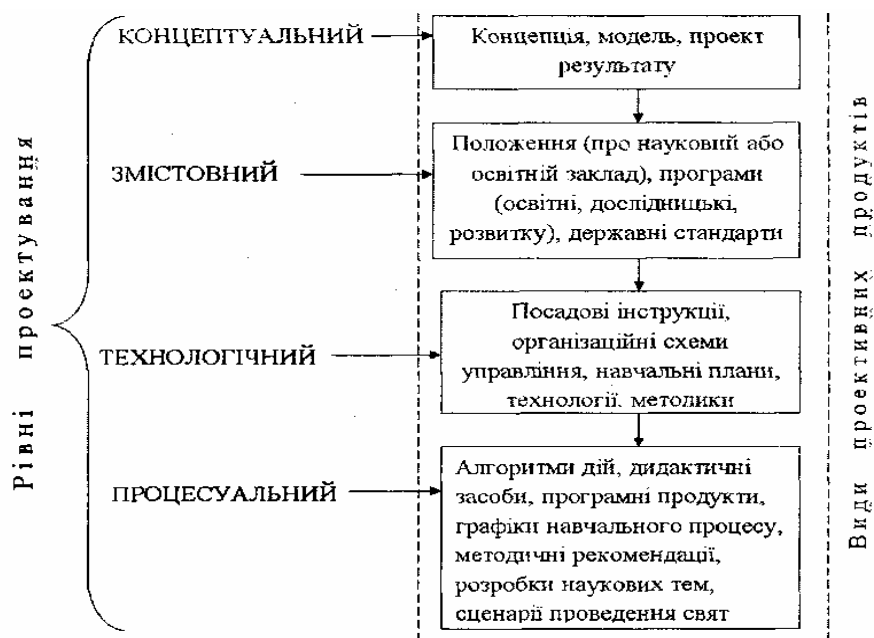


Рис. 8.2. Співвідношення рівнів і продуктів педагогічного проектування



Рис. 8.3. Взаємозв'язок видів педагогічного проектування і рівнів уявлення проєктного результату

Оскільки під проектуванням в освіті нерідко сьогодні розуміється будь-яка перетворююча дія, варто зробити застереження. Про проектування в його специфічному розумінні можна говорити, якщо перетворення педагогічної дійсності здійснюється на усвідомленій основі, обумовленій вивченням стану (ситуації, аналогів), будується на основі постійного покрокового зворотного зв'язку, що має рефлексивну природу, припускає виконання певних розумових і практичних процедур.

8.5. Основоположні принципи проектної діяльності

Під принципами проектної діяльності, мають на увазі загальні регулятиви, що нормують діяльність, об'єктивно обумовлені природою проектування й тим самим визначаючи приналежність тих або інших дій педагога до проектної сфери. Розглянемо їх докладніше.

Принцип прогностичності обумовлений самою природою проектування, орієнтованого на майбутній стан об'єкта. Особливо яскраво він проявляється при використанні проектування для створення інноваційних зразків. У цьому сенсі проект може бути визначений як покрокове здійснення потрібного майбутнього.

Принцип послідовності. Природа проектної діяльності передбачає поступовий перехід від проектного задуму до формування образу мети й образу дій. Від нього – до програми дій і її реалізації. Причому кожна наступна дія ґрунтується на попередніх результатах.

Принцип нормування вимагає обов'язковості проходження всіх етапів створення проекту в рамках регламентованих процедур, у першу чергу пов'язаних з різними формами організації мисленнєвої діяльності.

Принцип зворотного зв'язку нагадує про необхідність після здійснення кожної проектної процедури одержувати інформацію про її результативність і відповідним чином коректувати дії.

Принцип продуктивності підкреслює прагматичність проектної діяльності, обов'язковість її орієнтації на одержання результату, що має прикладну значимість. Іншими словами, на «продуктивну оформленість» результатів процесу проектування.

Принцип культурної аналогії вказує на адекватність результатів проектування певним культурним зразкам. Небезпека одержання проектного результату, що лежить поза культурним полем, знімається, якщо в учасників проектної діяльності є розуміння того, що індивідуальна творчість студента або педагога не є самодостатньою. Щоб бути включеним у культурний процес, необхідно навчитися розуміти й почувати своє місце в ньому, формулювати власний погляд на досягнення людства на основі вивчення культурно-історичних аналогів. При цьому одержання наукових знань і знайомство з культурними цінностями важливо здійс-

нювати в зіставленні із власними судженнями й результатами пізнавальної діяльності.

Принцип саморозвитку стосується як суб'єкта проектування на рівні розгалуженої активності учасників, так і породження нових проектів у результаті реалізації поставленої мети. Вирішення одних завдань і проблем приводить до постановки нових завдань і проблем, що стимулюють розвиток нових форм проектування.

Успішна організація проектної діяльності пов'язана з виконанням ряду вимог.

- *Вимога контекстності*, тобто не ізольованого уявлення предмету проектування, а в співвіднесенні з певним контекстом (контекстами). Виходячи з того що функціонування й розвиток системи освіти вимагає враховувати не тільки психолого-педагогічні, але й філософські, культурологічні, юридичні, економічні, соціальні, психологічні, фізіологічні й інші проблеми, педагогічне проектування пов'язане з оперуванням знаннями міждисциплінарного характеру, що відбивають широкий спектр наук. Якщо ми хочемо в результаті проектування одержати нову модель навчання, варто попередньо проаналізувати весь соціально-освітній контекст, в який у підсумку вона виявиться вписаною. У поле проектного розгляду при цьому ввійдуть соціальна ситуація навчання, зміст освіти в цілому, доля студентів, які перебувають у сфері дії моделі; всі сполучені з нею форми й шаблі навчання, законодавчі норми й багато чого іншого.

- *Врахування різноманіття потреб всіх зацікавлених в освіті сторін: особистості, держави й суспільства.* Освіта займає особливе місце в житті суспільства, значною мірою визначаючи його здатність до стійкого розвитку. Зацікавленими в ефективному функціонуванні системи освіти виявляються практично всі громадяни країни: спочатку вони навчаються в освітніх установах, потім навчаються їхні діти, а вони самі мають можливість підвищувати кваліфікацію. Це забезпечує людині задоволення потреб у безперервній освіті протягом всього життя.

В якості освіти зацікавлені держава й суспільство, якому необхідні люди, здатні брати участь у реалізації програм розвитку країни, у нагромадженні й виробництві знань і досвіду, культурної спадщини, цінностей і етичних норм. Зі своїх позицій роботодавці чекають від співробітників, що влаштувались на роботу, певного рівня освіти, пред'являючи до них конкретні вимоги. Займаючись проектуванням, необхідно враховувати освітні інтереси й потреби різних фахівців, різних груп населення. При цьому необхідним стає ціннісно-смісловне узгодження позицій і дій всіх зацікавлених учасників проекту. Без цього його структура «розпадається» на ряд не зв'язаних між собою дій.

Авторам проектів бажано враховувати різноманітні, найчастіше протилежні вимоги, висунуті різними шарами суспільства й окремих

людей, що дають пропозиції по розвитку системи освіти в цілому або окремих її напрямках. Наприклад, думка про оплату освіти протилежна в батьків і керівників освітніх установ; проекти в галузі шкільних перетворень не можуть бути ефективні, якщо при їх створенні не врахована думка батьків. Так, для професійної освіти найбільшого значення в проектуванні змісту освіти мають вимоги роботодавців.

• *Вимога активності учасників проектування.* Одне з виражень активності – добровільна включеність і емоційно-ціннісне проживання своєї участі в проекті. У процесі створення проекту важливо врахувати активність суб'єктів, не тільки що безпосередньо беруть участь, але й просто причетних до нього, готових взяти участь в обговоренні проектних проблем. Особливість проектування полягає в тому, що повинні бути враховані всі думки й пропозиції, науково обґрунтовані всі ухвалені рішення. Якість педагогічного проекту виявиться вищою, якщо в його обговоренні візьмуть активну участь кваліфіковані фахівці, вчені, громадські організації.

Оптимальний результат при проектуванні освітніх систем, звичайно, досягається завдяки створенню авторських колективів, куди входять представники різних прошарків суспільства, державних, недержавних, громадських організацій.

• *Вимога реалістичності.* пов'язана із забезпеченням гарантій досяжності проектних цілей. Для цього люди, які беруть участь у проектній діяльності, повинні мати необхідний для здійснення задуманих змін рівень компетенції. Крім того, проект повинен бути забезпечений з точки зору ресурсів.

• *Вимога керованості.* Ефективність керування проектом багато в чому обумовлена наявністю проектної дисципліни, пов'язаної з необхідністю тимчасової регламентації дій, змістовною й технологічною визначеністю виконуваних процедур. Успішність керування залежить також від повноти інформаційної забезпеченості кожної проектної процедури, що вимагає одержання різноманітних вихідних діагностичних, експертних і інших даних.

Технологічність проектної діяльності заснована на ефекті спільності й регламентованої етапності дій перетворюючого характеру. Причому перетворювальний ефект поширюється як на спільний результат, так і на безпосередніх учасників проектування.

Виходячи із природи проектування, варто усвідомлювати факт відсутності однозначних рішень у педагогічних проектах, тобто змістовну й технологічну варіативність проектної діяльності.

8.6. Проектна діяльність у системі підвищення професійної культури

У системі підвищення кваліфікації працівників системи освіти функція категорії «проектування» займає особливе місце: сприяє зміні педагогічної дійсності на основі усвідомленого об'єднання зусиль зацікавлених людей, а також збільшення ступеню професійної компетентності. У системі додаткової освіти спостерігається з'єднання цих двох основ. Проектна діяльність широко використовується в системі професійної підготовки й підвищення кваліфікації для рішення реально виниклих перед фахівцями завдань. У цьому випадку безпосередній роботі «усередині» проекту передуює етап передпроектного дослідження, що припускає цілеспрямований або вільний пошук проблемних точок у соціальному просторі, де працюють фахівці.

Фактично, це різновид діагностики ситуації, заснований на аналізі критичних точок і протиріч, виявленні перспективних напрямків зміни, які згодом будуть реалізовані в рамках проекту. Однією з найпростіших форм такої діагностики може стати серія питань, на які учасники проекту послідовно відповідають, тим самим прояснюючи для себе напрямки й умови, у яких потрібно буде діяти.

За визначенням В.І. Слободчикова, проект – це оформлений комплекс інноваційних ідей в освіті, у соціально-педагогічному русі, в освітніх системах і інститутах, у педагогічних технологіях і діяльностях. На думку Г.П. Щедровицького, конкретний проект, який виражає мету освіти, потрібно чітко сформулювати, для того щоб потім можна було побудувати програму навчання й виховання. Така програма потрібна для того, щоб визначити число, вид і зв'язок навчальних предметів, які повинні бути включені в систему освіти. Залежно від характеру навчальних засобів будуть побудовані прийоми й способи навчання, які забезпечать передачу предметного змісту студентам.

Наприклад, гіпотетично можна припустити, що успішна побудова освітньо-інформаційного порталу може бути досягнута, якщо виходити при його проектуванні з методології педагогічного проектування створюваних інформаційно-освітніх ресурсів і побудови зв'язків між ними.

У системі підвищення кваліфікації проектування використовується як спосіб нормування, перенормування професійної діяльності, а також як одна з форм трансляції інновацій. У першому випадку основна роль викладачів полягає в керуванні різними видами діяльності й установленні між ними зв'язків. В результаті відбувається перехід професійної діяльності педагога на більш високий щабель, тобто дійсно йде підвищення кваліфікації, збільшення рівня компетентності, формування індивідуальної або корпоративної культури, становлення педагогічної майстерності. Проектування здобуває організаційно-діяльний характер, а його

го продуктом стають методичні рекомендації до діяльності і якість самої діяльності. Розуміння проекту як уявлення про складові майбутньої діяльності без їхньої прив'язки до простору й часу приводить до можливості створювати гранично узагальнені, модельні (проектні) образи різних видів педагогічної діяльності, що виконують методологічну функцію*.

У другому випадку проектна діяльність носить пошуково-породжуючий характер. У ході спільної проектної діяльності народжується інноваційний освітній продукт різного ступеня деталізації й пророблення у вигляді програми розвитку установи, навчальної програми, нормативного документу, або концепції, моделі таких програм або документів. Розповсюдженим видом проектного продукту в системі підвищення кваліфікації можуть також стати процедури (авторські методики оригінальні форми роботи), а також принципово новий досвід діяльності учасників, що дозволяє їм поліпшити якість своєї безпосередньої роботи. У самому загальному вигляді об'єктом проектування в системі підвищення кваліфікації можна вважати освітню практику установ, метою – проект процесу розвитку цієї практики. Продуктами, з одного боку, стають різноманітні проекти розвитку практики, з іншого боку – слухачі, здатні стати розроблювачами й ініціаторами впровадження проектного продукту в практику.

Наприклад, у режимі проектної діяльності можна створити положення про діяльності школи-лабораторії, роботи навчального або студентського наукового суспільства; інструкцію із проведення тестування, структурну модель освітнього стандарту; концепцію освітньої установи певного типу (класичної гімназії, реального училища, навчального комплексу), прогностичну модель регіонального розвитку системи освіти.

Участь у проекті – гарний привід для рефлексії над ситуацією своєї професійної діяльності. Аналіз цієї ситуації доцільно проводити зі слухачами в ході проектування під різним кутом зору. Спочатку це – свого роду попередній діагноз, виявлення «на око» болючих точок, точок розриву, білих плям, бар'єрів, тупиків, протиріч в існуючій практиці або властивому об'єкті в тому стані, у якому його бачать слухачі, які тільки що вступили в проект, та перебувають на рівні свого актуального досвіду.

Необхідно також окремо і більш детально проаналізувати ціннісно-сміслові і ціле-ціннісну основу, в контексті яких розвивається об'єкт проектування. Це дозволить провести їх співставлення з індивідуальними і груповими цінностями і цілями слухачів, що дозволить більш об'єктивно судити про актуальність і реальність (досяжності) намічених цілей, про потенційну попит майбутнього проектного продукту.

Наприклад, корисно на підставі аналізу масиву нормативних документів всіх рівнів скласти комплексне уявлення про те, що саме цінується, підтримується, культивується суспільством на даний момент у діяльності освітніх установ (або в структурі компетентності педагогів). Ми

побачимо, що в один період це будуть інноваційні перетворення, в іншій – готовність до впровадження ЕДІ (єдиного державного іспиту), у третій – наявність результатів модернізації. Відповідно вибір об'єкта проектування може перебувати в руслі соціального запиту або бути поза його контекстом. (Що також можливо, але повинно бути мотивованим.)

Аналіз доцільно провести ще раз після отримання додаткових теоретичних, предметних, рефлексивних знань про природу об'єкта, закономірності його розвитку, способи взаємодії з ним і ін. Він здійснюється вже під іншим кутом, з використанням прийомів, спрямованих на виявлення непродуктивності або навіть абсурдності деяких звичних дій, які суперечать об'єктивним закономірностям, тенденціям, у рамках яких розвивається освітній процес, особистість, система взаємин. Центральне завдання викладача на цьому етапі – допомогти психологічно «утримати» отриману негативну інформацію й використати «знання про своє невміння» як стимул до професійного руху за межі наявного рівня компетентності.

Однією з форм закріплення отриманого враження є складання пам'ятки або професійного табу, що виставляє рамки самообмежень і фіксує відмову від непродуктивних способів дій. За переконанням І.А.Колеснікової, текст такого документа, що нормує, може починатися зі стандартизованих формул. Наприклад, таких: «Якщо я хочу, щоб у дитини не розвивався страх стосовно мого предмету, я ніколи не буду...» «Якщо я хочу, щоб колеги дійсно почули й зрозуміли мою точку зору, я не стану...» «Якщо ми хочемо, щоб наша школа перетворилася в гімназію, ми категорично відмовляємося від...» «Якщо ми хочемо, щоб проект вдався, ми не повторимо таких помилок, як...»

Нарешті аналізу підлягає ситуація, яка виникає внаслідок проектного втручання й під впливом його результатів. Такий аналіз проводиться для того, щоб відкоригувати хід проектної діяльності, дії її учасників, систему відносин, які складаються як між ними, так між ними й навколишнім середовищем.

Обов'язковою складовою проекту в системі підвищення кваліфікації є глибинна робота зі спеціальною термінологією, яка стосується як безпосередньо предметної галузі проектування, так і опису проектних процедур, які будуть використовуватися в спільній роботі. Крім розвитку індивідуальної проектної культури це сприяє освоєнню нового шару теоретико-методологічних знань, а виходить, підвищенню свідомості своєї діяльності. Так, слухачі повинні чітко представляти, що таке проект, концепція, модель, рефлексія, комунікація, презентація й ін. Це дозволить нормувати не тільки спільну діяльність, але й систему ділового спілкування. Розробці й освоєнню словника (тезауруса) проекту доцільно приділити окремий час. Одним із прийомів, що допомагають більш глибоко проникнути в зміст і смисл необхідної для роботи професійної

лексики, є складання різного роду структурно-логічних схем категорій і понять.

