

**Житомирський державний університет
імені Івана Франка**

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА
ОСВІТА: СИСТЕМНІ
ДОСЛІДЖЕННЯ**

Монографія

**Житомир
Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
2015**

УДК 378.14.032

ББК 74.03

П84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
(протокол № 9 від 24 квітня 2015 року)*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Герасимчук А. А., доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії Житомирського державного університету імені І. Франка;

Смагін І. І., доктор педагогічних наук, професор, ректор Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

Хомич Л. О., доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України

Професійна педагогічна освіта: системні дослідження :
П84 монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – 308 с.

ISBN

У монографії представлено наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи щодо використання системного підходу в педагогічній освіті. Окреслено теоретико-методологічні засади системних досліджень, навчально-методичне забезпечення системного підходу у вищій освіті та особливості його упровадження у процесі фахової підготовки майбутніх учителів.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN

© Видавництво Житомирського державного
університету імені Івана Франка, 2015

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	12
1.1. Розвиток системних досліджень у науковому знанні: історія, досвід, перспективи	12
1.2. Загальна теорія систем та її педагогічні проекції	29
1.3. Застосування системного підходу у побудові моделі обдарованості.....	68
1.4. Системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти	92
1.5. Особливості реалізації системного підходу до стандартизації професійної освіти	109
РОЗДІЛ ІІ. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ.....	125
2.1. Концепція моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті.....	125
2.2. Проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу	160
2.3. Системно-структурна концептуальна модель підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності.....	173
2.4. Системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі	193

РОЗДІЛ III. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ	210
3.1 Індивідуалізація як перспективний спосіб створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя.....	210
3.2. Системний підхід у підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів.....	231
3.3. Організація самостійної роботи майбутніх учителів математики: системний підхід.....	252
3.4. Практичне застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів.....	268
3.5. Системний підхід у дослідженні проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем	279
ВИСНОВКИ	297
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	306

ВСТУП

На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість скоріше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст. Сучасний системний рух прагне виробити цілісне бачення світу, розробити принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, яке має включати в себе сукупність принципово різних за своїм типом розробок, філософських, логіко-методологічних, математичних, модельних, емпіричних.

У монографії містяться наукові і практичні здобутки Житомирської науково-педагогічної школи щодо використання системного підходу в педагогічній освіті; окреслено теоретико-методологічні засади системного підходу, його впровадження у процесі фахової підготовки майбутніх учителів та навчально-методичне забезпечення системного підходу у вищій та середній освіті.

У **першому розділі** простежується історія становлення системних досліджень у науковому знанні (О.А. Дубасенюк). Аналізуються суттєві зміни і трансформації наукових розвідок, які відбулися на сучасному етапі розвитку науки і техніки. Все більшого значення набувають системні дослідження і проблематика загальної теорії систем. Системний рух сприяє виробленню нового «бачення» світу, визначає принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, які мають включати в себе сукупність різних концептуальних положень – філософського, логіко-методологічного, математичного, модельного, емпіричного спрямування. На основі аналізу базових понять, які характеризують системи різних типів, наводяться приклади дослідження системного підходу в педагогіці як відкритої системи, а саме індивідуальної виховної системи педагога, визначаються перспективи системних досліджень у теорії та методиці професійної освіти.

У роботі представлено основні положення загальної теорії систем та її педагогічні проєкції (О.В. Вознюк). Обґрунтовуються основні фундаментальні парадигми пізнання світу: 1) структурно-системна, відповідно до якої всі явища Всесвіту можна розглядати у вигляді різноманітних систем. 2) парадигма тотожності мислення і матерії. Ці парадигми, з погляду автора, виявляють дві загальні теорії систем – змістову і формальну. Перша реалізує властивості (якості) дискретно-речовинного аспекту Всесвіту і відображається у загальній теорії систем Ю. О. Урманцева, який вибудовує свою теорію на основі трьох універсальних властивостей (ізомерій) дискретно-речовинної реальності. Тому ця загальна теорія систем виражає змістовий (якісний) характер реальності. Друга загальна теорія систем реалізує властивості мислення "Спостерігача" і знаходить відображення в загальній теорії систем (універсальній моделі буття), що побудована О.В.Вознюком, на основі фундаментальної системи мислення – логічному квадраті як універсальній формі мислення людини. У такому контексті загальна теорія систем виражає формальний характер реальності.

Автор обґрунтовує діалектику одиничного, особливого, всезагального у методології структурно-системної парадигми. Одиничне відображається в категорії структури, яка виступає першим рівнем осягнення реальності. На структурному рівні реальність розглядається як така, що охоплює безліч елементів, які, в свою чергу, поєднуються в структури. Особливе представлено в категорії моделі, яка постає другим рівнем осягнення реальності. Модель є результатом формалізації структурних утворень, які представляють певні цілісні феномени реальності. Всезагальне відображається в категорії системи, яка характеризується як третій рівень пізнання реальності і реалізує вищий рівень її формалізації. В ідеалі системний рівень пізнання реальності має оформлятися в загальну теорію систем, яка обґрунтовує систему-систем – універсальну систему, що, як доведено, реалізується в площині двох загальних теорій систем і, відповідно, двох універсальних систем, побудованих на їх основі.

О. Є. Антоною розглядається особливості застосування системного підходу у побудові моделі загальної обдарованості. Аналізуються сучасні наукові дослідження щодо феномена обдарованості, обґрунтовується необхідність реалізації системного підходу до вивчення педагогічних явищ. Запропонована автором

модель обдарованості охоплює такі компоненти: ядро обдарованості (здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній, креативність, спрямованість особистості до певного виду діяльності) та чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості.

С.С. Вітвицькою висвітлюється системно-синергетичний підхід до педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти. Головним напрямом вирішення завдання збереження і розвитку духовної еліти, етнічної спільноти є практична реалізація системного підходу в педагогічній підготовці бакалаврів та магістрів освіти. Підготовка магістрів до педагогічно-наукової діяльності розглядаються автором як система діалектично пов'язаних між собою структурних складових. До них віднесено: прогнозування, моделювання, конструювання, реалізація, оцінка та корекція мети, змісту, форм, методів, результатів дії системи, нерозривність та взаємозалежність яких забезпечує цілісність процесу. Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу, сприяючи тим самим його оптимізації, і дозволяє розглядати процес формування готовності, компетентності майбутніх магістрів освіти як єдину систему з різноманітними та зовнішніми зв'язками.

У роботі характеризуються особливості реалізації системного підходу до стандартизації професійної освіти (Н.В. Дупак), аналізуються проблеми стандартизації професійної освіти з позицій системного підходу. Система професійної освіти розглядається як цілеспрямована сукупність вибіркових елементів, взаємодія яких сприяє досягненню корисного результату (мети) та є основним системоутворювальним чинником. На думку науковця, системний підхід до проблеми стандартизації безперервної професійної освіти дозволяє розкрити організацію цієї системи й способи її функціонування, показати послідовність стадій системи й внутрішню закономірність їхньої трансформації, спроектувати шляхи досягнення кінцевого результату – якість підготовки сучасного фахівця і виявити, як цей процес впливає на формування творчих і професійних якостей особистості.

У **другому розділі** здійснюється впровадження системного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів. Так, Н. Г. Сидорчук розроблено концепцію моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах

євроінтеграційних процесів в освіті. Автором розглядається один із механізмів модернізації університетської професійно-педагогічної підготовки – реалізація в практиці діяльності вищої школи ефективних моделей, що забезпечують високий рівень продуктивності професійної діяльності, інтеграції знань, умінь, ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця, стратегій випереджувального підходу, спрямованих на його адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження й примноження духовних й життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу. Наскрізне застосування системного підходу дозволило Н. Г. Сидорчук проаналізувати систему професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у вигляді сендвіч-моделі, яка являє собою багаторівневу конструкцію. Розроблена модель складається з елементів, які взаємодіють між собою прямими та оберненими зв'язками. Автором характеризуються особливості функціонування складників системи (цільовий, змістовий, прикладний).

Висвітлюється проблема забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу. Зазначена проблема актуалізувалася протягом останніх років у зв'язку з важливістю питань забезпечення конкурентоспроможності освітньої системи України і підготовки кадрів відповідної кваліфікації. На основі системного підходу С. В. Лісовою розроблена загальна модель системи якості вищої освіти (управління якістю) стосовно вищої школи, яка представлена у вигляді багаторівневої ієрархії взаємодіючих систем якості (державна, міжрегіональна, галузева, регіональна, притаманна вищому навчальному закладу з його внутрішньою системою і рівнями).

Л. В. Зданевич представлено системно-структурну концептуальну модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до професійної діяльності. Різноманіття життя й особливості різних видів професійної діяльності висувають певні вимоги до формування інтегративної моделі підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю. Автором розроблено і конкретизовано концептуальну модель професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з дезадаптованими дітьми. Досліджувана модель характеризується обґрунтованим теоретичним базисом системного аналізу і дає змогу моделювати

соціальні процеси і явища. Науковцем детально аналізуються складові моделі, що дає змогу простежити специфічні характеристики об'єкта дослідження. Виокремлюються педагогічні умови, що забезпечують функціонування та ефективний розвиток системи, а саме: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні.

О.С. Березюк характеризується системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі. Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті визначила, що головною метою української освіти є створення певної системи та відповідних умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, забезпечення їх високої якості. Узагальнюючи погляди науковців на питання формування полікультурної компетентності, О. С. Березюк дійшла висновку про те, що в системі формування полікультурної компетентності необхідно виокремити когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний компоненти. Науковець обґрунтовує складну структуру полікультурної компетентності, складний механізм її формування.

У **третьому розділі** розглядаються прикладні аспекти системного підходу у вищій освіті.

Проблема індивідуалізації як перспективний спосіб створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя досліджується в роботі В. М. Єремєєвої. Системний підхід до дослідження та побудови індивідуалізованих технологій, з погляду автора, дає змогу дотримуватись єдиної логіки не лише у процесі виділення та аналізу основних категорій, але й змісту всієї підготовки майбутнього вчителя, охоплюючи при цьому всі основні етапи навчального процесу – від постановки цілей, конструювання змісту та способів роботи до перевірки їх ефективності. Відтак, процес професійної підготовки вчителя, як органічна система, підпорядкованій дії принципів системності і цілісності, які пояснюють функціонування цього процесу і, водночас, є методологічною передумовою для його проектування з метою подальшого вдосконалення.

Методологічною основою для вивчення і розробки моделі підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами трудової діяльності учнів у дослідженнях Н. Є. Колесник постає системний підхід до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі, який дозволяє розкривати й аналізувати складові компоненти

системи освіти у їх взаємодії. Підготовка майбутніх учителів початкових класів засобами трудового навчання учнів, на думку автора, розглядається як складний процес отримання й використання психолого-педагогічних, художньо-естетичних, методичних, технологічних знань, умінь та навичок, формування професійних якостей та здібностей. Така сукупність показників необхідна майбутньому вчителю для здійснення професійно-педагогічної діяльності та творчого використання вмінь, оволодіння технологіями, прийомами планування та управління навчально-виховною діяльністю, спрямованою на розвиток художньо-технічної творчості як учителя, так і учнів.

Прогрес науки і виробництва ставить нові вимоги до рівня математичної освіти. Великого значення у цьому напрямі надається підготовці майбутнього вчителя математики, його здатності самостійно організувати власну діяльність, а також навчальну діяльність учнів. Особливого значення у контексті вирішення проблеми самостійної роботи майбутніх учителів математики набуває системний підхід, який дозволяє розглядати самостійну роботу як цілеспрямовану, педагогічно обумовлену навчальну діяльність студента.

О. М. Королук своїми дослідженнями доводить, що використання діяльнісного підходу у взаємозв'язку із системним, дозволяє більш ґрунтовно дослідити механізм формування структурних компонентів самостійної роботи. З таких позицій окреслюються, наприклад, взаємозв'язки між мотивами студентів, умовами здійснення та результатами самостійної роботи, що визначає шляхи вдосконалення організації самостійної роботи майбутніх учителів математики.

У процесі модернізації української освіти ставиться низка завдань щодо посилення практичної орієнтації майбутніх учителів та інструментальної спрямованості загальної середньої освіти, оскільки якість навчально-виховного процесу освітнього закладу залежить від рівня теоретичної та практичної підготовки вчителя. Тому передумовою ефективної педагогічної підготовки майбутнього вчителя до практичної діяльності є створення навчального середовища для розвитку особистості вчителя. На думку О. М. Власенко, бажаних результатів можна досягти лише за умови

дотримання певної системи, а у процесі розв'язання творчих завдань — уміння моделювати професійно орієнтовані системи.

В.А. Ковальчук досліджує проблеми підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем у контексті використання системного підходу. Автор розробляє структурно-логічну схему базових понять дослідження та родить висновок, що структурними елементами сучасної моделі професійної підготовки майбутнього педагога мають бути: оновлений зміст освіти на основі міждисциплінарності та інтегративності, нова організація освітнього простору, що характеризується параметрами не лінійності, мобільності, з орієнтацією на побудову студентами індивідуальних освітніх маршрутів, включення роботодавців у процес підготовки вчителя. Відтак, позиція студента має бути як позиція суб'єкта свободи, вибору й відповідальності.

Монографія продовжує серію публікацій науковців Житомирської науково-педагогічної школи, які відображають результати багаторічних досліджень у сфері професійної підготовки майбутніх учителів, містять сучасні концептуальні підходи у контексті системного підходу та шляхи їх реалізації у практичній педагогічній діяльності. Запропоновані концептуальні положення сприяють посиленню педагогізації навчально-виховного процесу у вищій та середній школі, що значно підвищує рівень підготовки сучасного фахівця, інтенсифікує його особистісне та професійне зростання.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. РОЗВИТОК СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У НАУКОВОМУ ЗНАННІ : ІСТОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

У XX ст. і на початку XXI ст. у науковому знанні все більшого значення набувають системні дослідження і проблематика загальної теорії систем. Учені виділяють три основні причини такого явища:

1) більшість наукових дисциплін (біологія, психологія, соціологія, педагогіка, логіка тощо) в останні роки трансформували предмети свого дослідження, в якості яких нині виступає множина взаємопов'язаних елементів, що являють цілісні утворення;

2) технічний прогрес призвів до того, що головними об'єктами сучасного технічного проектування і конструювання постали системи управління. Також виникло багато нових дисциплін (кібернетика, теорія інформації, біоніка та ін.);

3) широке впровадження у сучасну науку і техніку системного аналізу призвів до виникнення ряду узагальнених концепцій, на основі яких будується «загальна теорія систем», «методологія системного аналізу»¹.

Системний підхід – це загальнонауковий метод аналізу всіх чинників, що впливають на досліджуване педагогічне явище, які необхідно враховувати перед прийняттям того або іншого рішення. Системний підхід представлений у наукових працях філософів (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін), педагогів (В.М. Вакуленко, Н.В. Гузій, А.К. Маркова, О.М. Семенов, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко та ін.). Системний підхід дає змогу також розглядати проблему професійної підготовки з урахуванням різноманітних чинників, що впливають на нього як на педагогічне явище. Він застосовується до аналізу професійної підготовки вчителя як множини взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій та мети, єдністю управління та функціонування. Застосований у нашому

¹ Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи общей теории систем и ее логико-математический аппарат / Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С.7-29.

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

дослідженні, системний підхід дає можливість виявити компоненти та системоутворювальні зв'язки комплексної професійної полікультурної підготовки вчителя, визначити головні детермінуючі чинники та елементи цього процесу. Функціонування системи здійснюється, з погляду В.М. Садовського, за певними, притаманними тільки цій системі, законами. Це означає, що в кожний момент часу система знаходиться в певному стані: такий послідовний набір станів системи характеризує її поведінку. За характером своєї поведінки і типом діючих у системах законів учені виділяють реактивні системи, що визначаються впливом середовища й активні системи, що враховують внутрішні закони їхньої поведінки й орієнтовані на мету системи. З погляду поведінки розрізняють функціонувальні й розвивальні системи. Останні можуть бути здатні до самоорганізації й саморозвитку. У межах системного підходу самовдосконалення педагога можна розглядати як реактивну систему, що знаходиться під впливом середовища і може характеризуватися певними професійними деформаціями й активною системою, детермінованою внутрішніми законами поведінки, потребами та цілями професійної педагогічної діяльності.

Сутність системного підходу до професійної підготовки вчителя полягає в тому, що такі відносно самостійні компоненти, як особистість учителя, процес його саморозвитку має розглядатися в їхньому взаємозв'язку та динаміці. Системний підхід дозволяє виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики. Тобто вивчення педагогічних закономірностей професійної підготовки вчителя відбувається на основі розроблення цілісної інтегративної моделі, що вивчає системи об'єктів та дозволяє виокремити різноманітні сутнісні функції, елементи, компоненти, їхні зв'язки й відношення, системоутворювальні чинники й провідні умови функціонування різноманітних педагогічних систем у їх статичному й динамічному аспектах.

Важливо також у вигляді методологічного орієнтира професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів розглянути таку категорію як системність, що взаємодіє з категорією „цілісність”. Зокрема, В. В. Краєвський наголошує на необхідності використання категорії системності в обґрунтуванні методологічних основ

цілісного підходу².

В. О. Сластьонін пропонує вивчати процеси розвитку особистості як „системне ціле”³, Г. О. Підкурғанна підкреслює, що „Системний підхід до вивчення спеціальної навчальної дисципліни забезпечує цілісність навчального процесу і вирішення таких дидактичних завдань: генералізація, узагальнення і систематизація знань; здійснення інтегративних зв’язків; формування цілісності наукових знань; оптимізація процесу вивчення спеціалізованої навчальної дисципліни”⁴. Зазначені наукові позиції спонукали нас до аналізу сутності понять „системність” та „системний підхід”.

Проведений аналіз наукової⁵, фахової⁶ літератури, свідчить про проявлений інтерес науковців до проблеми системного підходу у

² Краевский В. В. Целостность подхода к исследованию образования на современном этапе развития научной рациональности // Володар Викторович Краевский : [Электронный ресурс] – Режим доступа : http://www.kraevskyvv.narod.ru/papers/zelost_podehoda.htm

³ Сластенин В. А. Педагогика : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. – 576 с. – С. 85.

⁴ Підкурғанна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів дошкільного виховання педагогічного університету : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Підкурғанна Галина Олександрівна. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 424 с. – С. 134.

⁵ Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. – М.: Педагогика, 1989 – 560 с. (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР; Гончаренко С. У. Методика як наука / Семен Устимович Гончаренко. – Хмельницький : ХГПК, 2000. – 30 с.; Попков В. А. Теория и практика профессионального образования : учеб. пособие для системы дополнительного пед. образования / Попков В. А., Коржуев А. В. – М.: Академический Проект, 2004. – 432 с. ; „Gaudeamus”, „Классический университетский учебник”; Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Юрій Петрович Сурмін. – К.: Навчально-методичний центр „Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні”, 2006. – 302 с.; Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – 3-тє вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2003. – 295 с.

⁶ Беляева А. П. Методология и теория профессиональной педагогики / Антонина Павловна Беляева. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. – 480 с.; Волынкин В. И. Педагогика в схемах : учеб. пособие / Валерий Иванович Волынкин. – Ростов н/Д : Феникс, 2007. – 283, [1] с.: ил. – (Высшее образование); Давыдов В. П. Методология и методика психолого-педагогического исследования : учеб. пособие / Давыдов В. П., Образцов П. И., Уман А. И. – М.: Логос, 2006. – 128 с.; Загвязинский В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – 3-е изд., испр. – М.: Академия, 2006. – 208 с.; Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії : монографія / Іван Андрійович Зязюн. – Черкаси : ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с.; Краевский В. В. Методология педагогики : новый этап : учеб. пособие для вузов / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 393 [1] с.]; Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы : кн. для

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

структурі педагогічних досліджень. Відтак, системний підхід постає методологічним підґрунтям будь-якого педагогічного дослідження.

О. М. Новіков, аналізуючи критерії науковості знання, характеризує системність як „...певну індуктивно-дедуктивну структуру, якій притаманне усвідомлене знання, отримане в результаті цілісного мислення на основі реальних отриманих даних”⁷. С. У. Гончаренко звертає увагу на системність як один із методологічних принципів дослідження. Учений вважає, що „Багатогранність сторін, елементів, відношень, внутрішніх і зовнішніх факторів функціонування і розвитку соціально-педагогічного процесу визначає необхідність його системного вивчення”⁸. Аналогічні погляди можна простежити й у роботі Б. С. Гершунського з проблеми освітньо-педагогічної прогностики⁹.

А. П. Беляєва наголошує: „...системність може виступати у чотирьох взаємодоповнюваних аспектах: як єдність міждисциплінарного підходу у вигляді логічного синтезу; як поєднання теоретичного та емпіричного знання при аналізі системних утворень (зміст освіти, навчання, формування, розвиток); як діалектичне взаємопроникнення модельно-пояснювального процесу та явищ педагогічної практики; як об’єднання інтеграційних і диференційованих процесів у дослідженні педагогічних систем професійної освіти”¹⁰.

Г. О. Підкурманна, аналізуючи принципи системності як методологічної основи художньо-педагогічної підготовки студентів,

начинающего преподавателя вуза, аспиранта, магистранта пед. института, студента классического университета / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: МГУ, 2000. – 184 с.; Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / [С. А. Смирнов, И. Б. Котова, Е. Н. Шиянов и др.]; под ред. С. А. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Академия, 2000. – 512 с.], [304 Педагогіка : навч. посіб. / [З. Н. Курлянд та ін.]; Півд. укр. держ. пед. ін-т ім. К. Д. Ушинського. – Харків : Бурун Книга, 2009. – 303 с.

⁷ Новиков А. М. Докторская диссертация? : пособие для докторантов и соискателей ученой степени доктора наук / Александр Михайлович Новиков. – 3-е изд. – М.: Эгвес, 2003. – 120 с. – С. 24.

⁸ Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 75.

⁹ Гершунский Б. С. Образовательно-педагогическая прогностика. теория, методология, практика : учеб. пособие / Борис Семенович Гершунский. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 764, [1] с. – с. 222.

¹⁰ Беляєва А. П. Методология и теория профессиональной педагогики / Антонина Павловна Беляєва. – СПб.: Ин-т профтехобразования РАО, 1999. – 480 с. – С. 246.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

підкреслює, що „...системний підхід дає змогу описати складний об'єкт в його стабільному стані, ніби в синхронії, виділити в ньому склад і структуру, що забезпечує його усталене існування”¹¹.

Н. В. Бордовська, обґрунтовуючи системну методологію сучасних педагогічних досліджень, зазначає: „Якщо врахувати усі тенденції, що відбуваються у розвитку педагогіки та її методології, то треба говорити не про „систему педагогіки”, а про цілісність і систематизацію методологічних орієнтирів”¹².

Аналізуючи сутність „системного підходу” відзначимо, що більшість існуючих тлумачень можна розподілити на три групи: перша об'єднала науковців які розглядають системний підхід як метод дослідження; друга – як напрям методології науки; третя група – як принцип пізнання практичної діяльності. Розглянемо ці позиції. Так, В. М. Полонський розглядає „системний підхід” як „...метод, що застосовується до аналізу об'єктів, які мають велику кількість взаємопов'язаних елементів, об'єднаних спільністю функцій і цілей, єдністю управління й функціонування”¹³. Н. М. Боритко, аналізуючи загальнонауковий рівень методології освіти, підкреслює, що „Системний підхід (або метод системного аналізу) вимагає розглядати усі явища і процеси не ізольовано, а у їх взаємозв'язку, розвитку та русі”¹⁴. В. І. Смірнов трактує «системний підхід» у контексті особистісно-орієнтованого підходу: „...системний підхід орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, встановлення його внутрішніх зв'язків і відношень”¹⁵.

Друга позиція представлена групою науковців (С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук'янова), які розглядають „системний

¹¹ Підкурманна Г. О. Теоретико-методологічні та методичні основи художньо-педагогічної підготовки студентів дошкільного виховання педагогічного університету : дис. ...д-ра пед. наук : 13.00.04 / Підкурманна Галина Олександрівна. – К.: Ін-т педагогіки АПН України, 2003. – 424 с. – С. 127.

¹² Бордовская Н. В. Системная методология современных педагогических исследований / Н. В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29. – С. 24.

¹³ Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / Валентин Михайлович Полонский. – М.: Высш. шк. 2004. – 512 с. – С. 151.

¹⁴ Борытко Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борытко. – М.: Академия, 2008. – 319, [1] с. – С. 62.

¹⁵ Смирнов В. И. Общая педагогика : учеб. пособие / Владимир Иванович Смирнов. – изд. второе перераб., испр. и доп. – М.: Логос, 2003. – 304 с. – С. 52.

підхід” як „...напряму у спеціальній методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження і конструювання складних за організацією об’єктів як системи”¹⁶. В. І. Загвязинський пропонує таке визначення «системного підходу»: „...комплексне вивчення об’єкта як певного цілого з позиції взаємозв’язку усіх його елементів, вивчення кожного елемента системи в загальному процесі функціонування та розвитку впливу суспільних якостей на кожний елемент”¹⁷. В. М. Шейко наголошує, що „Орієнтація на системний підхід у дослідженні (структура, взаємозв’язки елементів, цілісність розвитку, динаміка системи, сутність та особливості, чинники та умови) виправдані тоді, коли ставиться завдання дослідити сутність явища, процесу”¹⁸. В. А. Мижеріков підкреслює, що „...системний підхід являє собою певний напрям методології, в основі якого лежить розгляд об’єктів як системи, орієнтуючи дослідника на розкриття цілісності об’єкта, на встановлення різнотипних зв’язків у ньому та зведення їх в єдину теоретичну картину”¹⁹.

Третя позиція науковців. Ю. П. Сурмін вважає, що «системний підхід» – це «...принцип пізнавальної і практичної діяльності, який ґрунтується на системному віддзеркаленні дійсності»²⁰.

Відтак, здійснений аналіз категорій „системність” та „системний підхід” дає підстави стверджувати, що основним завданням вказаних понять є встановлення взаємозв’язків та взаємодоповнюваності структурних елементів у межах певної освітньої системи. А тому подальше обґрунтування методології цілісного підходу професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів передбачає вивчення системних взаємозв’язків та взаємодоповнюваності структурних елементів у межах професійної підготовки вчителя.

¹⁶ Професійна освіта : словник : навч. посіб. / [уклад.: С. У. Гончаренко, І. А. Зязюн, Н. Г. Ничкало, О. С. Дубинчук, Н. О. Талалуєва, А. О. Молчанова, Л. Б. Лук’янова; за ред. Н. Г. Ничкало]. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с. – С. 317.

¹⁷ Педагогический словарь : учеб. пособ. / [авт.-сост. В. И. Зягвязинский и др.] : под ред. В. И. Зягвязинского, А. Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008. – 345 с. – С. 52.

¹⁸ Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підручник / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарченко. – 3-тє вид., стер. – К.: Знання-Прес, 2003. – 295 с. – С. 61.

¹⁹ Словарь-справочник по педагогике / [авт.-сост. В. А. Мижериков]; под общ. ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Сфера, 2004. – 439 с. – С. 343.

²⁰ Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Юрій Петрович Сурмін. – К.: Навчально-методичний центр „Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні”, 2006. – 302 с. – С. 142.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Ю. П. Сурмін розглядаючи специфіку системного пізнання, виділяє певні етапи:

- 1) розгляд об'єкта діяльності (теоретичної і практичної) як системи, тобто як обмеженої множини взаємодіючих елементів;
- 2) визначення складу, структури та організації елементів і частин системи, виявлення головних зв'язків між ними;
- 3) виявлення зовнішніх зв'язків системи, виділення головних;
- 4) визначення функції системи та її ролі серед інших систем;
- 5) аналіз діалектики структури і функції системи;
- 6) виявлення на цій основі закономірностей і тенденцій розвитку системи;
- 7) виявлення різних класів систем, дослідження їх²¹.

Зазначені етапи системного пізнання для реалізації системного підходу можна використати у межах дослідження проблеми професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

Професійна педагогічна підготовка – багаторівнева система, що включає безперервну підготовку вчителів. Ураховуючи це, О.В. Глузман визначає та аналізує зміст трьох ступенів професійної педагогічної підготовки: I рівень – загальна предметна педагогічна освіта (I-II курси); II рівень – професійна педагогічна освіта («бакалавр»); III рівень – профільована педагогічна освіта («спеціаліст» – учитель-вихователь чи «магістр» – викладач вищого навчального закладу)²².

Отже, сучасні пошуки змісту професійної підготовки майбутнього вчителя природничих дисциплін спрямовуються на створення основ системної концепції педагогічної освіти, де в центрі освітнього простору посідає духовна, вільна, творча й соціально активна особистість студента університету, чия підготовка адекватна змісту і процедурі майбутньої професійної діяльності, відповідає психологічній природі педагогічної праці. Отже, сучасній школі, суспільству потрібні вчителі нової генерації, спроможні підготувати освічених, морально вихованих, підприємливих людей, які вміють

²¹ Сурмін Ю. П. Майстерня вченого : підручник для науковця / Юрій Петрович Сурмін. – К.: Навчально-методичний центр „Консорціум з удосконалення менеджмент – освіти в Україні”, 2006. – 302 с. – С. 143.

²² Глузман А. В. Университетское педагогическое образование: опыт системного исследования : монография / Александр Владимирович Глузман. – К. : Просвіта, 1997. – 312 с.

приймати відповідальні рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки, здатні до співпраці; ті особистості, що відрізняються мобільністю, динамізмом і конструктивністю²³.

Сучасна система професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, з урахуванням компетентнісного підходу, може бути представлена підсистемами загальнопедагогічної, практико-орієнтованою, науково-дослідною та системою самостійної роботи студентів. Така професійна підготовка майбутнього вчителя має бути спрямована не на формування вчителя-функціонала, а на вчителя-вихователя і вчителя-дослідника, який засобами свого навчального предмета здатен формувати творчу особистість.

Відзначимо, що організація системних досліджень має свою *історію*. Першим кроком у цьому напрямі стало створення у 1954 р. у США «Товариства досліджень в області загальної теорії систем». Значний внесок у розвиток цього наукового напрямку здійснив Л. фон Берталанфі, відомий філософ, психолог, а також фахівець з математичної біофізики А. Рапопорт, економіст К. Боулдинг і біолог Р. Жерар. Починаючи з 1956 р. створене товариство видає щорічники з різних проблем системного підходу, аналізу його принципів та методів, розробляються прикладні дослідження у цій галузі.

У ближньому зарубіжжі проблемами системного підходу займалися такі вчені як А.А. Богданов (тектологія), Н.А. Бернштейн (фізіологія активності), Л.С. Виготський (культурно-історичний підхід у психології), Л.І. Новікова (системний підхід у педагогіці), І.В. Блауберг, В.М. Садовський, Е.Г. Юдін (завдання загальної теорії систем і її логіко-математичний апарат), Н.В. Кузьміна (розробка принципів структурування і функціонування педагогічної систем, В.Д. Шадриков (проблема системогенезу професійної діяльності) та ін.²⁴ Відомий український вчений І.А. Зязюн здійснив системне

²³ Професійно-педагогічна освіта: сучасні концептуальні моделі та тенденції розвитку : монографія / О. А. Дубасенюк, О. Є. Антонова, С. С. Вітвицька, Н. Г. Сидорчук, О. М. Спірін, Н. В. Якса та ін.; заг. ред. О. А. Дубасенюк. – Вид. 2-е, доп. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2008. – 380 с. – С. 6.

²⁴ Бернштейн Н.А. Очерки физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Бернштейн – М.: Медицина, 1966. – 349 с.; Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г. Задачи общей теории систем и ее логико-математический аппарат / Системные исследования. Ежегодник. – М.: Наука, 1969. – С.7-29.; Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.; Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – С.8-10.; Садовский В.Н.

обґрунтування філософії дії, Н.Г. Ничкало – системне дослідження проблем неперервної професійної освіти і як результат за останні десятиліття тільки в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України під керівництвом провідних українських учених проведено значну кількість досліджень, захищено понад 400 дисертацій, пов'язаних з проблемами професійної освіти.

За цей період було розроблено комплекс системних проблем. Серед них: досліджено специфічні методологічні проблеми системного підходу; проаналізовано базові поняття «система», «структура», «зв'язок»; здійснено дослідження історії становлення системного підходу, зокрема у галузі біології, психології, соціології; створено логіко-математичний апарат опису системних об'єктів тощо. Проведено значну кількість наукових симпозіумів та конференцій (Москва, Одеса, Новосибірськ, Санкт-Петербург, Київ, Тбілісі та ін.)

Слід виокремити проблему дослідження терміносистеми у цій сфері. Відомо, що існують різноманітні значення терміну «система», серед них інваріантні значення:

- 1) система постає як цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів;
- 2) вона утворює особливу єдність із середовищем;
- 3) як правило, будь-яка система, що досліджується, є елементом системи більш високого порядку;
- 4) елементи такої системи, зазвичай, виступають як системи більш низького порядку. З поняттям «система» взаємопов'язане ціле коло загальнонаукових і філософських понять, які мають тривалу історію свого розвитку. Це насамперед – поняття «властивість», «відносини», «зв'язок», «підсистема», «елемент», «оточуюче середовище», «частина-ціле», «цілісність», «сумативність», «структура», «організація» тощо²⁵.

Зрозуміло, що ці поняття неможливо виокремити, незалежно один від одного: всі вони утворюють певну концептуальну систему,

Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 223 с.; Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков – М.: Наука, 1982. – 185 с.; Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г.Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

²⁵ Исследование по общей теории систем. Сборник переводов / общая ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогрес, 1969. – 342 с. – С. 12, 196.

компоненти якої взаємопов'язані і в своїй цілісності дають перше уявлення про логічний каркас системного підходу. Далі виникає питання про виділення класів систем і специфічних особливих систем різних класів. Нині виділено відкриті і закриті системи. До числа специфічних понять, які характеризують системи різних типів відносять: «система, що визначається певним станом», «мета», «ступінь взаємодії», «ізоляція і взаємодія», «інтеграція і диференціація» тощо.

Наступний клас понятійних засобів системного підходу утворюють поняття, що характеризують функціонування системних об'єктів. Серед них найбільше значення мають ті, на основі яких формуються уявлення про умови стабільності, рівноваги й управління систем. Тобто до понять цього типу відносимо «стабільність», «рівновагу» (стабільне, нестабільне, мінливе), «зворотний зв'язок» (негативний, позитивний, цілеспрямований і такий, що змінює цільові характеристики), «регуляція», «саморегуляція», «управління».

Можна виділити ще одну групу понять, які дають уявлення про розвиток системи, її динаміку: «зростання», «еволюція», «генезис», «відбір» та ін. Існує і така група понять системного підходу, що характеризує процес конструювання штучних систем, а в більш широкому плані – дослідження систем.

Охарактеризуємо більш детально різні підходи до категорії «система» у працях зарубіжних учених. Так, Р.Л. Акоф вважає, що організацію можна визначити як хоча б частково самокеровану систему, яка має такі основні характеристики: зміст, структури, зв'язки, процедури прийняття рішення (вибір). О. Ланге системою називає множину взаємопов'язаних діючих елементів. Мережу зв'язків він називає структурою системи. На його думку рух системи, її розвиток можна розглядати як самодіяльний діалектичний процес, який характеризується протиріччями що виникають у системі і викликають його постійний рух і розвиток. А.Д. Холл і Р.Е. Фейджин визначають поняття «система» як множину об'єктів разом з відносинами між їх атрибутами (властивостями). Таке визначення передбачає положення, що система має властивості, функції або цілі, що відрізняються від складників її об'єктів. Об'єкти розглядаються як частини/складники або компоненти системи, причому маємо невизначену множину таких частин /складників. Атрибути постають властивостями об'єктів. Так, для конкретної системи оточуюче

середовище є сукупність усіх об'єктів, зміна властивостей яких впливає на систему та її поведінку²⁶.

Особливий інтерес викликають роботи Ю.А. Урманцева. Ним зроблено спроба розробити загальну теорію систем і загальносистемні закони, розроблено еволюціоніку – загальну теорію розвитку і виведено 17 всезагальних законів. Серед них: закон системності, згідно якому «будь-який об'єкт постає об'єкт-системою и будь-яка об'єкт-система належить хоча б одній системі об'єктів цього роду», закон системних (еволюційних та нееволуційних) перетворень, закон системної поліморфізації, закон системної ізоморфізації, закони відповідності, міжсистемної схожості та міжсистемної симетрії, закони системної симетрії і системної асиметрії, закони системної суперечливості і системної несуперечливості, закони системної усталеності і системної неусталеності²⁷.

Загальна теорія систем у вузькому розумінні, намагається вивести із загального визначення поняття «система» комплекс взаємодіючих компонентів, низку понять, що притаманні для організованих цілісних утворень, таких як взаємодія, сума, централізація, конкуренція, оригінальність тощо, що застосовуються до конкретних явищ. У широкому розумінні теорія систем є за своїм характером фундаментальною наукою. Вона має свій корелят у прикладній науці, яка іноді виступає під загальною назвою науки про системи або системної науки.

Деякі автори, зокрема Л. Берталанфі наголошує, що загальну теорію систем цікавить динамічна внутрішня взаємодія систем з багатьма змінними. При цьому для живих організмів найбільше значення у зв'язку з цим мають дослідження поняття відкритої системи. Деякі риси відкритих систем на відміну від закритих, полягають у тому що при відповідних умовах відкрита система досягає стану рухливої рівноваги, в якій її структура залишається усталеною. Ця усталеність зберігається в процесі неперервного

²⁶ Исследование по общей теории систем. Сборник переводов / общая ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогрес, 1969. – 342 с. – С. 249-253.

²⁷ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.; 13 Урманцев Ю. А. Девять плюс один этюд о системной философии / Ю.А. Урманцев. – М.: Современные тетради, 2001. – 168 с.

обміну і руху її складових²⁸.

Крім того вчених цікавлять властивості ієрархічної впорядкованості систем, при цьому увага зосереджується на можливості розподілу систем на підсистеми. Зрозуміло, що кожна частина системи таким чином співвідноситься з кожною іншою, що зміна у деякій частині викликає зміни у всіх інших частинах й у всієї системи в цілому.

Більшість органічних систем є відкритими, оскільки вони постійно обмінюються інформацією, енергією з оточуючим середовищем. Система є стабільною відносно деяких її змінних, якщо ці змінні прагнуть зберігатися в певних межах.

Наведемо приклад застосування системного підходу у педагогіці до відкритої системи, а саме до індивідуальної виховної системи педагога. Обґрунтований аналіз виховної діяльності педагогів, яка постає як складна, відкрита система, потребує застосування принципів системного підходу. Такий метод являє собою загальний науковий метод вирішення теоретичних і практичних проблем. Системний підхід передбачає всебічне вивчення педагогічних явищ, які досліджується, допомагає зрозуміти їх взаємозв'язок і взаємозумовленість.

Спираючись на теорію педагогічних систем, розроблену Н.В.Кузьміною з позицій загальної теорії систем²⁹, індивідуальну виховну діяльність (ІВД) педагога, ми розглядаємо як педагогічну систему (ПС) у вигляді цілісного утворення в різних його проявах до оточуючого середовища – до учнів, колег, батьків, своєї професії, процесу виховання, навчального закладу, громадських об'єднань, тощо. Професіоналізм вихователя полягає у спрямованості його зусиль на розвиток творчого мислення та прилучення юнацтва до загальнолюдської спадщини, культурно-історичних традицій народу, формування цілісного світорозуміння і світосприймання, національної самосвідомості.

²⁸ Исследование по общей теории систем. Сборник переводов / общая ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогрес, 1969. – 342 с. – С. 41-42.

²⁹ Кузьмина Н.В. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1980. – С. 7-45.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У світлі ідей системного підходу, індивідуальна виховна діяльність педагога як ПС являє собою, взаємозв'язок структурних і функціональних елементів, що підпорядковані цілям загальноосвітньої школи. Згідно існуючих теоретичних положень розгляд індивідуальної виховної діяльності з позиції системного підходу потребує виділення певних структурних компонентів:

1. Цілі виховання, які у повсякденній діяльності формує педагог (міра їх відповідності цілям загальноосвітнього закладу).

2. Виховна інформація, що творчо переробляється педагогом (міра її відповідності: науковим досягненням у галузі психології і педагогіки виховання; вимогам сучасного виробництва (науки, техніки, культури), а також запитам, інтересам, потребам учнів, ураховуючи їх нинішнє і майбутнє самовизначення).

3. Засоби виховної комунікації (міра їх відповідності сучасним вимогам суспільства, демократичної, розвивальної системи освіти).

4. Учні, вихідний рівень їх готовності до засвоєння соціального досвіду, навчального предмету, виховної інформації, носієм яких є педагог, та розвиток їх розумових і моральних сил у процесі засвоєння навчальних предметів під керівництвом педагога.

5. Педагог-вихователь як творча індивідуальність, що формує цілі власної діяльності і діяльності учнів і як такий, котрий володіє: сучасною навчально-виховною інформацією, спеціальними знаннями та знаннями психології виховання, педагогічної, диференціальної і соціальної психології, засобами виховної комунікації.

Виділення і дослідження структурних елементів досліджуваної ПС дає можливість виявити основні знання, за допомогою яких має бути забезпечене продуктивне вирішення виховних задач. Вони дозволяють характеризувати відмітні особливості в індивідуальній виховній діяльності педагога. Зазначені компоненти дійсно є компонентами системи, бо відсутність будь-якого з них веде до ліквідації самої ПС і крім того будь-який з них не може бути виражений через інший або сукупність інших елементів.

Проте виділення структурних елементів є необхідною, але недостатньою умовою опису системи, яка вважається завданою, якщо поряд із виділенням її елементів вказана і сукупність зв'язків між ними. У цьому випадку всі структурні компоненти ПС пов'язані між собою прямими і оберненими зв'язками. Опис конкретного виду цих

залежностей (як посилюється один компонент за умови певної зміни інших) і являє собою одне з головних завдань нашого дослідження.

Функціональні елементи ІВД як ПС дозволяють аналізувати процес розв'язання виховних задач і на стадії їх формування і на стадії взаємодії з учнями. До функціональних елементів ІВД відносимо: гностичний (або дослідницький), проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський. Ці елементи є водночас компонентами психологічної структури діяльності вчителя³⁰.

Гностичний компонент включає дії щодо дослідження педагогічної ситуації та перетворення її у виховуючу, формулювання проблеми і на цій основі – виховної задачі, одержання нових знань для її продуктивного вирішення й аналізу, зіставлення отриманого результату з реальним.

Проектувальний компонент – дії, що пов'язані із стратегічним передбаченням: виховних проблем, цілей, засобів та їх можливих наслідків від розв'язання системи виховних задач; моделюванням власної діяльності вихователя.

Конструктивний компонент – дії, що пов'язані зі створенням, відбором і композиційною побудовою змісту виховної інформації, засобів, форм та методів виховної взаємодії з учнями у навчально-виховному процесі, а також програванням різних варіантів побудови уроку, виховного заходу тощо.

Комунікативний компонент – дії, спрямовані на встановлення доцільних взаємостосунків з учнями, вчителями-предметниками, вихователями, батьками під час розв'язання виховних задач у педагогічному процесі.

Організаторський компонент – дії, що спрямовані на організацію навчально-виховної інформації у процесі її пред'явлення; діяльності учнів, пов'язаної із засвоєнням цієї інформації; власної діяльності і поведінки.

Виділені функціональні елементи побудовані за принципом кумулятивної шкали, тобто кожен наступний елемент включає в себе всі попередні, але разом з тим може розглядатися й окремо.

³⁰ Кузьмина Н.В. Предмет акмеологии / Н.В. Кузьмина. – 2-е изд., испр. и доп. – СПб.: Политехника, 2002. – С.8-10.

Ураховуючи одну з провідних цілей нашого дослідження (розробка та аналіз моделі виховної діяльності педагога загальноосвітньої школи) ми зосередили свою увагу на вивченні найважливішого системоутворювального зв'язку в сфері, що розглядається – "педагог – учні", "педагог – учнівська група". Останнє зумовлено тим, що метод моделювання дозволяє із-за складності об'єктів вивчати не всі, а лише деякі зв'язки і відносини. На поняття "зв'язок" незалежно від способу його конкретного тлумачення припадає найбільше смислове навантаження³¹. При цьому враховуємо, що системність об'єктів найбільш глибоко розкривається через його зв'язки. Зв'язок "педагог-учні" концентрує всі інші типи зв'язків і стосунків, зокрема, і функції педагога як учителя-предметника, викладача, класного керівника, вихователя, психолога, дослідника, соціального педагога та ін.

ІВД як ПС є цілісною, саморозвивальною, відкритою системою, оскільки має всі системні ознаки. У процесі виховної діяльності вона реалізує провідні принципи самоуправління. До них відносимо принцип активного саморуку до вершин виховної майстерності, що спрямований на розвиток ініціативи, активності, самостійності як самого педагога, так і його учнів та їх взаємодії із середовищем, культурно-освітніми осередками, громадськими організаціями, трудовими колективами, іншими суб'єктами виховного процесу.

Досліджувана ПС знаходиться у постійному розвитку, однак і їй притаманні свої функціональні інваріанти, що відображуються через принцип цілепокладання. Останній проявляється у доцільно спланованій виховній діяльності. Система планування характеризується цілісним інтегральним підходом і являє собою сполучення довготривалих і поточних планів навчально-виховної роботи з учнівською молоддю, враховуючи специфіку її різних вікових груп³².

У своїй діяльності педагог разом з учнями реалізує принцип інформаційного зв'язку елементів, що забезпечує необхідну

³¹ Садовский В.Н. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 223 с.

³² Украинцев Б.С. Самоуправляемые системы и причинность / Б.С. Украинцев. – М.: Мысль, 1976. – 383 с. – С. 46.

узгодженість у їх роботі і збагачує одночасно усіх представників виховного процесу.

Представленій педагогічній системі властивий і принцип субординації елементів, ієрархічності її структури. Своєрідність розробленої системи полягає в тому, що виділення "суб'єкта" (педагога) і об'єкта (учня), як окремих її елементів досить умовне, оскільки сам "об'єкт управління" є одночасно і "суб'єктом управління". Сутність демократичних змін, що відбувається в системі освіти саме і передбачає зміну соціального статусу учнів як суб'єктів діяльності, що прагнуть до самостановлення в соціальному і професійному плані. Завдання педагога полягає у створенні необхідних умов для творчого зростання і формування кращих якостей та здібностей вихованців.

Динамічність ІВД як ПС зумовила й основний спосіб її існування, а саме: функціонування, що включає виділені нами елементи (гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний, організаторський), кожен з яких несе певне смислове навантаження. Отже, нами представлено стислий системний опис теоретичної моделі індивідуальної виховної діяльності педагога в роботі з учнівською молоддю.

Сучасний системний рух прагне виробити нове «бачення» світу, розробити принципи нового напрямку наукових та теоретичних досліджень, яке має включати в себе сукупність принципово різних за своїм типом розробок, філософських, логіко-методологічних, математичних, модельних, емпіричних. Як зазначалося, системний рух являє собою складну систему ієрархічних зв'язків між підсистемами.

Нині вся область сучасних системних досліджень поділяється на такі основні «сфери»:

- розробка філософських проблем системного підходу, формування світоглядних принципів системного аналізу;
- побудова логіки та методології системного дослідження;
- проведення наукових системних розробок – побудова часткових системних концепцій і теорій з метою вирішення тих чи інших проблем спеціальних наук;
- продовження досліджень щодо створення загальної теорії систем.

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

У межах першого напрямку розробка здійснюється у двох аспектах антологічному і гносеологічному (вивчення джерел, засобів та умов наукового пізнання). Другий напрям передбачає: подальший формалізовано-логічний опис вихідних понять системного підходу таких як «система», «структура», «зв'язок», «ієрархічна побудова систем» та ін.; Третій напрям спрямований на побудову логічних формалізмів, що описують способи міркувань про дослідження тих чи інших аспектів системної проблематики; використання апарату формальної логіки для вирішення різноманітних системних проблем. Сфера соціально-наукових і педагогічних системних концепцій та розробок займає важливе місце у системних розробках. Проведене дослідження дисертаційних робіт щодо застосування системного підходу свідчить про його вагомість і велику увагу науковців до впровадження принципів системного підходу до вивчення соціально-педагогічних проблем. Таким чином, продовжується активна розробка загальної теорії систем та поглиблення її методологічного підґрунтя.

1.2. ЗАГАЛЬНА ТЕОРІЯ СИСТЕМ ТА ЇЇ ПЕДАГОГІЧНІ ПРОЕКЦІЇ

Загальна теорія систем повинна виражати найбільш загальні причинно-наслідкові конфігурації реальності. Одна з таких конфігурацій реалізується у відомому експерименті, який виявляє феномен (парадокс) *Спостерігача*. Цей парадокс, зафіксований в середині ХХ століття (вперше – в 1961 році Клаусом Йенсоном), наочно реалізується в експерименті з інтерференції/дифракції електронного пучка на двох щілинах: якщо спрямувати на мішень, в якій є два отвори, потік одиночних електронів і фіксувати процес їх проходження через мішень на фотопластинці, розташованій за мішенню, то на останній буде спостерігатися звичайна хвильова інтерференційна картина, яка свідчить про те, що електрони – це хвилі (рис. 1).

Однак коли між мішенню і фіксуючої фотопластинкою поставити детектори, що визначають, через яке з двох отворів пройшов електрон, реєструючи, таким чином, їх проходження через отвори, то в цьому випадку завжди буде спрацьовувати тільки один з детекторів і картина починає відрізнятися від інтерференційної, тобто вона стає такою, коли електрон починає виявляти себе виключно як частка (корпускула). Більш того, якщо один з детекторів прибрати і не фіксувати проходження електрона, інтерференційна картина на екрані все одно зникає, коли електрон виявляє себе як частка. Тобто тут важливою виявляється сам факт спостереження за подією, яка відбувається (рис. 2).

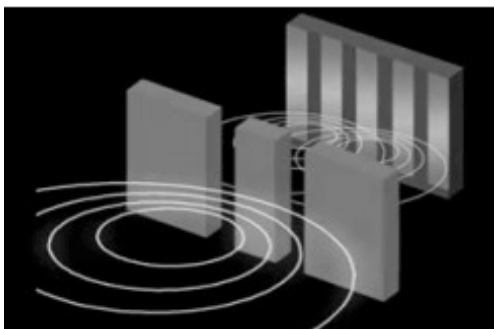


Рис. 1. Електрон – хвиля

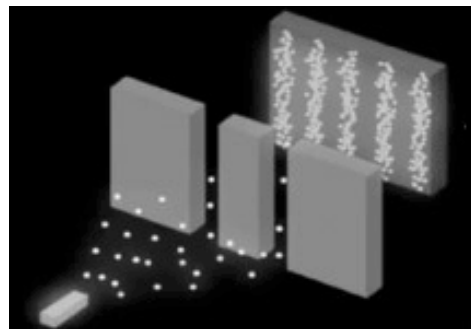


Рис. 2. Електрон – корпускула

Відтак, наявність фіксуючого детектора приводить до того, що хвильова функція електрона схлопується, колапсує, і електрон починає себе вести як частка.

Оскільки електрон (фотон) може проявляти властивості хвилі або частинки (корпускулярно-хвильовий парадокс), то в результаті простого факту спостереження хвиля зникає і перетворюється на частки. Якщо не вести спостереження, то на фотопапері проявляється слід хвилі.

Експерименти повторювалися багато разів, але кожен раз вони мали один результат та вкрай дивували науковців, які експерименти з інтерференції/дифракції часток ставили не тільки на електронах, але і на великих об'єктах, наприклад фуллеренах – великих, замкнених молекулах, що складаються з десятків атомів вуглецю. Подібний ефект було продемонстровано з крихітною алюмінієвою смужкою, положення якої фіксувалося в умовах спостереження і неспостереження.

Як показали експерименти, чинник *Спостерігача* також може також впливати і на процес розпаду нестабільних часток. Так було виявлено, що **на фундаментальному квантовому рівні матерія реагує на увагу людини, а остання, таким чином, постає ініціатором реальності..**

Зазначені експерименти (як і інші подібні експерименти в багатьох предметних галузях сучасної науки) дивовижні не тільки тим, що вони докорінним чином переорієнтовують сучасну наукову парадигму, змінюючи **матеріалістичний примат** ("матерія первинна, свідомість вторинна", "матерія – єдина реальність, дана нам у наших відчуттях") на **ідеалістичний примат** ("свідомість первинна, матерія вторинна", "свідомість – єдина реальність, яка ініціює появу матерії").

Дивовижність цих експериментів полягає, перш за все, в тому, що вони ніяким чином не змінюють загальноприйнятту матеріалістичну установку сучасної класичної науки і, що головне, сучасної освіти, яка в цілому є матеріалістичною, оскільки має формувати в учнів "науковий світогляд", тобто світогляд класичної науки, не звертаючи уваги на утвердження нової **постнекласичної наукової парадигми**, що 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.

Ігнорування традиційною наукою та освітою нової постнекласичної парадигми полягає в глобальному чиннику соціального впливу, який конструє і наполегливо підтримує установку матеріалістичності світу, тобто його речовинності, дискретності, атомарності, суб'єкт-об'єктності. Це, в свою чергу, призводить до трагічних проблем на сучасному цивілізаційному ландшафті людства.

Виходячи з наведених вище матеріалів можна говорити про принципові аспекти реальності: **свідомість** і **матерію**. Остання, у свою чергу, розпадається на два аспекти – континуально-польовий (потенційно-можливий) і дискретно-речовий (актуально-дійсний). Як засвідчують експерименти, присутність свідомості (*Спостерігача*) приводить до "схлопування хвильової функції" (континуально-польового, тобто потенційно-можливого, прихованого аспекту реальності) і, як наслідок, до актуалізації дискретно-речовинного аспекту. Поза свідомості реальність перебуває в прихованій невиявленій континуально-польовій формі, яка має бути "пробудженою" свідомістю *Спостерігача*.

Таким чином, дискретно-речовинний аспект реальності органічним чином інтегрований у сферу свідомості (коли свідомість та матерія суть одне) та реалізує **структурно-системну парадигму організації реальності**. Звідси виникає інша фундаментальна парадигма науки, яка полягає у **тотожності (ізоморфності) свідомості і буття, тобто мислення і матерії**.

Відтак, можна говорити про дві фундаментальні парадигми пізнання світу:

1) структурно-системну парадигму, відповідно до якої все є системою,

2) парадигму тотожності мислення і матерії, відповідно до якої форми мислення та матерії єдині, тотожні.

Ці парадигми виявляють дві загальні теорії систем – **змістову і формальну**.

Перша реалізує властивості (якості) дискретно-речовинного аспекту Всесвіту і знаходить вираження у **загальній теорії систем Ю. О. Урманцева**, який будує свою теорію на основі трьох

універсальних властивостей (ізомерій) дискретно-речовинної реальності. Тому ця загальна теорія систем виражає **змістовий (якісний) характер реальності**.

Друга загальна теорія систем реалізує властивості мислення *Спостерігача* і знаходить вираження у **загальній теорії систем (універсальній моделі буття) О. В. Вознюка**, побудованій на основі фундаментальної системи мислення – логічному квадраті як універсальній формі мислення людини. Тому ця загальна теорія систем виражає **формальний характер реальності**.

Доречно також говорити про три методологічних рівня структурно-системної парадигми – одиничний, особливий, всезагальний.

Одиничний рівень виражається в категорії **структури**, яка виступає першим рівнем осягнення реальності. На структурному рівні реальність пізнається як така, що володіє безліччю елементів, які, в свою чергу, об'єднуються в структури. Згідно із **структуралізмом** як філософським напрямом, структура – це сукупність прихованих відношень, які виявляються “силою абстракції” в ході руху від явища до сутності. Тут має місце абстрагування від субстратної специфіки елементів тієї чи іншої системи. В них враховуються лише так звані “реляційні” властивості, тобто властивості, котрі залежать від їх положення в системі, від відношень, що пов'язують їх з іншими елементами. Абстрактна структура, яка була вичленована таким чином, підлягає дослідженню методами формальної логіки та математики. Вона відкриває можливості дедуктивної побудови теорії, широких типологічних узагальнень. Суттєво, що поняття "структура" (лат. *structura* – будова, порядок зв'язку) не тотожне поняттю "склад" або "будова". Воно також не зводиться до простого встановлення складових або ознак системи, а включає вивчення взаємозв'язків і взаємодій аспектів, що функціонують як між собою, так і з системою в цілому. Відтак, термін "структура" є більш глибоким, ніж термін "склад"³³. Як зазначає Т.А. Ільїна, виявлення структури системи є важливим не само по собі, а лише для формування повної і більш глибокої уяви про всю систему в цілому, про характер і взаємодію її

³³ Лук'янова Л. Б. Екологічна освіта у професійно-технічних навчальних закладах : теоретичний і практичний аспекти : [монографія] / Л. Б. Лук'янова. – К. : Міленіум, 2006. – 252 с. – С. 69

функціонування як цілісної єдності³⁴. Таким чином, як зазначає Л.Б. Лук'янова, "за рахунок структури відбувається фіксування і пояснення властивостей системи. Склад системи вибирає комплекс її елементів, а структура – її внутрішній устрій, що забезпечується зв'язками між елементами. Саме структура системи здатна відбивати перебіг процесів її розвитку, рух від минулого через сучасне і до майбутнього".

Особливий рівень виражається в категорії *моделі*, яка виступає другим рівнем осягнення реальності. Модель є результат формалізації структурних утворень, які, таким чином, на основі моделі відображають певні цілісні феномени реальності.

Всезагальний рівень виражається в категорії *системи*, яка реалізує вищий рівень формалізації процесу осягнення реальності. В ідеалі цей рівень пізнання реальності повинен оформлятися у загальну теорію систем, яка обґрунтовує систему-систем – *універсальну систему*, що, як ми показали, реалізується в площині двох загальних теорій систем і, відповідно, двох універсальних систем, побудованих на їх ґрунті.

Розглянемо універсальну систему, яка базується на універсальній властивості світу – русі, в який залучені всі без винятку предмети та явища Всесвіту.

Будь-який рух реалізується як коливально-хвиляста зміна предметів, що розвиваються, 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*³⁵.

Отже, будь-який рух відбувається 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

³⁴ Ильина Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание, 1972. – 124 с.

³⁵ Мандельштам Л.И. Лекции по теории колебаний / Л.И. Мандельштам. – М.: Наука, 1972. – 470 с.

хвилі, які діалектичним чином переходять одна в одну через точку максимуму (чи мінімуму) синусоїди:

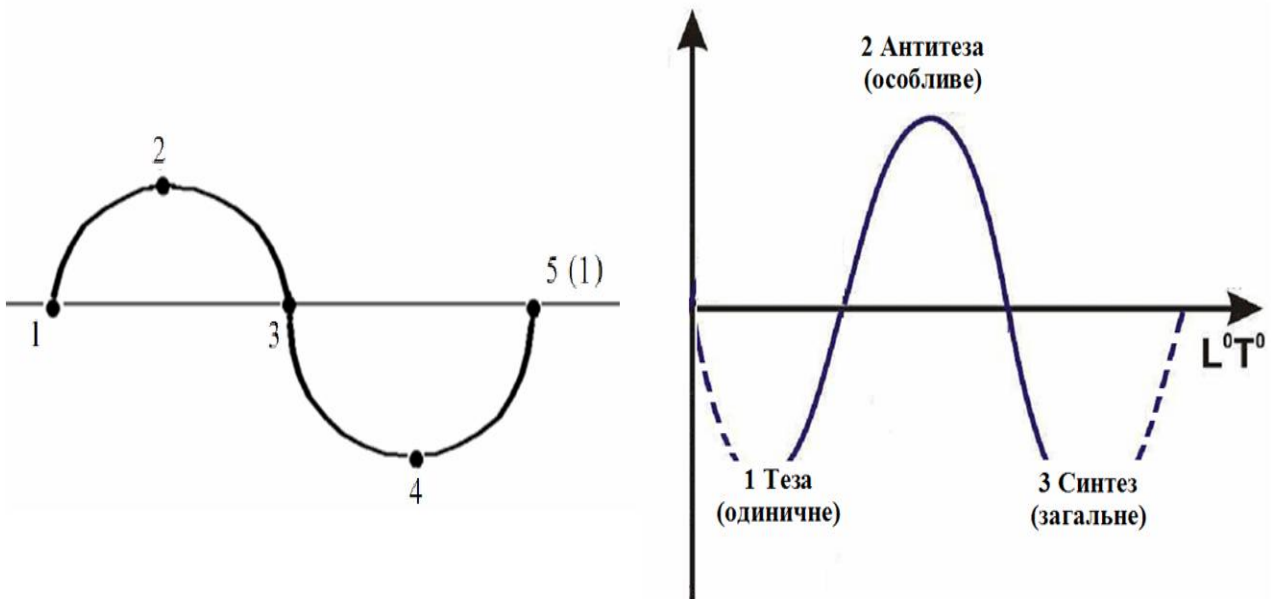


Рис. 3. Синусоїдальна модель руху

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.

Зазначений універсальний тріадний принцип розвитку реалізує універсальну парадигму розвитку, зміст якої відображений в сфері вищих психічних процесів людини, а саме на рівні взаємодії **півкуля головного мозку**, що функціонально доповнюють і послідовно змінюють одна одну в процесі їх роботи.

Права півкуля функціонує в аналоговому, симетричному, “синхронічному” режимі, відображаючи світ за принципом “все у всьому”, зближуючись з циклічним детермінізмом і співвідносячись з

таким видом матерії, як поле, що характеризується властивістю континуальності. Ліва ж півкуля, навпаки, працює в дискретному, “діахронічному”, лінійному “просторі” психіки людини, зближуючись з принципом лінійного детермінізму і співвідносячись з таким видом матерії, як речовина, якій притаманна властивість дискретності.

*В онто- і філогенезі живих істот спостерігається поступове зростання асиметрії півкуль, рух від симетрії до асиметрії, найбільший вияв якої досягається у зрілому віці. Потім, при старінні, півкульова асиметрія поступово нівелюється*³⁶. Те, що розвиток йде від правої до лівої півкулі підтверджується і фактом: ліва півкуля має деяку перевагу в швидкості ембріонального розвитку³⁷.

Цей процес реалізується у ході розвитку людини, яка перетинає так звані точки біфуркації (сенситивні періоди), де вона виявляється нестійкою та чутливою до впливу зовнішнього середовища. Можна говорити про три таких періоди: *теза*: в віці 2–3 та 7 років (парапубертатний), *антитеза*: від 12 років (пубертатний), *синтез*: у похилому віці (клімаксічний)³⁸.

Суттєво, що права півкуля (*ПП*), яка функціонально є більш прадавньою, ніж ліва півкуля (*ЛП*), виявляє більшу генетичну обумовленість на відміну від лівої. Праву півкулю при цьому можна співвіднести з інстинктивно-підсвідомою стороною психічної діяльності³⁹. Ліву півкулю, яка характеризується вербально-логічною стратегією обробки інформації, слід зіставити з особистісно-свідомим аспектом психіки, тому що, як показали дослідження О. Р. Лурія⁴⁰, люди, котрі не володіють повною мірою абстрактним (вербальним, лівопівкульовим) мисленням, виявляють неспроможність аналізувати якості своєї особистості і, певно, їх не мають.

Таким чином, можна припустити, що еволюція людини як в онто-, так і філогенезі проходить від її інстинктивно-підсвідомого правопівкульового до особистісно-свідомого лівопівкульового аспекту. *На рівні матерії цей рух відбивається у вигляді розвитку Всесвіту від*

³⁶ Психологический словарь. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с. – С. 23.

³⁷ Див.: Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 75-90.

³⁸ Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1994. – 479 с.

³⁹ Спрингер С., Дейч Т. Левый мозг, правый мозг. – М.: Мир, 1983. – 256 с.

⁴⁰ Лурия А. Р. Об историческом развитии познавательных процессов. – М.: Изд. МГУ, 1974. – 258 с.

його польового (потенційно-ймовірнісного) до речовинного (актуально-дійсного) аспекту, від мікросвіту до макросвіту, а від нього до їх синтезу.

Крім цього, право- і лівопівкульові функції, що диференціюються за ознаками статевого диморфізму, є своєрідним психосоматичним фокусом (вищим психічним регулятором) людського організму, оскільки співвідносяться з такими сторонами людини, як механізм цілеутворення та механізм пошуку (вибору) засобів досягнення мети, емпатія та рефлексія, екстраверсія та інтроверсія, довільна та мимовільна сфери психічної діяльності, перша та друга сигнальна системи, сила та слабкість, лабільність та інертність, збудження та гальмування нервових процесів, фази сну, ерготропні та трофотропні функції організму та ін.⁴¹ Психічні процеси, які залежать від правої півкулі, включають в себе сенсорні асиметрії, а процеси, що залежать від лівої півкулі, співвідносяться з руховими асиметріями⁴².

Вищевикладене дозволяє диференціювати фрактальні **моделі соціально-особистісної динаміки**, що змінюють одна одну в процесі онто- і соціогенезу, відображають загальну закономірність розвитку людини і суспільства та реалізують процес переходу від стану правої півкулі до лівої, а від неї до півкульового синтезу:

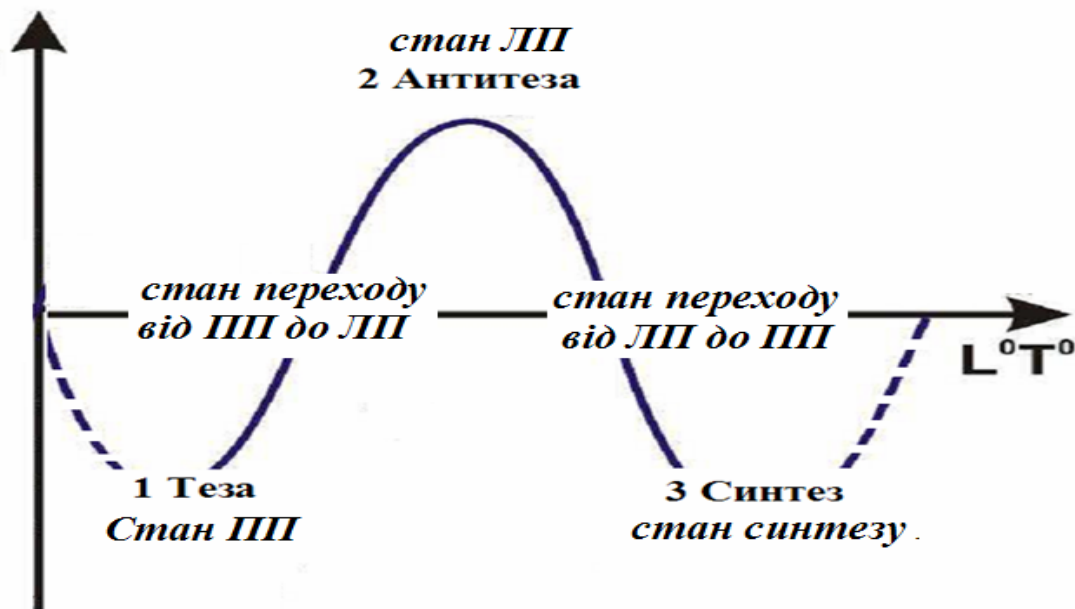


Рис. 4. Півкульова парадигма руху

⁴¹ Голубева Е. А. Индивидуальные особенности памяти человека. – М.: Педагогика, 1980. – 151 с. – С. 44-138.

⁴² Брагина Н. Н., Доброхотова Т. А. Функциональные асимметрии человека. – М.: Медицина, 1988. – 288 с. – С. 50-51.