У досвіді організації курсів підвищення кваліфікації існує така форма, як робота з науковими текстами (автореферати, статті, витяги з монографій) й ілюструючими їх структурно-логічними схемами, що розкривають ключові поняття, які в них використовуються. На підставі приватних структурно-логічних схем згодом вибудовується підсумкова узагальнена змістовно-сміслова модель окремих наукових категорій.

Хоча проектна діяльність у системі підвищення кваліфікації не втрачає рис навчальної, оскільки підпорядковується освітнім цілям, її продукт відрізняється об'єктивною новизною й може безпосередньо використовуватися в професійній практиці. Важливо правильно визначити форму, у якій буде існувати кінцевий продукт. У цьому випадку мова йде про створення безпосереднього тексту-опису програми, стандарту, технології або про їх концептуальне, модельне, проектне подання. *Перший варіант* більше відповідає ситуації, коли в проектну діяльність залучений корпоративний (колективний) суб'єкт, що і буде користувачем продукту. Тоді можливий значний ступінь деталізації з урахуванням конкретної специфіки й актуальних потреб установи, для якої проектується документ. *Другий варіант* орієнтований на ситуацію, коли на курсах зібрані слухачі різних категорій з різних установ з аналогічними запитами, але які значно розрізняються за умовами використання проектного продукту.

У силу цього виникає вимога координації тематики курсів з реальними проблемами, наявними в діяльності тих фахівців, які приходять на навчання в установи додаткового професійного утворення (академії ПК, інститути розвитку освіти, центри й ін.). Спільний вибір тематики здійснюється на підставі аналізу проблем, які присутні у сукупному особистісному досвіді аудиторії, у зіставленні з діагностичними даними про рівень кваліфікації слухачів і їхніх позицій стосовно рішення професійних проблем. Залежно від вихідної позиції зорганізується робота із залучення дорослої людини в режим проектної діяльності.

8.7. Соціально-педагогічні й особистісні проекти

Під соціально-педагогічним проектуванням розуміється можливість перетворювати соціальні процеси, явища, умови за допомогою педагогічних засобів. Кожен соціально-педагогічний проект має свою суспільну місію (призначення). Він народжується на основі соціального прогнозування й передбачення, орієнтованого на зміну навколишнього соціального середовища (соціальних умов) і потребуючого самовизначення учасників проекту щодо якості цього середовища. Його метою стає ініціювання за допомогою педагогічно організованих дій процесу, який

здатний привести до позитивних змін у соціальному середовищі. Специфічний контекст соціально-педагогічного проекту формують *відносини соціального партнерства*. Під *соціальним партнерством* у цьому випадку розуміється добровільна й рівноправна взаємодія в проектній діяльності різних суспільних і державних сил, людей різного віку і соціального статусу.

Педагогічний потенціал даного виду проектів спрямований на соціалізацію його учасників, їхню усвідомлену адаптацію до існуючих умов; на формування вміння продуктивно взаємодіяти з навколишнім соціальним простором, поліпшуючи його в міру своїх сил і тим самим вирішуючи свої проблеми. У міру розвитку соціально-педагогічного проекту часто народжуються нові види суб'єктів і інноваційні форми соціальної активності, які можуть служити показником демократизації. Презентація ходу й результатів проектної діяльності в рамках проекту, що виходить за межі тільки освітнього простору, може носити більш широкий характер. Тут доречне залучення засобів масової інформації й різного виду соціальних і комп'ютерних мережних зв'язків.

Соціально-педагогічні проекти здатні робити визначений позитивний вплив на середовище, насичуючи навколишній простір педагогічними елементами, тим самим педагогізуючи суспільну свідомість.

Логіка діяльності в рамках соціально-педагогічного проекту аналогічна загальній логіці проектування, однак дії, пов'язані із проблематизацією, концептуалізацією, цілесудженням і іншими проектними процедурами, пріоритетно спрямовані на активізацію взаємодії із соціальним середовищем, освітнім простором у його широкому розумінні.

Соціально-педагогічні проекти розраховані, з одного боку, на широкий суспільний резонанс, з іншого боку – участь у них стає незабутньою подією в житті конкретних людей, дає їм імпульс до освоєння нових видів соціально-педагогічної активності. Проектна діяльність у цьому випадку розпадається на трохи різні за змістом напрямки: це організація передпроектного дослідження на підставі соціально-педагогічного дослідження, менеджмент, що включає пошук засобів, взаємодії з потенційними партнерами, організацію зв'язків із громадськістю; розробка педагогічного змісту; попередня науково-методична робота з установами; безпосередня робота на маршруті. Кожне з напрямків вимагає детального прогностичного пропрацювання дій і їхньої чіткої координації в просторі й у часі.

Проекти особистісного становлення (природничо-наукові знання) про людину, з якої би точки зору вони не вводилися й якими б складними і синтетичними не були, не можуть замінити педагогічних проектів людини. Тому поряд з дослідженням тих, хто живе зараз або людей, що жили в минулому, залишається спеціальна діяльність педагогічного проектування «людини». Численні історичні приклади створення «нової по-

роди людей» у навчальних закладах нового типу (навігацькі школи Петра І, Академія М.В. Ломоносова, Смольний університет, Царскосельський ліцей), по суті, представляли різновид педагогічного проектування, передуючи усвідомленому розвитку даного виду активності. У цьому випадку педагогами забезпечувалася спрямованість проектувальних зусиль на внутрішній світ особистості, на отримання соціумом необхідних характеристик і властивостей людини.

Механізми проектування виявилися продуктивними й у сфері виховання. Феномен колективного виховання, що розвивався в російській педагогіці в 20-30-і рр. ХХ ст. паралельно з ідеями проектування, фактично з'явився переносом цих ідей на цілеспрямоване перетворення особистості в контексті колективу. Метод перспективних ліній з вибудовуванням ближньої, середньої й далекої перспектив цілком можна розцінювати в якості однієї з форм проектування розвитку колективу як сукупного суб'єкта. Етапи його послідовного розвитку співвідносяться з якісною динамікою системи педагогічних вимог і функціонально-рольових міжособистісних відносин.

Педагогічне поняття «завтрашньої радості», використане А.С. Макаренком, виконувало в його системі виховання функцію образу необхідного майбутнього, спільно виробленого на рівні колективної свідомості. Педагогіка паралельної дії, успішно апробована в досвіді А.С. Макаренка і його послідовників, продемонструвала величезний потенціал, що виховує, системи відповідальної залежності, що забезпечує паралельний розвиток суб'єктів різного рівня (колектив, мікрогрупи, індивіди) у руслі єдиної суспільно значимої мети. У наступні періоди механізми колективного виховання широко використано в досвіді В.О. Сухомлинського, І.П.Іванова, носіїв коммунарської методики, розвиваючись у бік гуманізації: від системи відповідальної залежності до відносин турботи й гуманності. Ряд сучасних дослідників відносять методику колективних творчих справ (КТС) безпосередньо до розряду проектної діяльності. Дійсно, кожне КТС практично перетворюється в педагогічний проект із усіма необхідними ознаками: пошуком галузі додатку колективних сил; колективним плануванням; спільною творчістю, що супроводжується різносторонньою активністю учасників, особливим типом відносин; одержанням специфічного продукту; рефлексією із приводу спільної діяльності і її результату.

До розряду проектної діяльності, спрямованої на особистісне становлення, відноситься акмеологічне проектування, або самопроекування професійного (життєвого) шляху особистості (біографічне проектування). Цей вид проектування породжений в освітній практиці останньої третини ХХ ст. новим розумінням функціональних систем людини, сполученим з ідеями акмеології як науки про досягнення професійно-

особистісних життєвих вершин (Б.Г. Ананьєв, Ю.А. Гагін, Н.В. Кузьміна, В.Н. Максимова).

В основі акмеологічного проектування лежать принципи фізіології активності, розроблені Н.А. Бернштейном, що роблять акцент на визначальній ролі внутрішньої програми (образу, моделі необхідного майбутнього) у розвитку функціональних систем. Нове концептуальне розуміння активності, виводячи функціональні системи за рамки індивідності й поєднуючи людину з іншими людьми, актуальною зоною дійсності, відкриває можливість описати процеси розвитку й руху образів суб'єктивної реальності до їхніх життєвих вершин (акме).

Ідея Н.А. Бернштейна про можливість управляти різного роду діями шляхом звірення даних (актуальних) параметрів цих дій із заданими (бажаними на рівні мети) і рух від того, «як є» (ЯЄ), до того, «як повинно бути» (ЯПБ), лягла в основу теорії й практики створення акмеологічних проектів як роботи із системного розвитку людської якості (Ю.А. Гагін). Смісл і зміст реалізації акмеологічного проекту полягає в тому, що людина, усвідомлюючи свої життєві проблеми, прагне досягти бажаних цілей через гармонізацію стану «як є» із проектним «як повинно бути». Відповідно до підходу, запропонованого Ю.А. Гагіним, в акмеологічному проектуванні гармонізуються дійсний і можливий стани. Засобами гармонізації виступає сукупність дій і умов, названих автором гормонами. На відміну від гормонів вони діють опосередковано, через рух, подих, творчість, будь-які спеціально підібрані практики й діяльність, що цілеспрямовано сприяють установленню збалансованості функціональної системи людини, його відносин із собою, іншими людьми, світом. Для створення образу майбутнього в якості одного із засобів використовується «матриця цілебудування». З її допомогою позначається структура галузей акмеологічної гармонізації й на основі цієї структури вибудовуються групи акмеологічних дій. Матрична форма виводить не на лінійне, а на системно-покрокове подолання різниці між ЯЄ й ЯПБ.

8. 8. Мережні проекти

Під мережним проектом у міжнародній практиці розуміється будь-який проект, організований у рамках того або іншого мережного співтовариства. Він може здійснюватися в безмашинному (соціальному) варіанті або за допомогою комп'ютерних мереж. Можливо також сполучення безпосереднього спілкування (очних сесій) з використанням у проміжках телекомунікаційних зв'язків. Проектну діяльність у мережі характеризує сполучення скоординованості спільних дій і їхнього неформального характеру. Можливість вільного входу й виходу, гнучкість, демократичність (рівність прав і обов'язків всіх учасників незалежно від віку, статусу й ступеню розвитку), діалоговість, толерантність.

У мережному режимі все більшої популярності здобувають телекомунікаційні освітні проекти. В останні роки видано досить багато навчально-методичної літератури, де докладно висвітлені методологічні й організаційно-методичні аспекти роботи педагога в режимі телекомунікаційних проектів, у тому числі в частині, що стосується їхнього технічного забезпечення. У рамках даного посібника ми зупиняємося тільки на деяких особливостях проектної діяльності педагога, пов'язаних безпосередньо з педагогічним контекстом мережної взаємодії.

Основу телекомунікаційного проекту становить спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність, організована на основі комп'ютерної телекомунікації, що має загальну мету, погоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату (Е.С. Полат). За словами ініціаторів і організаторів роботи в режимі телекомунікаційних проектів, основною метою навчання в них стає розвиток самоосвітньої активності, що спрямована на освоєння нового досвіду в умовах мережної взаємодії.

Загальні вимоги до такого проекту: можливість спільного обговорення рішення загальних проблем у реальних умовах; використання різних форм інформаційного пошуку; активна робота в телекомунікаційних мережах, що вимагає систематизації й чіткості думки яка виражається в письмовому вигляді; обмін текстовою, цифровою, графічною інформацією в режимі аналізу й синтезу ідей; можливість збору й зіставлення даних по регіонах (на рівні пошуку загальних тенденцій, організації порівняльного дослідження явищ, процесів, проблем, варіантів їхніх рішень); можливість багаторазового використання текстової інформації; регламентовані строки відповідей; вбудованість тематики проектної діяльності в загальний контекст виховання й навчання.

Стандартні етапи організації проектної діяльності в рамках телекомунікаційних проектів доповнюються деякими специфічними діями й завданнями. При цьому відбувається значне збільшення навантаження на керівників і координаторів проекту. Це стає помітним уже на передпроектному етапі, на якому необхідно буде розв'язати ряд специфічних завдань. *У їхнє коло входить:* необхідність анонсування проекту на всьому реальному й віртуальному просторі, де можуть виявитися потенційні учасники; вибір і призначення доцільного тимчасового проміжку для реєстрації й подачі письмових заявок, оскільки майбутніх проектантів розділяють часом значні відстані; педагогічне забезпечення гарантій того, що кожний з учасників готовий до мережної взаємодії в мотиваційному, технічному й комунікативному плані (питання комп'ютерної грамотності й соціальної, комунікативної, компетентності); підготовка й «облаштованість» простору мережного спілкування: створення освітнього порталу, веб-сайту, адресних папок учасників (за групами й індивідуально) і ін.

У рамках телекомунікаційних проектів технологія педагогічного впливу задана через регламентовану модель організації спільної діяльності. Зовнішня об'єктивна структура завдання ініціює нагромадження внутрішніх суб'єктивних змін. Навчання здійснюється через придбання досвіду діяльності в складній інформаційно-комунікативній системі різновікових відносин, що включає як телекомунікаційний шар, так і реальне спілкування в складі групового (колективного) суб'єкта.

Мережна взаємодія перспективна для організації навчальних і соціально-педагогічних проектів не тільки для дітей, але й у системі освіти дорослих. Унікальний майже 20-літній досвід організації такого навчання накопичений у Швеції, де активно діє система мережного навчання населення, що одержала назву «folkbildning.net». Її технічною основою є відома на Заході програма «FirstClass». Виконання групових проектів, на думку більшості фахівців, які багато років працюють у системі мережного навчання, виявляється однією із самих продуктивних форм організації співробітництва.

Спостереження закордонних колег щодо специфіки, а також плюсів і мінусів вбудовування в мережне навчання проектних завдань становлять значний інтерес, оскільки можуть допомогти в удосконалюванні системи дистанційного навчання.

Загальна логіка проектування в мережі зберігається, але з'являється цілий ряд додаткових умов організації проектної діяльності й дій, які повинен виконати керівник і його команда, щоб проект виявився успішним. Насамперед, педагог повинен розуміти відмінність характеристик проектного простору в умовах відкритості освітньої мережі. Межі участі в проекті регламентуються тільки наявністю права доступу в мережу (якої б природи вона не була) і власною активністю учасників. Таким чином, склад осіб, які навчаються фактично є довільним і рухливим, що спочатку ускладнює прогнозування точного числа груп, а в міру розвитку проекту іноді воно починає невблаганно скорочуватися. Значно більш гнучким стає навчальний розклад. Сісти за комп'ютер, щоб у вільний час поставити запитання, відіслати виконане завдання, написати лист викладачеві, лідерові групи, зайти на сайт, щоб поспілкуватися з «дистанційним однокласником» можливо навіть пізньої ночі. Це вимагає від педагога, методистів і лідерів груп здатності швидко й адекватно реагувати, що неможливо без організованості, внутрішньої дисципліни й відповідальності.

Організаційна сторона залучення дорослих до освітнього проекту в мережі значно складніша, ніж у випадку з дитячими навчальними проектами. Щоб забезпечити стартове об'єднання незнайомих людей навколо загальної мети й одержання результату, викладачеві необхідно мати чіткий навчальний план і навчально-методичні матеріали «під кожний курс». Тільки тоді стають можливими зустрічна творчість учасників на-

вчання і їхня проектна діяльність, спрямована на визначення й оформлення власних інформаційних запитів.

У цьому випадку проектна діяльність виявляється органічно вбудованою в структуру будь-якої форми мережного навчання дорослих. Насамперед тому, що одним із предметів індивідуального й групового проектування відразу стають зміст навчання й індивідуальний освітній маршрут. Вони ніколи не задаються педагогами «зверху». Зміст формується й розвивається тією мірою, якою від учасників надходить інформаційний запит або «інформаційний внесок» у загальну освітню скарбничку. Цим для педагога багато в чому обумовлюється необхідність застосовувати в роботі гнучкі технології навчання. У мережному просторі виникає особлива атмосфера, яка відрізняється сполученням дистанціювання й близькості, анонімності й відкритості. Закордонні вчені й практики сьогодні підкреслюють принципову відмінність взаємодії педагога й учасників проектування в режимі мережних проектів від звичного регламенту відносин «вчитель-учень». Входження в режим мережної взаємодії ініціює значне посилення інформаційно-комунікативного контексту навчання. Це пов'язано з використанням принципово нових форм обміну інформації й установами комунікації, де відсутній невербальний компонент, який в інших умовах «ядро» педагогічної взаємодії.

У цій ситуації багатьом людям потрібні додаткові зовнішні стимули для підтримки спілкування й продовження роботи, особливо в тих випадках, коли виникають серйозні ускладнення. Тому педагогам доводиться винаходити особливі прийоми поживлення, олюднення, окультурення текстів, якими обмінюються учасники проекту. Для цього вводяться певні правила комунікації, формули спілкування, заборони на ряд зворотів і слів, система значків, що несуть емоційне навантаження, і робота над завданнями проекту здійснюється в режимі перехресного обміну «учасник групи-тьютор», «учасники-учасники», «лідер», «лідер-тьютор» і ін. Цей обмін носить розвивальний, консультативний, підтримуючий, оцінний характер залежно від стадії розвитку проекту й рівня сформованості відповідних знань, умінь, навичок, досвіду учасників. У силу особливості роботи в мережі соціалізація результатів проектної діяльності відбувається буквально «на кожному кроці», після пред'явлення виконаного завдання, оскільки продукт відразу попадає в поле зору всіх, хто має доступ до загального простору комунікації, і, відповідно, піддається публічній оцінці.

У цій ситуації однією з обов'язкових умов є гарантія повної психологічної «безпеки» учасників, що полягає в тому, що їм в потрібний момент буде надана необхідна допомога у виконанні завдання; що форма експертизи й оцінки продукту буде відповідати критеріям і нормам, які були спільно обговорені й прийняті. Центральним принципом побудови навчальної взаємодії в мережі в цьому випадку проголошується гнуч-

кість, тобто необхідність чутко слідкувати за інформаційно-освітньо-комунікативною ситуацією, яка розвивається. Керівникам і лідерам груп доводиться фактично кожного разу заново проектувати спосіб реалізації навчання.

Відтак, щодо науково-педагогічної діяльності поняття «проектування» – це не тільки створення проектів нових навчальних планів, освітніх програм, лабораторій, студій, центрів креативних дидактичних технологій, але й розробка з наступним впровадженням соціально-педагогічних проектів, тобто розробка технологічних підходів і їхнє впровадження в практику освітньої діяльності.

Чи згодні ви з таким судженням? Чи вважаєте його неправомірним? Неможливо відповісти? Обґрунтуйте вибір відповіді.

Контрольні запитання та завдання

1. Проведіть пошук за ключовими словами «навчальний проект», «навчальне проектування». Складіть список адрес сайтів, на яких можна знайти опис різних проектів. Підготуйте огляд проектів за обраною вами тематикою (наприклад, екологічні проекти, проекти для учнів початкової школи, бізнес-проекти). Покажіть загальне, що поєднує ці проекти, їхню специфіку, розмаїтість результатів і ін. Не забудьте при цьому, що розміщені в мережі матеріали захищені авторським правом.

2. Візьміть інтерв'ю в учасників кожного із проектів, які відносяться до сфери педагогічного проектування. У ході інтерв'ю довідайтеся про наступне: Що виявилось найцікавішим у проектній діяльності? Які труднощі довелося випробувати, беручи участь у проекті? Що нового ви дізналися про предмет проектування, процес проектування, про себе, про інших учасників спільної діяльності? Чому навчилися? Від кого одержали допомогу? Кому надали допомогу самі? Хотіли б ще раз взяти участь у проекті? Яку тему (проблему) у цьому випадку запропонували б?

3. Визначте сутність поняття «проект».

4. Розкрийте науково-педагогічну сутність проектування.

5. Перерахуйте основні функції і види науково-педагогічного проектування.

6. Які є рівні педагогічного проектування?

7. Назвіть та охарактеризуйте основоположні принципи проектної діяльності.

8. Розкрийте роль та місце проектної діяльності в системі підвищення професійної культури.

9. У чому сутність соціально-педагогічних й особистісних проектів?

10. У чому значимість мережних проектів?

ЕПІЛОГ

Основними системоутворюючими факторами, що сприяють перетворенню науки у найважливіший та визначальний спосіб пізнавальної діяльності, є:

по-перше, її орієнтація на об'єктивний характер закономірностей предметів, що вивчаються, явищ та подій;

по-друге, реальність законів досліджуваних явищ дозволяє чітко виділити предмет їх пізнання і,

по-третє, відкриває можливість випереджуючого дослідження об'єктів, не охоплених поточною практикою. Завдяки цьому стає можливим досліджувати не лише властивості та відношення речей, які зустрічаються в існуючій практиці, а й інших, потенційно можливих об'єктів, освоєння яких поточна практика ще не розпочинала.

Опора на об'єктивні закони природи в результаті дає науці можливість передбачувати і відкривати нові явища і події, котрі можуть бути в подальшому успішно використані на практиці.

Саме завдяки науковому передбаченню, відкриття, зроблені «на вістрі пера», тобто за допомогою теоретичних законів і моделей, зіграли видатну роль у технічному прогресі людства. Достатньо відзначити, наприклад, що вся сучасна електротехніка, радіо- і телебачення були передбачені й реалізовані на основі теорій електромагнетизму, а передбачення квантової механіки сприяли використанню енергії атома.

ТЕРМІНОЛОГІЧНИЙ СЛОВНИК

Авторитарність – соціально-психологічна характеристика особистості, що відображає її прагнення максимально підкорити своєму впливові партнерів по взаємодії і спілкуванні, яка проявляється у владності, схильності людини до використання недемократичних методів впливу на оточуючих у формі наказів, розпоряджень, вказівок, покарань і т.п.

Авторитет – вплив індивіда, що ґрунтується на його посаді чи положенні, яке він займає; ступінь довіри людині, внутрішнє визнання оточуючими за нею права на прийняття відповідального рішення в умовах важливої спільної діяльності; високий статус особистості в групі чи колективі.

Авторська школа – освітньо-виховна установа, діяльність якої основана на педагогічній концепції, розроблена авторським колективом або одним педагогом. Авторська школа може бути у креативно орієнтованого науковця-педагога, який підготував до захисту кандидатських або докторських ступеней здобувачів, випустив у світ монографії, підручники чи інші науково-навчальні інформаційні засоби, які визнані відповідними державними або науково-громадськими установами. Наприклад, авторська школа А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, І.Павлова і т.п.

Авторське право – особливі визначені законом права авторів творів науки, літератури, мистецтва на розпорядження та використання створених ними творів. Відповідно до авторського права лише автор може визначати, хто і як повинен отримувати можливість використовувати його твори. Авторське право успадковується. Об'єктами авторського права є: літературні, хореографічні, музичні, аудіовізуальні твори, програми для ЕОМ, твори живопису, скульптури, графіки, архітектури, містобудування, садово-паркового мистецтва тощо.

Адаптація – пристосування індивіда до умов навколишнього середовища, зокрема соціального чи професійного.

Адекватний – відповідний, рівний, тотожний.

Акмеологія – наука про досягнення вершин людської якості в особистості, досягнення досконалості у вибраній, зокрема професійній діяльності; вчення про вершини професійної майстерності; галузь психологічної науки, що вивчає закономірності і механізми найвищих виявів самореалізації людини, психологію розвитку особистості.

Акредитація освітнього закладу – визнання рівня діяльності освітнього закладу, що відповідає критеріям та вимогам державних чи громадських освітніх організацій.

Акредитована спеціальність – спеціальність відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, по якому вищий навчальний заклад певного типу отримав право здійснювати освітню діяльність, пов'язану з отриманням вищої освіти і кваліфікації.

Акредитований вищий навчальний заклад – вищий навчальний заклад, який визнаний здатним здійснювати освітню діяльність, пов'язану з отриманням вищої освіти і кваліфікації, по напрямках і спеціальностях відповідних освітньо-кваліфікаційних рівнів не менше двох третин яких є акредитованими.

Аксіологія – наука, що визначає цілеспрямованість, систему цінностей, формулювання вимог до кінцевого продукту; філософське вчення про цінності.

Аксіома дидактична – положення теорії навчання, що приймається як вихідне на підставі практичного досвіду, експериментальної перевірки та підтверджується положеннями інших наук (психології, соціології, математики тощо).

Аксіоматичний метод – спосіб побудови наукової теорії у вигляді систем постулатів (аксіом) і правил висновку (аксіоматики), що дозволяє шляхом логічної дедукції отримати підтвердження певної теорії.

Активна уява (творча) – створення нового, оригінального образу, об'єкт якого в дійсності не існує, яке стимулюється потребами людини, рівнем її розвитку, інтересами всього суспільства.

Активність особистості – діяльне відношення особистості до світу, здатність проводити суспільно значимі перетворення матеріального та духовного середовища на основі освоєння історичного досвіду людства. Виявляється у творчій діяльності, вольових актах, спілкуванні, формується під впливом середовища і виховання.

Актуальність – важливість, сучасність, злободенність; значущість чогось в теперішній час, що вимагає нагального розв'язання.

Актуальність дослідження в освіті – визначається мірою його відповідності до потреб професійної школи, соціального замовлення, можливостей усунення тих чи інших істотних недоліків у роботі, відповідності до державних та регіональних вимог до розвитку освіти.

Алгоритм – система правил для розв'язування певного класу задач; сукупність правил, що визначає ефективну процедуру розв'язання будь-якої задачі з деякого заданого класу задач.

Алгоритмізоване навчання – навчання, при якому засвоєння знань відбувається шляхом послідовного виконання однієї за одною логічно взаємопов'язаних операцій.

Альтернатива – необхідність вибору однієї з двох (чи декількох) можливостей, що виключають одна одну.

Альтруїзм – моральний принцип, що полягає у безкорисливій турботі про благо інших, у готовності жертвувати заради інших своїми власними інтересами; протилежний егоїзму.

Аналіз – логічний прийом, метод дослідження, який полягає в тому, що предмет, який вивчається, уявно чи практично розчленовується на складові частини, кожна з яких досліджується окремо; уявне розчленування предмета на елементи та дослідження кожного елемента окремо, як частини єдиного цілого.

Аналогія – подібність, схожість предметів через якісь властивості, ознаки чи взаємозв'язки, причому таких предметів, які загалом різні; метод пізнання, заснований на перенесенні однієї або кількох характеристик із відомого явища на невідоме.

Анкетування – одержання інформації про типовість тих або інших явищ, які свідчать про рівень освіченості й вихованості опитуваних, шляхом вивчення їх запитів, побажань, ставлення до окремих предметів.

Анотація – коротка характеристика друкованого твору з точки зору його змісту, призначення, форми та інших особливостей. Має пояснювальний чи рекомендаційний характер.

Антитеза – протилежність.

Антропоцентризм – методологічна установка модернізму, згідно з якою людина (суб'єкт дослідження) ставилася в центр світу (об'єкта дослідження).

Аподиктичний – безумовний; достовірний; такий, що базується на логічній необхідності.

Апостеріорне знання – знання, набуте чуттєвим досвідом.

Апріорі – незалежно від досвіду, без перевірки, наперед (твердити про щось).

Апробація – схвалення, зроблене на основі випробування чи перевірки.

Аргумент – підстава, доказ, які наводяться для обґрунтування, підтвердження чого-небудь; судження, доказ, за допомогою яких в процесі логічного доведення встановлюють істинність тези.

Асоціація – сполучення, з'єднання чого-небудь в єдине ціле; зв'язок між окремими нервово-психічними актами – уявленнями, думками, почуттями, внаслідок чого одне уявлення спричиняє інше; суб'єктивний образ об'єктивного зв'язку між предметами.

Аспект – точка зору, з якої сприймається або оцінюється те чи інше явище, предмет, подія; перспектива, в якій вони виступають.

Атрибут – корінна (істотна, необхідна) властивість об'єкта.

Бази знань – інформаційні системи, які містять замкнений (що не підлягає доповненню) обсяг інформації з даної теми, який структурується так, що кожний її елемент містить посилання на інші логічно пов'язані з ним елементи із загального набору – це дає можливість довільно переструктурувати інформацію.

Базова освіта – єдиний державний мінімум-оптимум загальної освіти, основа для подальшої загальної освіти вищого рівня і спеціальної професійної освіти.

Бізнес-план – план реалізації головної ідеї організації, розбитий на етапи та цілі з урахуванням коректування змісту; економ. короткотривала програма діяльності підприємства, що включає в себе розрахунок очікуваних прибутків та витрат і розробляється на місяць, квартал, рік.

Бізнес-школа – освітній заклад, що здійснює регулярне навчання у сфері бізнесу та менеджменту і діє, як правило, на комерційній основі.

Валідність – один з основних критеріїв якості тесту, що свідчить про його придатність для визначення певної властивості, з метою вимірювання якої він створений.

Верифікація – перевірка, емпіричне підтвердження теоретичних положень науки шляхом зіставлення їх із досліджуваними об'єктами; спосіб установлення істинності наукових тверджень.

Версія – один з декількох викладів (пропозицій) або пояснень якого-небудь факту або явища.

Взаємодія – філософська категорія, яка відображає процеси дії різних об'єктів один на одного, їх взаємну зумовленість і зміни стану, взаємопереходи, а також породження одним об'єктом іншого.

Вимір – це науковий термін (категорія) (близький поняттю «підхід»), який метафоричним чином виражає особливості наукової рефлексії, системи наукового дискурсу та ідей у рамках: 1) тієї або іншої наукової дисципліни; 2) галузі дослідження чи 3) форми суспільної свідомості (філософії, науки, моралі, права, політики, релігії, мистецтва); 4) соціально-політичної реальності, явища. Вимір може розумітися як концептуально-методологічний спосіб організації системи наукових ідей, що відображають той або інший аспект соціальної реальності.

Вимірювання – сукупність дій, які виконуються за допомогою засобів вимірювання з метою надходження числового значення вимірюваної величини у прийнятих одиницях виміру.

Винахід – нове вирішення завдання у будь-якій галузі знань чи діяльності, що дає позитивний ефект.

Виробнича функція (трудова, службова і т.д.) – коло обов'язків, які виконує фахівець відповідно до посади і які визначаються посадовою інструкцією або кваліфікаційною характеристикою.

Висловлювання – думка, виражена розповідним реченням, яка може бути істинною чи помилковою.

Виховання – у широкому значенні – процес систематичного і цілеспрямованого впливу на духовний і фізичний розвиток індивіда з метою його підготовки до виробничої, суспільної та культурної діяльності, становлення і розвитку його як особистості протягом усього життя в ході власної активності та під впливом природного, соціального та культурного середовища, у тому числі соціально організованої цілеспрямованої діяльності батьків та педагогів.

Вища освіта – рівень освіти, одержаний особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного і цілеспрямованого процесу, засвоєння змісту навчання, яке базується на повному об'ємі середньої освіти і завершується привласненням певної кваліфікації по результаті державної атестації.

Вищий навчальний заклад (ВНЗ) – освітній, освітньо-науковий заклад, який встановлений і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно наданій ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти по певних освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнях, забезпечує навчання, виховання і професійну підготовку осіб відповідно їх інтересам, здібностям і нормативним вимогам в галузі вищої освіти, а також здійснює наукову і науково-дослідну діяльність.

Відкрита система – система, що має інтенсивний обмін (енергією, матеріалами, інформацією) із зовнішнім середовищем. Головними рисами її є нелінійність і нерівноважність. Внаслідок протікання процесів самоорганізації у них, зазвичай, з'являються дисипативні (впорядковані) структури.

Відтворення – актуалізація образів, закріплених в пам'яті без опори на повторне сприйняття об'єктів, процесу, наприклад, виробництва.

Вінтегровування – поетапна інтеграція елементів у задану систему з наявністю домінуючих елементів.

Віртуальний – можливий; такий, який може або повинен виявитися за певних умов.

Властивість – така сторона предмета, яка обумовлює його відмінність або подібність з іншими предметами, і виявляється у його відношенні до них.

Вміння – оволодіння способами (прийомами, діями) застосування засвоєних знань на практиці.

Впорядкованість – поява відношення порядку між елементами, що створює додаткову ознаку для об'єднувальних елементів, які входять у систему (наявність не лише порядку і логічних наслідків, але й загальних математичних рис; композиція елементів, функціональна залежність тощо).

Всесвітнє мультимедійне середовище – один із видів інформаційної взаємодії на основі телекомунікаційних мереж; дозволяє здійснювати пошук і представлення інформації (звук, відео, елементи віртуальної реальності тощо) за виділеними словами та малюнками, а також забезпечує легкий доступ до ресурсів мережі Інтернет.

Генезис – походження, виникнення і наступний розвиток якогось процесу чи явища, що приводять до певного стану, виду цього явища чи процесу.

Генералізація – узагальнення, логічний перехід від конкретного до загального; метод математики та природознавства, де шляхом індукції, шляхом утворення понять із одиничного виводиться загальне.

Геніальність – вищий рівень розвитку здібностей – як загальних (інтелектуальних), так і спеціальних, які утворюють епоху в житті суспільства, його культури.

Гіпотеза – наукове припущення, що висувається для пояснення та вимагає перевірки й доведення; форма розвитку наукових знань, що являє собою обґрунтоване припущення, що висувається з метою пояснення причин, властивостей та існування явищ дійсності; форма та засіб наукового пізнання, за допомогою яких формується один з можливих варіантів вирішення проблеми, істинність якої ще не встановлена і не доведена.

Гносеологія – теорія пізнання.

Гнучкість знань – знаходження варіативних способів застосування знання при зміні ситуації чи здатність запропонувати декілька способів застосування однієї й тієї ж ситуації; уміння знайти в пам'яті необхідний спосіб чи створити новий з уже відомих.

Грант – дарча; документ про передачу прав, відчуження майна; дотація, субсидія, стипендія.

Грунтовність знань – тривале збереження в пам'яті та відтворюваність знань за необхідних обставин.

Дані – нормативи, відомості, повідомлення, представлені у формалізованому вигляді, що використовуються в процесі управління.

Дедукція – метод пізнання, заснований на висновках від загального до часткового (особливо-го); перехід від загального знання про предмети даного класу до одиничного (окремого) знання про окремий предмет класу; один з методів пізнання.