Якщо вважати цей процес як замкнутий, циклічний, то стан півкульового синтезу постає як стан *ПП*, де процес починається знову:

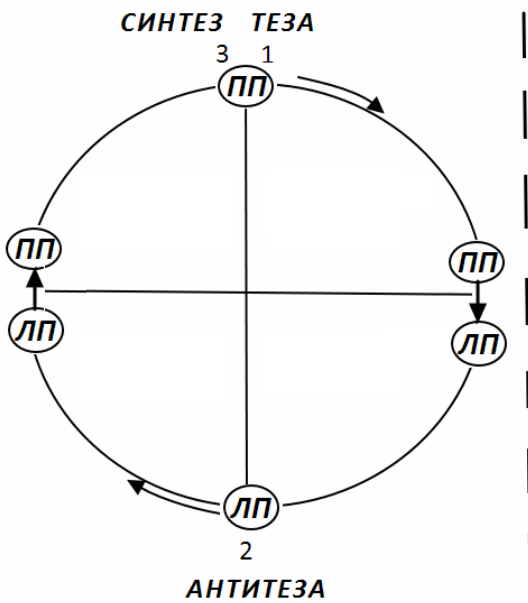


Рис. 5. Циклічна модель
глобального масштабу
соціально-особистісної динамки

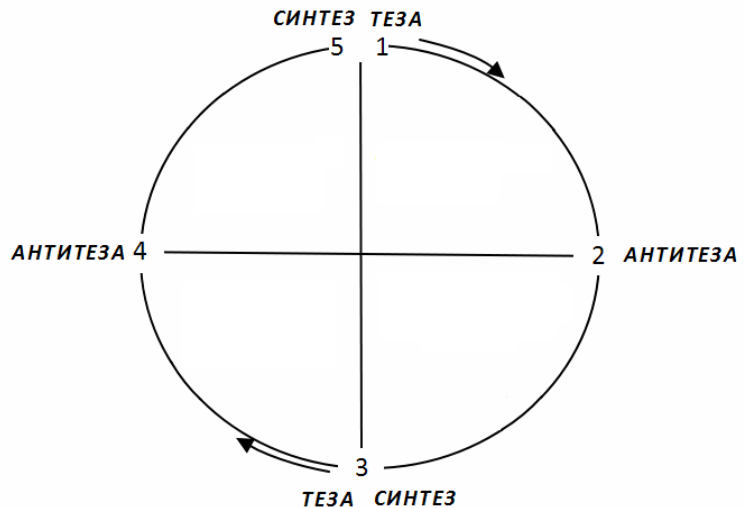


Рис. 6. Циклічна модель
локального масштабу
соціально-особистісної динамки

Системне моделювання процесів завдяки використанню хвильових сценаріїв їх розвитку може набувати різних форм. Важливим постає те, що у структурі хвилі виявляються **5-6 відносно статичних етапів**, де **параметри хвилі стабілізуються чи загострюються**. Саме ці відносно статичні етапи, які набувають сталості та визначеності, постають прообразами етапів розвитку будь-якого предмету реальності.

Розглянемо модель руху як розімкнений процес.

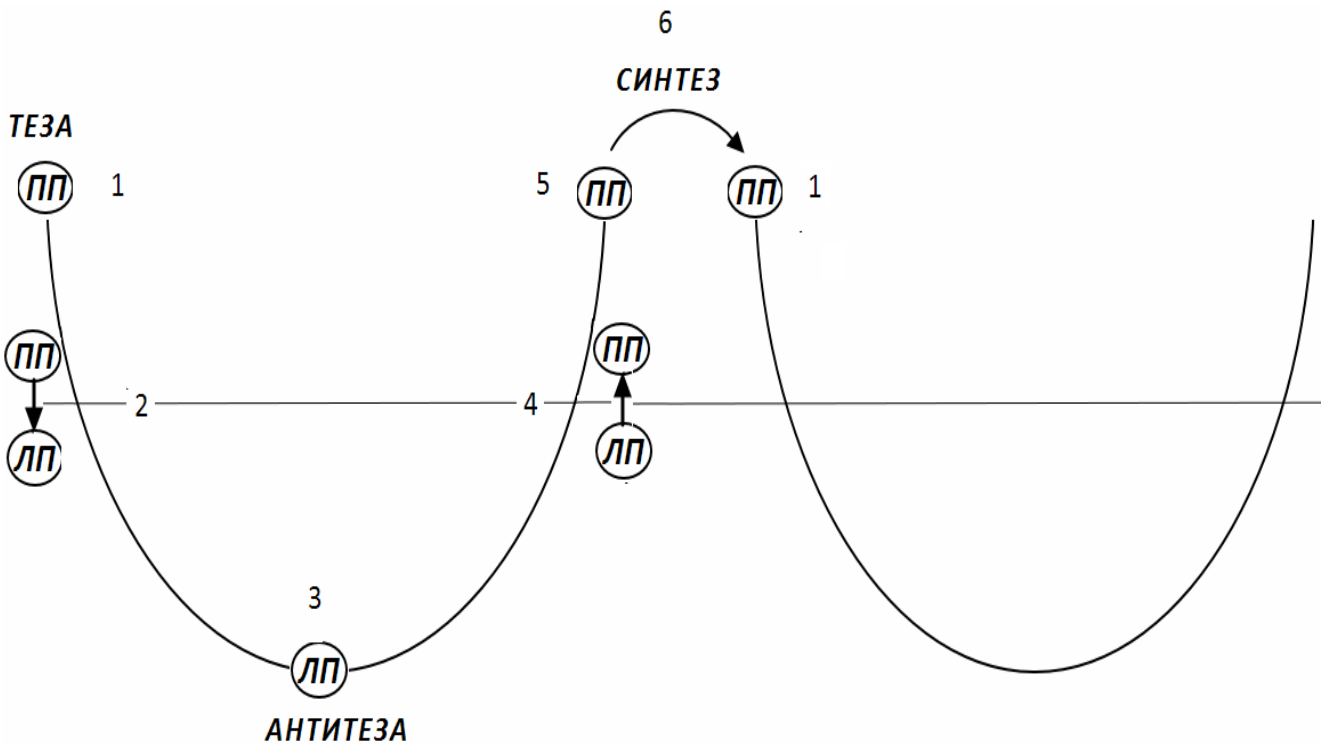


Рис. 7. Модель руху як розімкнений процес

Подані п'ять-шість етапів моделі руху постають інваріантами етапів розвитку будь-чого. При цьому, шостий етап постає перехідним до нового циклу розвитку.

Розімкнено-спіральна модель розвитку предмету, яка має **шість елементів**, дозволяє вийти із "дурної безкінечності" замкнено-циклічної (фрактально-голограмної) моделі та побудувати безліч моделей реальності, хоча при цьому серед них й виникають певні мілкі нестиковки, які можуть поставати предметом критики.

Трансформуємо подану нами шестиелементну розімкнено-спіральну модель розвитку предмету у сфері загальної теорії систем Ю.О. Урманцева:

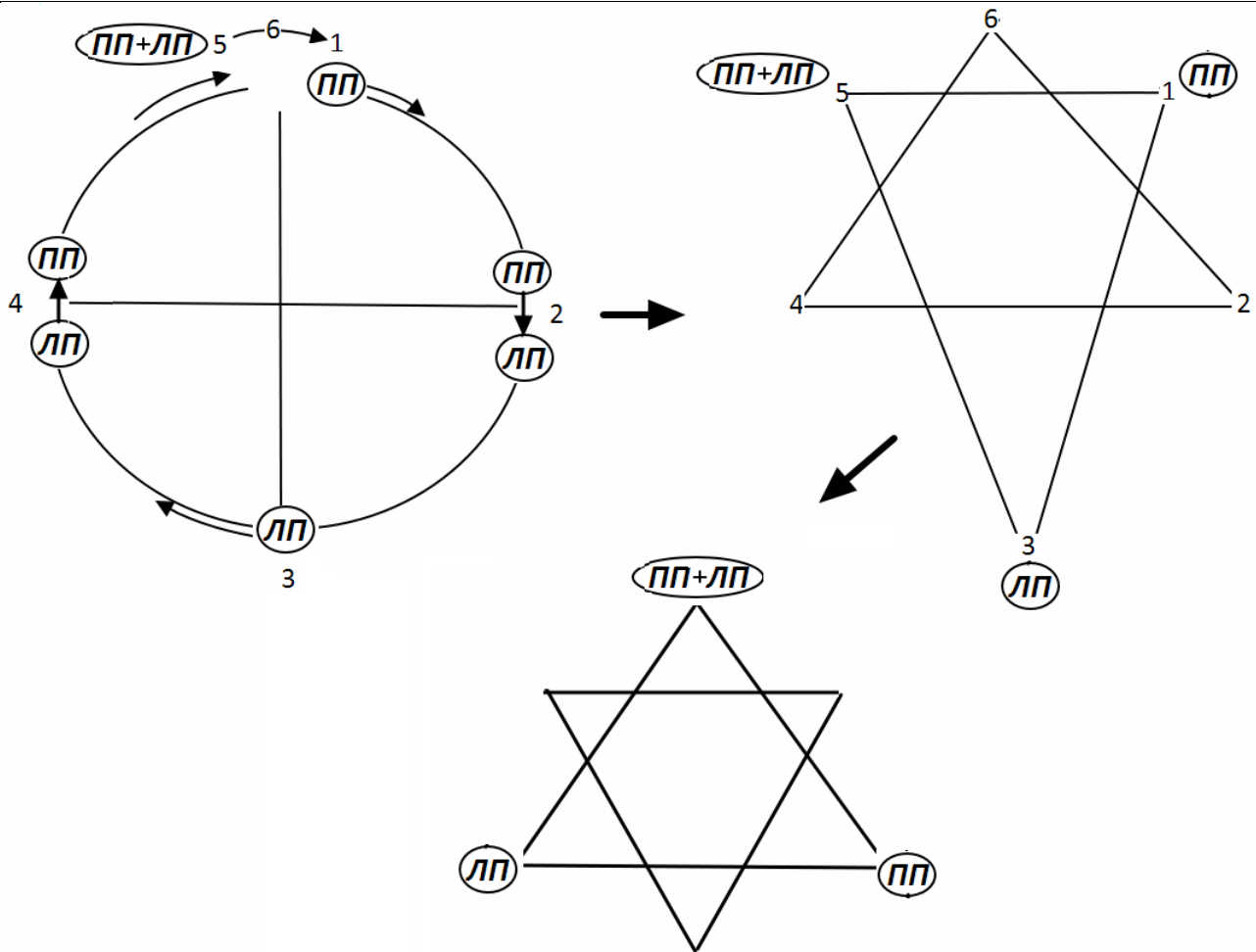


Рис. 8. Розімкнена модель розвитку предмету,
приведена до універсальної моделі систем Ю.О.Урманцева

Відповідно до **тріадного пояснювального принципу**, який ми концептуалізували⁴³, можна говорити про три стратегії пізнання та освоєння світу людиною і суспільством – *гносеологія, аксіологія та праксеологія*. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають форми трансформації цивілізаційних надбань культури та шляхи формування й розвитку людини – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток *гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота*. Зазначені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

⁴³ Вознюк О.В. 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.

Ця кореляція реалізується в контексті *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) сім'ю способами: шляхом зміни трьох базових характеристик світу – **кількості, якості, відносин** між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак (ізомерій); якщо представлені ознаки позначити як *A* (якість), *B* (відношення), *C* (кількість), тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: *AB*, *AC*, *BC*, *ABC*. Отже, всього є сім способів формування систем (яким підкорюються всі системні утворення світу): *A*, *B*, *C*, *AB*, *AC*, *BC*, *ABC*⁴⁴.

У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує *універсальну системну базу предметів і явищ Усесвіту*.

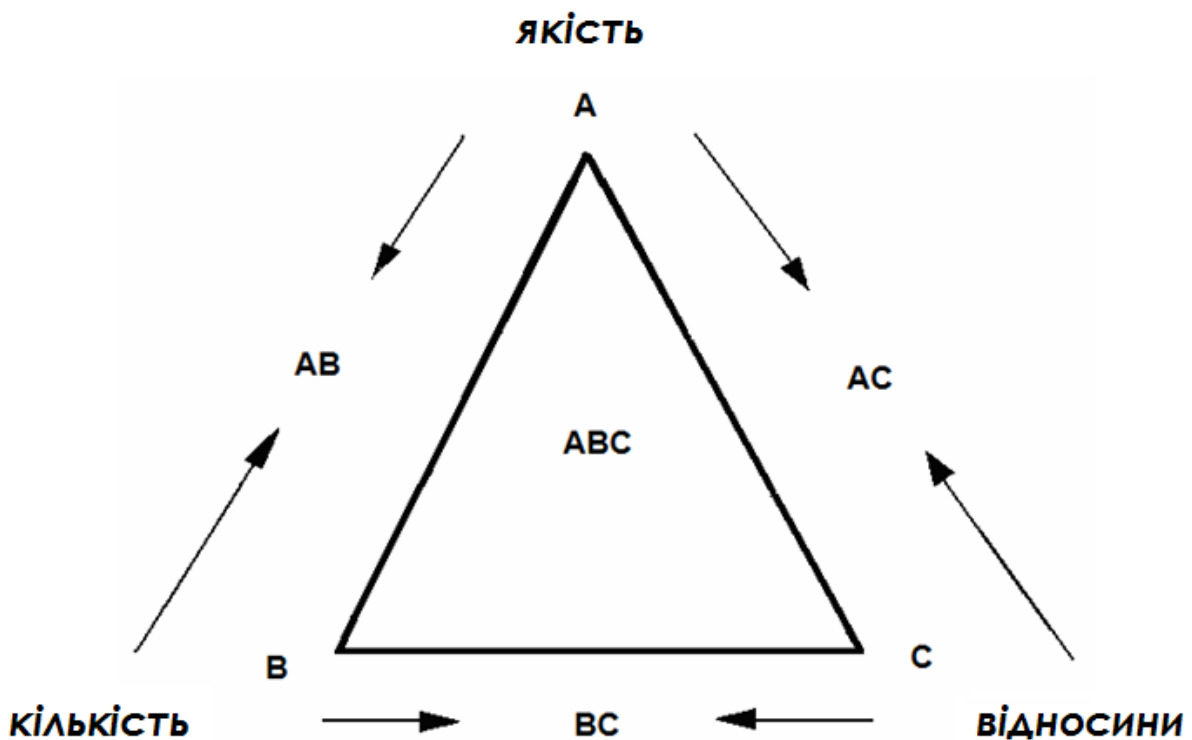


Рис. 9. Графічне вираження загальної теорії систем

Покажемо системну кореляцію деяких освітньо-педагогічних категорій відповідно до загальної теорії систем:

⁴⁴ Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю. А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5–33.



Рис. 10. Модель школи як суспільного інституту

Зазначене вище цілком відповідає державним документам України⁴⁵. Таким чином, ключовими словами державної освітньої політики щодо мети освіти є: *всебічний, багатогранний розвиток особистості як найвищої цінності суспільства та створення умов для її самореалізації як громадянина держави; спрямованість на формування таких аспектів особистості людини, як талант, розумові, фізичні, моральні якості, свідомість, інтегрованість у суспільне буття (творчий, культурний, освітній потенціал), кваліфікований, компетентний фахівець, формування покоління, що навчається впродовж життя, створення та розвиток цінностей громадянського суспільства.*

У цілому тут йдеться про розвиток:

Виходячи з викладеного вище можна диференціювати **три глобальні педагогічні цілі розвитку людини** (які, в принципі, відповідають трьом традиційним цілям уроку – освітній, виховній і розвивальній та співвідносяться із трьома класичними суб'єктами

⁴⁵ Закон України "Про освіту". – К.: Генеза, 1996. – 36 с. – С. 3-4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. Проект. – К.: Шкільний світ, 2001. – 16 с. – С. 4.5.

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

колективного наукового пошуку – генератором ідей, ерудитом, критиком): **гносеологічну** – формування особистості через освіту як цілісну систему; **праксеологічну** – формування фахівця через навчання; **аксіологічну** – формування духовно-моральної патріотичної особистості через виховання.

Зазначене вище дозволяє дійти висновку про те, що **еталонною освітньою системою, яка відповідає еталонному ж освітньо-розвивальному середовищу, постає така система, яка інтегрально-комплексним чином реалізує зазначену вище триєдину мету – формування фахівця, патріота та особистості. Таким чином, найбільш повною й довершеною педагогічною парадигмою має бути така холістична парадигма, котра виражає (на теоретико-методологічному та практико-технологічному рівнях) зазначений вище висновок.**

Зазначена модель може бути збагачена трьома стратегіями освоєння людиною світу, а також такими аспектами педагога, як особистість, фахівець, громадянин.

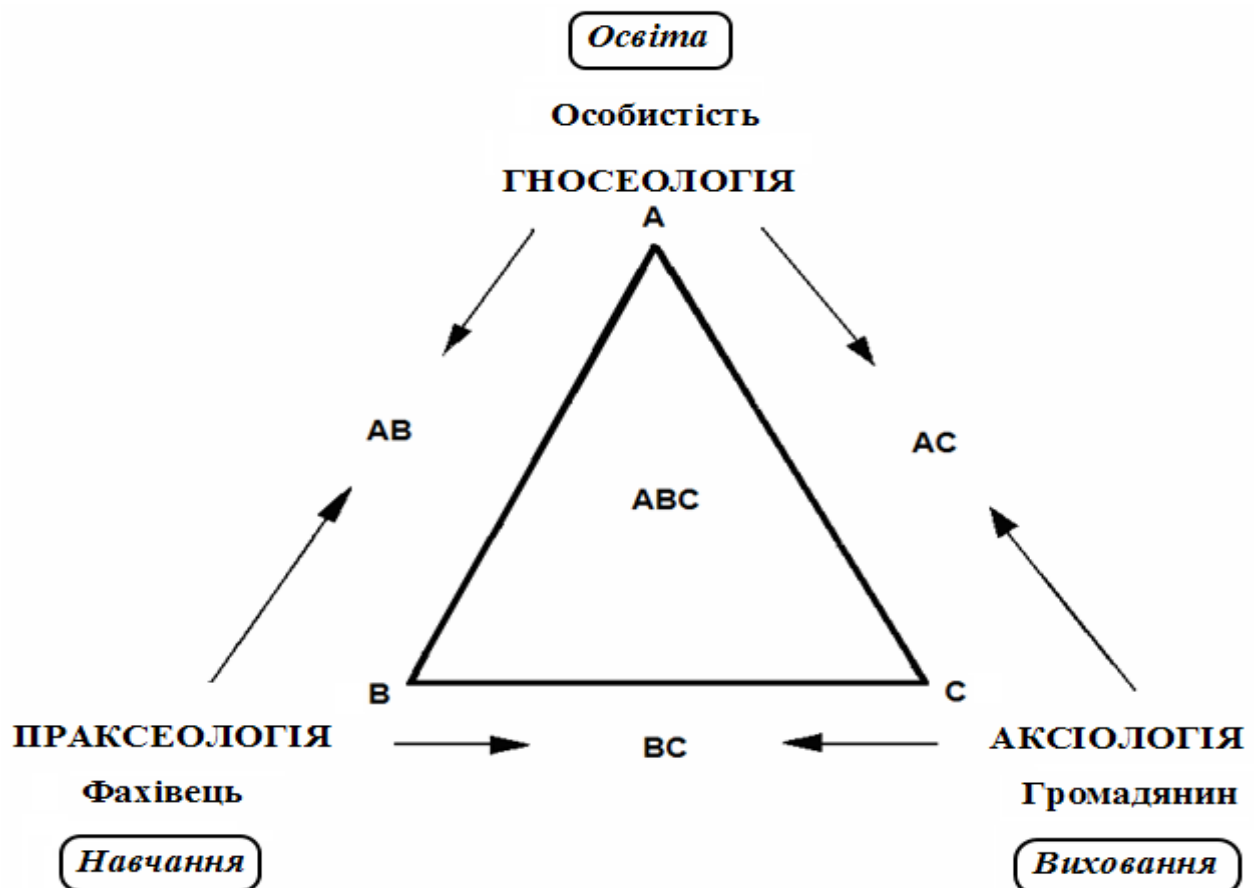


Рис. 11. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Освіта тут розуміється як цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства, держави, що супроводжується констатацією досягнення громадянами (тими, хто навчаються) встановлених державою освітніх рівнів. Сучасні гуманітарні підходи до визначення сенсу освітніх процесів пов'язані з ідеєю здобуття людиною свого образу: особистості як неповторної індивідуальності, творчого початку. Це поняття має культурологічну основу, оскільки розвивати людину завдяки освіті – це допомогти їй стати суб'єктом культури, навчити життєтворчості⁴⁶.

Репрезентована структура людини відповідає структурі людини як предмету психології⁴⁷.

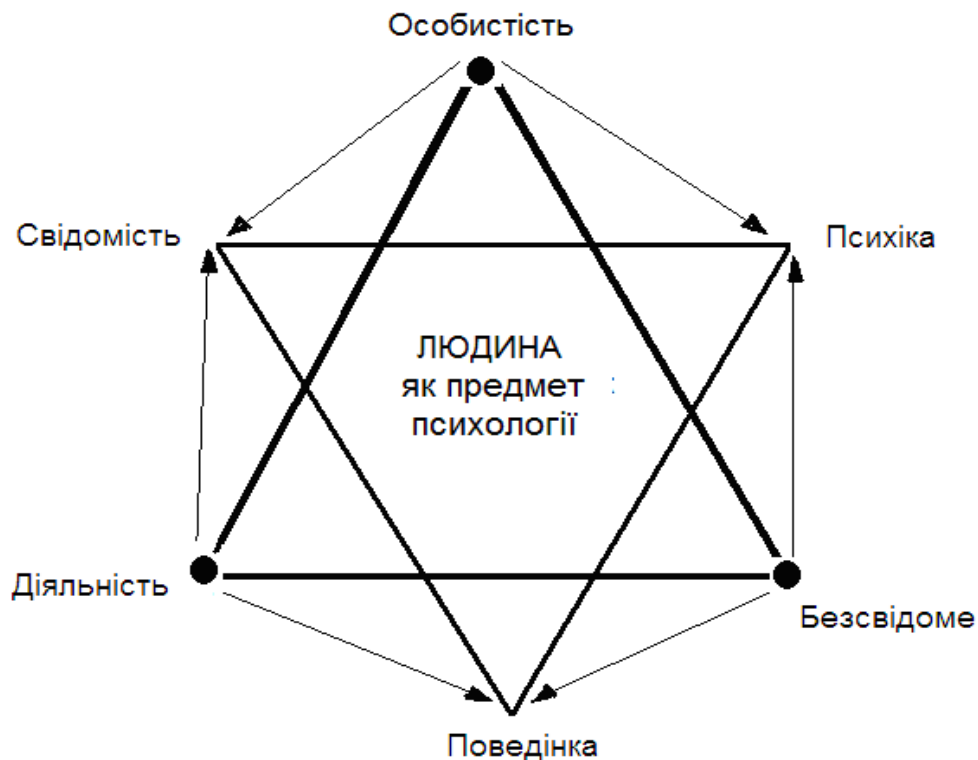


Рис. 12. Структура людини як предмету психології

Репрезентовані структури відповідають структурі сприйняття, яку ми подали у відповідності до структури людини як предмету психології⁴⁸:

⁴⁶ Колесникова И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики — СПб.: "ДЕТСТВО-ПРЕСС", 2001. — 288 с. — С 110.

⁴⁷ Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах / В. Г. Крысько. — Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. — 384 с. — С. 7.

⁴⁸ Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. — С. 63.

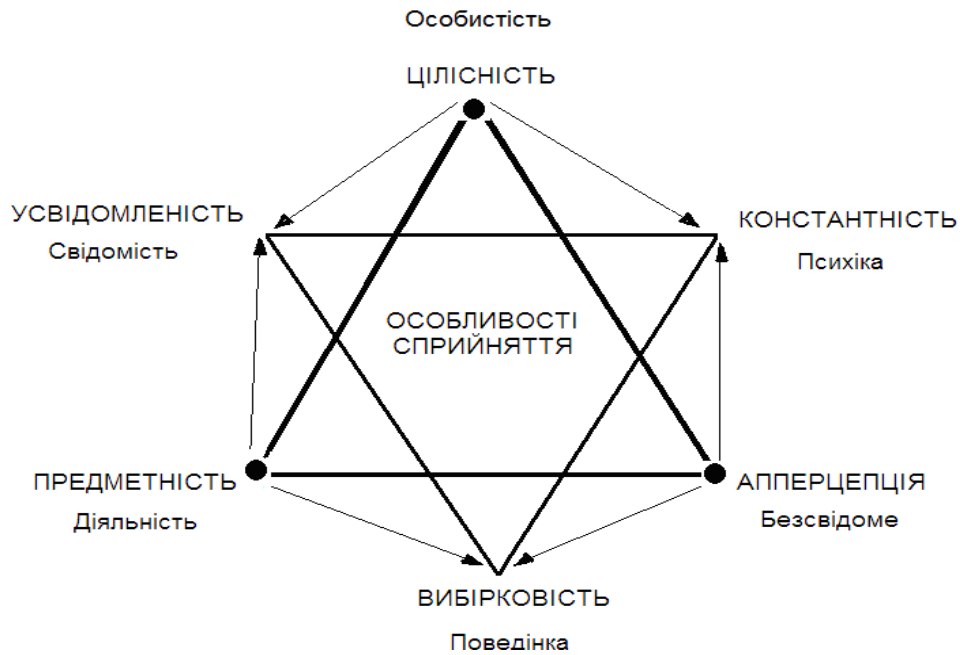


Рис. 13. Структура сприйняття відповідно до структури людини як предмету психології

Репрезентована структура відповідає структурі дитини як суб'єкта розвитку, яку ми подали у відповідності до структури людини як предмету психології⁴⁹:

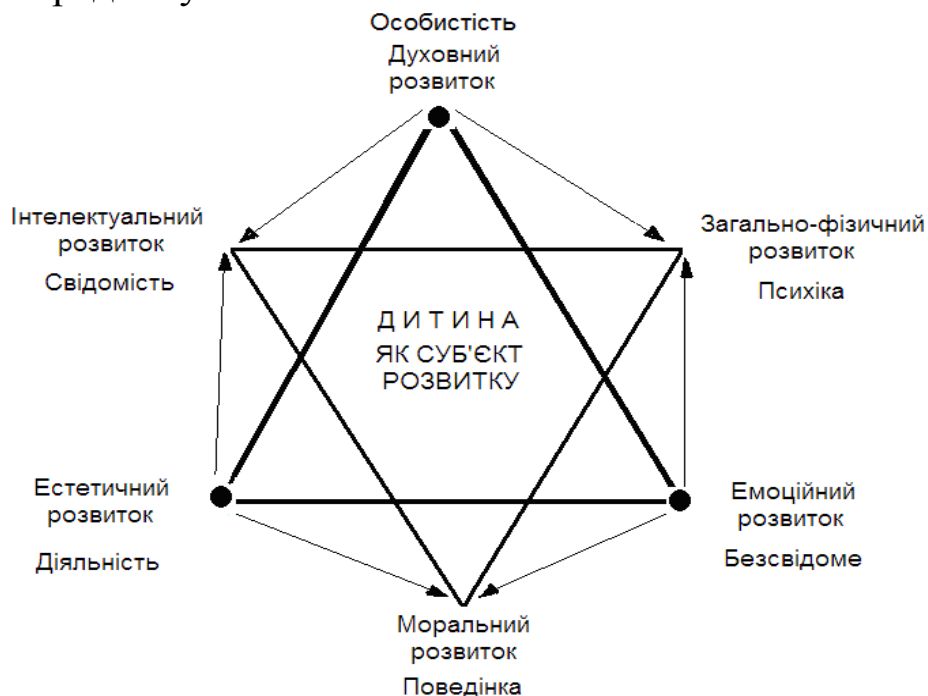


Рис. 14. Структура дитини як суб'єкта розвитку відповідно до структури людини як предмету психології

⁴⁹ Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – С. 235.

Подамо також і структуру методів виховання відповідно до структури людини як предмету психології, які складаються з певних методів (заохочення, змагання, примушення, приклад, вправи, переконання), які співвідносяться з елементами структури людини як предмету психології⁵⁰:

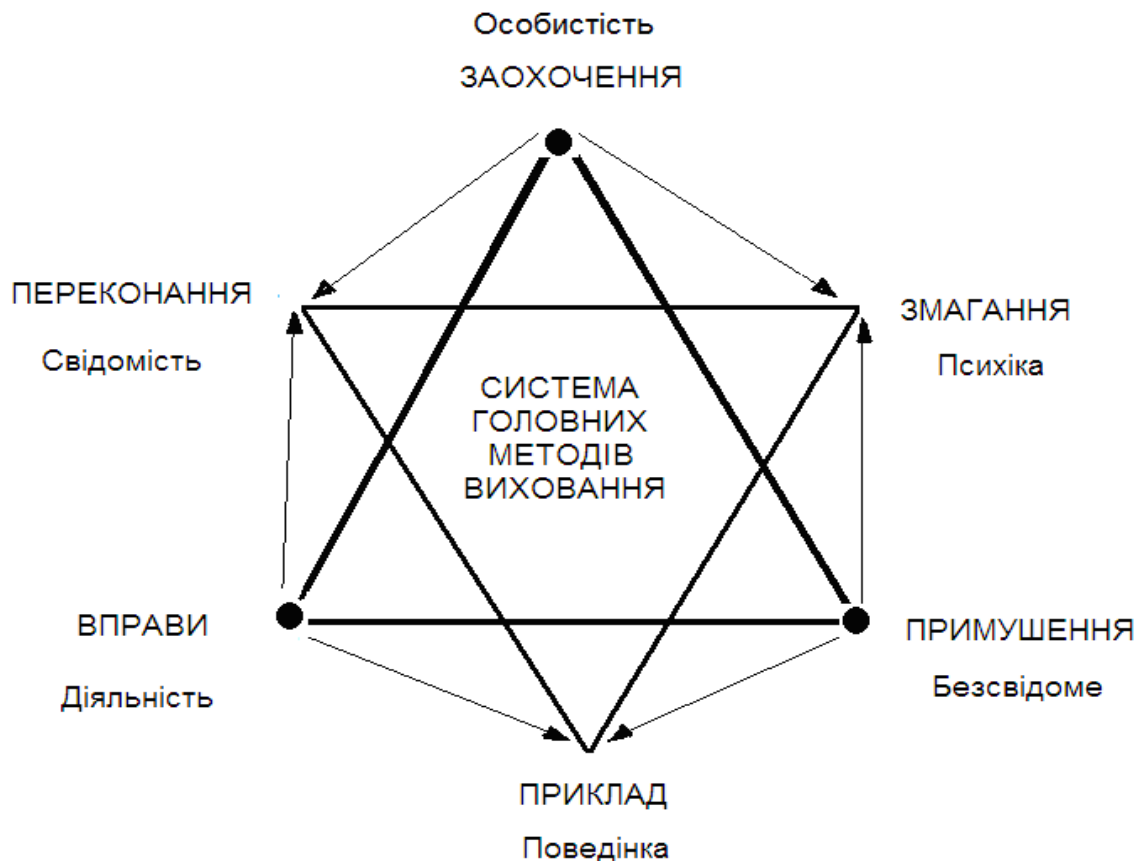


Рис. 15. Структура методів виховання відповідно до структури людини як предмету психології

Ми розглядали лінійну розімкнену модель розвитку предмету, яку ми привели до **універсальної моделі систем Ю.О.Урманцева**.

Трансформація ж циклічної, замкненої моделі дозволяє вийти на не менш всезагальний рівень узагальнення – **логічний квадрат**.

⁵⁰ Крысько В. Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. – С. 343.

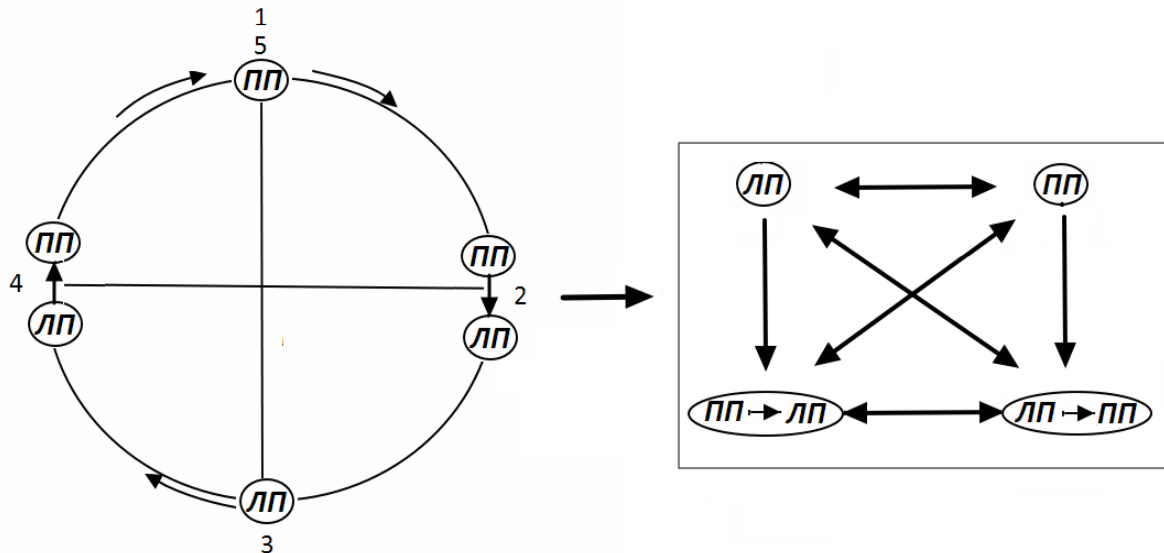


Рис. 16. Трансформація циклічної моделі у логічний квадрат

Як бачимо, циклічна модель складається із чотирьох елементів: ЛП, ПП, двох перехідних фаз ($ЛП \rightarrow ПП$; $ПП \rightarrow ЛП$).

Між зазначеними елементами, якщо організувати їх у структуру логічного квадрату, існують певні логічні зв'язки, оскільки ЛП і ПП протилежні одна одній, $ПП$ і $ПП \rightarrow ЛП$ суперечать одна одні, $ЛП$ і $ЛП \rightarrow ПП$ суперечать одна одній. Крім того, $ЛП$ керує процесом $ЛП \rightarrow ПП$, а $ПП$ керує процесом $ПП \rightarrow ЛП$. Зазначені логічні зв'язки дають нам **логічний квадрат**.

Відтак, від **циклічної** координації можна перейти до **кватерної**, яка описується за допомогою логічного квадрата, що традиційно використовується в якості мнемонічного прийому для запам'ятовування відношень між чотирма основними судженнями аристотелівської (класичної) логіки:

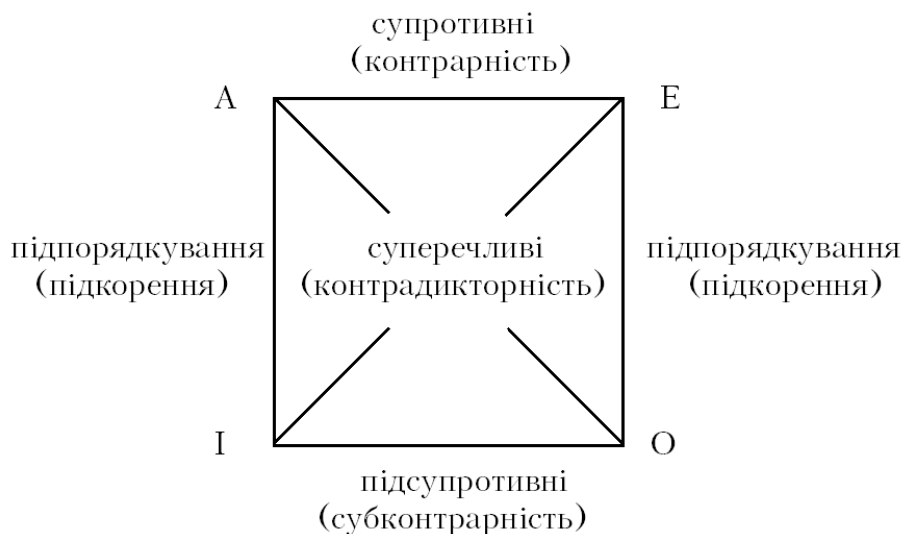


Рис. 17. Логічний квадрат

Букви А, Е, І, О символізують відповідним чином загальностверджувальне, загальнозаперечне, частковостверджувальне, частковозаперечне судження⁵¹.

Між судженнями установлюються відношення підпорядкування, контрадикторності, контрарності, субконтрарності.

Логічний квадрат можна побудувати й на основі співвідношення між позитивним ($A \in A$) та негативним ($A \notin \text{не-}A$) засновками, про які писав Кант⁵²:

А. стверджувальне судження	Б. заперечне судження	сухий	вологий
не-Б.	не-А.	не-вологий	не-сухий

*Рис. 18. Ілюстрація логічного квадрату
за допомогою координації логічних засновків*

Універсальна система (або система-систем), що будується на базі логічного квадрата, логічні терміни якого спроможні переходити один у одного, являє собою синтез класичної і некласичної (багатозначної) логік, перша з яких відбиває світ однозначно і чітко, а друга – багатозначно, нечітко. Перша відображає статичний аспект світу, друга – його динамічний аспект, де виявляються різноманітні процеси перетворення одного в інше, розвиток і рух як фундаментальна характеристика нашого Всесвіту. Зрозуміло, що світ – такий же статичний, настільки і динамічний, тому адекватний відбиток цього світу можливий в сфері такої логіки, що з'єднує в собі статику і динаміку, що парадоксальним чином конститує взаємне перетворення речей і явищ. Така логіка іменується діалектичною; вона оперує динамічними, “рухливими”, “мінливими” поняттями.

Співвідношення в системі логічного квадрата (підкорення, контрарності, субконтрарності, контрадикторності, які встановлюються між чотирма судженнями) подані у формально-логічному (тобто статичному, однозначному) вигляді і відображають світ, що зупинився (дискретний, лінійно-одиничний аспект світу).

⁵¹ Философский словарь под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с. – С. 194.

⁵² Шинкарук В.И. Теория познания, логика и диалектика И. Канта / В.И. Шинкарук. – Киев: Наук, думка, 1974. – 336 с. – С. 43.

Для того, щоб співвідношення в системі логічного квадрата застосувати в аналізі рухомого, мінливого, циклічно-континуального аспекту світу, необхідно подолати протиріччя між статичним і динамічним, тобто передати відповідні логічні відношення як градуйовані і рухомі (коли елементи квадрата, що **пов'язані суперечливими відношеннями**, можуть переходити один в одного, коли відношення підпорядкування постає як діалектичне, оскільки воно відображає парну взаємодію, в якій вирішення того, кому належить статус “керівника”, а кому – “підлеглого” – це цілком умовна акція⁵³), показати взаємне обертання чотирьох фундаментальних “аспектів” буття в сфері відношення контрмедіальності (нейтральності, “межі”), що покладається в “центрі” чотирьох логічних відношень і є “логічно рівновіддаленим” від чотирьох видів суджень, включаючи їх у себе і виражаючи парадоксальну реальність “*форми безформного*”, за Гегелем, або “*круглого квадрата*” древніх. Варто сказати, що межа тут виявляє парадоксальні властивості. Вона може належати як суб'єкту (тобто бути не-об'єктом), так і об'єкту (тобто бути не-суб'єктом), а також їм обом одночасно, що створює передумову взаємного перетворення суб'єкта й об'єкта, коли логічні відношення між ними дійсно виявляються градуйованими і рухливими (що ми і використовуємо в процедурі аналізу структур, що нами розглядаються). Крім того у випадку, коли межа постає такою, що не належить ні об'єкту, ані суб'єкту, вона виступає деяким нейтральним початком, у рамках якого виявляється можливим взаємне обертання всіх елементів логічного квадрата і який виражає реальність принципово непізнаваної і парадоксальної сутності, котру релігійна свідомість іменує Абсолютом, Богом, Дао та ін.

Слід сказати, що тут суперечливі відношення постають як такі, що змінюються та розвиваються. Це знаходить місце у різних філософських системах. Як пише Д.В. Кандиба, європейська (західна) філософія сконцентрована на такому відношенні протилежностей, коли вони стикаються і дають нову якість. Китайська – коли вони переходять одна в одну. Індійська – коли їх рівновага досягає

⁵³ Анисимов О.С. Методология: функция, сущность, становление (динамика и связь времён) / О.С.Анисимов. – М.: ЛМА, 1996. – 267 с. – С. 43.

абсолютного спокою⁵⁴. Можна відмітити і четвертий тип відношень контрадикторності, коли протилежності відсутні зовсім. Ставлення філософів до проблеми, що аналізується, реалізується в сфері цих чотирьох альтернатив. “З точки зору буддизму та даосизму, гармонія – не кінцева мета світу, а лише шлях до кінцевої мети. Кінцева мета – досягнення стану повного спокою – центру круга, зняття всіляких протилежностей, в тому числі між спокоєм та рухом. Ідеал – досягнення ідеального спокою (дао, нірвана), спустошеності, безсмертя, повернення до Одного”⁵⁵.

На базі логічного квадрата (який у даному випадку можна було б назвати “діалектичним”) можна побудувати будь-яку систему.

Подамо структуру Всесвіту, що базується на логічних відношеннях логічного квадрата, яку ми іменуємо “універсальною моделлю буття”:

речовина	поле
час	рух

Рис. 19. Універсальна модель буття

Розглянемо логічні відношення між елементами Всесвіту. Час похідний від речовини, підпорядковується їй у тому розумінні, що, як показав М.О. Козирев, час відбиває організацію, структуру речовини⁵⁶. Можна зробити припущення, що час є функцією речовини, віддзеркалює характер її зміни в результаті руху, розвитку (тобто час залежить від речовини, оскільки, як доводить теорія відносності, поблизу маси час уповільнює свою ходу пропорційно збільшенню гравітаційних сил).

А сам рух похідний від поля, підпорядковується йому, бо поле відображує взаємодію фізичних об’єктів, у результаті чого вони включаються в рух, який виступає функцією поля, що не має маси спокою і є наче рух у “чистому вигляді”.

⁵⁴ Кандыба Д.В. Управляемый медитативный аутотренинг // Д.В. Кандыба, В.М. Кандыба. – СПб., 1994. – 165 с. – С. 155.

⁵⁵ Кандыба Д.В. Управляемый медитативный аутотренинг. – С. 155-156.

⁵⁶ Козырев Н.А. Избранные труды / Н.А. Козырев. – Л.: Изд. ЛГУ, 1994. – 445 с.

Речовина та поле (як і час та рух), що доповнюють один одного, є контрарними (супротивними) сутностями. Окрім цього, речовина знаходиться в суперечливих відношеннях з рухом, а час – з полем, оскільки рух “згашає” речовину, яка при інтенсивному русі, близькому до швидкості світла, втрачає свої речовинні властивості й набуває польових.

Простір знаходиться у нейтральних відношеннях до чотирьох конструктів Всесвіту, які, до речі, співвідносяться з чотирма типами фундаментальної фізичної взаємодії: сильну взаємодію, що “тяжіє” усередину речовини, можна назвати “речовинною”; електромагнітну – “польовою”; слабку – “часовою” (слабка взаємодія співвідноситься з часом, оскільки вона не характеризується дзеркальною симетрією); гравітаційну – “динамічною”.

У цьому зв’язку можна аналізувати десять вищих родів всіх речей, тобто класів предметів з найбільш загальними ознаками, які зафіксував Аристотель. Він виділяв десять категорій (семантичних класів предикатів)⁵⁷, що так чи інакше співвідносяться з фундаментальними конструктами матерії, при цьому кожному із конструктів відповідають дві аристотелевські категорії, одна з яких відбиває її змістовий, циклопричинний, а друга – формальний, лінійнопричинний аспекти.

- 1) **Час**: категорія часу (вчора) і кількості (у три лікті).
- 2) **Простір**: категорія місця (у Ліцеї) та положення (лежить).
- 3) **Рух**: категорія дії (розрізує) та пасивності (розрізується).
- 4) **Речовина**: категорія субстанції (людина) та якості (вчений).
- 5) **Поле**: категорія відношення (більше) та стану (взутий).

Розглянемо ще одну модель – модель мови як функціональної системи.

звук	словосполучення
речення	
склад	слово

Рис. 20. Модель мови як функціональної системи

⁵⁷ Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл. 1983. – С. 391.

Звук та слово, склад та словосполучення знаходяться у зворотно-кореляційних відношеннях: чим більше виражений складовий початок мови, тим менш активне словосполучення, і навпаки. Далі: чим більше виражений звуковий (сонорний) початок, що спостерігається головним чином на рівні примітивних прамов, тим менше розвинута морфологічна будова слова, якому при цьому не властиво мати складну афіксальну структуру, його суттєва особливість нівелюється.

Склад та звук, слово та словосполучення знаходяться у прямо-кореляційних, взаємно залежних відношеннях, коли розвинуте звукове начало мови передбачає й розвинене складове начало, яке виступає фактором оформлення зв'язок звуків у слова в процесі комунікації; розвинуте словосполучне начало передбачає розвинене вербальне начало; слово при цьому одягається в багату афіксальну оболонку, що приводить до збільшення граматичних можливостей задля побудови різноманітних словосполучень.

Речення знаходиться у нейтральних відношеннях до всіх чотирьох конструктів мови.

Розглянемо *універсальну структуру будь-якого цілісного механізму* на підставі будови автомобіля, що має такі базові елементи. По-перше це каркас, пружна основа, неходова частина, на якій кріпляться елементи механізму. По-друге, можна говорити про двигун як джерело роботи механізму. Тут також є в наявності передатний елемент – ПЕ – (поршнева пара, коробка передач і ін.). Далі можна говорити про робочу частину, котра, власне, і чинить роботу механізму. У автомобіля це колеса, що виступають елементом, який опосередковує взаємодію механізму і зовнішнього середовища. Можна говорити і про споживача, у сфері прагматичного контексту якого механізм створюється й експлуатується.

каркас	рабоча частина
ПЕ	двигун

Рис. 21. Модель механізму

Логічні відношення такі. Двигун конструктивно залежить від робочої частини як вихідної умови розробки механізму і як основного “знаряддя”, що виконує необхідну роботу.

Передатний елемент функціонально визначається конструктивними особливостями каркаса, тобто цілісної конфігурації автомобіля.

Передатний елемент функціонально суперечить робочій частині, тому що чим більш великі і численні передавальні механізми, тим більше губиться кінетичної енергії, що передається від двигуна, і тим більше зменшуються можливості робочої частини виконувати необхідну роботу. Навпаки, якщо передавальний механізм як такий конструктивно дуже простий і технічно “мінімальний” і здійснює передачу кінетичної енергії на базі мінімальної кількості передатних посередників, то можливості робочої частини підвищуються.

Двигун функціонально суперечить каркасу, тому що чим більш масивним, конструктивно “розвиненим” і технічно складним є каркас, тим менше можливості у двигуна переміщати цей каркас у просторі.

Розглянемо базову систему електротехніки. Електротехнічні пристрої функціонують на основі декількох принципів: принципу електропровідності або опірності, що втілюється, головним чином, у резисторах, провідниках, (відповідних в універсальній моделі буття речовині); принципу індуктивності і ємності, які нерозривно пов’язані один з одним, тому що вони використовують властивості поля (котушка індуктивності, трансформатор, конденсатор, що відповідають у моделі буття полю); принцип руху, що виступає джерелом струму або напруги через дію електрорухоючої сили – ЕРС — (генератор струму або напруги, який характеризує дію сторонніх сил у джерелах постійного або перемінного струму, що відповідає в моделі буття руху); принцип керування спрямованістю струму, n - p (p - n) перехід (діод, транзистор, вакуумна лампа, що відповідають у моделі буття часу):

резистор (R, q)	індуктор (L, C)
споживач	
n - p (p - n) перехід	ЕРС (U, I)

Рис. 22. Базова система електротехніки

n-p (p-n) перехід забезпечує “часову” спрямованість електричного струму і функціонально залежить від резистора, що перешкоджає протіканню електричного струму в тому розумінні, що виявляє пропускну спроможність струму в момент, коли величина його диференціального опору, що змінюється, перетинає деяке “граничне значення”.

ЕРС (генератор струму або напруги) функціонально базується на принципі роботи котушки індуктивності (індуктора) у випадку одержання електрики механічним шляхом і на принципі роботи конденсатора (що характеризується певною ємністю) у випадку одержання електрики шляхом хімічної реакції.

n-p (p-n) перехід функціонально суперечить котушці індуктивності, що працює в умовах перемінного струму, тоді як n-p (p-n) перехід струм випрямляє. Крім того, у разі певних граничних величин частоти струму, n-p (p-n) перехід починає виконувати функції конденсатора або котушки індуктивності (в інтегральних мікросхемах n-p (p-n) переходи використовуються з метою одержання ємності й індуктивності), тобто перетворюється на свою протилежність.

Резистор функціонально суперечить ЕРС (генератору струму або напруги), тому що умовою проходження струму є наявність опору (провідності). І якщо провідність дорівнює нулю (опір дорівнює нескінченності), то ЕРС виявляється недієздатною викликати електричний струм. Тобто, говорячи метафорично, ЕРС применшується в умовах активізації опору.

Елементи базової системи електротехніки виявляють бінарний зміст, коли елемент у кожному осередку логічного квадрата репрезентований полярним чином, наприклад, опір – провідність, індуктивність – ємність, джерело напруги – джерело струму, p-n – n-p переходи.

Розглянемо базову систему комп’ютерної техніки. У комп’ютері є в наявності: 1) процесор (арифметико-логічний пристрій + тактовий генератор), що відповідає пружному елементу, тому що операції АЛП (набір команд процесора) є жорстко заданими; 2) пам’ять (пристрої, що запам’ятовують), яка відповідає елементу-трансформатору, співвідносячись з полемо в моделі буття, оскільки, подібно до поля, пам’ять виконує роль посередника між програмою і процесором, точніше, на блок пам’яті відправляється інформація про адресу

осередку пам'яті, а з блока пам'яті ми одержуємо інформацію про зміст осередку пам'яті; таким чином, блок пам'яті трансформує адресний простір у простір даних (інформації); 3) шини (даних, адреси і керування), що відповідають елементу-передавачу; 4) програма, що відповідає елементу-джерелу; 5) споживач, що відповідає елементу-споживачу.

процесор	пам'ять
споживач	
шини	програма

Рис. 23. Модель комп'ютера

Шини, що відповідають елементу-передавачу, функціонально залежать від процесора (структура шин даних адреси і керування визначається внутрішньою архітектурою процесора), а об'єм програми впливає з об'єму пам'яті в тому розумінні, що активний об'єм програми в пам'яті, як правило, намагаються мінімізувати.

Шини функціонально суперечать пам'яті: чим простіше алгоритм роботи шин, тим швидше дані з пам'яті потрапляють в АЛП процесора. Прикладом може слугувати внутрішня кеш-пам'ять процесора.

Процесор суперечить програмі в тому розумінні, що чим складніше стають програми, тим складніше процесору справлятися зі своїм завданням, його прагматична ефективність зменшується.

Розглянемо деякі системи в контексті універсальної моделі буття. Згідно з І.І. Шмальгаузен⁵⁸, існують чотири ланки біотичного колооберту життя:

- 1) передача спадкової інформації через зиготу і клітинне ділення;
- 2) перетворення інформації через зиготу в індивідуальному розвитку (реалізація фенотипів);
- 3) передача спадкової інформації через фенотипи особин, що складають популяційно-видовий рівень організації життя;
- 4) перетворення зворотної інформації в біогеоценозі і запис спадкової інформації в молекулах ДНК:

⁵⁸ Шмальгаузен И.И. Пути и закономерности эволюционного процесса / И.И. Шмальгаузен. – М.: Наука, 1983. – 360 с.; Шмальгаузен И.И. Факторы эволюции (теория стабилизирующего отбора) / И.И. Шмальгаузен. – М.-Л., Изд-во АН СССР, 16-я тип. треста Полиграфкнига в Москве, 1946. – 396 с.

*РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

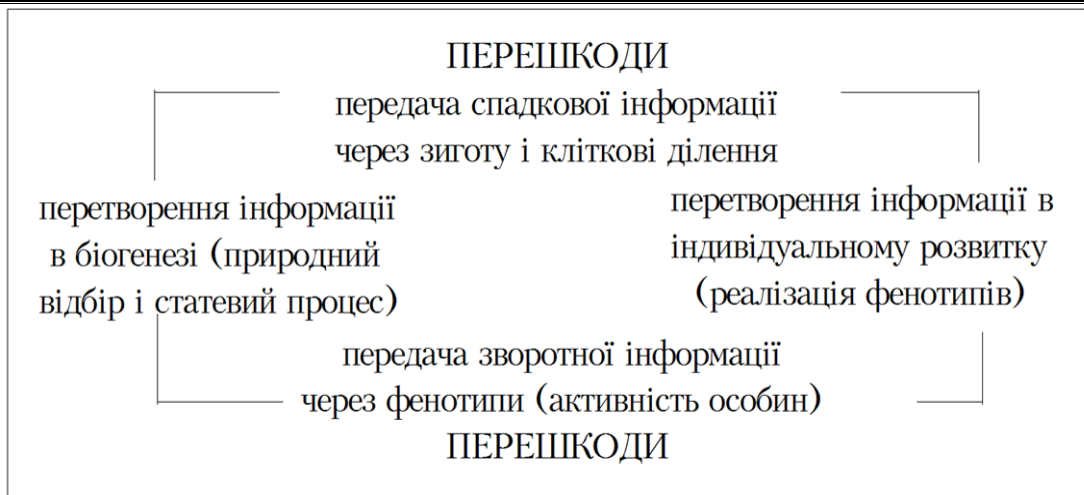


Рис. 24. Схема біотичного колооберту життя

І.І. Шмальгаузен вважав, що взаємодії цих рівнів цілком достатньо для саморегуляції та самовідтворення життя. Наведену вище схему можна перетворити за принципом логічного квадрата:

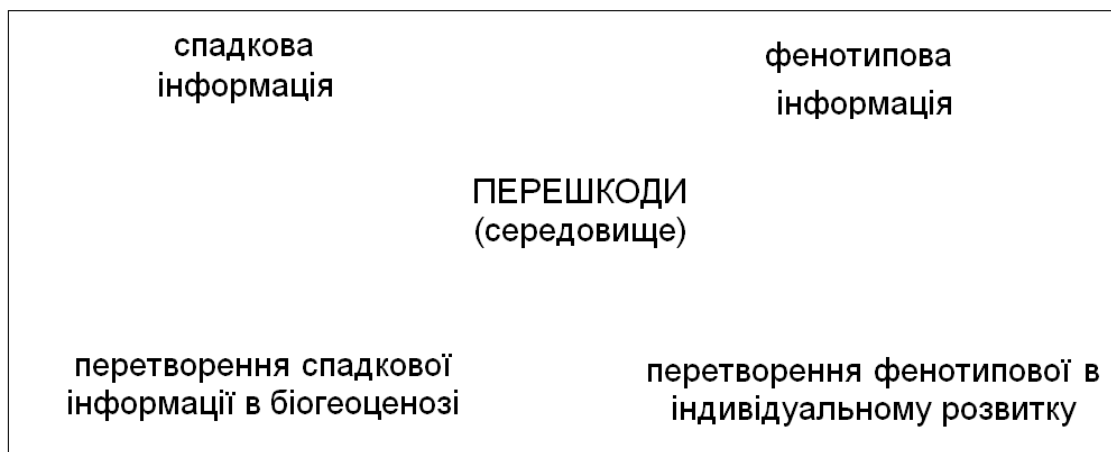


Рис. 25. Універсальна модель біотичного колооберту життя

Прослідкуємо за логічними відношеннями між елементами схеми: спадкова інформація знаходиться у суперечливих відношеннях із процесом її перетворення в індивідуальному розвитку у тому розумінні, що чим більше в особині втілюється загальновидова спадкова інформація, тим менше така особина постає як індивідуальна і особлива, процес її індивідуального розвитку нівелюється, і навпаки. Далі: чим більшого розвитку набуває фенотипова інформація, що робить особину індивідуальною і неповторною, тим більше нівелюється процес перетворення фенотипової інформації в біогеоценозі, тим значніше виокремлюється особина із середовища свого біогеоценотичного (видового) оточення.

У більш загальному вигляді дана закономірність, що

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

поширюється на системний рівень аналізу дійсності, набуває філософської інтерпретації. Як пише М.І. Сетров, “... зовнішня обмеженість предмету... є вираженням його внутрішньої цілісності”⁵⁹, а “зв’язок між обмеженістю і цілісністю, – пише А.Н. Авер’янов, – простежується досить чітко. Чим більше система виділена, ізольована від середовища, тим більше вона внутрішньо цілісна...”⁶⁰.

Головна *схема економіки* це формула капіталу як самозростаючої вартості, тобто вартості, що здатна приносити додаткову вартість. Формула капіталу “гроші – товар – нові гроші” (тобто сума грошей з приростом) може бути трансформована в структурі універсальної моделі таким чином:

товар	гроші
капітал	товарний обіг

Товар, реалізований через гроші є товарним обігом, а гроші, реалізовані через товар, є капіталом.

Товар, без сумніву, є речовинним утворенням. Гроші як всезагальний еквівалент обміну, як “польове утворення”, що виражає взаємодію (товарний обмін), є “фікцією” (близькою за природою до поля), без якої широкий обмін товарів неможливий. Обіг є рухом, а капітал – часом, бо капітал характеризується самозростанням, має лінійно-послідовний характер, тобто здатен, подібно до часу, саморозгортатися.

Логічні відношення наступні. Капітал підкоряється товару, а товарний обіг немислимий без грошей. Товар суперечить обігу: чим більш активне товарне обертання (коли товар, що вироблений, відразу купується та споживається, тобто зникає), тим більш активніше виявляється процес нівелювання товару як дещо речовинно-статичного і фіксованого, тим скоріше товар перетворюється на гроші як товар, який у якості всезагального еквіваленту обміну може бути використаним у будь-який момент. Капітал суперечить грошам: чим більшу активність набуває капітал, тобто чим швидше він зростає, тим більше нівелюються гроші, які у даному випадку негайно вкладаються у справу: “немає вільних

⁵⁹ Сетров М.И. Информационные процессы в биологических системах / М.И. Сетров. – М.: Наука, 1975. – 155 с. – С. 16.

⁶⁰ Аверьянов А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с. – С. 43.

грошей, всі вони обертаються у бізнесі”.

Як ми писали, товар, реалізований через гроші є товарним обігом, а гроші, реалізовані через товар, є капіталом. Цю схему співвідношень можна записати наступним чином: капітал є товаром, що розглядається крізь призму грошей (капітал формується у процесі товарного обігу, взятого у грошовому вираженні, звідки витікає феномен самозростаючої вартості). А товарний обіг є гроші, що розглядаються крізь призму товару, тобто гроші як еквівалент товарного обміну існують в умовах товарного обігу.

Системні побудови у сфері психолого-педагогічного знання найбільш повно розробив **В. О. Ганзен**⁶¹ у 70-80 роках ХХ століття.

Аналіз опису об'єктів різної природи дав можливість відомому вченому, доктору психологічних наук, професору кафедри загальної психології Ленінградського Державного університету Володимиру Олександровичу Ганзену висловити наступне твердження: основними характеристиками будь-якого об'єкта є просторові, часові, інформаційні та енергетичні. Цими характеристиками володіє субстрат об'єкта, який виконує і функцію інтегратора перерахованих характеристик.

На цій підставі В. О. Ганзен ввів понятійний пентабазис, що складається з чотирьох рядопокладених понять (простір, час, інформація, енергія) і одного об'єднуючого (субстрат).

Тетрада *ПЧЕІ* природним чином розпадається на дві діади:

простір – час (*ПЧ*),

енергія – інформація (*ЕІ*).

При цьому, простір і час є об'єктивними формами існування матерії, інформація та енергія – об'єктивними умовами існування руху.

Як пише В.О. Ганзен, компоненти тетрарди *ПЧЕІ* не є незалежними, оскільки існує цілком певний зв'язок між простором і часом, а також між інформацією та енергією, що дозволяє розглядати просторово-часовий та інформаційно-енергетичний континуум.

Ці континууми також пов'язані між собою, проте за певних умов можна абстрагуватися від їх зв'язків і розглядати просторово-часовий та інформаційно-енергетичний опис явищ як незалежні.

⁶¹ Ганзен В.А. Системные описания в психологии. – Л.: Изд. ЛГУ, 1984. – 176 с. – С. 45, 62, 66, 75, 159.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

Точно так само за певних умов можна відволікатися і розглядати просторові, часові, інформаційні та енергетичні характеристики явищ як незалежні.

Застосувавши принцип координації зазначених феноменів на площині, В. О. Ганзен репрезентує пентабазис у вигляді вербально-графічної побудови:

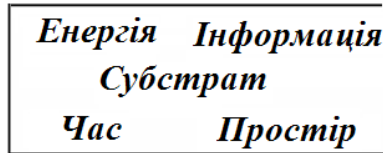


Рис. 26. Модель понятійного пентабазису В.О. Ганзена

Як зазначає В.О.Ганзен, ця універсальна модель може виконувати не тільки понятійну, а й навчальну роль, оскільки відповідає координатним осям зорової системи, полегшує попарне зіставлення характеристик системи, пов'язує окремі характеристики з квадрантами площин.

При цьому В.О. Ганзен структуру психологічних понять подає у вигляді сукупності: психіка, діяльність, свідомість, особистість, спілкування:

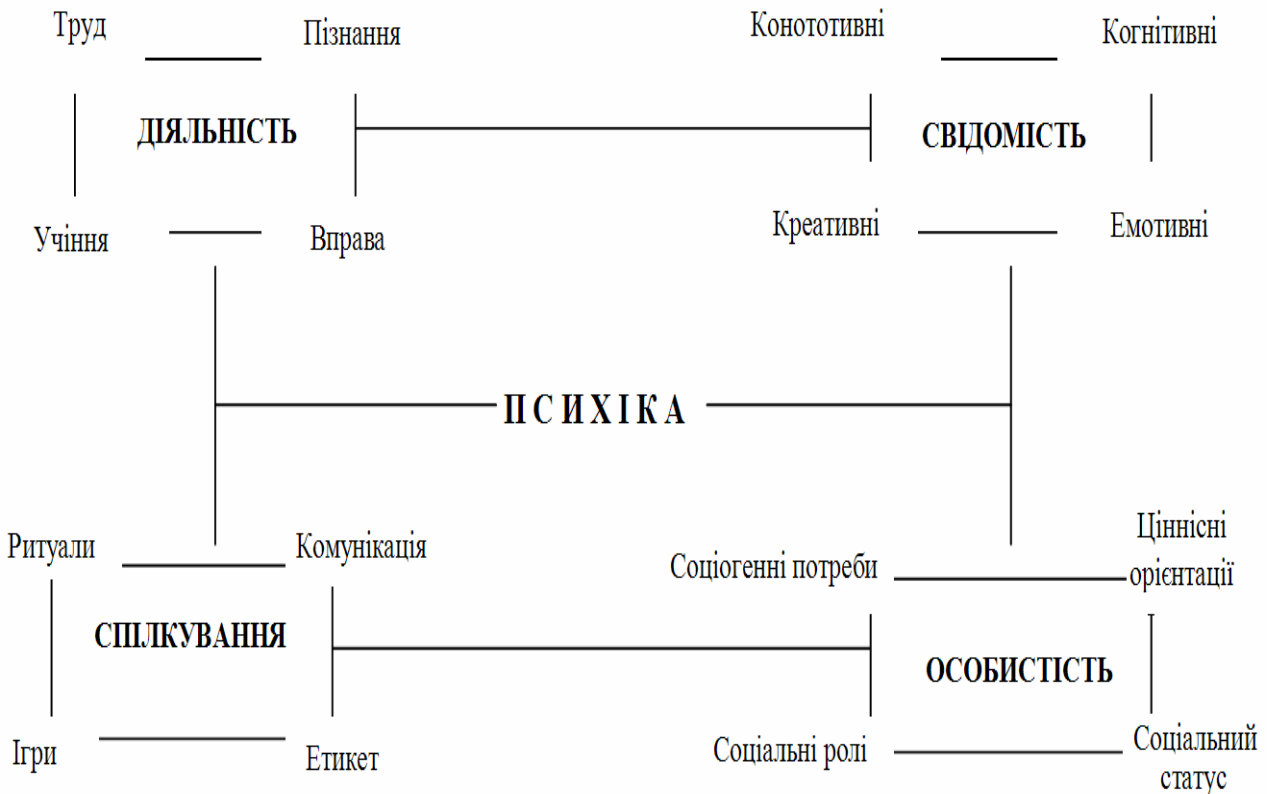


Рис. 27. Система категоріального ладу психологічних понять

Об'єднання попарно категорій двох базисів мають глибоке смислове спільність. Подамо деякі системні побудови В. О. Ганзена:



Рис. 28. Системний опис людини (перші три рівня)

Важливим є використання ідей В.О.Ганзена у розробці психології людського капіталу⁶², а також у застосуванні системних принципів В.О. Ганзена В.І.Гінецінським⁶³.

Однак системні побудови В.О.Ганзена позбавлені функціонально-логічних параметрів, які можна екстраполювати на різні структури педагогічної реальності, застосовуючи принцип логічного квадрата, що постає однією з основних логічних структур класичної логіки і який втілює в собі мнемоністичний прийом для запам'ятовування відносин між чотирма судженнями аристотелівської логіки.

⁶² Юрьев А. И. Системное описание политической психологии. – СПб., 1997. – 345 с.

⁶³ Гинецинский В. И. Экстрагирование и интерпретация базисных понятий психологии // Вопросы психологии. – 1994. – № 3. – С. 136-143. [Электронный ресурс] – Режим доступа. – <http://www.voppsy.ru/issues/1994/943/943136.htm>; Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики /Учебное пособие. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992. – 154 с.

Отримана моделі реалізують **каузальну систему буття**. Відповідно до Аристотеля, можна говорити про такі **чотири причини**, як:

Causa materialis (матеріальна причина) – "перше, що рухає";

Causa formalis (формальна причина) – "суть буття [речі]";

Causa actualis (актуальна, діюча причина) – "те, за наявності чого необхідним є щось [інше]";

Causa finalis (фінальна, кінцева, цільова причина) – "те, заради чого"⁶⁴.

У системному аналізі, якому концептуально підкоряються всі явища нашого світу, ми зустрічаємо чотири ізомерії (симетрії) – субстанціональну, часову, динамічну і просторову (відповідно до Ю.О. Урманцева). Їх можна порівняти з чотирма фундаментальними конструктами матерії – речовиною (субстанцією), часом, рухом, полем, що співвідносяться з чотирма альтернативами індійської логіки, оскільки субстанціональна і просторова ізомерії відносяться одна до одної як внутрішнє і зовнішнє, "суб'єкт" і "об'єкт" (дискретне і континуальне, речовинне і польове). У той час як в рамках руху суб'єкт і об'єкт взаємонеітралізуються, "розчиняються" один в одному, а в рамках часу вони актуалізуються як співіснуючі і послідовно змінюють один одного. Відтак, маємо чотири альтернативи індійської логіки: 1) одну, 2) другу, 3) одна і друга одночасно, 4) ні одна, ані друга.

Ці напрямки впливають з аристотелівської розробки шляхів руху думки: "Шукаємо ж ми в чотирьох / напрямках /, що / річ / є / така-то /, чому / вона / є, чи є / вона / і чим / вона / є"⁶⁵. Як бачимо, ці напрямки можна співвіднести з "причинами субстанції" Аристотеля: форма, або сутність, матерія, або субстрат, джерело руху, або творчий початок, мета, або те, заради чого існують речі.

В.А. Петровський зазначає, що є й п'ята причина, яка, за зауваженням Аристотеля, полягає в тому, що є причини щодо одна одної (так, заняття працею – причина гарного самопочуття, а воно – причина заняття працею, але не в одному і тому ж сенсі, а одне – як мета, інше – як початок руху. Інтерес являє коментар цього твердження В.Ф. Асмусом: "Гарне самопочуття – мета, а заняття

⁶⁴ Аристотель. Соб. соч.: В 4-х т. – М.: Мысль, 1975. – Т. 1. – 550 с. – С. 146.

⁶⁵ Челоян В. К. Восток-Запад. – М.: Наука, 1979. – 216 с. – С. 137.

працею – початок руху".

В.А.Петровський в заключній главі "Начала трансфінітної психології особистості" в книзі "Особистість в психології: парадигма суб'єктності" (1996) зазначає, що тут ми зустрічаємо передумови ідеї "повернення причини до самої себе", – ключової для нашого трактування "вільної причинності". Загальне визначення причини і чітко сформульовану дефініцію свободи ми знаходимо у І. Канта. Причина визначається ним як "умова того, що трапляється", а гіпотетичний початок причинного ряду, який постає як дещо існуюче, є свобода – "безумовна причинність причини в явищі". Вільна причина була "локалізована" автором "Критики чистого розуму" за межами можливого досвіду – сфери трансцендентального. Отже, причина як би повертається до себе, виявляє свою залежність від себе самої – зрештою, визначає себе сама. Але ж це, як пише В.А.Петровський, і є проявом того, що наша інтуїція називає "свободою"!

Далі В.А. Петровський робить висновок, що за таким підходом виявляється зовсім особлива перспектива осмислити причину, що відкриває причинний ряд: це допустити можливість "самовизначення" (= "самовизволення") причини, можливість повернення її до себе самої. Причина, що таким чином народжується, є вільною в тому відношенні, що вона сама визначає себе через своє повернення до неї самої через дію, яку будемо надалі назвемо – *causa sui* ("причина себе") (використовуючи цей термін саме в зазначеному сенсі).

Далі В.А.Петровський робить висновок, який по суті відображає чотири альтернативи індійської логіки: філософія вільної причинності стосовно психології нагадує нам рівняння алгебри, характер якого передбачає чотири можливих рішення – чотири "кореня" у відповідь на питання про психологічну природу *causa sui*. Згідно з прийнятими нами умовами, "корені" вирішення повинні відповідати чотирьом аристотелевським причинам, і кожна – у поєднанні з іншими – повинна виявити в собі можливість самоповороту, що додає їй значення "вільної причини".