Детермінант – визначник; вирішальний чинник; чинник, здатний визначально впливати на що-небудь.

Детермінізм – філософське вчення про об'єктивний, закономірний взаємозв'язок і причинну зумовленість всіх явищ.

Дидактика – галузь педагогічної науки, що розкриває теоретичні основи освіти в їх найбільш загальному вигляді: виявляє закономірності, принципи навчання, виховання, завдання, зміст освіти, форми і методи викладання і навчання, стимулювання і контролю в навчально-виховному процесі.

Дидактична гра – заняття, організоване з метою психологічної підготовки учнів до майбутніх ситуацій і моделює практичну діяльність з дотриманням встановлених правил.

Дидактичне відкриття – розробка нових методів навчання (нових процедур, що потенційно забезпечують через виконання спеціально підібраної психолого-фізіологічної активності суб'єкта вчення).

Дилема – судження, що містить два взаємовиключаючих положення, з яких необхідно вибрати одне; важкий вибір між двома протилежними можливостями.

Динаміка – хід розвитку, зміни в об'єкті, які однозначно визначаються його початковим станом.

Дискурс – організація мовної діяльності (писемної, усної), яка пов'язана з певною проблематикою.

Дискусія (як метод навчання) – колективне обговорення проблеми, що підвищує інтенсивність і ефективність навчального процесу за рахунок активного включення учнів у колективний пошук істини.

Дисперсія – величина, що характеризує ступінь розкиданості кількісних змін індивідуальних учасників статистичної вибірки (випадкових величин) відносно середнього значення для цієї вибірки.

Дистанційне управління – керування різноманітними пристроями, машинами і т.п., що розташовані на відстані від пункту управління.

Дисциплінарна матриця – сукупність переконань, цінностей, технічних засобів, здатних об'єднати спеціалістів у певну наукову спільноту.

Диференціація – означає різницю, відмінність, розподіл цілого на частини, ступені, рівні; розрізняють диференціацію функціональну (розширення функцій, що виконуються окремими елементами розвивальної системи) та структурну (виділення підсистем, які реалізують ті чи інші функції).

Диференціація освіти – розподіл навчальних планів, програм, напрямів (гуманітарний, фізико-математичний тощо).

Диференціація у навчальному процесі – врахування індивідуальних особливостей студентів, коли вони групуються за якимись особливими ознаками для окремого навчання.

Диференційоване навчання – спеціально організована пізнавальна діяльність, яка, враховуючи індивідуальні відмінності, спрямована на оптимальний інтелектуальний розвиток кожного студента.

Диференційований підхід – особливий підхід викладача до студентів чи груп студентів, що полягає в організації навчальної роботи з ними, різної за змістом, обсягом, складністю, методами й засобами.

Діагностика – процедура виявлення рівня готовності до будь-якого виду діяльності, в т.ч. до навчальної діяльності певного змісту і рівня складності. У вузчому вживанні: процедура й сукупність способів перевірки успішності освоєння навчального матеріалу.

Діалектика – теорія і метод пізнання дійсності в їх розвитку й саморусі; наука про найбільш загальні закони розвитку природи, суспільства й мислення.

Діалектична логіка – наука про закони і форми відображення в мисленні розвитку об'єктивного світу й пізнання.

Діяльність – спосіб активного ставлення суб'єкта (людини) до світу, спрямований на його доцільну зміну (реорганізацію) і перетворення.

Догматизм – думка, філософське вчення, спосіб мислення, за яким певне вчення або положення вважають істиною, не враховуючи конкретних умов життя.

Договір про наміри – попередній договір, в якому зафіксовані спільні бажання і наміри сторін співпрацювати на основі домовленості й згодом укласти конкретний договір.

Доктрина – вчення, наукова теорія, керівний теоретичний принцип.

Документ – діловий папір, що юридично підтверджує визначені права його власників, що фіксує, засвідчує визначені факти, події; інформація, відомості, дані, зафіксовані на матеріальному носії (папері, фотоплівці, магнітному диску), що мають офіційний характер і підлягають використанню чи наступній обробці та передачі адресату.

Документація – будь-які матеріали, що служать передусім для опису інформаційної системи, полегшують розуміння принципів її роботи і не мають безпосереднього відношення до її функціонування. Розрізняють бухгалтерську, технічну, проектну, конструкторську, технологічну, товарну документацію.

Документування – систематизований збір, зберігання, каталогування і використання публікацій з метою створення єдиного структурованого банку даних для забезпечення швидкого і надійного доступу до кожної з інформаційних одиниць за допомогою спеціальних технічних засобів.

Домінанта – основна ознака; домінуюча ідея чи найважливіша складова чого-небудь; у педагогіці – основні закономірності навчально-виховного процесу, які необхідно враховувати під час навчання і виховання.

Доповідь – один із видів самостійної роботи, що використовується в навчанні осіб, які мають досить високий рівень академічної підготовки. Будучи аналітичним жанром, доповідь вимагає глибокого розуміння запропонованої теми, вміння користуватися різноманітними джерелами, а також умінь аналізувати емпіричний матеріал; робота над доповіддю формує вміння і навички дослідницької діяльності.

Досвід – результат взаємодії людини з об'єктивним світом: включає форми й результати практичної діяльності суспільства, трудові прийоми та навички, відкриті в практиці закони людської діяльності й розвитку об'єктивного світу.

Дослідження (в педагогіці) – процес і результат наукової діяльності, спрямованої на отримання суспільно значущих нових знань про закономірності, структуру, механізм навчання і виховання, про теорію та історію педагогіки, методику навчально-виховної роботи, її організацію, принципи, методи і форми.

Евристика – наука, що вивчає продуктивне, творче мислення (евристичну діяльність).

Евристичний прийом – правило або вказівка, як перетворити прототип, в якому напрямі треба шукати вирішення завдання, як розв'язати існуючу суперечність або знайти вихід зі скрутної ситуації, що може виникнути в будь-якій галузі практичної діяльності людини.

Екзотеричний – загальнодоступний, призначений для публічного викладу.

Еклектичний – поєднання елементів на випадковій, безпринципній основі.

Економічна кібернетика – галузь науки, що займається застосуванням ідей і методів кібернетики до економічних систем.

Економічна система – в широкому сенсі: діалектична єдність продуктивних сил (працівників і засобів виробництва) та виробничих відносин; у вузькому сенсі: складна, імовірна, динамічна система, що охоплює процеси виробництва, обміну, розподілу й споживання матеріальних благ. Входом її є потоки матеріальних, фінансових, трудових та інформаційних ресурсів, виходом – продукція, послуги тощо.

Експеримент – спосіб пізнавальної діяльності в науці й освіті, що має активний вплив на явище, яке досліджується, шляхом перетворення (комбінації і варіювання) або ізоляції тих чи інших умов його існування; форма практичної почуттєво-предметної діяльності, що якнайтісніше пов'язана з теорією, оскільки мета експерименту не в досягненні практичного ефекту, а в отриманні знань; специфічне джерело пізнання.

Експертні оцінки – метод інтуїтивно-логічного аналізу проблеми, що проводиться експертами з метою підготовки прийняття рішення, кількісної оцінки думок і формальної обробки результатів.

Експертні системи – інтерактивні консультаційні системи, які надають користувачам експертні висновки у спеціальних галузях знань.

Експлікація – вироблення точного наукового поняття зі строго фіксованим змістом і значенням, яке заміняє наявні нестрогі уявлення, пов'язані з використанням того чи ін. терміна; впорядкована множина висловлювань, що характеризує певну проблему.

Експліцитний – явний, чіткий, розгорнутий, доступний зовнішньому спостереженню (на відміну від імпліцитного): мислення експліцитно розгортається у мові.

Екстеріоризація – перехід внутрішніх, уявних психічних актів у зовнішній план, конкретні зовнішні реакції та дії людини (протилежне – інтеріоризація).

Елективний – необов'язковий, вибірковий.

Елемент – складова частина складного цілого.

Елемент структури – ті сторони елементів системи, які знаходяться у відношенні залежності, взаємодії.

Емпіричний – заснований на досвіді.

Емпіричний рівень дослідження – спостереження об'єктів, фіксація фактів, проведення експериментів, встановлення емпіричних співвідношень та закономірних зв'язків між окремими явищами.

Епістемологія – теорія пізнання; розділ філософії, в якому вивчаються закономірності й можливості пізнання, відношення знання до відчуттів, уявлень, понять об'єктивної реальності, досліджуються ступені й форми процесу пізнання, умови і критерії його достовірності й істинності.

Ергономіка – наука про закономірності функціонування людино-машинних систем, а також закони взаємодії оператора, машини і середовища.

Етап розвитку – відрізок часу, що характеризується певними якісними змінами, подіями; стадія якого-небудь процесу.

Життєва позиція – внутрішня установка, обумовлена світоглядними, моральними і психологічними якостями особистості, що відбиває її суб'єктивне ставлення до суспільства. Ж.п. проявляється у реальній поведінці людини, може бути активною (постійне прагнення змінити оточуючу дійсність) і пасивною (дотримання встановлених традицій і норм).

Життєвий стиль – унікальний спосіб, обраний людиною для досягнення своєї життєвої мети; інтегрований стиль пристосування до життя і взаємодії з життям у цілому.

Життєдіяльність – внутрішня та зовнішня активність особистості у конкретних соціальних та психічних умовах.

Завдання – відображена у свідомості проблемна ситуація, що містить дані та умови, які необхідні та достатні для її вирішення наявними засобами знання та досвіду.

Загроза – це природне чи техногенне явище з прогнозованими, але неконтрольованими небажаними подіями, що можуть у певний момент часу в межах даної території завдати шкоду здоров'ю людей, спричинити матеріальні збитки, руйнувати довкілля.

Закон – необхідне, істотне, стійке, повторюване відношення між явищами у природі й суспільстві. Поняття закону подібне до поняття сутності.

Закон цілісності і єдності освітнього процесу – встановлює необхідність внутрішнього узгодження між собою всіх елементів навчання в співвідношенні з відповідними педагогічними і дидактичними компонентами освітньої системи.

Закони науки – існують у формі понять або їх систем (поняття науки за своїм місцем і значенням не однозначні: фундаментальні для даної науки відображають загальні закономірності пре-

дмета, що вивчається нею, і мають відношення, по суті, до всіх її теорій; поняття, які відносяться тільки до окремих її теорій, відображають окремі сторони, моменти предмета цієї науки).

Закономірності навчання – об'єктивні, істотні, стійкі, повторювальні зв'язки між складовими частинами, компонентами процесу навчання; вияв основних законів дидактики, знаходить своє конкретне вираження в дидактичних принципах і педагогічних правилах, що впливають з них.

Захист інформації – система заходів, спрямованих на досягнення безпеки захищеного документообігу з метою збереження державних та комерційних таємниць.

Зв'язки управління – інформаційні зв'язки, за допомогою яких в кібернетичній системі взаємодіють керувана й керуюча підсистеми.

Згорнутість та розгорнутість знань – передбачає здатність суб'єкта, з одного боку, виразити знання компактно, а з іншого – розкрити систему кроків, що ведуть до стиску, згортання знань.

Здатність – психологічний стан індивіда, при якому він готовий до успішного виконання певної продуктивної діяльності.

Зміст навчання – сукупність і структура дій, здійснюваних викладачем і суб'єктами навчання в процесі передачі знань.

Зміст освіти – спеціально відібрана система елементів (яка визнається суспільством) об'єктивізованого досвіду людства, засвоєння якої необхідне для успішної діяльності індивіда у вибраній ним сфері суспільно корисної практики.

Змістовний модуль – система навчальних елементів, які об'єднані за ознакою відповідності певному навчальному об'єкту.

Знання – результат процесу пізнання дійсності; адекватне її відображення в свідомості людини у вигляді уявлень, понять, думок, теорій: на основі знань виробляються уміння і навички; відображення дійсності у свідомості людини, категорія, що розкриває істинний момент зв'язку пізнання і практичної дії; перевірений практикою результат пізнання; цілісна і систематизована сукупність наукових понять про закономірності природи, суспільства та мислення.

Знання наукове – орієнтується на дослідження закономірностей, так чи інакше пов'язаних з теоретичною формою відображення світу, всередині складно розчленоване та багаторазово опосередковане; знання набуває статусу наукового, коли воно включене у складно опосередковану систему обґрунтувань; однією з основних ознак наукового знання є те, що воно становить ієрархізовану систему різноякісних елементів; у гносеологічному аспекті найважливішою характеристикою знання є його істинність.

Ідеал – найвища мета, до якої прагнуть люди і яка керує їхньою діяльністю; взірць досконалості; образ бажаного та уявлюваного майбутнього.

Ідентифікація – уподібнення; процес ототожнення об'єкта з одним із відомих об'єктів; існує ідентифікація актора із зображуваним ним образом, глядача з героєм фільму, читача з персонажем роману.

Ідея – поняття, виходячи з якого можна зрозуміти предмет як єдине ціле, тому що воно відображає його суть; форма наукового пізнання відображає зв'язки, закономірності дійсності й спрямована на її перетворення, а також поєднує істинне знання про дійсність і суб'єктивну мету її перетворення.

Ієрархія – тип структурних відносин у складних багаторівневих системах, що характеризуються упорядкованістю, організованістю взаємодій між окремими рівнями по вертикалі.

Ізоморфізм – відповідність (відношення) між об'єктами, яке виражає подібність їх структури (будови).

Ілюзія – помилкове уявлення, викликане обманом чуттів; викривлене, уявне сприйняття дійсності; у практичному житті – полегшуючий самообман замість тверезого погляду на факти. «Звільнення від ілюзій» (руйнування ілюзій) часто пов'язане з більшим чи меншим почуттям незадоволення; необґрунтована надія, нездійсненна мрія.

Ілюстрація – спосіб навчаючої взаємодії, що застосовується викладачем з метою створення в свідомості учня за допомогою наочних засобів точного, чіткого образу явища, що вивчається. В якості ілюстрації використовуються натуральні та штучно створені предмети: макети, моделі, муляжі; витвори образотворчого мистецтва, фрагменти фільмів, літературних творів.

Імовірність – числова характеристика ступеня можливості появи якої-небудь випадкової події при певних умовах, що можуть повторюватися необмежено число разів.

Інваріантність – вираження в знанні об'єктивних законів, збереження суттєвих взаємозв'язків (наприклад, інваріантність відносно місця й часу перевірки дії законів, логічно можливих їх інтерпретацій тощо).

Індукція – метод пізнання, згідно з яким на основі висновків про часткове роблять висновки про загальне; метод пізнання від окремого до загального, коли на основі стійкої повторюваності певної ознаки в окремих явищ приходять до висновку про її належність усьому класу явищ.

Інженерія знань – інструментарій класифікації, систематизації, структурування, розробки і вдосконалення знань; репрезентація знання в інтелектуальних системах.

Ініціатива – внутрішній порив до самодостатніх, активних, нових форм діяльності або керівна роль в якихось діях.

Інновація – нововведення, показником якого є прогресивне начало у розвитку школи, порівняно з традиційною та масовою практикою.

Інсайт – раптове, логічно виведене розуміння сутності явища, ситуації в цілому. Виступає одним з елементів педагогічної імпровізації та будь-якого творчого процесу.

Інструктаж – сукупність правил здійснення певних видів діяльності, проведення робіт, службової поведінки, викладених у спеціальних нормативних документах.

Інструментальні методи – спеціальні емпіричні методи дослідження у професійній педагогіці, пов'язані із застосуванням приладів, інструментів, апаратів, призначених для вивчення явищ і процесів, недоступних для безпосереднього сприйняття, що використовуються з метою отримання об'єктивних кількісних даних.

Інтегральний потенціал – виражає межі можливості того чи іншого явища, предмета, процесу виконання тих чи інших інтеграційних функцій.

Інтегративний процес – в якому реалізується зовнішня та внутрішня, змістовна та процесуальна сторони інтеграції.

Інтеграційний аналіз – полягає у розробці алгоритму, який однозначно забезпечує формування цілісної системи шляхом інтеграції елементів, відібраних з метою вирішення конкретної проблеми.

Інтеграційний процес – реалізується за допомогою інтегративних засобів; пов'язаний з інтеграцією.

Інтеграція – процес і результат взаємодії елементів (із заданими властивостями), що супроводжується відновленням, встановленням, ускладненням і зміцненням істотних зв'язків між цими елементами на основі достатньої підстави, в результаті чого формується зінтегрований об'єкт (система) з якісно новими властивостями, в структурі якого зберігаються індивідуальні властивості вихідних елементів.

Інтегрування – процес знаходження інтегралу (цілості) за елементами.

Інтелект – розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій (порівняння, утворення понять, суджень, висновків тощо), які перетворюють сприйняття в знання чи критично переглядають і аналізують уже наявні знання.

Інтелектуальна культура – рівень розвитку особистості, що характеризується ступенем освоєння духовного багатства і являє собою сукупність освіченості, самостійності мислення, розуміння пріоритету загальнолюдських цінностей, бачення явищ у протиріччях і вміння оцінювати їх, активного прагнення і вміння вчитися та поповнювати знання, творчого підходу до будь-якої справи.

Інтелектуальний продукт – результат духовної, розумової, інтелектуальної діяльності; включає винаходи, відкриття, патенти, наукові звіти та доповіді, проекти, описи технологій, літературні, музичні, художні твори, витвори мистецтва.

Інтенсифікація – система, яка базується на органічному поєднанні соціальних, економічних, педагогічних, психологічних і медико-фізіологічних закономірностей і принципів, що забезпечує досягнення максимальної ефективності у підготовці молоді до суспільної та професійної діяльності.

Інтеріоризація – процес перетворення зовнішніх реальних дій з предметами на внутрішні, ідеальні: вони підлягають специфічній трансформації (узагальнюються, вербалізуються, скорочуються, ущільнюються) і стають здатними до подальшого розвитку, який переходить межі можливостей зовнішньої діяльності.

Інтернет – найбільш ємка міжнародна телекомунікаційна мережа мереж.

Інтерпретація – тлумачення, пояснення суті, значення чогось; викладення суті, рішення в іншій формі, іншими словами, але такими, що не змінюють їх.

Інтерфейс – сукупність засобів і правил, що забезпечують взаємодію пристроїв обчислювальної системи і/або програм; сукупність уніфікованих технічних і програмних засобів, що використовуються для поєднання пристроїв в обчислювальній системі чи спряження між системами.

Інтуїція – здатність до безпосереднього осягнення (усвідомлення) істини без попереднього логічного обґрунтування.

Інформаційна культура – знання і навички ефективного користування інформацією; передбачає різносторонні вміння пошуку потрібної інформації та її використання – від роботи з бібліотечним каталогом, комп'ютерної грамотності до перегляду інформації в мережі Інтернет.

Інформаційна технологія – система методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, інтегрованих з метою збору, обробки, зберігання, поширення, відображення та використання інформації користувачами цієї інформації: до складу їх входять апаратні, програмні та інформаційні компоненти.

Істина – правильне, адекватне відображення предметів і явищ дійсності суб'єктом, що їх пізнає; судження є істинним тоді, коли протилежне йому судження є очевидно неможливим. Найвищим критерієм істини є об'єктивне буття, «дійсність», практика.

Канон – догмат, обряд чи правило, встановлене і узаконене вищою церковною ієрархією; список книг, визнаних за Святе Письмо; у мистецтві – сукупність художніх прийомів чи правил, які вважаються обов'язковими в ту чи іншу епоху, а також витвір мистецтва, що є нормативним зразком.

Категорія – філософ. загальне поняття, що відображає найсуттєвіші властивості та відношення предметів, явищ дійсності (матерія, рух, простір тощо); вид, сорт; розряд, порядкове місце, що визначає професійний рівень робітників.

Кібернетика – наука про загальні закономірності процесів управління і зв'язку в організованих системах (в машинах, живих організмах та суспільстві). Батько кібернетики та автор терміна (1947) американський вчений Норберт Вінер показав, що людський мозок діє подібно ЕОМ з двійковою системою числення.

Кібернетична система – система, що складається з керуючої (суб'єкта управління) та керованої (об'єкта управління) підсистем.

Кількісний аналіз – визначення змісту або кількісних співвідношень компонентів у об'єкті, що аналізується.

Кількість – відношення якісно однорідних речей чи однорідних частин речі до цілої речі.

Клас – сукупність об'єднаних спільними ознаками предметів чи явищ, яка розглядається як єдине ціле.

Класифікація – система підпорядкованих одне одному понять (класів об'єктів) якої-небудь галузі знання або діяльності людини, що використовується як засіб для встановлення зв'язків між цими поняттями або класами об'єктів.

Кластерний аналіз (автоматична класифікація, таксономія) – алгоритми кластеризації будують розбиття об'єктів або ієрархію розбиття на класи схожих між собою об'єктів на основі матриці схожості або відмінності між об'єктами.

Ключове слово – слово чи словосполучення, що є основним носієм змісту даного педагогічного повідомлення.

Комп'ютерна грамотність – здатність застосовувати електронно-процесорну техніку з метою зберігання, обробки та використання інформації; включає три компоненти: знання теоретичних основ і розуміння принципів дії комп'ютерної техніки; вміння користуватися мовами програмування; операційні вміння і навички кодування, введення та обробки даних.

Компетентність – знання і досвід діяльності в тому або іншому виді економічної діяльності.

Компіляція – наукова робота, заснована на використанні чужих думок, без самостійного дослідження й висновків.

Комплексний підхід – форма поєднання різної діяльності, її кооперація.

Компоненти наукового дослідження – постановка завдання; попередній аналіз наявної інформації, умов та методів вирішення завдань даного класу; формулювання вихідних гіпотез; теоретичний аналіз гіпотез; планування та організація експерименту; проведення експерименту; аналіз та узагальнення отриманих результатів; перевірка вихідних гіпотез на основі отриманих фактів; кінцеве формулювання нових фактів і законів, отримання пояснень для наукових передбачень (для прикладних досліджень виділяється додатковий етап: впровадження отриманих результатів у виробництво).

Комунікабельність – здатність людей встановлювати ділові контакти, зв'язки, відносини.

Комфортність навчання – сукупність умов, в яких протікає навчальна діяльність, що характеризується з точки зору їх здатності забезпечувати нормальний соціально-психологічний клімат і необхідні зручності.

Конкретність і узагальненість знань – передбачає, що застосування однієї і тієї ж ситуації проявляється у розкритті конкретних форм узагальненого знання і в здатності підводити конкретні знання під узагальнені.

Конкретно-наукова парадигма – сукупність постулатів і принципів, що утворюють методологічний фундамент тих чи інших наук – фізики, хімії, біології, економіки, географії, історії тощо.

Консенсус – досягнення згоди, однастайності.

Константа – постійна величина, що залишається незмінною за всіх змін та розрахунків.

Конструювання педагогічне (створення конструктора) – деталізація освітнього чи педагогічного проекту, яка наближає його до використання в конкретних умовах реальними учасниками педагогічного процесу.

Конференція – захід, що проводиться з метою обговорення наукових, методичних та виробничих питань і вироблення рекомендацій щодо їх вирішення. Конференція освітнього напрямку зосереджує і мобілізує духовні сили студентів, розвиває в них пізнавальні інтереси, самостійність, і викликає задоволення від наукових дискусій і пошуку істини в обговорюваній проблемі, культивує прагнення до науково-дослідної діяльності.

Концепція – система поглядів на те чи інше явище, процес; спосіб розуміння, тлумачення якогось явища, події; основна ідея будь-якої теорії, головний задум; одна з форм, засобами якої викладається основний погляд, провідний задум, теоретичні вихідні принципи побудови педагогічного процесу чи педагогічної системи.

Кореляція – співвідношення, відповідність, взаємозв'язок предметів або понять; у математичній статистиці – залежність між явищами або величинами, що не має чіткого функціонального характеру.

Креативність – творча, новаторська діяльність; здатність, що відображає властивість індивіда створювати нові поняття і формувати нові навички, тобто здібність до творчості; дане поняття вивчається незалежно від інтелекту і зв'язується з творчими досягненнями особи.

Кредит – система змістовних модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів (відповідно психофізичних норм засвоєння при використанні форм, методів і способів навчання), можуть бути засвоєні за 36 годин навчального часу (сума годин аудиторної і самостійної роботи студента за тиждень).

Критерій оптимальності – ознака (показник), на основі якої проводиться оцінка можливих варіантів (альтернатив) розвитку процесу і вибір найкращого з них.

Кругозір – простір, який видно з певної точки; об'єм знань людини, коло її інтересів і уявлень про життя, діапазон її сприйняття, широта бачення світу і глибина його розуміння.

Культура мислення – сукупність формально-логічних, мовних, змістовно-методологічних та етичних вимог і норм, що висуваються до інтелектуальної діяльності людини; від їх засвоєння і застосування залежать процеси соціалізації особистості, її професійні успіхи та творчі досягнення.

Лідер – член групи з найвищим соціометричним статусом, за яким визнається особлива роль при прийнятті групових рішень та організації спільної діяльності.

Логіка дослідження – логічна структура дослідження (взаємозв'язані етапи, кроки та переходи між ними), що визначається логікою науки в цілому, яка співпадає з її методологією.

Лонгітюдне дослідження – тривале за часом свого проведення наукове дослідження процесів формування, розвитку і зміни яких-небудь психічних або поведінкових явищ.

Маркетинг освітніх послуг – процес визначення ціноутворення, планування, просування і реалізації освітніх послуг організаціям та окремим особам. Включає моніторинг і аналіз ринку освітніх послуг з метою розробки нових і вдосконалення існуючих освітніх послуг, щоб забезпечити їм конкурентоздатність.

Матеріальні системи – системи, що поділяються за природою або формами руху матерії – на фізичні, хімічні, біологічні й суспільні, або на системи неорганічної природи (фізичні, геологічні, хімічні та ін.).

Мета – одна із головних характеристик діяльності, одна із складових тріади: мета, засіб, результат, на досягнення якого спрямована діяльність людини.

Мета наукового дослідження – полягає у визначенні конкретного об'єкта і всебічного достовірного вивчення його структурних характеристик і зв'язків на основі розроблених у науці принципів і методів пізнання, а також отримання корисних для діяльності людини результатів, впровадження у виробництво та отримання очікуваного ефекту: є описом проектного нормативного результату, вписаного в контекст зв'язків ширшої системи, а кінцева мета педагогічного

дослідження передбачає методологічні орієнтири методологам, дидактам, методистам, авторам підручників, програм, методичних рекомендацій.

Мета педагогічного дослідження – виявлення причинно-наслідкових зв'язків і закономірностей, розробка теорій і методик у ході педагогічного дослідження.

Метод (від грецьк. «спосіб пізнання») – специфічний спосіб досягнення певної мети, як сукупність прийомів, операцій практичного чи теоретичного пізнання, освоєння дійсності; спосіб практичної та теоретичної діяльності людини, зумовлений закономірностями руху об'єктивної дійсності для оволодіння нею; підхід до явищ природи і суспільства; прийом теоретичного дослідження чи практичного здійснення будь-чого, що виходить зі знання закономірностей досліджуваного предмета.

Метод експертних оцінок – комплекс логічних і математичних процедур, спрямованих на отримання від фахівців інформації, її аналіз та узагальнення з метою підготовки і вибору раціональних рішень: сутність методу в проведенні експертами аналізу проблеми з якісною або кількісною оцінкою думок і формальною обробкою результатів індивідуальних думок.

Метод моделювання – створення ідеальної з точки зору наукових даних моделі організації та умов функціонування педагогічного процесу чи якоїсь його частини.

Метод наукового пізнання – спосіб добування, виявлення достовірних, переконливих фактів про реальну дійсність, знань про існуючі між явищами зв'язки і залежності, про закономірні тенденції їх розвитку, спосіб узагальнення виявлених знань і їх оцінки.

Метод педагогічних спостережень – характеризується безпосереднім сприйняттям явищ і процесів у цілісності й динаміці їх зміни.

Метод структурний – дослідження об'єктів з точки зору цілісності, оскільки саме структура надає системам певну цілісність і дозволяє виявити стійкі властивості, які роблять об'єкти системами.

Методи дослідження – прийоми, процедури та операції емпіричного й теоретичного пізнання і вивчення явищ дійсності: їх система визначається початковою концепцією дослідника, його уявленнями про суть і структуру досліджуваного феномена, загальною методологічною орієнтацією, з метою встановлення закономірних зв'язків і побудови наукових теорій.

Методика дослідження – внутрішньоскоординована сукупність методів, які використовуються в конкретному дослідженні.

Методика експерименту – система прийомів для послідовного, найбільш ефективного експериментального дослідження, що містить мету і завдання експерименту; вибір варіюючих чинників; обґрунтування засобів і необхідного числа вимірювань; опис проведення експерименту; обґрунтування способів обробки та аналізу результатів експерименту.

Методологічна дослідницька програма – програма, що будується на принципах системного та синергетичного підходів, кібернетики тощо. Вона, як правило, відрвана від конкретного знання і тому несе тільки методологічні установки для метатеоретичних побудов у різних галузях наук, тобто має міждисциплінарний характер.

Методологічна парадигма – сукупність постулатів і принципів світоглядного та логіко-методологічного характеру й визначає характер загального бачення ситуації, її аксіологічний «вимір», вибір цілей і засобів діяльності. Вона характеризує певний етап у розвитку наукового пізнання в цілому (з його картиною світу, стилем та ідеалами наукового пізнання).

Методологічний аналіз – спрямований на світоглядну інтерпретацію результатів навчальної діяльності, форм і методів мислення, загальнонаукових принципів, форм, підходів до відображення реальної дійсності.

Методологічні принципи – формують основу загальнонаукових принципів, які трансформуються в окремі наукові з урахуванням специфіки конкретної галузі знань – об'єктивності, науковості, системності, цілеспрямованого пошуку, свободи мислення дослідника.

Методологія – наука про методи; система принципів, норм і способів організації та побудови теоретичної та практичної діяльності, а також вчення про шляхи досягнення істинного значення й оптимального практичного ефекту в розробці наукового дослідження.

Методологія науки – вчення про принципи побудови, форми і способи наукового пізнання; сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання та перетворення дійсності.

Методологія педагогіки – система знань про вихідні положення, основу та структуру педагогічних теорій, принципи підходу та способи отримання нових знань, що адекватно відбиває без-

перервні зміни педагогічної дійсності; система уявлень про шляхи впровадження здобутих знань у практику виховання, навчання і освіти.

Моделювання – дослідження об'єктів пізнання на їх моделях, а також побудова й вивчення моделей реальних явищ; метод пізнання, який оперує науковими моделями; заміна вивчення деякого об'єкта чи явища експериментальним дослідженням на його моделі, яка відображає суттєві властивості цього об'єкта чи явища.

Моделювання математичне – моделювання, коли модель та оригінал мають різну природу, а явища або процеси, які характеризують їх.

Модель – подумки уявлювана або матеріально реалізована система, яка, відображаючи чи відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщувати його таким чином, що її вивчення дає нам нову інформацію про цей об'єкт.

Модель абстрактна – визначається несуперечливим набором правил (визначальних аксіом), що вводять операції, якими можна користуватися, і встановлюють загальні відношення між їх результатами.

Модель знакова – відображає в наочній формі складну структуру, пояснюючи взаємозв'язок різних елементів у складних системах.

Модель кібернетична – заснована на отриманні співвідношень між вхідними і вихідними функціями для деякого чорного або сірого ящика, що представляє досліджуване явище, без розкриття його внутрішньої структури.

Модель концептуальна – передбачає розробку та використання моделей, що формуються шляхом спостереження в процесі навчання та спостереження за об'єктом під час його функціонування: дозволяють оцінювати значущість властивостей цілісності та виявляти властивості системи.

Модель математична – система математичних співвідношень формул, функцій, рівнянь, систем рівнянь, які описують ті чи інші сторони об'єкта, що вивчається, явища, процесу, оскільки складність реальних дидактичних ситуацій вимагає спрощених описів за допомогою словесних, символічних та інших моделей, які абстрагують відповідним чином вибрані істотні властивості об'єктів і ситуацій.

Модель освітня – логічно послідовна система відповідних елементів, які містять у собі структури цілей освіти в широкому значенні, зміст освіти, проектування навчальних планів і програм, окремі цілі управління діяльністю учнів, моделі груп учнів, методи контролю та звітність, способи оцінки процесу навчання.

Модель структурна в освіті – будується з урахуванням структури об'єкта, що відображає його ієрархічні рівні (при цьому до структури відносять функції окремих підсистем); такі моделі краще виражають суть педагогічних систем, але складні для обчислень.

Модель фахівця – узагальнений перелік якостей, який відображає професіоналізм у відповідній сфері людської діяльності: є еталоном, зіставлення з яким дозволяє виявити міру наближення окремих осіб до бажаного рівня професіоналізму, узагальнений зразок професіонала, який є кінцевою метою діяльності професійної школи та відповідає всім вимогам практики з урахуванням тих змін, які прогножуються в недалекому майбутньому.

Модернізація – удосконалення, покращення, оновлення об'єкта, приведення його у відповідність з новими вимогами та нормами, технічними умовами, показниками якості.

Модифікація – незначна видозміна.

Моніторинг в освіті – відстеження результатів; постійне спостереження за якимось процесом в освіті з метою виявлення його відповідності бажаному результату чи першочерговим припущенням; діагностично обґрунтована система безперервного відстеження ефективності навчання та виховання і прийняття управлінських рішень, регулюючих і коректуючих діяльність освітнього закладу.

Мотивація – система взаємопов'язаних і взаємопідпорядкованих мотивів діяльності особистості, що свідомо визначають лінію її поведінки; залежать від характеру етичної свідомості, ціннісної орієнтації, рівня загальної культури, здатності до критичного осмислення ситуації, вольових якостей людини.

Мультимедіа – система сучасних технічних засобів, що дозволяє працювати з текстовою інформацією, графічним зображеннями, звуком (мовлення, музика, ефекти), анімаційною комп'ютерною графікою (мальовані фільми, тривимірна графіка) в єдиному комплексі; один з напрямків, що найшвидше розвивається, і є перспективним, особливо у сфері освіти.

Навички – окремі елементи дії, які в результаті вправи стають автоматичними (неусвідомленими); уміння, доведені до автоматизму – високого рівня досконалості.