Шукане вирішення виявляється у сфері психології "Я", яке ми розглядаємо як єдиномножинність чотирьох іпостасей: "Іманентного Я", "Ідеального Я", "Трансцендентального Я" і "Трансфінітного Я". Кожна з названих іпостасей реалізує в собі одну з чотирьох

аристотелівських причин, і, разом з тим, кожна могла б бути зведена в ранг *causa sui*, тобто причини себе⁶⁶.

Як пише В.А.Петровський, "**Іманентне Я**" відповідає *causa sui* в значенні "матеріальної причини": "невловима", на загальну думку, матерія "Я" ніби зіткана з миттєвих станів "Я", які невпинно оновлюються в часі і в цій рухливості містять в собі щось спільне, що рефлексується як Замість. "Іманентне Я" існує, таким чином, у справжньому просторі та часі. Динаміка незмінного і незмінність в динаміці, властиві "Іманентному Я", яке являє собою "єдність виникнення і проходження" (в термінах гегелівської філософії). "Іманентне Я" "належить", таким чином, парадоксальній реальності "Ось – зараз – буття" – реальності, на якій, безумовно, тримається світ і яка ніколи, як така, не дана нам у своїй безпосередності.

"**Ідеальному Я**" відповідає *causa sui* в значенні "формальної причини", оскільки "Ідеальне Я" утворює уявлення людини про саму себе. Уявляючи себе тим чи іншим чином, людина конструює свій власний образ в ідеальному просторі і часі, і в цьому сенсі завжди має справу з собою як існуючою в можливості (навіть тоді, коли вона конструює образ себе в сьогоденні). Такий погляд людини на своє фізичне "Я" (експериментальні дослідження показують, наскільки залежним є образ власного фізичного "Я" від установок особистості); тут же міститься і образ себе як суб'єкта самоспостереження; в "Ідеальному Я" конструюється також образ людини себе як мислячої ("мисляча річ" Декарта), і, нарешті, "Ідеальному Я" належать образи того, як людина переживає себе, – можливість продовжувати своє буття, сприймати, мислити, відчувати. Детермінізм можливим – це справжнє джерело визначення мети (у трактуванні В.А.Петровського, "мета" є образом можливого як прообразу дійсного). У дослідженнях, спеціально присвячених цьому питанню, В.А.Петровський показав, що в діяльності людини породжуються надлишкові можливості дій (цільові перспективи, що виходять за межі спочатку поставлених особистих цілей). Ново надбані можливості обтяжені внутрішнім обмеженням, що полягає в тому, що це поки що тільки можливості (границя тут покладена самою їх ідеальністю); але, стаючи предметом рефлексії, вони набувають сили спонукати активність

⁶⁶ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во "Феникс", 1996. – 512 с. – С. 230-245.

("мотив границі"). При цьому психологічною категорією, що відповідає детермінізмові можливим як таким, є надситуативна активність В.А.Петровського.

"Трансцендентальне Я" – *causa sui* в значенні "діючої причини", яка означає, що щось знаходиться (знаходження як процес і результат виявлення) там, де його, як такого, ніколи не було; позачасовість – значить, що воно тимчасово знаходиться там, де ми його знаходимо. "Трансцендентальне Я", таким чином, існує в умовному просторі і часі. Думка переживається відразу як щось інше, ніж переживання; сприймається відразу як щось інше, ніж сприйняття; і, будучи висловленою, означає дещо зовсім інше, ніж саме висловлювання ("*Мысль изреченная – есть ложь*" Ф.Тютчев). Як вважає В.А. Петровський, діюча причинність може бути розкрита на прикладах таких психологічних понять, як "первинна установка" (Д.Н. Узнадзе), "проміжні змінні" (Е. Толмен), "настрій" (В.М.Басов), "схема" (У.Найссера) та ін.

"Трансфінітне Я" відповідає *causa sui* в значенні "цільової причини", яка реалізує переживання людиною безмежності свого існування в світі. Спираючись на уявлення Г. Кантора, трансфінітне взагалі можна визначити як присутність актуально- нескінченного у творінні, коли йдеться про повноту "присутності" (М. Хайдеггер) людини у світі. Це – переживання її співналежності вічному, переживання наскрізної просторовості (скрізь-буття), переживання безмежності насолоди, любові, істини. Специфіка світу переживань полягає в тому, що саме в ньому існує неіснуюче, знаходить себе немислиме. За цей рахунок, наприклад, тільки в переживанні істинно існує геометрія неможливого (психологічно, до речі сказати, зовсім не освоєна), об'єкти парадоксального знання.

Відтак, як вважає В.А. Петровський, думка, що стала переживанням, не вибирає, де і коли їй бути, а просто є в кожній точці простору і часу. Переживання, таким чином, утворюють довершені простір і час, в якому перебуває "Трансфінітне Я", яке реалізується в актуальній нескінченності – чарівній і капризній, що існує спалахами, відкривається на мить. Як писав Гете у "*Фаусті*":

*Плоды, гниющие в тот миг, когда их рвут,
И дерево в цвету на несколько минут*

РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Як пише В.А. Петровський, "Трансфінітне Я" як переживання актуальності нескінченного, скидає останнє в небуття, перетворюючись на "актуально-кінцеве Я", звільнене (або ще вільне) від переживань, думок і образів, але згодом з необхідністю втілюється в них, і, таким чином, коло *causa sui* виявляється замкненим.

Психологічне трактування "Трансфінітного Я", як вважає В.А.Петровський, передбачає істотний розвиток вундтівської категорії переживання.

Покажемо типи "Я", за В.А. Петровським, в структурі логічного квадрата:

Іманентне Я (речовина, матеріальна причина)		Ідеальне Я (поле, формальна причина)
ОСОБИСТІСТЬ		
Трансцендентальне Я (час, актуальна, діюча причина)		Трансфінітне Я (рух, цільова причина)

Рис. 29. Модель особистості В.А.Петровського, модифікована відповідно до логіко-функціональної моделі особистості

Подані чотири аспекти людського "Я" реалізують кватерну ж модель особистості, яка, як вважає В.А.Петровський, складається з таких форм людини як особистості: 1) людина як суб'єкт життєдіяльності, 2) людина як суб'єкт предметної діяльності; 3) людина як суб'єкт спілкування; 4) людина як суб'єкт самосвідомості.

Відтак, бути особистістю, за В.А.Петровським, це, **по-перше**, значить бути суб'єктом власного життя, будувати свої вітальні (у широкому сенсі) контакти зі світом. Це означає не тільки фізичний аспект існування людини, але і її буття як психофізичного цілого. Зокрема, дихотомія "благополуччя – неблагополуччя" в вітальній сфері розуміється як пережита людиною міра її безпеки у взаєминах з природним та соціальним оточенням, що на ранніх ступенях онтогенетичного розвитку може виявлятися в "базисній довірі" або "тривозі" (Е.Еріксон), а пізніше – в переживанні злиття зі світом (А.Камю) або "онтологічних страхах" (Ж.Сартр).

Психологічні дослідження особистості як суб'єкта життєдіяльності реалізують вивчення: біологічних передумов

підтримки людиною своїх взаємин зі світом (з цієї точки зору можуть бути проаналізовані праці Б.М. Теплова, В.Д.Небиліцина, В.С. Мерліна, І.В.Равіч-Щербо та ін); життєвого шляху людини (способів реалізації людиною своєї долі); шляхів і способів реставрації людиною своїх життєвих відносин зі світом в кризові моменти життя (ЕЛ інденманн; В. Франкл; Ф.В.Василюк).

Серед можливих підходів до дослідження особистості як суб'єкта життєдіяльності В.А. Петровський виокремлює вивчення поведінки людини перед реальною або потенційною загрозами. Ця лінія досліджень, яка має свою історію в зарубіжній психології, була намічена В.А.Петровським як один із шляхів дослідження активності особистості у зв'язку з аналізом тенденції до ризику.

Рівень особистості як "авторствування" людини стосовно побудови нею власного життя може бути зафіксований у терміні "індивідуум" або "індивідуальний суб'єкт".

По-друге, бути особистістю означає бути суб'єктом предметної діяльності. Остання може бути розкрита як продукування людиною предметів духовної і матеріальної культури і представлена у вигляді процесів уречевлення та розречевлення людських "сутнісних сил" (Г.С.Батіщев, В.В. Давидов, Є.В.Ільєнков, О.М.Леонтьєв, Г.П.Щедровицький, Є.Г. Юдін та ін.).

При цьому психологічні дослідження особистості як суб'єкта предметної діяльності присвячені: залежностям перебігу психічних процесів людини, яке вона їм додає в організації власної діяльності (О.М. Леонтьєв, П. І. Зінченко, А.В.Запорожець, А.А.Смирнов, В.Я.Ляудіс та ін); смисловій детермінованості психічних процесів (О.М.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн, Д.Н. Узнадзе); "цінності" як чиннику відносин суб'єкта зі світом (Н.І.Непомняща); "смисловій установці", ширше – "смисловим утворенням" (А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Е.В.Субботський, А.У.Хараш та ін); "активності образу світу" (С.Д.Смирнов та ін); загальним механізмам саморегуляції як "особливого контура" організації інформаційних процесів, що реалізують діяльність (О.А.Конопкін, Ю.А.Миславський та ін.) У роботах цього напрямку особистість виступає в значенні "діяч".

По-третє, бути особистістю, за В.А. Петровським, – це бути суб'єктом спілкування, коли слід розрізняти власне спілкування і комунікацію (остання може мати суто службовий характер). Спілкування ж – це виробництво індивідами їх загального, що

передбачає досягнення взаємної ідеальної представленості взаємодіючих сторін (на відміну від комунікації, яка може мати суто інструментальний характер). Спеціальний аналіз категорії спілкування дозволяє відрізнити її також від категорії "предметна діяльність" (А.В.Петровський, В.А. Петровський, Л.А.Радзиховський та ін.). Психологічні дослідження особистості як суб'єкта спілкування репрезентовані працями в галузі: символічного інтеракціонізму (що базуються на роботах Дж.Міда), трансактного аналізу (Е. Берн і його школа), соціальної перцепції (А.А.Бодальовв, Г.М.Андреева, А. У.Хараш та ін), соціального впливу та влади (Картрайт, Танненбаум, Тібо і Келлі та ін), діяльнісного опосередкування міжособистісних відносин (А. В. Петровський і його співробітники), а також – дослідженням діалогічності свідомості (М.М. Бахтін, В. С. Біблер, А.У.Хараш та ін.) Особливий напрямок досліджень особистості як суб'єкта спілкування ми бачимо в розробці проблеми "відображеної суб'єктності" (В.А.Петровський). Відтак, бути особистістю як суб'єктом спілкування неможливо без тієї чи іншою мірою ідеального репрезентації людини в житті інших людей.

Нарешті, *по-четверте*, бути особистістю, за В.А. Петровським, означає бути суб'єктом самосвідомості. За цим розумінням – багата традиція філософського аналізу (у європейській філософії: роботи Фіхте, Гегеля та інших філософів). Предмет психологічних досліджень особистості як суб'єкта самосвідомості – це: "відкриття" людиною власного "Я" у процесі вікового розвитку (І.С.Кон та ін); самооцінка особистості (М.С.Неймарк, А.І.Липкина та ін); моральна саморегуляція поведінки (С.Г.Якобсон); "конфліктні смисли" (В.В.Столін, Ю.М.Пилипейченко); будова системи самоставлення (концепція трьох компонент самоставлення, розроблена В.В.Століним). У цих дослідженнях особистість виступає як "Я".

Відтак, виходячи із зазначеного вище, В. А. Петровський постулює такий розвиток особистості, який проходить як становлення цілісності в чотирьох основних формах суб'єктності: суб'єкт вітального ставлення до світу ("Природа"); суб'єкт предметного ставлення до світу ("Предметний світ"); суб'єкт спілкування ("Світ людей"); суб'єкт самосвідомості ("Я сам"). Людина як особистість інтегрована в ці "світи", але їх значущість для людини змінюється на кожному етапі її розвитку. "Суть освітнього процесу відповідно особистісно орієнтованого підходу полягає в

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

породженні людини як суб'єкта активності в єдності чотирьох іпостасей (природи, предметного світу, інших людей і самого себе): навчати – це означає породжувати засоби освоєння універсуму в чотирьох іпостасях; виховувати – долучати до цінностей осягнення і дії (цінності Істини, Творчості і Любові стикаються і з чотирма іпостасями)⁶⁷.

⁶⁷ Петровский В.А. Личность в психологии : парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону : Изд-во “Феникс”, 1996. – 512 с. – С. 230-242.

1.3. ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПОБУДОВІ МОДЕЛІ ОБДАРОВАНOSTІ

Вивчення феномена обдарованості передбачає звернення до *системного підходу*, який набув значного поширення у сучасних наукових доробках. Системний підхід визнано як науковий у кінці 40-х – на початку 50-х років ХХ ст. (засновник австрійський біолог Л. фон Берталафні). Як зазначає Ю.М. Козловський, теорія систем вибудовується з урахуванням принципів багатьох галузей наук (відповідність, інваріантність, простота тощо) і тому є найбільш загальною інтеграційною теорією. Вона створювалася як засіб аналізу різноманітних об'єктів природи для виявлення їх спільних властивостей і покликана допомогти вченим подолати інформаційну відчуженість (М. Чепіков) шляхом використання математичного апарату, доступного для широкого застосування. Такі поняття теорії систем як цілісність, структура, елемент, організація перетворилися на загальнонаукові і стали основою системно-структурного підходу⁶⁸.

Сутність системного підходу полягає в тому, що він є методологічною орієнтацією в діяльності, за якої об'єкт пізнання або перетворення розвивається як система. Під системою при цьому розуміють комплекс взаємодіючих компонентів⁶⁹, комплекс елементів у взаємозв'язку, які складають цілісне утворення, що має, крім властивостей окремих елементів, свої особливі системні властивості: ціле більше від суми своїх частин (синергетичний ефект)⁷⁰.

Система не є простою сумою певних елементів, а передбачає появу нової якості, яка не зводиться до властивостей окремих її елементів, спільні в ній властиві закони і закономірності, що не видимі в кожному окремому такому елементі, але керують ними. Тобто, системний підхід ґрунтується на положенні, що специфіка складного об'єкта (системи) не вичерпується особливостями

⁶⁸ Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу: Випуск 3: Системний підхід до наукової діяльності вищого навчального закладу: Науково-методичні рекомендації. – Львів: Сполом, 2011. – 30 с. – С. 3.

⁶⁹ Сазоненко Г.С. Педагогіка успіху (досвід становлення акмеологічної системи ліцею). – К.: Гнозис, 2004. – 684 с. – С. 355.

⁷⁰ Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 152 с. – С. 115.

елементів, які її складають, а пов'язана, передусім, з характером взаємодії між елементами. Тому, на перший план виходять завдання пізнання характеру і механізму цих зв'язків і відношень⁷¹. При цьому передбачається комплексне врахування всіх особливостей взаємодії між елементами системи та всіх можливих факторів впливу на систему ззовні.

Серед суттєвих ознак системи дослідники виділяють такі: система є елементом більш загальної системи; всі елементи взаємодіють як одне ціле; елементи системи взаємодіють між собою за чітко визначеними законами. При цьому взаємозв'язки можуть бути як внутрішніми (між елементами системи) так і зовнішніми (між системою та зовнішнім середовищем)⁷².

Основними змістовими ознаками системи є:

1) ознаки, що характеризують внутрішній стан системи: множина, елемент, відношення, властивості, зв'язок, канали зв'язку, провідна частина системи, ієрархічна побудова системи та ін.;

2) ознаки, що характеризують специфічні системні властивості: ізоляція, взаємодія, інтеграція, диференціація, централізація, децентралізація, стан системи, цілісність, стабільність, зворотний зв'язок, рухлива рівновага, регуляція, управління, конкуренція та ін.;

3) ознаки, що характеризують поведінку системи: середовище, діяльність, функціонування, зміни, адаптація, розвиток (простий і структурний), еволюція, генезис, цілеспрямованість, поведінка системи та ін.

Визначені групи ознак розташовуються послідовно, враховуючи зростання їх складності, мають ієрархічну підпорядкованість⁷³.

Засобом їх систематизації є правила, згідно яких із одних термінів можна одержувати інші терміни (правила, визначення), із одних пропозицій отримувати інші (правила, висновки), із одних доведень отримувати інші доведення (А. Кочергін). Системний підхід передбачає представлення об'єкта дослідження як системи, що

⁷¹ Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу: Випуск 3: Системний підхід до наукової діяльності вищого навчального закладу: Науково-методичні рекомендації. – Львів: Сполом, 2011. – 30 с. – С. 3.

⁷² Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу. – С. 9.

⁷³ Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 152 с. – С. 115.

складається із зв'язаних певним чином елементів, або здійснення логічної систематизації наукових теорій (наприклад, формалізації).

Найважливішими рисами системи є розчленованість і цілісність (З. Решетова), причому сукупність елементів становить її зміст, а сукупність закономірних зв'язків між елементами – внутрішню форму або структуру системи. Розташування елементів у системі та встановлення зв'язків між ними визначається властивостями, заданими системотвірним чинником⁷⁴. У будь-якій педагогічній системі таким чинником завжди є мета, заради досягнення якої створюється і функціонує вся система. Своєю чергою, досягнута мета називається результатом. Специфікою системного підходу можна вважати той факт, що система є не стартом, а фінішем дослідження (А. Уємов). Об'єкти, на яких встановлюються системотворчі відношення, є системою, та з'являються лише на заключній стадії системотворчої діяльності.

Особливість педагогічних систем полягає в тому, що основним їх компонентом є людина, що виступає як об'єкт управління. Принципова відмінність педагогічних систем від інформаційних і управлінських в тому, що останні розглядають навчання (самовдосконалення системи) лише як процес руху інформації.

Системний підхід до об'єкту будь-якої складності дає можливість виявити взаємозв'язок і взаємозалежність його компонентів, конкретизувати його зв'язки і на цій основі розробити практичні рекомендації щодо оптимізації функціонування цього об'єкту⁷⁵.

Стан системи – сукупність значень існуючих характеристик (властивостей), які визначають систему в даний момент часу. Властивості можна визначити через відношення, а через відношення – стан системи. Для систем розрізняють стани: статичні (з одним станом) і динамічні (з сукупністю станів, коли з часом така система переходить з одного стану в інший). Для визначення стану системи розглядаються два типи параметрів: внутрішні та зовнішні, а також визначаються передумови цілісного функціонування системи. Це передбачає встановлення взаємозв'язку між внутрішніми

⁷⁴ Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу: Випуск 3: Системний підхід до наукової діяльності вищого навчального закладу: Науково-методичні рекомендації. – Львів: Сполом, 2011. – 30 с. – С. 14.

⁷⁵ Паламарчук В.Ф. Як виростити інтелектуала. – Тернопіль: „Навчальна книга – Богдан”, 2000. – 152 с. – С. 115.

(мікроскопічними) та зовнішніми (макроскопічними) параметрами⁷⁶.

С. Гончаренко та В. Кушнір виділяють низку переваг системного підходу при дослідженні складноорганізованих об'єктів (С. Гончаренко). Зокрема, він дозволяє структурувати педагогічне явище й виділити в ньому складові різної природи; результативний ефект впливу розглядати як "системний ефект" в контексті оптимізації процесів; одночасно вести дослідження з позиції диференціації і цілісності на основі принципу їхньої взаємної доповнюваності; використовувати синтез знань різних наук; будувати систему дослідження у вигляді ієрархічної чи мережевої моделей або їхніх комбінацій, що дозволяє виділити між складовими як зв'язки субординації, так і зв'язки координації; виокремити об'єкт дослідження із середовища із одночасним встановленням зв'язків і взаємодій об'єкта дослідження із середовищем⁷⁷.

Враховуючи наведені вище основні ознаки системного підходу до вивчення педагогічних явищ, представимо можливості його застосування у побудові моделі загальної обдарованості.

Зважаючи на те, що "обдарованість" належить до трансдисциплінарних понять, є багатозначним і до кінця не визначеним, його необхідно досліджувати комплексно на різних наукових рівнях, зокрема, на психофізіологічному, психологічному, соціально-психологічному, педагогічному.

Вивчення індивідуальних особливостей на *психофізіологічному рівні* дозволяє вимірювати природні передумови, що входять до структури здібностей. Зокрема, вчені вважають, що обдарованим дітям притаманна висока біохімічна й електрична активність мозку, їх відрізняє високий енергетичний рівень та коротка тривалість сну тощо.

Психологічний рівень вивчення обдарованості характеризується визначенням індивідуальних особливостей пізнавальних процесів – сприймання, пам'яті, мислення, мовлення, а також особистісних властивостей темпераменту і характеру. Обдаровану особистість вирізняє висока концентрація уваги, наполегливість у досягненні

⁷⁶ Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу: Випуск 3: Системний підхід до наукової діяльності вищого навчального закладу: Науково-методичні рекомендації. – Львів: Сполом, 2011. – 30 с. – С. 14.

⁷⁷ Козловський Ю.М. Наукова діяльність вищого навчального закладу. – С. 4.

результату в сфері, яка її приваблює, глибока зануреність у проблему, яка вивчається, інтуїція, надзвичайна здатність до абстрагування, пошуково-дослідний стиль діяльності, креативне мислення.

Соціально-психологічний рівень передбачає визначення успішності діяльності за тривалий період, вивчає характер міжособистісних стосунків та індивідуальний стиль діяльності. У сфері психо-соціального розвитку обдарованим людям притаманні: загострене почуття справедливості, значуща особистісна система цінностей, неможливість чітко розмежувати реальність і фантазію, добре розвинене почуття гумору, надзвичайна чутливість до невербальних проявів почуттів оточуючими, егоцентризм як проекція власного сприймання й емоційних реакцій на явища і всіх оточуючих тощо.

Педагогічний рівень дослідження – розробку концептуальних моделей розвитку обдарованості, створення освітніх та виховних програм, відбір ефективних засобів, форм і методів роботи, спрямованих на її розвиток.

Отже, феномен обдарованості потребує дослідження на рівні цілого комплексу наук. А оскільки сутність та природа обдарованості не може бути пояснена з позиції однієї наукової дисципліни, для цього явища характерним є існування значної кількості теоретичних підходів до його вивчення.

Без теоретичного підґрунтя, яке б пояснювало природу обдарованості з позицій сучасного наукового знання, будь-яка робота з обдарованими дітьми являє собою лише сукупність розрізнених й суперечливих практичних рекомендацій та методичних порад. Теоретичні моделі, побудовані на ґрунтовній науковій основі, дозволяють чітко визначити загальну структуру відповідної діяльності, виділити її основні елементи, розробити цілісну програму діяльності фахівців, батьків, самих учнів тощо.

Починаючи з другої половини XIX століття, вчені намагаються пояснити природу обдарованості. За цей час ними було запропоновано цілий ряд теоретичних підходів, кожен з яких певним чином намагався розв'язати завісу таємничості над цією проблемою. Серед найбільш розповсюджених і загальноприйнятих можна назвати такі:

трансцендентальний підхід (Я. Коменський), який пояснює походження обдарованості даром Божим;

РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

соціогенний підхід (А. Сен-Симон, Ш. Фур'є, Р. Оуен, К. Гельвецій, В.П. Ефроїмсон та ін.), прихильники якого надають перевагу оточуючому середовищу, соціуму у формуванні видатних здібностей;

спадково-еволюційний (біогенний) підхід (Ф. Гальтон, Дж. Гілфорд та ін.), сутність якого полягає у визнанні прямого наслідування дітьми видатних здібностей від своїх талановитих предків;

психо-генетичний напрям (Ч. Ломброзо, І. Кант, В.П. Ефроїмсон та ін.), що пов'язує прояви талановитості з генетичними змінами та глибинними захворюваннями психіки обдарованої особистості;

фізіологічний підхід (І.П. Павлов та інші), представники якого намагаються віднайти причини обдарованості у специфіці будови та функціонування центральної нервової системи, зокрема у функціональній спеціалізації півкуль головного мозку;

психологічна теорія здібностей (Б.М. Теплов, Б.Г. Ананьєв, В.М. М'ясищев, О.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн та ін.), прихильники якої впевнені в існуванні анатомо-фізіологічних і 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.

Таким чином, на сучасному етапі розробки досліджуваної проблеми чітко окреслилися три основні напрями пошуків дослідників, а саме:

а) обдарованість залежить від умов життя та системи виховання дітей у певному соціумі – соціогенний підхід;

б) обдарованість зумовлена природними чинниками – біогенний підхід;

в) обдарованість визначається ціннісним змістом індивідуальної свідомості – аксіологічний підхід.

Практично всі науковці, які досліджують проблему обдарованості, погоджуються з тим, що системотвірним чинником обдарованості виступає *особистість*. З позиції загальної теорії систем особистість розглядається як певна система, яка має визначену множину взаємопов'язаних елементів, що утворюють цілісність, стійку єдність, якій притаманні відповідні функції, цілі,

склад, структура. Сукупність особистісних якостей має ієрархічну побудову і включає ряд підсистем, системний аналіз яких дає можливість описати її як організовану цілісність, визначити місце і роль здібностей та обдарованості, виявити відносини між компонентами різного порядку, відокремити суттєве від випадкового. Зважаючи на важливість такого підходу, структура особистості та місце здібностей і обдарованості в ній будуть проаналізовані окремо.

Під особистістю в широкому значенні розуміють конкретну, цілісну людську індивідуальність у єдності її природних і соціальних якостей. Особистість – це конкретна людина, яка є представником певного суспільства, певної соціальної групи, виконує визначений вид діяльності, усвідомлює своє ставлення до оточуючих і відрізняється певними індивідуально-психологічними особливостями. Особистість характеризується, насамперед, своєю суспільною сутністю. Поза суспільством, поза соціальною чи професійною групою людина не може стати особистістю.

Отже, з точки зору сучасної науки, особистість – це певне поєднання психічних (зокрема, психофізіологічних та соціально-психологічних) властивостей: спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, світогляд, переконання тощо), рис темпераменту й характеру, здібностей, особливостей психічних процесів (відчуття, сприймання, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери)⁷⁸.

Сучасні дослідники, зокрема В.В. Рибалка⁷⁹, відзначають, що останнім часом у сучасній психологічній науці все відчутнішим стає обмеженість моновимірного уявлення про структуру особистості. Водночас у працях О.М. Леонтьєва, С.Л. Рубінштейна, Ф. Лерша, Г.С. Костюка, К.К. Платонова, В.Ф. Моргуна, Ю. Козелецького та інших психологів проявляється тенденція до синтезу багатовимірних структур особистості.

Так, В.В. Рибалка⁸⁰, детально проаналізувавши сучасні підходи до побудови структури особистості, обґрунтовує концепцію

⁷⁸ Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 243.

⁷⁹ Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с.

⁸⁰ Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології. – С. 144-155.

тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості. Така модель може бути використана для побудови моделі обдарованості, тому представляємо цей підхід більш докладно.

На основі ґрунтовного аналізу та зіставлення існуючих варіантів психологічної структури особистості, порівнюючи виявлені при цьому тенденції з існуючими методологічними підходами до пізнання і розвитку особистості, а також – з принципами психологічної науки, В. Рибалка виділяє три взаємопов'язані базові виміри, які, на його думку, доцільно використовувати при побудові психологічної структури особистості (див. рис. 1).

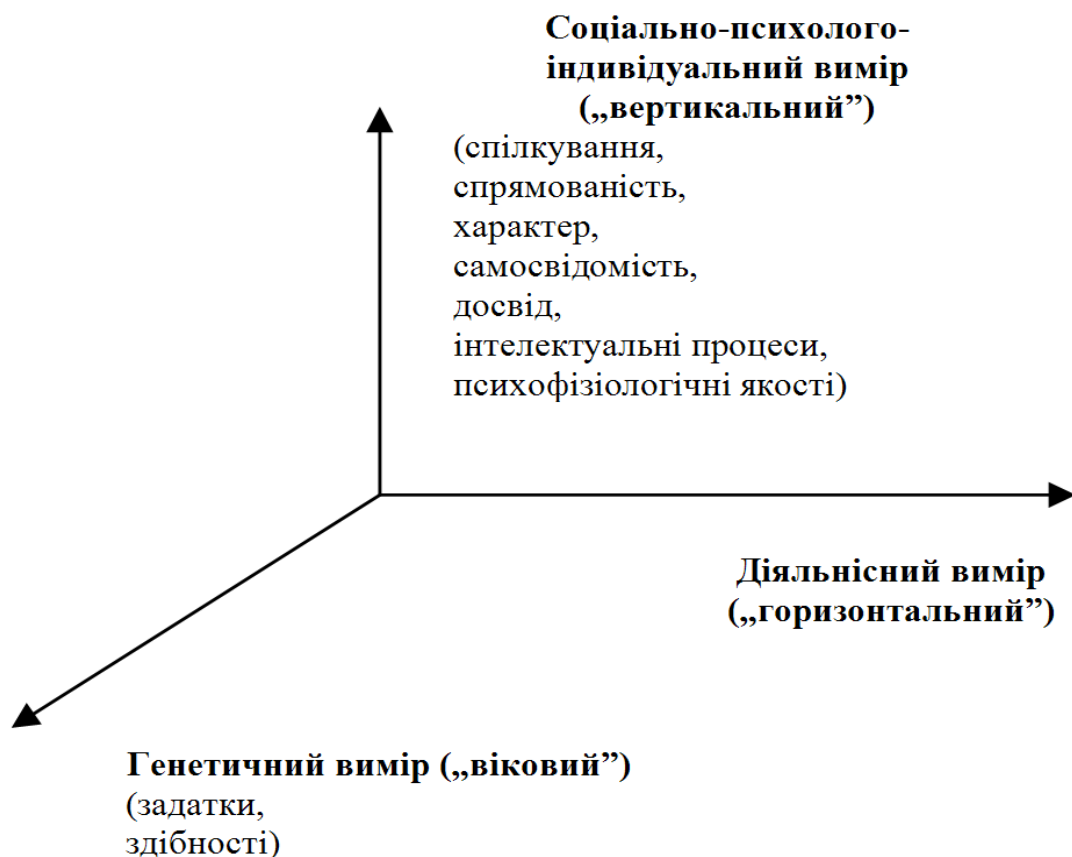


Рис.1. Тривимірна модель особистості (за В.В. Рибалкою)

Перший вимір (I) – соціально-психолого-індивідуальний, „вертикальний”, з притаманними йому підструктурами особистості. Другий вимір (II) – діяльнісний, „горизонтальний”, що диференціюється на відповідні компоненти діяльності та поведінки. Третій вимір (III) – віковий, генетичний, що характеризує рівень розвитку якостей особистості, її задатків, здібностей, психічних властивостей.

Ці виміри розглядаються автором як єдина система базових категорійних параметрів цілісної психологічної структури особистості. Як засіб їх поєднання у систему взаємопов'язаних базових параметрів особистості використовується ортогональний принцип (див. рис. 1). Однак у психологічній структурі особистості він використовується як засіб встановлення і презентації внутрішніх системних зв'язків між вимірами та їх елементами у цілісній моделі особистості. За цим принципом кожний елемент психологічної структури особистості зазнає системного впливу та системно сполучає в собі функції трьох головних типів – соціально-психолого-індивідуального, діяльнісного та вікового (генетичного), які відповідають трьом базовим вимірам особистості. Це надає кожній якості, властивості особистості певної голографічної метаякості, завдяки чому кожна властивість особистості може відображати певним чином усю особистість.

Крім того, кожний з трьох вимірів має власну внутрішню будову, що утворюється відповідними підструктурами, компонентами, рівнями розвитку, що є взаємопов'язаними між собою і можуть бути диференційовані далі⁸¹.

Ураховуючи сучасні дані про діяльність, відображені у дослідженнях П.К. Анохіна, М.О. Бернштейна, П.А. Гончарука, О.М. Леонтьєва, А.Р. Лурії, Г.С. Костюка, В.М. Русалова, Н.Ф. Талізінної та інших, В.В. Рибалка уточнює і структурні компоненти діяльнісного виміру особистості та представляє їх у такому вигляді: 1) потребнісно-мотиваційний; 2) інформаційно-пізнавальний; 3) цілеутворювальний (прийняття рішення щодо мети, задуму, плану діяльності тощо); 4) операційно-результативний (виконання рішення, досягнення результату діяльності); 5) емоційно-почуттєвий (див. рис. 1).

Зважаючи на вищезазначений підхід до розуміння структури особистості, нам вбачається логічним звернення до психологічних і педагогічних концепцій обдарованості, які розроблені на основі системного підходу. При цьому, як зазначає В.О. Моляко, поняття „обдарованість” не можна розглядати відірвано від понять „здатки” та „здібності”. Зокрема, актуальною залишається проблема розподілу

⁸¹ Рибалка В.В. *Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно-центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посібник.* – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с. – С. 144-155.

акцентів у ланцюгу "здібності – обдарованість – талант – геніальність". Однак саме ці проблеми ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і в прикладному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у системі професійної освіти⁸².

Термін "здібності" давно й широко використовується в науковій термінології, однак дослідники досі неоднозначно підходять до розуміння його сутності. Найбільш широке і давнє визначення здібностей трактує їх як властивості душі людини, які розглядаються у вигляді сукупності психічних процесів і станів. У психології XVIII-XIX ст. здібності розуміли як високий рівень розвитку загальних та спеціальних знань, умінь і навичок, які забезпечують успішне виконання людиною різних видів діяльності. Сьогодні більшість учених вважають, що здібності не зводяться до знань, умінь і навичок, однак забезпечують їх швидке набуття, закріплення й ефективне використання у практичній діяльності⁸³.

У сучасній психології здібності є предметом конкуруючих гіпотез залежно від того, як їхні автори тлумачать проблему біологічного і соціального⁸⁴. Прихильники соціального напрямку впевнені, що історіогенез здібностей відбувається в напрямку їх спеціалізації й перебуває під впливом соціального. Тому їх онтогенез можна уявити як освоєння дитиною суспільно-історичного досвіду, втіленого в предметах людської діяльності. Разом зі способами їх використання вона немовби привласнює здібності тих людей, які ці предмети створили. Ця гіпотеза засвідчує прижиттєве формування здібностей, і для неї певним способом організації діяльності виступає соціальне. Вступаючи в активні стосунки з предметним світом, індивід нібито уподібнює його властивостям своєї індивідуальності. Цей процес ґрунтується на певних фізіологічних механізмах, які формуються під час діяльності.

⁸² Моляко В.О. Проблема обдарованості: нові етапи психологічних досліджень та їх практична реалізація // Актуальні проблеми психології: Том 6. Обдарована особистість: пошук, розвиток, допомога: Зб. наук. праць / За заг. ред.. С.Д. Максименка. – К.: BONA MENTE, 2002. – Вип. 3 (1 частина). – С. 11-15. – С. 10.

⁸³ Дрозденко К.С. Загальна психологія в таблицях і схемах: Навч. посібник. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с. – С. 286.

⁸⁴ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с. – С. 416.

За іншою гіпотезою, онтогенез здібностей ґрунтується на власне психологічних закономірностях, однак значною мірою залежить від біологічного. Як зазначав С.Л. Рубінштейн, "людина не може відриватися від природи і цілковито протиставляти себе їй"⁸⁵. Як природна істота вона має свій генотип – сукупність успадкованих структур організму. Спільно із попередніми досягненнями людини (знаннями, вміннями, навичками) він утворює внутрішні передумови діяльності. Розвиток здібностей при цьому відбувається ніби за спіраллю: наявний рівень створює передумови для переходу на більш високий⁸⁶.

Обидві гіпотези об'єднує розуміння єдності здібностей і діяльності, за яким розвиток здібностей відбувається у зв'язку з розширенням кола діяльності індивіда, вдосконаленням їх операційного складу. Однак перша акцентує увагу на соціальному, а друга підкреслює значення біологічного.

У розробку цієї проблеми суттєвий внесок зробили радянські дослідники Б.Г. Ананьєв, В.М. Мясіщев, А.Г. Ковальов, Г.С. Костюк, К.К. Платонов, С.Л. Рубінштейн і насамперед Б.М. Теплов, який захистив докторську дисертацію з психології музичних здібностей у складні часи заборони генетичних досліджень у СРСР (це зумовило панування у тогочасній педагогіці і психології уявлень про людину як про переважно соціальну істоту).

У сучасній психологічній науці виокремлюються два основні підходи до вивчення та застосування поняття "здібності" – загальнопсихологічний та диференційно-психологічний⁸⁷.

Загальнопсихологічний підхід під здібностями розуміє будь-який прояв можливостей людини (вихідне положення – людина здатна, може здійснювати певну діяльність). Звідси проблема здібностей набуває психолого-педагогічного спрямування і головним постає питання: як ефективніше набувати можливості, зокрема знання і вміння. З позиції такого підходу всі люди здатні розвивати свої здібності.

⁸⁵ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

⁸⁶ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с. – С. 418.

⁸⁷ Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с. – С. 98.

Диференційно-психологічний *(індивідуально-психологічний)*

напряма навпаки підкреслює вроджені відмінності між людьми за здібностями. Так, Б.М. Теплов, визначаючи здібності як індивідуально-психологічні особливості людини, які проявляються в діяльності і є передумовою успішного її виконання, особливо підкреслював, що здібності – це індивідуально-психологічні особливості, які *відрізняють* одну людину від іншої; здібностями називають не взагалі індивідуальні особливості, а лише такі, які мають відношення до успішного виконання однієї діяльності або багатьох діяльностей; здібності не зводяться до тих знань, навичок або вмінь, які вже вироблено у певної людини, а сприяють легкому і швидкому їх набуттю⁸⁸.

Отже, здібності – це індивідуально-психологічні особливості особистості, які забезпечують успіх у діяльності та спілкуванні, легкість в оволодінні знаннями, вміннями, навичками. Здібності не можуть бути зведені до знань, умінь і навичок, які має людина, однак забезпечують їх швидке набуття, фіксацію й ефективне практичне застосування. Успішність у діяльності забезпечується не однією, а системою різних здібностей, при цьому вони можуть взаємокомпенсуватися⁸⁹.

У сучасній науці здібності визначаються як яскравий прояв певної характеристики функцій, який зумовлений вродженими задатками. Функції характеризують здатність того чи іншого органа виконувати ту роль, для якої він створений природою. Кожна функція має ряд характеристик, за якими можна виміряти рівень їх реалізації⁹⁰. Таким чином, психофізіологічною основою розвитку здібностей є функціональні органи, реалізацію ж відповідних здібностей у діяльності забезпечують нервово-м'язові системи, що складаються за життя⁹¹.

⁸⁸ Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14-305.

⁸⁹ Сисоєва 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. – С. 81.

⁹⁰ Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с. – С. 98.

⁹¹ Сисоєва 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. – С. 81.

Усі ці характеристики наявні в кожній людині, проте ступінь вираженості їх у кожній людині різний. Якщо в людини характеристика функції перевищує середній рівень, то йдеться про наявність у неї певної здібності, якщо вона набагато нижча – про її відсутність. Отже, поняття "здібність" застосовується для виділення людей, у яких характеристика певної функції проявляється значно більше, ніж звичайно. Зазначимо, що немає людей зовсім без здібностей. Є люди з низьким рівнем розвитку певної здібності, що заважає їм досягати у певному виді діяльності високого результату. Тому варто вести мову про різний ступінь вираженості в людини здібностей (високий, середній, низький), а не про їх наявність чи відсутність⁹².

На думку Є.П. Ільїна, різниця прояву в різних людей певної характеристики функцій зумовлена їх вродженими морфо-фізіологічними особливостями, що отримали назву "задатки" здібностей. У свій час Б.М. Теплов, заперечуючи спадковість здібностей, зазначав, що вродженими можуть бути лише анатомо-фізіологічні й функціональні особливості людини, які створюють певні передумови для розвитку здібностей. Залежно від їх сутності формуються внутрішні стимулятори спрямованості людини до певної діяльності: інтереси, пізнавальні потреби, система мотивації, бажання добиватися високих успіхів у конкретній діяльності⁹³. Отже, в основі розвитку здібностей лежать певні природжені особливості людини⁹⁴.

До задатків належать: *будова і функціонування окремих ділянок кори головного мозку* (наявні індивідуальні відмінності в розміщенні клітинних полів у корі півкуль головного мозку людини, а також відзначені індивідуальні особливості у будові клітинних шарів, спостерігаються відмінності у тих відростках, які сполучають одну півкулю з іншою); *вроджені особливості зорового і слухового аналізаторів* (наприклад, у слуховому аналізаторі у внутрішньому вусі є утворення під назвою „улітка”, яке може впливати на відчуття залежно від розміщення своїх складових); *типологічні особливості*

⁹² Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с. – С. 98-101.

⁹³ Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14-305.

⁹⁴ Сисоева С.О., Поясок Т.Б. Психология і педагогіка: Підручник для студентів вищих навчальних закладів педагогічного профілю традиційної і дистанційної форм навчання. – К.: Міленіум, 2005. – 520 с. – С. 81.

нервової системи (залежить швидкість утворення тимчасових нервових зв'язків, їх міцність, сила зосередження уваги, витривалість нервової системи, розумова працездатність тощо); *співвідношення двох сигнальних систем* (художній тип характеризується відносною перевагою першої сигнальної системи, мислительний тип – перевагою другої сигнальної системи, середній тип – врівноваженістю обох сигнальних систем)⁹⁵.

Більшість дослідників погоджуються, що задатки – генетично зумовлені анатомо-фізіологічні властивості різних систем організму. Найбільш правомірною вважається гіпотеза про зв'язок задатків з мікроструктурою мозку та органів чуття, залежно від якої і відбувається функціонування клітин, а також з диференційними особливостями нервових процесів (сила, врівноваженість, рухливість нервової системи, а також її тип)⁹⁶. Матеріальним підґрунтям задатків є передусім будова мозку, кори його великих півкуль та її функціональні властивості. Ці відмінності зумовлені не тільки спадковою природою організму, а й утробним і позаутробним розвитком. Зміст задатків змінюється з віком у зв'язку з дозріванням мозку, при цьому проходячи певний віковий розвиток⁹⁷. "Здібності людини – це внутрішні умови її розвитку, які формуються в сукупності із задатками під впливом зовнішніх умов у процесі взаємодії людини з навколишнім середовищем"⁹⁸. Тому, з психологічного погляду правильно буде говорити не про природженість здібностей, а про природженість задатків⁹⁹.

Між здібностями і задатками існує багатозначний зв'язок. Задатки є лише передумовою розвитку здібностей, їх висхідним моментом. Характерним для задатків є те, що вони не мають якісної

⁹⁵ Дрозденко К.С. Загальна психологія в таблицях і схемах: Навч. посібник. – К.: ВД „Професіонал”, 2004. – 304 с. – С. 286-290.

⁹⁶ Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с. – С. 254.

⁹⁷ Сисоєва 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. – С. 81.

⁹⁸ Рибалка В.В. Методологічні питання наукової психології (Досвід особистісно центрованої систематизації категоріально-поняттєвого апарату): Навч.-метод. посібник. – К.: НІКА-ЦЕНТР, 2003. – 204 с. – С. 115.

⁹⁹ Сисоєва 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. – С. 81.

визначеності, змістового компонента. Здібності, розвиваючись на основі задатків, зумовлюються, але не визначаються ними. Задатки впливають (але не вирішальним чином) на процес формування і розвиток здібностей, які формуються прижиттєво у процесі діяльності й виховання. Які саме здібності сформуються на основі задатків, залежатиме не від задатків, а від умов життя, виховання та навчання. Так, С.О. Сисоєва зазначає, що на ґрунті одних і тих самих задатків можуть розвинути різні здібності¹⁰⁰. Задатки зумовлюють різні шляхи формування здібностей та впливають на рівень досягнень, швидкість розвитку здібностей.

Особливістю задатків, на думку Є.П. Ільїна, є те, що вони можуть одночасно охоплювати різні здібності/входити до різних здібностей. Рівень розвитку здібності залежить не від одного якогось задатку, а від їх кількості та специфіки поєднання. Проте в однієї людини стосовно певної функції природних задатків може бути три чи чотири, а в другій – лише один-два. Отже, чим більше в людини задатків, тим вищий рівень розвитку здібностей¹⁰¹.

Не всі вроджені задатки людини обов'язково перетворюються на здібності. Задатки, коли бракує відповідних умов для переростання їх у здібності, так і залишаються нерозвиненими. На думку С.О. Сисоєвої, умовами розвитку здібностей, є насамперед обставини життя людини: життя в суспільстві, наявність соціально-культурного середовища; навчання в дитинстві користуватися відповідними предметами; участь у діяльності і спілкуванні; наявність кола людей, які здатні передати необхідні знання, уміння і навички за допомогою ефективних засобів і методів навчання і виховання; відсутність у людини з народження суворой запрограмованості поведінки, наявність незрілості мозкових структур з їх здатністю до наступного формування шляхом навчання і виховання¹⁰². Таким чином, у процесі формування специфічно людських здібностей (лінгвістичних, музичних, математичних, педагогічних тощо) дослідники

¹⁰⁰ Сисоєва 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. – С. 254.

¹⁰¹ Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с. – С. 100-101.

¹⁰² Сисоєва 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. – С. 81.

простежують фундаментальну закономірність: здібності з'являються і розвиваються лише у процесі відповідної діяльності¹⁰³, тобто здібності й діяльність органічно взаємопов'язані. Здібності як рушійна сила мають вирішальне значення для розвитку науки і техніки, створення матеріальних і духовних надбань, суспільного прогресу. З розвитком праці та суспільного життя людські здібності розвиваються, зазнають змін їх зміст і структура¹⁰⁴. Розвитку здібностей сприяє спадковість соціальних умов життя, і перш за все навчання людей, їх освіта та виховання¹⁰⁵.

Важливим моментом розвитку здібностей є комплексність – одночасне вдосконалення декількох взаємодоповнюючих одна одну здібностей. При цьому розвиток здібностей підпорядковується явищу компенсації. Так, Б.М. Теплов у своїх дослідженнях доводить, що однією з найважливіших особливостей психіки людини є можливість надзвичайно широкої компенсації одних властивостей іншими, завдяки чому відносна слабкість якоїсь однієї здібності зовсім не позбавляє можливості успішного виконання навіть тієї діяльності, що найщільніше пов'язана з цією здібністю. Відсутня здібність може бути в дуже широких межах компенсована іншими, високорозвиненими в людини¹⁰⁶.

Здібності не лише спільно визначають успішність діяльності, але й взаємодіють одна з одною, впливають одна на одну. Залежно від наявності й міри розвитку інших здібностей, які входять у цей комплекс, кожна з них набуває іншого характеру. Такий взаємний вплив виявляється особливо сильним, коли йдеться про взаємозалежні здібності, які спільно визначають успішність діяльності.

У сучасній психології розрізняють загальні й спеціальні здібності. Загальні здібності – властивості індивідуальності, що зумовлюють діапазон можливостей людини: її здатність до освоєння

¹⁰³ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с. – С. 419.

¹⁰⁴ 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. – С. 106.

¹⁰⁵ Максименко С.Д. Загальна психологія: Навч. посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 272 с. – С. 254.

¹⁰⁶ Теплов Б.М. Избр. тр.: В 2 т. – М.: Педагогика, 1985. – Т. 1. – С. 14-305.

культури, навчання, різних видів діяльності. Спеціальні здібності – властивості індивідуальності, які забезпечують успішність виконання певної діяльності. Вони також мають багаторівневу природу, а тому ґрунтуються на відповідних задатках, потребують систематичних і наполегливих вправ, що зумовлюють їх розвиток, передбачають ставлення індивіда до них як до засобу розв'язування життєво важливих завдань¹⁰⁷.

Зазначимо, що у дослідженнях проблеми здібностей йдеться не лише про окремі види здібностей, але й про *різні рівні їх розвитку*. Так, П.А. М'ясоїд, з позицій системно-діяльнісного аналізу психіки в існуванні здібностей виокремлює ряд рівнів, а саме: *органічний* – задатки, біологічний інтелект; *індивідний* рівень, на якому функціонують власне здібності, психометричний інтелект; *особистісний рівень*, на якому індивід певним чином ставиться до своїх здібностей і у певний спосіб використовує їх для досягнення своїх цілей (соціальний інтелект). Найповніше здібності виявляються у творчості особистості, а найвищим рівнем їх розвитку є талант – здібності, які виявляються в суспільно визнаних здобутках. Отже, здібності – це властивості індивідуальності, що мають складну багаторівневу природу. На органічному рівні вони виступають як біологічні, генетично зумовлені задатки здібностей; на індивідному – власне здібності, які розвиваються в процесі відповідних діяльностей і залежать від соціального; на особистісному – це ставлення індивіда до здібностей як до засобу реалізації певного способу життя. Останній – власне психологічний вимір здібностей, пов'язаний із вибором і здійсненням індивідом свого життєвого шляху¹⁰⁸.

Таким чином, на думку В.О. Моляка, здібностям властива своєрідна розгалуженість, взаємозв'язок із вродженими задатками. Вони розвиваються у процесі діяльності, переплітаються з низкою особистісних властивостей і особливостей. Тобто варто говорити про здібності як систему (чи підсистему в системі особистості), що поєднується і взаємопов'язана з іншими системами (підсистемами)¹⁰⁹.

¹⁰⁷ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – 2-ге вид., допов. – К.: Вища шк., 2001. – 487 с. – С. 425.

¹⁰⁸ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – С. 428.

¹⁰⁹ Моляко В.О. Техническая творческая одарённость // Обдарована дитина. – 2002. – № 4. – С. 27-32.

Коли рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей високий, йдеться про загальну або спеціальну *обдарованість* – передумову творчих досягнень¹¹⁰.

У свій час ще Б.М. Теплов наголошував на тому, що окремі здібності не просто співіснують незалежно одна від одної. Кожна здібність змінюється, набуває якісно нового характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Тобто, окремі здібності ще не забезпечують можливість успішного виконання конкретною людиною тієї чи іншої роботи. Цього можна досягти завдяки *обдарованості*, яку розуміють як якісне своєрідне поєднання здібностей, від якого залежить можливість досягнення більшого чи меншого успіху під час тієї або іншої діяльності. Б.М. Теплов наголошує на тому, що обдарованість слід розглядати насамперед у якісному, а не в кількісному плані: наука має надавати практиці способи аналізу обдарованості людей у різних сферах, а не прийоми її виміру. Головне не в тому, що одні люди більше, а інші менше обдаровані. Набагато важливіше те, що різні люди мають різну якісну обдарованість і різні якісні здібності.

Виходячи з вищезазначеного, під обдарованістю, як правило, розуміють розвиток здібностей особистості до рівня вище за умовно "середній", завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній сфері діяльності¹¹¹. При цьому здібності не просто співіснують одна з одною, а набувають іншого характеру залежно від наявності та ступеня розвитку інших здібностей. Це якісно нове утворення, а не сума n-го числа здібностей. Тому обдарованість у різних людей відрізняється не тільки рівнем прояву, а й якістю (індивідуальністю)¹¹².

За рівнем і мірою розвитку здібностей виділяють: талант – таке поєднання здібностей, які дають людині можливість успішно, самостійно й оригінально здійснювати певну складну діяльність, а також геніальність – вищий рівень розвитку здібностей, який забезпечує досягнення особистістю таких результатів творчої діяльності, які складають епоху в житті суспільства, в розвитку

¹¹⁰ М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. посібник. – С. 425.

¹¹¹ Гончаренко С. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997. – 376 с. – С. 235.

¹¹² Ильин Е.П. Психология: Учебник для средних учебных заведений. – СПб.: Питер, 2004. – 560 с. – С. 105.

культури¹¹³. Талант можна розглядати як поєднання генетично зумовленої обдарованості з працею. Він є обов'язковою підструктурою геніальності. Відмінність геніальності від таланту полягає в ступені обдарованості й суспільній значущості творчості: геній створює нову епоху у своїй галузі¹¹⁴.

Принципового значення у контексті нашого дослідження набуває питання можливості *розвитку обдарованості*. Сучасні дослідники розглядають обдарованість як вищий рівень розвитку здібностей, який супроводжується високими досягненнями у певній галузі діяльності [12, с. 119]. Отже, здібності й обдарованість є феноменами одного порядку в тому розумінні, що вони переходять від нижчого рівня до вищого шляхом розвитку здібностей і підкоряються законам розвитку здібностей. У цьому контексті погоджуємося з висновками О.Л. Музики, котрий зазначає, що розвиток здібностей завжди пов'язаний з окремою діяльністю. Він не може здійснюватися поза діяльністю, однак лише цілісна діяльність є основною умовою розвитку здібностей і обдарованості. Обдарованість – це від початку не причина успішності людини у певній діяльності, а наслідок її розвитку у цій діяльності. Якщо розглядати здібності й обдарованість з позицій розвитку, то базовою категорією є здібності¹¹⁵.

Російськими дослідниками, авторами "Робочої концепції обдарованості", зокрема Д.Б. Богоявленською, особлива увага приділяється тлумаченню самого поняття "обдарованість", під яким вони розуміють "системну якість психіки особистості, яка *здатна розвиватися впродовж життя*, і яка визначає можливість досягнення людиною більш високих (незвичайних, непересічних) результатів в одному чи кількох видах діяльності порівняно з іншими дітьми". Тобто, вченими акцентується на можливості розвитку обдарованості, що виправдовує введення до класифікації видів обдарованості "потенційної обдарованості". Такий підхід ґрунтується

¹¹³ Бондарчук Е.И., Бондарчук Л.И. Основы психологии и педагогики. – К.: МАУП, 1999. – 168 с. – С. 38.

¹¹⁴ 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. – С. 83.

¹¹⁵ Музика О.Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. – Київ-Житомир: ЖОШПО, 2006. – С. 118-126.

на бажанні привернути увагу педагогів до більшої кількості дітей, не "упустити" жодної дитини¹¹⁶.

На погляд О.Л. Музики, продуктивним у процесі ідентифікації обдарованості є застосування *суб'єктно-ціннісного аналізу*, який спрямований на пізнання закономірностей та механізмів становлення особистісних цінностей, пов'язаних із включенням людини у творчу діяльність. Дослідник акцентує увагу на стратегіях творчої діяльності, тих цінностях, які в ній виникають, розвиваються і на певному етапі починають регулювати поведінку людини. Рефлексія власного мислення під час вирішення творчих задач не обмежується лише регуляцією діяльності. Саме тому, що мисленнєві стратегії формуються у творчій діяльності, вони набувають здатності переноситися на будь-які інші діяльності і у багатьох випадках починають регулювати життєві вибори і процеси, набувати статусу суб'єктних цінностей. Не тільки і не стільки основними ознаками обдарованої людини є високі досягнення, скільки включеність її здібностей у структуру особистості, насамперед, у структуру ціннісної свідомості. У традиційному виділенні загальних і спеціальних здібностей саме загальні здібності співвідносяться з особистісними утвореннями, оскільки є основою самореалізації людини в різних видах діяльності¹¹⁷.

Таким чином, на основі проведеного нами категорійного аналізу базових понять дослідження із застосуванням методу контент-аналізу визначено й обґрунтовано 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 вище за умовно „середній”, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності.

¹¹⁶ Богоявленская Д.Б. Еще раз о понятии "одаренность" : Электронный ресурс : [режим доступа] : www.ipras.ru/ponomarev/abstracts_rus/Sessions/Bogojavlenskaya.html.

¹¹⁷ Музика О.Л. Творчість з позицій суб'єктно-ціннісного аналізу // Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення освітньої практики в системі післядипломної педагогічної освіти: Наук.-метод. зб. / За ред. М.М. Забродського. – Київ-Житомир: ЖОППО, 2006. – С. 119-126.

Ураховуючи популярні сьогодні моделі обдарованості, зокрема моделі Дж. Гілфорда, Ф. Монкса, Дж. Рензуллі, російських дослідників Д. Б.Богоявленської, В. Д.Шадрикова, вітчизняних – В. О.Моляка, О. Кульчицької, О.Л. Музики, а також спираючись на описаний вище підхід В.В.Рибалка до побудови моделі особистості, нами було запропоновано тривимірну структуру моделі обдарованості, яку можна уявити у вигляді системи, що охоплює такі складові:

- **основні компоненти обдарованості**, її ядро, яке охоплює здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній; креативність; спрямованість особистості до певного виду діяльності;

- **чинники**, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості (*внутрішні*: спадкові дані, особливості емоційно-вольової сфери, наявність системи цінностей; *зовнішні*: середовище, виховні впливи, досвід виконуваної діяльності, випадковість).

Отже, структура розвиненої обдарованості включає три основних підструктури: 1) високу пізнавальну активність, яка спирається на високо чутливу сенсорику (увага, сприймання, пам'ять) та дивергентне мислення (оригінальність, критичність, здатність до узагальнення, прогнозування); 2) творчу інтерпретацію пізнавального досвіду (вміння порівнювати, зіставляти, аналізувати, бачити нове, реконструювати раніше створене, оригінальний підхід до рішення проблем, варіативність у вирішенні задач); 3) емоційну захопленість діяльністю (інтерес, енергетичність, висока харизма, впевненість у досягненні успіху, "відновлення" в разі неуспіху). Така єдність високого рівня перцептивних, інтелектуальних та емоційно-вольових якостей і їх позитивна моральна спрямованість й забезпечує успіх у діяльності¹¹⁸.

Зважаючи на викладені вище міркування щодо структури обдарованості нами запропоновано робочу модель обдарованості (див. рис. 2), яка охоплює такі компоненти:

¹¹⁸ Кульчицька О.І. Соціально-психологічні фактори формування таланта // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Наук. – метод. журнал. – 2004. – Випуск 3. – С. 112-118.

**РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ**

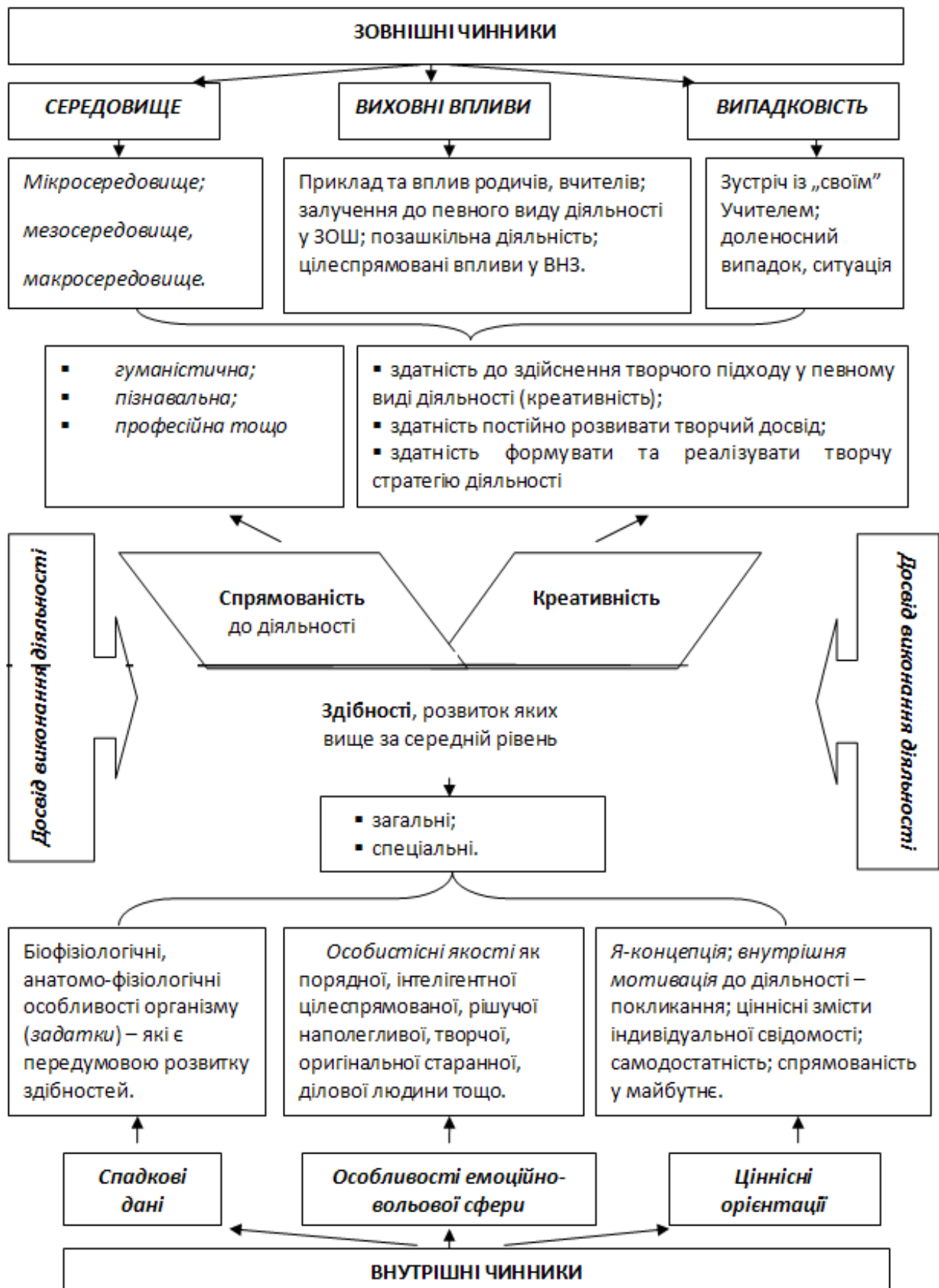


Рис. 2. Загальна модель обдарованості

1) ядро обдарованості:

- *здібності (загальні та/або спеціальні), розвинені на рівні вищому за середній* – як сукупність індивідуально-психологічних особливостей, що є умовою успішного, високоякісного виконання людиною певної діяльності і зумовлюють різницю у динаміці оволодіння необхідними для неї знаннями, вміннями та навичками;
- *креативність* – як здатність до творчого пошуку, нестандартного розв’язування задач, що характеризується за цілим рядом параметрів (дивергентне мислення, вміння бачити проблему, здатність генерувати нові, оригінальні ідеї, відчуття витонченості організації ідей, здатність до синтезу та аналізу, швидкість мислення, розвинута інтуїція, здатність до ризику, гнучкість у мисленні та діях);
- *спрямованість особистості до певного виду діяльності* – як бажання працювати саме у цій сфері, отримування задоволення від діяльності, потреба постійно повертатися до неї.

2) чинники, що впливають на рівень прояву (реалізації) основних компонентів ядра обдарованості

- *спадкові дані* – біофізіологічні, анатомо-фізіологічні особливості організму (задатки) – які є передумовою розвитку відповідних здібностей;
- *середовище (освітній простір)* – стимулююче оточення, що сприяє розвитку відповідних здібностей (родина, школа, держава та ін.);
- *виховні впливи* – цілеспрямований розвиток здібностей та обдарувань за умови єдності у діяльності сім’ї, загальноосвітнього закладу, позашкільних закладів освіти;
- *досвід виконуваної діяльності* – включення людини у різні види діяльності щодо оволодіння суспільним досвідом і вміле стимулювання її активності у цій діяльності, що здатне здійснити дієвий розвиток її потенційних можливостей; *особливості емоційно-вольової сфери*, які проявляються у наполегливості щодо виконання завдань, у прагненні до змагань, упевненості у своїх силах і здібностях, повазі до інших, емпатійному ставленні до людей, терпимості до особливостей інших людей, схильності до самоаналізу, толерантному ставленні до критики, незалежності у мисленні і поведінці, почутті гумору тощо;
- *наявність системи цінностей* – що відображається у реалістичній „Я”-концепції, внутрішній мотивації, яка зумовлюється

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

ціннісними змістами індивідуальної свідомості, автономністю, самодостатністю, незалежністю від ситуативних чинників, спрямованістю у майбутнє;

- *випадковість* – опинитися у потрібному місці у потрібний час, зустріч зі Своїм Учителем, спроможним розкрити унікальність індивідуальності дитини і створити умови для самостійного пошуку себе і свого шляху, самовираження у продуктах творчості тощо.

Отже, рівень розвитку, якісна своєрідність і характер обдарованості – це завжди результат взаємодії спадковості (природних задатків) і соціального середовища (освітнього простору), опосередкованого діяльністю самої людини. Сама же обдарованість – складне інтегральне утворення, в якому своєрідно поєднуються пізнавальні, емоційні, вольові, мотиваційні, психофізіологічні та інші сфери психіки.

1.4. СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ОСВІТИ

Початок нового тисячоліття характеризується новою хвилею реформ системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів в країнах Європи, що зумовлено створенням єдиного освітнього простору вищої освіти, розвитком інформацій суспільства та необхідністю формування готовності майбутніх фахівців, зокрема магістрів освіти до діяльності в нових соціально-економічних умовах, в умовах жорсткої конкуренції та мобільності, підвищених вимог до якості їх професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, здатності адаптуватися в освітньому просторі.

Національна педагогічна школа – важливий елемент збереження і розвитку духовної еліти, етнічної спільноти. Вища педагогічна освіта повинна стати конструктивним фактором еволюції суспільства. Першим напрямом вирішення цього завдання є практична реалізація системного підходу в педагогічній підготовці бакалаврів та магістрів освіти.

Методологічний напрям – системний, або структурно-системний, основи якого заклав австрійський біолог Л. фон Берталанфі¹¹⁹ почав розвиватися з 50-х років минулого століття. З того часу він став в науці загальноприйнятою методологічною орієнтацією. З 60-х років ХХ століття починаються спроби використання цієї методології в освіті і в педагогічних дослідженнях. Суттєвий внесок у наукову реалізацію системного підходу зробили вчені М.О. Данилов, Т.А. Ілліна, Ф.Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна та ін.

Системний підхід як методологічний засіб в онтологічному і гносеологічному плані передбачає „спеціальну стратегію дослідження, яке дозволяє мати єдину модель об’єкта як цілого, що виконує функцію засобу організації дослідження¹²⁰. Дослідження, пов’язані з вивченням структури системи, її системоутворюючих зв’язків, функціонування і розвитку, керування системою можливо

¹¹⁹ Bertalanffy, L. General Systems Theory // A. Critical Review General Systems, 1962. – P. 7.

¹²⁰ Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М.: Наука, 1973. – 270 с.

віднести до системних, якщо дотриманий основний методологічний принцип цілісності системи¹²¹.

Системний підхід дозволяє бачити предмет нашого дослідження як цілісність, єдність як сама по собі, так і щодо системи вищого порядку, у нашому випадку, до системи педагогічної освіти, системи освіти України. Це дозволяє нам вивчити об'єкт з різних сторін та з урахуванням різних аспектів.

У системному розгляді ми сприймаємо об'єкт нашого дослідження не як суму частин, а як цілісне явище, ставимо завдання вивчити взаємовідношення і взаємодію різних компонентів цього цілого, його взаємодію з оточуючою дійсністю з метою знайти спосіб упорядкування, ієрархію відношень, циклів педагогічної підготовки, визначити тенденції й основні закономірності руху об'єкту дослідження і його компонентів.

Системність ми розглядаємо не тільки як ключову якісну характеристику педагогічної підготовки в умовах ступеневої освіти університету, але як реальний об'єкт і пізнавальний інструмент, спосіб нашого бачення об'єкту.

Основні етапи аналізу системи Я. Скалкова визначає таким чином:

- 1) визначення системи і її середовища;
- 2) визначення субсистеми і елементів (їх функцій, способів діяльності, поведінки);
- 3) визначення їх взаємовідношень, тобто структурної сітки системи;
- 4) аналіз відношень структури і функції системи;
- 5) проект змін, новацій системи¹²².

Кожний із вищезгаданих етапів можна поділити на окремі кроки. Таким чином, можна відповісти, що таке система і які її проблеми, як ці проблеми вирішити, які з проєктованих рішень в цих умовах з точки зору цілей є оптимальними.

Отже, можна зробити висновок, що системний підхід – потребує не тільки аналітичної, але й синтетичної оцінки явищ і процесів.

Можна розглядати систему з різних точок зору і відповідно з цим інтегрувати це поняття. Так, Б. Куял визначає систему як доцільну

¹²¹ Каган М.С. Системный подход и гуманитарное знание. – Ленинград: ЛГУ, 1991. – 319 с.

¹²² Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования: пер. с чешск. – М.: Педагогіка, 1989. – (Зарубежная школа и педагогика). – С. 185-188.

сукупність елементів і відношень між ними та їх властивостями¹²³. Систему слід розглядати, перш за все, як ціле (матеріальне чи ідеальне), що характеризується трьома основними ознаками:

- 1) певна якість;
- 2) єдність;
- 3) цілісність¹²⁴.

Якісно вищий рівень розуміння системи – погляд на неї з точки зору її внутрішніх і зовнішніх зв'язків і відношень. Відомі вчені минулого (Я.А. Коменський, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський) досліджували проблеми виховання як органічне ціле, тісно пов'язане з системами вищого порядку – з суспільством. Наприклад, Я.А. Коменський у своїй *"Пампедії"* концептує систему виховання як засновану на гармонійному відношенні виховання, світу (суспільства) і людини.