Навколишнє середовище – зовнішнє середовище, що знаходиться в безпосередньому контакті з об'єктом або суб'єктом.

Навчальне видання – підручник чи посібник, що містить систематизовані відомості наукового або прикладного характеру, викладені у доступній для викладання та вивчення формі.

Навчальне середовище – штучно побудована система, структура та складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу.

Навчальний план – державний нормативний документ, що визначає перелік навчальних предметів, які вивчаються в даному учбовому закладі, їх розподіл, тижневу й річну кількість годин, що відводяться на кожен навчальний предмет, і, в зв'язку з цим, структуру навчального року; повинен забезпечувати всебічний розвиток особистості, потреби суспільства на даному етапі, враховувати рівень розвитку науки та можливості студентів.

Навчальний посібник – книга, в якій матеріал розширює межі підручника, містить найновіші довідкові та додаткові відомості.

Надійність експерименту – стійкість результатів експерименту при його багаторазовому проведенні.

Натхнення – стан своєрідного напруження і підйому духовних сил, творчого хвилювання людини, що призводить до виникнення чи реалізації задуму та ідеї твору науки, мистецтва, техніки. Натхнення, попри здавалось би мимовільний характер, є, як правило, результатом попередньої напруженої праці.

Наука – система знань про закономірності розвитку природи, суспільства та мислення, а також окрема галузь цих знань; сфера людської діяльності, функцією якої є вироблення і систематизація теоретичних знань про дійсність; містить як діяльність з отримання нового знання, так і результат цієї діяльності – суму отриманих на даний момент наукових знань, що становлять у сукупності наукову картину світу; позначення окремих галузей наукового знання, яке створюється, розвивається та перетворюється у безпосередню практичну силу суспільства в результаті спеціальної діяльності людей та установ; одна з форм суспільної свідомості.

Наукова організація праці (НОП) – система науково обґрунтованих і оптимальних педагогічних, організаційних, господарчо-економічних заходів, що проводяться педагогами і освітніми закладами в цілому для забезпечення підготовки кваліфікованих робітників і спеціалістів, які б відповідали вимогам держстандарту професійної освіти, при раціональному використанні сил, засобів, часу; система організації трудових процесів на основі широкого використання досягнень науки і передового досвіду з метою підвищення ефективності діяльності трудового колективу.

Наукова проблема – конкретне питання, яке виникає, коли наявних знань не достатньо для вирішення конкретного завдання, і спосіб, за допомогою якого можна здобути потрібні знання, невідомий.

Наукове видання – видання, призначене для дослідницької роботи; містить опис чи результати теоретичних і/або експериментальних досліджень, друкується у вигляді монографії, автореферату дисертації, тез доповідей, збірників наукових праць, матеріалів наукових конференцій тощо.

Наукове дослідження – процес вироблення нових знань, один з видів пізнавальної діяльності; характеризується об'єктивністю, точністю; має два рівні: емпіричний і теоретичний. Найпоширенішим є поділ досліджень на фундаментальні та прикладні, кількісні та якісні, унікальні та комплексні.

Науковий напрям – наука чи комплекс наук, в галузі яких ведеться дослідження; сфера наукових досліджень, присвячена вирішенню значних, фундаментальних, теоретико-експериментальних завдань у певній галузі науки; структурними одиницями напрямів є комплексні проблеми (сукупність проблем, об'єднаних однією метою), теми, наукові питання.

Науковий факт – складова наукового знання, що відображає об'єктивні властивості речей та процесів, на основі яких визначають закономірності явищ, вибудовують теорії, формують закони.

Наукові повідомлення в дидактиці (види): методологічне положення дидактики; теоретичне положення; концепція; гіпотеза; закономірність; модель педагогічного процесу; педагогічні принципи; аналітичні дані про педагогічний процес, явище, факти; характеристика педагогічного процесу, явища.

Науково-дослідницькі роботи (НДР) – роботи наукового характеру, пов'язані з науковим пошуком, проведенням досліджень, експериментів з метою розширення наявних і отримання нових знань, перевірки наукових гіпотез, встановлення закономірностей, що проявляються в природі та суспільстві, наукових узагальнень, наукового обґрунтування проєктів.

Новаторство – прогресивні нововведення, що просувають практику вперед, при цьому повторення старого не є новаторством, а лише корисним застосуванням відомого; усе нове, прогресивне, що запроваджується в освітній діяльності.

Новація – нововведення.

Нові інформаційні технології (НІТ) в освіті – технології навчання, виховання, наукових досліджень і управління, засновані на застосуванні обчислювальної та інформаційної техніки і спеціального програмного, інформаційного та методичного забезпечення; сукупність алгоритмічних, програмних і технічних засобів і методів обробки та передачі інформації на базі електронно-обчислювальної техніки.

НОУ-ХАУ («знаю як») – науково-технічні, методичні, організаційні, комерційні знання, технології виробництва, що складаються значною мірою з відомих прийомів, навичок, методик і т. д.

Об'єкт – предмет пізнання та діяльності людини.

Об'єкт науки – сфера дійсності, сукупність реальних явищ і процесів, на вивчення і обґрунтування яких спрямована дана галузь наукових знань. Об'єкт науки, зазвичай, являє собою досить широку сферу діяльності, яка, внаслідок своєї складності та багатоаспектності, допускає і навіть вимагає «співучасті» в своєму обґрунтуванні різних наук.

Об'єкт пізнання – те, на що спрямовується на основі практики пізнавальна діяльність суб'єкта; об'єктом пізнання може бути, в принципі, вся дійсність, але лише тією мірою, в якій вона увійшла у сферу діяльності суб'єкта, тобто об'єктом є не вся об'єктивна реальність, а лише та її частина, що вже введена у практику людства і становить коло його пізнавальних інтересів. Об'єктом пізнання є не лише явища природи, а й суспільство, і сама людина, і взаємостосунки між людьми, а також свідомість, пам'ять, воля, почуття, духовна діяльність взагалі, в усій поліфонії її проявів, тобто об'єкт пізнання є частиною об'єктивної та суб'єктивної реальності, на яку спрямована пізнавальна діяльність суб'єкта.

Об'єктивність – звільнення від усього суб'єктивного, від суб'єктивних впливів; реальність, нейтральність. Справжня об'єктивність через взаємодію комплексу факторів, що відносяться до тілесного, душевного і духовного буття індивіда, включаючи також і діючі в ньому підсвідомі сили, досягається лише вельми приблизно і залишається для наукової праці ідеалом.

Обдарованість – якісно своєрідне поєднання здібностей, що визначають творчі можливості людини чи групи людей на відміну від рис характеру. Обдарованість розрізняють, з одного боку, за ступенем розвитку кмітливості, розуму, душевних якостей і волі, а з іншого – за спрямованістю цих здібностей на освоєння різноманітних сфер знання.

Об'єкт дослідження у педагогіці – конкретні предмети, явища та процеси педагогічної діяльності, або ж їхні властивості, зв'язки та відношення, відібрані для спеціального вивчення; об'єктом дослідження може бути будь-яка матеріальна чи ідеальна система.

Об'єкт управління – керована підсистема в кібернетичній системі.

Ознака – показник, сторона предмета чи явища, за якими можна впізнати, означити та описати предмет чи явище.

Оптимізація – процес вибору найкращого варіанту з множини можливих; у такій складній, динамічній, багатоплановій, ієрархічній системі, як педагогічна, існують тисячі можливих варіантів побудови, проведення й організації навчально-виховної діяльності, досягнення намічених цілей, і лише один з них буде найкращим у конкретних умовах; ступінь відповідності педагогічної системи тим цілям, для досягнення яких вона створена.

Організація – внутрішня впорядкованість, узгодженість, взаємодія більш чи менш диференційованих і автономних частин цілого, що зумовлені його будовою.

Органічне ціле – зв'язок частин має такий характер, що ціле розвивається самостійно.

Освітній моніторинг – процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного відстеження стану педагогічного процесу і порівняння результатів з еталоном.

Особистість – індивід як суб'єкт соціальних відносин і свідомої діяльності; людина, що володіє певним творчим потенціалом.

Парадигма – початкова концептуальна схема, модель постановки проблем і їх вирішення, методів дослідження, пануючих протягом певного історичного періоду; теорія (або модель, тип постановки проблеми), прийнята як зразок вирішення дослідницьких задач; система творчих

методологічних й аксіологічних (ціннісних) установок, взятих усіма членами наукового співтовариства за зразок вирішення наукових завдань.

Параметр – величина, що характеризує деяку суттєву властивість системи, процесу, пристрою.

Підручник – книга, що містить основи наукових знань з певного навчального предмету відповідно до цілей навчання, встановлених дидактикою та державним освітнім стандартам (навчальною програмою).

Підхід – екстраполяція (переломлення) аспектів конкретної наукової дисципліни на інші предметні галузі наукового дослідження; підходом можна також називати й екстраполяцію ідей певного наукового напрямку на предмет дослідження, наприклад, цивілізаційний підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми; термін «підхід» має багато спільного з терміном «метод»: термін «підхід» може трактуватися як сукупність прийомів, способів у пізнанні об'єкта дійсності; підхід, що також вважається особливою формою пізнавальної і практичної діяльності людини, може розумітися як розгляд педагогічних явищ під певним кутом зору, як стратегія дослідження процесу, – базова ціннісна орієнтація, яка визначає позицію педагога.

Пізнання (види) – шляхи поповнення об'єктивізованого досвіду людства (емпіричне, наукове, художнє, таємне).

Пілотажне дослідження – пробно-пошукове дослідження, яке проводиться перед основним і є його спрощеною формою; застосовується для встановлення необхідного об'єму вибірки, уточнення змісту анкет, тестів. Пілотажне дослідження – найважливіша складова у плануванні будь-якого експериментального дослідження; воно забезпечує визначення головного напрямку, принципів організації та методів основного дослідження, уточнює найважливіші гіпотези.

План – система взаємопов'язаних завдань, що визначають терміни, порядок і послідовність виконання програм, окремих робіт, операцій; порядок, послідовність викладу матеріалу.

План-прогноз – план прогностичного (перспективного) характеру, в основі якого лежить науково обґрунтований прогноз процесів в освіті, економіці та інших сферах і майбутнього їх стану.

Планування – одна із складових частин управління, що полягає у розробці та практичному здійсненні планів, які визначають майбутній стан досліджуваного об'єкта, та шляхів, способів і засобів його досягнення; психолог. складна розумова діяльність, що полягає у пошуку найбільш раціональних способів і засобів реалізації прийнятого рішення.

Поведінка – процес взаємодії об'єктів різного роду із середовищем з метою пристосування до нього.

Положення, які виносяться на захист (дисертації) – містять твердження про необхідні та достатні умови перебігу педагогічних процесів, про структурні елементи якого-небудь виду педагогічної діяльності, критерії, вимоги, межі, функції тощо.

Поняття – форма мислення, що відображає предмети і явища дійсності у вигляді сукупності їх загальних і відмінних ознак; виступає основним засобом формування та акумуляції досягнутих людиною наукових і практичних знань; вища форма думки, де відображається суть предмета чи класу понять; носії понять – слова і терміни; зміст поняття – відображена у свідомості сукупність суттєвих ознак предмета чи ряду однорідних предметів.

Порівняльний метод – метод дослідження, що дозволяє виявляти за допомогою порівняння загальне й особливе у будь-яких явищах.

Порівняння – встановлення подібностей та відмінностей різних предметів та явищ; порівнювати можна лише такі поняття, які відображають пов'язані один з одним предмети і явища, а також порівнювати слід за суттєвими ознаками.

Постмодернізм (постнекласична наукова раціональність) – період розвитку наукового пізнання (з середини 80-х років ХХ ст.), пов'язаний з кризою системного підходу та «нестиковкою» внутрішньонаукових структур, яка полягала у суперечності між еволюційною теорією Ч. Дарвіна та другим законом термодинаміки. Постмодернізм у науковому пізнанні виходить із цілісності суб'єкт-об'єктних відносин.

Постулат – положення, судження, твердження чи припущення, що приймається в рамках якоїсь наукової теорії за істинне, вихідне, таке, що не потребує доведення. Але воно повинно бути зроблено вагомо і обґрунтовано (правдоподібно) на основі фактів чи виходячи із систематичних або практичних пояснень.

Право авторське – юридичне право на твір науки, літератури або мистецтва, що є результатом творчої діяльності, незалежно від призначення та якості твору, а також від способу його вираження.

Практика – діяльність людей, спрямована на освоєння і перетворення об'єктивної дійсності, яка забезпечує створення необхідних умов існування і розвитку людського суспільства і пізнання; робота, зайнятість за фахом як основа досвіду, вміння.

Предмет дослідження – модель об'єкта дослідження, спосіб або аспект його розгляду (об'єкт як...): в одному об'єкті можуть міститися декілька предметів дослідження; окремі сторони речей, явищ, процесів чи елементів їх властивостей, зв'язків та відношень, які мають інтерес для дослідника.

Предмет науки – та сторона об'єкта, на вивчення якої спрямовані конкретні дослідження у цій сфері наукових знань.

Прикладні наукові дослідження – спрямовані на практичне використання сформульованих законів і теорій, пошуки методів практичного застосування нових і вже відомих джерел енергії, способів створення нових засобів праці, матеріальних засобів пізнання тощо.

Принцип – першопочаток, те, що лежить в основі певної сукупності фактів, теорії, науки; стосовно теоретичного принцип означає вимогу до розгортання самого знання в систему, де всі теоретичні положення логічно пов'язані між собою та впливають певним чином одне з одного; вихідний пункт теорії; те, що становить основу певної сукупності знань.

Пріоритет – першість за часом у здійсненні якої-небудь діяльності; необхідна умова видачі (отримання) патенту, визнання відкриття і т.п.; визначається датою видачі заявки чи першої публікації; переважає значення якогось нормативного акту (наприклад, федерального закону над місцевим).

Проблема – пошук інформації поза існуючою системою знань, форма та засіб наукового пізнання, що поєднує два змістових елементи: знання про незнання та передбачення можливості наукового відкриття; суб'єктивна форма вираження необхідності розвитку знання, яка відображає суперечність між знанням і дійсністю або протиріччя в самому пізнанні: вона є одночасно засобом і методом пошуку нових знань; усвідомлена суперечність між знанням та незнанням.

Прогнозування – форма наукового передбачення, спеціальне дослідження перспектив якогось явища, процесу; сукупність засобів і прийомів мислення, що дають змогу на основі аналізу ретроспективних, екзогенних (зовнішніх) та ендегенних (внутрішніх) даних, а також їх змін у певному періоді часу, вивести судження певної достовірності стосовно майбутнього розвитку об'єкта.

Програма – зміст і план діяльності, робіт.

Прогрес – спрямований розвиток, для якого характерний перехід від вищого до вищого, від менш досконалого до більш досконалого.

Проект – задум, ідея, образ, втілені у форму опису, обґрунтування, розрахунків, креслень, що розкривають суть задуму і можливість його практичної реалізації.

Професійна компетентність – формування на базі загальної освіти таких професійно значимих для особистості та суспільства якостей, які дозволяють людині найповніше реалізувати себе у конкретних видах трудової діяльності, відповідних суспільно необхідному розподілу праці та ринковим механізмам стимулювання.

Процес – сукупність подій, станів, змін, який має певну цілісність і спрямованість; закономірна послідовна зміна моментів розвитку чогось, наприклад, процесу виробництва чи процесу мислення; сукупність послідовних дій для досягнення якого-небудь результату.

Раціоналізм – філософський напрям, що визнає розум основою пізнання і поведінки людей.

Резюме – короткий виклад суті написаного, сказаного чи прочитаного; короткий висновок, заключний підсумок чогось; складений за певними правилами набір відомостей про претендента на роботу.

Релятивізм – методологічний принцип абсолютизації відносності й умовності знання; визнання відносності, умовності й суб'єктивності пізнання, заперечення абсолютних етичних норм і правил.

Репрезентативний – показовий, типовий, зразковий.

Репрезентативність – відповідність характеристик, отриманих в результаті вибіркового спостереження, показникам, що характеризують всю генеральну сукупність.

Ресурс – засіб; джерело засобів, доходів.

Реферат – доповідь на певну тему, що передбачає огляд відповідних літературних та інших джерел; виклад змісту наукової роботи, книжки, статті.

Рефлексія – самопізнання, роздум.

Рецензія – критичний аналіз і оцінка якогось наукового чи художнього твору. У процесі рецензування наукової роботи визначаються актуальність висвітленої проблеми, структура і логіка її викладу та аргументації, оцінюється ступінь новизни, оригінальність авторського підходу, практична значимість.

Рівень – як поняття, близьке до поняття «підхід», постає *пізнавальною площиною* аналізу та інтерпретації того або іншого предмета чи явища дійсності. Наприклад, пізнання педагогічного явища на *концептуальному рівні* означає інтерпретацію та аналіз цього явища у контексті певних ідей, концептів, теоретичних конструктів. *Методологічний рівень* – інтерпретація та аналіз педагогічного явища у контексті методології – системи методів та наукових способів їх реалізації у процесі наукового дослідження. В експериментальних дослідженнях рівень також виражає якісний стан досліджуваних об'єктів.