Н.В. Кузьміна ввела поняття *"педагогічна система"*, що є головним і дуже складним об'єктом дослідження науки педагогіки. Педагогічною системою прийнято називати функціональну структуру, діяльність якої підпорядкована певній меті.

На нашу думку, системно-функціональний підхід до вивчення педагогічних систем передбачає розуміння системи як багатомірної багаторівневої структури з багатьма параметрами, як складний внутрішньо інтегрований соціальний організм, який можна аналізувати і пояснювати як сукупність елементів, властивостей і відношень, що взаємодіють і розвиваються. До основних ознак системності належать: цілісність і цілеспрямованість, структурованість, тобто склад елементів, внутрішній поділ, упорядкування, класифікація цього цілого; взаємозв'язок зовнішнього і внутрішнього; інтегрованість окремих елементів і зв'язків.

Педагогічна підготовка магістрів як система являє собою інтегровану єдність навчально-виховних цілей і змісту освіти, людського фактору (викладачів і магістрантів) і головних матеріальних факторів (засобів навчання). Проте основним,

¹²³ Kujal B. System vychovya v delani VCSSR a nektere teoretcke a metodologicke problemy jeno vyzkumu. – Praha, 1972. – S.18.

¹²⁴ Скалкова Я. и коллектив. Методология и методы педагогического исследования. – М.: Просвещение, 1989. – С.181.

провідним чинником є виховуюча взаємодія викладачів і студентів для реалізації цілей і завдань з допомогою ефективної організації й управління навчально-виховним процесом.

Розглядаючи педагогічну підготовку студентів магістратури в аспекті системного розвитку, ми звертаємо увагу не тільки на те, як ця система функціонує, але й на те, як вона взаємодіє з іншими системами в умовах ступеневої освіти, якими є тенденції і перспективи її розвитку й удосконалення. Це забезпечує нам можливість застосування синергетичного підходу: пізнання загальних принципів, що лежать в основі процесів самоорганізації, які реалізуються в системах різної природи; здійснення міждисциплінарного аналізу наукових ідей, методів і моделей складного поведіння, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину; вивчення проблеми міждисциплінарного діалогу, виявлення особливостей сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій тощо.

Професійна діяльність вчителя розглядається як "складний психологічний процес, що складається з певних елементів, дій, взаємозалежних і утворюючих своєрідне структурне ціле (систему і послідовність), яке характеризує особистість учителя, його ідейну зрілість, чітко виявлену професійну спрямованість, знання психології, володіння педагогічною майстерністю, тяжіння до неперервної освіти"¹²⁵.

Якісна педагогічна підготовка магістрів має на меті не тільки відповідність освітньому стандарту, але й підготовленість до виконання інноваційної діяльності. На нашу думку, специфічними особливостями інноваційного навчання магістрантів є формування у них здатності до передбачення на основі постійного аналізу освітянської дійсності та переоцінки цінностей, норм, еталонів; налаштування на прогнозування, конструювання педагогічних дій в оновлених нестандартних ситуаціях. На думку І.М. Дичківської, сутність інноваційної діяльності полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень до традиційної системи, що передбачає найвищий рівень творчості¹²⁶. Інноваційна діяльність є

¹²⁵ Мороз А.Г. Профессиональная адаптация молодого учителя / А.Г. Мороз: монографія. – К., 1998. – С. 29.

¹²⁶ Дичківська. І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – С. 28.

специфічною і досить складною, потребує особливих знань, навичок, здібностей¹²⁷.

Стосовно особистісного чинника педагогічної діяльності, то це означає:

1) відкритість вихователя до діалогічної взаємодії з вихованцем, яка передбачає рівність психологічних позицій обох сторін;

2) відкритість культурі і суспільству, яка виявляється у прагненні педагога змінити дійсність, дослідити проблеми та обрати оптимальні способи їх розв'язання;

3) відкритість свого "Я", власного внутрішнього світу, тобто організація такого педагогічного середовища, яке сприяло б формуванню і розвитку образу "Я"¹²⁸.

Підготовка магістрів до інноваційної діяльності зумовлена інноваціями в педагогіці, які, в свою чергу, пов'язані із загальними процесами глобалізації та інтеграції у суспільстві та освіті: "Нині створюється нова педагогіка, характерною ознакою якої є інноваційність – здатність до оновлення, відкритість до нового"¹²⁹.

У Житомирському державному університеті імені Івана Франка головна мета підготовки магістрантів до інноваційної освіти – збереження і розвиток їх творчого потенціалу, розвиток гармонійного мислення, заснованого на поєднанні внутрішньої свободи особистості і її соціальної відповідальності, а також терпимості до інакомислення.

Специфічними особливостями інноваційного навчання є його відкритість, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях.

До основних напрямів у підготовці магістрантів до інноваційної діяльності належать такі:

- введення нових принципів організації навчального процесу;
- створення принципово нових науково-методичних і навчально-дидактичних ресурсів;
- реструктуризація навчального процесу з метою раціоналізації використання навчального часу та збільшення його обсягу на

¹²⁷ Там само. – С. 29.

¹²⁸ Дичківська. І.М. Інноваційні педагогічні технології. – К.: Академвидав, 2004. – С. 13-14.

¹²⁹ Там само. – С. 7.

самостійну роботу магістранта;

- наскрізна комп'ютеризація та інформатизація навчального процесу;
- інтенсифікація навчального процесу на основі активних методів навчання;
- введення комплексної діагностики знань магістрантів з використанням нових технологій і засобів діагностики;
- упровадження сучасних інноваційних дидактичних систем, зокрема особистісно зорієнтованої, культурологічної, креативної.

Підготовка магістрів до педагогічно-наукової діяльності нами розглядаються як система діалектично пов'язаних між собою структурних складових: прогнозування, моделювання, конструювання, реалізація, оцінка та корекція мети, змісту, форм, методів, результатів дії системи, нерозривність та взаємозалежність яких забезпечує цілісність процесу.

У процесі підготовки майбутніх магістрів до педагогічної діяльності забезпечується єдність компонентів: ціннісно-мотиваційного (аксіологічного і соціологічного); гносеологічно-творчого (гносеологічний, когнітивний, творчий); особистісно діяльнісного (праксеологічний, особистісний, комунікативний) та впровадження їх з урахуванням моделі підготовки майбутніх фахівців.

Творчий пошук методики викладання педагогіки вищої школи у магістратурі нами проводився у таких напрямках:

- здійснення генералізації, інтеграції, збагачення змісту курсу, концентрації уваги майбутніх фахівців на вивченні його провідних ідей;
- збагачення змісту фундаментальних категорій педагогіки, її методологічних основ;
- формування у майбутніх викладачів і науковців педагогічної спрямованості;
- оволодіння практичними навичками і вміннями застосовувати знання у нестандартних ситуаціях;
- озброєння майбутніх учителів сучасними особистісно зорієнтованими технологіями навчання і виховання у ВНЗ;
- організація проблемних ситуацій і самостійного пошуку творчого розв'язання проблем;

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

- підготовка мікро-виступів, рефератів, проведення мікро-досліджень;
- використання в процесі навчання діалогу, полілогу, ділових ігор;
- залучення магістрантів до активної участі в різних видах лекцій (лекція-бесіда, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, проблемна лекція та ін.);
- побудова курсу за модульним принципом та ін.

Отже, готовність майбутніх магістрів до інноваційної діяльності – це цілісне, складне особистісне утворення, що включає професійно-педагогічну спрямованість психічних процесів, творче мислення, системні професійні знання, вміння долати труднощі і критично оцінювати педагогічний досвід та наслідки своєї праці, прогнозувати і проектувати власну діяльність, постійно самовдосконалюватися та забезпечувати достатній рівень самоорганізації педагогічної діяльності.

Найважливішою умовою успішної педагогічної підготовки студентів магістратури в університеті є розробка методологічних вимог до загального, інваріантного і специфічного у ступеневому педагогічному процесі. Розробка визначеної проблеми пов'язана з:

- пошуком співвідношення цілей, складності, логіки, варіативності навчання; моделей взаємодії викладачів і студентів;
- визначенням змісту педагогічного процесу, поєднання раціонального, емоційного й емпатійного;
- модернізацію технології навчання;
- врахуванням світового досвіду багаторівневої і неперервної педагогічної освіти;
- співвідношенням процесів соціалізації та індивідуалізації, новаторства і традицій у педагогічній освіті;
- методологією і технологією проектування педагогізації процесу підготовки фахівців на рівні предмета, цілісного навчального процесу у вищому навчальному закладі;
- співвідношенням філософських, соціальних, психологічних і педагогічних закономірностей та підходів при визначенні основ і вирішенні проблем педагогічної діяльності, виборі спрямування і принципів розвитку університетської освіти.

Дослідження цих проблем вимагають застосування плюралістично-релятивістської та синергетичної методології.

Всесвітня конференція з питань вищої освіти (Париж, 1998) поставила низку найважливіших завдань, пов'язаних із розв'язанням складних проблем філософії освіти, зокрема: взаємодії вищої освіти з усім суспільством, участі в розробленні концепції сталого людського розвитку та інших важливих проблем світового, регіонального та місцевого рівня¹³⁰, а також вивчення загальних основ системи освіти як цілого, узагальнених проблем навчання та виховання¹³¹, в тому числі системи освіти протягом усього життя¹³².

У зв'язку з цим найкращі сучасні вищі навчальні заклади та комплекси безперервної освіти, створені на їх основі, забезпечують ту нову єдність взаємодії науки і практики, яка починається з найважливіших відкриттів у фундаментальних науках і закінчується їх впровадженням у відповідні види нових масових технологій у галузях виробництва, інформатики, економіки, політики, освіти і т. ін. Така єдність дістала назву "рух на випередження".

Зокрема, методологія "руху на випередження" може застосовуватись лише в тих країнах, де освіта, передовсім вища, досягає рівня світових стандартів.

Безумовно, саме система вищої освіти повинна відіграти найважливішу роль і в розробці філософсько-теоретичних основ нового світогляду, і в реалізації цих засад у процесі формування відповідної системи цінностей у всіх людей. Проте нинішня система вищої освіти ще не відповідає цим завданням.

Необхідність вироблення людством певної єдиної стратегії хоча б у розв'язанні глобальних проблем викликала в останні роки значно більшу увагу до тих світоглядно-філософських учень (цілісно-гармонійних), які ставлять за мету досягти повного вирішення нинішніх суперечностей і між людьми, і між суспільством та навколишнім світом. Становлення цих концепцій почалося з моністичних релігій і закінчується сучасними ноосферними та деякими іншими вченнями. Незважаючи на загальну мету цих учень, конкретизація мети в них часто вела до появи різних, як правило,

¹³⁰ На пути к «повестке дня на XXI век» в области высшего образования //Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. — ЮНЕСКО, Париж, 1998. — С.2-8.

¹³¹ Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: Подходы и практические меры // Вестник высшей школы: Almamater, 1999. - № 3. — С. 29-35.

¹³² На пути к «повестке дня на XXI век» в области высшего образования //Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры. — ЮНЕСКО, Париж, 1998. — С.8,12.

суперечливих у своїй основі вихідних принципів. У зв'язку з цим президент Міжнародної федерації філософських товариств Міро Кесада говорив на Всесвітньому філософському конгресі у 1993 р.: "Найбільшим недоліком сучасного людства є невміння слухати і розуміти "не своє", терпимо ставитись до чужого і, навпаки, вміння з дивовижною наполегливістю перетворювати чуже на вороже"¹³³.

Плюралістично-релятивістська методологія має такі переваги: 1) вона дає можливість визнавати відносну істинність багатьох протилежних між собою вихідних ідей різних типів світогляду, а тому і краще забезпечувати їх мирне співіснування; 2) вона пов'язана з нашим більш глибоким освоєнням кожної галузі реального світу, з більшою спеціалізацією кожного виду людської діяльності, а тому з кращими успіхами цих видів; 3) ця методологія дає можливість краще пристосуватись до динамізму розвитку сучасного суспільства, темп якого дедалі більше прискорюється, на основі визнання пріоритетної мети формування такої творчої особистості, яка здатна розв'язувати і ті проблеми, що виникнуть у майбутньому. Все це забезпечувало певний пріоритет плюралістично-релятивістської методології над голістичного. Особливо це стосується країн колишнього Радянського Союзу, де долається розуміння марксистського варіанту моністично-цілісного вчення як єдино істинного¹³⁴.

Однак останнім часом і плюралістично-релятивістська методологія зазнає дедалі більшої критики. Так, лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожин, аналізуючи стан сучасної освіти в цілому, пише: «В ньому панує фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов'язує різні науки»¹³⁵.

Значна перевага процесів диференціації знань над їх інтеграцією призвела до так званої інформаційної кризи, тобто до того, що, з одного боку, ми маємо справу з неосяжним океаном інформації, з іншого, – дуже часто споживач цієї інформації неспроможний знайти у цьому океані ту найбільш цінну інформацію, яка має відігравати найважливішу роль у розв'язанні його проблем. Особливо гостро ця

¹³³ Кесада Міро// Известия. – 31.08.1993.

¹³⁴ Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. - К.: Центр "Магістр - S" Творчої спілки вчителів України, 1996. – 256 с.

¹³⁵ Лутай В.С. Синергетична парадигма як філософсько-методологічна основа формування світоглядів ХХІ століття // Філософія освіти ХХІ століття: Проблеми і перспективи. Методологічний семінар: Зб. наук. праць / За ред. В.П. Андрущенко. – К.: Знання, 2000. – Вип. 3. – С. 99-103.

криза проявляється в освіті, а також у розв'язанні інших комплексних проблем.

Таким чином, ні моністично-цілісна, ні плюралістично-релятивістська методологія не можуть успішно розв'язати найважливіші проблеми сучасного людства. Тому далі основна увага буде приділена аналізу становлення нового, третього, напряду сучасної філософської методології, що спрямований на синтез позитивного змісту в двох попередніх і на подолання їх недоліків. Особливу цінність мають ідеї нового підходу до поєднання двох протилежних принципів, перший з яких виходить з визнання пріоритету загального порядку над різноманітністю явищ буття, а другий, навпаки, – з пріоритету особливого, індивідуального над загальним.

Ще у 20-х рр. ХХ ст. відомий педагог і філософ Сергій Гессен розробив свою педагогічну концепцію на основі ідеї того, що загальнолюдські цінності культури здійснюються лише у своїй різноманітності, національній та індивідуальній¹³⁶, а нація, яка відривається від загальнолюдських цінностей, «втрачає присутній їй дух індивідуальності і своєрідності»¹⁵.

Безумовно, найважливішу роль у цьому має відігравати система вищої освіти.

Виконанню всіх завдань мають сприяти досягнення сучасної науки, яка протягом останніх десятиліть вступила в принципово новий етап свого розвитку, що дістав назву пост(нео)класичного. Ядром цієї науки вважається синергетика (за І. Пригожиным – теорія нестабільних систем). Термін "синергетика" виник від старогрецького слова «синергія» – співдія, співпраця. Ця наука виникла у зв'язку з вивченням закономірностей самоорганізації складних відкритих фізико-хімічних систем у станах, далеких від рівноваги (нестабільних) систем. З часом було з'ясовано, що певні загальні закономірності цих систем є фундаментальними не лише для неживої природи, а й для біологічних та соціальних систем, тобто ці закономірності набули філософсько-методологічного характеру. До того ж, синергетичні дослідження вже поширені і на ті відносно сталі стани систем, що перебувають між станами, далекими від

¹³⁶ Гессен С. И. Основы педагогики (введение в прикладную философию). – М., 1995. – С. 340-345.

рівноваги¹³⁷, в тому числі на біологічні та соціальні¹³⁸. Тобто синергетичним закономірностям підпорядковані функціонування і розвиток усіх явищ буття. Іншими словами, увесь світ є синергетичним.

Основною прикметою сучасної педагогічної освіти найрозвиненіших країн світу є процес узгодження її трансформації із динамікою сучасного розвитку цивілізації. Відтак здійснюється перехід від класичної освітньої моделі (здобуття освіти в першій половині життя) до безперервної (освіта впродовж життя). Серед найзначніших шляхів цієї трансформації – тенденція до створення гнучкої освітньої системи, здатної до постійного самооновлення, відповідно до вимог сучасності.

Засновники синергетики – Г. Хакен та І. Пригожин, справедливо наголошували на правомірності та необхідності застосування методології нової науки до аналізу процесів розвитку найскладнішого класу відкритих, нелінійних, динамічних систем – соціокультурних, оскільки саме буття їх і є розвитком¹³⁹.

Слід підкреслити, що застосування досягнень синергетики до реформування освітніх систем наближає нас до формування всебічно розвиненої особистості, яка може гармонійно поєднувати свої інтереси з загальними.

Починаючи з другої половини ХХ століття, відбувається становлення нового напрямку педагогічної думки педагогічної синергетики. З кінця ХХ століття для педагогіки синергетика починає виступати як один з методологічних принципів аналізу освітніх систем як у структурно-функціональному й концептуальному, так і в історичному аспектах.

Вивчення наукових джерел дозволяє провести компаративний аналіз традиційної класичної та синергетичної парадигми освіти і дійти до висновку: у сфері педагогічної думки другої половини ХХ століття набуває розвитку педагогічна концепція синергетизму, а

¹³⁷ Стенгерс И., Пригожин И. Порядок из хаоса (Новый диалог человека с природой). — М., 1986. — С. 235.

¹³⁸ Стенгерс И., Пригожин И. Порядок из хаоса. — С. 270-272.

¹³⁹ Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер. с англ. Общ. Ред. В.И. Аршинова, Ю.Л. Клемантовича и Ю.В. Сачкова. — М.: Прогрес, 1986. — 234 с.; Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. — М.: Мир, 1985. — 423 с.

методологія синергетики останніми роками починає активно впроваджуватися у сферу педагогіки.

Термін «синергетика», запропонований Г. Хакеном, акцентує увагу на погодженості, когерентності взаємодії частин при утворенні структури як єдиного цілого, на так званому адитивному ефекті (ціле більше від суми частин). Г. Хакен довів, що при переході від неупорядкованості (хаосу до порядку) у досліджуваних явищах виникає схожа поведінка елементів, яку він назвав кооперативним, синергетичним ефектом, що постає певною природною кореляцією частин цілого.

Отже, на його думку, феномени синергетики виявляються у сукупному колективному ефекті взаємодії великого числа підсистем, що приводять до утворення стійки структур і самоорганізації у складних системах.¹⁴⁰

У словнику сучасної західної філософії термін «синергетика» розкривається як міждисциплінарний напрямок наукових досліджень, що виник на початку 70-х р.р. та має за головне своє завдання пізнання загальних закономірностей і принципів, які лежать в основі процесів самоорганізації в системах різної природи: фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних тощо.¹⁴¹

У "Філософському словнику" зазначається, що синергетика – сучасна теорія самоорганізації, нове світобачення, що пов'язується з дослідженням феноменів самоорганізації, нелінійності, невідновності, глобальної еволюції, з вивченням процесів становлення "порядку через хаос" (І. Пригожин), біфуркаційних змін, незворотності часу, нестійкості як основної характеристики процесів еволюції.¹⁴²

На думку М.О. Федорової, синергетика входить до універсальної методологічної парадигми, що належить до тих галузей знань, де вивчаються складні системи, явища самоорганізації, і являє собою

¹⁴⁰ Хакен Г. Синергетика: Иерархии неустойчивостей в самоорганизующихся системах и устройствах: Пер. с англ. Г. Хакен. – М.: Мир, 1985. – С. 9.

¹⁴¹ Современная западная философия: Словарь сост.: В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М.: Политиздат, 1991. – С. 276.

¹⁴² Новейший философский словарь / Сост. А.А. Грищанов. – Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. – С. 618.

єдиний міждисциплінарний підхід до досліджуваних предметів і об'єктів.¹⁴³

Отже, синергетичний підхід відображає міждисциплінарний аналіз наукових ідей, методів і моделей поведінки систем, розкриття їхнього потенціалу в мисленні про світ і людину. У цьому контексті у процесі вивчення педагогіки вищої школи розглядаються проблеми міждисциплінарного діалогу, виявляються особливості сучасних соціальних, когнітивних і комунікативних ситуацій і зіставляються з науковими точками зору.

Сутність синергетичного підходу до педагогічної підготовки майбутніх магістрів полягає у виявленні та пізнанні загальних закономірностей, що керують процесами самоорганізації суб'єктів навчально-виховного процесу у вищому навчальному закладі.

Синергетика за короткий час свого існування заклала підвалини для побудови єдиної методологічної світоглядної конструкції людських уявлень про світ, дозволила зрозуміти і наблизитися до пізнання універсальних законів розвитку світу, що самоорганізуються.

Методологія синергетичного підходу (Л.М. Князева, І. Пригожин, Г. Хакен, С. Курдюмов) базується на принципах:

- самоорганізації, коли розвиток системи відбувається у напрямку, визначеному її власною структурою в процесі обміну інформацією, що здійснюється у кожній точці такої системи, а не тільки на її межах;
- самоструктурування як визначення архітектури і композиції системи у кожний конкретний період її існування виключно внутрішніми властивостями самої системи;
- резонансності управління як ефективності топологічно правильно організованого впливу;
- багатоваріантності шляхів еволюції системи, зумовленої нелінійністю причинних ланцюгів.

Розкриття властивості самоорганізації, як визначальної для всіх явищ буття, засновники синергетики І. Пригожин і Г. Хакен (лауреати Нобелівської премії) вважають основним філософсько-

¹⁴³ Федорова М.А. Педагогическая синергетика как основа моделирования и реализации деятельности преподавателя высшей школы: дисер... канд.пед.наук. – 13.00.08. – теория и методика профессионального образования / Федорова М.А. – Таврополь, 2004. – С. 13.

методологічним принципом синергетики¹⁴⁴. Дійсно, те, що синергетика відкрила цю властивість, дає можливість розглядати всі явища реального світу як особливі форми її прояву і як певні етапи становлення цієї властивості. Тому І. Пригожин вважає, що на основі сучасної науки відбувається становлення принципово нового типу картини світу, яка дає і нове цілісне його бачення¹⁴⁵. Цей погляд розвивають багато інших представників синергетичної філософії, яка дедалі більше застосовується і як методологія реформування сучасної освіти¹⁴⁶. Особливо цінними в аспекті нашого дослідження у новому підході є поєднання двох протилежних ідей – визнання принципів пріоритету загального над різноманітністю явищ буття і пріоритету особливого над загальним.

Значний вклад у виникнення і розвиток синергетики внесли такі вчені, як І. Пригожин, Г. Хакен, Б. Білоусов, О. Жаботинський, Ю. Клімонтович, Г. Ніколіс та інші.

У синергетичній картині світу панує становлення, що характеризується спонтанністю, нелінійністю, багатоваріантністю, незворотністю. Наявне і те, що виникає, порядок і хаос, необхідність і випадковість об'єднуються в єдиній темпоральній голограмі еволюціонуючого Всесвіту.

Синергетика, а також деякі інші пост-некласичні науки, розкрили не лише те, що властивість самоорганізації притаманна всім складним відкритим системам буття, а й певні закономірності прогресу цієї самоорганізації. Причому цей прогрес, як загальна тенденція розвитку буття, наближення його «до справжнього смислу», також врешті-решт визначається взаємодією двох протилежних основ головної суперечності синергетичних систем, тобто результатом боротьби між тими початками, одне з яких створює нові структури, а друге – розсіює їх. Саме розкриття прогресу самоорганізації як визначальної тенденції розвитку буття дає можливість значно

¹⁴⁴ Хакен Г. Синергетика. – М., 1980.

¹⁴⁵ Пригожин И. Философия неустойчивости // Вопросы философии. – 1991. – № 26.

¹⁴⁶ Євтюк А.В. Синергетичні засади моделювання освітніх систем: Дис...канд. філос. наук: 09.00.03 / АПН України; Інститут вищої освіти. – К., 2002. – 198 с.; Федорова О.Н. Синергетическая модель образования // Мир образования. – 1997. – № 5. – С. 14-16.; Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навчальний посібник. – К.: Центр "Магістр - S" Творчої спільки вчителів України, 1996. – 256 с.; Вознюк О.В. Концепція цілісності як основа філософського синтезу знань. – Житомир: Рута-Волинь, 2005. – 388 с.; Пригожин И. Философия неустойчивости // Вопросы философии. – 1991. – № 6. – С. 52.

зблизити науку про навколишній світ, природу і наші знання про суб'єктивну діяльність людини, про дух. Таке зближення «внутрішнього і зовнішнього світів, можливо, є однією з найважливіших подій нашого часу», – пише І. Пригожин¹⁴⁷. Тому це філософсько-методологічне досягнення синергетики потребує подальшого аналізу, насамперед, з огляду на його роль в оптимізації вирішення основного питання сучасної філософії у теоретичному аспекті, і конкретизації останнього щодо формування світогляду людей, реформування системи освіти. Зауважимо, що нині головну увагу треба приділити розкриттю істотно нового внеску синергетичної методології в розвиток тієї системи принципів діалектичної філософії, яка лежить в основі побудови цілісної картини світу, а тому – і в розробку нової парадигми філософії освіти.

Тому синергетичну філософсько-методологічну парадигму треба розглядати як принципово новий етап у вирішенні основного питання сучасної філософії, у подоланні тенденції «перетворення чужого на вороже», у досягненні значно більшої єдності людства у розв'язанні його глобальних та інших найважливіших проблем. Зокрема, ця парадигма спрямована й на те, щоб полегшити представникові кожного виду світогляду, національного менталітету, врешті-решт кожній особистості знайти своє унікальне місце у цілісній життєдіяльності, починаючи від малих груп і завершуючи загальнолюдськими та антропокосмічними.

Синергетична методологія не лише обґрунтовує можливість існування плюралізму різних видів філософії, полікультурність сучасного людства, а й вимагає того, щоб усі ці види підкорялися певній системі її принципів.

Постнекласична наука розкриває і принципово нові засоби виходу людства з кризового стану. У зв'язку з цим І. Пригожин пише: "Перегляд понятійного апарату науки, що був описаний нами, веде до нового діалогу людини з людиною, кінцевою метою якого повинно бути більше проникнення в складні механізми рішень, які гарантують механізми виживання суспільства"¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Пригожин И. Философия неустойчивости // Вопросы философии. – 1991. – № 26. – С. 52.

¹⁴⁸ Пригожин И. Природа, наука и новая рациональность // Философия и жизнь. – М., 1991. – № 7. – С. 37.

Звідси – потреба у радикальній реформі вищої освіти, зокрема педагогічної, яка зробила б можливим не тільки аналіз, але й взаємозв'язок знань, спиралась би на ідеї цілісності та фундаментальності з урахуванням парадигмальних змін науки на межі ХХІ століття.

Отже, в основу нашого дослідження покладено такі методологічні ідеї:

1. Необхідність вироблення людством певної єдиної стратегії потребує нової парадигми і моделі вищої освіти на основі світоглядно-філософського, цілісно-гармонійного вчення.

2. Важливим у нашому дослідженні є розуміння категорій "індивідуальність" та "індивідуальна, дослідницько-орієнтована парадигма", "готовність до інноваційної діяльності".

3. Готовність до такої діяльності може бути сформована в процесі активної, індивідуальної, пошуково-творчої діяльності як викладача, так і магістранта.

4. Ураховуючи багатопараметричний характер досліджуваної проблеми вважаємо за необхідне застосовувати окремі положення синергетичної методології у підготовці магістрів освіти до інноваційної педагогічної діяльності, а саме: розкриття процесу самоорганізації як визначальної тенденції розвитку здібностей до творчого пошуку; підхід до об'єкту дослідження як до системи і адекватний опис її стану і розвитку на різних рівнях, що виникають в результаті складної взаємодії частин, а також освітніх ступенів у педагогічній підготовці бакалаврів, спеціалістів, магістрів.

Системний підхід забезпечує цілісність навчального процесу, сприяючи тим самим його оптимізації, і дозволяє розглядати процес формування готовності, компетентності майбутніх магістрів освіти як єдину систему з різноманітними і зовнішніми зв'язками.

Реалізація системного підходу, на нашу думку, надає можливість:

1. Створити позитивну мотивацію до педагогічної науки і педагогічної діяльності.

2. Більшою мірою зреалізувати інтелектуальний потенціал кожного студента.

3. Покращити успішність магістрів і підготувати їх до професійної діяльності у вищих педагогічних закладах та закладах нового типу.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

Синергетичний підхід дозволяє вийти за межі детермінованих теорій управління навчальним процесом в площину багатоваріантних рішень і визначає хід процесу формування готовності магістрів до науково-педагогічної діяльності, акцентуючи увагу на самостійній роботі, самоорганізації і самореалізації нахилів, інтересів, здібностей.

1.5. ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ ДО СТАНДАРТИЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У проектуванні будь-яких складних систем і структур, розповсюдження набув, починаючи із другої половини ХХ століття, системний метод аналізу, прогнозування й обґрунтування проектів. У загальнофілософському розумінні, систему можна визначити як об'єктивну єдність закономірно пов'язаних між собою елементів, предметів, явищ, а також знань про природу й суспільство¹⁴⁹.

Сучасні освітні системи відносяться до класу складних динамічних систем, які не можуть розглядатися як сума складових її частин. Для системного підходу важливими є три системних поняття: відносини, зв'язки, взаємодії. Складні системи характеризуються наступними ознаками: наявністю єдиної мети функціонування; наявністю декількох ієрархічно пов'язаних рівнів системи і їхніх структур управління; наявністю великої кількості зв'язків між підсистемами; комплексним складом системи – наявністю людей, інфраструктури, устаткування, навчального й методичного забезпечення; стабільністю щодо впливу зовнішніх і внутрішніх факторів, і наявністю елементів самоорганізації.

Системність є загальною властивістю матерії, формою її існування; це – показник якості результатів будь-якої людської діяльності й поява проблеми в діяльності є ознакою недостатньої системності, а розв'язання проблеми – результатом підвищення рівня системності. Основними ознаками системності є: структурованість системи, взаємозв'язок складових її частин, підпорядкованість організації системи певній меті¹⁵⁰.

Способом існування системного знання є його модель (матеріальна, матеріалізована, ідеальна) – системне відображення оригіналу. Моделі мають цільовий характер; модель, за допомогою якої успішно досягається поставлена мета, називають адекватною відповідно до мети. Інформація, що несе така модель, називається нормативною.

¹⁴⁹ Коваленко І.І. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. / І.І.Коваленко, П.І. Бідюк, О.П. Гожий. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 148 с.

¹⁵⁰ Коваленко І.І. Вступ до системного аналізу. – С. 21.

Моделювання як метод наукового пізнання, застосовується в педагогічних дослідженнях при проектуванні моделей досліджуваних об'єктів, що надають можливість вирішувати проблеми побудови ефективного процесу навчання й управління ним, з позицій не тільки якісних, але й кількісних характеристик.

Щодо питання стандартизації системи освіти, модель виступає як засіб поєднання нових знань з діяльністю, яка ще має бути реалізована. Такі моделі в теорії моделювання називаються пізнавальними; вони є засобами управління й організації практичних дій, способом подання зразків дій або їхнього результату.

Метою нашого дослідження є аналіз проблеми стандартизації професійної освіти з позицій системного підходу, а саме розгляд системи професійної освіти як цілеспрямованої сукупності вибіркового елементів, взаємодія яких сприяє досягненню корисного результату (мети) та є основним системоутворювальним фактором.

У педагогіці системний підхід визначає систему організації освіти, систему педагогічного мислення. Для управління будь-яким педагогічним процесом, повинна існувати відповідна педагогічна система, що представляє собою системну модель освітнього процесу. Одним з напрямів модернізації освіти є розвиток системного педагогічного мислення. Принцип системності є регулятивною вимогою й до розробки концепції освіти, і до побудови системи освіти та її підсистем – системи загальної освіти, системи професійної освіти (і її підсистем), системи стандартів освіти, системи змісту освіти, системи її цілей, системи принципів навчання, дидактичної системи й системи виховання; методичної системи, системи матеріалу в підручнику, системи методів навчання, системи педагогічної діагностики, системи (структури) педагогічного процесу, інноваційної системи управління якістю освіти тощо.

Основними й взаємозалежними між собою педагогічними системами є система змісту освіти, система цілей освіти, система принципів навчання, система (структура) навчального процесу, система діагностики досягнення цілей освіти, система досліджуваного матеріалу в підручнику, система завдань і вправ, система виховання, система шкільної освіти, система професійної освіти, система багаторівневої безперервної освіти, система управління якістю освіти.

Деякі педагогічні системи сформувалися, починаючи з XVII століття на принципах Я.А. Коменського й стали традиційними; педагогічні системи, як правило є відкритими системами. Інші педагогічні системи були створені у XX столітті, у тому числі інноваційні, пов'язані із сучасними концепціями освіти. Інноваційна педагогічна система – це система, що працює в інноваційному режимі (у режимі освоєння інновацій), у якому активно проводиться експериментально-дослідницька робота або створюються, впроваджуються, використовуються нововведення в тих або інших її компонентах¹⁵¹.

Найбільш значущою педагогічною системою є система змісту освіти. При визначенні змісту освіти враховуються не тільки принципи дидактики (науковості, систематичності, послідовності), але й актуальні завдання й перспективи розвитку суспільства.

Для досягнення мети розвитку учнів у зміст навчального матеріалу повинні входити: факти, поняття, закони, теорії як елементи планованої системи знань учнів; методи, способи й прийоми розумової діяльності; політичні й морально-світоглядні знання, ідеї й норми, які в тісному зв'язку із системою наукових знань й умінь створюють змістову основу формування світогляду й моралі окремого учня, а також втілюються в його основних переконаннях.

Система змісту освіти реформувалася на кожному етапі її модернізації. Так, основними напрямками її вдосконалювання в нашій країні традиційно були: розвантаження навчального матеріалу, підвищення рівня політехнізації школи й виховної ефективності навчання, регулярно обговорювалося питання про вплив змісту на методи навчання й встановлення між цими системами зворотного зв'язку¹⁵².

Згодом змінюється трактування поняття "змісту освіти" і його структури. Під загальною освітою розуміється освіта, що забезпечує гармонійний розвиток особистості в тому обсязі, який необхідний людині для активної участі в суспільному житті, для виконання видів

¹⁵¹ Гончаренко С. У. Державний стандарт змісту шкільної освіти (дидактична концепція) / С. У. Гончаренко // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Білш, Н. Ничкало. – Ченстохова : Wydawnictwo Czenstochowa, 1999. – С. 29-37.

¹⁵² Профессиональное образование и обучение в Украине. / 2002. Национальный наблюдательный Центр Украины. Европ. фонд образ. – Киев., 2001. – 40 с

діяльності, що є загальними для всіх людей або переважної більшості¹⁵³.

Від основних положень теорії змісту системи освіти залежить зміст системи досліджуваного матеріалу в підручниках. Визначаючи функції підручника в навчанні, багато вчених відзначають, що, з одного боку, деякі підручники лише фіксують предметний зміст і не забезпечують умов для формування необхідних для засвоєння цього змісту навчальних умінь, не ставлять завдання адаптації змісту для наступного проектування реального навчально-виховного процесу, не враховують фізіолого-гігієнічних і психолого-педагогічних особливостей розвитку й інтелектуальних можливостей дитини певного віку. З іншого боку, дидактичні дослідження показують, що саме підручник повинен формувати у учнів потреби і вміння вчитися, озброювати їх не тільки знаннями, але й способами їхнього засвоєння й застосування й, таким чином, відображати процес навчання в єдності його змістовної й процесуальної сторін. Це робить проблему створення підручника досить складною¹⁵⁴.

Системний підхід до проблеми стандартизації безперервної професійної освіти дозволяє розкрити організацію цієї системи й способи її функціонування, показати послідовність стадій системи й внутрішню закономірність їхнього переходу однієї в іншу, побачити яким шляхом формується кінцевий результат - якість підготовки сучасного фахівця і як цей процес впливає на формування творчих якостей особистості. Сьогодні прийшов час створення горизонтально інтегрованих комплексів, що поєднують навчальні заклади одного або близького профілю підготовки фахівців як середньої так і вищої ланки, час реалізації програми безперервної професійної підготовки «через усе життя» у системі «школа-коледж-ВНЗ-постсекундарна освіта»¹⁵⁵.

¹⁵³ Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. Проект. – Академія педагогічних наук України, Міністерство освіти і науки України, Міністерство праці і соціальної політики України. – 2003. – С. 13.

¹⁵⁴ Гончаренко С. У. Державний стандарт змісту шкільної освіти (дидактична концепція) / С. У. Гончаренко // Професійна освіта: педагогіка і психологія / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Більш, Н. Ничкало. – Ченстохова : Wydawnictwo Czenstochowa, 1999. - С. 29-37.

¹⁵⁵ Коваленко І.І. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. / І.І.Коваленко, П.І. Бідюк, О.П. Гожий. - Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. - 148 с.

У сучасних умовах розвитку вітчизняної економіки, нагальним завданням для системи освіти має стати – вдосконалювання мережі навчальних закладів професійної освіти, створення навчальних закладів нового типу, інтеграція номенклатури професій, створення нових стандартів професійної освіти, розробка нових навчальних планів і програм, що неможливо без інтеграції з міжнародними освітніми системами статистики і стандартами. Необхідно розширювати і поглиблювати міжнародне співробітництво в галузі професійної освіти, створювати і творчо впроваджувати прогресивні ідеї зарубіжного і вітчизняного досвіду, інтеграції національної системи професійної освіти в міжнародний освітній простір¹⁵⁶.

Модернізація професійної освіти є світовою тенденцією сучасного розвитку.

До практики освітньої стандартизації різні країни звертаються, з огляду на величезні розходження соціокультурних умов, традицій систем освіти. Ще на початку 80-х рр., ідея освітнього стандарту зароджується в зарубіжній освітній практиці, педагогіці і філософії освіти. Зазначимо праці, присвячені підходам до стандартизації в освіті, таких відомих зарубіжних дослідників, як В.И.Батюшко, Т.Е.Галко, П.Грутингс, И. Крайтон, Н.І.Лис, Д.Равич, О.М.Рощинська, У.Станс, В.Ткалеч, Г.Хіллз, Г.В.Шмідт, Б.Яниш, В.І.Байденко та ін.

Праці, присвячені описові західного досвіду стандартизації в освіті, належать таким вченим, як Н.М.Воскресенська, А.І.Галаган, А.Т.Глазунов, Н.М.Казакевич, Г.В.Перфілова, В.Г.Разумовський, К.Н.Цейкович та ін.

Підвищена уважність до проблеми освітнього стандарту обумовлена протиріччями в сучасному українському суспільстві й освітній системі. Виникнення позитивних тенденцій демократизації, зростання ступенів академічної волі, автономності освітніх установ може приводити за певних умов до погрози розпаду єдиного державного освітнього простору. Освітній стандарт може виступати не тільки формою зазначених вище протиріч і засобом здійснення принципів державної освітньої політики, але й новим типом

¹⁵⁶ Томашенко В. Стандарти ПТО: методологічні та організаційні засади розробки і впровадження / Віталій Томашенко // Професійно-технічна освіта. – 2003. – № 1. – С 21.

проектування освіти, включаючи самопроектування особистістю свого соціального і професійного становлення і розвитку¹⁵⁷.

Дослідження наукових джерел дозволяє зробити висновок про те, що різні спроби розв'язання проблеми стандартизації професійної освіти на міжнародному рівні не дали позитивних результатів. Незважаючи на вжиті заходи, спрямовані на розробку загальної класифікації європейських стандартів, доведено неможливість реалізації цих досить серйозних задумів і планів.

Водночас слід зауважити, що Європейський центр розвитку професійної освіти (CEDEFOP), що діє в Греції (м. Салоніки), здійснив зіставлення більшості професійних кваліфікацій і профілів країн Європейської Співдружності. Цінну наукову роботу з проблеми стандартів професійної освіти проведено Європейським фондом освіти (м. Турин, Італія).

Дослідники дійшли висновку, що відмінності між двома типами стандартів (освітніми і професійними) все більше нівелюються і розмиваються. Це зумовлюється необхідністю приведення результатів освіти і підготовки у відповідність до вимог трудової сфери. Ось чому будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт¹⁵⁸.

Аналіз зарубіжної, вітчизняної педагогічної літератури й дисертаційних досліджень дає змогу констатувати, що проблема стандартизації професійної освіти набула особливої актуальності, але не стала предметом системного вивчення й окремого аналізу, який би передбачав цілісну характеристику її теоретико-методологічних засад, історико-соціальних чинників розвитку в умовах ринкової економіки, структури, сутності, змісту, форм та шляхів реалізації нових освітніх тенденцій.

Серед українських дослідників, які безпосередньо займались дослідженням професійної освіти за рубежом, слід назвати Г.С. Воронку, Т.М. Десятова, А.В. Каплуна, Н.В. Абашкіну, М.П. Лещенко, Л.П. Пуховську та ін.

Дослідження проблеми стандартизації професійної освіти дає можливість розв'язати низку практичних проблем у професійній

¹⁵⁷ Шишов С.Е. Образовательные стандарты и качество образования // С.Е. Шишов / Образовательные стандарты и контроль качества: Сб. науч. тр. – Вологда, 2005. – С. 25-34.

¹⁵⁸ Клепко С.Ф. Філософія освіти в Європейському контексті / Сергій Федорович Клепко. – Полтава : ПОІППО, 2006. - 328 с.

школі, зокрема, добір змісту, форм і методів навчання з урахуванням специфіки майбутньої професійної діяльності, результатів наукових досліджень, з метою забезпечення якості освіти. Разом з тим, вивчення зарубіжного досвіду, зокрема таких країн, як Німеччина, Велика Британія і США, дозволяє виявити у ньому здобутки та особливості у змісті та формах організації професійного навчання, з'ясувати основні напрями модернізації¹⁵⁹.

Методологічне значення мають сучасні ідеї гуманістичної педагогіки та неперервної освіти, фундаментальні положення вітчизняних і зарубіжних вчених про формування змісту освіти, єдності і цілісності освітнього процесу, його аксіологічної обумовленості: у галузі педагогіки, психології та загальної дидактики (А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, В.І. Журавльов, І.А. Зязюн, В.О. Онищук, П.І. Підкасистий, В.А. Семиченко, Н.Ф. Тализіна, М.Д. Ярмаченко) та педагогіки професійної школи (С.Я. Батищев, В.С. Безрукова, А.П. Беляєва, М.М. Берулава, О.С. Дубинчук, М.І. Махмутов, Н.Г. Ничкало, Р.С. Гуревич), розробки з проблем знання в освіті (В.І. Гінецинський, В.В. Раєвський, І.Я. Лернер, І.П. Підласий), дослідження процесу навчання загальнотехнічних та спеціальних дисциплін, зокрема політехнічного навчання й професійної орієнтації (П.Р. Атутов, В.К. Сидоренко, Д.О. Тхоржевський, Ю.С. Тюнников, Б.О. Федоришин, В.В. Шапкін).

Ключовим питанням у реформуванні професійної освіти є визначення змісту професійного навчання майбутніх фахівців для різних галузей народного господарства. Зміст професійного навчання недоцільно визначати довільно. Потрібно розробити теоретико-методологічний обґрунтований підхід: визначити мету і принципи вибору змісту навчання, врахувати специфіку кожної галузі промислового, сільськогосподарського виробництва і сфери обслуговування та перспективи їх розвитку.

Реформуючи систему професійної освіти згідно з Національною доктриною розвитку освіти, необхідно покласти в основу інтереси і потреби людини, тобто конкретного учня, майбутнього фахівця і, зрештою, сім'ї як осередку держави. Професійна освіта – надзвичайно специфічна галузь, в якій перетворення мають

¹⁵⁹ Томашенко В. Стандарти ПТО: методологічні та організаційні засади розробки і впровадження / Віталій Томашенко // Професійно-технічна освіта. - 2003. – № 1. – С 21-22.

відбуватися постійно і послідовно з урахуванням досягнень науково-технічного прогресу, сучасних і перспективних потреб суспільства.

Державні стандарти освіти є основою оцінки освітнього і освітньо-кваліфікаційного рівня громадян незалежно від форм здобуття освіти. Йдеться про стандарти у всій системі освіти на всіх освітніх і освітньо-кваліфікаційних рівнях. Провідна мета розробки стандартів полягає у такій організації і регулюванні відносин в діяльності людей у тій чи іншій сфері, яка спрямована на чітке збереження виробництва з очікуваними заданими параметрами, зокрема, такими властивостями і якостями, котрі відповідають вимогам суспільства.

Це потребує здійснення комплексних досліджень трудових процесів і розроблення методології і методики їх класифікації, враховуючи зміни професійно-кваліфікаційної структури робітничих кадрів, що відбуваються під впливом багатьох чинників¹⁶⁰.

Стандартизація у галузі освіти – складна комплексна проблема, що вимагає серйозного концептуального обґрунтування. На перший погляд, будь-яка стандартизація суперечить самій сутності творчої, нестандартної педагогічної діяльності, у зв'язку з чим і поняття стандарт серед педагогів аж ніяк не користується популярністю. Саме це поняття звичайно асоціюється з жорстким адміністративним стилем управління, з канонами і догмами авторитарної педагогіки й іншими настільки ж негативними поняттями і явищами, ними породженими. Існують думки педагогів про те, що стандарт і педагогічна творчість не сумісні, що стандартизація в освіті приведе лише до механічної, формальної процедури оцінки результатів освіти. Сутність проблеми в загальному виглядає так. Для чого треба вводити стандартизацію в багатоаспектну, чуттєву і багато в чому імпровізаційну сферу, як освіта? Який ефект можна і варто очікувати від введення механізму стандартизації?

¹⁶⁰ Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій : зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту "Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні". – К., 2006. – 276 с.

Стандарт (від англ. *standard* – норма, взірець), у широкому значенні – взірець, еталон, модель, що застосовуються як вихідні для зіставлення з ними інших подібних об'єктів¹⁶¹.

Стандарт як нормативно-технічний документ встановлює комплекс норм, правил, вимог до об'єкту стандартизації й затверджується компетентним органом. Стандарт може бути розроблений як на матеріальні речі (продукцію, еталони), також і на норми, правила, вимоги різноманітного характеру¹⁶².

Щодо вітчизняних педагогічних словників, то поняття стандарту освіти тлумачиться як „система основних параметрів, що приймаються за державну норму освіченості, яка відображає соціальний ідеал і враховує можливості реальної особистості й системи освіти по досягненню цього ідеалу. Основними об'єктами стандартизації в освіті є її структура, зміст, обсяг навчального матеріалу і рівень підготовки учнів”¹⁶³.

Стандарт – це документ, що встановлює певні норми реалізації освітнього процесу. Аналіз літературних джерел свідчить про багатозначність використання цього поняття внаслідок переносу з технічної сфери у соціальну.

Освітні стандарти ні в якому разі не можна ототожнювати з тими, котрі прийняті в техніці і виробництві вже тому, що технічні стандарти задають максимально досяжний рівень виконавчої діяльності, а освітні – мінімальний, нижче якого освіта, як набута здатність до діяльності, не виявляється. Крім того, для технічних стандартів вже давно існують загальноприйняті поняття, вимірники, процедури контролю й інші елементи апарату їхнього створення.

Освітній стандарт є підставою таких регулювальних механізмів і оцінних технологій як державна атестація й акредитація освітніх установ.

Стандарт виступає як мета, досягнення якої треба прагнути і як результат, що повинний бути зіставлений з метою. Разом з тим стандарт – це ще й могутній засіб підвищення якості предметної

¹⁶¹ Шишов С.Е. Образовательные стандарты и качество образования // С.Е. Шишов / Образовательные стандарты и контроль качества: Сб. науч. тр. – Вологда, 2005. – С. 25.

¹⁶² Шишов С.Е. Образовательные стандарты и качество образования. – С. 25-34.

¹⁶³ Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. / С.У. Гончаренко – К.: Либідь. 1997 – С. 198.

діяльності, що приводить до очікуваного результату. Стандартизація не знищує творчий початок у будь-якій цілеспрямованій діяльності, вона не зводиться до твердого регламентування й алгоритмізації усього. Стандартизація є лише як засіб організації діяльності. Загалом, стандартизація спрямована на досягнення належного рівня якості в будь-якій сфері людської діяльності.

Аналіз стандарту, з точки зору системного підходу дозволяє визначити його основні ознаки та характеристики:

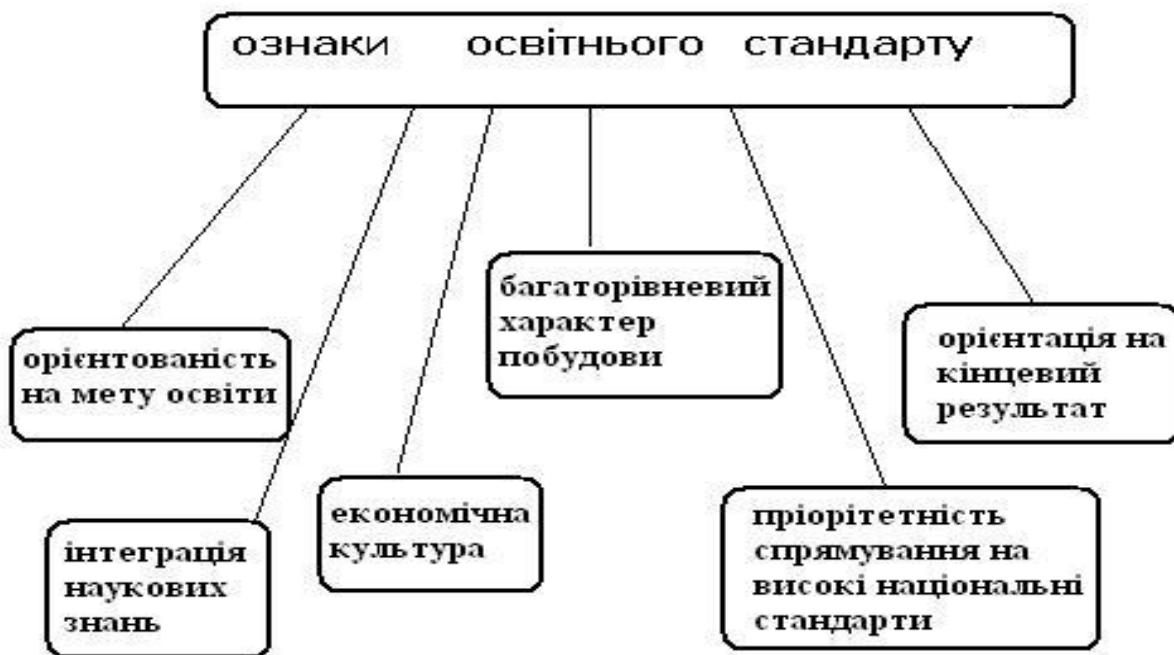


Рис. 1. Система освітнього стандарту характеризується:

- 1) рівнем загальної і професійної культури суспільства;
- 2) формуванням в учнів картини світу, адекватної сучасному рівневі знань і рівневі освітньої програми (ступені навчання);
- 3) інтеграцією особистості в національну і світову культуру;
- 4) формуванням людини і громадянина, інтегрованого в сучасне йому суспільство і націленого на удосконалювання цього суспільства;
- 5) відтворенням і розвитком кадрового потенціалу суспільства.

Функції освітнього стандарту – це способи його впливу на освіту, як на систему, на суб'єкти освітнього процесу, а також інтегративні

форми взаємодії "споживачів" освіти. Отже, зазначимо наступні функції освітнього стандарту:

- 1) організаційно-управлінську;
- 2) розвивальну;
- 3) прогностичну;
- 4) наступності;
- 5) конвертувальну.

З погляду системного підходу, освітній стандарт розглядається як об'єкт проектування, що може означати початок нової проектної культури в освіті.

Формалізований підхід до системного проектування освітніх стандартів і освітніх програм, що розроблені у педагогічній науці, дозволяють в єдиному процесі соціально-педагогічного проектування враховувати прийняті критерії якості стандартів і програм, а також ресурсні обмеження, з одного боку, і одержувати задовольняючим цим критеріям і обмеженням, проектні рішення освітніх стандартів і освітніх програм, – з іншої¹⁶⁴.

Один з підходів до стандартизації освіти визначає елементи педагогічної системи, яка поєднує у собі:

- елементи, що формулюють завдання;
- елементи, що описують технологію¹⁶⁵.

Педагогічні технології, що суб'єктивно визначаються формами і методами навчання, особистістю педагога і наявними засобами навчання, загалом не можуть підлягати стандартизації і залишаються на вибір конкретного педагога.

Елементи, що формулюють завдання, містять у собі три компоненти:

- суб'єкт освітнього процесу - власне тих, кого навчають;
- мету навчання (освіти);
- зміст навчання (освіти).

Перший компонент визначає вимоги до вихідної підготовленості учнів (інтелектуальної, моральної, фізичної, соціальної і т.д.), вмотивованість навчання, матеріальне забезпечення тощо

¹⁶⁴ Томашенко В. Стандарти ПТО: методологічні та організаційні засади розробки і впровадження / Віталій Томашенко // Професійно-технічна освіта. - 2003. - № 1. - С 21-22.

¹⁶⁵ Шишов С.Е. Образовательные стандарты и качество образования // С.Е. Шишов / Образовательные стандарты и контроль качества: Сб. науч. тр. - Вологда, 2005. - С. 25-34.

Другий компонент визначає кінцеву мету навчання (освіти) і формулюється у професіограмі – моделі фахівця – суб'єкта навчання, що відповідає пропонованим вимогам, обумовленим, з одного боку, практичним споживачем, з іншого боку – загальною системою неперервної освіти.

Третій компонент – зміст навчання розкривається навчальним планом, що визначає обсяг теоретичних і практичних знань, умінь, співвідношення різних видів занять і задовольняючих вимог, що забезпечують якість освіти.

Стандартизація є ефективним засобом, що стимулює властиві освіті якості: здатність до саморозвитку і самовдосконалення. Зміст освіти, виступаючи оптимальним об'єктом стандартизації, є тим унікальним основним стрижнем, що досить міцно й у той же час досить гнучко поєднує всі рівні системи освіти, визначає їхню послідовність і наступність.

Це дає достатню, на наш погляд, можливість для забезпечення варіативності освіти. Але вона може бути реалізована, як мінімум, при наявності двох умов:

- 1) за умови, якщо стандарт забезпечить істотне скорочення обсягу обов'язкового змісту освіти;
- 2) за умови, якщо буде чітко прописана гнучка процедура застосування стандарту для управління і контролю.

Основна проблема сутності освітніх стандартів полягає в наповненні їх конкретним емпіричним матеріалом. При цьому, надзвичайно важливо, по-перше, розглядати їх, одного боку, у взаємозв'язку, з іншого – як погоджену систему за ієрархічними ступенями одного рівня неперервної освіти; по-друге, безумовно, погоджувати освітній стандарт із цілями функціонування і розвитку освітньої системи, обумовленими соціальним замовленням суспільства.

У суспільстві, що формується на досвіді XX століття, надзвичайно зростає соціальна і культурна роль освіти, змінюється її місце в суспільстві, по іншому розглядаються функції. Особливо це відноситься до загальної середньої освіти, тому що вона відіграє базову роль у становленні особистості.

Сучасна освіта в Україні традиційно була централізованою. Сучасне її реформування вимагає перегляду підходів до визначення освітніх стандартів. Вони мають відображати нове бачення

суспільного ідеалу освіченості, суспільні вимоги освіти як основи соціокультурного становлення молодшої людини, сприяти збереженню єдиного освітнього простору в державі, відігравати стабілізуючу та регламентуючу роль. Реформування системи освіти в Україні потребує підвищеної уваги до проблем стандартизації. Це перехрестя науки й практики, коли неможливо розв'язати завдання розвитку без зваженого, обґрунтованого наукового підходу, і, в свою чергу, зробити крок у науці без емпіричного матеріалу, практичної апробації нових підходів.

За результатами наукових досліджень Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України визначено провідні концептуальні ідеї безперервної професійної освіти, які є загальними для різних освітніх систем та можуть бути використані для обґрунтування нової стратегії розвитку неперервної професійної освіти в Україні¹⁶⁶.

За напрямом „Удосконалювання змісту і педагогічного забезпечення навчально-виховного процесу в навчальних закладах профтехосвіти” (науковий керівник – академік Н.Г. Ничкало) досліджувалися проблеми науково-методичного забезпечення реалізації державних стандартів професійної освіти. Значна увага була приділена обґрунтуванню нового змісту загальної середньої освіти для професійно-технічних навчальних закладів, розробці проектів нових навчальних програм, нового покоління підручників і навчальних посібників, російсько-українсько-німецького словника технічних термінів та ін. Конкретизовано цілі розробки стандартів професійної освіти в Україні, теоретично обґрунтовано положення, спрямовані на необхідність концептуального обґрунтування нових підходів до стандартизації, уточнення змісту низки ключових понять («стандарт професійної освіти і навчання», «професійний стандарт», «стандарт професійної підготовки»). Здійснено порівняльний аналіз принципів розробки стандартів, запропонованих експертами Європейського Фонду Освіти, і принципів, запропонованих українськими дослідниками. Сформульовано висновки про

¹⁶⁶ Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій : зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту "Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні". – К., 2006. – 276 с.

доцільність врахування при розробці стандартів світових тенденцій і вітчизняного досвіду, темпів розвитку інформаційно-технічної революції, результатів соціально-економічного прогнозування на загальнодержавному і регіональному рівнях. Доведено недоцільність вилучення зі змісту стандарту профтехосвіти компонентів, пов'язаних зі змістом загальноосвітньої підготовки. Це спричинить значне зниження якості підготовки кваліфікованого фахівця, обмежить його можливості у подальшому продовженні професійного навчання. Запропоновано здійснювати розробку стандартів на основі визначення й урахування однакових вимог до змісту загальнодержавного, регіонального компонентів і компоненту навчального закладу профтехосвіти будь-якого профілю. Розроблений тезаурус освітнього стандарту, спрямований на розширення категоріального апарату останнього – необхідної умови для проектування погоджених стандартів і програм, з урахуванням принципу наступності, так само як і регулювання структурно-інституціональної диверсифікованості освітньої системи. Завдяки описові освітніх програм і освітніх стандартів як носіїв взаємодіючих конструкцій освітньої системи, буде (за певних управлінських рішень) прискорюватися перехід до практичної реалізації однієї з нагальних задач сучасної освіти в Україні – створенню освітніх програм з метою збереження і розвитку єдиного державного освітнього простору¹⁶⁷.

Процес стандартизації освітніх систем відбувається через пошук найоптимальніших співвідношень між суспільно обумовленим інваріантним «ядром» (державним компонентом) освіти, який і визначається стандартом, та диференційованими навчальними курсами (регіональним і шкільним компонентами в загальноосвітній школі).

Професійна освіта в Україні стала сферою випереджувального розвитку стандартизації. Це пояснюється низкою причин.

По-перше, загальна середня освіта завжди була більш консервативною (в історико-еволюційному змісті слова). Освітній

¹⁶⁷ Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій : зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту "Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні". - К., 2006. – 276 с.

стандарт, як можливість зафіксувати новий тип системності, цілісності загальної середньої освіти, у взаємодії і наступності всіх її ступенів не могли сформуватися за короткий час.

По-друге, професійна освіта завжди виступає, більш мінливою, гнучкою, динамічною сферою освіти через зв'язок з соціальними й економічними процесами. Її рівні, не тільки недостатньо автономні, але й організаційно роз'єднані. Професійна освіта змушена була прискорено змінюватись за соціально-економічними і політичними реформами, нарощуючи свої адаптивні здібності.

По-третє, автономність сфер (рівнів) професійної освіти призвела до різноманітних концептуальних підходів у питаннях про модернізацію системи освіти загалом. У вищій школі, що відрізняється великими ступенями академічної волі й автономності, потрібно було менше часу для освоєння нового типу проектування освіти – був затребуваний стандарт зі скороченою кількістю параметрів. У середній професійній освіті, де яскраво виражена технологічність (уніфікованість), були затребувані освітні стандарти зі значною кількістю параметрів¹⁶⁸.

У Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні зазначено, що зміст професійно-технічної (професійної) освіти має бути випереджувальним і постійно оновлюватися з урахуванням динамічних змін у галузях економіки, техніці, технологіях, узгоджуватися та взаємопов'язуватися з метою навчання і виховання на всіх рівнях професійної освіти і навчання впродовж життя¹⁶⁹.

Зміст регламентуватиметься державними стандартами і формуватиметься з урахуванням галузевої та регіональної специфіки на кожному ступені навчання, а також наступності з повною загальною середньою та вищою освітою, варіативності і гнучкості освітньо-професійних програм відповідно до змін на ринку праці та попиту на професії.

¹⁶⁸ Профессиональное образование и обучение в Украине. / 2002. Национальный наблюдательный Центр Украины. Европ. фонд образ. – Киев., 2001. – 40 с

¹⁶⁹ Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. Проект. – Академія педагогічних наук України, Міністерство освіти і науки України, Міністерство праці і соціальної політики України. – 2003. – С. 13.

*РОЗДІЛ І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
СИСТЕМНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ*

Отже, системний підхід до стандартизації безперервної професійної освіти повинен забезпечити наступність освітніх стандартів і програм різних рівнів загальної й професійної освіти, підтримку якості трудових ресурсів на належному рівні.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

2.1. КОНЦЕПЦІЯ МОДЕЛЮВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СТУДЕНТІВ УНІВЕРСИТЕТІВ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ

1.1. Теоретичне обґрунтування моделі системи університетської педагогічної освіти

Глобалізаційні та інтеграційні процеси, що характеризують розвиток суспільства, інтернаціоналізація економіки, науки і культури, динамічні зміни на ринку праці зумовлюють необхідність міжнародної інтеграції в галузі освіти. Інноваційні стратегії освітньої та наукової галузей з урахуванням європейських принципів проголошуються в програмних державних документах, зокрема, Національній доповіді "Новий курс: реформи в Україні. 2010–2015" (2010), "Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр." (2012), "Стратегії інноваційного розвитку України на 2010–2020 рр. в умовах глобалізаційних викликів" (2009). У новій редакції Закону "Про вищу освіту" (2014) визначено основні напрями державної політики, що передбачає: сприяння сталому розвитку суспільства шляхом формування конкурентоспроможного людського капіталу та створення умов для освіти впродовж життя; міжнародну інтеграцію та входження системи вищої освіти України в Європейський простір за умови збереження і розвитку досягнень та прогресивних традицій національної вищої школи; наступність процесу здобуття вищої освіти; державну підтримку підготовки фахівців для пріоритетних галузей економічної діяльності, фундаментальних і прикладних наукових досліджень, науково-педагогічної та педагогічної діяльності.

Важливим засобом розв'язання окреслених завдань є розвиток

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

освітніх систем, зокрема, професійно-педагогічної підготовки студентів університетів. Зазначене у період набуття профільними вищими навчальними закладами статусу класичних університетів у контексті модернізації системи вищої освіти сприяє гуманізації професійної підготовки і суспільства в цілому, формуванню високоякісного людського та соціального капіталу.

Вивчення практики роботи вищих навчальних закладів засвідчило, що на етапі трансформації системи освіти сучасний стан університетської професійно-педагогічної підготовки не відповідає потребам суспільства. Одним із механізмів її модернізації є впровадження в практику діяльності вищої школи ефективних моделей, що забезпечують високий рівень продуктивності професійної діяльності, інтеграції знань, умінь, ділових та особистісних якостей майбутнього фахівця, стратегій випереджувального підходу, спрямованих на його адаптацію в сучасному динамічному суспільстві, збереження й примноження духовних й життєвих сил, реалізацію власного творчого потенціалу.

Проблема становлення, розвитку й оновлення вищої освіти в цілому та системи професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах зокрема знайшла широке відображення в історико-педагогічних, теоретико-методологічних, науково-методичних дослідженнях. Науковцями розглядаються: проблеми філософії вищої освіти (В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, В.О. Огнев'юк, П.Ю. Саух); порівняльної педагогіки (К.В. Корсак, Н.М. Лавриченко, О.І. Локшина, О.В. Матвієнко, Л.П. Пуховська, А.А. Сбруєва, О.В. Сухомлинська); історичні аспекти розбудови вищої освіти (Н.М. Дем'яненко, О.М. Джуринський, В.П. Кравець, В.К. Майборода, З.І. Хижняк); модернізації вищої освіти в Україні й зарубіжних державах (А.М. Алексюк, Л.М. Герасина, Ю.С. Давидов, Г.Г. Єфименко, М.З. Згуровський, В.І. Луговий, О.М. Новомінський); загальнодидактичні засади професійно-педагогічної підготовки студентів вищих педагогічних навчальних закладів (О.А. Абдулліна, С.І. Архангельський, С.С. Вітвицька, В.М. Галузинський, О.А. Дубасенюк, М.Б. Євтух, Н.В. Кічук, В.І. Лозова, О.Г. Мороз, Н.Г. Ничкало, О.Я. Савченко); окремі аспекти професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних

зкладах освіти (І.М. Богданова, В.М. Вергасов, О.І. Гура, В.А. Козаков, М.І. Сметанський, П.І. Сікорський, М.Ф. Степко, В.І. Юрченко); психологічні засади професійно-педагогічної підготовки в системі вищої освіти (Б.Г. Ананьєв, С.Д. Максименко, О.В. Петровський, В.А. Семиченко).

Різні аспекти реалізації системного підходу в професійно-педагогічній підготовці студентів набувають особливої актуальності й розробляються за багатьма напрямками: загальні основи теорії систем (І.В. Блауберг, В.П. Кузьмін, В.М. Садовський, А.І. Уємов, Б.С. Українцев, І.Т. Фролов, Е.Г. Юдін); вивчення особливостей педагогічних явищ (С.І. Архангельський, А.А. Братко, М.С. Дмитрієва, Т.В. Жук, Т.А. Ільїна, Н.Ф. Тализіна); вдосконалення педагогічних систем (В.П. Беспалько, В.І. Гінецинський, В.І. Загвязинський, Н.В. Кузьміна, І.О. Колеснікова, Ю.М. Кулюткін, М.М. Поташнік, Г.С. Сухобська та ін.).

Складність, багатогранність і міждисциплінарний статус окресленої проблеми передбачає визначення стратегії наукового пошуку щодо обґрунтування методологічних засад побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів¹⁷⁰ з наскрізним застосуванням *системного підходу*, який розглядається як напрям методології спеціально-наукового пізнання та соціально-педагогічної практики, що спирається на принцип системності. В його основу покладено дослідження об'єктів як систем; його застосування орієнтує дослідника на розкриття цілісності об'єкта, на виявлення різноманітних типів зв'язку в його межах і зведення їх в єдину теоретичну картину¹⁷¹, а його універсальний характер у такому випадку відбиває пріоритети актуалізованої проблеми.

¹⁷⁰ Григоренко В. Методологія математики як компонента змісту освіти і джерело розвитку мислення / Григоренко В. // Вища школа. – 2006. – № 5–6. – С. 28–33. – С. 28.

¹⁷¹ Основы системного мышления и системного анализа / [Лившиц В. Н., Лившиц С. В., Тищенко Т. И., Фролова М. П.] // Системные исследования. Методологические проблемы : Ежегодник 2011–2012. – Вып. 36 / под ред. Ю. С. Попкова, В. Н. Садовского, В. И. Тищенко и др. – М. : ЛЕНАНД, 2012. – 360 с. – С. 20–21.; Чернілевський Д. В. Методологія наукової діяльності : [навч. посіб.] / [Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська та ін.] / за ред. Д. В. Чернілевського. – [2-ге вид., доповн.] – Вінниця : Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с. – С. 35.

Системний підхід є одним із фундаментальних класичних підходів сучасного наукового пізнання, який дозволяє вивчати певне явище як ціле, що складається з компонентів, зв'язків, що існують між ними, та ґрунтуються на провідних тенденціях і основних закономірностях об'єктивної реальності¹⁷². Тобто, орієнтація на системний підхід виправдана тоді, коли ставиться завдання дослідити *сутність* явищ, процесу, об'єкта з урахуванням отриманих результатів у ході його удосконалення.

Зважаючи на те, що принцип системності у загальному вигляді означає, що явища об'єктивної дійсності, які розглядаються з позицій закономірностей системного цілого і взаємодії складових його частин утворюють особливу гносеологічну призму або особливе "вимірювання" реальності, системний підхід передбачає виділення системи, структури, елемента як на рівні системи в цілому, так і кожної її підсистеми, з урахуванням такого кінцевого результату, якому підпорядковано функціонування системи.

Використання системного підходу до вивчення проблеми професійно-педагогічної підготовки студентів університетів дає можливість описати її у вигляді організованої цілісності, визначити місце та роль будь-якого елемента в загальній системі освіти, виявити відносини між закономірностями різного порядку, виокремити суттєве і, як наслідок, побудувати її теоретичну модель.

Особливістю системного підходу є те, що системний об'єкт не розглядається дослідником прямо, безпосередньо як система, а виступає як результат зіставлення складних, суперечливих і, разом з тим, взаємозалежних властивостей і характеристик об'єкта та передбачає перехід від феноменалістської фіксації властивостей об'єкта до спеціального теоретичного конструювання моделей, що найбільш адекватно виявляють системну будову і сутність об'єкта¹⁷³.

З позицій системного підходу дослідження професійно-педагогічної підготовки студентів університетів передбачає

¹⁷² Королев Ф. Ф. Системный подход и возможность его применения в психолого-педагогических исследованиях / Королев Ф. Ф. // Советская педагогика. – 1970. – №9. – С. 103–115.

¹⁷³ Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : [монографія] / Казмиренко В. П. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с. – С. 166.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

розкриття динамічної природи різноманіття структурних проявів взаємозв'язків (зовнішніх і внутрішніх) і взаємозалежностей усіх її елементів і підсистем у єдиній конструкції цілого. Важливим аспектом наукового дослідження виступає пошук тих характеристик і властивостей, що забезпечують стійкість, збереження цього явища та визначають тип і напрям його змін.

Реалізація системного підходу до вивчення об'єктів передбачає здійснення таких послідових процедур: фіксацію деякої множини елементів, відокремленої від інших; визначення і класифікацію внутрішніх зв'язків цієї множини, тобто зв'язків між елементами і підсистемами множин; визначення на основі аналізу сукупності зовнішніх зв'язків принципів взаємодії системи з середовищем; виділення серед множини внутрішніх зв'язків спеціального їх типу – системоутворювальних зв'язків, які забезпечують упорядкованість системи; виявлення у процесі аналізу ієрархії елементів у системі; аналіз основних принципів поведінки системи як цілісної множини; вивчення процесів управління, які забезпечують стабільність системи і досягнення запланованих результатів¹⁷⁴, що покроково й реалізуємо у ході наукового пошуку у межах дослідження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Як аналітико-синтетичне завдання, такі дії дозволяють розкрити властивості, відносини і зв'язки, які має досліджувана система з іншими системами, а також її підсистемами, частинами й елементами; визначити структуру організації системи й ієрархію її побудови, а також виявити та зафіксувати відносини досліджуваної системи із середовищем, її цілі й цілі її підсистем, описати її поведінку, що забезпечує розвиток, а також встановити інформаційний статус системи і засноване на циркулюючій (усередині системи й у навколишньому середовищі) інформації управління системою¹⁷⁵.

Згідно з визначенням системних об'єктів та їх характеристик виділяють методологічні принципи, які забезпечують системну

¹⁷⁴ Алексеенко В. А. Системный подход к управлению качеством образовательной деятельности вузов России / Алексеенко В. А. – М. : Из-во Национального института бизнеса, 2007. – 223 с. – С. 79

¹⁷⁵ Казмиренко В. П. Социальная психология организаций : [монография] / Казмиренко В. П. – К. : МЗУУП, 1993. – 384 с.

спрямованість дослідження і практичного пізнання об'єкта, зокрема *принцип цілісності*, за яким досліджуваний об'єкт постає як явище, що складається з окремих частин, органічно інтегрованих в єдине ціле. Відповідно до зазначеного вище, дослідження потребує опису механізмів *цілісного функціонування системи* професійно-педагогічної підготовки студентів університетів. Системна практика, в якій все пронизано логікою взаємодії, стає фактом реальності за умови наявності логіки взаємодії, логіки становлення всіх елементів системної практики, всіх частин цілого. Всі частини цілого і саме ціле характеризується у цьому випадку таким сутнісним параметром, як еманация, тобто випромінювання творчої енергії. За таких умов, ціле (системна практика – система професійно-педагогічної підготовки студентів університетів) виступає в якості енергійного резонатора всіх творчих процесів (еманаций), своєрідним обертоном усіх енергетичних процесів-частин, що вже за визначенням включає можливість виникнення атмосфери непримиренності, антагонізму протилежностей в межах єдиного цілого¹⁷⁶. Як зазначають експерти Болонських реформ, їх цілісний характер передбачає взаємозалежність зв'язків між створенням дворівневої структури вищої освіти; введенням системи кредитних одиниць (ECTS); стратегічною настановою на освіту впродовж життя. Саме тут перетинаються основні напрями синергії, коли реформи виходять на рівень конкретних вищих навчальних закладів¹⁷⁷.

Використання зазначеного принципу доповнюється:

- *принципом примату цілого* над складовими частинами, який означає, що функції окремих компонентів і підсистем підпорядковані функціям системи в цілому;
- *принципом ієрархічності*, який постулює підпорядкованість компонентів і підсистем системі у цілому, а також супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня;
- *принципом структурності*, який означає спосіб

¹⁷⁶ Зязюн І.А. Філософія педагогічної дії : [монографія] / І. А. Зязюн – Київ–Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – 608 с. – С. 11-12.

¹⁷⁷ Сисоєва С.О. Неперервна професійна освіта в контексті Болонського процесу / Сисоєва С. О. // Професійна освіта : педагогіка і психологія. – 2007. – IX. – С. 49-56.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

закономірного зв'язку між виділеними частинами цілого, що забезпечує єдність системи, зумовлює особливості її внутрішньої побудови;

- *принципом самоорганізації*, який означає, що динамічна система здатна сама підтримувати, відтворювати або самоудосконалювати рівень своєї організації при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов її існування та функціонування задля підвищення стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку;

- *принципом зв'язку з зовнішнім середовищем*, за яким жодна із систем не може бути самодостатньою, вона має динамічно змінюватися, вдосконалюватися адекватно до змін зовнішнього середовища.

Поряд з принципами побудови системних об'єктів та визначенням їх властивостей можна виділити окремі аспекти системного підходу в дослідженні професійно-педагогічної підготовки студентів університету: *системно-історичний*, який розглядає питання виникнення системи, етапи її розвитку й історичну перспективу; *системно-елементний*, що спрямований на виділення та вивчення складових (елементів і компонентів), із яких складається досліджувана система; *системно-структурний*, який розкриває внутрішню її організацію, способи взаємодії її елементів; *системно-функціональний*, що виявляє її компоненти, а також функції, які вона реалізує; *системно-інтегративний*, який розкриває джерела, фактори збереження, вдосконалення та розвитку досліджуваної системи; *системно-процесуальний*, що вказує на процеси (операції, процедури), які відбуваються у цій системі з метою збереження її цілісності, вдосконалення та розвитку; *системно-комунікативний*, який розкриває взаємозв'язок досліджуваної системи з іншими системами як горизонтально, так і вертикально.

Продуктом застосування системного підходу у ході реалізації наукового пошуку є створення певної *системної концепції або концептуальної основи* побудови досліджуваного явища.

Дотримуючись думки В.М. Лівшиця та ін., в основу системної концепції побудови системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів покладемо *теорію редуccionізму* як один із напрямів системної філософії, який ґрунтується на положенні про

те, що всі ознаки системи, включаючи й набуті нові якості на макрорівні, мають і можуть бути редуковані (спрощені, представлені у вигляді моделі) та, відповідно, обґрунтовані ознаками та якостями мікрорівня.

Дійсно, реальний об'єкт як продукт природи або соціальної життєдіяльності завжди ширший за модель. Система професійно-педагогічної підготовки студентів університету, таким чином, може бути розглянута і з позицій системного підходу, і з погляду професійної педагогіки, психології вищої школи, психології професійної діяльності, і з позицій соціології та теорії організації. Щоразу це будуть інші форми й ознаки зв'язків. За таких умов саме системний підхід виступає базовою сферою знання, яке створює можливість міждисциплінарного синтезу.

Зазначена теза доповнюється двома важливими принципами:

- *принцип самоузгодженості*, суть якого полягає у тому, що у соціальних системах, до яких відносимо систему професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, самоузгодженість зберігається, якщо індивідуальні дії та демократичні інститути відповідають один одному у взаємному редукціонізмі і, таким чином, система залишається стабільною;

- *принцип підпорядкованості*, змістова інтерпретація якого у тому, що навіть у системах найвищого рівня складності існує всього лише декілька "параметрів порядку" на мікроскопічному рівні, які визначають динаміку системи¹⁷⁸.

Застосування таких концептуальних позицій й стане підґрунтям для пояснення процесу виникнення нових якостей досліджуваної системи.

Як зазначалося вище, існує цілий ряд підходів до інтерпретації поняття "система". Необхідність глибокого вивчення та пошук шляхів модернізації системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів потребує трансформації ключового поняття "система" мовою теорії систем. У зазначеному контексті цікавим у межах дослідницької роботи є підхід В.М. Волкової та О.Л. Денисова, які характеризують систему як категорію

¹⁷⁸ Основы системного мышления и системного анализа / [Лившиц В. Н., Лившиц С. В., Тищенко Т. И., Фролова М. П.] // Системные исследования. Методологические проблемы : Ежегодник 2011–2012. – Вып. 36 / под ред. Ю. С. Попкова, В. Н. Садовского, В. И. Тищенко и др. – М. : ЛЕНАНД, 2012. – 360 с. – С. 18.

відображення, форму представлення матерії доступними для розуміння засобами, або спосіб відтворення та відображення континуальної цілісності засобами нашої свідомості, нашої логіки. Іншими словами, як зазначають автори, *система* – це дискретна *модель* неперервного буття¹⁷⁹. Такий підхід орієнтує на побудову *моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету*, що потребує визначення загальних характеристик системи як об'єкту наукового пізнання.

Зважаючи на те, що система є цілісним комплексом взаємопов'язаних елементів, який має певну структуру і взаємодіє із зовнішнім середовищем, *структуру* системи розглядають як організовану сукупність зв'язків між її елементами; *зв'язки* – як можливість впливу одного елемента системи на інший, *середовище* – як сукупність елементів зовнішнього світу, що не входять до складу системи, але впливають на її поведінку або властивості. Система є *відкритою*, якщо існує зовнішнє середовище, яке впливає на систему, і *закритою*, якщо воно відсутнє або з огляду на мету досліджень не враховується¹⁸⁰.

Одне з важливих визначень системи пов'язане з абстрактною теорією систем, у межах якої, на відміну від інших рівнів опису систем, використовуються такі *рівні абстрактного опису*: символічний, або лінгвістичний; теоретико-множинний; абстрактно-алгебраїчний; топологічний; логіко-математичний; теоретико-інформаційний; динамічний; евристичний¹⁸¹.

Найвищий рівень абстрактного опису систем – *лінгвістичний*; ґрунтуючись на ньому, можна одержати всі інші рівні. На цьому рівні вводиться поняття предметної області, для її опису застосовуються алгебраїчні моделі, з якими пов'язана певна мова рівнів. Результатом стає логіко-алгебраїчна модель предметної області. На цій моделі підтверджуються методи дослідження за допомогою формального апарату, яким можуть бути теорії, побудовані у вигляді істинних висловлювань з усієї множини

¹⁷⁹ Волкова В. Н. Теория систем / В. Н. Волкова, А. Л. Денисов. – М. : Высшая школа, 2006 – 511 с. – С. 232-233.

¹⁸⁰ Томашевський В. М. Моделювання систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група ВНУ, 2005. – 352 с. – С. 16.

¹⁸¹ Крейн М. Введение в регенеративный метод анализа моделей / Крейн М., Лемуан О. – М. : Наука, 1982. – 104 с.

висловлювань. За таких умов, система – це окремий випадок теорії, описаний формальною мовою, яка уточнюється до мови об'єктів¹⁸²; множина правильних висловлювань¹⁸³.

У своєму дослідженні будемо користуватися *теоретико-множинним* визначенням систем (А. Холл і Р. Фейджін та Ф. Фейджін), згідно з яким *система* – це множина об'єктів, між якими існують певні відношення, та їх атрибути, де під *об'єктами* розуміють компоненти системи (це, наприклад, підсистеми (тобто може існувати ієрархія підсистем) або окремі об'єкти системи); *атрибути* – це властивості об'єктів; *відношення* задають певний закон, за яким визначається деяке відображення в одній і тій самій множині об'єктів. За цим визначенням поняття *множина* та *елемент* є аксіоматичними¹⁸⁴. Вивчаючи систему більш глибоко, усвідомлюємо, що вона може складатися з підсистем або бути одним з елементів більшої системи, тобто може існувати ієрархія систем. Наприклад, вищий навчальний заклад є підсистемою вищої освіти, яка в свою чергу є підсистемою системи освіти в цілому.

На теоретико-множинному рівні абстрактного опису системи можна отримувати досить загальні відомості про реальні системи, а для більш конкретних цілей необхідні інші моделі, які давали б змогу більш детально аналізувати різні властивості реальних систем. Для цього варто використовувати нижчі рівні абстрактного опису систем, які є окремими випадками опису теоретико-множинного рівня. Так, якщо зв'язки між елементами досліджуваних множин встановлюються за допомогою деяких однозначних функцій, що відображають елементи множин в саму відповідну множину, то має місце *абстрактно-алгебраїчний рівень опису систем*. У таких випадках вважають, що між елементами множин встановлено нульарні, унарні, бінарні, тернарні (потрійні) та ін. відношення. Інші абстрактні рівні опису систем пов'язані з розвитком інформаційних і програмних систем, а також систем штучного інтелекту.

Елементи системи і зв'язки між ними в різних випадках можуть

¹⁸² Енциклопедія кібернетики. – К. : АН УРСР; голов. ред. КРЕ, 1973. – Т. 2. – 573 с.

¹⁸³ Томашевський В. М. Моделювання систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група BVH, 2005. – 352 с. – С. 17.

¹⁸⁴ Томашевський В. М. Моделювання систем. – С. 17.

мати різну природу (фізичну, інформаційну, технологічну, біологічну, соціальну), тому аналізом систем займаються представники різних галузей науки і техніки. Наприкінці 50-х – на початку 60-х років ХХ сторіччя з'явився науковий напрям під назвою загальна теорія систем, пов'язаний із розробкою сукупності філософських, методологічних, наукових і прикладних методів аналізу та синтезу системи довільної природи. Ця теорія є загальною, оскільки має дедуктивний характер, об'єднує інші теорії, а саме: теорії управління, самоорганізації, навчання тощо, і розроблена для вивчення поведінки абстрактних систем. Основне її призначення – пояснити, яким чином з окремих елементів утворюється складна єдність цілого, нова сутність. Загальна теорія систем тісно пов'язана з формальною і є певною мірою математичною, а основною процедурою теорії систем і системного аналізу є *побудова моделі системи*, яка відображала б усі фактори, взаємозв'язки і реальні ситуації¹⁸⁵.

Тобто необхідно побудувати такі моделі розвитку університетської системи освіти, які дозволять запропонувати та описати відповідну організацію її саморозвитку, нададуть їй рис адаптивності, гнучкості, динамізму, забезпечать перехід від стратегії "запобігання можливого збитку" замість "ліквідації катастроф"¹⁸⁶.

Потужним засобом дослідження систем у багатьох науках є використання *математичного моделювання явищ*, завдяки якому описуються фундаментальні закони конкретної науки, проводять експерименти для з'ясування глибинної суті явищ. Кінцевою метою моделювання є одержання нових якісних знань у певній галузі, які можна застосовувати для потреб практики, зокрема – для прогнозування динаміки конкретних явищ¹⁸⁷.

Як відомо, моделювання – це спосіб дослідження будь яких явищ, процесів або об'єктів шляхом побудови та аналізу їх

¹⁸⁵ Томашевський В. М. Моделювання систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група ВНУ, 2005. – 352 с. – С. 19.

¹⁸⁶ Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні : [монографія] / Мещанінов О. П. – Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. – 460 с. – С. 8.

¹⁸⁷ Ляшенко І. М. Основи математичного моделювання економічних, екологічних та соціальних процесів : [навч. пос.] / Ляшенко І. М., Коробова М. В., Столяр А. М. – Тернопіль : Навчальна книга-Богдан, 2006. – 304 с. – С. 3-5.

моделей. У широкому розумінні моделювання є однією з основних категорій теорії пізнання і практично єдиним науково-обґрунтованим методом наукових досліджень систем і процесів будь-якої природи в багатьох сферах людської діяльності¹⁸⁸. Основними поняттями в теорії і практиці моделювання об'єктів, процесів і явищ є "система" та "модель".

Термін "модель" походить від латинського слова "*modulus*", тобто зразок, пристрій, еталон. У широкому значенні – це будь-який аналог (уявний, умовний: зображення, опис, схема, креслення тощо) певного об'єкта, процесу, явища ("оригіналу" даної моделі), що використовується як його "замінник"¹⁸⁹. Словник Вебстера визначає модель як "спрощений опис складного явища або процесу"¹⁹⁰. Терміном "модель" у філософських джерелах позначають "деяку реально існуючу систему або ту, що існує у думках, яка, заміщаючи і відображаючи в пізнавальних процесах іншу систему-оригінал, знаходиться з нею у відношенні схожості (подібності), завдяки чому вивчення моделі дає змогу отримати нову інформацію про оригінал"¹⁹¹. У цьому визначенні закладено генетичний зв'язок моделювання з теорією подібності, принципом аналогії. Таким чином, *моделлю* можна називати систему, яку використовують для дослідження.

У сучасній теорії управління використовуються моделі двох основних типів. Для технологічних об'єктів, одним з яких є система освіти, цей поділ відповідає "феноменологічним" і "дедуктивним" моделям¹⁹². Під феноменологічними моделями розуміють переважно емпірично поновлені залежності вихідних даних від

¹⁸⁸ Тесля Ю. М. Математична модель і алгоритм структуризації інформаційного середовища проектів навчання / Тесля Ю. М., Лега Ю. Г., Оберемок І. І. // Управління проектами та розвиток виробництва : зб. наук. пр. – К. : Вид-во ВАТ "Поліпринт", 2002. – №4. – С. 145–149.; Томашевський В. М. Моделювання систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група BVH, 2005. – 352 с. – С. 15.

¹⁸⁹ Словарь иностранных слов / под ред. С. М. Локшина. – М. : Гос. изд-во иностр. нац-ых словарей, 1949. – 807 с. – С. 419.

¹⁹⁰ Модель [Электронный ресурс] // С. Slovar.plib.ru – Режим доступа : <http://slovar.plib.ru/dictionary/d5/39074.html> – 1. 08. 2010 г. – Заголовок с экрана.

¹⁹¹ Морозов К. Е. Математическое моделирование в научном познании / Морозов К. Е. – М. : Мысль, 1969. – 215 с. – С. 25.

¹⁹² Самарский А. А. Математическое моделирование. Идеи. Методы. Примеры / Самарский А. А., Михайлов А. П. – [2-е изд., испр.]. – М. : Физматлит, 2001. – 316 с. – С. 34.

вхідних, як правило, з невеликою кількістю входів і виходів. Дедуктивне моделювання передбачає з'ясування та опис основних фізичних закономірностей функціонування всіх компонентів досліджуваного процесу і механізмів їх взаємодії. За допомогою дедуктивних моделей описується процес у цілому, а не окремі його режими.

Перший тип моделей – *моделі даних*, які не потребують, не використовують і не відображають будь-яких гіпотез про фізичні процеси або системи, з яких ці дані отримано. До моделей даних належать усі моделі математичної статистики. Останнім часом ця сфера моделювання пов'язується з експериментально-статистичними методами і системами, що істотно розширює методологічну базу для прийняття рішень під час розв'язання завдань аналізу даних і управління. Другий тип моделей – *системні моделі*, які будуються, в основному, на базі фізичних законів і гіпотез про те, як система структурована і, можливо, як вона функціонує. Використання системних моделей передбачає можливість працювати в технологіях віртуального моделювання – на різноманітних тренажерах і в системах реального часу (операторські, інженерні, біомедичні інтерфейси, різноманітні системи діагностики і тестування тощо). Саме системні моделі будуть ядром моделювання нашого дослідження.

Таким чином, модель є абстракцією системи і відображає деякі її властивості. Основною метою моделювання є визначення рівня абстрактного опису системи, тобто рівня детальності її подання через сукупність властивостей модельованої системи. Модель і система знаходяться в деяких відношеннях, від яких залежить ступінь відповідності між ними. Зазвичай модель простіша за систему¹⁹³.

Багатогранність процесу моделювання потребує його систематизації шляхом визначення основних типів моделей. Якщо враховувати, що моделювання – це метод пізнання дійсності, то основною ознакою класифікації можна назвати *спосіб подання моделі* (див. табл. 1.1¹⁹⁴).

¹⁹³ Томашевський В. М. Моделювання систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група BVH, 2005. – 352 с. – С. . 20, 21-22.

¹⁹⁴ Сидорчук Н. Г. Професійно-педагогічна підготовка студентів університетів у контексті єдиного європейського освітнього простору : історико-педагогічний аспект :

Основні типи моделей

МОДЕЛІ				
АБСТРАКТНІ			РЕАЛЬНІ	
Віртуальні	Наочні			Макетні
Символічні або лінгвістичні	Графічні	Анімаційні	Просторові	
Математичні				

Суттєвим доповненням у контексті побудови моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів є введення поняття імітаційного моделювання як одного з типів моделей, що не характеризується представленою вище ознакою класифікації моделей. Його характеристика доповнить теоретичне обґрунтування досліджуваної проблеми. За таких умов, *імітаційне* моделювання – це метод конструювання моделі системи та проведення експериментів. Однак під таке визначення підпадають майже всі види моделювання. Тому виділимо його суттєві ознаки: чітке представлення у моделі *структури* системи, тобто загального опису елементів і зв'язків між ними; визначення засобів відтворення в моделі поведінки системи, яку описують за допомогою станів і моментів переходів між ними; відображення у моделі властивостей середовища, в якому функціонує досліджувана система.

Імітаційна модель загалом має логіко-математичний характер і подається у вигляді сукупності алгоритмів, які описують процес функціонування системи. Отже, здебільшого імітаційною моделлю є її програмна реалізація на комп'ютері, а імітаційне моделювання зводиться до проведення експериментів з моделлю шляхом багаторазового прогону програми з деякою множиною даних – середовищем системи. Однак, під час імітаційного моделювання

можуть бути задіяні не тільки програмні засоби, але й технічні, люди та реальні системи¹⁹⁵. Тому для побудови моделі досліджуваної системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету будемо використовувати ознаки імітаційної моделі.

В основу моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів з урахуванням євроінтеграційних процесів покладемо нове математичне поняття "багаторівневої (багатошарової) моделі", тобто моделі, що складається з цілого ряду багатofункціональних площин¹⁹⁶. Такі багаторівневі моделі у подальшому будемо називати сендвіч-моделями (СМ)¹⁹⁷. Дамо деякі пояснення до їх застосування.

Рівні сендвіч-моделі являють собою площини, які відповідають функціональним складовим досліджуваного явища та складаються з елементів та зв'язків між ними. За таких умов ураховуються як зв'язки, що існують у межах кожної площини, так і такі, що існують між самостійними одиницями (площинами, шарами) сендвіч-моделі.

Кожна площина СМ розглядається як самостійна модель ряду складових. Крім того, площини СМ можуть включати структури різних організаційних та функціональних складових. Зв'язки між різними площинами СМ відбивають та формалізують процеси взаємодії окремих площин. Застосування саме сендвич-моделей *обумовлено* необхідністю відображати у досліджуваних моделях наявність, накладання та взаємодію у системі освіти окремих структурних одиниць, підрозділів, суб'єктів зі своїми розвиненими організаційними структурами.

На рис. 1.1 представлено графічне зображення чотирирівневої сендвич-моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, елементами якої є *функціональні площини* – множина пов'язаних між собою вузлів (об'єктів), упорядкована

¹⁹⁵ Томашевський В. М. Моделирование систем / Томашевський В. М. – К. : Видавнича група ВНУ, 2005. – 352 с. – С. 20, 25-28.

¹⁹⁶ Шутюк С. В. Моделирование системы взаимоотношений крупных компаний с регионами : [научн. монография] / Шутюк С. В. – М. : ВИНТИ РАН, 2006. – 336 с. – С. 111.

¹⁹⁷ Шутюк С. В. Моделирование комплексной системы взаимоотношений компании "Российские железные дороги" с регионами / С. В. Шутюк, В. М. Сай // Транспорт Урала. – 2004. – № 1. – С. 11–16.

згідно з певним логічним правилом; *вузли* (елемент підсистеми, що мають бути заданим явно в моделі), вектор-мітки (набір параметрів, що характеризує даний вузол), *ребра* (зв'язки, що існують між вузлами та можуть їх з'єднувати як у межах однієї функціональної площини (зв'язок горизонтального типу), так і у межах різних функціональних площин (зв'язок вертикального типу))¹⁹⁸.

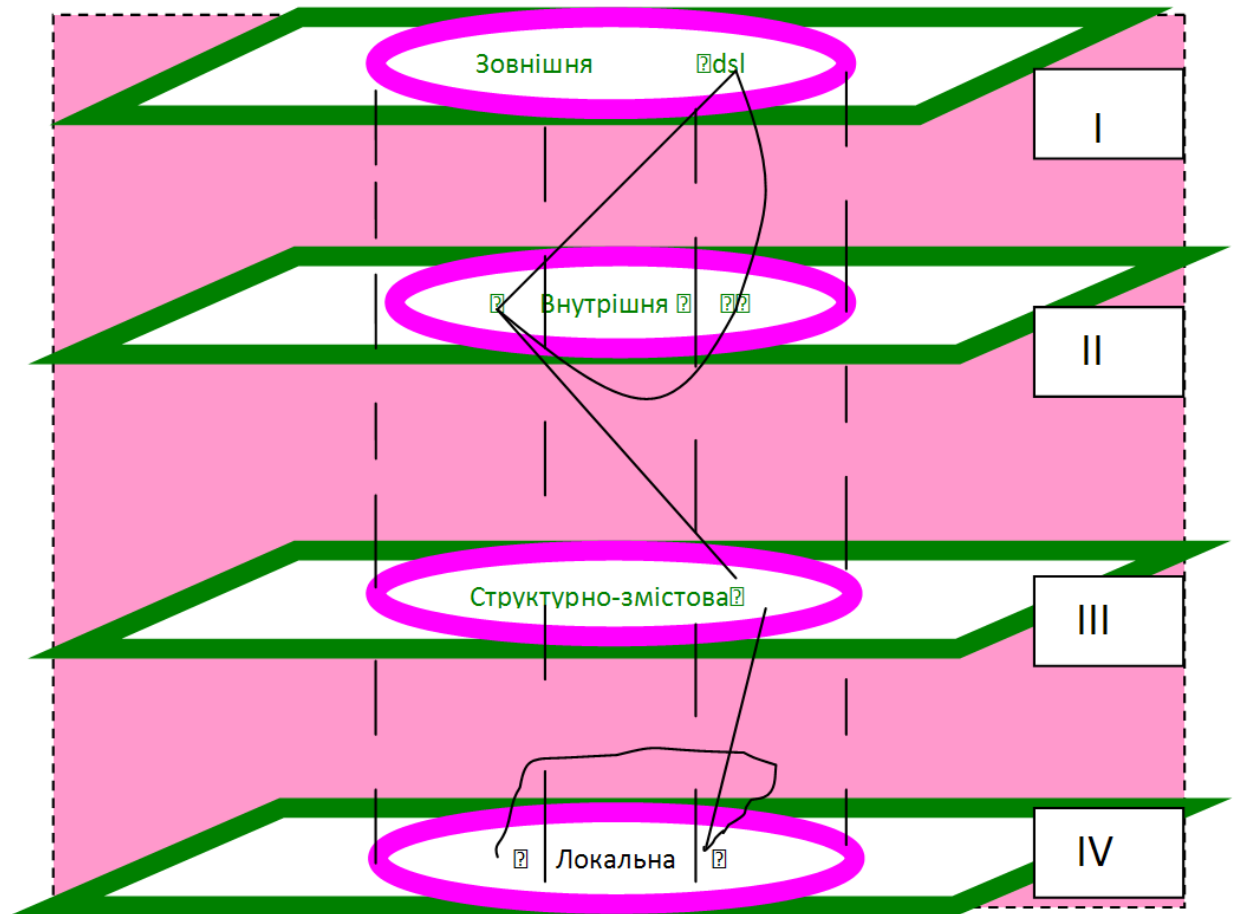


Рис. 1.1. Модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів

Відповідно до мети дослідження розглядають більш прості частини сендвіч-моделі, які отримують шляхом *вертикальних перерізів* загальної СМ. Представимо формальне математичне визначення вертикального перерізу. Вертикальним перерізом, трубкою або вертикальним циліндром, будемо називати похідну

¹⁹⁸ Шутюк С. В. Моделирование системы взаимоотношений крупных компаний с регионами : [научн. монография] / Шутюк С. В. – М. : ВИНТИ РАН, 2006. – 336 с. -- С. 111, 112.

підмодель сендвіч-моделі, яка сама є сендвіч-моделлю з усіма відповідними зв'язками як у виділених фрагментах кожної з площин, так й між фрагментами різних функціональних площин.

Часткова, вертикальна трубка відрізняється від цілої сендвіч-моделі тим, що у ній розглядаються не всі можливі взаємозв'язки між елементами (вузлами) та площинами (їх, як правило, велика кількість), а лише ті, що відповідають завданням дослідження і є суттєвими для розв'язання його завдань. Кожен вертикальний переріз СМ формується у такий спосіб: визначають деяку базову площину, на якій окреслюють відповідну площинну структуру (фрагмент); на основі виділеного фрагменту, здійснюється вертикальний переріз всієї СМ, тобто у дану вертикальну трубку заносять всі вузли, що взаємодіють з виділеним фрагментом базової площини; розглядають вертикальні перерізи, що включають усі фрагменти кожної функціональної площини.

Викладене вище дає можливість представити сендвіч-модель системи професійно-педагогічної підготовки студентів університету на основі виділення певних функціональних підсистем: *зовнішньої або загальноєвропейської; внутрішньої або національної; структурно-змістової або інституціональної; локальної або прикладної*. Саме така модель дає можливість відобразити глибинність структурної реформи європейської вищої школи на етапі переходу до суспільства знань, оскільки вона сама (реформа) як загальносистемне явище є багаторівневим процесом (циклом реформ) *загальноєвропейського, національного (державного), інституціонального (вузівському) рівнів*¹⁹⁹.

Кожна з названих підсистем має особливості цільового, змістового, прикладного характеру, окреслення яких і є завданням нашого подальшого пошуку, що здійснимо на основі аналізу співвідношення цілого і одиничного, відношення частини до цілого, а разом з тим, і один до одного. Таке уявлення про досліджуваний системний об'єкт окреслює перспективи детального вивчення певних його конструктів, забезпечить можливість визначити їх необхідність і достатність,

¹⁹⁹ Шутюк С. В. Моделирование комплексной системы взаимоотношений компании "Российские железные дороги" с регионами / С. В. Шутюк, В. М. Сай // Транспорт Урала. – 2004. – № 1. – С. 11–16.

1.2. Вибір і структурування змісту конструктів авторської моделі

Дамо загальну характеристику представлених підсистем (площин) сендвіч-моделі, спираючись на найбільш виразну тенденцію освітньої сфери в Україні – інтеграційні процеси в освіті. За таких умов, *зовнішня (загальноєвропейська) площина* є підсистемою базової *площини I*, яка являє собою систему вищої освіти Європи. Відповідно, *зовнішня підсистема*, як фрагмент *площини I*, відображає характер соціального середовища, соціальний умов, які ґрунтуються на багатовимірності і багатоваріантності *історичного розвитку* університетської освіти, його альтернативності, з одного боку, і безповоротності еволюційного руху – з іншого.

Зовнішню підсистему системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів розглядатимемо як частину метасистеми, тобто середовища, в якому вона функціонує – *системи вищої освіти Європи*. Такий підхід дозволить подати її сутнісну характеристику, зважаючи на чутливість до змін, які відбуваються у всіх сферах суспільного життя і ними визначаються²⁰⁰.

Сама зовнішня підсистема у визначеному сенсі обумовлює *загальну стратегію* модернізації системи університетської освіти взагалі та професійно-педагогічної зокрема, що ґрунтується на європейських принципах, визначених цілим рядом заходів, пов'язаних із Болонським процесом: запровадження єдиного додатка до диплома; підготовка фахівців за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями: бакалавр і магістр; уведення європейської системи перезарахування кредитів (ЄСПК – ECTS); подолання перешкод для ефективного вільного переміщення студентів, викладачів, науковців та адміністраторів (мобільність); досягнення відповідної якості вищої освіти з урахуванням взаємовизнаних критеріїв та методології; запровадження європейських критеріїв вищої освіти (узгоджені навчальні плани,

²⁰⁰ Остапчук О. Розвиток педагогічних систем в умовах модернізації освіти / Остапчук О. // Шлях освіти. – 2004. – № 1. – С. 6–11.

інтегровані програми навчання, практичної підготовки до наукових досліджень тощо).

Послідовно проектуючи зазначений фрагмент *площини I* (названі вище положення) на площини нижчого рівня сендвіч-моделі, на основі вертикального перерізу отримуємо відповідні фрагменти кожної з наступних та можливість їх змістового наповнення.

Так, проекцією зовнішньої підсистеми на *площину II* (система вищої освіти України) є підсистема *внутрішня або національна*, що визначає спрямованість інтеграційних реформ вищої освіти в Україні. Внутрішня підсистема зберігає стратегічний характер та фактично визначає коло питань, що охоплюють процеси гармонізації та нормативно-правового забезпечення галузі освіти з урахуванням потреб формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації, самореалізації та регламентуються Конституцією України, Законами України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Національною стратегією розвитку освіти України на 2012-2021 роки), а також правовою документацією України щодо Болонського процесу.

Реалізація завдань упровадження системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів, поставлених на *державному рівні (зовнішня та внутрішня підсистеми)*, вимагає внесення змін в структурні елементи підсистем нижніх рівнів, серед яких особливе місце займає *структурно-змістова або інституціональна*, що відображає цілісність реалізації професійно-педагогічної підготовки у межах окремого навчального закладу на основі спеціально підібраної, чітко окресленої, певним чином згрупованої системи елементів, які пов'язані між собою механізмом обміну сигналами (вхідними і вихідними) та спрямовані на отримання певного кінцевого результату – формування професійно-педагогічної компетентності студентів університетів.

І, як у межах кожної реформи, що має загальносистемний характер, зазначений фрагмент (структурно-змістова підсистема) визнає незворотність змін її зовнішніх та внутрішніх параметрів (на "входах", у "внутрішній процесі", на "виходах" системи). Таке протікання процесу потребує не тільки політичної волі, прийняття заходів законодавчої, ресурсної та фінансової підтримки реформ з боку держави, але й удосконалення підготовки (у тому числі

*РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ*

професійно-педагогічної) майбутніх фахівців в університетах; наповнення змістом структурних компонентів *площини III* – конкретного навчального закладу – горизонтальної і локальної підсистем цілісної системи. Розглянемо їх більш детально (див. рис. 1.2).

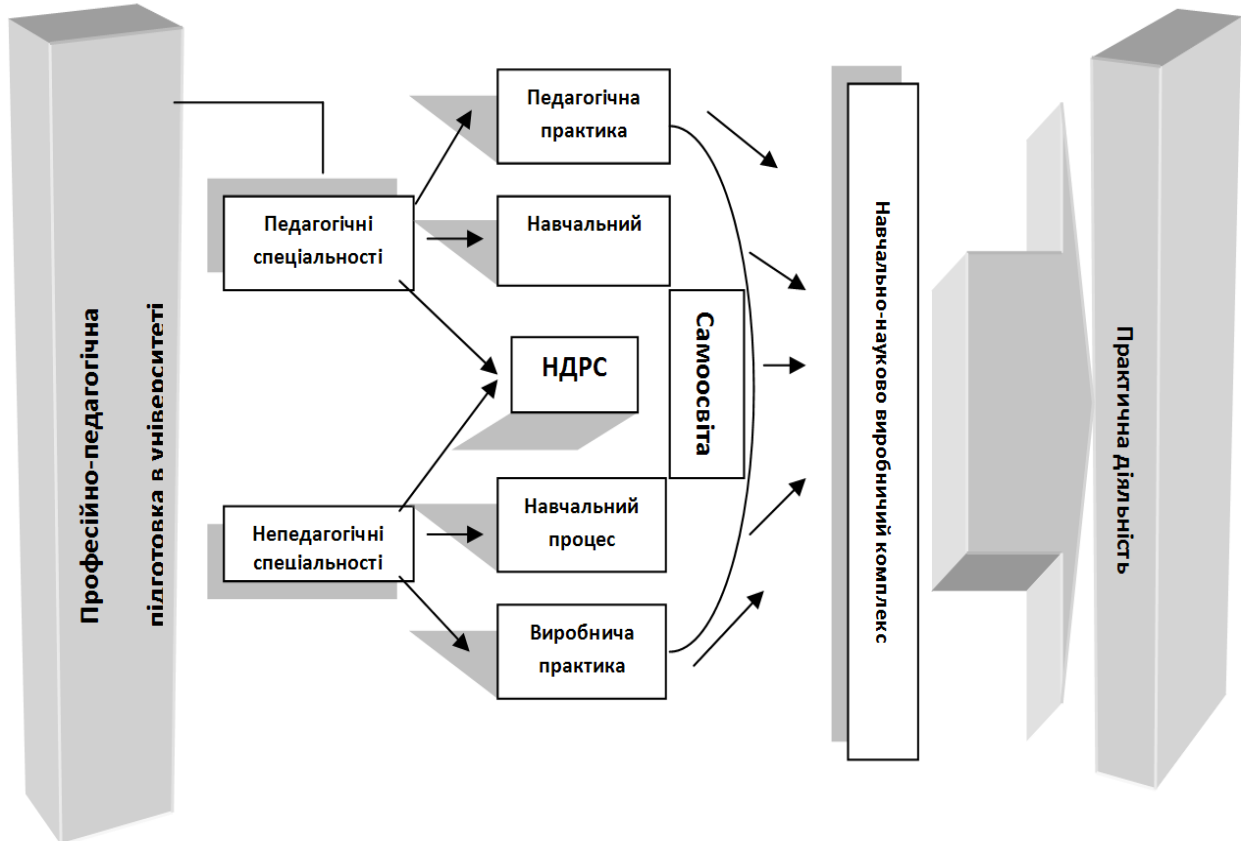


Рис.1.2. Структурно-змістова підсистема моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів

Специфікою побудови структурно-змістової підсистеми сендвіч-моделі професійно-педагогічної підготовки студентів університетів є наявність у класичних університетах (у перехідний період від педагогічних навчальних закладів до класичних) непедагогічних та педагогічних спеціальностей одночасно. Відповідно, відповідними блоками у її загальній горизонтальній розгортці є "непедагогічні спеціальності" – "педагогічні спеціальності".

Студенти кожної з визначених спеціальностей включені у такі види діяльності: навчальну (з опорою на фах, включаючи відповідний обсяг предметів педагогічного циклу – педагогічна складова); самостійна робота, самоосвіта, науково-дослідна діяльність у межах педагогічної складової; практика (виробнича –

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

для непедагогічних спеціальностей, педагогічна – для майбутніх учителів). Кожен попередній (більш простий) компонент є підґрунтям для формування наступного більш складного, рівень сформованості більш складних компонентів визначає рівень оволодіння більш простими. Означена система взаємозв'язків між компонентами обумовлює цілісний характер горизонтальної складової та забезпечує доцільний перехід на наступний рівень.

Цілісне структурно-теоретичне уявлення про горизонтальну оболонку дає характеристика її елементів-підсистем (вивчення предметів педагогічного циклу, науково-дослідна робота, педагогічна і виробнича практики, самоосвіта тощо). Проаналізуємо ці підсистеми.

Педагогічна складова фахової підготовки студентів університетів для педагогічних спеціальностей є їх атрибутивним елементом, а "предметні" (фахові) кафедри у такому разі – є явищем звичайним (математика, фізика, політична економія тощо). Отже, для майбутніх учителів, яких готують у ряді класичних університетів, у перехідний період у самій структурі підготовки практично зберігається її змістове наповнення з урахуванням вимог Болонського процесу.

Як найбільш загальний компонент цілісної системи для студентів університетів, що отримують непедагогічні спеціальності, педагогічна підготовка є принципово новим явищем: з одного боку, вона передбачає реалізацію у контексті подальшого надання випускникам (додатково) кваліфікації викладача відповідної дисципліни, з іншого, викладається, як дисципліна загальної підготовки, що наповнює фахову (фундаментальну) підготовку цілісним гуманістичним змістом та забезпечує оволодіння майбутніми фахівцями системою надпредметних умінь, що дозволяють їм прискорити темп адаптації у професійному середовищі.

Потреба в людях, готових до життя у постійно змінювальному соціумі, налаштованих і здатних творити нове у своїй діяльності, стимулює, каталізує (прискорює) інноваційні освітні процеси, вихід яких на новий рівень забезпечує стабільність і розвиток соціуму. За таких умов навчальний процес передбачає особистісну орієнтацію, спрямовану на те, щоб майбутній фахівець став повноцінним, самодостатнім, творчим суб'єктом діяльності, пізнання,

спілкування, вільною і самодіяльною особистістю. Центром і метою такої побудови навчального процесу є особистість. Ступінь гуманізації зазначеного процесу залежить від того, наскільки він створює передумови для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, прагнення до свободи, відповідальності, творчості.

У контексті гуманістичної освітньої парадигми принципово іншою бачиться і позиція педагога, якому належить бути не засобом, а визначальним чинником навчального процесу, виступає провідною фігурою успішної педагогічної взаємодії, від нього залежить оперативність врахування особистісних якостей майбутніх фахівців, вимоги до яких постійно змінюються під впливом зовнішніх умов та індивідуального зростання.

Гуманізація професійної підготовки за рахунок педагогічної складової є інновацією у вищій освіті. Але, як справедливо стверджують вітчизняні вчені, інноваційною вона є тільки для вітчизняної вищої школи, оскільки зарубіжні здобутки вже давно еволюціонують у гуманістичному напрямі, поступово трансформуючись у систему нових відносин.

Попереднє вивчення зазначеного феномену для студентів непедагогічних спеціальностей дозволило встановити деякі причини неоднозначного ставлення до педагогічної підготовки. Першою є очікування, що базується на підсвідомому формуванні оцінного судження про навчальний предмет. На їх думку, педагогічні дисципліни "виходили" за коло необхідних (з точки зору студентів) предметів, спрацьовував усталений прагматичний технократизм, а також термін "педагогіка" викликав негативне ставлення до дисциплін у цілому (спрацьовував шкільний "досвід")²⁰¹.

Усвідомлення зазначеного явища дає підстави для внесення коректив у навчальні плани університетів за рахунок введення дисципліни галузевого спрямування: наприклад, для медичних спеціальностей "Лікувальної педагогіки" замість "Загальної педагогіки", для економічних – "Основи педагогіки" доповнювати дисципліною "Навчальний менеджмент" тощо. Відповідного

²⁰¹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл.] / Дичківська І. М. – К. : Академвидав, 2004. – 352, [2] с. – С. 14.

оновлення потребує змістове наповнення дисциплін педагогічного циклу для непедагогічних спеціальностей, основною ознакою якого має стати врахування галузевого досвіду.

Отже, функцією організації та реалізації навчання стає створення необхідності *постійного прояву властивостей*, що мають бути сформованими вищим закладом освіти. Аналіз дидактичної проблеми якості професійної освіти дозволяє зробити висновок, що призначенням навчальної діяльності є розвиток самостійності студентів, їх здатність до самоуправління. Але повноцінно самостійність та самоуправління можуть розвиватись лише в умовах самостійної навчальної діяльності, тому важливим компонентом внутрішньої підсистеми системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів є *самостійна навчальна діяльність*. Тобто, поряд із засвоєнням базових знань перед сучасною освітою все більше постає завдання навчити майбутнього фахівця (студента) самостійно оволодівати новими знаннями та інформацією, навчити навчатися, виробити потребу в навчанні впродовж життя²⁰².

Самостійною навчальною діяльністю називають різноманітні види індивідуальної і колективної пізнавальної діяльності, яка здійснюється на навчальних заняттях або поза ними за завданнями вчителя, під його керівництвом, однак без його безпосередньої участі. Реалізація цих настанов вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової праці, самостійного виконання різних видів пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань на основі педагогічного керівництва. Результатом самостійної навчальної діяльності є *діяльність самоосвітня*, що, в свою чергу, є таким специфічним видом діяльності, в ході якої завдяки самостійному визначенню цілей особистість *задовольняє власні пізнавальні потреби або вдосконалює свої здібності, якості та властивості особистості в тому числі й професійні*.

Як зазначалося у попередніх дослідженнях автора, самостійна робота при зацікавленому ставленні до неї тих, хто навчається, переростає в їх самоосвітню діяльність. Це відбувається, коли вони

²⁰² Педагогічна і психологічна науки в Україні : [зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України у 5 томах] – К.: "Педагогічна думка", 2007. – Т. 1. : Теорія та історія педагогіки. – 360 с. – С. 12.

повною мірою засвоїли цілі самостійної роботи, за власним бажанням роблять усе, щоб їх досягти. Як тільки мета самостійної роботи перестає бути особистою метою того, хто навчається, відбувається зворотний перехід від самоосвіти до самостійної роботи. Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до самоосвітньої діяльності²⁰³. Ця теза й має бути покладена у основу розробки змісту та завдань для самостійної роботи на наступних рівнях системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів.

Результативність самостійної роботи студентів виступає важливим показником якості професійної освіти, оскільки дозволяє встановлювати ступінь досягнення таких провідних освітніх цілей, як формування самостійності та здатності студентів до самоуправління й управління, реалізація яких залежить від належним чином організованої самостійної роботи.

Наукові дослідження, як одиниця структурно-змістової підсистеми є не тільки джерелом творчого пошуку, що сприяє збагаченню теорії та практики фахової діяльності та забезпечує глибоке розуміння суті галузевих процесів і явищ, інноваційне розв'язання неординарних фахових завдань, але й основна риса університетської освіти, а з часів Гумбольдта – важливий аспект університетських навчальних програм. Усвідомлення зазначеного зв'язку, долучення студентів до наукового середовища є засобом підвищення якості підготовки фахівців, задоволення потреб інформаційного суспільства, посилення наукової складової розвитку різних галузей вітчизняного господарства²⁰⁴.

Дослідження у галузі педагогіки – їх важлива складова, що, з одного боку, виводить педагогічну підготовку з теоретичного рівня на практичний, з іншого, – підсилює розвиток творчого потенціалу майбутнього фахівця. За навчальними планами і програмами психолого-педагогічних та фахових дисциплін кожен студент має

²⁰³ Сидорчук Н.Г. Про співвідношення між поняттями "самоосвіта" та "самостійна робота" // Наукові записки Ніжинського державного педагогічного університету імені Миколи Гоголя. – 2002. – №4. – Ч. 2. – С. 139-141.

²⁰⁴ Моделі гармонізації національних і міжнародних стандартів освіти у контексті Болонського процесу: матер. Міжнародн. семінару (Львів, 27-28 травня 2004 р.) / Львівський національний університет імені Івана Франка. – Львів : Літопис, 2004. – 112 с. – С. 94-95.

опанувати як теоретичні знання, так і оволодіти шляхами наукового пізнання. Під таким кутом зору й проводяться лекційні, семінарські та практичні заняття. Це дає можливість запобігти догматичному накопиченню інформації у процесі навчання й сприяти формуванню творчого наукового мислення студентів.

Форми науково-дослідної роботи студентів (НДРС) умовно поділяються на дві категорії: форми НДРС, включені у навчальний процес; форми НДРС, що виконуються в позанавчальний час.

Основними найбільш дієвими формами науково-дослідної роботи студентів у *рамках навчального процесу*, що використовуються у вищих навчальних закладах України є:

- читання лекцій для студентів молодших курсів (II-IV семестри) з методики і організації наукових досліджень, з наукової організації самостійної роботи, з методики роботи з науковою літературою і користуванням бібліотекою;

- залучення студентів до реферативної роботи на практичних, семінарських, лабораторних заняттях;

- включення елементів наукових досліджень при підготовці до лабораторних робіт, семінарів, практикумів;

- включення елементів наукового пошуку в домашні завдання, що пропонуються для виконання студентам з тих чи інших дисциплін навчального плану;

- включення елементів наукового пошуку у виконання індивідуальних завдань;

- включення елементів наукової творчості в курсові та дипломні роботи.;

- включення елементів наукової творчості в педагогічну практику студентів²⁰⁵.

Науково-дослідна робота, яка реалізується у межах навчального процесу, для студентів є обов'язковою. У ході експериментальної роботи при вивченні предметів педагогічного циклу студентів активно залучали до наукової роботи реалізація якої здійснювалася на трьох рівнях: адаптивному, активного формування, трансформування [детально див. ²⁰⁶].

²⁰⁵ Грицай Ю. О. Освіта – школа – вчитель. (Вступ до спеціальності). Курс лекцій : [навч. посіб.] / Грицай Ю. О. – Миколаїв, МДПУ, 2000. – 258 с. – С. 107-127.

²⁰⁶ Практикум з педагогіки [навч. посіб.] / за заг. ред. О.А. Дубасенюк, А.В. Іванченка. – Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 483 с. – С. 47-57.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

У позанавчальний час науково-дослідна робота студентів здійснюється у межах діяльності *наукового студентського товариства* (НСТ). Так, у тоді ще Житомирському державному педагогічному університеті імені Івана Франка з 2000 р. оновлено роботу наукового студентського товариства – добровільного об'єднання студентів навчального закладу з метою реалізації науково-дослідної роботи у певних галузях знань під керівництвом викладачів на науковців закладу освіти.

Основною метою роботи NST навчального закладу стало об'єднання найбільш талановитих, здібних студентів, які не обмежуються у процесі отримання професійної освіти об'ємом програмного матеріалу, для роботи у секціях NST, що сприятиме розвитку їх творчих здібностей на основі виконання таких завдань:

1. Оволодіння існуючими науковими поняттями та уявленнями, пошук нового у педагогічних явищах, виявлення в них прихованих зв'язків різних рівнів (законів, закономірностей, принципів, правил).

2. Ознайомлення студентів з методами та прийомами наукового педагогічного дослідження, експерименту.

3. Виховання потреби постійного поповнення знань, професійного пошуку, розвиток самостійності мислення, пізнавальних інтересів та творчих здібностей.

4. Формування наукового світогляду, організаторських здібностей, виховання взаємодопомоги та активності.

5. Надання допомоги навчальному закладу у реалізації позанавчальної роботи, спрямованої на розширення наукового кругозору студентів.

6. Надання допомоги загальноосвітнім навчальним закладам різних типів та форм власності у реалізації науково-дослідної роботи учнів.

Серед різних форм наукової творчості студентів як одну з найважливіших можна назвати роботу в *наукових гуртках* та *проблемних групах*.

Отже, цілісність навчального процесу у вищих закладах освіти обумовлюється його науково-дослідною спрямованістю. Науково-педагогічна робота озброює майбутніх фахівців науковими

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

методами пізнання, сприяє поглибленню і творчому засвоєнню ними навчального матеріалу, дає можливість залучити студентів до самостійних та безпосередніх спостережень, знайомить студентів методикам та засобам самостійного наукового дослідження, навичкам роботи в науковому колективі, забезпечує успішне вирішення актуальних професійних завдань.

Практика – той етап пізнавальної діяльності, де майбутній фахівець підводить проміжні підсумки навчання в університеті. У цей час з'являється можливість попереднього визначення його власного професійного іміджу – образу професіоналу, який включає дві складові: спеціальну та прикладну. Якщо результативність спеціальної обумовлена якістю засвоєння предметів, що складають фундаментальну підготовку, то прикладної – потенціалом, що закладався у ході вивчення педагогічних дисциплін (наприклад, "вміння вчити" розглядається як основа діяльності менеджера, "вміння організовувати взаємодію з пацієнтом" – основа діяльності, психолога, практичного психолога, лікаря тощо), а також дисциплін нового покоління ("Основи іміджу", "Іміджологія" тощо).

Багатогранність *структурно-змістової (інституціональної)* оболонки сендвіч-моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів у межах одиничного наукового експерименту обмежує можливості детального вивчення її ефективності на державному рівні. Тому *підтвердженням* зацікавленості держави у реформуванні вітчизняної системи вищої освіти на основі положень, визначених процесами європейської інтеграції у освіті, є *проведення* протягом останніх років Міністерством освіти і науки України разом з Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти *апробації* "Національної системи рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів".

У світовому та європейському освітньому просторі рейтингові системи набули широкого розповсюдження та застосування у різних сферах економічної, соціальної, політичної діяльності. Рейтингове оцінювання діяльності вищих навчальних закладів усіх форм власності є невід'ємною складовою національного моніторингу вищої освіти. Ця складова задовольняє попит споживачів ринку освітніх послуг та ринку праці щодо репутації

вищого навчального закладу, стимулює змагальність, сприяє активізації участі цільових груп у формуванні сучасних вимог до рівня підготовки фахівців. Адже в університетах народжуються не тільки нові ідеї, засади духовного та економічного зростання держави, але й готується нове покоління компетентних професіоналів, які здатні реалізувати їх практично в умовах розбудови соціально орієнтованої економіки.

Апробація проекту "Національна система рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів" проводиться в рамках реалізації заходів Національного плану дій щодо впровадження Програми економічних реформ на 2010-2014 роки "Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава" та спрямована на виконання Указу Президента України № 926/2010 "Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні", план-графіку реформ за напрямом "Реформа освіти". Його координатором та розробником є Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України.

Цільовою функцією цих заходів є розробка та впровадження національної системи рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів на основі методики, що стимулює *підвищення якості та конкурентоспроможності вищої освіти*, участь вищих навчальних закладів у основних міжнародних рейтингах кращих університетів. Створена відповідна нормативна база, затверджено Положення про національну систему рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів та Положення про Координаційну раду з проведення рейтингового оцінювання діяльності вищих навчальних закладів та її склад. На державному рівні її позиціонують у системі управління освітою як інструмент, призначений для налагодження ефективного соціального партнерства та суспільної відповідальності цільових груп за забезпечення якості вищої освіти²⁰⁷.

Основу методології проекту становить системний аналіз результатів діяльності та позиціонування суб'єктів ранжування на рейтинговій шкалі відносно системи за вимірами критеріїв

²⁰⁷ Рейтинг вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації МОНмолодьспорту за 2010/2011 навчальний рік [Електронний ресурс] / С. Mon.gov.ua. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/58/rejting/> – 29. 01. 2013 р. – Загол. з екрану.

рейтингу і ґрунтується на принципах: доступності, відкритості, прозорості, гласності, довіри та відповідальності; порівнянності суб'єктів ранжування; солідарності дій розробників та користувачів.

Міністерство освіти і науки України окреслює перелік причин, що зумовлюють проведення постійного моніторингу вищої освіти та застосування рейтингів вищих навчальних закладів, а саме: загострення міжнародної конкуренції університетів; поступове формування єдиної міжнародної точки зору на те, яким повинен бути високоякісний університет; наявність умов для студентів та викладачів пізнавати та порівнювати якість вищої освіти за межами рідної країни. За таких умов, застосування рейтингів вищих навчальних закладів є важливим та ефективним інструментом забезпечення якості вищої освіти, яка визначається на основі двох базових ознак: ефективності політики зарахування у студенти та успіхів випускників у працевлаштуванні та кар'єрному рості. На ринку освітніх послуг це приводить до стратифікації вищих навчальних закладів за якістю освіти, виділення групи елітних університетів, формування ієрархічного ринку освіти.

Інформація, яку отримує сам університет за результатами рейтингу, дає можливість визначити сильні і слабкі сторони власної діяльності за певними критеріями та проектувати стратегії перспективного розвитку вищого навчального закладу в площині забезпечення якості вищої освіти. Головними ознаками престижності університету є ефективні дії вищого навчального закладу, спрямовані на досягнення успішності, досконалості та конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг та ринку праці, а також новаторство та вміння фокусувати зусилля на реалізацію та досягнення тактичних та стратегічних цілей.

Ключовим моментом є результативність діяльності університету, яка визначається якістю випускників та їх працевлаштуванням на ринку праці, професійною компетентністю та рівнем кваліфікації, конкурентноздатністю, мобільністю та захищеністю на ринку праці.

У цьому контексті, рейтинг як інструмент управління процесами успішного функціонування, надає вищим навчальним закладам інформаційні послуги щодо позиціонування їх на інституційному, галузевому, регіональному та національному

рівнях для формування стратегій успіху з урахуванням досягнень партнерів та системи в цілому за умов достовірної, об'єктивної та точної інформації суб'єктів ранжування.

Упродовж останніх років в системі вищої освіти застосовується значна кількість систем рейтингового оцінювання вищих навчальних закладів. Слід підкреслити, що всі рейтинги певною мірою заслуговують на увагу. Адже, кожен рейтинг орієнтований на конкретні цілі, цільові групи користувачів, має власну змістову складову, методологію та методику визначення рейтингу. Проте, рейтинг Міністерства освіти і науки України має певні особливості та відмінності, а саме:

- систему формують усі вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації незалежно від форм власності, підпорядкування, програм підготовки за напрямками та спеціальностями;
- система враховує певні ключові рекомендації Берлінських принципів ранжування вищих навчальних закладів;
- система рейтингу відкрита, прозора та доступна всім суб'єктам ранжування, розробникам та користувачам і ніхто немає права перекривати вільний до нього доступ;
- рейтинг формується на підставі первинної інформаційної бази, що надається суб'єктами ранжування, базується в основному на статистичних даних і підлягає контролю якості;
- змістова складова системи ранжування ґрунтується на рейтингових індикаторах, які формують структуру критеріїв рейтингу за основними напрямками діяльності: "Міжнародна активність", "Якість контингенту студентів", "Якість науково-педагогічного потенціалу", "Якість наукової та науково-технічної діяльності", "Ресурсне забезпечення".

Критерій "Міжнародна активність" оцінює позицію університету в процесах інтернаціоналізації вищої освіти через систему 20 рейтингових індикаторів. Змістова складова включає результати діяльності в міжнародних проектах та програмах, отриманні грантів; участь викладачів, студентів, аспірантів, докторантів у міжнародних заходах (наукові конференції, симпозіуми та семінари, викладання, стажування, наукові дослідження, виробнича практика та навчання за кордоном); публікації в провідних зарубіжних виданнях та цитування; навчання іноземних громадян; досягнення студентів та викладачів у

міжнародних виставках, фестивалях, творчих конкурсах та спорті.

Критерій "Якість контингенту студентів" визначає мотивацію, здібності та здатність студентів здобувати якісну вищу освіту та забезпечити власну конкурентоспроможність на ринку праці. Структура критерію включає 21 рейтинговий індикатор, що характеризують організаційну структуру підготовки за формами навчання та джерелами фінансування, прохідні параметри доступу (ЗНО, середній бал атестата), географічні аспекти доступу, наукові досягнення студентів на міжнародних та національних наукових олімпіадах, участь студентів у міжнародних мистецьких та творчих конкурсах.

Критерій "Якість науково-педагогічного потенціалу" оцінює кадрові ресурси університету, що забезпечують якість навчально-виховного процесу у поєднанні вищої освіти з наукою та технологіями і надання студентам якісних освітніх послуг. Критерій оцінюється 19 рейтинговими індикаторами. Престиж сучасного університету визначається інтеграцією з наукою через механізм залучення до навчально-виховного процесу та наукової діяльності провідних учених Національної академії наук України та державних галузевих академій наук України. Низка рейтингових індикаторів визначає якість науково-педагогічного складу через наявність штатних викладачів, що мають наукові ступені (доктор наук, кандидат наук) або вчені звання (професор, доцент) і працюють на повну ставку та результативність їх науково-методичної роботи (написання підручників та навчальних посібників).

Критерій "Якість наукової та науково-технічної діяльності" оцінює результативність реалізації стратегії запровадження принципово нових наукових досліджень, обґрунтованого та послідовного запровадження сучасних науково-педагогічних технологій, раціональних та ефективних підходів до організації наукової та інноваційної діяльності. Структура включає 20 рейтингових індикаторів, які характеризують диверсифікацію джерел фінансування науки та творчості, патентно-ліцензійну діяльність (винаходи, корисні моделі, промислові зразки, авторські свідоцтва), публікації монографій та наукових праць, публікації студентів, Низка рейтингових індикаторів окреслює ефективність діяльності аспірантури та докторантури у площині підготовки

науково-педагогічних кадрів для потреб вищої освіти та інших галузей.

Критерій "Ресурсне забезпечення" визначає потенціал вищого навчального закладу та його відповідність вимогам забезпечення якості вищої освіти. У структуру критерію входить 21 рейтинговий індикатор у контексті фінансової підтримки вищої освіти та академічної підтримки студентів (ефективність організаційної структури; штатні викладачі з науковими ступенями доктора або кандидата наук, вченими званнями професора, доцента з розрахунку на 100 студентів денної форми навчання; інформатизація навчального процесу, бібліотечно-інформаційне забезпечення учасників навчально-виховного процесу, наявність критих спортивних споруд для фізкультурно-оздоровчої та спортивно-масової роботи). Неакадемічна підтримка студентів визначається загальною площею навчально-лабораторних будинків, рівнем забезпечення іногородніх студентів місцем проживання в гуртожитку, наявністю підприємств громадського харчування при вищому навчальному закладі та гуртожитках, санаторіїв-профілакторіїв.

Глобальним критерієм рейтингу є інтегральний рейтинговий індекс, який визначається як сума індексів критеріїв. Чим більший вимір інтегрального рейтингового індексу, тим краща позиція вищого навчального закладу на рейтинговій шкалі. Змістові складові критеріїв формуються на основі результатів діяльності вищого навчального закладу та його потенціалу. Представимо результати ранжування вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації, що здійснювалося Міністерством освіти і науки України за результатами їх діяльності та потенціалом 2011/2012 навчального та 2012 календарного років, представлені на сайті міністерства.

За наведеними показниками мотивація навчальних закладів щодо участі в рейтингу, наприклад, 2013 року суттєво зросла у порівнянні з рейтингом 2012 року. Кількість вищих навчальних закладів системи рейтингового оцінювання збільшилася з 229 до 304 суб'єктів ранжування. Серед них сектор державної та комунальної форм власності включає 207, приватної – 76 вищих навчальних закладів. Окрім того, 21 відокремлений структурний підрозділ виявив бажання самостійно брати участь у рейтингу.

Результати рейтингу представлено в рейтингових матрицях ідентифікованих груп вищих навчальних закладів²⁰⁸. У відповідних таблицях наведено кластери рейтингового оцінювання за шкалою успішності, досконалості, конкурентоспроможності, індекси критеріїв, інтегральні рейтингові індекси та ранг позиціонування вищого навчального закладу на рейтинговій шкалі. Укладачі проекту наголошують, що запропонована методика не претендує на її визнання як абсолютно точної методики визначення рейтингів. Тому оцінювання вищих навчальних закладів, які є складними системами, може критично аналізуватися відповідальними особами, представниками педагогічної громади, студентами та абітурієнтами. Її позитивними сторонами є прозорість для суспільства, відкритість для широкого обговорення та удосконалення для підвищення точності, об'єктивності та орієнтації на якість освітніх послуг, які надають вищі навчальні заклади. У цілому ж, використання якісних рейтингів сприяє взаємному порозумінню і довіри між різними учасниками національних і міжнародних систем забезпечення якості та, найголовніше, гарантує прийняття неупереджених рішень і висновків у процесах забезпечення якості вищої освіти на інституційному рівні.

Найбільш простою системою по відношенню до попередніх підсистем є *локальна (прикладна)*, яка має практичний характер, відображає найчастіше конкретні авторські розробки з їх індивідуальними особливостями.

Таким чином, зорієнтована на цей рівень (локальний) підсистема реалізується як технологія окремих частин навчального процесу (технологія видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо). Оскільки побудова технології зазвичай носить авторський характер, то водночас побудовані на одній теорії, концепції (наприклад, на засадах євроінтеграційних процесів) кілька технологій не є свідченням їх ідентичності. Вони завжди будуть відрізнятися за кількісними і якісними параметрами. У зв'язку з цим важливо мати цілісну

²⁰⁸ Рейтинг вищих навчальних закладів III–IV рівнів акредитації МОНмолодьспорту за 2010/2011 навчальний рік [Електронний ресурс] / С. Mon.gov.ua. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/ua/activity/education/58/rejting/> – 29. 01. 2013 р. – Загол. з екрану.

систему засобів опису педагогічних технологій, враховуючи, що кожна з них містить концептуальний, змістовий та процесуальний аспекти.

Практичний характер *локальної (прикладної)* підсистеми розробленої моделі системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів передбачає врахування орієнтирів на входження в освітній і науковий простір Європи, серед яких: склад науково-педагогічного персоналу; оновлення змісту професійно-педагогічної підготовки шляхом реалізації практичних кроків впровадження кредитно-модульної технології щодо побудови змісту освіти, системи об'єктивного педагогічного контролю знань як важливих засобів підвищення якості підготовки майбутніх фахівців.

Упровадження модульно-кредитної системи у вищій школі України має на меті:

- досягнення відповідності стандартам європейської системи освіти, яка виходить із знань, умінь та навичок, що є надбанням випускника;

- затребування українських освітянських кваліфікацій європейським ринком праці;

- затвердження загальноприйнятної та порівнянної системи освітньо-кваліфікаційних ступенів;

- упровадження стандартизованого додатка до диплома, модель якого розроблена Європейською Комісією, радою Європи та UNESCO/CEPES і який містить детальну інформацію про результати навчання випускника;

- стимулювання викладачів і студентів вищих навчальних закладів до вдосконалення системи об'єктивної оцінки якості знань;

- забезпечення "прозорості" системи вищої освіти та академічного і професійного визнання кваліфікацій (дипломів, ступенів, посвідчень та ін.)²⁰⁹.

Кредитно-модульній системі як невід'ємному атрибуту Болонської декларації надаються дві основні функції: *перша* –

²⁰⁹ Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / укладачі : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти МОНУ, 2004. – 60 с. – С. 9.

сприяння мобільності студентів і викладачів та спрощення переходу з одного університету до іншого; друга – акумулююча, чітке визначення обсягів проведеної студентом роботи з урахуванням усіх видів навчальної та наукової діяльності. Сума кредитів визначає, на що здатний студент, який навчається за тією чи іншою програмою.

Упровадження кредитно-модульної системи є важливим фактором для стимулювання ефективної роботи викладача і студента, збільшення часу їх безпосереднього індивідуального спілкування в процесі навчання. Попередній аналіз засвідчив, що серед викладачів та студентів практично відсутній єдиний підхід до тлумачення самого поняття "кредитно-модульна система навчання". Його часто ототожнюють з поняттям "модульно-рейтингова система навчання" або визначають в окремих випадках на засадах американського, європейського, німецького типу кредитно-модульної системи навчання, кожна з яких має свої особливості.

Представлена нами у вигляді сендвіч-моделі система професійно-педагогічної підготовки студентів університету являє собою багаторівневу конструкцію, яка складається з елементів, що взаємодіють між собою прямими та оберненими зв'язками. Кожна з названих оболонок системи має особливості цільового, змістового, прикладного характеру, перевірка ефективності яких у ході впровадження у практику діяльності вищої школи і є перспективним завданням нашого подальшого пошуку.

2.2. ПРОБЛЕМА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ З ПОЗИЦІЙ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Системний підхід в оцінці якості освіти – це методологічний напрям, що визначає, за певним принципом, у цілісному освітньому процесі, певну групу елементів (систему) й розглядає всередині неї (її самої) взаємодію із зовнішніми об'єктами (із середовищем). При такому системному підході необхідно виділити компоненти освітньої діяльності (певним чином організованого процесу), виявити їхні функції в системному цілому, а також визначити процес взаємодії компонентів, що забезпечують відтворення цілого, та встановити всі фактори саморозвитку процесу освіти, в якості самостійної частини загального соціального процесу.

Система освіти, як і будь-яка система, характеризується цілісністю, структурністю, взаємозв'язком із середовищем, ієрархічністю, різноманіттям описів.

Системний підхід відображає загальний зв'язок і взаємозумовленість явищ і процесів навколишньої дійсності. Він орієнтує дослідника й практика на необхідність підходити до явищ життя як до систем, що мають певну будову й свої закони функціонування. Сутність системного підходу полягає у тому, що відносно самостійні компоненти розглядаються не ізольовано, а в їхньому взаємозв'язку, у розвитку й русі. Він дозволяє виявити інтегративні системні властивості і якісні характеристики, які відсутні серед складових елементів системи²¹⁰. Предметний, функціональний й історичний аспекти системного підходу потребують реалізації єдності таких принципів дослідження, як історизм, конкретність, урахування всебічних зв'язків й розвитку.

Системний підхід спонукає до реалізації принципу єдності педагогічної теорії, експерименту й практики. Педагогічна практика є діючим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією й частково перевіряються експериментом. Практика стає й джерелом нових фундаментальних

²¹⁰ Коваленко І.І. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. / І.І.Коваленко, П.І. Бідюк, О.П. Гожий. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 148 с.