Розвиток – зміна, що являє собою перехід від простого до все складнішого, від нижчого до вищого; процес, у якому поступове накопичення кількісних змін, які ведуть до настання якісного стану суб'єкта.

Розуміння – активний процес пошуку, і (або) конструювання людиною значення повідомлень, текстів, образів, схем, моделей, символів, знаків та інших форм представлення знань та інформації, а також інтерпретацій і конструювання значення дій і вчинків інших людей.

Рубрикатор – спеціально оформлений словник основних термінів – сигналів для класифікації та розподілу інформації, що зберігається.

Самоактуалізація – прагнення людини до найбільш повного виявлення та розвитку своїх потенційних можливостей і здібностей.

Самореалізація особистості – найбільш повне виявлення особистістю своїх індивідуальних і професійних можливостей. До достойних способів самореалізації відносяться: любов до людини, любов до Бога і творчість.

Саморозвиток – тип саморуху, для якого характерний перехід на більш високий ступінь організації.

Свідомість – властивий лише людині спосіб відображень об'єктивної реальності; сукупність психічних процесів, що забезпечують осмислення людиною навколишнього світу і власного буття в ньому.

Світогляд – світорозуміння, світосприймання, узагальнена система поглядів, переконань, ідеалів, у якій людина виражає своє ставлення до навколишнього природного і соціального середовища.

Свобода творчості – одне з основних культурних прав людини, різновид свободи слова; почала закріплюватися у конституціях порівняно недавно. Охоплює свободу літературного, художнього, наукового, технічного та інших видів творчості, а також свободу викладання (так звана академічна свобода).

Семінар – активна форма навчального процесу, побудована на основі знань, що здобуваються студентами самостійно за завданням керівника і передаються шляхом безпосередньої їх взаємодії з метою поглиблення вже існуючих чи отримання нових знань за допомогою обміну інформацією, контролю і самоконтролю засвоєння теми.

Середовище – речовина і простір, що оточує даний об'єкт.

Синергетика – міждисциплінарна галузь наукових знань, яка вивчає процеси самоорганізації та впорядкування у відкритих системах різної природи; займається вивченням систем, які складаються з багатьох підсистем різноманітної природи, таких як електрони, атоми, молекули, клітини, нейрони, механічні елементи, фотони, органи, тварини і навіть люди.

Синергетична економіка – напрям економічної науки породжений, з одного боку (методологічні установки) постмодерном, а з другого (економічна практика) – переходом до постіндустріальної епохи й виникненням інформаційного суспільства. Вона дає змогу розглядати об'єкти економічного дослідження як системи з квантовою (імовірнісною) природою розвитку.

Синергетична система – система, в основі якої лежить кооперативна взаємодія (спільна дія) її елементів. Щоб дослідити її спостерігач стає одним із елементів системи.

Синергетичний підхід – підхід, що спирається на філософсько-методологічні принципи саморуху та системності, які пов'язують причини функціонування, і особливо розвитку, систем із їх внутрішнім потенціалом, що індукується взаємодією елементів усередині них самих.

Синтез – логічний прийом, уявного об'єднання елементів об'єкта в єдине ціле (систему); уявне збирання частин предмета, подрібненого в процесі аналізу; встановлення взаємодії та зв'язків частин і пізнання цього предмета як єдиного цілого; об'єднання раніше виокремлених частин у ціле, в якому суперечності й протилежності послаблюються або зникають.

Система – сукупність взаємопов'язаних елементів, що функціонують як щось єдине, цілісне; порядок, зумовлений правильним, плановим розташуванням і взаємозв'язком частин чогось-небудь; форма організації, будова чогось-небудь; сукупність яких-небудь одиниць, частин, об'єднаних спільною ознакою, призначенням; сукупність принципів, які є основою певного вчення; сукупність визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія; сукупність взаємопов'язаних частин, яка утворює певну цілісність, єдність.

Систематизація – процес зведення розрізнених знань про предмети (явища) об'єктивної дійсності в єдину наукову систему.

Систематика – наука про різноманіття всіх існуючих і вимерлих організмів, про взаємовідносини й споріднені зв'язки між їх різними групами (таксонами) – популяціями, видами, родами, сімействами тощо.

Системний аналіз – сукупність методологічних засобів і процедур, що використовуються для підготовки, обґрунтування і виконання рішень зі складних проблем політичного, військового, соціального, економічного та науково-технічного характеру; полягає в тому, щоб виявити зв'язки між елементами системи й встановити їх вплив на поведінку системи загалом.

Системний підхід – напрям методології наукового пізнання і соціальної практики, в основі якого лежить розгляд об'єктів як систем; орієнтує до дослідження на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення численних типів зв'язків в ньому і зведення їх в єдину теоретичну картину.

Системність знань – сукупність знань у свідомості суб'єкта, яка відповідає структурі системи наукового знання.

Ситуація – система зовнішніх стосовно суб'єкта умов, що спонукають і опосередковують його активність. До елементів ситуації можуть відноситися і стани самого суб'єкта у попередній момент часу, якщо вони обумовлюють його наступну поведінку.

Соціальний експеримент – техніка дослідження у соціальних науках, що полягає в аналізі загальних закономірностей досліджуваного об'єкта (індивіда, колективу, групи) за допомогою створення специфічних умов і факторів його функціонування.

Спеціалізація спеціальності – категорія, яка характеризує відмінності окремих завдань діяльності фахівця за ознаками різниці способів, або продуктів, або умов діяльності в межах спеціальності. Ці окремі завдання характерні для невеликих груп фахівців в межах спеціальності.

Спеціальні знання – знання, що допомагають розкрити сутність конструкції устаткування, інструментів та пристосувань, які застосовуються для виконання окремих операцій та видів робіт, правила їх експлуатації, технологічні процеси, особливості виготовлення виробів.

Спеціальність – категорія, яка характеризує: 1) у сфері освіти – спрямованість і зміст навчання при підготовці фахівця (визначається через об'єкт діяльності фахівця і відображає, перш за все, вид його діяльності і сферу застосування його праці); 2) у сфері праці – особливості спрямованості і специфіку роботи в межах професії (зміст завдань професійної діяльності).

Спостереження – метод пізнання дійсності, який ґрунтується на безпосередньому сприйнятті процесів, явищ, об'єктів за допомогою органів чуття, без втручання в їх буття дослідника.

Сприйняття – процес відображення в свідомості людини предметів або явищ матеріального світу за їх безпосереднього впливу на органи відчуттів; при цьому відбувається упорядкування та об'єднання окремих відчуттів у цілісні образи речей і подій.

Стадія – період, етап в розвитку чогось-небудь, що має свої якісні особливості.

Стандарт – нормативно-технічний документ, що встановлює комплекс норм, правил, вимог до об'єктів стандартизації, обов'язковий для виконання в певних сферах діяльності, розроблений у встановленому порядку і затверджений компетентним органом.

Статистика – отримання, обробка, аналіз і опублікування інформації, що характеризує кількісні закономірності життя суспільства; сукупність даних, про яке-небудь явище чи процес.

Стійкість системи – показник, що вимірює здатність системи зберігати рух по наміченій траєкторії, незважаючи на зовнішні впливи.

Стратегія (дослідницька) – стратегічний план дослідження, що визначає конкретну дослідницьку програму та накладає відбиток на теоретичні узагальнення.

Структура – це: за формою – певний взаємозв'язок, взаємне розташування складових частин, будова об'єкта; за змістом – сукупність стійких зв'язків об'єкта, що забезпечують його цілісність і

тотожність самому собі, тобто збереження основних властивостей при різних зовнішніх і внутрішніх змінах.

Суб'єкт пізнання – реальна людина, суспільна істота, наділена свідомістю, насамперед у таких її проявах, як мислення, чуття, розум, воля, яка засвоїла історично вироблені людством форми та методи пізнавальної діяльності й розвинула цим свої пізнавальні здібності й оволоділа історично конкретною здатністю до цілеспрямованої пізнавальної діяльності.

Суб'єкт управління – керуюча підсистема в кібернетичній системі.

Суб'єктивізм – залежність результатів дослідження від дії суб'єктивного чинника (самого дослідника). Він може бути об'єктивним (залежати від рівня підготовки дослідника), інформаційним (залежати від масиви наявної інформації) та позиційним (залежати від орієнтації дослідника на певні парадигми в науці, політиці тощо).

Субстрат – загальна, єдина (переважно пасивна) основа різноманітних явищ, основа спільності, подібності однорідних явищ.

Судження – розумовий акт, що реалізує ставлення мовця до змісту висловлюваного; така форма думки, де відображено наявність чи відсутність у предмета якихось ознак і зв'язків: одиничні – про предмет, окремі – про частину предметів класу, загальні – про весь клас предметів.

Сукупність – просте об'єднання елементів у множину за деякою загальною ознакою.

Сутність – головне, основне, визначальне в предметі.

Схема – опис чого-небудь у загальних, головних рисах.

Сцієнтизм – абсолютизація ролі науки у складі світогляду.

Таксономія – теорія класифікації і систематизації складноорганізованих об'єктів дійсності, що, зазвичай, мають ієрархічну будову.

Творчість – діяльність, що породжує щось нове, таке, якого раніше не було, на основі реорганізації наявного досвіду і формуванні нових комбінацій знань, умінь, продуктів.

Теза – 1) в широкому смислі: любе твердження при викладі деякої теорії; у вузькому смислі: основоположне твердження, принцип; 2) в логіці — твердження, що вимагає доведення.

Тезаурус – словник, що відображає семантичні зв'язки між смисловими елементами даної мови; впорядкована множина базових понять з предмета, його розділу, теми в теорії педагогіки.

Теоретичний рівень наукового дослідження – створюються системи знань, теорії, в яких розкриваються загальні та необхідні зв'язки, формулюються закони в їх системній єдності та цілості.

Теорія – система достовірних знань про дійсність, яка описує, пояснює, передбачає явища конкретної предметної галузі; особлива форма пізнання, що має свою структуру; найбільш адекватна форма наукового пізнання, система достовірних, глибоких та конкретних знань про дійсність, яка має струнку логічну структуру і дає цілісне, синтетичне уявлення про закономірності та суттєві характеристики об'єкта.

Теорія пізнання (гносеологія) – розділ філософії, в якому вивчаються закономірності й можливості пізнання, відношення знання (відчуттів, уявлень, понять) до об'єктивної реальності, досліджуються ступені й форми процесу пізнання, умови й критерії його достовірності й істинності.

Термін – тип зв'язку систем і підсистем однієї науки із системами, які виступають об'єктами інших наук; вводиться для позначення комплексного розвитку завдань представниками однієї науки разом з представниками інших наук.

Термінологія – сукупність термінів (слів або словосполучень), що є назвами певних понять якої-небудь спеціальної галузі науки, техніки, мистецтва; вчення про терміни.

Технічне мислення – один із основних механізмів трудового виховання, що забезпечує накопичення технологічних знань та досвіду ефективної організації праці, осмислення результатів трудової діяльності; формує творче ставлення до справи, прагнення раціоналізації виробництва; породжує емоційний підйом і самовіддачу.

Технологія навчання – узагальнююче поняття, що охоплює завдання, планування, наукову організацію навчально-виховного процесу, вибір методів, засобів і матеріалів, що найбільш відповідають цілям і змісту з метою підвищення ефективності навчання та виховання.

Технологія освіти – система, що включає деяке подання планованих результатів навчання, засоби діагностики поточного стану учнів, множину моделей навчання та критерії вибору оптимальної моделі навчання для даних конкретних умов.

Точність – характеристика вимірювання, яка відображає ступінь близькості його о результату до істинного значення вимірюваної величини.

Трансформація - якісні перетворення, метаморфоза, видозмінення.

Тренд - тривала тенденція зміни показників.

Узагальнення - один з процесів пізнання, що передбачає уявне виділення ознак (властивостей) предметів (явищ) і об'єднання їх на основі спільності істотних меж, а також його результат, який закріплюється в мові, складаючи поняття, виражене в слові; уявне виділення якихось відмінних ознак, що належать тільки даному класові предметів, і формулювання такого висновку, який поширюється на кожен окремий предмет цього класу.

Уніфікація - зведення чогось до єдиної форми, системи, єдиних нормативів.

Управління - характеристика організованих систем, що забезпечує збереження їх певної структури, підтримання режиму діяльності, реалізацію їх програм.

Факт - судження, яке фіксує події, що відбуваються об'єктивно; елемент знання, який виділяють за фундаментальною роллю у межах кожної системи наукового знання.

Фактор (чинник) - причина, рушійна сила якого-небудь процесу, явища, що визначає його характер або окремі його риси.

Флуктуації - випадкові відхилення величин від їх середніх значень, характерні для будь-яких тимчасових процесів.

Форма - форма існування і зовнішній вираз якого-небудь змісту; (у дидактиці) - спосіб існування навчального процесу, оболонка для його внутрішньої суті, логіки та змісту в єдності всіх його компонентів.

Формалізація - представлення й вивчення якої-небудь змістовної галузі знання (наукової теорії, міркування, процедур пошуку тощо) у вигляді формальної системи або числення; пов'язана з посиленням ролі формальної логіки й математичних методів в наукових дослідженнях.

Формування - трактується двояко: як зміни в людині, що відбуваються цілеспрямовано; результат розвитку людини; поняття, що ідентичне вихованню; організаторська діяльність педагога в процесі виховання, освіти, навчання студентів.

Фундаментальний закон - закон, що виражає зв'язки між вихідними, основними поняттями.

Фундаментальні наукові дослідження - наукова діяльність, яка веде до відкриття нових законів та їх взаємозв'язків: розширення, приріст наукових знань найчастіше формулюється у вигляді нових логічних висновків, понять, теорій, концепцій, гіпотез.

Функціональна система - система типу «процес-відповідь», що дозволяє вивчати процеси й причинні взаємозв'язки між елементами системи.

Функціональна структура - структура, що, зазвичай, відповідає кожній функції системи.

Функціональні зв'язки - зв'язки взаємодії між елементами системи.

Функціонування - діяльність системи, внаслідок якої вона виконує певні функції і відтворює сама себе.

Характеристика - перелік деяких, найбільш відмінних ознак предмета в якомусь відношенні; (риса, особливість) - один із прийомів ознайомлення з предметом, вказуються відмінні ознаки чи властивості предмета.

Цілісність - поняття, що відображає певну завершеність, внутрішню єдність об'єкта, його відносну автономність, незамкненість, відокремленість від середовища.

Цінність - ідеї, речі, явища, смисли, що мають позитивне значення для людини і суспільства.

Час - всезагальна форма існування матерії, послідовної зміни явищ і станів матерії (характеризує тривалість їх буття).

Штучна система - матеріальна система, створена людиною (технічна, людино-машинна тощо).

Якість - внутрішня визначеність предмета, що становить специфіку, яка відрізняє його від усіх інших; ступінь вартості, цінності, придатності чого-небудь для його використання за призначенням; та чи інша характерна ознака, властивість, риса кого-, чого-небудь; сукупність характеристик продукції або послуг щодо її здатності задовольнити встановлені та передбачені потреби.

ІНФОРМАЦІЙНІ ДЖЕРЕЛА

1. Айзенк Г.Ю. Проверьте свои способности: [пер. с англ.] / Г.Ю. Айзенк. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 176 с.
2. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии Под. ред. Ф.И.Иващенко и Я.Л. Коломинского. – Мн.: Высш. шк., 1980. – 176 с.
3. Амеліна С.М. Теоретико-методичні основи формування культури професійного спілкування студентів вищих аграрних навчальних закладів: дис. ... доктора пед. наук : 13.00.04 / Амеліна Світлана Миколаївна. – Запоріжжя, 2007. – 563 с.
4. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. II. / Б.Г. Ананьев. – М.: Педагогика, 1980. – 287 с.
5. Ананьин О. Исследовательская программа Торстейна Веблена: 100 лет спустя// Вопр. экономики / О. Ананьин. – 1999. – №11. – С.49-62.
6. Ананьин О. Может ли наука быть руководством к действию?// Вопр. экономики. – 2001.-№ 2. – С.48-63.
7. Анисимов О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр / О.С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
8. Анурин В.Ф. Постмодернизм: в поисках материального фундамента// Общ. Науки и современность / В.Ф. Анурин. – 2001. – № 3. – С. 110-120.
9. Балацкий Е.В. Современная экономическая наука: общее и особенное// Наукосведение. – 2000. – № 3. – С. 120-144.
10. Басаков А.Я. Методология научного исследования: Учеб. пособие/ А.Я. Басаков, Н.В. Туленков – К.: МАУП, 2004.
11. Батракова С.Н. Педагогический процесс как явление культуры (методологические проблемы) / С.Н. Батраков. – Ярославль, 2003.
12. Батышев С.Я. Реформа профессиональной школы (опыт, поиск, задачи, пути реализации) / С.Я. Батышев. – М.: Высшая школа, 1987. – 343 с.
13. Бахтин М.М. Парадоксы диалога / М.М. Бахтин. – М.: Искусство, 1993. – 129 с.
14. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования / А.П. Беляева. – СПб-Радом: ИПТО РАО, 1997.
15. Беляева Л.И. Педагогическая деятельность как категория педагогики и образования / Л.И. Беляева. – Екатеринбург, 1995.
16. Библер В.С. Школа диалога культур: основы программы / В.С. Библер. – Кемерово : Алеф, 1992. – 93 с.
17. Білявський Г.О., Бубченко Л.Ш., Навроцький В.М. Основи екології: теорія та практика: Навч. посіб. / Г.О. Білявський, Л.Ш. Бубченко, В.М. Навроцький. – М., 1999. – 286 с.
18. Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятии «одаренность» [Электронный ресурс]: Устное выступление Д.Б. Богоявленской на конференции «Творчество: взгляд с разных сторон». – Москва-Звенигород, 2005. – [http:// psychol. ras.ru /ponomarev /Simposia_rus /abstracts_rus /Sessions /Bogojavlenskaya.html/](http://psychol.ras.ru/ponomarev/Simposia_rus/abstracts_rus/Sessions/Bogojavlenskaya.html/)
19. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Педагогика / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. – М.: Ростов-на-Дону: РГПУ, 1999. – 360с.
20. Бордовская Н.В., Реан А.А., Розум С.И. Психология и педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан, С.И. Розум. – СПб.: Питер, 2003. – 432 с.
21. Видатні психологи: біографічний довідник / Упор. Т. Шаповал. – К.: Вид. дім «Шкільний світ», 2005. – 120 с.
22. Вискогусова М.А., Сушакова Ф.Б. Технология подготовки к творческой педагогической деятельности / М.А. Вискогусова, Ф.Б. Сушакова. – М., 1999.