проблем освіти. Отже, теорія є підґрунтям для правильних практичних рішень, але глобальні проблеми, завдання, що виникають в освітній практиці, породжують нові питання, які потребують фундаментальних досліджень.

Відтак, актуальним є представлення якості освіти як різнопланової системи й показ практичної значущості її елементів.

Підвищення якості вищої освіти посідає протягом останніх років домінуюче місце у питаннях забезпечення конкурентоспроможності освітньої системи України і підготовки кадрів відповідної кваліфікації. Вплив інтеграційних процесів, зростаюча роль глобалізації викликають необхідність використання міжнародних освітніх стандартів і критеріїв оцінки якості у сфері освіти. Водночас різниця у потенційних можливостях і ресурсному забезпеченні вищої школи України у порівнянні із розвиненими країнами не дозволяє говорити про рівноцінні підходи до питань підвищення якості освіти. Негативний вплив виявляє природна інерційність освітніх процесів, яка втілюється у недостатній здатності системи вищої освіти протистояти зовнішнім силам. Криза вищої школи супроводжується поверхневим характером реформ університетської освіти, втратою викладацьких кадрів, зниженням якості освіти, розривом інформаційних зв'язків, руйнуванням матеріально-технічної бази вищої школи і різкою девальвацією самого статусу викладацької діяльності. Для подолання існуючого становища, враховуючи соціально-економічні та політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності, входження України в світове співтовариство, необхідна структурна реформа національної системи вищої освіти. Відмінними рисами навчального процесу міжнародного рівня є гнучкість, адаптивність, модульність, економічна ефективність, орієнтація на споживача, опора на передові комунікаційні та інформаційні технології. У зв'язку з тим, що сучасне суспільство вступає в епоху інформатизації, інформація стає одним з найважливіших ресурсів, в освітньому процесі світового рівня. Спостерігається також такий процес, як глобалізація – процес, який передбачає в галузі освіти інтеграцію та координацію національних освітніх систем. Пріоритетним завданням є модернізація вищої освіти відповідно до сучасних міжнародних вимог

Системний підхід до проблеми забезпечення якості вищої освіти, як й метод аналізу освітнього процесу, спрямований на виявлення внутрішньої структури, особливостей компонентів і специфіки технології модульно-залікової освіти як варіанта побудови педагогічної системи. Педагогічна система представлена як сукупність соціально-педагогічних феноменів, взаємодія яких призводить до появи нових якостей, невластивих окремим компонентам, що її утворюють

Доцільно зупинитися на визначенні сутності педагогічної системи і дій системного підходу.

У педагогічній науці поняття «педагогічна система» різними дослідниками тлумачиться неоднаково. Однак, беручи до уваги той факт, що основною відмінною рисою системи вищої освіти третього покоління є компетентнісний характер, педагогічна система являє певну сукупність взаємозалежних засобів, методів і процесів, необхідних для створення організованого, цілеспрямованого й спеціального педагогічного впливу на формування особистості із заданими якостями²¹¹.

З позицій системного підходу, у цьому визначенні, виділяються наступні внутрішні аспекти педагогічної системи: системно-компонентний, системно-структурний, системно-функціональний і системно-інтегративний.

Системно-компонентний аспект системного підходу дає відповідь на питання: із чого, з яких компонентів утворено ціле? Компоненти системи у філософському розумінні – це ті структурні одиниці, взаємодія яких викликає й забезпечує властиві системі якісні особливості.

Без стійких зв'язків, взаємодії компонентів, тобто без структури, система перестала б існувати як конкретне ціле. Наявність структури – умова нагромадження кількісних змін усередині системи, є необхідною передумовою для її наступного розвитку й перетворення.

Будь-яка система соціального порядку активна, діяльна й виявляється в її функціях. У свою чергу, функцією системи є інтегрований результат певних дій, компонентів, що її утворюють.

²¹¹ Степанов С.А. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения / С.А. Степанов, В.И. Круглов, В.В. Азарьева и др. – СПб.: СПбГЭТУ, 2006. – 408 с.

По відношенню до системи, вони носять доцільний характер, або ж компонент випадає із системи й стає стороннім предметом для неї. Зміни в природі компонентів, у характері їхньої взаємодії викликають відповідні зміни у функціях, як самих компонентів, так і системи в цілому.

Отже, системний підхід – це не просто виділення системного об'єкта як суб'єкта пізнання, але й процедура його системного засвоєння²¹². Найбільш продуктивний шлях до цього – конструювання педагогічної структури відповідно до потреб і цілей наукового дослідження.

Основним завданням системного підходу в освіті є побудова оптимальної моделі, що поєднує засвоєння теоретичних знань і застосування їх у вирішенні практичних питань, які сприяють формуванню професійних компетенцій у майбутнього фахівця.

Різні підходи і механізми контролю підготовки студентів викликають необхідність додаткових досліджень і розробки моделі менеджменту якості вищої освіти, прийнятної для національної освітньої системи.

Щоб підвищувати якість освіти, необхідно обов'язково навчитися точно вимірювати ці показники процесу освіти.

Стратегічними пріоритетними завданнями реформування системи освіти в Україні є: побудова національної системи освіти, формування освіченої творчої особистості, забезпечення пріоритетного розвитку людини; функціонування і розвиток національної системи освіти на основі принципів гуманізму, демократії, пріоритетності суспільних і духовних цінностей; вихід системи освіти в Україні на рівень систем освіти розвинених країн світу шляхом докорінного реформування його концептуальних, структурних і організаційних основ²¹³.

Ефективність створеної нової системи освіти можна оцінити з точки зору витрат на освіту та якості освітніх послуг. Оцінювати ефективність, раціональність витрат на освіту потрібно на підставі

²¹² Коваленко І.І. Вступ до системного аналізу: навч. посіб. / І.І.Коваленко, П.І. Бідюк, О.П. Гожий. - Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 148 с.

²¹³ Настанови щодо програм якості (ISO 10005:2005, IDT): ДСТУ ISO 10005:2007. - [Чинний від 01.01.2008]. – К.: Держспоживстандарт України, 2008. – 21 с. – (Національний стандарт України).

таких критеріїв, як економність, продуктивність і результативність. Економність характеризує витратну, ресурсну сторону ефективності. За цим критерієм витрати мають бути мінімальними. Продуктивність визначається як співвідношення обсягів продукції або послуг з розміром витрат на їх виробництво. Результативність свідчить про відповідність витрат і досягнутих результатів конкретним цілям. Якщо при оцінці продуктивності увага концентрується на виправданні витрат, то при аналізі результативності – на мірі адекватності одержаних результатів певним потребам суспільства.

У системі вищої освіти системний аналіз відіграє провідну роль, тому що з ним процедура пізнання системного об'єкта освоюється всебічно.

Проблеми якості вищої освіти і визначення її результативності досліджують учені різних країн, зокрема, Л.М. Віткін, С.М. Домбровська, Дж. Парусінські, А.І. Чміль, І.І. Мусієнко, Р.В. Бичківський, Є.С. Міщенко, М.З. Світкіна, С.А. Степанов, А.В. Кайдалова, З.Б. Живко, М.І. Шаповал та інші²¹⁴. Однак, зазначимо, що сама базова категорія «якість освіти», як мета, у освітній практиці, дотепер ще недостатньо визначена.

Сучасний стан проблеми якості освіти віддзеркалює протиріччя, що підсилюються, з одного боку, між зростаючими

²¹⁴ Віткін Л.М. Системи якості ВНЗ: теорія і практика / Л.М. Віткін, О.І. Волков, Г.І. Хімічева, А.С. Зенкін. – К.: Наук. думка, 2006. – 301 с. ; Домбровська, С. М. Державні механізми менеджменту якості вищої освіти України [Текст] / С. М. Домбровська/Управління. – 2013. – №2. – С. 54-59.; Живко З.Б. Системний підхід до функціонування інформаційно-управлінської системи та системи управління якістю // Проблеми науки. – 2010. – № 4. – С. 24-32. ; Кайдалова, А. В. Актуальність впровадження систем менеджменту якості у вищих навчальних закладах медичного та фармацевтичного профілю в Україні та країнах СНД / А. В. Кайдалова, О. В. Посилкіна // Соціальна фармація: стан, проблеми та перспективи: міжн. наук.-практ. інтернет-конференція, 17-20 берез. 2014 р. – Х.: Вид-во НФаУ, 2014. – С.354- 356.; Мусієнко, І.І. Принципові відмінності системи освіти України від вимог європейського простору вищої освіти /І.І. Мусієнко // Наукові праці. Державне управління. – 2010. - Вип. 135. – Т. 147. – С. 28–31.; Степанов С.А. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения / С.А. Степанов, В.И. Круглов, В.В. Азарьева и др. – СПб.: СПбГЭТУ, 2006. – 408 с. ; Чміль, А.І. Принципи формування системи управління якістю освіти в умовах реформування [Текст] / А. І. Чміль// Післядипломна освіта в Україні. – 2006. – №2 (9). – С. 75-76.; Шаповал М.І. Менеджмент якості: підруч. / М.І. Шаповал. – К.: Т-во «Знання», 2003. – 475 с.; Parusinski, J. Ukraine's Higher Education Institutions: Fighting isolation [Електронний ресурс] /J. Parusinski //European Focus. – №7. – 2010.- Режим доступу: http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf.

вимогами суспільства до моральності й інтелекту людини, її здібностей до проектування, прогнозування, (що виявляється в системі сучасних вимог до рівня професіоналізму, загальної культури й моральності громадян), з іншого боку, фактичним рівнем освіти й розвитку випускників освітніх установ. Цей фактичний рівень, часто виявляється нижче сучасних вимог, що підсилює тенденції до зростання загальної й функціональної неграмотності населення, небезпеку духовного й інтелектуального зубожіння суспільства²¹⁵.

За цих умов принципового значення набуває пошук нових підходів до підвищення ефективності організації й управління освітніми системами, особливо вищою освітою з орієнтацією на її якісні аспекти й на цій основі здійснення системних реформ в освіті.

Розглянемо, як реалізується оцінка якості в освітній практиці сьогодення.

Наразі відсутня чітко структурована об'єктивна (єдина, стандартизована) база (підстава) оцінки для всіх ланок системи безперервної освіти. Кожен суб'єкт оцінки формує таку базу, зазвичай, самостійно, виходячи з того, що зазначено у навчальному процесі як зміст освіти з окремих дисциплін навчального плану (навчальної програми). Така суб'єктивна база оцінки реалізується, через сукупність нестандартизованих екзаменаційних питань і завдань з дисциплін, що пропонуються студентам перед відповідним іспитом. Якість такої суб'єктивної бази оцінки повністю залежить від рівня професійної кваліфікації суб'єкта оцінки (викладача або комісії)²¹⁶.

Закладені в законодавчо-нормативних і програмних документах останніх років, принципові зміни в концептуальній моделі вітчизняної системи освіти, по-новому актуалізують проблеми якості освіти.

²¹⁵ The system of education in Ukraine: the state and prospects of development (Razumkov Centre analytical report) [Текст] / Razumkov Centre // National security & defense. – 2002. – № 4. – Р. 2-36.

²¹⁶ Настанови щодо програм якості (ISO 10005:2005, IDT): ДСТУ ISO 10005:2007. – [Чинний від 01.01.2008]. – К.: Держспоживстандарт України, 2008. – 21 с. – (Національний стандарт України). ; Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2012/2013 рр. [: стат. бюлетень. – К.: Держкомстат України, 2013. – 188с.

Основні напрями змін у концептуальній моделі вітчизняної освітньої системи, пов'язані, насамперед, з метою її функціонування й розвитку та передусім, з радикальними змінами вимог до якості освіти й індивідуального розвитку сучасної людини, а також з необхідністю адекватних змін у принципах організації й управління вітчизняною освітньою системою (на всіх її рівнях), як способах досягнення нових цілей.

Сформована вітчизняна освітня система й відповідний їй рівень розв'язання завдань оцінки якості освіти, постали в суперечність із головними тенденціями освітньої революції на її глобальному й національному рівнях та з новими вимогами соціальної практики до рівня (якості) освіти (підготовки) і розвитку сучасної людини, а також до якості самої освітньої системи²¹⁷.

Відзначена суперечність повинна вирішуватися через реалізацію адекватної суспільної потреби концептуальної моделі вітчизняної освітньої системи й відповідний їй новий рівень постановки й розв'язання завдань оцінки якості освіти.

Науковий підхід до системного визначення якості вищої освіти охоплює наступні основні аспекти:

- формування категоріального апарату в галузі якості вищої освіти;
- всебічний аналіз системи вищої освіти як великої й складної соціальної системи, її основних компонентів, внутрішніх і зовнішніх потоків взаємодії;
- виявлення актуальних структурних моделей якості вищої освіти;
- нормування якості вищої освіти;
- оцінка якості вищої освіти;
- створення моніторингів якості вищої освіти як комплексних систем спостережень стану й змін, оцінки й прогнозу стосовно якості вищої освіти;
- моделювання систем дуального управління якістю у вищій освіті, що забезпечує взаємозалежне управління як

²¹⁷ Parusinski, J. Ukraine's Higher Education Institutions: Fighting isolation [Електронний ресурс] /J. Parusinski //European Focus. – №7. – 2010. – Режим доступу: http://www.icps.com.ua/files/articles/56/10/EF_7_2010_ENG.pdf.

функціонуванням, так і розвитком систем вищої освіти різних рівнів.

Окреслимо наступне актуальне коло питань в галузі якості вищої освіти:

- Якість підготовки фахівців з вищою освітою.
- Проблеми якості підготовки фахівців з вищою освітою.
- Системне дослідження якості вищої освіти.
- Норми якості вищої освіти.
- Критерії якості вищої освіти.
- Оцінка якості вищої освіти.
- Моніторинг якості вищої освіти.
- Забезпечення якості вищої освіти.
- Управління якістю вищої освіти.

На основі системного підходу, визначення системи вищої освіти включає наступні комплексні складові:

1. Система вищої освіти – це сукупність системних компонентів і відносин між ними:

- ступені й рівні вищої професійної освіти;
- вищі навчальні заклади всіх типів;
- студенти;
- освітні цілі, стандарти й програми вищої професійної освіти;
- зміст вищої освіти;
- професорсько-викладацький склад;
- освітні технології;
- органи управління вищою освітою всіх рівнів;
- інфраструктура вищої освіти, що забезпечує умови для функціонування системи вищої освіти (фінансова, навчально-методична, інформаційна, кадрова й ін.);
- інфраструктури, що забезпечують умови для розвитку системи вищої освіти (науково-дослідна, методична, видавнича, кадрова й ін.).

2. Система вищої освіти – це сукупність взаємозв'язків системи вищої освіти й суспільства:

- з вищими органами влади й управління усіх рівнів у країні;
- з населенням (через студентів, з родинами тощо);
- зі сферами залучення випускників навчальних закладів (у т.ч. з ринком праці);

- з економікою;
- з наукою;
- з культурою;
- з іншими рівнями вітчизняної системи безперервної освіти

3. Система вищої освіти – це сукупність міжнародних зв'язків (взаємодії) вітчизняної системи вищої освіти.

З погляду на зв'язки (взаємодії) всередині й поза нею, система вищої освіти відноситься до складних систем.

Отже, спираючись на системний підхід, цілі освітньої системи мають бути сформульовані мовою вимог до сучасної людини й, насамперед, вимог до її готовності вирішувати завдання та проблеми на всіх рівнях суспільної й індивідуальної життєдіяльності: від глобального до побутового, тобто три типи завдань-проблем, а саме – виживання, функціонування й розвиток.

Найбільш високі вимоги до сучасної людини, повинні бути пов'язані безпосередньо із цілями вищої освіти, а також із цілями післядипломної освіти й самоосвіти тієї частини членів суспільства, які вже здобули у свій час вищу освіту. Для всіх ступенів освітньої системи, вимоги до людини й, відповідно, цілі цих ступенів освітньої системи, мають зберігати наступність та відповідати цілям вищої освіти.

Загальна структура вимог до сучасного фахівця з вищою освітою безпосередньо вирізняє структурно-змістові межі категорії «якості вищої освіти» як результату. У цьому значенні, «структура якості вищої освіти (освіченості) студентів ВНЗ», виступає ключовим об'єктом системного дослідження, системно-структурною основою предметної галузі оцінки й аналізу якості вищої освіти.

Вимоги, щодо сучасного фахівця з вищою освітою поділяються, у свою чергу, на дві групи:

- вимоги до змісту й рівнів сформованості суспільно й особистісно значущих загальних (інваріантних) інтелектуальних умінь й індивідуальних властивостей, що забезпечують готовність людини до розв'язання основних завдань та проблем різних за складністю;

- вимоги до змісту й рівнів сформованості фундаментального знання для забезпечення готовності до розв'язання основних завдань та проблем різних за складністю.

Якість вищої освіти, як результат, інтерпретується через якість освіченості випускника ВНЗ, що розуміється як відповідність підготовки випускника ВНЗ динамічним вимогам соціально-економічної й культурно-професійної сфер життя (нормам, стандартам).

Під системним моніторингом якості вищої освіти розуміється комплексна система спостережень стану й змін, оцінки й прогнозу стосовно якості вищої освіти (як результату, як процесу, як освітньої системи, її актуальних внутрішніх і зовнішніх зв'язків)²¹⁸.

Останнім часом в академічному середовищі активно обговорюються питання формування систем забезпечення якості вищої освіти, орієнтованих на міжнародні стандарти серії ІСО й ТQM й інші, спрямовані, так чи інакше, на поліпшення якісних аспектів діяльності освітніх систем й установ²¹⁹.

Загальною проблемою є незадоволеність державних, державно-суспільних органів управління освітою, широких кіл громадськості, представників світу праці якістю вищої освіти. Це, звісно, стимулює пошук більш ефективних підходів до управління якістю освіти, пов'язаних з міжнародними тенденціями в цій галузі й міжнародними показниками та критеріями якості вищої освіти. Створення адекватних систем управління якістю вищої освіти спричиняє зміну вимог до змісту й технологій оцінної діяльності²²⁰.

Як відомо, система оцінки, що започаткована в останнє десятиліття в українській вищій школі, характеризується низкою слабких сторін. До них, мабуть, можна віднести таку, як «розмита» (слабка) орієнтація на якісні критерії в діяльності ВНЗ і насамперед – на кінцеві результати цієї діяльності, пов'язані з якістю вищої освіти, тобто підготовкою випускників. Моделі оцінки, що використовуються, спираються на безліч диференційованих характеристик і параметрів діяльності ВНЗ, але вільних від аналізу, на предмет їхньої переважної спрямованості на якість вищої освіти.

²¹⁸ Живко З.Б. Системний підхід до функціонування інформаційно-управлінської системи та системи управління якістю // Проблеми науки. – 2010. – № 4. – С. 24-32.

²¹⁹ Настанови щодо програм якості (ISO 10005:2005, IDT): ДСТУ ISO 10005:2007. – [Чинний від 01.01.2008]. – К.: Держспоживстандарт України, 2008. – 21 с. – (Національний стандарт України).

²²⁰ Шаповал М.І. Менеджмент якості: підруч. / М.І. Шаповал. – К.: Т-во «Знання», 2003. – 475 с.

Кількість показників, процедур і технологій оцінки, що використовуються, не збалансовано з ресурсами оцінної діяльності (тимчасовими, професійно-кваліфікаційними, фінансовими тощо). У діючій системі недостатньо скоординовано технології зовнішньої оцінки й самооцінки. Вони часто дублюють одне одного, замість того, щоб бути взаємно комплементарними. При цьому не можна не відзначити, що десятилітній досвід державної атестації й акредитації ВНЗ в Україні безсумнівно підготував умови для переходу до більш досконалих моделей оцінки й управління якістю вищої освіти²²¹.

Загальна модель системи якості вищої освіти (управління якістю) стосовно вищої школи може бути представлена як багаторівнева ієрархія взаємодіючих систем якості (державна, міжрегіональна, галузева, регіональна, притаманна вищому навчальному закладу з його внутрішньою системою і рівнями). Тобто можна й треба говорити з позицій загальної моделі системи якості не тільки про рівень ВНЗ, але й про рівні поза ВНЗ. Отже, необхідно взяти до уваги що модель ВНЗ тісно взаємозалежна з усіма ієрархічними рівнями, включаючи глобальний, європейський рівень тощо²²².

Основними джерелами та причинами проблем у забезпеченні якості вищої освіти (якості підготовки фахівців) у ВНЗ, на наш погляд є наступні:

- систематичне недофінансування вітчизняної системи вищої освіти протягом 10 років;
- значне зростання невизначеності стану й динаміки змін соціального й економічного середовища українського суспільства (пошук нових цільових орієнтирів і моделей розвитку), економічні й ринкові збої;
- відставання вітчизняної вищої школи від ряду світових і загальноєвропейських тенденцій у розвитку вищої освіти й удосконалюванні її якості;

²²¹ Віткін Л.М. Системи якості ВНЗ: теорія і практика / Л.М. Віткін, О.І. Волков, Г.І. Хімічева, А.С. Зенкін. – К.: Наук. думка, 2006. – 301 с.

²²² Мусієнко, І.І. Принципові відмінності системи освіти України від вимог європейського простору вищої освіти [Текст] / І.І. Мусієнко // Наукові праці. Державне управління. – 2010. – Вип. 135. – Т. 147. – С. 28–31.

*РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ*

- неадекватність сформованих механізмів розвитку й відновлення вищої освіти новим соціально-економічним умовам функціонування вищої школи;

- слабке оновлення й інтенсивне старіння професорсько-викладацького складу вищої школи;

- скорочення обсягів науково-дослідних робіт у ВНЗ і зниження науково-дослідного потенціалу колективів ВНЗ за останні 10 років тощо.

Виходячи із зазначеного вище, зробимо наступний висновок щодо основних напрямів удосконалювання систем забезпечення якості вищої освіти (якості підготовки фахівців) у ВНЗ:

- підсилити законодавчо-нормативну орієнтацію ВНЗ на розв'язання проблем забезпечення якості підготовки фахівців;

- здійснити перехід до формування постійно діючого механізму розвитку державних освітніх стандартів вищої професійної освіти (на всіх рівнях організації управління вищою освітою), враховуючи вимоги сфери й ринку праці;

- підсилити контроль за відновленням змісту вищої професійної освіти у ВНЗ;

- розробити проект створення зразкових фондів оцінних засобів і технологій в усіх напрямках і спеціальностях вищої школи для підсумкової атестації студентів ВНЗ;

- організувати поетапне розгортання постійно діючого системного моніторингу якості вищої освіти, що охоплює всі рівні управління: державний – регіональний – рівень ВНЗ);

- удосконалити державну програму підготовки, перепідготовки, підвищення кваліфікації й відновлення професорсько-викладацького складу ВНЗ;

- передбачити засоби, що стимулюють ВНЗ до зниження аудиторного лекційного навантаження викладачів і студентів і збільшення часу на самостійну роботу студентів під керівництвом викладачів;

- організувати підвищення кваліфікації ВНЗ в галузі системного проектування освітнього процесу відповідно до вимог якості підготовки фахівців;

- організувати підвищення кваліфікації управлінського персоналу ВНЗ у галузі сучасних систем якості у вищій освіті

Якісна освіта розглядається як інструмент соціальної і

*РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ*

культурної злагоди й економічного зростання на шляху до розбудови більш конкурентоспроможної та сильної держави, тому, проблеми якості вищої освіти вимагають постійної уваги дослідників і реформаторів.

2.3. СИСТЕМНО-СТРУКТУРНА КОНЦЕПТУАЛЬНА МОДЕЛЬ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИХОВАТЕЛІВ ДНЗ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Важливою рисою педагогічної освіти, на нашу думку, з одного боку, вбачаємо в складності теоретичної підготовки майбутнього педагога, а з другого – у високому рівні його практичної підготовки, в умінні налагодити відповідний освітній процес, поєднати воедино розвиток, навчання і виховання сучасного покоління. Саме тому філософи стверджують, що модель підготовки фахівця педагогічного профілю повинна бути фундаментальною, інтегративною та модернізаційною одночасно²²³.

Підкреслимо, що в процесі підготовки сучасного майбутнього фахівця педагогічного профілю важливо, щоб майбутній професіонал досконало опанував відповідний клас педагогічних теорій, міг використати їх при вирішенні практичних завдань, використовувати базові знання для розробки нових педагогічних проектів, застосовувати їх в умовах динамічної сучасної освіти. Тільки таким шляхом рішення, отримане на рівні ідеальної моделі, послідовно трансформується на рівень професійної діяльності. Зазначимо, що нові підходи до формування моделі фахівця педагогічного профілю, орієнтовані на підвищення результативності та ефективності навчального процесу в системі освіти, настановлюються на низку труднощів. По-перше, у педагогічних ВНЗ ще недостатньо високий потенціал педагогічних кадрів, які володіють новітніми досягненнями в прикладному та педагогічному аспектах. По-друге, на території України склалися різні умови для реалізації можливостей підготовки педагогічних кадрів.

Різноманіття життя і діяльності накладає певні вимоги на формування інтегративної моделі підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю. Головна вимога – недопущення відходу від

²²³ Атаманова Т. Г. Философский анализ формирования модели подготовки современного специалиста / Т. Г. Атаманова // Философия. Социология. Вестник КРСУ. – 2013. – Т. 13, № 3. – С. 3–6.

положень цілісної особистості “ядра” моделі, яке залишається універсальним за будь-яких варіацій освітнього процесу. Отже, незважаючи на варіативність і специфіку, модель підготовки педагога є *системно-структурною*.

Модель підготовки майбутнього фахівця також є *функціональною*. Це означає, що в процесі підготовки кадрів потрібно постійно враховувати зміни, що відбуваються в країні і світі, вміло і гнучко їх застосовувати в освітньому процесі.

Модель підготовки майбутнього фахівця повинна бути *ефективною*. Кадри, підготовлені ВНЗ, з одного боку, мають окупити себе, а з другого – досягти необхідного статусу в матеріальній сфері. На думку Т. Г. Атаманової, важлива роль належить професійному менеджменту і самоменеджменту²²⁴. За визначенням А. В. Хуторського, модель підготовки майбутнього фахівця має бути *людиновідповідною*²²⁵. Слід урахувати співвідношення інтересів різних верств населення, потреби, бажання окремої людини і середньостатистичний рівень життя тощо. Головне в цій частині моделі – інтереси реального суб’єкта – педагога, гарантія необхідного і достатнього забезпечення його життя на рівні, як мінімум, середнього класу, з урахуванням умов існування в конкретному регіоні країни.

Так, О. Л. Сиротюк пропонує модель підготовки майбутнього фахівця педагогічного профілю вибудовувати *природовідповідною*²²⁶. Цей чинник набуває дуже важливого значення. Наростання процесів конкуренції, упродовження принципів подвійних стандартів у життя і діяльність людей, експлуатація одних соціальних спільнот іншими (як всередині країни, так і в міждержавних відносинах) формують вельми небезпечний вектор сучасного суспільного життя – соціального егоїзму, який у низці випадків переходить у агресивно-егоїстичну соціальну поведінку. Погоджуємося з думкою Т. Г. Атаманової, що

²²⁴ Атаманова Т. Г. Философский анализ формирования модели подготовки современного специалиста / Т. Г. Атаманова // Философия. Социология. Вестник КРСУ. – 2013. – Т. 13, № 3. – С. 3–6.

²²⁵ Хуторской А. В. Инновации в образовании: человекообразный ракурс : сб. науч. трудов / А. В. Хуторской. – М. : Эйдос, 2009. – С. 10–20.

²²⁶ Сиротюк А. Л. Современные концепции обучения: традиционный, разноуровневый, профильный, индивидуальный, природосообразный подходы / А. Л. Сиротюк, Ю. С. Думиникэ // Кафедра. – 2005. – С. 54–63.

інтегративна модель підготовки сучасного фахівця повинна бути *національно-державною*, тобто містити в собі такі якості майбутнього фахівця педагогічного профілю, завдяки яким він може успішно працювати на благо своєї батьківщини, а держава – винагороджувати його працю²²⁷. На думку В. В. Докучаєвої, концептуальною моделлю називається змістова модель, під час розробки якої використовуються теоретичні концепти та конструкти певної предметної галузі знання. У широкому сенсі під концептуальною моделлю розуміють змістову модель, що базується на певній концепції або точці зору. Формулювання концептуальної моделі нерідко є досягненням певного рівня абстрагування на шляху від попереднього опису об'єкта до його формальної моделі²²⁸.

Концептуальна модель будь-якої освітньої системи вимагає філософсько-соціологічної і педагогічної системи щодо їх цілеспрямованого формування. Погоджуємось із думкою В. І. Імбер, що концептуальна модель – це сукупність ідей, положень, підходів, які визначають парадигму, на основі котрої відбувається пошук організаційних форм, методів і засобів, що визначають умови ефективної підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності²²⁹.

Концептуальні моделі втілюються або у вербальній формі, або в змішаній вербально-візуальній презентації. Виокремлюють три види концептуальних моделей: логіко-семантичні, структурно-функціональні та причинно-наслідкові. Для нашого дослідження найбільш логічною буде концептуальна модель.

Оскільки сам процес підготовки студентів не може бути

²²⁷ Атаманова Т. Г. Философский анализ формирования модели подготовки современного специалиста / Т. Г. Атаманова // Философия. Социология. Вестник КРСУ. – 2013. – Т. 13, № 3. – С. 3–6.

²²⁸ Докучаєва В. В. Концептуальна модель формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу / В. В. Докучаєва // Інноваційні моделі підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти : [кол. моногр.] / [авт. кол. : О. Г. Брежнева, Н. В. Гавриш та ін.]. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – С. 57–101.

²²⁹ Імбер В. І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання в підготовці майбутнього вчителя початкових класів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / В. І. Імбер. – К., 2008. – 25 с. – С. 7.

безпосередньо предметом теоретичного вивчення, то, уявивши його як ідеальну модель, маємо можливість переносити виявлені відносини на ізоморфні зв'язки в реальному об'єкті й одержувати нові знання про сам об'єкт. Отже, моделювання в гносеологічному плані виконує такі функції: теоретичну – як специфічний образ дійсності (її моделі), практичну – як знаряддя наукового експерименту і формувальну – як прообраз майбутнього стану об'єкта.

Моделювання як загальнонауковий метод наукового дослідження широко застосовується в педагогічній науці. Моделюванню відводиться важливе місце поряд з такими методами пізнання, як спостереження та експеримент. Саме моделювання вивело педагогічні дослідження на рівень загальнонаукової методології. Наукове обґрунтування цього методу відбито в працях В. Г. Афанасьєва, М. М. Новика, В. О. Штоффа та ін.²³⁰ Питання моделювання в педагогічних дослідженнях висвітлюються в роботах С. І. Архангельського, Н. В. Кузьміної та ін.²³¹ Цей метод є інтегративним, він дозволяє об'єднати емпіричне і теоретичне в педагогічному дослідженні, тобто поєднувати в ході вивчення педагогічного об'єкта експеримент з побудовою логічних конструкцій і наукових абстракцій. Отже, *моделювання* розуміємо як метод пізнання, що складається з процесу створення, дослідження та використання моделей. Моделювання є невід'ємною складовою цілеспрямованої діяльності й розглядається нами як: 1) дослідження об'єктів пізнання на їх моделях; 2) побудова моделей реальних предметів та явищ (живих організмів, суспільних систем, різноаспектних процесів тощо); 3) педагогічне відтворення дидактичних і психічних процесів, характеристик, явищ, систем, а також суб'єктів освіти за

²³⁰ Афанасьев В. Г. О системном подходе в социальном познании / В. Г. Афанасьев // Вопросы философии. – 1973. – № 6. – С. 98–111.; Новик М. М. Современные технологии в образовании / М. М. Новик // Новызнания. – 1999. – № 3. – С. 17–21 ; № 4. – С. 32–62 ; 2000. – № 2, 3. – С. 68–75.; Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 304 с.

²³¹ Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.; Кузьмина Н. В. Проблемы повышения профессионализма педагогов / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 185–186.

допомогою реальних (фізичних) або ідеальних (логічних, математичних) моделей. Виокремимо *принципи моделювання*, а саме: наочність, визначеність, об'єктивність. Названі принципи моделювання визначають тип моделі та її функції в нашому дослідженні.

Основним поняттям методу моделювання є модель. Термін “модель” ввів Г. Лейбніц, філософ, математик, фізик, мовознавець, який свого часу розробив на прохання Петра I проекти розвитку освіти і державного управління в Росії. Під моделлю (від лат. *modulus* – міра, зразок, норма) в широкому сенсі прийнято розуміти аналог, замітник оригіналу (фрагмента дійсності), який за певних умов відтворює властивості оригіналу, що цікавлять дослідника.

Наведемо кілька визначень поняття “модель”. Модель – це аналітичний або графічний опис розглянутого процесу, в контексті нашого дослідження – це система підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності. Модель – штучно створений об'єкт у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який, будучи подібний до досліджуваного об'єкта (або явища), відображає і відтворює в більш простому вигляді структуру, властивості, взаємозв'язки та відносини між елементами цього об'єкта. Визначення моделі, за В. О. Штоффом, містить чотири ознаки: 1) модель – подумки представлена або матеріально зреалізована система; 2) вона відображає об'єкт дослідження; 3) вона здатна заміщати об'єкт; 4) її вивчення дає нову інформацію про об'єкт.²³² Як правило, побудована модель забезпечує суттєве ущільнення інформації, а певні грані досліджуваного процесу відкидаються як несуттєві. У деякому випадку модель простіша, у деякому розумінні грубіша від досліджуваного явища, проте одну і ту саму модель можна використовувати для опису широкого класу явищ.

Отже, модель – це мета, засіб і результат моделювання, що є характеристикою якості об'єкта дослідження.

Під час розробки моделі професійної підготовки вихователя дошкільного навчального закладу до роботи з дезадаптованими дітьми дотримувалися такого визначення: “Під моделлю

²³² Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. – М.–Л. : Наука, 1966. – 304 с.

розуміється така мисленнєва або матеріально реалізована система, яка відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт»²³³.

Етапами моделювання концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності було: виявлення основних елементів (вимог, принципів, структурних компонентів) і їх взаємозв'язку; безпосереднє проектування кожного компонента концептуальної моделі; перевірка ефективності створеної концептуальної моделі підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності.

Спираючись на пропоновану Н. В. Кузьміною²³⁴ систему, ми розробили концептуальну модель, що має достатній теоретичний базис системного аналізу і моделювання соціальних процесів і явищ.

У нашому дослідженні модель має свої складові, які залежать від мети дослідження і дають можливість простежити будь-яку грань характеристики об'єкта дослідження.

Процес створення концептуальної моделі було поділено на три етапи.

На першому етапі визначено об'єкт дослідження, накопичено достатньо знань щодо нього, обґрунтовано необхідність застосування методу моделювання, обрано найбільш істотні змінні постулати. Результатом цього вивчення була побудова ідеалізованої якісної моделі процесу підготовки майбутніх фахівців до професійної діяльності.

Другий етап розпочався зі створення кількісної (формальної) моделі об'єкта, яка складалася з виміру об'єкта, математичного аналізу результатів вимірювання та створення його математичної моделі.

На третьому етапі – змістової інтерпретації – отриманий результат моделювання було відкоректовано.

У запропонованій нами моделі підготовки як способу бачення

²³³ Енциклопедия профессионального образования : в 3-х т. М.-П. / под ред. С. Я. Батышева. – М. : Профессиональное образование, 1999. – Т. 2. – 441 с. – С.78.

²³⁴ Кузьмина Н. В. Профессионализм личностип реподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.; Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя / Н. В. Кузьмина. – Л., 1985. – 32 с.

об'єкта дослідження є декілька переваг: “згорнутість” наукового знання, морфологічна і структурно-функціональна “співвіднесеність” об'єкта і моделі, потенційна евристичність моделі в інтерпретації емпіричних фактів, наочність.

Модель, представлена на рис. 2., структурно охоплює чотири взаємопов'язаних напрями: модель фахівця (кого готувати?), модель того, кого навчають (кого вчити?), модель навчальної дисципліни (чого вчити?), модель управління навчанням (як навчати?). Фундаментом, підвалиною цих чотирьох напрямів є модель того, хто навчає (хто вчить?).

Метою створення моделі визначено: розробку і реалізацію стратегії підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Метою моделі є конкретизовані завдання: виявити (діагностувати) вихідний рівень підготовки, розробити ефективні шляхи підготовки майбутніх вихователів ДНЗ, коригувати цей процес, оцінити ефективність реалізації пропонованої стратегії.

Визначену мету і завдання моделі пов'язано з соціальним замовленням суспільства – це фахівці, у яких сформовано достатній рівень професійної готовності. Ґрунтуючись на цих міркуваннях, ми пропонуємо власну концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками, яка повністю відповідає зазначеним критеріям.

Запропонована модель є структурно-функціональною, динамічною, оскільки відображає різницю між станами об'єкта – оригіналу. Модель наочно відображає функціональність і динамічність чотирьох етапів, за допомогою яких нам вдалося отримати різницю між вихідним та прикінцевим рівнем сформованої готовності майбутніх вихователів ДНЗ. Розроблена модель характеризується: цілісністю, тому що всі етапи взаємопов'язані між собою, несуть певне смислове навантаження і спрямовані на кінцевий результат – досягнення готовності й переходу на більш вищий і якісно відмінний щабель – самореалізацію; наявність інваріантної (мета, методологічні підходи, принципи) та варіантної (диференціація завдань, змісту, методів і прийомів, засобів, форм досягнення мети з урахуванням різних суб'єктів освітнього процесу) складових.

*РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ
У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ*

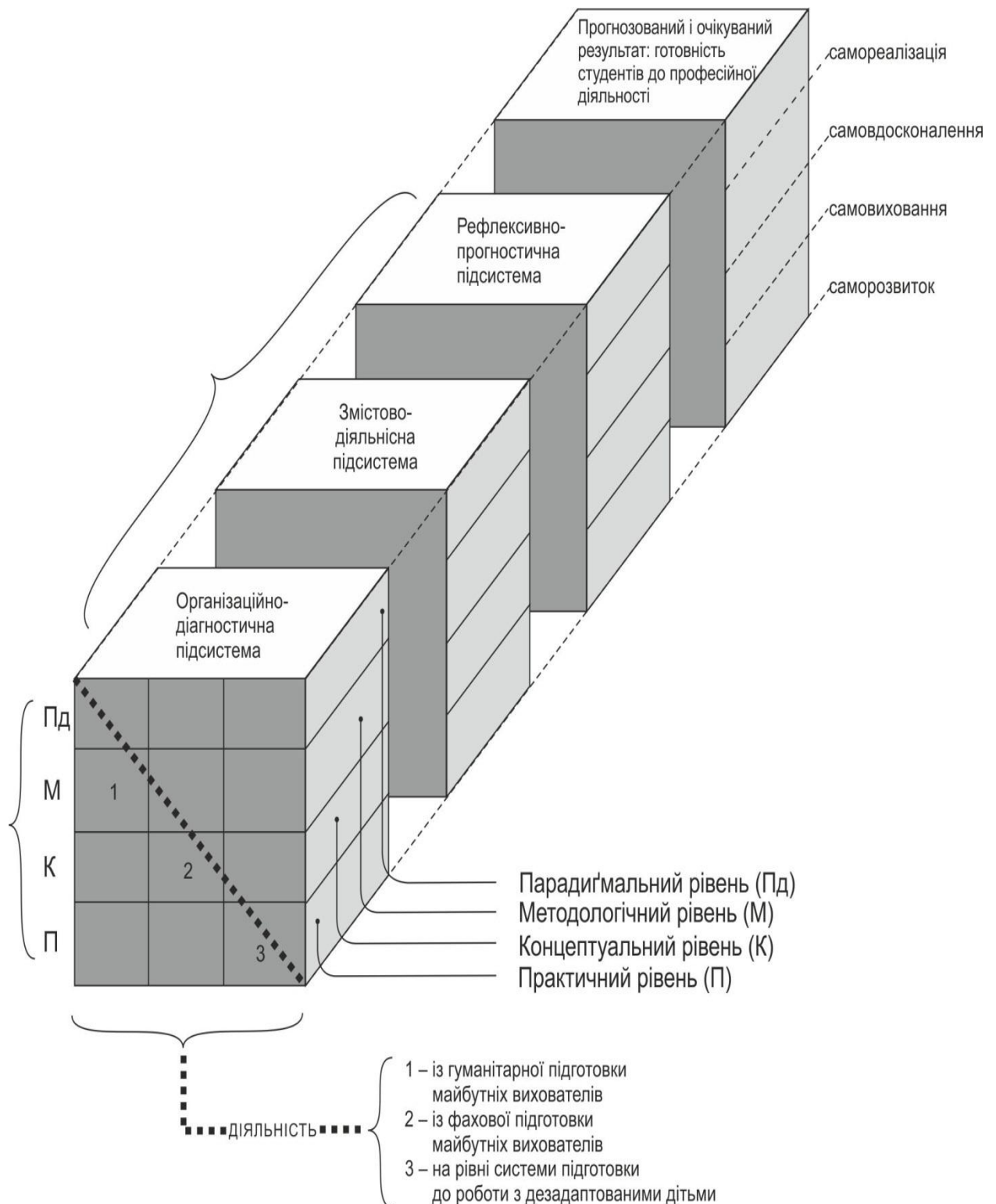


Рис. 2. Системно-структурна концептуальна модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ розуміється нами як відкрита динамічна інтеграційна система, що

передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог до фахівців. Спираючись на положення визначеної моделі, концептуальну ідею про формування професійних умінь як методологічну основу практичної підготовки студентів, які детермінуються системою професійних умінь та враховують особливості професійної діяльності фахівця, ми розробили та змістово схарактеризували технологію підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності.

Розв'язанню головного завдання дослідження та досягненню його мети передувала розробка *моделі професійної підготовки* зазначеної категорії фахівців з урахуванням таких теоретичних положень: метою фахової підготовки є набуття студентами професійних умінь щодо виконання відповідних видів трудової діяльності на високому професійному рівні, які ґрунтуються на системі знань про сутність, види, функції професійної діяльності та вдосконалюються разом з ними; професійні вміння є необхідним складником успішної самореалізації людини, отже, у свою чергу, процес формування професійних умінь сприяє розвитку професійно-особистісних якостей та творчих здібностей фахівця; ефективність підготовки сучасного спеціаліста забезпечується формуванням професійних умінь, що відповідають фаховим, соціально-психологічним, спеціально-професійним завданням фахової підготовки.

На сучасному етапі розвитку наукового знання в цілому можна говорити про такі критерії, що визначають ефективність, евристичність і практичність методологічного апарату і побудованих на його основі моделі. До них належать: зв'язність (концептуальна єдність) усіх рівнів методологічного знання – від філософсько-світоглядного до операціонально-технологічного; передбачувана сила моделі (горизонт передбачуваності); можливість втілення методологічних постулатів у практику діагностичної, навчальної, аналітичної та розвивальної діяльності, яка підтверджує в кінцевому підсумку імовірний прогноз (практичність моделі); мінімізація сил, засобів, використовуваних ресурсів викладача і студента, що дозволяє водночас досягти хороших результатів (ресурсомісткість моделі); ступінь використання пропонованої моделі й технології науковцями і

практиками, у тому числі в суміжних галузях науки (поширеність моделі й методології в практиці).

Зауважимо, що запропонована нами модель має всі ознаки системи. На концептуальній моделі це показано за допомогою прогнозованого результату професійної підготовки.

Для нас становила інтерес і така категорія, як “система підготовки майбутніх вихователів ДНЗ”. Прагнення педагогів і дослідників до пошуку шляхів гармонізації і педагогізації професійного середовища, пом’якшення кризових чинників, ефективного залучення студентів до цінностей освіти – все це закономірно спричинило необхідність системних досліджень у галузі педагогіки вищої школи. Система (від грец. *sistema* – ціле, складене з частин) у своєму первісному розумінні – це безліч елементів, що знаходяться у відносинах і зв’язках один з одним, які утворюють певну цілісність, єдність. У тлумачному словнику української мови знаходимо, що система – це “визначений порядок у розташуванні і зв’язку дій; форма організації чого-небудь; щось ціле, що являє собою єдність закономірно розташованих і взаємопов’язаних частин, ... те, що стало нормальним, звичайним, регулярним”²³⁵.

Суттєвим аспектом категорії “система підготовки”, що розкриває її зміст, є уявлення про розчленованість її на елементи, які співвідносяться із системою як такою, які позначають її складову частини. Як елементи системи в дослідженні безпосередньо розглядаються понятійний апарат досліджуваної проблеми, методологічні засади, концепція, методика діагностики, рівні сформованості готовності, педагогічні умови, що сприяють професійній підготовці майбутніх вихователів до роботи з дезадаптованими дітьми дошкільного віку, а також закономірності цієї готовності.

Разом із тим, ступінь цілісності системи визначається не тільки властивостями її елементів, але передусім – властивостями її

²³⁵Докучаєва В. В. Концептуальна модель формування проєктувальної компетентності майбутнього педагога як методологічна основа підготовки професіонала нового типу / В. В. Докучаєва // Інноваційні моделі підготовки фахівців дошкільної та початкової освіти : [кол. моногр.] / [авт. кол. : О. Г. Брежнева, Н. В. Гавриш та ін.]. – Луганськ : вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. – С. 57–101.

структури. Звідси структура системи – наступна найважливіша її характеристика, що саме в структурі існують відмінності частини від цілого, кількості властивостей, якостей окремо взятих елементів, частин від властивостей і якостей системи. Структура трактується як порядок оформлення елементів у систему, принципи її побудови. Водночас система відображає форму розташування елементів і характер взаємодії їх сторін і властивостей.

На підставі такого методологічного підходу було встановлено послідовність розташування структурних елементів системи дослідження, яка визначала логіку й послідовність розробки проблеми. Спочатку було визначено проблему, а елементи системи дослідження розташовувалися відповідно до послідовності самого ходу дослідження.

Для системи характерна не тільки наявність зв'язків і відношень між елементами (визначена організованість), що її утворюють, але й нерозривна єдність із середовищем, у взаєминах з якою система виявляє свою цілісність.

Ієрархічність, багаторівневність характеризують будову, морфологію системи та особливості її функціонування: окремі рівні системи обумовлюють певні аспекти її поведінки, а цілісне функціонування виявляється результатом взаємодії надзвичайно важливих при резюмуванні і проектуванні вихідних результатів дослідження.

У системному дослідженні аналізований об'єкт розглядається як значна кількість певних елементів, взаємозв'язок яких обумовлює цілісні властивості цієї кількості. Властивості об'єкта як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки підсумовуванням властивостей його окремих елементів, скільки властивостями його структури, особливими системотвірними, інтегративними зв'язками об'єкта, що аналізується.

Отже, аби описати об'єкт як систему необхідно і достатньо виокремити елементи, що входять до неї, складові компоненти (які, у свою чергу, можуть бути системними об'єктами), визначити структуру їх взаємозв'язків і взаємозалежностей усередині системи (а також структурні зв'язки системи як цілого з елементами зовнішнього для неї середовища, тобто функції системи).

Нами також виокремлено системні властивості об'єкта, до яких, як мінімум, належать: зміна властивостей, що входять до

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

системи елементів, наповнення їх новим змістом; виникнення в системі нових інтегративних (чи цілісних властивостей), не притаманних жодному елементу окремо; доповнення системою в цілому властивостей чи функцій відсутніх елементів.

Будь-яка складна система завжди складається з підсистем. Підсистеми можна виокремлювати, якщо кожна з них має: мету функціонування, підпорядковану спільній меті функціонування всієї системи; комплекс елементів, що складають систему; свою систему управління, що входить у загальну систему. У цьому сенсі терміни “система”, “підсистема”, “елемент” носять відносний характер. Певна система може являти собою підсистему в системі більш високого рівня. І, навпаки, ця ж система може охоплювати системи більш низького рівня.

Поділ системи на підсистеми може бути різним залежно від принципів, прийнятих за основу. Обґрунтування системи підготовки майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до професійної діяльності у вищих навчальних закладах на принципах, зазначених раніше, теоретичний аналіз та власний досвід уможливив визначення її структурних компонентів. *Компонентами системи підготовки визначено три підсистеми, а саме: організаційно-діагностичну, змістово-діяльнісну та рефлексивно-прогностичну.*

Першою підсистемою в запропонованій системі є *організаційно-діагностична*.

Організаційний блок підсистеми – це сукупність засобів і методів, що визначають вибір мети і критеріїв функціонування (поведінки) системи на основі сформульованої мети існування (життя) системи. Науковці розрізняють діагностику як загальний підхід та діагностування як процес (складову частину) практичної педагогічної діяльності. На нашу думку, діагностика – це пояснення всіх обставин перебігу дидактичного процесу, достеменне визначення його результатів. Без діагностики неможливе ефективне керівництво навчальним процесом, досягнення оптимальних для наявних умов результатів. Слід також розрізняти діагностування навченості студента, тобто наслідків, досягнутих результатів тощо. Навченість розглядається як досягнутий на момент діагностування рівень (ступінь) реалізації окресленої мети. Діагностику не можна розглядати як традиційну перевірку знань, умінь і навичок

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

студента. Перевірка лише констатує результати, не пояснюючи їх походження. *Діагностика рівня стану* сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок з майбутньої професійної діяльності *має охоплювати контроль, перевірку, оцінювання, накопичення статистичних даних, їх аналіз, вияв динаміки, тенденцій і закономірностей та прогнозування подальшого розвитку.*

Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну, ми можемо стверджувати, що **організаційно-діагностична підсистема** визначається метою та завданнями підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності з дезадаптованими дітьми дошкільного віку.

Метою є формування готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності.

До основних завдань віднесемо: підготовку висококваліфікованих вихователів ДНЗ, готових до успішної професійної діяльності в дошкільних навчальних закладах; надання студентам ґрунтовних професійних компетенцій, які формуються під час фахової підготовки та узагальнюють компетентнісний підхід: компетенції щодо особистості майбутнього фахівця як суб'єкта діяльності й спілкування; компетенції соціальної взаємодії особистості й соціальної сфери; компетенції власне професійної діяльності.

До завдань професійної підготовки нами також віднесено:

- визначення знань та вмінь з циклу професійно орієнтованих дисциплін, спроможність написати курсову роботу, формування вмінь та навичок студентів щодо здійснення майбутньої професійної діяльності;
- розвиток творчого потенціалу особистості студента;
- забезпечення позитивної мотивації та спрямованості інтересів, потреб і діяльності студентів; пошук ефективних методів навчання, які сприятимуть формуванню професійної компетентності, що об'єднує професіоналізм, творчі здібності, високий інтелект майбутніх вихователів ДНЗ.

Способи, форми та шляхи розвитку професійної компетентності студентів розглядаємо, з одного боку, як самоосвітню діяльність щодо самовдосконалення, а з другого – як діяльність освітньої системи ВНЗ, що створює можливості для

адекватного розвитку особистості з урахуванням її здібностей та потреб, які можна за допомогою спеціально розробленого інструментарію діагностувати.

Другою є *змістово-діяльнісна підсистема*, що визначається рівнем сформованості цілісної системи професійних знань, умінь та практичних навичок для майбутньої професійної діяльності.

Змістовий блок зазначеної підсистеми відображає організацію, форми, методи і засоби формування професійної готовності майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками. Це визначається формами та методами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. До *форм* відносимо лекції, практичні заняття, самостійну та індивідуальну роботу, виробничу практику. До *методів* – ділові ігри, дискусії, студентські олімпіади, пошук інформації в Інтернеті, підготовку власної презентації, використання електронних підручників і електронної пошти, комп'ютерну діагностику. До *засобів* – навчальні посібники, робочі навчальні програми, тестові завдання, комп'ютерний і мультимедійний супровід; особистісне самовдосконалення (тренінги, студії, гуртки тощо).

Змістовий блок підсистеми розкриває зміст формування готовності майбутніх вихователів ДНЗ у вищих навчальних закладах до професійної діяльності. Так, під час проходження практики студенти аналізують конкретні професійні ситуації, набувають нових знань; знаходять на сайті Інтернету необхідну інформацію, рефлексивно її аналізують, співвідносячи з варіантами сформованих особистісних уявлень про роботу з дезадаптованими дошкільниками, визначають перспективну мету, завдання тощо. Намагання студентів спрямовані на використання апробованих раніше способів дій і подолання непродуктивних навичок професійної діяльності, а навчально-пізнавальна діяльність організується як спільно-індивідуальна.

Діяльнісний блок підсистеми є набором принципів, що визначають послідовність операцій і процесів підготовки, в ході яких з'являється результат з певними параметрами і якістю. Практична підсистема вимагає суворого виконання зазначених правил на всіх етапах процесу професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ. Управління у цій підсистемі полягає в ретельній розробці технології, подальшому її вдосконаленні в разі

необхідності та уважному контролю за якістю підготовки фахівців упродовж усього терміну навчання.

Основною метою другої, *змістово-діяльнісної -підсистеми*, є реалізація моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками у вищих навчальних закладах, набуття студентами індивідуального досвіду формування системи спеціальних умінь, спрямованих на професійну актуалізацію власних індивідуальних особливостей.

Об'єднуючи ці дві підсистеми в одну – змістово-діяльнісну – ми можемо передбачити, що буде сформовано достатній рівень знань та вмінь щодо планування засобів, методів і форм проведення роботи з дезадаптованими дошкільниками; передбачено використання різних засобів навчання й розвитку, комп'ютерів, аудіовізуальної техніки для реалізації обраного методу проведення теоретичних і практичних занять; володіння образним, емоційним мовленням. Діяльність майбутніх фахівців у цьому випадку організується через систему спеціальних завдань, що передбачають визначення студентами невідповідності між індивідуальними особливостями й вимогами діяльності, побудовою на цій основі індивідуалізованої моделі професійної діяльності. Модель вміщує сукупність професійних знань, умінь, що відображають адекватний самовияв особистості майбутнього фахівця на основі раціоналізованих механізмів регуляції особистості в діяльності.

На етапі реалізації цієї підсистеми професійної підготовки майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками визначається наявний рівень знань, умінь та навичок майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу, рівень сформованості світоглядних, моральних і соціальних якостей, інтересів, мотивів, нахилів, попередньої підготовленості студентів до оволодіння професією. На цьому етапі аналізуються моделі підготовки майбутніх фахівців, вибудовується модель майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу. Навчально-пізнавальна діяльність студентів відповідно до поставленої мети організується через традиційні форми навчання: лекції, семінарські й практичні заняття, що передбачають колективну, колективно розподілену й спільно розподілену діяльність майбутніх фахівців.

Об'єднання зазначених сторін підсистеми дає можливість чітко сформулювати завдання *змістово-діяльнісної підсистеми*, а саме:

забезпечення системи знань, умінь та навичок із навчальних дисциплін: “Вступ до спеціальності”, “Сучасні технології дошкільної освіти”, “Психологія дитини дошкільного віку”, “Професійна майстерність вихователя дошкільного навчального закладу”, “Історія дошкільної педагогіки”, а також спецкурси.

Останньою, третьою, підсистемою нами виокремлено **рефлексивно-прогностичну**, щовизначається сформованістю професійно значущих якостей особистості для здійснення майбутньої професійної діяльності.

У розумінні механізму рефлексії ми дотримуємося трактування І. М. Семенова, С. Ю. Степанова, які розглядають її як переосмислення і перебудову суб’єктом змісту своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу²³⁶.

У процесі переосмислення виокремлюють п’ять етапів:

- 1) актуалізація смислових структур “я” при входженні суб’єкта у проблемно-конфліктну ситуацію та її розуміння;
- 2) вичерпність цих актуалізованих змістів при апробуванні різних стереотипів досвіду й шаблонів дії;
- 3) їхня дискредитація в контексті виявлених суб’єктом суперечностей;
- 4) інновація принципів конструктивного подолання цих суперечностей цілісним “я” у проблемно-конфліктній ситуації і самого себе в ній – власне фаза “переосмислення”;
- 5) реалізація заново знайденого цілісного змісту через наступну реорганізацію змісту особистого досвіду і дієве, адекватне подолання суперечностей, проблемно-конфліктних ситуацій.

Рефлексія виступає як найважливіший чинник розвитку, формування цілісної психологічної культури особистості, оскільки є процесом самоаналізу, суб’єктом своєї поведінки, свідомості, внутрішніх психічних актів і стану власного досвіду, особистісних структур, або необхідною складовою рефлексивного процесу, тобто усвідомленням своєї обмеженості й прагненням розширити межі своїх можливостей, або суперечністю між наявним рівнем розвитку

²³⁶ Степанов С. Ю. Психология рефлексии : проблемы исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40. – С. 37.

і тим, якого хотілося б досягти. За влучним виразом Г. П. Васяновича, “людина не просто існує у навколишньому світі – вона його пізнає або ж уникає пізнання, прикрашає, естетизує, або спотворює, дегуманізує. У цьому виявляється амбівалентність людини, суперечність, іноді непередбачуваність її дій і вчинків”²³⁷. Автор наголошує на духовно-моральному складнику як необхідному компоненті зростання майбутнього фахівця. У запропонованій нами системі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми (рис. 1.) показано, що через методи, засоби навчання та особистісне вдосконалення буде зреалізовано духовно-моральний складник.

Потреби, що виникли в результаті здійснення рефлексивної діяльності, носять не випадковий характер, не пов’язаний із зовнішнім впливом. У рефлексії поєднуються функції пізнання, аналізу та оцінки. Людина, яка рефлексує, порівнює спонукання з цілями, дією, з’ясовуючи, чи буде задоволення певних потреб сприяти досягненню поставленої мети. У результаті рефлексії особистість коригує свої дії. У зв’язку з тим, що розвиток – процес внутрішній, то й судити про нього може, в першу чергу, сам суб’єкт розвитку, що дає підставу розглядати рефлексію як форму фіксації суб’єктом стану свого розвитку і використовувати її матеріали як діагностичні.

Рефлексивний блок підсистеми визначається структурними компонентами готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності: мотиваційним, когнітивним, діяльнісним, особистісним; критеріями та показниками сформованості готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками та рівнями (низьким, нижчим від середнього, середнім, достатнім і високим). *Результатом* є позитивна динаміка рівнів сформованості готовності майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Прогностичний блок підсистеми передбачав аналіз

²³⁷ Васянович Г. П. Духовно-моральний смисл використання мультимедіа у навчально-виховному процесі / Г. П. Васянович // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер. Педагогіка / гол. ред. Г. Терещук ; заст. гол. ред. В. Чайка ; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. – Тернопіль : ТНПУ, 2013. – № 3. – С. 20–26.

ефективності змісту, форм, засобів і методів формування професійної готовності майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками та надання рекомендацій щодо підвищення ефективності цього процесу.

Можливість поєднання двох сторін підсистеми в єдину – ***рефлексивно-прогностичну*** – забезпечує фахівцям осмислення минулого та передбачення майбутнього, дозволяє поглянути на себе збоку, проаналізувати свої думки, почуття, дії, а за необхідності – отриманими результатами скоригувати свої знання та уявлення, ціннісні орієнтації, діяльність і взаємодію з іншими суб'єктами. Здатність майбутнього вихователя до результативно-рефлексивних дій багато в чому визначає успішність його професійних дій у нових умовах.

Отже, нами теоретично обґрунтовано та розроблено концептуальну модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками, спрямовану на підготовку професійної, компетентної, творчо розвиненої особистості, що зорієнтована на діяльність, а виокремлені та описані структурні компоненти системи підготовки дають можливість використовувати її в інших напрямках підготовки фахівців.

Практичною реалізацією концептуальної моделі є розроблена нами система підготовки майбутніх фахівців до роботи з дезадаптованими дітьми. Отже, системою є сукупність елементів, внутрішні зв'язки яких сильніші від зовнішніх.

Під системою професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ розуміється замкнута об'єктивна єдність пов'язаних між собою елементів, упорядкованих за певними принципами та визначеними метою і завданнями її функціонування, що має розроблені форми, засоби та методи, які забезпечують прикінцевий результат, а саме: готовність до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Пропонована нами система професійної підготовки перебуває і функціонує у визначеному зовнішньому освітньому просторі. Взаємодія системи із освітнім простором здійснюється через вхід та вихід системи. Під входом розуміємо точку (або область) впливу на систему ззовні; під виходом – точку дії системи, спрямованої поза межі системи.

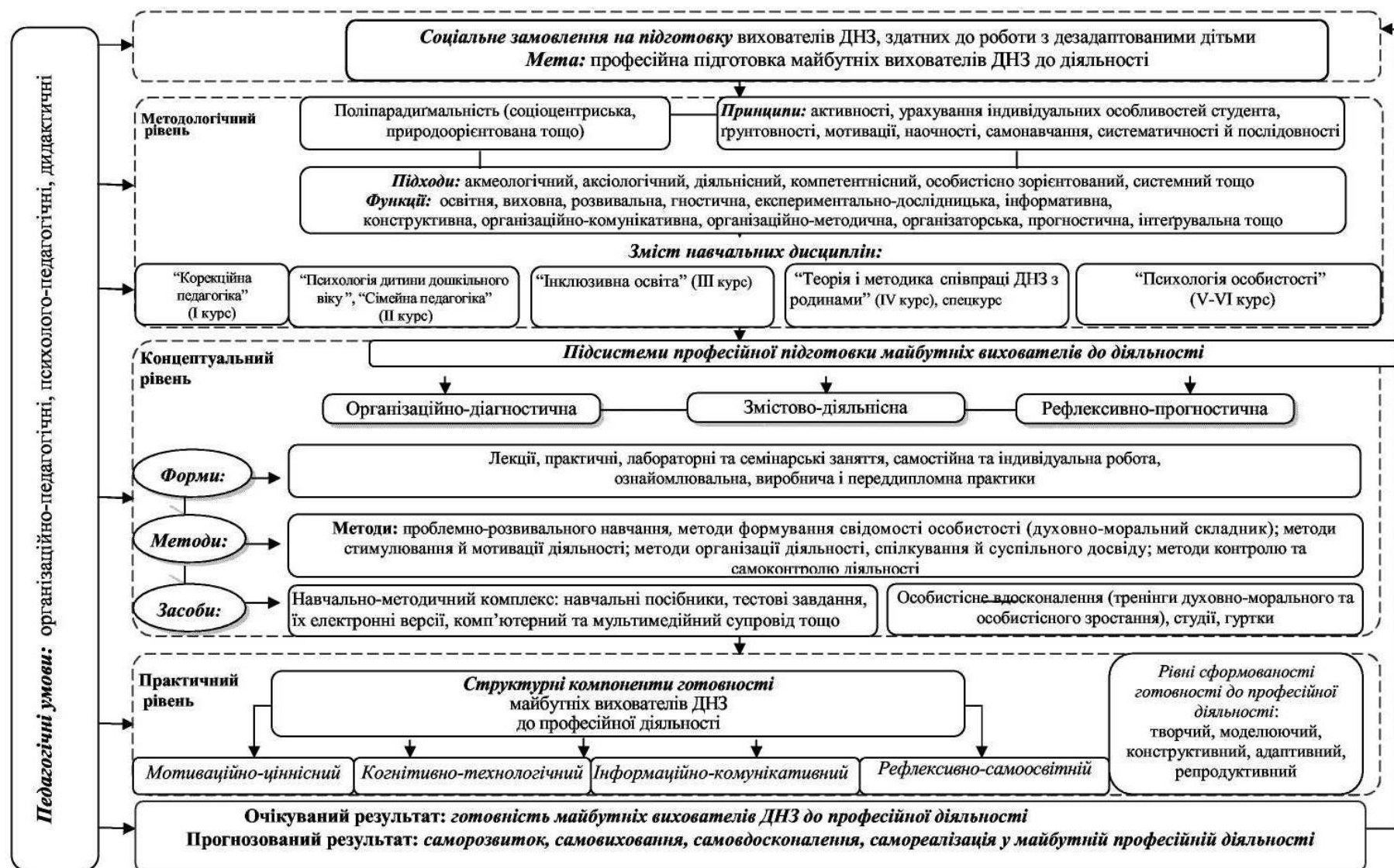


Рис. 1. Система професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дітьми

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Отже, модель професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ розуміється як відкрита динамічна інтеграційна **система**, що передбачає врахування змісту, завдань, принципів, методів, функцій, технологій професійної підготовки на основі сучасних вимог до фахівців освітньо-кваліфікаційних рівнів “молодший спеціаліст”, “бакалавр”, “спеціаліст” і “магістр”. Спираючись на положення визначеної моделі, концептуальну ідею про формування професійних умінь як методологічну основу практичної підготовки студентів, які детермінуються системою професійних умінь та враховують особливості професійної діяльності фахівця, розроблено та змістово схарактеризовано систему професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують функціонування й ефективний розвиток системи, а саме: організаційно-педагогічні, психолого-педагогічні, дидактичні. Під час визначення педагогічних умов підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності було дотримано регламентації відповідних завдань: визначено педагогічні умови, методи, методичні прийоми та форми роботи, вибудовано логіку поетапної їх реалізації; дібрано засоби діагностики та корекції процесу підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до професійної діяльності. Завдання полягали в тому, щоб більш точно визначитися у потребах майбутніх вихователів ДНЗ з урахуванням особливостей підготовки до професійної діяльності; сформувати соціально значущі якості особистості у випускників ВНЗ; спрогнозувати ефективність запровадження моделі професійної підготовки майбутніх вихователів ДНЗ до роботи з дезадаптованими дошкільниками.

2.4. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

Провідною ідеєю сучасної освіти є необхідність формування полікультурної компетентності в майбутніх фахівців, посилення ролі гуманітарних предметів, які викладаються в загальноосвітніх закладах, введення певної системи щодо викладання предметів психолого-педагогічних циклів у вищій школі.

Науковим підґрунтям у вирішенні даної проблеми виступають дослідження в сфері: філософських наук (В. П. Андрущенко, В.Г. Кремінь, О. О. Потебня, П. Ю.Саух та ін.); психологічних наук (І. Д. Бех, Н.В. Кузьміна, О. В. Киричук, В. О. Моляко та ін.); викладання гуманітарних дисциплін (Н.М.Бібік, В.І.Бондар, Н.Й. Волошина, О.А. Дубасенюк, М. С. Вашуленко та ін.); етнопедагогіки (Н.В. Лисенко, М.Г. Стельмахович, Б. М. Ступарик, О. В. Сухомлинська, О. В. Ткаченко та ін.) тощо.

Актуальність дослідження даної проблеми зумовлена наявністю суперечностей між: загальними потребами сучасного соціуму щодо підготовки майбутніх спеціалістів, готових успішно взаємодіяти з колегами на міжнародному рівні, та реальним станом підготовки студентів до комунікативної діяльності в навчальних закладах; підвищенням ступеня компетентності майбутніх фахівців та недостатньо розробленою методикою підготовки їх до володіння різними видами професійних компетентностей; знання основ полікультурної комунікації при вивченні гуманітарних дисциплін у вузі та недостатній рівень володіння нею в межах майбутньої професійної діяльності; готовність майбутніх вчителів оволодіти полікультурною компетентністю та відсутність системи підготовки до цього процесу.

Національна доктрина розвитку освіти України в ХХІ столітті визначила, що головною метою української освіти є створення певної системи та відповідних умов для розвитку та самореалізації кожної особистості, забезпечення їх високої якості. Тому переважна більшість педагогів-науковців і освітян-практиків переконані, що підготовка фахівців у будь-якій сфері повинна здійснюватися на новій концептуальній основі в рамках системного підходу.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Входження України до Європейського Співтовариства передбачає докорінні зміни в питаннях державної політики та виховання. Перед навчальними закладами професійної освіти поставлено завдання – розробити систему формування гармонійної, всебічно розвиненої, життєво компетентної, творчої особистості, здатної ціннісно ставитися до природи, предметного світу, людей, самої себе та свого життя.

Визначальними категоріями системного підходу в освіті є поняття самої системи та систематичності, які в педагогічній науці досить плідно розробляються й різнобічне розглядаються, проте до цих пір не мають однозначних трактувань.

Ми розглядаємо систему освіти як об'єднання взаємодіяльних структур на основі навчальних програм та державних стандартів різного рівня та спрямованості²³⁸. За Б.С. Гершунським система освіти може бути представлена у вигляді двовимірної матриці, частинка кожної якої відповідає навчально-виховній системі того чи іншого рівня й профілю, тому що вертикальна вісь даної матриці відображає рівень, а горизонтальна вісь – тобто профіль освіти. Для навчально-виховної системи характерно функціонування освітнього закладу відповідного рівня та профілю. Така система складається з наступних взаємодіючих компонентів: мета навчально-виховної й розвиваючої діяльності; зміст цієї діяльності, яка зафіксована в навчальних планах, програмах, підручниках, посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, різноманітних відео-, інформаційних, телекомунікаційних та ін. засобах; методи навчання, виховання, розвитку (процесуальний бік – технології освітньої діяльності); організаційні форми, які реалізуються з тими або іншими ефектами.

Поруч з поняттям навчально-виховна система вчені часто використовують словосполучення "педагогічна система". На думку Б.С. Гершунського, найбільш доцільно використовувати поняття педагогічна система для характеристики критеріальної, теоретичної оцінки інтерактивно об'єднуючої навчально-виховної, навчально-педагогічної, управлінської діяльності в спеціально створених умовах²³⁹.

²³⁸ Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти//Освіта України. – 2014. – № 5.

²³⁹ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. – М.: 2001. – 608 с.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ключовим словом у трактуванні педагогічної системи є підхід. Саме системний підхід до обґрунтування всіх компонентів навчально-виховного процесу втілює в себе методологічні орієнтири реалізації відповідних доктрин освіти.

За вченням Б. Ф. Ломова основою системного підходу є шість ключових позицій:

- багатовимірність;
- масштабність;
- диференційованість;
- багаторівнева побудова;
- різноманітні властивості;
- динамічність²⁴⁰.

Саме ці позиції є характерними і для формування компетентності особистості.

У «Новому тлумачному словнику української мови» слово «компетентний» означено так:

1) який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий; який ґрунтується на знанні; кваліфікований;

2) який має певні повноваження; повноправний, повновладний²⁴¹.

У словнику російської мови С.І.Ожегова поняття «компетентний» визначено як «знаючий, обізнаний, авторитетний в якій-небудь галузі; який володіє компетенцією»²⁴². У тлумачному словнику сучасної російської мови значення слова «компетентний» таке: «обізнаний, визнаний знавець з певного питання; який володіє компетенцією, повноправний»²⁴³. У педагогічній енциклопедії слово «компетентний» означає: «...який має ґрунтовні знання в будь-якій галузі; знаючий; ... заснований на обізнаності; вагомий, авторитетний;... який володіє компетенцією; правочинний»²⁴⁴.

Як бачимо, у всіх наведених тлумаченнях «компетентності» мова йде про людину, яка володіє відповідною компетенцією, або про

²⁴⁰ Ломов Б.Ф. Системность в психологии. –НПО МОДЭК, 2003. – 586 с.

²⁴¹ Великий тлумачний словник української мови. – К.: Ірпінь: ВТОР «Перун», 2001. – 445 с.

²⁴² Ожегов С. М. Словарь русского языка – М. : Рус.яз. – 1986. – 797 с.

²⁴³ Народознавча компетентність дітей і молоді: принципи та методи дослідження / За ред. проф. Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – 280 с.

²⁴⁴ Педагогика: Большая современная энциклопедия / сост. М. Рапацевич.- М.: Современное слово, 2005. – 720 с.

заклад, орган управління, що має права для вирішення якого-небудь питання. Одним із смислів поняття компетентності є характеристика особистісних якостей людини, володіння компетенцією.

Отже, компетенція – це певна норма, досягнення якої може свідчити про можливість правильного вирішення будь-якого завдання, а компетентність – це оцінка досягнення (або недосягнення) цієї норми. Компетентність виступає в українській і російській мовах як якість, характеристика особи, яка дозволяє їй (або навіть дає право) вирішувати певні завдання, виносити рішення, судження у певній галузі. Основою цієї якості є знання, обізнаність, досвід соціально-професійної діяльності людини. Цим самим підкреслюється інтегративний характер поняття «компетентність»²⁴⁵.

Розглянемо підходи до означення поняття «компетентність».

Дж. Равен означував компетентність як специфічну здатність, необхідну для ефективного виконання конкретної дії в конкретній предметній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, особливого роду предметні навички, способи мислення, а також розуміння відповідальності за свої дії. Бути компетентним – означає мати набір специфічних компетентностей різного рівня. Дж. Равен у структурі компетентності виділяє чотири компоненти: когнітивний, афективний, вольовий, навички і досвід²⁴⁶.

І. О. Зимня розглядав компетентність як систему, яка має наступні складові:

- а) готовність до прояву компетентності (тобто мотиваційний аспект);
- б) володіння знаннями змісту компетентності (тобто когнітивний аспект);
- в) досвід прояву компетентності в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях (тобто поведінковий аспект);
- г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект);

²⁴⁵ Лисенко Н. В. Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України// Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – 2004. – Випуск X. – С.44-45.

²⁴⁶ Лисенко Н. В. Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України.

д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності²⁴⁷.

Українські вчені по-різному тлумачать поняття компетентності. Найбільшого поширення набуло визначення компетентності як «системи знань і умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію»²⁴⁸. Н.В. Лисенко підкреслює головну особливість компетентності як педагогічного явища, а саме, компетентність – це не специфічні предметні вміння та навички, навіть не абстрактні загальнопредметні мисленнєві дії чи логічні операції (хоча, звісно, ґрунтується на останніх), а конкретні життєві дії, необхідні людині будь-якої професії, віку, сімейного стану – взагалі будь-якій людині²⁴⁹.

Що компетентність розглядається як система, видно по наступним її характеристикам:

- ефективне використання здібностей особистості дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно вимогам робочого місця;

- володіння знаннями, вміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом при одночасній автономності й гнучкості в частині рішення професійних проблем;

- розвинена співпраця з колегами та професійним міжособистісним середовищем;

- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;

- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії, самооцінки; швидкою, гнучкою й адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища²⁵⁰.

²⁴⁷ Зимняя И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. – М. :Логос, 2000. – 384 с.

²⁴⁸ Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Освіта України. – 2014. – №5

²⁴⁹ Лисенко Н. В. Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України// Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – 2004. – Випуск X. – С.44-45.

²⁵⁰ Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична. неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2001. – Випуск 1. – С. 73-85.

Характеризуючи системні ознаки компетентності людини, варто пам'ятати, що вони постійно змінюються (із зміною світу, із зміною вимог до «успішного дорослого»); мають діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні з предметними вміннями і знаннями в конкретних галузях (ситуаціях); виявляються в умінні здійснювати вибір, виходячи з адекватної оцінки себе в конкретній ситуації; пов'язані з мотивацією на неперервну самоосвітню діяльність.

Означення компетентності різними авторами відбивають сутнісні характеристики цього поняття. Коли мова йде про компетентність як результат опанування знаннями, уміннями, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, вміння, досвід. Коли ж йдеться про компетенції, які повинні бути сформовані в освіті, тоді виділяється їх певна кількість²⁵¹.

Зокрема, І.О. Зимня, ґрунтуючись на працях вітчизняних психологів виділяє три групи компетентностей:

- особистісні – компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- комунікативні – компетентності, що стосуються взаємодії людини з іншими людьми;
- діяльнісні – компетентності, що стосуються діяльності людини, яка проявляється у всіх її типах і формах²⁵².

У «Критеріях оцінювання навчальних досягнень студентів у системі загальної середньої освіти» України серед основних груп компетенцій названі соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, саморозвитку і самоосвіти, продуктивної творчої діяльності²⁵³.

Отже, одним із провідних завдань, які стоять на сьогодні перед змістом освіти є і формування полікультурної компетентності особистості. Подібно до того, що у вчених не існує єдиної думки, щодо означення поняття компетентності в загальному, не має і чітко визначеного єдиного означення полікультурної компетентності.

²⁵¹ Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти//Освіта України. – 2014. – №5.

²⁵² Зимня И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. - М. :Логос, 2000. – 384 с.

²⁵³ Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти//Освіта України. – 2014. – №5.

Науковці в основному використовують такі загальновизначені характеристики компетентності особистості:

- розуміння суті завдання, яке виконується;
- знання, досвід у певній галузі й активне їх впровадження;
- вміння обирати засоби, адекватні конкретним обставинам;
- почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність оцінювати власні помилки й коригувати їх²⁵⁴.

Як загальнокультурна категорія, компетентність – це рівень освіченості особистості, достатній для самоосвіти та самостійного вирішення пізнавальних проблем, які виникають, визначення своєї позиції²⁵⁵.

Поняття “компетентність” у соціально-педагогічному аспекті вчені трактують як здатність індивіда ефективно взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних стосунків, володіння певними вміннями. Сюди входять уміння індивіда орієнтуватися в соціальних ситуаціях; вміння правильно визначати особливості особистості та емоційний стан інших людей; уміння добирати адекватні способи спілкувати з людьми та реалізувати їх у процесі взаємодії. Отже, компетентність – це особистісне інтегративне утворення, яке охоплює смислові та світоглядні ознаки, операційно-діяльнісні елементи²⁵⁶.

Хоч поняття “компетентність” є інтегративним поняття, все ж воно визначає не стільки сукупність елементів тієї чи іншої компетентності, скільки зв’язок між ними. Ми вважаємо, що всі вони є складовими життєвої компетентності особистості, яка і визначає її життєву позицію.

Відносно полікультурної компетентності в науковій літературі також є різні тлумачення.

Так, В.І.Кузьменко, Л.В.Гончаренко визначають полікультурну компетентність як здатність особистості жити й діяти в багато культурному суспільстві.

О. І Прохоров, О.В. Смолянінова вважають, що полікультурна компетентність – це індивідуальна характеристика міри відповідності

²⁵⁴ Народознавча компетентність дітей і молоді: принципи та методи дослідження / За ред. проф. Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – 280 с.

²⁵⁵ Зязюн І. А. Технологізація освіти як історична. неперервність // Неперервна професійна освіта: теорія і практика, 2001. – Випуск 1. – С. 73-85.

²⁵⁶ Гершунский Б. С. Философия образования для XXI века. - М.: 2001. – 608 с.

потребам суспільства, базовий компонент поняття «культура», що сприяє формуванню спеціаліста високої культури.

Цієї думки дотримується О.Є. Щукін, відзначаючи, що формування полікультурної компетентності є безперервним процесом, значущим чинником якого є освіта²⁵⁷.

На думку І. С. Соколової, полікультурна компетентність – це цілісне, інтегративне, багаторівневе, особистісне новоутворення, що є результатом навчальної підготовки особи у середньому навчальному закладі та в процесі неперервної освіти²⁵⁸.

О. В. Щеглова розглядає досліджуваний феномен як комплексну, особистісну якість, що формується в процесі навчальної підготовки на основі толерантності, що характеризується свідомістю власної багатокультурної ідентичності, що й проявляється в здатності розв'язку завдань конструктивної взаємодії із представниками інших культурних груп.

Л. Й. Васютенкова визначає феномен полікультурної компетентності як інтегративну характеристику, що відображає здатність здійснювати політику полілінгвізму в полікультурному просторі. Учена вважає полікультурну компетентність системою якостей, що допомагають орієнтуватися в культурних відносинах рідної і іншомовної країни, та забезпечують досягнення мети виховання людини.

Л. Д. Воротняк визначає полікультурну компетентність як здатність людини інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, яка ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях і навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що в результаті сприяє безконфліктній ідентифікації особистості в багатокультурному суспільстві та її інтеграції в полікультурний світовий простір²⁵⁹.

²⁵⁷ Народознавча компетентність дітей і молоді: принципи та методи дослідження / За ред. проф. Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – 280 с.

²⁵⁸ Лисенко Н. В. Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України// Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. - 2004. - Випуск Х. - С.44-45

²⁵⁹ Народознавча компетентність дітей і молоді: принципи та методи дослідження / За ред. проф. Н. В. Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – 280 с.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Отже, узагальнюючи найбільш значимі, на наш погляд, висловлення вітчизняних і зарубіжних авторів, ми робимо спробу сформулювати інтегральне визначення феномену полікультурної компетентності, що поєднує погляди вчених на заявлену проблему на основі системного підходу.

Полікультурна компетентність – це інтегративна якість особистості, що формується в процесі навчання, та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності в сучасному полікультурному суспільстві, та реалізується в здатності особистості ефективно вирішувати завдання суспільної діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Що ж стосується системи формування полікультурної компетентності, то тут також у вчених немає єдиної думки. Так, Л. І. Данилова в структурі полікультурної компетентності особистості виділяє наступні компоненти: мотиваційно-ціннісний компонент, який включає мотиви, мети, ціннісні установки особистості, що передбачає ставлення до майбутньої суспільно-корисної діяльності як до цінності та потреби учня у формуванні й самовихованні своєї полікультурної компетентності; когнітивний компонент, що характеризує сукупність знань про культуру, сутність і способи самовиховання полікультурної компетентності; здатність до систематизації й узагальненню знань; діяльний компонент, який передбачає наявність умінь вступати в інтеркультурну комунікацію з носіями іншомовної культури, передавати інструментарій самопізнання й саморозвитку іншому, рефлексувати власну діяльність і поведінку; емоційний – обумовлює позитивне оцінювання педагогічних явищ із опорою на соціальні та особистісні значимі цінності, здатність сприймати внутрішній світ іншого й ототожнювати себе з ним²⁶⁰.

О. В. Щеглова виділяє кілька компонентів у системі формування полікультурної компетентності, а саме: когнітивний – освоєння образів і цінностей світової культури, культурно-історичного й

²⁶⁰ Лисенко Н. В. Системна характеристика професійної підготовки педагога у вищій школі України// Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. - 2004. - Випуск X. - С.44-45

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

соціального досвіду різних країн і народів; ціннісно-мотиваційний, спрямований на формування ціннісно-орієнтовної й соціально-настановної готовності особистості до міжкультурної комунікації та обміну, розвиток толерантності стосовно представників інших культурних груп; діяльнісно-поведінковий, спрямований на розвиток здатності до розв'язку професійних завдань при взаємодії із представниками різних культурних груп.

Узагальнюючи погляди науковців на питання про систему формування полікультурної компетентності, ми дійшли висновку про те, що в системі формування полікультурної компетентності необхідно виокремити наступні компоненти: когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний. Кожному структурному компонентові ми даємо характеристику, виходячи з ідеї системного підходу відносно особистісної спрямованості в освіті.

Так, когнітивний компонент передбачає сформованість системи полікультурних знань, що виступають орієнтовною основою діяльності особистості в полікультурному суспільстві.

Мотиваційно-ціннісний компонент являє собою систему мотиваційно-ціннісних утворень: мотивів, цінностей, інтересів, потреб, полікультурних якостей, що регулюють повсякденне життя й діяльність особистості в полікультурному середовищі.

Діяльнісний компонент відображує сформованість в особистості полікультурних умінь і навичок щодо дотримання соціальних норм і правил поведінки в полікультурнім суспільстві, наявність досвіду позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Визначені компоненти є базою тієї системи, на основі якої відбувається подальший розвиток у майбутніх учителів полікультурної компетентності. Когнітивний компонент є провідним у структурі полікультурної компетентності.

Головне завдання освіти сьогодні – навчити молодь творчо й плідно взаємодіяти із суспільством, і в такий спосіб досягати статусу повноправних і компетентних громадян, послідовно та поетапно створювати умови для набуття особистостями необхідних компетентностей.

Особливий зміст і характер зазначена проблема набуває на зламі епох, у перехідні періоди суспільно-історичних змін. У нових соціокультурних умовах в когнітивному компоненті актуалізується система виховного впливу, зокрема різні напрями виховання.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Особливого статусу набуває моральне виховання, оскільки, по-перше, воно тісно пов'язане з духовно-моральним розвитком особистості, адже мораль є своєрідним регулятором людських взаємин, завдяки їй людина тягнеться до вічних цінностей суспільства, по-друге, гармонізує й розвиває всі духовні здібності людини, необхідні як у творчій діяльності, так і в міжособистісному спілкуванні; по-третє, в процесі морального виховання відбувається формування й розвиток емоційно-чуттєвої сфери, що стає підставою для реалізації найважливіших компетентностей (культурологічної, інформаційно-комунікативної, етичної, соціальної тощо).

Для того, щоб охарактеризувати систему формування полікультурної компетентності особистості, потрібно з'ясувати також дидактичні умови за яких вона є успішною.

Система формування полікультурної компетентності може бути успішною за таких дидактичних умов: забезпечення інтеграції полікультурної інформації з основним програмовим матеріалом навчальних предметів; забезпечення взаємозв'язку навчальної та позанавчальної діяльності в процесі формування полікультурної компетентності; опанування виховними цінностями, етнопедагогічною культурою народу.

Перша виділена дидактична умова має реалізовуватись під час навчальної діяльності, бо вона передбачає забезпечення зв'язку полікультурної інформації з основним змістовим матеріалом навчальних предметів. Щоб забезпечити цей зв'язок, необхідно проаналізувати нормативні документи, теорію та практику освіти, що дає змогу виокремити п'ять моделей введення народознавчо-регіонального матеріалу в зміст загальної освіти, але ці моделі є універсальними й можуть використовуватися для введення й полікультурної інформації до змісту освіти, а саме:

- міжпредметна модель – передбачає розподіл відповідної інформації по всіх навчальних предметах;
- модульна модель – реалізується за допомогою включення для вивчення дисциплін гуманітарного циклу спеціальних тем (модулів), що відображають полікультурну інформацію;
- монопредметна модель передбачає поглиблене вивчення етнічної культури, рідної мови, історії, географії країни (регіону) на заняттях зі спеціально виділених для цієї мети навчальних предметів;
- комплексна модель реалізується у вигляді інтегративних курсів,

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТИСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

у яких окремі аспекти національної культури можуть бути подані у взаємозв'язку історії та краєзнавства, народознавства тощо;

- доповнювальна модель передбачає ознайомлення з етнокультурною інформацією в процесі організації позакласних і позашкільних заходів²⁶¹.

Виходячи із цього, у процесі навчальної діяльності можна реалізовувати міжпредметну, модульну, монопредметну, комплексну моделі введення полікультурної інформації до змісту освіти, що може бути досягнуто через навчальні предмети, інтегровані курси, факультативи, спеціальні модулі, теми занять, спеціальні прийоми, методи й методологічні підходи, що посилюють полікультурну специфіку. Але аналіз як базового навчального плану загальноосвітнього навчального закладу, так і розроблених на його основі типових навчальних та робочих планів дав змогу стверджувати, що на сьогодні серед переліку предметів інваріативної й варіативної складових частини не має жодного предмета, який би передбачав цілеспрямоване формування полікультурної компетентності²⁶².

Введення нових предметів етнокультурного спрямування через додаткові заняття, факультативні курси значно збільшують навчальне навантаження. Ураховуючи те, що процес формування полікультурної компетентності є тривалим у часі, ми вважаємо, що полікультурну інформацію необхідно інтегрувати в усі навчальні предмети впродовж усього періоду навчання. Оскільки жодна окремо взята дисципліна не може розкрити все етнічне різноманіття, найбільш доречним, на нашу думку, є введення полікультурної інформації інтегративним шляхом до всіх існуючих предметів, реалізуючи тим самим міжпредметну модель, що дає змогу охопити велику кількість студентів або учнів, і при цьому уникнути їхнього перенавантаження та зайвих економічних витрат. Але це потребує, передусім, ґрунтовного вивчення потенціалу всіх існуючих предметів гуманітарного циклу, оскільки всі вони без винятку мають потенціал,

²⁶¹ Иванова Т. В. Культура педагогического общения: Монография - К., ЦВП, 2005. – 282 с.

²⁶² Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти//Освіта України. – 2014. – №5

але він різний для інтегрування матеріалу полікультурної спрямованості.

Полікультурна інформація має органічно входити до складу дисциплін, що вивчаються, доповнюючи їх, але не переобтяжувати зайвою інформацією, відволікаючи від вивчення самого предмета.

Полікультурна інформація має ґрунтуватись на розкритті відмінностей у культурах різних народів, а також пошуку того спільного, що об'єднує всіх людей. При цьому варто наголошувати на спільності гуманістичної спрямованості менталітету всіх народів, загальнолюдських гуманістичних цінностях, що втілюються в різноманітних етнокультурних варіантах.

Полікультурна компетентність має складну структуру, а тому й непростий механізм формування, що робить цей процес складним і тривалим у часі. Вона може формуватись як під час індивідуально-парної взаємодії (вихованця та дорослого або вихованців між собою), так і під час колективних відносин, які можуть бути спеціально організованими, стихійними або частково організованими. Ураховуючи той факт, що іноді навчальні заклади, громадські організації, культурні осередки, родина, засоби масової комунікації тощо можуть по-різному (іноді навіть діаметрально протилежно) висвітлювати одні й ті самі фактори і явища, які стосуються міжетнічних відносин, виникає закономірна необхідність узгодження впливу на молодь соціального середовища. Одним із дієвих засобів вирішення цієї проблеми є система освіти, тому перед закладами освіти постає складне завдання, що полягає в узгодженні впливу етнічного середовища на молоде покоління шляхом засвоєння ним достовірних наукових знань, спрямованих на формування позитивного ставлення як до своєї етнічної групи, так і до представників інших народів та їхніх культур²⁶³.

Сучасна молодь повинна не тільки знати традиції та обряди свого народу, а й використовувати їх у повсякденному житті; поважати й виявляти толерантне ставлення до самотутніх традицій і обрядів інших етносів; володіти відомостями про видатних діячів різних народів; бути обізнаними з мистецтвом народів світу; відтворювати в різних видах діяльності культурно-специфічні вміння, характерні для

²⁶³ Березюк О. С. Чинники етнопедагогіки: монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ, 2014. - 205 с.

інших етнічних груп (наприклад, спілкуватися іноземною мовою, готувати національні страви, володіти національним мистецтвом, дотримуватися етикету, гостинності, застілля, формул вітання та прощання тощо); знати приклади взаємопроникнення культур, позитивні сторони мультикультуралізму; брати участь у міжетнічних зв'язках тощо.

Але, пройшовши зазначені етапи, неможливо впевнено сказати, що в особистості полікультурна компетентність буде сформована в повному обсязі. Це пов'язано з тим, що культура – багатогранне, динамічне явище, що постійно розвивається й модифікується, тому пізнати її повністю неможливо; по-друге, етнокультурне оточення може постійно змінюватись, що потребує постійного пізнання все нових і нових етнічних культур.

Отже, система формування полікультурної компетентності не завершується із закінченням навчального закладу, а відбувається впродовж всього життя людини. І хоча структурні компоненти полікультурної компетентності для кожного з етапів є незмінними, на наш погляд, у різні вікові періоди домінантними виступають різні з них²⁶⁴.

Отже, під системою формування полікультурної компетентності ми розуміємо проектування педагогічної діяльності щодо відбору полікультурного матеріалу, приведення в систему форм і методів формування полікультурної компетентності в навчальних закладах і послідовної реалізації етапів формування полікультурної компетентності на практиці, що сприяє розвитку полікультурного мислення й актуалізації смислотворчої діяльності.

Метою системи формування полікультурної компетентності є підготовка високоосвіченої особистості, здатної до творчої діяльності, готової до самореалізації та самовизначення в професійній, суспільній і особистісній сферах життєдіяльності, вільної від негативних етнокультурних стереотипів, з позицією громадянина світу, члена світового співтовариства з почуттям загальнолюдської відповідальності за долю нашої планети.

Система формування полікультурної компетентності передбачає:

- інтегративний підхід до культурознавчого збагачення світогляду особистості під час вивчення навчальних дисциплін;

²⁶⁴ Березюк О. С. Чинники етнопедагогіки: монографія.

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

- конструювання взаємин на основі системного утворення «особистість-особистість», культурних способів спілкування та взаємодії;
- нову методику співпраці, звернення до власного досвіду, спільну побудову траєкторії самовдосконалення особистості й підтримки образу «Я»;
- віддзеркалення під час спілкування полікультурних потреб – діалогу, поліфонічних думок, толерантне ставлення до інших;
- забезпечення особистості можливістю самовизначення як представника того чи іншого етносоціуму, тієї чи іншої культури;
- утвердження на практиці мислеформи «від пізнання себе до розуміння інших»;
- вчинкові дії: автентичність, довіра, співпраця, сприйняття, конкретність, повна контактність, двостороння комунікація, емпатійне розуміння, комунікативні компетентності;
- сприяння особистісному та професійному зростанню майбутніх фахівців.

Система формування полікультурної компетентності особистості за допомогою запропонованої методики вимагає таких підходів:

- особистісно зорієнтованого, при якому в центр навчально-виховного процесу ставляться інтереси особистості. При цьому провідною ідеєю полікультурної освіти постає усвідомлення невід'ємних прав людини, незалежно від її національної приналежності, а зміст спрямовується на виховання патріота своєї країни, громадянина світу, який прагне до вільного вибору власного шляху та способів реалізації, вибудовує свою діяльність на основі визнання абсолютної цінності прав людини. Особистісно зорієнтований підхід передбачає врахування вікових особливостей, розроблення змісту кожного конкретного етапу формування в взаємопов'язаному контексті всього педагогічного процесу;
- діяльнісного, який визначає спрямованість змісту освіти на опанування вмінь і навичок, що забезпечують успішність позитивної взаємодії з представниками інших етнокультурних систем, і реалізується шляхом створення педагогічних ситуацій, у яких практично апробовуються соціокультурні цінності. Завдяки цьому підходу глобальні проблеми викладаються через локальні на підставі позитивного досвіду участі особистості у окремих акціях, проектах тощо;

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

- конкретно-історичного, що передбачає розгляд навчального змісту в цілому як історичної категорії, своєрідної моделі конкретних вимог полікультурного суспільства в підготовці молоді до життя та діяльності в суспільстві. Конкретно-історичний підхід спрямовує зміст освіти на вирішення завдань, що є найбільш актуальними на сучасному етапі розвитку полікультурного суспільства.

Принципово важливою складовою педагогічної системи формування полікультурності є організація навчального матеріалу (зміст навчання) – відбір і структурування найбільш значущо інтегрованого мовного, культурознавчого, полікультурного, психолого-педагогічного навчального матеріалу, який спрямований на формування особистості, розкриття її творчого потенціалу, формування її полікультурної компетентності.

При відборі змісту потрібно враховувати ряд факторів, а саме: соціокультурне оточення (етнічний і конфесійний склад, настанови й упередження, що панують в оточенні; індивідуальні інтереси особистості до проблеми полікультурного суспільства та окремих соціокультурних груп); етнічні й соціально-економічні особливості регіону; соціокультурне становище в регіоні, країні, світі (процеси зближення країн, етнічних і конфесійних груп, розвиток конфліктів та їх причини, культурну експансію й формування націоналізму та ін.); методологічні, методичні й особистісні можливості викладачів.

Керуючись одним з основних принципів полікультурної освіти – принципом діалогу культур, основна увага має бути приділена аналізу культурознавчого автентичного й частково автентичного матеріалу з точки зору потенційних можливостей його використання при моделюванні в навчальній аудиторії такого культурного простору, занурення в яке будується за принципом кола культур та цивілізацій, що розширюється (від етнічних/суперетнічних культур, соціальних субкультур до геополітично маркованих регіонально-континентальних культур, до цивілізованих пластів та їх відображення в світовій культурі). Саме тому, найбільш ефективно полікультурна компетентність формується при вивченні рідної мови та літератури, коли автентичний матеріал є найбільш доступним.

Отже, полікультурна компетентність – інтегративна якість особистості, що формується в процесі навчання, та включає систему полікультурних знань, умінь, навичок, інтересів, потреб, мотивів, цінностей, полікультурних якостей, досвіду, соціальних норм і

РОЗДІЛ II. УПРОВАДЖЕННЯ ОСОБИСТИСНО ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

правил поведінки, необхідних для повсякденного життя й діяльності в сучасному полікультурному суспільстві, що реалізується в здатності ефективно вирішувати завдання суспільної діяльності в ході позитивної взаємодії з представниками різних культур.

Полікультурна компетентність має складну структуру, а тому й непростий механізм формування, що робить цей процес складним і тривалим у часі.

А якісне професійне формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі можливе за умови функціонування його як цілісної, динамічної, відкритої системи, яка має відповідну мету, функції, зміст, форми і методи реалізації на кожному етапі та враховує соціальний, культурний та історичний досвід рідного та інших народів світу.

РОЗДІЛ III. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

3.1. ІНДИВІДУАЛІЗАЦІЯ ЯК ПЕРСПЕКТИВНИЙ СПОСІБ СТВОРЕННЯ ТЕХНОЛОГІЧНИХ СИСТЕМ ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Перетворення, що відбуваються в суспільстві зумовили появу нової парадигми освіти, метою якої є створення соціально-педагогічних умов, які б забезпечували виховання гуманної, всебічно розвиненої особистості, здатної до адаптації у соціокультурному оточенні, сутністю – пріоритетність у навчально-виховному процесі особистості, спрямування на її всезагальний розвиток. Проте система професійно-педагогічної підготовки у вищому навчальному закладі побудована в основному на традиційних технологіях навчання, що не сприяє підвищенню її ефективності та обмежує можливість повною мірою здійснювати індивідуальний підхід.

Розвиток та модернізація освіти у вищих навчальних закладах потребують проведення широкого кола наукових досліджень, пов'язаних із упровадженням у навчальний процес новітніх технологій та сучасних підходів. Це визначає особливі вимоги до проблеми професійної підготовки вчителя у вищих закладах освіти, як на основі розширення можливостей вже відомих, традиційних підходів, принципів, форм і методів роботи, так і шляхом розроблення нових навчальних технологій.

Відтак, необхідність реформування системи підготовки майбутнього вчителя передбачає, перш за все, вивчення закономірностей формування особистості педагога, становлення його професіоналізму та окреслення способів створення технологізованих систем навчання.

Проблема професійної підготовки вчителя знайшла своє відображення в історії педагогічної думки (А. Дістервег, К. Ушинський, А. Макаренко та ін.) та набуває особливої актуальності і розробляється у багатьох напрямках на сучасному етапі розвитку освіти. Питання становлення професійної майстерності майбутнього вчителя вивчали Є. Барбіна, І. Зязюн, Г. Гринченко та

ін.; розроблення змісту, форм і методів формування педагогічних умінь і навичок – С. Гончаренко, О. Дубасенюк, Н. Кузьміна, Н. Ничкало та ін.; вдосконалення окремих видів індивідуальної діяльності вчителя – Б. Кобзар, Д. Мазоха Є. Рабунський та ін.

Різноманітні аспекти реалізації індивідуального підходу у навчанні та вихованні були предметом особливої уваги зарубіжних та вітчизняних науковців (Ф. Дістервег, В. Галузинський, Я. Коменський та ін.). Підготовку студентів до різних видів професійної діяльності, у тому числі, до індивідуалізації навчання досліджували В. Володько, О. Пехота, І. Унт та ін.; способи ндивідуалізації навчально-виховного процесу у вищій школі – А. Алексюк, М. Євтух, В. Лозова та ін.

Теоретичні і практичні аспекти педагогічних технологій навчально-виховного процесу у вищій школі розглядались у дисертаційних дослідженнях І. Богданової, Р. Гришкової, Т. Тихонової та інших.

Основні положення системного підходу, що відіграє важливу роль у розвитку науки, техніки, філософії та набуває значного поширення у сучасних наукових розробках, представлено у наукових працях У. Блауберга, В. Кузьміна, І. Фролова, Е. Юдіна та ін.

Отже, розуміння динаміки педагогічної спрямованості професійної діяльності вчителя та тенденцій його творчого розвитку має суттєве значення для розв'язання фундаментальних педагогічних проблем, у тому числі індивідуалізації та технологізації навчальної діяльності, оскільки саме у професії вчителя найбільше проявляється єдність і взаємодія законів природи і людства. Відтак, проблеми підвищення ефективності системи професійно-педагогічної підготовки у вищих навчальних закладах на засадах індивідуалізації як перспективного напрямку активізації творчого потенціалу майбутніх учителів постає метою дослідження.

Аналіз існуючої системи підготовки у вищому педагогічному закладі наголошує на необхідності переходу від традиційного інформаційно-пояснювального підходу до діяльнісно-розвивальних технологій навчання, оскільки важливими постають не тільки отримані знання, але й способи засвоєння та перетворення навчальної інформації, розвиток пізнавальних сил і творчого потенціалу студентів, створення умов для максимального наближення змісту навчання до майбутньої професійної діяльності.

Таким чином, удосконалення якості підготовки сучасного вчителя знаходиться у прямій залежності від модернізації освіти, впровадження у практику вищої школи інноваційних педагогічних технологій як спеціально створених, адекватних до потреб та можливостей особистості й суспільства процесів активного засвоєння теоретичних знань і практичних умінь у ході організаційно впорядкованої пізнавальної діяльності, що спрямована на гарантоване досягнення запланованого результату.

Головною умовою індивідуалізації технологічної підготовки майбутніх учителів, на нашу думку, є те, що мета досягається шляхом вирішення двох основних завдань: озброєння студентів системою спеціальних знань, умінь, навичок та формуванням готовності до цього виду діяльності. Ці завдання не можуть бути реалізовані незалежно одне від одного, оскільки перетворення знань у педагогічні вміння й навички відбувається на основі їх перебудови у структурну систему, а також перенос її в практичні сфери застосування.

Отже, розв'язання завдань удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів передбачає перебудову – індивідуалізацію та технологізацію – всієї системи навчально-виховної роботи у вищому педагогічному закладі, основними методологічними принципами якої ми вважаємо діяльнісний, системний та особистісно орієнтований підходи до засвоєння теорії і вироблення практичних умінь та навичок.

Індивідуалізацію розглядаємо як один з видів професійно-педагогічної діяльності, тому особливого значення у ході її дослідження набуває застосування основних положень *системного підходу* як способу пізнання фактів, явищ, процесів, згідно з якими людина розглядається як динамічна система, що постійно розвивається, змінюється, набуває нових особистісних та індивідуальних якостей, яка забезпечує широкі можливості соціальної та професійної адаптації²⁶⁵.

Під *системністю у педагогіці* розуміють необхідність упровадження у практику діяльності закладів вищої освіти системи професійної підготовки з визначенням її мети, завдань, засобів, умов ефективності функціонування та діагностики результативності, що

²⁶⁵ Философский словарь / под ред. М. М. Розенталя. – М., 1972. – 406 с. – С. 395.

забезпечує суттєве підвищення рівнів сформованості усіх параметрів²⁶⁶.

Системний підхід до дослідження та побудови індивідуалізованих технологій, на наш погляд, дозволяє дотримуватись єдиної логіки не лише у процесі виділення та аналізу основних категорій, але й змісту всієї підготовки майбутнього вчителя, охоплюючи при цьому всі основні етапи навчального процесу – від постановки цілей, конструювання змісту та способів роботи до перевірки їх ефективності.

Отже, системний підхід лежить в основі дослідження будь-якого явища і потребує його різностороннього розгляду:

- як певної самостійної одиниці, що має свої специфічні закономірності (виділення параметрів та способів їх організації);
- як певної частини своєї видо-родової макроструктури, що підпорядкована її закономірностям (системи);
- як прояву зовнішніх взаємодій спільно з умовами його існування (людина в контексті її життєдіяльності)²⁶⁷.

Для аналізу професійної педагогічної діяльності, зокрема індивідуалізації та технологізації навчання, важливого значення набувають розгляд сутності зазначених понять стосовно організації навчального процесу. У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до тлумачення поняття "педагогічна технологія", наведемо найбільш типові. Педагогічну технологію розглядають:

- як сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, тобто певну *алгоритмізацію* спільної навчально-виховної діяльності (М. Богданова, О. Кіяшко, М. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачев, В. Шепель);
- як упровадження в педагогіку системного способу мислення, проекту певної моделі педагогічної *системи* реалізованої на практиці (В. Безпалько, С. Гончаренко, В. Монахов, Т. Самойленко, С. Сисоєва, Д. Чернілевський);

²⁶⁶ Лозниця В. С. Психологія і педагогіка: основні положення / В. С. Лозниця . – К., 1999. – 304 с. – С. 6.

²⁶⁷ Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина. – М., 1975. – 343 с. – С. 79.

- як спеціально організований *процес*, котрий передбачає визначення найбільш раціональних засобів реалізації поставлених цілей (І. Волков, С. Гунько, М. Касьяненко, Г. Селевко, Н. Тализіна);
- як процес *модернізації* дидактичної системи на основі вивчення і дослідної перевірки елементів, що її утворюють (Ф. Янушкевич). У цьому випадку мова йде про оптимізацію навчального процесу, тим самим поняття "технологічність" розглядається як синонім поняття "ефективність" (М. Кларк, Ф. Персиваль, К. Чедуїк).

Відтак, *педагогічна технологія* – це цілісна система, яка має охоплювати всі сторони та етапи навчально-виховного процесу, а також передбачати комплексне врахування і цілеспрямований розвиток компонентів кожної з підструктур психологічної структури індивідуальності учня, що здійснюють значний вплив на якість оволодіння освітою.

Сутністю технологічного підходу більшість дослідників вважають визначення раціональних способів досягнення мети (Н. Тализіна), модернізацію, оптимізацію і інтеграцію навчального процесу (Ф. Янушкевич), особистісно орієнтовану спрямованість (Н. Борисов).

Специфікою педагогічної технології є конструювання і здійснення в її межах навчального процесу із точно заданими цілями, досягнення яких має піддаватися чіткому опису і визначенню. Гарантоване досягнення поставлених цілей відбувається за рахунок оперативного зворотного зв'язку і корекції, що пронизує весь процес навчання²⁶⁸.

Реалізація технологічного підходу спрямована, у першу чергу, на досягнення конкретної мети, яка має бути діагностичною, на відміну від існуючих декларативних. Створення на основі конкретних діагностичних цілей чіткої системи організації та здійснення процесу навчання, дозволяє відзначити його технологічний характер та безпосереднє наближення до параметрів педагогічної технології.

Основою технологічного підходу, на думку П. Підкасистого, є системний підхід який охоплює всі основні аспекти розробки процесу

²⁶⁸ Скаткин М. Н. Совершенствование процесса обучения / М. Н. Скаткин. – М., 1971. – 205 с. – С. 27-39.

навчання: від постановки цілі, конструювання навчального процесу до перевірки його ефективності²⁶⁹.

Індивідуальний підхід як принцип реалізується тією чи іншою мірою у всіх існуючих технологіях, тому індивідуалізацію навчання можна вважати проникаючою технологією, тобто особливою організацією навчального процесу, що має ознаки технологізованості, а індивідуальний підхід, індивідуальні та індивідуалізовані форми пріоритетними.

Поняття "індивідуалізація", яке стало з'являтися у вітчизняній педагогічній літературі у 60-і роки ХХ століття, на відміну від "індивідуального підходу" та "індивідуальної роботи", більшістю дослідників пов'язується тільки з навчальним процесом, проте тлумачиться також неоднозначно. А саме, як:

- принцип навчання (С. Баранов, М. Скаткін, Н. Тализіна та ін.);
- підсистема навчально-виховного процесу (В. Галузинський, М. Євтух, Г. Селевко І. Унт, та ін.);
- розвиток індивідуально-типових особливостей в оптимально організованому навчально-виховному процесі (С. Абрамова, Т. Власова, Т. Логвіна-Бик та ін.);
- *особлива форма* навчального процесу, яка на відміну від індивідуальної враховує особливості кожного учня у всіх формах та методах, тобто є своєрідною самостійною роботою на різному рівні складності (Л. Болотіна, М. Данілов, та ін.);
- *особлива організація* навчального процесу, яка відповідає меті діяльності та реальним пізнавальним можливостям учнів (Ю. Бабанський, О. Бударний, С. Гончаренко, Є. Рабунський та ін.);
- *особлива організація навчального процесу* (стратегія), що передбачає створення оптимальних умов для виявлення і розвитку здібностей, талантів та інтересів кожного учня, сприяння цілеспрямованому формуванню творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства;

²⁶⁹ Пидкасистий П. И. Искусство преподавания / Пидкасистий П. И., Портнов М. Л. – М., 1998. – 351 с.

- самостійна робота на різному рівні, котра виконується за власними бажаннями та за спеціальними завданнями вчителів (І. Огородніков, М. Фіцула та ін.).

Порівнюючи "індивідуальний підхід" і "індивідуалізацію", І. Унт визначає, що у першому випадку мова йде про принцип навчання, а в другому – про його здійснення²⁷⁰.

Іноді індивідуалізацію навчання тлумачать також як прийняття до уваги індивідуальних особливостей учителя (підґрунтя для формування індивідуального стилю викладання)²⁷¹.

При цьому формування є провідною, визначальною стороною, оскільки соціально ціннісні індивідуальні особливості не стільки виявляються, скільки формуються у ході педагогічно спрямованої діяльності учнів. Тому воно неможливе без індивідуалізації, яка передбачає не пристосування до індивідуально-типологічних особливостей кожного, а максимальний їх розвиток під впливом спеціально організованого процесу.

Відтак, *індивідуалізацію* можна розглядати як *особливу загальну форму організації навчання*, основою якої є постійне вивчення індивідуальних особливостей учня, його сильних та слабких сторін, та конструювання на цій основі системи індивідуалізованих завдань для кожного.

Але у практичному використанні зазначеної форми навчання йдеться про відносну індивідуалізацію через неможливість знання індивідуальних особливостей кожного окремого учня. У реальному навчальному процесі вона частіше побудована на врахуванні відомих, наближено типових особливостей групи учнів (диференціація) і використовується епізодично.

Переважає більшість науковців (Ю. Бабанський, С. Карпенчук, О. Савченко, І. Унт та ін.) виділяють *природовідповідний, гуманний та особистісний характер* індивідуалізації, підкреслюючи, що формування особистості та індивідуалізація є двома сторонами одного процесу.

²⁷⁰ Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М., 1990. – 196 с. – С. 25.

²⁷¹ Педагогичні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О.Сисоєва, А. М.Алексюк, П. М.Воловик та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с. – С. 412.

Майже всі дослідники підкреслюють *динамічний характер індивідуалізації*, що виражається у варіюванні мети, темпу, форм та методів, повноти та глибини вивчення навчального матеріалу, кількості та складності завдань відповідно до реальних пізнавальних можливостей учнів.

На *перспективний характер* індивідуалізації вказують В. Галузінський, С. Гончаренко, Л. Кондрашова та ін., оскільки така організація навчально-виховного процесу спрямована не тільки на оптимальне засвоєння базових освітніх програм, але, водночас, на зону найближчого розвитку кожного.

Відтак, індивідуалізація стає напрямом удосконалення навчання, своєрідною *стратегією освітнього процесу*, яка охоплює всі його ланки: навчальний процес (вибір форм, методів, прийомів навчання); зміст освіти (створення навчальних планів, програм, навчальної літератури); побудову системи освіти (формування різних типів навчальних закладів, груп, класів).

З точки зору практичного використання найбільший інтерес викликає індивідуалізація як *особлива організація навчального процесу* (система) за якою пізнавальна діяльність для всіх учнів є достатньо складною і привабливою, потребує розумової напруги, а вибір змісту методів, прийомів, темпу навчання враховує індивідуальні розходження, рівень розвитку і здатність до навчання, необхідність якої зумовлена тим, що рівень підготовки і розвиток здібностей до навчання не у всіх однаковий.

У цілому, проведений нами аналіз психолого-педагогічної літератури дає можливість виділити три основні підходи, що характеризують змістове значення поняття "індивідуалізація":

- з *психолого-педагогічної* точки зору – організація навчання, яка заснована на створенні оптимальних умов для виявлення задатків, розвитку здібностей та інтересів кожного учня;
- із *соціальної* – цілеспрямований вплив на формування творчого, інтелектуального, професійного потенціалу суспільства;
- з *дидактичної* – вирішення актуальних проблем школи шляхом створення нової стратегії навчального процесу²⁷².

²⁷² Володько В. М. Індивідуалізація та диференціація навчання: понятійно-категорійний аналіз / В. М. Володько // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 4. – С. 9–17.

Виділені підходи не протиставляються, а доповнюють один одного, що допомагає більш повно зрозуміти сутність та багатозначність поняття, яке розглядається, оскільки професійна педагогічна діяльність – багатогранний об’єкт дослідження, який відображає існуюче розмаїття прояву специфічних особливостей навчально-виховної діяльності.

На основі наведеного аналізу можна зробити висновок про те, що індивідуалізація, як особлива організація навчання, має свої *особливості та переваги*:

- тривала та систематична робота, яка припускає часткові, тимчасові зміни найближчих завдань і окремих сторін змісту навчання;
- постійне вивчення учня, його особливостей, сильних та слабких сторін;
- обов’язкове узгодження навчальних цілей та змісту відповідно до рівня підготовки учнів (спрямованість на кожного учня);
- здійснення на всіх ступенях навчання з використанням різноманітних форм, методів, засобів.

Разом із тим, при використанні індивідуалізації як особливої організації навчання можна виділити ряд суттєвих *недоліків та проблем*.

По-перше, в реальній практиці індивідуалізація навчання має відносний характер, оскільки йдеться не про врахування індивідуальних особливостей кожного учня, а про групу схожих учнів.

По-друге, складність розробки типології учнів у навчальній діяльності: виділення типових індивідуальних особливостей, виявлення творчої своєрідності, прогалин у навчанні, встановлення їх причин, умовне віднесення учня до тієї чи іншої групи типології.

По-третє, існує складність у підборі індивідуальних завдань і зіставленні їх з тим чи іншим конкретним учнем²⁷³.

У реальному навчальному процесі індивідуалізація як особлива організація навчання має епізодичний характер. Тому, на наш погляд, доцільно вдосконалити існуючу підготовку майбутніх учителів до

²⁷³ Гончаренко С.У. Проблеми індивідуалізації процесу навчання / Гончаренко С. У., Володько В. М. // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 14–18.

професійної діяльності на основі використання технологічного підходу у розробленні індивідуалізованих систем вивчення дисциплін педагогічного циклу у вищих навчальних закладах освіти.

Педагогічні системи можуть бути розглянуті як цілісні явища за допомогою ряду ознак (за В. Афанасьєвим): інтегративні якості; складові елементи та компоненти; структура; цільові орієнтації та результати; функціональні характеристики; комунікативні властивості²⁷⁴.

Процес професійної підготовки вчителя, як кожна органічна система, підпорядкованій дії принципів системності і цілісності, які пояснюють функціонування цього процесу і, водночас, є методологічною передумовою для його проектування з метою подальшого вдосконалення.

Системний підхід до аналізу сутності професійної підготовки учителя визначає необхідність єдності всіх компонентів визначеного процесу, визнання безперервності інтелектуального, творчого й професійного розвитку особистості впродовж усього життя, створює уявлення про майбутню діяльність у вигляді функціонування цілісної педагогічної системи і як процесів, що відбуваються у її підсистемах.

Таким чином, *індивідуалізація як особлива організація* навчального процесу нами розглядається у вигляді певної *системи*, що має чітко визначені цілі, склад, структуру. Останнє обумовлює його технологічну побудову, відповідно до якої здійснюється вибір способів, прийомів, темпу, на основі врахування індивідуальних особливостей та рівня навчальних здібностей тих, хто навчається. До її загальних характеристик також можна віднести: цілісність, структурність, цілеспрямованість, діяльнісний підхід, особистісно-орієнтовану спрямованість, технологізованість²⁷⁵.

Виходячи з цього *педагогічна технологія індивідуалізації навчання* являє собою динамічну систему, яка охоплює усі ланки процесу навчання: мету, зміст, методи, засоби, та має спрямованість на попередження неуспішності при виконанні навчальної програми, формування загально-навчальних умінь та навичок, розвиток

²⁷⁴ Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / под. ред. Е. Э Смирновой. – Л., 1984. – 150 с. – С. 133.

²⁷⁵ Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів / В. М. Єремєєва. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 242 с. – С. 38-45.

пізнавальних інтересів, покращення мотивації навчання, виховання особистісних якостей.

Системний характер педагогічної технології, на думку більшості науковців (В. Безпалько, С. Гунько, М. Кларін, М. Кас'яненко та ін.), полягає у систематичному і послідовному втіленні в практику наперед спроектованого навчально-виховного процесу з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Системний підхід до розгляду визначених понять дозволяє виділити основні структурні компоненти *індивідуалізації як технологізованої системи навчання*. Розглянемо їх більш детально.

Об'єктом переважна більшість дослідників (Н. Борисова, М. Кларін, П. Самойленко, Д. Чернилевський та ін) називають цілі, зміст, методи, засоби, організаційні форми навчання. *Предмет* педагогічної технології – конструювання системи шкільного навчання і професійної підготовки.

Реалізація технологічного підходу спрямована, у першу чергу, на досягнення конкретної мети, яка має бути діагностичною, на відміну від існуючих декларативних. Створення на основі конкретних діагностичних цілей чіткої системи організації та здійснення процесу навчання, дозволяє відзначити його технологічний характер та безпосереднє наближення до параметрів педагогічної технології²⁷⁶.

Цілі індивідуалізації процесу навчання можна поділити на основні та допоміжні. До *основних* відносять:

- можливість отримання більш високих загальних та індивідуальних результатів пізнавальної діяльності (М. Данилов, М. Скаткін, С. Баранов);
- забезпечення максимально продуктивною роботою всіх учнів (Є. Рабунський, С. Гончаренко);
- створення умов для поглибленого вивчення окремих галузей науки, мистецтва, (Ю. Бабанський, М. Савін);
- активний вплив на розвиток пізнавальних здібностей, талантів (Т. Ільїна, Г. Костюк),

²⁷⁶ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 352 с. – С. 97.

- подолання наявних недоліків та задоволення індивідуальних схильностей та інтересів (Б. Єсіпов, І. Огородніков).

Допоміжні цілі індивідуалізації включають:

- розвиток інтелекту, психічних процесів і якостей особистості;
- формування індивідуального стилю і вмінь самостійної роботи;
- активізацію навчально-виховного процесу;
- стимулювання навчальної діяльності учнів;
- створення позитивного емоційного фону навчального процесу тощо.

Перелічені цілі можуть бути досягнуті лише за умови реалізації різноманітних видів індивідуалізації процесу навчання. Раціональність досягнення цілей базується на сукупності психолого-педагогічних установок, які визначають систему способів, принципів і використовуються за умов оптимальності ресурсів та зусиль всіх учасників освітнього процесу.

Досягнення загальної мети індивідуалізованого навчання має ґрунтуватися на певній *системі принципів*.

Визначаючи принципи, доцільно в першу чергу назвати розроблені В. Сухомлинським ще у 1966 році "положення" у сфері розумової праці, які, на наш погляд, можуть розглядатися як система принципів індивідуалізованої організації навчання²⁷⁷.

Аналізуючи підручники, навчальні посібники, статті різних авторів можна виділити окремі *принципи індивідуалізації*:

- знання індивідуальних особливостей учнів; урахування своєрідності, інтелектуальних інтересів і здібностей кожного; створення атмосфери творчих пошуків та колективної праці (Б. Єсіпов)²⁷⁸;

- організація пізнавальної діяльності на уроці на достатньому рівні складності та зацікавленості (М. Данилов, М. Скаткін)²⁷⁹;

²⁷⁷ Сухомлинський В. О. Сто порад учителям. : вибр. твори в 5-ти т. / В. О. Сухомлинський. – К., 1976. – Т. 2. – С. 419–653. – С. 36.

²⁷⁸ Єсіпов Б.П. Основы дидактики / Єсіпов Б. П. – М. : Просвещение, 1967. – 472 с. – С. 232.

²⁷⁹ Данилов М. А. Дидактика / Данилов М. А., Єсіпов Б. П. ; под ред. Б. П. Єсіпова. – М., 1957. – 578 с. – С. 142.

- стимулювання інтересів однієї групи учнів до більш глибокої роботи при обов'язковому доведенні іншої групи до визначеного програмою рівня (Т. Ільїна)²⁸⁰;
- сприяння досягненню єдності виховання та навчання; розвитку здібностей учнів, урахування їх схильностей та інтересів; специфіки кожного навчального предмету; впровадження на всіх етапах навчання і, головним чином, при засвоєнні нових знань ("Педагогическая энциклопедия")²⁸¹;
- уникання в процесі навчання як "стереотипності", так і "калейдоскопічності" (Є. Рабунський)²⁸²;
- сприяння розвитку пізнавальних здібностей усіх учнів; урахування їх нахилів та інтересів; постійне вивчення індивідуальних особливостей, темпераменту, рис характеру, поглядів, смаків, звичок; уміння діагностувати і знати реальний рівень сформованості особистісних якостей; постійне залучення кожного учня до потужної діяльності; своєчасне виявлення та усунення причин, які заважають досягненню мети; максимальна опора на активність особистості; розвиток самостійності, ініціативи, самодіяльності (І. Підласий)²⁸³.

Найбільш вдалим спробами виділити принципи індивідуалізованого навчання у сучасній педагогічній літературі, на нашу думку, слід вважати системи, розроблені Г. Селевком, С. Гончаренком, І. Підласим.

Індивідуальний підхід як принцип реалізується тією чи іншою мірою у всіх існуючих технологіях, тому індивідуалізацію навчання можна вважати проникаючою технологією, тобто особливою організацією навчального процесу, що має ознаки технологізованості, а індивідуальний підхід, індивідуальні та індивідуалізовані форми є пріоритетними.

Розглядаючи зміст індивідуалізації як особливої організації навчання, слід, на наш погляд, звернути головну увагу на особливості окреслення та використання змісту освіти. М. Савін наголошує на важливості наукового відбору матеріалу, виділенні у навчальному

²⁸⁰ Ильина Т.А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 235 с.

²⁸¹ Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1964. – Т. 2. – 911 с. – С. 210.

²⁸² Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М., 1975. – 182 с. – С. 12.

²⁸³ Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : уч-к для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. – [в 2-х кн.]. – М., 1999. – Кн. 1. – 576 с. – С. 52.

матеріалі провідних ідей, чіткому проведенні їх крізь систему курсу²⁸⁴.

Зміст навчального матеріалу, на думку більшості науковців та практичних педагогів, варто будувати за принципом блокового введення теоретичних знань, використовуючи таблиці, схеми. Це дозволяє простежити внутрішні і зовнішні зв'язки понять, що аналізуються. Схеми повинні мати як закінчений, так і незакінчений вигляд, супроводжуватися запитаннями, завданнями, що спонукатиме студентів знаходити різноманітні форми таблиць, організовувати обговорення численних варіантів їх використання.

Таким чином, виконуючи завдання, студент змушений неодноразово звертатися до текстів різних підручників і навчальних посібників, але ніби з нових позицій, що призводить до мимовільного запам'ятовування. Слід пропонувати також варіанти завдань із низьким або високим рівнем складності, пропонуючи студентам при підготовці до заняття обирати ступінь складності самостійно. Навчальний матеріал і система завдань, організовані в такий спосіб, стимулюватимуть до застосування різноманітних способів виконання завдань. Це дає можливість цілеспрямовано організовувати діяльність студентів, індивідуалізовувати її, домогтися того, щоб процес формування знань, умінь і навичок протікав технологізовано²⁸⁵.

Особистісно-орієнтований характер змісту, як вказують І. Богданова, Н. Борісова, С. Сисоєва, Т. Самойленко, полягає в організації спільної педагогічної діяльності з безумовним забезпеченням комфортних умов для суб'єктів цієї діяльності.

Соціальний – у створенні адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства теоретично обґрунтованої навчально-виховної системи соціалізації особистісного і професійного розвитку.

Діяльнісний – у створенні впорядкованої системи дій і операцій, які забезпечують постановку педагогічних цілей, змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти²⁸⁶.

²⁸⁴ Савин Н. В. Методика преподавания педагогики / Н. В. Савин. – М., 1987. – 207 с. – С. 80.

²⁸⁵ Єремєєва В. М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів / В. М. Єремєєва. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 242 с. – С. 120-121.

²⁸⁶ Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : монографія / С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін. / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : Віпол, 2001. – 502 с. – С. 80-94.

У сучасній психолого-педагогічній літературі *види індивідуалізації* визначаються відповідно до характеру підструктур психологічної структури індивідуальності учня, зважаючи на те, що кожна з них, як підтвердили експерименти, здійснює значний вплив на рівень розвитку особистості, та складається з чотирьох підструктур: спрямованості; соціального досвіду; форм відображення і біологічних властивостей²⁸⁷.

Підструктура спрямованості об'єднує нахили, бажання, інтереси, ідеали, світогляд, переконання та мотиви. Мотиваційний фактор включає різні види мотивації, головними з яких виступають "зовнішня" або широка соціальна мотивація і "внутрішня", зумовлена самою навчальною діяльністю.

Співвідношенні зовнішньої і внутрішньої мотивації впливає на інтерес та успішність, тому врахування відмінностей у мотиваційній сфері студентів і може здійснюватись за допомогою "мотивуючої" індивідуалізації.

Змістом мотивуючої індивідуалізації є, з одного боку, врахування у майбутніх учителів сталої системи мотивів, а з іншого – цілеспрямоване формування у кожного зі студентів нових, складніших видів мотивації, які на даний час у них відсутні. Серед основних прийоми реалізації цього виду індивідуалізації: врахуванням схильностей, бажань, уподобань та сфери інтересів; підбір варіантів завдань, текстів для читання; визначення варіативної послідовності опитування та виконання ними завдань тощо.

Підструктура соціального досвіду охоплює знання, вміння, навички, звички. І. Платонов називає цю підструктуру індивідуальною культурою або підготовленістю (рівнем сформованості знань, умінь і навичок), який може бути підвищений з допомогою регулювання режимів навчання, у зв'язку з чим називається "*регулюючого індивідуалізацією*"²⁸⁸.

Регулююча індивідуалізація спрямована на врахування реального рівня підготовленості майбутніх учителів на кожному з етапів

²⁸⁷ Савин Н. В. Методика преподавания педагогики / Н. В. Савин. – М., 1987. – 207 с. – С. 80.

²⁸⁸ Белухин Д. А. Основы личностно-ориентированной педагогики : курс лекций / Д. А. Белухин. – М., 1996. – Ч.1. – 242 с. – С. 185.

навчального процесу. Вона передбачає, з одного боку, можливість тимчасового спрощення і часткового варіювання завдань для менш підготовлених студентів за умови одержання необхідного кінцевого "продукту" згідно з вимогами програми, а з іншого – розширення та ускладнення програмних вимог для студентів, які підготовлені краще, по-справжньому зацікавлені навчальним предметом.

Основні прийоми цього виду індивідуалізації: зміна цілей, обсягу, ступеня складності та режимів виконання рекомендованих студентам завдань і вправ з урахуванням загального рівня володіння ними знаннями, вміннями та навичками; рівня підготовки до конкретного заняття та індивідуальних труднощів, що виникають під час роботи; визначення оптимальної міри допомоги студентам з боку викладача. Ефективним засобом реалізації регулюючої індивідуалізації є підручники з завданнями різного рівня складності та індивідуальні завдання.

До *підструктури форм відображення* входять психічні процеси та емоційно-вольові якості особистості, які розвиваються і вдосконалюються в різних видах діяльності. Теоретичні та експериментальні дослідження довели, що для якісного і швидкого оволодіння професійно-педагогічними знаннями та вміннями слід мати гнучке словесно-логічне мислення, добре розвинену уяву, достатній безпосередній обсяг пам'яті і високу емоційну стійкість. В окремих студентів ці процеси та якості слід розвивати цілеспрямовано в процесі вивчення спеціальних. Таку індивідуалізацію називають "розвивальною індивідуалізацією".

Розвивальна індивідуалізація дозволяє, по-перше, забезпечити в навчальному процесі опору на реальний рівень функціонування психічних процесів, а по-друге, реалізувати цілеспрямований розвиток слабо функціонуючих психічних процесів за допомогою спеціально підібраних завдань та вправ. До основних прийомів такої індивідуалізації можна віднести: підбір раціональних режимів виконання вправ з урахуванням рівня функціонування психічних процесів, які значно впливають на якість оволодіння знаннями, уміннями та навичками; зміна обсягу запропонованих студентам

вправ, призначених для розвитку психічних процесів і якостей особистості²⁸⁹.

Підструктура біологічних властивостей охоплює психологічні особливості індивіда, що зумовлюють індивідуальний стиль його діяльності: темп роботи, працездатність та особливості володіння способами і прийомами навчальної роботи на основі наявних знань, навичок та вмінь. Однак він виробляється і вдосконалюється, якщо людина активно шукає прийоми та способи, які допомагають їй згідно з її темпераментом досягати кращих результатів. Серед завдань викладача вищого навчального закладу освіти є надання допомоги майбутнім учителям у формуванні індивідуального стилю професійної діяльності.

Тому цей вид індивідуалізації названо "*формувальною індивідуалізацією*". Така індивідуалізація має сприяти формуванню у студентів індивідуального стилю професійної діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей нервової системи студентів та стилю діяльності, який уже склався. Прийомами формувальної індивідуалізації є: розмежування режимів виконання та обсягу завдань для студентів з різним рівнем оволодіння професійно-педагогічними вміннями; формулювання варіативних рекомендацій щодо розвитку індивідуального стилю діяльності; визначення раціональних завдань для студентів різних типів.

Практична реалізація вищезазначених видів індивідуалізації пов'язана з необхідністю вивчення індивідуально-психологічних особливостей студентів. Реалізація чотирьох видів індивідуалізації у комплексі сприяє найповнішому забезпеченню практичних, виховних, загальноосвітніх і розвивальних цілей професійно-педагогічної підготовки студентів, оскільки й індивідуальні особливості людини повинні формуватися комплексно.

Упровадження кожного з видів індивідуалізації в практику школи має свої особливості, проте існують ще й певні специфічні та загальні прийоми і засоби реалізації кожного з них. Аналіз підручників і посібників вказує, що цілісної системи організаційних *форм, методів* індивідуалізації у них не представлено, є лише окремі пропозиції та поради.

²⁸⁹ Вікова та педагогічна психологія : навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук. – [2-ге вид.]. – К., 2007. – 400 с. – С. 258.

Науковці та педагоги (Т. Ільїна, І. Огородніков, І. Унт, Г. Селевко та ін.) пропонують розробку завдань різного ступеня складності з програмового та додаткового матеріалу таким чином, щоб кожен учень міг бути оптимально зайнятим на уроці, використовувати їх на всіх етапах уроку.

Більшість авторів наголошують на тому, що домашнє завдання має бути також індивідуалізованим залежно від ступеня засвоєння навчального матеріалу окремими учнями. І. Унт вважає, що пристосування навчальної роботи до індивідуальних особливостей учнів можливе не тільки за рахунок індивідуалізації завдань, а також завдяки створенню класів і груп на основі врахування цих особливостей²⁹⁰.

Характеризуючи педагогічний інструментарій щодо здійснення індивідуалізації навчання, Є. Рабунський наголошує на необхідності допомоги учням в оволодінні знаннями і раціональними прийомами самостійної пізнавальної діяльності. Науковець закликає до варіювання методів та організаційних форм з урахуванням загального та особливого в особистості кожного учня. Оскільки індивідуальна діяльність є обов'язковим елементом як фронтальної, так і групової роботи в класі, то доцільного поєднувати загальні форми для підвищення якості навчання та розвитку кожного учня²⁹¹.

І. Огородніков пропонує декілька методів: вивчення додаткової літератури, розв'язання нестандартних задач, спеціальні лабораторні роботи, підготовка доповідей і рефератів, самостійна робота різного рівня складності. Він вбачає сутність та значущість цих методів у залученні учнів до поглибленого вивчення окремих питань та прищепленні навичок дослідницького підходу до праці²⁹². А. Алексюк наводить приклади застосування у процесі індивідуалізації навчання таких методів, як додаткові заняття, індивідуальні консультації, індивідуальні домашні завдання, різні варіанти навчально-пізнавальних завдань²⁹³.

²⁹⁰ Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М., 1990. – 196 с. – С. 41.

²⁹¹ Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М., 1975. – 182 с. – С. 151.

²⁹² Педагогика / под ред. И. П. Огородникова. – М., 1968. – 284 с. – С. 219.

²⁹³ Педагогика / под ред. А. М. Алексюка. – К., 1985. – 275 с. – С. 105.

Окремі прийоми в роботі з найбільш підготовленими учнями наводить Г. Нойнер: збільшення обсягу завдань, підвищення їх складності, пошук декількох варіантів вирішення навчального завдання, творчі завдання²⁹⁴. Т. Ільїна пропонує використовувати в процесі навчальної роботи взаємонавчання й взаємодопомогу учнів, надання додаткової консультації вчителя, а також наголошує на необхідності навчання їх прийомам пізнавальної діяльності²⁹⁵.

Отже, основне завдання – на кожному занятті створити умови для вияву творчої активності студентів. Тому вибір методів має бути спрямований на збагачення уяви, мислення, пам'яті, мовлення, розкриття суб'єктивного досвіду кожного, залучення їх до різноманітних видів діяльності. Така організація роботи передбачає використання як традиційних, так і нетрадиційних методів, які б дозволили сформувати у майбутніх педагогів готовність до виконання своїх професійних функцій.

Використання *активних методичних прийомів* дає можливість швидко проникнути у сутність складних явищ та процесів, зрозуміти та засвоїти теоретичні питання та висновки²⁹⁶. Застосування таких методів вносить у навчальний процес елементи дослідження, пошуку, порівняння різноманітних фактів, явищ, позицій, висновків, допомагає більш чітко визначити власну точку зору.

Представлені підходи до побудови змісту індивідуалізованого навчання можуть бути врахованими при конструюванні авторських технологій.

Результат індивідуалізованого навчання безпосередньо залежить від конкретизації найближчих завдань, чіткої побудови навчального матеріалу, гнучкості обраної методики, рівня освіченості та педагогічної майстерності вчителя, вважає Є. Рабунський. Провідним критерієм ефективності науковець називає темп просування до більш дієвого пізнавального інтересу, до більш високих рівнів успішності та пізнавальної самостійності²⁹⁷.

²⁹⁴ Педагогика / под ред. Г. Нойнера. – М. 1984. – 367 с. – С. 329.

²⁹⁵ Ильина Т.А. Педагогика / Т. А. Ильина. – М. : Просвещение, 1984. – 235 с.

²⁹⁶ Освітні технології : навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. К. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. – К., 2001. – 256 с. – С. 37.

²⁹⁷ Рабунский Е. С. Индивидуальный подход в процессе обучения школьников / Е. С. Рабунский. – М., 1975. – 182 с. – С. 15.

У "Педагогической энциклопедии" наголошується, що розподіл учнів класу за рівнем знань та інтелектуального розвитку на групи "сильних", "середніх" та "слабких" для виконання окремих завдань, має сприяти підвищенню цього рівня і знищенню таких груп як стійких утворень – що і є ідеальним кінцевим результатом навчання²⁹⁸.

Якість і обсяг виконаної роботи потрібно оцінювати не з огляду на їх відповідність щодо уявлень викладача про посиленість і доступність знання, а з позиції суб'єктивних можливостей кожного студента. Тому рівень знань студента повинен розглядатися не в порівнянні з нормами оцінок або зіставленні з успіхами товаришів, а стосовно попередніх власних досягнень, що сприятиме, на наш погляд, переходу від оцінки до самооцінки, стане показником індивідуального розвитку. Оцінювання результатів діяльності можна здійснювати, використовуючи спеціальні засоби (тести, опитувальники, творчі завдання), що дозволяє не тільки педагогові, але й кожному студентові завжди чітко уявляти, на якій сходинці пізнання вони знаходяться²⁹⁹.

Отже, результативність підготовки майбутніх учителів залежить багато в чому від того, наскільки ними усвідомлюються різноманітні функції навчальної діяльності у контексті їх фахового становлення та від того, як вони інтегруються на теоретичному рівні й у практичній діяльності, оскільки процес навчання для кожного стає індивідуалізованим, що дозволяє ефективніше вдосконалювати фахові знання, вміння і навички, виходячи з інтересів і спеціальних здібностей студентів.

Таким чином, педагогічну технологію індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів можна розглядати, як особливу організацію вивчення педагогічних дисциплін, яка має всі ознаки індивідуалізації та технологізації; пробуджує позитивну соціальну мотивацію; сприяє розвитку професійних знань, оволодінню способами використання форм, методів, засобів індивідуальної роботи; готує до індивідуалізації навчання у професійно-педагогічній діяльності.

²⁹⁸ Педагогическая энциклопедия : в 4 т. – М., 1964. – Т. 2. – 911 с. – С. 202.

²⁹⁹ Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К., 2004. – 352 с. – С. 130-137.

Така побудова навчального процесу створює резерв навчального часу, надає додаткові можливості переходу від стандартної навчальної програми до індивідуальної самотійної роботи без збільшення навантаження студентів; мотивує набуття необхідного професійного досвіду, вироблення індивідуального стилю пізнавальної діяльності; сприяє посиленню індивідуального підходу в процесі оволодіння професійними знаннями, вміннями та навичками та розвитку творчих здібностей; стимулює інтелектуальний розвиток майбутніх учителів, становлення професійно-педагогічних суб'єкт-суб'єктних відносин.

3.2. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ЗАСОБАМИ ТРУДОВОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ

Сучасний стан розвитку теорії і практики освіти характеризується посиленням пошуком шляхів актуального й випереджувального реагування на виклики часу. Високий динамізм системних змін, глобалізаційні процеси, непередбачуваність майбутнього, кризи, інтенсивне зростання високотехнологічних виробництв і комунікацій, людської географічної й економічної мобільності – все це позначається на якості життя в кожній країні.