23. Вознюк О.В., Дубасенюк О.А. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти: інтегративний підхід: Монографія / О.В. Вознюк, О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
24. Волкова Н.П. Теоретичні та методичні засади підготовки майбутніх учителів до професійно-педагогічної комунікації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Н.П. Волкова. – Луганськ, 2006. – 36 с.
25. Володарская Е., Лебедев С. Управление научной деятельностью (Социально-психологические аспекты) / Е. Володарская, С. Лебедев // Высшее образование в России. – 2001. – № 1. – С. 85-94.
26. Володарський Є.Т., Кухарчук В.В., Поджаренко В.О., Сердюк Г.Б. Методологічне забезпечення вимірювань і контролю / Є.Т. Володарський, В.В. Кухарчук та ін. – Вінниця: ВДТУ, 2001.
27. Гальтон Ф. Наследственность таланта: Законы и последствия: [пер. с англ.] / Ф. Гальтон. – М.: Мысль, 1996. – 271 с.
28. Говорюхин В., Цибулин В. Компьютер в математическом исследовании: Учеб. Курс / В. Говорюхин, В. Цибулин. – СПб: Питер, 2001.
29. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997.
30. Гончаренко С., Кушнір В. Педагогічний процес з погляду філософії ХХІ ст. // Шлях освіти / С. Гончаренко, В. Кушнір. – 2005. – №1. – С. 2-7.
31. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження. Методичні поради молодим науковцям / С. Гончаренко. – К., 1995.
32. Данилова Г. Акмеологія шкільної освіти у контексті методології сучасної освіти // Акмеологія – наука ХХІ століття / Г. Данилова. – К., 2005. – С. 3-17.
33. Дзыкин А. Творчество в науке / А. Дзыкина. – М., 2001.
34. Донченко Е.А. Фрактальная психология (Доглубинные основания индивидуальной и социетальной жизни) / Е.А. Донченко. – К.: Знання, 2005. – 323 с.
35. Дрозденко К.С. Загальна психологія в таблицях і схемах: навч. посібник / К.С. Дрозденко. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – 304 с.
36. Дьяконов В.П., Круглов В.В. MATLAB. Анализ, идентификация и моделирование систем / В.П. Дьяконов, В.В. Круглов. – СПб: Питер, 2002.
37. Евстигнеев В.П. Об опасностях гуманитарной исследовательской программы в теории переходной экономики // Общ. Науки и современность. – 2001. – № 1. – С. 38-40.
38. Экология: учебник для технических вузов / Л.Н. Цветкова, М.И. Алексеев и др. – М.: Химиздат, 1999.
39. Єріна А.М. Методологія наукових досліджень: Навчальний посібник для вузів / А.М. Єріна, В.Б. Захожай, Д.Я. Єрін. – К.: Центр навчальної літератури, 2004.
40. Заброцький М.М., Савиченко О.М., Тичина І.М. Психологія особистості: навч. посібник / М.М. Заброцький, О.М. Савиченко, І.М. Тичина. – Житомир, 2005. – 206 с.
41. Заенчик В.М. Основы творческо-конструкторской деятельности [методы и организация] / Заенчик В.М., Карачев А.А., Шмелев В.Е. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 256 с.
42. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» [Електронний ресурс]. – Режим доступа: http://www.osvita.org.ua/pravo/law_06/part_05.html
43. Занг В.-Б. Синергетическая экономика. Время и перемены в нелинейной экономической теории: пер. с англ. / В.-Б. Занг. – М.: Мир, 1999.
44. Захарченко В.І. Інтегрована класифікація систем і місце в ній промислових систем // Вісн. Нац. акаддерж. управл. / В.І. Захарченко. – 2005. – № 3. – С. 196-201.
45. Злобін Ю.Л. Основи екології: підручник / Ю.Л. Злобін. – К.: Лібра, 1998.

46. Зори А.А., Корнєв В.Д., Хламов М.Г. Методи, засоби вимірювань і контролю параметрів водних середовищ / А.А. Зори, В.Д. Корнєв, М.Г. Хламов. – Донецьк: РВА Донату, 2000.
47. Ивлиева И.А. Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки / И.А. Ивлиева. – СПб.: ИПТО, 1998.
48. Ильин Е.П. Психология: учебник для средних учебных заведений / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с.
49. Ильясов И.И. Система эвристических приемов решения задач / И.И. Ильясов. – М., 2001.
50. Історія філософії: підручник для вищої школи. – Х.: Прапор, 2003. – С. 762-764.
51. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
52. Киршбаум Э.И. Психологические проблемы педагогически сложных ситуаций // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса: Науч. сообщ. / ЭИ. Киршбаум. – М.-Л., 1987. – С. 261-270.
53. Ковальчук В.В. Основи наукових досліджень: Навчальний посібник для ВНЗ / В.В.Ковальчук, Л.М. Моїсєєв; ред. В.О. Дроздов. – К.: Професіонал, 2004.
54. Кожем'яко В.П., Бобровник С.А., Понура О.І. Наука і технічна творчість в навчальному процесі (від абітурієнта до аспіранта): Навч. посіб. – Ч.1. – Вінниця: ВДТУ, 2000.
55. Козловська І.М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи: Монографія / За ред. С.У. Гончаренко. – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
56. Козловський Ю.М. Загальнонаукові підходи до моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу / Юрій Михайлович Козловський // Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. – 2009. – № LXXXI. – С. 123-130.
57. Компетентний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В. Овчарук. – К.: К.Ш.С., 2004.
58. Корнаи Я. Системная парадигма// Общество и экономика. – 1999. – №3-4. С.85-96.
59. Корсак К., Поберецька Г. Світло в тіні «Болонського процесу» // Науковий світ. – 2003.
60. Краевский В.В. Методология научного исследования. – СПб., ГУП, 2001.
61. Кремень В.Г. Освіта і наука України шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи). – К.: Грамота, 2003.
62. Крушельницька О.В. Методологія та організація наукових досліджень: Навч. посіб. – К.: Кондор, 2003.
63. Кудин Ф.А. Кандидатская диссертация. Методика написания, правила оформления и порядок защиты. – М.: «Ось-89», 2006.
64. Кудрявцев Т.В. Проблемное обучение – истоки, сущность, перспективы / Кудрявцев Т.В. – М.: Знание, 1991. – 96 с.
65. Кузнецов Ю.М. Прогнозування розвитку технічних систем / Кузнецов Ю.М., Складаров Р.А. –К.: ТОВ «ЗМОК» – ПП «ГНОЗИС», 2004. –323 с.
66. Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии: изд. 2-е, испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – 189 с.
67. Кульчицкая Е.И. Одарённость как психологическая проблема // Практична психологія та соціальна робота. – 2001. – № 7. – С. 28-30; № 8. – С. 14-15.
68. Кухарчук В.В., Кухарчук В.Ю., Долгополов В.П., Грумінська Л.В. Методологія та вимірювальна техніка: Навч. посіб. – Вінниця: УНІВЕРСУМ – Вінниця, 2004.
69. Лазарєв М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально-інженерних дисциплін [монографія] / Лазарєв М.І. – Х.: Вид-во НФаУ, 2003. – 497 с.

70. Латыпов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. – СПб: Питер, 2005. – 336 с.
71. Легенький Г.И. Цель и способы воспитания. – М.: Педагогика. 1990. – 136 с.
72. Леднев В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству. – М.: МГАУ, 2002. – 102 с.
73. Лейтес Н.С. Возрастная одарённость школьников: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Изд. центр «Академия», 2001. – 320 с.
74. Липова Л., Морозова Л., Ренський С. Концепція обдарованості та її види // Рідна школа. – 2003. – № 4 (879). – С. 10-12.
75. Лихачев Б.Т. Национальная идея и содержание гражданского воспитания / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 10-12.
76. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 479 с.
77. Мадзигон В.М. Продуктивная педагогика. Политехнические основы соединения обучения с производительным трудом: Монографія. – К.: 2004.
78. Максименко С.Д. Загальна психологія: навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – С. 252.
79. Манаев О. Т. Контент-анализ – описание метода / О. Т. Манаев. – Режим доступа: <http://www.rambler.ru/lite?oe=1251&words=%EA%E%ED%F2%E5%ED%2%2D%E0%ED%EB%E8%E7&lite=13159E02>.
80. Матюшкин А.М. Концепция творческой одарённости // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 29-33.
81. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество / Матюшкин А.М. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. – 720 с.
82. Методические рекомендации к практическим занятиям по курсу «Основы научных исследований» для студентов специальности 8.050106 всех форм обучения / Сост. А.И. Пушкарь, Л.В. Потрашкова. – ХДЕУ, 2004.
83. Методологічний поради́ник: форми і методи навчання / Автор – укладач Б.О.Житник. – Х.: Вид. Група «Основа», 2005.
84. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 268 с.
85. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе творческой деятельности / Моляко В.А. // Обдарована дитина, 2004. – С. 33-43.
86. Моносзон И. Основы педагогических отношений – М.: Педагогика, 1986. – 200 с.
87. Мосеев Н.Н. Логика динамических систем, развития природы и общества// Вопр. философии. – 1999. – №4. – С.3-10.
88. Наукові і основні методології та практики / В.П. Андрущенко. – К.: ЦГО НАН України. 2003.
89. Новиков А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении. – М., 1998.
90. Основні засади розвитку вищої освіти України. – Ч. 4 / упоряд.: В.Д. Шинкарук, Я.Я. Болюбаш, І.І. Бабін; за ред. І.О. Вакарчука. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 173 с.
91. Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: «Навчальна книга – Богдан», 2000. – 149 с.
92. Перотті А. Виступ на захист полікультурності / А. Перотті. – Париж : Видавництво Ради Європи, 1994. – 127 с.
93. Петров А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб.: Речь, 2005.
94. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. – М.: Педагогика, 1984. – 320 с.

95. Петрук В.Г. Спектрофотометрія світлорозсіювальних середовищ: Монографія. – Вінниця: Універсум, 2000.
96. Подоляк В.О. Формування в учнів системи наукових компетентностей в галузі сучасного виробництва. – Вінниця: Книга – Вега, 2002.
97. Половинкин А.И. Основы инженерного творчества / Половинкин А.И. – М.: Машиностроение, 1988. – 368 с.
98. Полонский В.М. Методы анализа и прогноза развития педагогической науки // Педагогика. – 1995. – № 5.
99. Пономарев Я.А. Психология творчества / Пономарев Я.А. – М., Воронеж: МОДЭК, 1999. – 480 с.
100. Психологічний словник / За редакцією В.І. Войтка. – К.: Вища школа, 1982. – 216 с.
101. Рассел Б. Человеческое познание: Его сфера и границы: пер. с англ.-К.: Ника-Центр, 2000. – 560 с.
102. Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології [досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату]: навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.
103. Родигіна І.В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. – Х.: Вид. група «Основа», 2006.
104. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973. – 427 с.
105. Рузавин Г.И. Методология научного познания. – М., 2005. – 317 с.
106. Рычков В., Дьяконов В., Новиков Ю. Компьютер для студента. – СПб: Питер, 2001.
107. Савенков А.И. Основные подходы к разработке концепции одарённости // Педагогика. – М., 1998. – № 3. – С. 24-29.
108. Савенков Э.В. История и философия науки. – М., 2007.
109. Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с.
110. Саух П.Ю. Православ'я: український вимір: навч. посібник. – К.: Кондор, 2004. – С. 358.
111. Семенов В.Е. Качественно-количественный анализ документов (контент-анализ) // Методы социальной психологии. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – С. 41-47.
112. Сиденко А.С., Брусенцева Н.В. Рабочая тетрадь педагога-исследователя. – М.: АПК и ППРО, 2006.
113. Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психологія і педагогіка: підручник для студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю традиційної і дистанційної форм навчання. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с.
114. Смирнов С.Д. Образование: от деятельности к личности.-М.: «Академия», 2003.
115. Соловьева Н.Н. Основы подготовки к научной деятельности и оформление ее результатов. – М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003.
116. Спиркин А.Г. Основы философии: учеб. пособ. для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
117. Степин В.С. Теоретическое знание: Структура, историческая эволюция. – М.: Прогресс-Традиция, 2000. – 744 с.
118. Суходольский Г.Б. Основы психологической теории деятельности. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. – 168 с.
119. Сущенко Т.І. Характерні особливості обдарованих дітей // Початкова школа. – 1994. – № 2. – С. 5.
120. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. тр.: в 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 15-41.
121. Туров М.П. Основи винахідництва та методи пошуку розв'язку творчих технічних задач [методичний посібник] / Туров М.П. – К.: Освіта України, 2008. – 312 с.

122. Уткин Н. Научная деятельность университета / Н. Уткин // Высшее образование в России. – 2006 – № 11. – С.126-129.
123. Філіпенко А.С. Основы научных исследований. Конспект лекцій: навч. посібник. – К.: Академвидав, 2005.
124. Фокин Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе. Методология, цели и содержание, творчество. М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 224 с.
125. Фридман Л.М. Наглядность и моделирование в обучении / Фридман Л.М. – М.: «Знание», 1984. – 80 с.
126. Хайдечер М. Феноменология и трансцендентальная философия ценности. Киев: CARTEL, 1996.
127. Хекхаузен Х. Психология, мотивации, достижения. – СПб.: Речь, 2001.
128. Хуторской А.В. Методика личностно ориентированного обучения / Хуторской А.В. – М.: ВЛАДОС – ПРЕСС, 2005. – 383 с.
129. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособие для вузов / Д.В. Чернилевский. – М.: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 437 с.
130. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи / Д.В. Чернілевський. – Вінниця: АМКСП, 2008. – 408 с.
131. Чудновський В.Е., Юркевич В.С. Обдарованість – це унікальність кожної особистості // Обдарована дитина. – 2005. – № 2. – С. 2-7.
132. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М.П. Щетинин. – М.: Педагогика, 1986. – 176 с.
133. Экологические проблемы: что происходит, кто виноват и что делать? Учеб. Пособие / Под. ред. В.Н. Данилова-Данильяна. – М.: МНЭПУ, 1997.
134. Эфроимсон В. Божий дар или естественный феномен // Народное образование. – № 2, 4. – 1991. – С. 137-145.
135. Яковлева Е. Развитие творческой одаренности детей школьного возраста // Обдарована дитина. – 2002. – № 2. – С. 16-18.
136. Янушевич Ф. Технология обучения и системе высшего образования: Пер. с польского. – М.: Высш. шк., 1986. – 135 с.
137. Яценко Ю.С. Воспитание толерантности студентов в процессе межкультурной профессиональной коммуникации: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Ю.С. Яценко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 22 с.
138. Cappelle J. Education et politique. P., 1974. – P. 220.
139. Renzulli J.L. The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity // Conceptions of Giftedness / R. Sternberg, J. Davidson (Ed.). – Cambridge, 1986. – P. 53-92.
140. Torrance E.P. Creative teaching makes a difference // Psychology and education of the gifted / Eds. W. Barbe & J. Renzulli. – N.Y.: Irvington Publishers, 1975.

Навчальне видання

Чернілевський Дмитро Володимирович

Антонова Олена Євгенівна

Вознюк Олександр Васильович

Дубасенюк Олександра Антонівна

Захарченко Володимир Іванович

Томчук Михайло Іванович

Сіранчук Наталія Зіновіївна

МЕТОДОЛОГІЯ НАУКОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Комп'ютерна верстка: Вознюк О.В., Сіранчук Н.З.

Дизайн обкладинки: С.М.Горобець

Здано в набір _____

Підписано до друку _____

Формат В 5. Папір офсетний.

Друк офсетний. Гарнітура Cambria

Ум. друк. арк. 22,6. Замовлення № ____

Наклад 500 прим.

Видруковано _____