Людство перебуває на новому етапі розвитку цивілізації – розбудовується інформаційне суспільство, економіка знань. Освіта, віддзеркалюючи соціально-економічні запити, стає вагомим ресурсом у конкуруючих ринкових суспільствах, які прискорює інноваційний поступ. Тому сучасна людина в молодшому і зрілому віці об'єктивно змушена бути більш мобільною, гнучкою, інформованою, а також критично і творчо мислячою, мати активну громадську позицію і відповідальність, а відтак умотивованою до свого розвитку, системного навчання, освіти.

Методологічною основою у вивченні підготовки майбутніх учителів початкової школи засобами трудової діяльності учнів є системний підхід.

Системний підхід – один зі спеціальних способів наукового дослідження, за яким досліджуваний об'єкт розчленовують на елементи, що їх розглядають у єдності, насамперед як систему.

Зауважимо, що поняття „системний підхід” виникло, з одного боку, в результаті узагальнення досвіду фахівців із дослідження операцій, а з іншого – внаслідок розвитку загальної теорії систем, теорії та практиці підготовки майбутніх учителів початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, які сформували методологічний апарат для зв'язку в єдине ціле.

Саме системний підхід в контексті нашої проблеми набуває сьогодні вагомого значення. Окрім того, стає загальновизнаним, що системна методологія є найбільш упорядкованою надійною основою для підготовки майбутніх фахівців, дозволяючи розкривати й

аналізувати складові компоненти системи освіти й послідовно поєднувати їх один із одним.

Значний внесок у розробку системного підходу як загальної методології дослідження внесли фундаментальні наукові праці російських й українських учених: В. Афанасьєва, А. Берга, І. Блауберга, О. Богданова, С. Валуєва, В. Волкової, Д. Гвішіані, С. Никанорова, В. Садовського, Ф. Темникова, В. Тюхтіна, А. Уємова, Ю. Черняка, Ю. Урманцева, Е. Юдіна та ін.

Серед зарубіжних учених, що стоять біля джерел зародження й розвитку системного підходу, слід відзначити Р. Акоффа, Ч. Барнарда, Л. фон Берталанфі, Ст. Біра, Д. Діксона, Р. Джонсона, Ф. Каста, Е. Квейда, Д. Кліланда, В. Кінга, Дж. Кліра, Е. Кунца, О. Ланге, Е. Ласло, Ст. Оптнера, Р. Розенцвейга, У.Ешбі, Р. Саймона, Дж. Форрестера, Ф. Емері, С. Янга і багато інших.

Становлення й розвиток трудового навчання та виховання в Україні не були ізольованими від світової теорії і практики. Перші уявлення про систему як упорядкованість і цілісність буття виникли ще в античній філософії. Важливо те, що формування поняття „система” з терміна „система” відбувається через усвідомлення цілісності й розчленовування як природних, так і штучних об'єктів. Це й отримало відображення у тлумаченні системи як „цілого, складеного з частин”. Поступ прогресивної педагогічної думки в Україні визначали такі чинники: багатовіковий народний досвід виховання підростаючого покоління, взаємодія й єдність педагогічного досвіду багатьох народів, проникнення у вітчизняну педагогіку передових педагогічних ідей Візантії, епохи Відродження, Реформації, вплив прогресивної педагогічної теорії і практики слов'ян.

Метою виховання у слов'янській родині була підготовка сильного й умілого робітника, доброго орача, спритного мисливця, мужнього воїна-захисника своєї землі й жінки – вмілої господарки, знайомої не лише з прядінням і ткацтвом, але яка, в разі потреби, зуміє дати відсіч ворогу. Народна педагогіка керувалася принципом: „Чим раніше дитина залучається до праці, тим краще вона буде вихованою”. Завершальним етапом виховання були ініціації – система випробувань на фізичну зрілість і виробничу готовність вихованців стати в ранг дорослих.

З раннього дитинства батьки вчили дітей виготовляти іграшки, розрізняти форму, розмір, колір, відтінки, освоювати співвідношення величин, а з часом користуватися ними. Орнаментовані різними узорами писанки були предметом забави для дітей і в той же час відігравали велику роль у розвитку почуття прекрасного.

До наших днів збереглися відомості про діяльність у X столітті товариства „Брати чистоти”. У їхніх роботах відзначається, що на фізичний, розумовий та естетичний розвиток людини благодатно впливає праця і ремісництво (один з перших документів в історії світової думки).

Взірцем педагогічної думки Київської Русі вважається „Повчання дітям князя Володимира Мономаха” (1053-1125), де вперше (за епоху Київської Русі) обґрунтовано необхідність зв’язку освіти з потребами життя особистості. При цьому особливу увагу автор звертає на важливість розвитку в дітей ініціативи, працелюбства, тримання гуманістичних стосунків між людьми³⁰⁰.

Величезний внесок у розвиток національної культури, технічної та художньої творчості здійснили братські школи.

У перших вищих навчальних закладах (Острозька та Києво-Могилянська академії) значна увага приділялася художній освіті студентства, зокрема при вивченні предмета „Малювання”³⁰¹. Практична діяльність цих закладів доводила, що творчу особистість можна виховати.

Випускник Києво-Могилянської академії видатний український філософ, письменник, просвітитель-гуманіст Г. Сковорода (1722-1794), однією з важливих категорій етичної концепції вважав працьовитість. Працю і щастя він ставив у пряму залежність, але не просто працю, а працю за покликанням, „сродну”. Винятково важливим є положення просвітителя про корисність і почесність будь-якої потрібної для суспільства праці, професії.

Високо цінував Г. Сковорода працю вчителя, був до нього вимогливим: сила педагога в його знаннях, благородстві, любові до

³⁰⁰ Барбіна Є. Професійна майстерність учителя в історії педагогічної думки // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С. 72.

³⁰¹ Кравець В.П. Історія української школи і педагогіки. Курс лекцій. Навчальний посібник для студентів педагогічних навчальних закладів та університетів. – Тернопіль, 1994. – 359 с. – С. 45.

дітей, до своєї справи. Важливою якістю вчителя, на думку вченого, є педагогічна майстерність.

Ідеї Г. Сковороди розвивали в нових умовах українські письменники і педагоги – І. Котляревський, Г. Квітка-Основ'яненко, П. Гулак-Артемівський, Т. Шевченко, які показали велич педагогічної праці, визначили її соціальну значущість, розкрили найхарактерніші якості наставника молодого покоління.

Для вітчизняних мислителів (Г. Сковорода, Т. Шевченко, І. Франко, Леся Українка, Д. Чижевський, В. Липинський та ін.), характерний екзистенціальний підхід у розумінні змісту художньої творчості. Цей підхід підсилюється психологічним аналізом, дослідями. Особливо це характерно для відомого українського філософа, педагога, письменника – І. Франка (1856-1916).

Розуміючи, що художня творчість здатна виступати важливим чинником естетичного виховання молоді І. Франко писав, що в цьому процесі мають формуватися естетичні смаки і почуття вихованців, виявлятися і розвиватися їхні здібності. Він розглядав працю як найважливішу суспільну категорію, без чого неможливий ніякий суспільний прогрес; пропонував створювати школи, в яких загальна освіта поєднувалася б з трудовим навчанням і вихованням, а праця дитини ставала засобом всебічного виховання.

Великий внесок у розвиток освіти в Україні зробив педагог, філософ, історик, організатор народної освіти О. Духнович (1803-1865 рр.). У „Народній педагогії” вчений не тільки висвітлив питання теорії навчально-виховної роботи в школі, а й наголосив на особливостях педагогічної професії, на якостях педагога і вимогах до нього.

На той час початкова школа забезпечувала лише загальний розумовий і моральний розвиток дітей і не відповідала потребам життя, яке стрімко змінювалося й ускладнювалося. Тому, починаючи з 60-х років XIX ст., почався широкий рух за реформу школи. Одне з провідних її завдань – побудова трудової школи, яка озброювала б дітей знаннями і вміннями, необхідними для підвищення продуктивності праці у промисловості та сільському господарстві. Підґрунтям для цієї реформи стали ідеї українських та російських педагогів К. Ушинського, М. Корфа, П. Каптерева, М. Песковського та ін.

Велика роль у розробці теорії трудового виховання у педагогіці належить основоположнику педагогічної науки і народної школи К. Ушинському (1824-1870). Він вважав трудове виховання необхідною умовою всебічного розвитку людини, особливо для її морального і розумового вдосконалення. Розглядаючи працю як важливий засіб виховання, К. Ушинський рішуче виступав за введення уроків трудового навчання, створення при міських школах майстерень, а при сільських – шкільних ділянок.

На думку К. Ушинського, зміст і організація художньо-технічної творчості мають бути спрямовані на те, що по закінченню початкової школи, молодші школярі повинні малювати прості предмети; креслити карту своєї кімнати, будинку, вулиці, міста або села і читати цю карту. К. Ушинський вважав, що людина формується і розвивається в трудовій діяльності. Для цього праця, по-перше, є основою і засобом людського існування, і, по-друге, вона є джерелом фізичного, розумового і морального вдосконалення людини. Учений визначає працю, як „таку вільну і погоджену з християнською мораллю діяльність людини, на яку вона наважується з безумовної необхідності її для досягнення тієї чи іншої істинно людської мети в житті”³⁰².

Працю вчителя К. Ушинський порівнював з творчістю художника. „Але якщо художник і скульптор відображають життя в фарбах, на полотні, в мармурі, композитор – у музичних образах, то мистецтво вчителя формує духовне обличчя самої людини”. „Учителя не можна замінити ніякими книгами і підручниками, ніякими технічними засобами навчання, та крім знань, він передає дітям частинку своєї душі, спрямовує їх духовний розвиток”, – писав К. Ушинський³⁰³.

Проблему педагогічної освіти К. Ушинський розробляв у досить широкому аспекті. Для підготовки народних учителів він пропонував створювати учительські семінарії, а для підготовки учителів середніх шкіл – педагогічні факультети при університетах. Особливе місце в навчальному курсі семінарії педагог відводив вивченню педагогіки і методики початкового навчання, також психології, вивченню дитячих ігор.

³⁰² Ушинський К. Д. Собрание сочинений. – В 11 т. / Ред. кол.: А. М. Егонин, Е. Н. Медынский, В. Я. Струминский. – М. – Л.: АПН РСФСР, 1950. – Т. 8. – 575 с. – С. 156.

³⁰³ Ушинський К. Д. Собрание сочинений. – С. 162.

Думки К. Ушинського про викладання у початковій школі ручної праці були підтримані методистом, діячем народної освіти М. Корфом (1834-1883), який був прихильником поєднання навчання і виховання з життям. Він вимагав, щоб загальноосвітні предмети ознайомлювали учнів з навколишньою природою, господарським життям міста й села, але різко виступав проти підміни загальноосвітніх знань ремісничою підготовкою. Продовжуючи традиції К. Ушинського, він домагався введення уроків праці та відкриття при початкових школах майстерень для загальнотрудової підготовки учнів. М. Корф розглядав фізичну працю в школі як засіб розумового, морального, фізичного та естетичного виховання³⁰⁴.

Педагог детально розробив організацію та зміст діяльності „педагогічної ремісничої майстерні” при загальноосвітній початковій школі, обґрунтував міжпредметні зв'язки уроків праці з загальноосвітніми предметами, їх місце в загальній освіті підростаючого покоління. Одним із найважливіших завдань навчання він вважав розвиток особистості школяра через осмислену ручну працю, був прихильником активних методів навчання, які стимулюють самостійність учня.

Педагог-новатор А. Готалов-Готлі, який працював у Ялтинській гімназії, розглядав колектив учнів як певну цілісність. На його думку, організація художньо-технічної творчості у гуртках залишала плідні наслідки з художнього розвитку молодших школярів.

Відкриття школи педагогом М. Аркасом, яка проіснувала лише рік (1905-1906), сприяла розвитку в учнів естетичних смаків засобами народної української творчості.

У другій половині ХІХ ст. ідея введення ручної праці в загальноосвітню школу поширювалася по всій Україні. Спочатку трудове навчання запроваджують у м. Коростишеві, а згодом у Херсонській, Катеринославській та Чернігівській губерніях. Наприкінці 1890 року в Катеринославі було відкрито училище, в якому для встановлення зв'язку між школою і життям запровадили додаткові навчальні предмети та позакласні практично-виховні заняття. Уведення нових предметів здійснювалося за ініціативою

³⁰⁴ Корф Н.А. Педагогические ремесленные мастерские при элементарной школе // Русская мысль. – 1883. – Кн. III. – С.15-18.

П. Христіановича. Він розробив свою систему виховної ручної праці. За цією системою в Катеринославському училищі було вперше створено диференційовану програму з трудового навчання для хлопчиків і дівчаток. Хлопчики навчалися обробці паперу, картону, жерсті, дроту, деревини, а також господарству, садівництву. Дівчаток навчали в'язанню, кулінарії, шиттю, городництву, садівництву.

Цей досвід викладання ручної праці висвітлено у праці П. Христіановича „Досвід устрою школи з метою більшої підготовки учнів до життя” (1912 р.). У ній автор зазначав, що метою трудового навчання є не тільки розвиток трудових здібностей учнів (формування навичок „механічного” характеру), а й розвиток ділових якостей (творчого, абстрагуючого і навіть наукового характеру). Проте загальна соціальна ситуація не сприяла реалізації цих ідей.

Викладання художньої освіти досягало високого рівня в гімназіях. У багатьох навчальних закладах художні предмети розподілялися на малювання та рисування, що дає підстави твердити про ґрунтовність мистецької освіти в цій галузі.

Питання трудової школи вивчав російський вчений, педагог, психолог П. Каптерев (1849-1922). У своїх працях він розглядав питання мети і завдань, змісту і методів навчання, сутності навчально-виховного процесу, обґрунтував виховне значення ручної праці в початковій школі, виступав за введення її як навчального предмета.

Проблемі художньої творчості приділяли значну увагу представники філософської думки Росії другої половини XIX – початку XX століття, зокрема М. Бахтін, М. Бердяєв, К. Ерберг, О. Лосєв, В. Соловйов та ін.. Утверджуючи ідею про людину-творця, вони вважали, що сутність людини виявляється лише в творчості, здійснити своє історичне покликання, реалізувати себе людина може лише через творчість. Наприклад, К. Ерберг висловлює думку про те, що метою творчості, особливо художньої, є визволення людського духу. Отже, їй належить провідне місце у розвитку людства. Він писав: „Оскільки до художньої творчості зводиться в сутнісних і найбільш ціннісних своїх моментах інші види творчості, то творчістю переважно духовною є художня творчість”³⁰⁵. У цьому контексті

³⁰⁵ Эрберг К. Цель творчества. – Петербург: „Алконост”, Военная типография. – 1919. – 170 с. – С. 40.

вибудовує свою концепцію художньої творчості і М. Бердяєв, який вважає, що сутність художньої творчості – у перемозі над тягарем необхідності. У художній творчості людина живе поза межами себе, поза своїм тягарем, тягарем життя.

Надзвичайно цікавою є думка М. Бердяєва про те, що цілісність особистості – це одна з найважливіших її якостей, „особистість є категорія духовна, а не натуральна... Особистість цілісна. До неї входить і дух, і душа, і тіло... Цінність особистості є вищою ієрархічною цінністю у світі, цінність духовного порядку”³⁰⁶.

Сутність і зміст технічної творчості висвітлено у праці П. Енгельмейєра „Теорія творчості” в якій автор окреслює межі художньої творчості, показує особливості творчості в галузі мистецтва, техніки, побуту, науки, релігії.

Одним з найперспективніших, на наш погляд, є системно-діяльнісний підхід до визначення мистецтва як першооснови художньо-технічної творчості. У. Суна та В. Петров вказують на багатоцільовість, реалізацію цілої низки функцій засобами самодіяльної творчості, що певною мірою переплітаються з соціальними функціями художньої культури в цілому.

Природничонауковий аспект вивчення творчої діяльності і, зокрема, в галузі мистецтва, одним з перших визначив В. Бехтерєв. Він підійшов до аналізу феномена творчості з рефлексологічного погляду.

Активно пропагував у пресі питання розвитку народної школи талановитий педагог-публіцист М. Песковський. Він підкреслював необхідність викладання праці в загальноосвітній школі, обстоював прогресивні погляди на місце і роль трудового навчання для освіти і виховання молоді.

Педагогічна думка науковців на початку ХХ століття А. Волошина, Я. Зеленкевича (Чепіги), М. Корфа, Т. Лубенця, О. Русова, С. Русової, М. Скрипника, С. Черкасенка та інших учених зробила значний внесок у розвиток художньо-технічної творчості молодших школярів. Науковці вважали виховання засобами художньої творчості обов’язковою складовою навчального процесу.

³⁰⁶ Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества. – М.: Изд-во „Правда”, 1989. – С. 254-534. – С. 256.

Відомий український педагог Т. Лубенець вважав, що ручна праця повинна приносити реальну користь селянам, щоб їхні діти навчилися виготовляти граблі, вила, вміли полагодити сани, зробити вісь для воза чи надіти на неї колесо.

На думку Я. Чепіги (1875-1938), ручна праця у школі має стати „головним двигуном у розумовому розвитку учнів”, бо вона є важливою умовою гармонійного розвитку дитини. Педагог писав, що „треба дбати, щоб ручна праця не обернулася в чисто механічну, де не стільки творчість і самодіяльність мають місце, скільки копіювання по шаблону, – в ручній праці має культивуватися творчість, фантазія, розум і воля”³⁰⁷.

Нова школа, на думку С. Русової, повинна з пасивної, нерухокої перетворитися на активну, чинну – трудову школу, засновану на людському інтересі, мають змінитися і принципи виховання, основна ідея котрих – виховання гармонійно розвинутої людини.

Великого значення педагог надавала проблемам художньо-технічної творчості та трудового виховання молоді. С. Русова пише: „Народне виховання – це організація народу й систематичне керування ним задля загальної радості і творчості. А так людей ніщо не єднає, як спільна праця – то й школа повинна стати майстернею праці, де діти набираються добрих звичок. Праця – мусить панувати в школі. Кожна дитина мусить знати якесь ремесло й для цього треба розвинути її ручну техніку”³⁰⁸.

Вагомою складовою в концепції української національної школи С. Русової є її погляди на проблеми підготовки вчителя. Вона науково обґрунтувала вимоги до вчителя нової школи: фундаментальна науково-теоретична і методична підготовка, високі моральні якості, постійне прагнення до самовдосконалення і самоосвіти, висока працездатність і любов до праці, справедливість і доброта, терпіння, велика любов до дітей, „національне розуміння дитини” та ряд інших.

У 20-х роках ХХ століття в Україні почали свою науково-педагогічну діяльність такі педагоги-вчені, як І. Соколянський, С. Чавдаров, О. Астряб, М. Даденков, Г. Костюк, С. Ананьїн, Я. Мамонтов, Г. Жураківський, педагоги-адміністратори,

³⁰⁷ Чепіга Я.Ф. Проект української школи // Світло. – 1913. – Кн. IV. – С. 4-7. – С. 5.

³⁰⁸ Зайченко І.В. Деякі проблеми розвитку української національної школи в педагогічній спадщині С. Русової // Вісник акад. пед. наук України. – 1993. – № 1. – С. 80-90.

організатори народної освіти М. Скрипник, Я. Ряппо, М. Зотов, В. Арнауток, які приділяли увагу теоретичним і практичним проблемам трудової, художньо-естетичної підготовки та розвитку художньо-технічної творчості молоді.

Так, стрижнем поглядів Я. Мамонтова була ідея вільного індивідуального творчого розвитку сил і здібностей кожної дитини через „індивідуальну естетизацію особистості”. Він вважав, що дитина, попри всі соціально-економічні, політичні, педагогічні та інші обставини, має право на вільний незалежний розвиток. Свої ідеї педагог розкрив у творах „Сучасні проблеми педагогічної творчості” (1922), „Хрестоматія сучасних педагогічних течій” (1926), статтях „Індивідуалізм і колективізм у сучасній педагогіці” (1926), „Особистість і суспільність у педагогічних течіях” (1926) та ін.

У 30-х роках ХХ ст. провідне місце в системі народної освіти в Україні займає єдина трудова школа-семирічка. Важлива роль у навчальному процесі трудової школи відводилося ручній праці: навчанню в майстернях, сільськогосподарській праці. З перших днів навчання учні працювали у робочих кімнатах, де виготовляли вироби з пластиліну, паперу, картону, тканини, обробляли дерево і метал.

Великий внесок для розвитку трудового навчання в початковій школі зробив видатний педагог А. Макаренко (1888-1939). Він на практиці довів, що саме трудове виховання лежить в основі формування особистості, самостійної, творчої, що саме праця є джерелом духовного та морального збагачення людини. І творча праця можлива тільки тоді, коли людина ставить до роботи з любов'ю, коли вона свідомо бачить у ній радість.

Продовжив та розвинув ідеї А. Макаренка видатний український учений, педагог-майстер В. Сухомлинський, який важливим засобом трудового виховання молодших школярів вважав залучення їх до різноманітної трудової діяльності, продуктивної праці. В. Сухомлинський неодноразово зазначав, що в художньо-технічній творчості молодших школярів елементарні види ручної обробки матеріалів – перший, але дуже важливий етап трудового навчання. Уміння та навички, яких набувають учні на уроках ручної праці, є умовою формування й розвитку інших, складніших умінь і навичок, котрими вони оволодівають у середньому і старшому віці. Навчившись вирізати з паперу або випилювати лобзиком, учневі легше буде працювати на лещатах, токарному верстаті, обробляти

металеві деталі напилком, приступати до конструювання радіоприймачів тощо. Праця, у розумінні цього педагога-гуманіста, має перетворитися на творчість, оточену ореолом краси, гордості, особистої гідності.

В. Сухомлинський писав: „Творчий характер трудової діяльності розкривається перед дитиною тоді, коли вона зайнята тривалою працею, яка потребує щоденної думки, піклування. І однією з найсильніших спонук до фізичної праці є важливість задуму цієї праці, поєднання зусиль розуму і рук. Чим важливіший задум, тим з більшою цікавістю виконується найпростіша робота. Оволодіння майстерністю дослідження, експериментування, використання даних науки у праці – все це дитина усвідомлює і переживає як моральну гідність”³⁰⁹.

Ідеї В.Сухомлинського знайшли своє відображення у працях сучасних педагогів-науковців та практиків.

У працях українських дослідників відображені вітчизняні здобутки з проблем трудового навчання і виховання учнів у середній школі України (Д. Тхоржевський, А. Вихрущ, Ю. Грицай, М. Машовець, Б. Попов); трудової культури й культури праці (С. Лісова, І. Косик, Н. Дупак, Г. Біленька); психолого-педагогічних умов трудового навчання (І. Колесникова); науково-педагогічних основ (В. Мадзігон, М. Рябухін); відповідального ставлення до праці (М. Левківський, В. Савченко).

Педагогічний аспект професійної творчої діяльності набув подальшого розвитку у працях В. Вергасова, С. Висоцького, І. Зязюна, Н. Кічук, О. Кульчицької, Н. Миропільської, В. Орлова, Н. Печенюк, О. Рудницької, В. Сироти, С. Сисоєвої, Я. Цехмістер, В. Шубінського та ін.

Так, дослідниця проблеми педагогічної творчості С. Сисоєва зазначає, що професійна праця вчителя у сучасних умовах залежить від таких чинників: соціальної орієнтації сучасної школи на розвиток творчих можливостей дітей, їх талантів і обдарованості; демократизації та гуманізації педагогічної професії; появою мережі нетрадиційних типів шкіл, альтернативних систем освіти, авторських методик навчання. Підготовку вчителя до педагогічної творчості

³⁰⁹ Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5 т. - Т. 4. - К.: Вид-во „Рад. шк.”, 1977. – С. 307.

С. Сисоева розглядає як об'єктивний процес, що ґрунтується на певних закономірностях.

Проблеми організації художньої творчості у процесі викладання дисциплін художньо-естетичного циклу присвячені праці О. Рудницької. Автор розкрила сучасні досягнення теорії і практики викладання дисциплін художньо-естетичного циклу, висвітлила методологічні засади організації навчально-виховного процесу, культурологічні та психолого-педагогічні концепції розвитку особистості, окреслила пріоритетні напрями подальшого удосконалення мистецької освіти, розкрила її взаємозв'язок з основами загальної педагогіки.

Серед праць, присвячених становленню вчителів мистецьких дисциплін слід відзначити науковий доробок В. Орлова, який відображає результати теоретико-методичного дослідження професійного становлення вчителів мистецьких дисциплін і розвитку їх художньо-педагогічної культури за умов неперервної освіти. Науковець пропонує нетрадиційні підходи до вирішення проблеми на основі гуманістичної філософії освіти із застосуванням сучасних педагогічних технологій, розглядаючи критерії та рівні готовності професійного розвитку вчителя мистецьких дисциплін, етапи професійного становлення фахівців, розвиток рефлексії як особливий напрям професійного становлення.

Розробка моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами трудового навчання учнів зумовлена необхідністю вдосконалення процесу відповідної підготовки та реалізації мети і завдань дослідження.

На нашу думку, побудова моделі підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами трудового навчання учнів має бути здійснена на основі цілісного системного підходу до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі та враховувати професіограму особистості вчителя; сучасні наукові концепції структури педагогічної діяльності; модель випускника (характеристика суттєвих особистісних якостей, знань, навичок, умінь, які необхідні випускнику для виконання типових задач до певного виду професійної діяльності).

Модель – це штучна система, яка з певною точністю відображає властивості об'єкта, що досліджується. На думку О. Рудницької, побудова моделі, як правило, спрощує оригінал, узагальнює його.

Такий підхід сприяє впорядкуванню і систематизації інформації про нього. Науковець вважає, що кожна модель повинна фіксувати найголовніші риси об'єкта вивчення. Дрібні фактори, зайва деталізація, другорядні явища ускладнюють саму модель та заважають її теоретичному дослідженню.

Моделі освіти – сформовані за допомогою знакових систем розумові аналоги (логічні конструкти), які схематично відображають освітню практику в цілому або її окремі фрагменти.

С. Вітвицька зазначає, що модель завжди виступає як аналогія і є проміжною ланкою між висунутими теоретичними положеннями та їх перевіркою у реальному педагогічному процесі³¹⁰.

Професійна освіта готує студента до майбутньої фахової діяльності, тому вона має бути динамічною, своєчасно реагувати на соціальні запити і готувати підростаюче покоління до повноцінного життя. Всього цього можна досягти завдяки дидактичному моделюванню. Дидактичне моделювання – це система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного). Об'єктами дидактичного моделювання виступають природні та штучні системи, а суб'єктом – сама людська свідомість.

І. Зязюн і Г. Сагач визначають такі вимоги до сучасної дидактичної моделі: вона має бути об'єктивною (відображати сутнісне); суб'єктивною (відображати об'єкт з урахуванням тезаурусу реципієнта); нормативною (відображати бажане); інтерактивною (передбачати діалог зі студентом); адаптивною (пристосуватися до індивідуальних особливостей людини, передусім до різновидів її досвіду)”, відкритою (передбачати проективно-технологічну нормотворчість діяльності реципієнта).

Модель дидактичного процесу визначає цілі, основи організації та проведення професійного навчання у різноманітних професійних навчальних закладах і може бути структурною, динамічною, факторною, функціональною і соціально-технологічною.

³¹⁰ Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Підручник за модульно-рейтинговою системою магістратури. Київ: Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с. – С. 31.

Модель підготовки спеціаліста – система, що відображає або відтворює існуючі чи проєктовані структури, склад, зміст навчання спеціаліста і організацію навчального процесу, який забезпечує їх реалізацію.

О. Антонова розглядає моделювання як досить новий і перспективний метод наукового пошуку, який ґрунтується на побудові і дослідженні моделей, як засіб вивчення явищ і процесів. Вона зазначає, що наукова модель – це уявно чи матеріально реалізована система, яка адекватно відображає предмет дослідження і здатна замінити його такою мірою, що вивчення моделі дозволяє одержати нову інформацію про сам предмет³¹¹.

У нашому випадку модель відтворює структуру та технологію підготовки майбутнього вчителя початкових класів до виконання ним педагогічних функцій при організації художньо-технічної творчості учнів.

Ми розглядаємо функції як завдання, пов'язані з діяльністю.

Створена модель відображає структуру підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів. У розробці такої моделі ми виходимо з того, що підготовка майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів є процесом творчим, цілісним і продуктивним.

Модель цілісного педагогічного процесу у ВНЗ належить В. Беспальку та Ю. Татуру. В основі цієї системи – навчально-методичний комплекс, що включає множину компонентів, які знаходяться у взаємодії і утворюють певну цілісність. До них належать: мета підготовки спеціаліста, студенти, зміст навчання і виховання, дидактичні умови розв'язання завдань педагогічного процесу, викладачі, технічні засоби навчання, форми організації педагогічної діяльності.

Реалізацію цілісного підходу у підготовці майбутніх учителів початкових класів активно досліджували з початку 90-х років ХХ ст. В. Семиченко, І. Колеснікова, В. Якунін, А. Міщенко, Л. Хомич та інші. Основна ідея експериментальної роботи полягала в тому, що

³¹¹ Антонова О. Є. Базові знання з педагогіки: становлення, розвиток, технологія формування: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003. – 208 с. – С. 51.

особистість учителя формується в цілісному педагогічному процесі, який сприяє розвитку системного бачення навчально-виховного процесу і готовності його реалізувати.

Шляхи оптимізації педагогічного процесу у вищому навчальному закладі обґрунтовані в монографії Н. Нечаєва. Одним з головних є введення у навчальні плани інтегрованих курсів, які забезпечують взаємодію окремих дисциплін, утворюють цілісну систему, розкривають міжпредметні зв'язки.

Як стверджує О. Глузман, педагогічний процес – це синтетична модель викладання і навчання, яка потрібна для теоретичного усвідомлення змісту, структури і функцій педагогічної освіти. Головним принципом побудови і реалізації цієї моделі є цілісність. Ефективність підготовки залежить від рівня усвідомлення викладачами і студентами педагогічного процесу як цілісного, як інтегративного результату керування власною діяльністю.

Л. Хомич вважає, що ефективність формування особистості майбутнього вчителя початкових класів забезпечується цілісною системою підготовки, яка притаманна педагогічному процесу і розглядається як єдність духовно-особистісних, соціально-психологічних, технологічних компонентів навчання і виховання.

У дослідженнях, присвячених удосконаленню підготовки майбутніх учителів початкових класів, зокрема зазначається, що її структура і зміст є складними утвореннями, які передбачають досягнення певної мети:

1) формування якостей і властивостей особистості, які визначають психологічну готовність до педагогічної роботи, її спрямованість;

2) озброєння теоретичними знаннями про закономірності педагогічного процесу, форми і способи його організації;

3) розвиток практичних умінь і навичок організації навчально-виховного процесу, керівництво ним у конкретних педагогічних умовах.

У кодексі професійної етики вчителя, розробленому І. Чернокозовим, поставлено вимоги до вчителя як до особистості. Кодекс містить норми педагогічної моралі, а також рекомендує узагальнені моделі поведінки в типових для педагогічної праці ситуаціях. Автор зазначає, що ці узагальнення є своєрідним

орієнтиром, який стимулює творчість учителя в конкретних ситуаціях.

Важливим для нашого дослідження є праці відомого українського вченого Г. Васяновича, в яких особливу увагу приділяє таким якостям учителя як моральність та відповідальне ставлення до своїх професійних обов'язків.

Аналіз професіограми і кодексу професійної етики педагога свідчить, що провідну роль у підготовці майбутнього вчителя відіграють професійно-педагогічний та індивідуально-психологічний напрями. Виходячи з цих положень, підготовка майбутнього вчителя початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів передбачає оволодіння ним психолого-педагогічними, методичними, художньо-естетичними, технологічними знаннями, практичними вміннями під час навчально-пізнавальної, навчально-практичної і самостійної роботи та формування його особистості.

Поняття „формування особистості” нами вживається у двох вимірах: педагогічному (як „проекування” особистості) і психологічному (як її розвиток, його процес і результат).

Грунтуючись на вивченій психолого-педагогічній літературі, зокрема наукових працях Н. Кузьміної, І. Лернера, В. Сластьоніна та ін., ми зробили висновок про те, що професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів початкових класів характеризується основними функціональними (гностичний, організаторський, конструктивний, проєктивний, комунікативний) компонентами. Ці функціональні компоненти підготовки майбутніх учителів початкових класів знаходять глибоке відображення у професіограмі вчителя, державних стандартах, наукових дослідженнях О. Абдулліної, Б. Андрієвського, В. Бондаря, О. Дубасенюк, І. Зязюна, О. Мороза, Н. Ничкало, І. Підласого, В. Сластьоніна та ін. Ураховуючи науково-практичний досвід компонентно-структурного дослідження педагогічних систем (С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Беспалька, М. Кагана, Н. Кузьміної та ін.), у дослідженні ми здійснили системний аналіз підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів і розробили структурну модель. Ця модель включає такі компоненти: ціле-мотиваційний, інформаційний, дієво-практичний, організаторський, творчо-пошуковий, емоційно-ціннісний, рефлексивно-діагностичний, оцінно-результативний.

Основою вибору вищезазначених компонентів стала концепція І. Лернера, вихідне положення якої полягає у тому, що глобальна функція навчання – засвоєння молодим поколінням соціальної культури та її збереження і розвиток.

І. Лернер обґрунтовує чотири основні елементи змісту освіти, такі, як:

- 1) інформація, яка підлягає засвоєнню; знання, які накопичені людством (основні ідеї, концепції, теорії, поняття науки; знання про шляхи, методи пізнання, типи і способи розумових дій;
- 2) способи діяльності – вміння, навички;
- 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення до знань;
- 4) досвід творчої діяльності (перенесення знань, варіативність, комбінування).

Науковим підґрунтям для наповнення структурних компонентів слугували Державний стандарт початкової загальної освіти, Цільова комплексна програма „Вчитель”, „Концепція Державного стандарту професійно-технічної освіти України”, „Концепція естетичного виховання молоді в умовах відродження української національної культури”, „Державна програма естетичного виховання”, „Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти”, Комплексна програма пошуку навчання і виховання обдарованих дітей та молоді „Творча обдарованість”.

Головною метою системи вищої педагогічної освіти є професійна підготовка вчителів високої кваліфікації згідно соціального замовлення.

Розроблена модель розкриває особливості змісту та структури, послідовність, взаємозв'язок усіх складових процесу підготовки. Модель підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами трудового навчання учнів містить такі основні блоки (теоретичний, практичний, науково-методичний); передбачає активну розумову діяльність студентів як в аудиторний час (у процесі вивчення навчальних дисциплін психолого-педагогічного та художньо-естетичного циклів, педагогічної практики, науково-дослідної роботи), так і у позааудиторний із залученням майбутніх фахівців до колективної, групової, індивідуальної роботи, розв'язання проблемних ситуацій із застосуванням активних та інтерактивних методів навчання.

Способом підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами трудового навчання учнів ми визначаємо впровадження особистісно орієнтованої технології навчання, використання набутих психолого-педагогічних, методичних, художньо-естетичних, технологічних знань, умінь; сформованих навичок з методики викладання предметів художньо-естетичного циклу у процесі навчально-виховного процесу.

Модель підготовки розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес підготовки), послідовність, зв'язок цих елементів і в цілому особливості конструювання змісту такої підготовки.

Ціле-мотиваційний компонент передбачає цілеспрямованість організації підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів.

Показниками ціле-мотиваційного компонента є потреба у художньо-технічній творчості, у формуванні художньо-технічних умінь, навичок культури розумової та фізичної праці; у формуванні пізнавального інтересу школярів, інтелектуальних умінь та навичок в активній пізнавальній художньо-технічній діяльності; у виконанні видів художньо-технічної творчості; у забезпеченні безпосереднього контакту молодших школярів з художньо-технічною творчістю; спрямованість на організацію художньо-технічної творчості учнів; спрямованість особистості на професійне самовдосконалення, мотивовану відповідальним ставленням до художньо-технічної творчості; потреба у використанні на уроках праці та образотворчого мистецтва сучасних інноваційних технологій навчання; потреба у формуванні естетичної культури школярів (розвиток у молодших школярів здібності сприймати прекрасне у природі, у праці, у творах мистецтва, оточуючій дійсності); потреба у формуванні творчих художньо-технічних здібностей (виховання та розвиток таких якостей, як потреби, здібності, які перетворюють особистість в активного творця); потреба реалізувати конструкторсько-технологічний підхід до праці; інтеграція вербальних, графічних, сенсомоторних дій з різними матеріалами.

Інформаційний компонент. Основною складовою інформаційного компонента є знання. Вищим рівнем методології науки, що досліджує процес формування знань, виступає філософська методологія. „Знання” – категорія загальнофілософська.

Згідно з концепцією системно-діяльнісного підходу, знання лежать в основі теоретичної і практичної підготовки вчителя до здійснення ним професійної діяльності.

Центральне місце у процесі набуття і нагромадження нових знань у сучасних умовах займають інформаційні технології. З огляду на зазначене, інформаційна культура набуває особливої значимості, осмислюється в сучасних наукових дослідженнях як складно організована система.

Важливим компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості є дієво-практичний компонент, який охоплює володіння набором умінь, дидактичних методів, прийомів та організаційних форм, які є основою фахової майстерності.

До основної групи вмінь, які мають бути сформовані у майбутніх фахівців, ми відносимо гностичні, конструктивні, комунікативні та організаторські, спеціальні, інтелектуальні.

Важливим компонентом підготовки майбутніх учителів початкових класів до організації художньо-технічної творчості учнів є організаторський компонент, який пов'язаний з умінням педагога організовувати як діяльність учнів, так і власну. До структури організаторського компонента належать такі складові: знання про закономірності художньо-технічної творчості; вибір доцільних організаційних форм праці для самореалізації творчого потенціалу особистості; організація творчих груп за інтересами; організаторські уміння; організаторські здібності; прагнення до організаторської діяльності по збагаченню професійного досвіду, вдосконаленню особистісних якостей; залучення до різних видів художньо-технічної творчості.

Творчо-пошуковий компонент містить такі складові: цільову спрямованість особистості майбутнього педагога, прояв потреби у творчій діяльності, рівень його інноваційної культури та технологічності; оволодіння методиками та технологіями, особистісно зорієнтовану взаємодію в освітньому середовищі, педагогічний самоаналіз та ієрархію уявлень про пошукову діяльність. Структура творчо-пошукового компонента має такі складові: знання специфіки навчальної і художньо-технічної діяльності; зміст художньо-технічної творчості; вміння визначати мету, задачі та реалізувати конструктивно-технологічний підхід до

праці; взаємодоповнюваність вербальних, графічних, сенсомоторних дій з різними матеріалами; творчий підхід до професійної діяльності; нестандартний підхід до художньо-технічної творчості (здатність до творчого мислення, сміливість у використанні інноваційних ідей і відповідальність за результати їх упровадження; моделювання власних методів та прийомів художньо-технічної творчості та заохочення їх до пошукової діяльності); ігрова діяльність; інтеграція видів мистецтв.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає вміння викликати позитивні емоції, створювати настрій-мажор, а також систему цінностей та ціннісних орієнтацій особистості.

До емоційно-ціннісного компонента належать способи пристосування своїх професійних можливостей до організації художньо-технічної творчості учнів та врахування їх індивідуальних особливостей.

Рефлексивно-діагностичний компонент являє собою спрямованість свідомості особистості майбутнього вчителя початкових класів на власні думки, почуття, оцінку результатів організації художньо-технічної творчості учнів. Художньо-технічна творчість неможлива без рефлексії. Основними показниками вищевказаного компоненту є рефлексія самоактуалізації, психологічна, феноменологічна, методична, професійна рефлексії.

Оцінно-результативний компонент включає контроль, самоконтроль, оцінку та самооцінку здійсненої діяльності з метою фіксації її результатів та подальшою їх переоцінкою; а також уміння оцінювати результати, процес, технологію створення виробів.

Грунтуючись на аналізі наукової літератури, підготовку майбутніх учителів початкових класів засобами трудового навчання учнів ми розуміємо як складний процес отримання й використання психолого-педагогічних, художньо-естетичних, методичних, технологічних знань, умінь та навичок, формування професійних якостей та здібностей, необхідних майбутньому вчителю для здійснення професійно-педагогічної діяльності та творчого використання вмінь, оволодіння технологіями, прийомами планування та управління навчально-виховною діяльністю, спрямованою на розвиток художньо-технічної творчості як вчителя, так і учнів.

Отже, важливе значення для вчителя має усвідомлення ним структури і результатів своєї діяльності. У нашому дослідженні структурою процесу підготовки буде слугувати створена нами модель, а результатом – готовність майбутніх учителів початкових класів до трудового навчання учнів.

3.3. ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ МАТЕМАТИКИ: СИСТЕМНИЙ ПІДХІД

Прогрес науки і виробництва ставить нові вимоги до рівня математичної освіти. Великого значення у цьому напрямі надається підготовці майбутнього вчителя математики, його здатності організувати власну діяльність, а також навчальну діяльність учнів.

На якість підготовки майбутніх фахівців, формування їх особистості значною мірою впливає те, як організований процес навчання й, зокрема, самостійна робота студентів. Життям доведено, що лише ті знання, які студент здобув самостійно, завдяки власному досвіду, розуму й діям, будуть насправді ґрунтовними. Саме тому вища школа поступово переходить від передачі інформації до керівництва навчально-пізнавальною діяльністю, формування в студента вмінь і навичок самостійної роботи.

Значущість проблеми самостійної роботи знайшла своє відображення як у класичній педагогічній спадщині (Ф.-А. Дістервег, Я. А. Коменський, Й. Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинський), так і в сучасних дослідженнях (А. М. Алексюк, Н. В. Кузьміна, В. О. Онищук, С. У. Гончаренко, М. М. Солдатенко, В. К. Буряк, П. І. Підкасистий, В. А. Козаков, Н. Г. Сидорчук, В. В. Ягупов та ін.). На думку вчених, саме самостійна робота студентів нині має стати основою процесу підготовки фахівців. Навряд чи кожен учитель, який не був підготовлений у ВНЗ самостійно здобувати знання, зможе легко розвинути в собі такі якості вже в процесі практичної роботи в школі.

З іншого боку, практика підтверджує, що вчитель, як правило, у своїй педагогічній діяльності використовує саме ті форми і методи роботи, до яких особисто був залучений у процесі навчання. Отже, розвиватися самому, виховувати пізнавальну самостійність своїх учнів, зможе тільки такий учитель математики, в якого сформовані вміння та навички самостійної роботи.

В освітньому процесі майбутніх учителів математики навчання методики посідає особливе місце. Курс „Методика навчання математики” є основою методичної підготовки майбутнього вчителя у вищому навчальному закладі: саме тут представлені як теоретичні

основи побудови процесу навчання, так і шляхи їх практичної реалізації.

Методика навчання математики належить до циклу педагогічних дисциплін. Вона спирається: на математику як науку, здійснюючи дидактичний аналіз змісту навчального матеріалу; педагогіку; психологію; історію математики; філософію; логіку; загальну теорію управління, а також, на узагальнений досвід роботи вчителів.

Методика навчання математики (скорочено – *методика математики*) – це наука про математику як навчальний предмет і закономірності процесу навчання математики учнів різних вікових груп у відповідності з цілями навчання, які висуває суспільство³¹².

Саме цей курс разом із фундаментальними математичними дисциплінами, педагогікою і психологією покликаний забезпечити професійну підготовку майбутнього вчителя математики відповідно до потреб сучасної освіти.

Мета курсу „Методика навчання математики”: сформувати професійно компетентного вчителя математики, спроможного працювати на конкурсній основі в школах різного типу, якому були б притаманні духовність, висока мораль, культура, інтелігентність, творче педагогічне мислення, гуманістична спрямованість педагогічної діяльності.

Серед головних завдань:

1) розкрити значення математики в загальноосвітній і професійній освіті та трудовій діяльності людини, взаємозв'язок шкільного курсу математики з математикою як наукою і важливими галузями її застосування, значення математики в інтелектуальному розвитку учнів та у формуванні світогляду, позитивних якостей особистості;

2) забезпечити ґрунтовне вивчення студентами шкільних програм, підручників і навчальних посібників з математики; розуміння закладених в них методичних ідей;

3) виховувати у майбутніх учителів творчий підхід до вирішення проблем навчання математики;

4) сформувати вміння і навички самостійного аналізу процесу навчання, дослідження методичних проблем;

³¹² Слєпкань З. І. Методика навчання математики : підручник / З. І. Слєпкань. – 2-ге вид., допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2006. – 582 с.

5) створити сприятливі умови для неперервної самоосвіти, наукового пошуку шляхів удосконалення процесу навчання математики, підвищення математичної підготовки учнів;

6) виробити у студентів основні практичні вміння проводити навчально-виховну роботу на рівні сучасних вимог, обґрунтованих у нових постановах про школу і концепції про математичну освіту;

7) забезпечити достатню обізнаність студентів у застосуванні нових інформаційних технологій, технічних засобів навчання і виготовлення ними наочних посібників, дидактичних матеріалів;

9) постійно знайомити студентів з передовим педагогічним досвідом викладання математики в школі і змінами в методах, формах і засобах навчання³¹³.

Виконання цих завдань вимагає пошуку шляхів підвищення ефективності навчання методики математики, впровадження нових методів та форм взаємодії викладача і студента.

Сучасна університетська освіта базується на системному засвоєнні знань, набутті практичних умінь і навичок, вихованні внутрішньої потреби та мотивації до саморозвитку й самоосвіти впродовж усього життя. Навчання методики математики в університеті є складовою процесу навчання, що відповідає трьом основним етапам становлення студента як учителя.

На *першому етапі* узагальнюються знання, вміння і навички з математики за програмою загальноосвітньої школи; відбувається активне вивчення математичного аналізу, алгебра і теорії чисел, аналітичної геометрії тощо; закладаються теоретичні основи для розв'язування задач шкільного курсу. Важливо, щоб на цьому етапі студенти, засвоївши основи елементарної математики, обов'язково одержали знання, набули умінь і навичок, необхідних для навчання у вузі і проходження педагогічної практики.

На *другому етапі* (2-й курс) студенти продовжують набувати необхідних професійних знань з математики, педагогіки, психології тощо, випробовують себе під час пасивної педагогічної практики в

³¹³ Навчальна програма з дисципліни „Методика навчання математики” для напряму підготовки 6.040201 Математика*, спеціальності 7.04020101 Математика* денної форми навчання : затв. на засіданні каф. математики, протокол № 10 від 24.05.13 р. / укл. О. М. Корольок, З. П. Поліщук, А. В. Прус. – Житомир, 2013.

загальноосвітній школі, що дозволяє проаналізувати ступінь власної підготовки, розвинути потребу в оволодінні професійними вміннями.

Третій етап (3-5 курси) – етап удосконалення професійної підготовки майбутнього вчителя. Студенти вивчають курс „Методика навчання математики”, виконують курсову роботу, а також випробовують себе на посаді вчителя математики основної (4-й курс), старшої школи (5-й), аналізують власну діяльність, усвідомлюють необхідність постійного вдосконалення фахової підготовки.

Сьогодні існує багато наукових підходів, у контексті яких по-різному вирішується проблема самостійної роботи, її організації. Особливого значення нині набуває системний або системно-структурний підхід. Системний підхід застосовується в багатьох сучасних наукових розробках (І. В. Блауберг, В. П. Кузьмін, В. М. Садовський, Б. С. Українцев, П. Т. Фролов, Е. Г. Юдін). Сутність його полягає в тому, що самостійна робота розглядається як педагогічна система, що містить структурні й функціональні компоненти. Такий підхід орієнтує дослідника і практика на необхідність підходу до аналізу явищ життя як до систем, які мають визначену структуру і свої закони функціонування.

Принцип системності, за твердженням В. П. Кузьміна, у загальному вигляді означає, що явище об'єктивної дійсності, яке розглядається з позицій закономірностей системного цілого та взаємодії складових його частин, утворює особливу гносеологічну призму або особливе «вимірювання» реальності³¹⁴.

П. І. Підкасистий у своїх дослідженнях визначає самостійну роботу в загальному вигляді як систему, що включає такі основні елементи:

1) змістову частину (знання); 2) оперативну (різноманітні дії, оперування вміннями, прийомами); 3) результативну (нові знання, способи розв'язування; новий соціальний досвід, ідеї, погляди та якості особистості)³¹⁵.

³¹⁴ Кузьмін В. П. Исторические предпосылки и гносеологические основания системного подхода // Психологический журнал. – 1982. – Т. 3. – № 3. – С. 3–14.

³¹⁵ Підкасистий П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Подкасистый. – М.: Педагогика, 1980. – 240 с. – С. 108.

*РОЗДІЛ III. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СИСТЕМНОГО
ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ*

Таблиця 1

*Зміст функціональних компонентів діяльності
викладача і студентів у ході самостійної роботи*

Компо- нент	Діяльність викладача	Діяльність студентів
Гностичний	<ul style="list-style-type: none"> - вивчення наукової й методичної літератури, застосування педагогічних інновацій у практиці організації навчання, самостійної роботи; - оцінювання знань студентів та аналіз, ступеня оволодіння матеріалом, рівня набутих умінь; - аналіз реакції студентів на конкретний вид навчальної роботи тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - вивчення підручників, посібників іншої навчальної та методичної літератури; - виділення головного в навчальному матеріалі; - встановлення зв'язків між явищами і фактами; - пошук додаткової інформації у різних джерелах; - вивчення різних методів навчання математики, їх практична апробація.
Проектувальний	<ul style="list-style-type: none"> - проектування системи навчальних завдань; - планування процесу самостійної роботи студентів; - навчання студентів самостійно здобувати знання та формувати вміння застосовувати їх на практиці. 	<ul style="list-style-type: none"> - формулювання перспективних цілей навчання; - планування власної самоосвіти; - визначення особистої мети вивчення певної дисципліни.
Конструктивний	<ul style="list-style-type: none"> - конструювання навчальної інформації таким чином, щоб привернути до неї увагу студентів, стимулювати їх творчу, дослідницьку діяльність; - формулювання завдань самостійної роботи; - відбір оптимальних варіантів організації навчальної роботи студентів. 	<ul style="list-style-type: none"> - складання конспекту; - підготовка семінару, практичного, лабораторного заняття; - підготовка доповіді про результати самостійної роботи; - обміркування етапів виконання власної навчальної роботи; - обґрунтування обраного способу виконання методичного завдання; - формулювання висновків та узагальнень тощо.

РОЗДІЛ III. ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

Комунікативний	<ul style="list-style-type: none"> - зацікавлення студентів навчальною дисципліною «Методика навчання математики»; - обґрунтування важливості самостійної роботи, заохочення до її виконання; - пояснення значущості самостійної роботи для майбутньої фахової діяльності; - виховання в студентів упевненості у власних силах; - створення позитивного емоційного настрою. 	<ul style="list-style-type: none"> - формулювання запитань до викладача щодо запропонованого виду самостійної роботи, її змісту; - активне сприйняття пояснення викладача, доповідей інших студентів; - співпраця з товаришами по навчанню в ході роботи; - участь в обговоренні проблем, висловлення особистої думки, її аргументування; - виховання якостей, потрібних для майбутньої професійної діяльності, побудови власної кар'єри.
Організаційний	<ul style="list-style-type: none"> - чітка організація ходу виконання самостійної роботи; - упорядковування свого часу й дій, пов'язаних із підготовкою до занять та організацією самостійної роботи студентів; - розробка навчально-методичного забезпечення тощо. 	<ul style="list-style-type: none"> - організація власного часу, режиму самостійної праці; - контролювання своєї поведінки (дій, емоцій, висловлювань); - організація самостійної навчальної роботи таким чином, щоб набуті знання та вміння можна було використовувати в майбутній професійній діяльності, тощо.

Функціонування компонентів у літературі розкривають як: 1) взаємозв'язки між структурними елементами³¹⁶; 2) наслідки дій учителя й учня³¹⁷; 3) зв'язки, взаємини між викладачем, учнем і навчальним матеріалом³¹⁸. До функціональних компонентів самостійної навчальної роботи, за Н. В. Кузьміною, можна віднести *гностичний, проектувальний, конструктивний, комунікативний та організаційний*, які для суб'єктів процесу діяльності є

³¹⁶ Кузьмина Н. В. Методы исследования педагогической деятельности / Нина Васильевна Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1970. – 115 с.

³¹⁷ Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках / Борис Петрович Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.

³¹⁸ Варданян А. У. Сущность учебной деятельности при формировании творческого мышления учащихся / А. У. Варданян, Г. А. Варданян // Формирование творческого мышления школьников в учебной деятельности : межвуз. сб. науч. тр. – Уфа, 1985. – С. 23–38.

взаємозалежними³¹⁹. Однак, оскільки функції викладача та студентів у ході здійснення самостійної роботи різні, то й відрізняється зміст компонентів їх діяльності. У таблиці розкрито зміст цих компонентів у ході вивчення курсу «Методика навчання математики». Отже, у процесі самостійної роботи відбувається не лише безпосередня взаємодія викладача й студента, але й опосередкована, що здійснюється через зміст освіти. Таким чином, саме системний підхід дозволяє розглядати самостійну роботу як цілеспрямовану, педагогічно обумовлену навчальну діяльність студента.

Самостійну роботу студентів можна тлумачити як вид навчальної діяльності, спрямований на засвоєння нових знань, удосконалення навичок самостійного пізнання, формування практичних умінь, необхідних для майбутньої професійної діяльності. Самостійна робота організовується та скеровується викладачем, але відбувається без його безпосередньої участі.

До основних функцій самостійної роботи відносять навчальну, пізнавальну, прогностичну, стимулювальну, реалізаційну, діагностичну, самоосвітню та виховну. Для повномірної реалізації цих функцій у навчальному процесі, за висновками науковців, та робота повинна бути планомірною, систематичною й змістовною³²⁰.

Системний підхід часто використовується у взаємозв'язку з діяльнісним підходом, що передбачає зверненість до внутрішнього світу особистості та максимальний розвиток її індивідуальних особливостей³²¹.

Категорія „діяльність” значною мірою визначає теоретичні й методологічні напрями наукових розвідок проблеми організації самостійної роботи майбутніх учителів математики. Застосування діяльнісного підходу до організації самостійної роботи дозволяє більш ґрунтовно дослідити механізм формування її структурних компонентів. На основі зазначених положень окреслюються, наприклад, взаємозв'язки між мотивами студентів, умовами здійснення та результатами самостійної роботи, що визначає шляхи

³¹⁹ Методы системного педагогического исследования : учеб. пособ. – М. : Народное образование, 2002. – 208 с. – С. 18-19.

³²⁰ Ягупов В. В. Педагогіка : навч. посіб. для студ. пед. спец. вищ. навч. закл. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 559 с. – С. 346.

³²¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / Алексей Николаевич Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.

вдосконалення організації самостійної роботи студентів під час вивчення дисципліни «Методика навчання математики».

Під структурою діяльності, зазвичай, розуміють будову і внутрішню форму організації системи, якою є множина взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність³²². Науковцями встановлено, що структура навчальної діяльності уточнює будову будь-якої людської діяльності. У ній виділяють дві групи взаємопов'язаних елементів: *організаційні* (суб'єкт, процес, предмет, умови, продукт) і *соціально-психологічні* (мета, мотив, спосіб, результат)³²³.

Подібні елементи можна виокремити й у структурі самостійної роботи. Їх можна інтерпретувати в термінах практики організації самостійної роботи студентів у процесі навчання методики математики.

Мета – сформулювати уявлення про конкретний результат, який бажано отримати. Вона виконує функцію спрямування діяльності. На фізико-математичному факультеті навчання методики математики передбачає забезпечення потреб спеціальної підготовки та майбутньої фахової діяльності, формування наукового світогляду, розвиток пізнавальних здібностей. Тому метою самостійної роботи під час її вивчення є, по-перше, розвиток уміння застосовувати знання різних розділів математики, принципи й положення педагогіки, виховання потреби в самоосвіті та, по-друге, формування самостійності – важливої якості спеціаліста. Досягнення цього можливе за умови тісної співпраці студентів і викладачів.

Мотив виступає джерелом діяльності, ініціює її й виконує функцію спонукання до дії³²⁴. Самостійна робота, як і навчальна діяльність, полімотивована. Конкретними мотивами можуть бути інтерес до предмета, бажання стати справжнім фахівцем, набути

³²² Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: теоретико-экспериментальное исследование / Павел Иванович Пидкасистый. – М. : Педагогика, 1980. – 240 с. – С. 76.

³²³ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / Виталий Андреевич Козаков. – К. : Вища шк., 1990. – 248 с. – С. 15.

³²⁴ Заика Е. В. Психологические вопросы организации самостоятельной работы студентов в вузе / Е. В. Заика // Практична психологія та соціальна робота. – 2002. – № 5. – С. 13–19.

педагогічної майстерності, зацікавленість в одержанні стипендії тощо. Закономірно, що різні за змістом мотиви неоднаково впливають на якість самостійного здобування знань. Продуктивна самостійна робота потребує особливої мотивації, яка спрямована на формування у майбутнього педагога позитивної установки на навчанні дітей, усвідомлення ним значення та необхідності реалізації цієї діяльності, прагнення до пізнання, уболівання за якість результатів своєї професійної діяльності.

Під *способами* розуміють певні прийоми й операції, які спрямовані на досягнення мети. Цей структурний елемент тісно пов'язаний із особистим досвідом студента, сукупністю наявних у нього знань, умінь, навичок, а також його індивідуальними особливостями.

Результат – реалізація мети діяльності. Важливим є як предметний результат (вирішення методичної задачі, підготовлений реферат, розроблений конспект уроку тощо), так і особистісний. У результаті самостійної навчальної роботи з методики навчання математики студенти оволодівають новими знаннями, набувають практичного досвіду, а також відбуваються психологічні зміни в особистісній сфері студентів (розвивається мислення, креативність, наполегливість, виробляється здатність до самомотивації, саморозвитку тощо).

Суб'єктом діяльності є індивід або група індивідів, які цілеспрямовано діють задля власних потреб. У класичній педагогіці суб'єктом навчальної діяльності виступає викладач, об'єктом її – студент. Викладач здійснює діагностику академічних можливостей тих, хто навчається, і лише він визначає мету, характер, зміст, обсяг роботи, оцінює результати, аналізує їх. Гуманізація освіти вносить корективи. Взаємовідносини викладач-студент нині будуються як співробітництво, студенти стають активними учасниками навчально-виховного процесу, тобто його суб'єктами. Вони отримують можливість обирати способи навчання, брати участь в управлінні цим процесом. На думку М. М. Солдатенка, такий підхід створює сприятливий клімат для саморозвитку особистості; у цьому випадку

освіта не формує спеціаліста, а сприяє розвитку в ньому того найбільш цінного, що необхідне буде в майбутньому³²⁵.

Процес – це сукупність дій, що виконують заради зміни предмета діяльності відповідно до визначеної мети. У процесі самостійної роботи беруть участь як студенти, так і викладач. Він організовує роботу студентів, обмірковує мету, види, форми й методи, здійснює керівництво, а також створює належні педагогічні умови. Діяльність студента включає в себе планування власних дій, самоорганізацію, самоконтроль, передачу інформації про продукт самостійної навчальної роботи.

Предметом називають те, що зазнає перетворень у ході діяльності. Предметом самостійної роботи з методики математики можна вважати комплекс методичних задач. Методична задача – це задача, прямим продуктом розв’язування якої буде формування методичних умінь, а також отримання методичних фактів: підбір навчального матеріалу, виділення основного і другорядного навчального матеріалу; навчальний матеріал, упорядкований в певну систему відповідно до поставленої мети; відібрані прийоми й засоби навчання для досягнення поставленої мети, для організації самостійної роботи учнів тощо³²⁶.

Метою застосування таких задач є оволодіння знаннями й уміннями, передбаченими програмою курсу «Методика навчання математики», розвиток творчих можливостей студентів. Методичні задачі найчастіше будуються на конкретному математичному матеріалі, що навчає майбутніх учителів відшукувати умови, за яких найбільш результативно здійснюється навчально-пізнавальний процес і досягається максимальний результат. Систематичне розв’язування таких задач дозволяє формувати в студентів уміння аналізувати педагогічні факти, співставляти їх, класифікувати, робити на їх основі відповідні висновки і теоретичні узагальнення.

Продукт – це матеріальний або нематеріальний результат діяльності, тобто те, що передбачають одержати в ході виконання

³²⁵ Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / Микола Миколайович Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с. – С. 64.

³²⁶ Жовнір Я. М. П’ятсот задач з методики викладання математики : навч. посіб. / Я. М. Жовнір, В. І. Євдокимов. – Х. : Основа, 1997. – 392 с.

самостійної роботи, наприклад, розв'язок методичної задачі, розробка варіантів завдань контрольної роботи з математики для учнів певного класу тощо. Цей компонент дозволяє характеризувати рівень результативності самостійної діяльності студента, а також впливає на формування в нього здібності до самооцінки та самоконтролю.

Наступний структурний елемент – умови. Під *умовами* розуміють, по-перше, середовище, в якому відбувається діяльність, і, по-друге, сукупність чинників, що впливають на процес здійснення діяльності³²⁷. Умови – філософська категорія, яка виражає ставлення предмета до явищ навколишньої дійсності, без яких вона не може реалізуватися.

Для реалізації завдання формування професійної компетентності майбутнього вчителя математики важливо створювати сприятливі *педагогічні умови* (внутрішні й зовнішні). *Внутрішні* формуються самою людиною, ініціюються нею (характер особи, стан здоров'я, знання, вміння, навички, досвід, особисті мотиви й завдання тощо). *Зовнішні* визначаються впливом оточення та виражають суспільні потреби (місце навчання, взаємовідносини з іншими суб'єктами діяльності, вимоги навчальних програм та ін.)³²⁸. Організацію самостійної роботи студентів, а також управління нею можна розглядати як зовнішні педагогічні умови навчання.

У процесі управління виділяють: діагностування пізнавальних можливостей тих, хто навчається; встановлення цілей навчальних дій; визначення змісту, характеру, обсягу, ступеня складності навчальних задач; педагогічний аналіз діяльності; оцінювання результатів; відповідне коригування діяльності студента³²⁹.

Реалізація системного підходу до проблеми самостійної роботи потребує з'ясування змісту поняття „*організація*”. У філософському значенні організація – це форма буття матерії. Її визначають як сукупність процесів або дій, що зумовлюють об'єднання елементів, частин у ціле, утворення життєздатної стійкої системи, як внутрішню

³²⁷ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение : учеб. пособ. / Виталий Андреевич Козаков. – К. : Вища шк., 1990. – 248 с. – С. 19.

³²⁸ Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и ее информационно-методическое обеспечение. – С. 131.

³²⁹ Кирсанов А. А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / Анатолий Александрович Кирсанов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1982. – 224 с.

впорядкованість, взаємодію відносно незалежних частин цілого, зумовлену його будовою³³⁰. Подібний зміст вкладає в дефініцію Б. П. Боголепов, який розкриває її як „взаєморозташування та взаємозв'язок елементів деякого комплексу (структурна частина організації), їх дії та взаємодії (функціональна частина), що зумовлені єдністю цілей або функціями, які вони виконують, і визначеними обставинами місця й часу”³³¹. Ці формулювання характеризують організацію в структурному та функціональному значеннях.

Організація будь-якої системи потребує відповідного підбору та поєднання таких елементів, які б забезпечували її гармонійне функціонування. Зокрема, організація ефективної самостійної роботи в процесі навчання методики математики має забезпечити всебічний гармонійний розвиток молодих людей, становлення їх самостійності, набуття якостей, важливих для майбутньої педагогічної діяльності, а також відповідність процесу навчання сучасним освітнім вимогам.

Організацію як соціальне утворення вивчає теорія менеджменту. Однією з функцій менеджменту є організовування, сутність якого полягає у формуванні певного порядку відносин між окремими підрозділами системи, що дає їй змогу ефективно працювати й досягати поставлених цілей, обираючи для цього відповідні засоби. Організовування – це вид управлінської діяльності³³². Організація повинна забезпечувати злагодженість і розвиток усіх елементів системи.

Соціально-економічний розвиток суспільства передусім залежить від організації взаємодії людей, яка повинна бути гнучкою, оперативною, надійною, економічною та здатною до самоорганізації. Злагодженість у діях елементів соціальної системи досягається встановленням між учасниками організаційного процесу залежності на основі єдності інтересів та результатів спільної діяльності³³³. Системи такого типу розглядаються в працях Л. В. Жарової. Дослідниця розкриває організацію як „особливий вид людської

³³⁰ Економічна енциклопедія : [у 3 т.] / С. В. Мочерний (відп. ред) та ін. – К. : Академія. – 2001. – Т. 2. – 848 с. – С. 644.

³³¹ Боголепов В. П. О состоянии и задачах развития общей теории организации / В. П. Боголепов // Организация и управление. – М. : Знание, 1960. – С. 45.

³³² Стадник В. В., Йохна М. А. Менеджмент : посіб. / В. В. Стадник, М. А. Йохна. – К. : Академвидав, 2003. – 472 с. – С. 461.

³³³ Економічна енциклопедія : [у 3 т.] / С. В. Мочерний (відп. ред) та ін. – К. : Академія. – 2001. – Т. 2. – 848 с. – С. 645.

діяльності, спрямований на створення впорядкованості того чи іншого об'єкта або системи, на формування певних відносин" і називає найтипівіші її риси: відповідний порядок і взаємозв'язок елементів системи; спрямованість взаємозв'язку та взаємодій елементів на виконання заданої функції або поставленого завдання; визначення часу, в межах якого здійснюються дії; з'ясування обставин, місця функціонування системи або її елементів; вибір і використання засобів реалізації³³⁴. Оскільки педагогічний процес протікає в системі соціального типу, то йому притаманні перелічені ознаки. Злагоджена взаємодія між викладачем і студентами свідчитиме про належну організацію.

Н. Ф. Тализіна, М. Г. Печенюк, Л. Г. Хіхловський звертають увагу на планування процесу організації навчальної діяльності, що передбачає визначення змісту й обсягу знань і вмінь, які потрібно засвоїти студентам³³⁵. Б. Ф. Перевалов акцентує увагу на оптимальному використанні необхідних методів, прийомів, форм і засобів у ході здійснення організації навчання³³⁶. Усе це також важливе під час організації самостійної роботи майбутніх учителів математики.

У плануванні самостійної роботи бажаною є й участь студентів, оскільки в такій діяльності формуються організаторські навички, які потрібні спеціалісту будь-якої галузі виробництва. Стосовно ж самого планування, то воно повинно включати: оцінювання педагогічних умов із позиції мети, яка стоїть перед педагогом; обґрунтування, прогнозування та передбачення ходу й результатів роботи й пов'язане з ними визначення її безпосередньої мети та завдань; розробку програми, необхідних заходів, вибір раціональних методів, прийомів і техніки здійснення; точний розрахунок роботи за часом,

³³⁴ Жарова Л. В. Организация самостоятельной учебно-познавательной деятельности учащихся : учеб. пособ. к спецкурсу / Лидия Владимировна Жарова. – Л. : ЛГПИ, 1986. – 79 с.

³³⁵ Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н. Ф. Талызина, Н. Г. Печенюк, Л. Г. Хихловский. – М. : Изд-во МГУ, 1975. – 343 с. – С. 8.

³³⁶ Перевалов Б. Ф. Воинский коллектив: динамика отношений / Б. Ф. Перевалов. – М. : Воен. изд-во, 1991. – 111 с. – С. 36.

установлення термінів виконання; визначення форм і методів обліку та контролю³³⁷.

Таким чином, термін *організація* в педагогіці відображає суттєві сторони навчально-виховного процесу, його динамізм, діяльнісний характер, а також складні відносини, які йому властиві.

Наразі актуально навчити молодих людей учитися, озброїти їх раціональними прийоми самостійної праці. Система організації навчання сьогодні повинна бути спрямована не лише на засвоєння знань, але й на опанування засобами, які дозволять зробити цей процес найбільш ефективним. Це стимулює інтерес науковців до проблеми організації самостійної роботи учнів, студентів. Зокрема, у дослідженнях М. М. Солдатенка встановлено, що від якості організації самостійної пізнавальної діяльності залежить формування інтересу до академічної дисципліни, ступінь пізнавальної активності під час її вивчення, вона впливає на процес оволодіння знаннями, вміннями й навичками³³⁸. Дж. Лайнер і Дж. Литтл експериментально довели, що самостійна робота є ефективним засобом підготовки до творчої професійної діяльності³³⁹. Отже, процес навчання у вищій школі в усіх площинах і структурах, і самостійна робота в тому числі, вимагає спеціальної організації й компетентного педагогічного керівництва.

Проведений у педагогічному контексті аналіз поняття „організація” дозволяє під *організацією самостійної роботи майбутніх учителів математики* розуміти впорядкування та взаємодію її структурних компонентів за певними критеріями, правилами, принципами з метою найкращої реалізації мети професійної освіти.

Оскільки всі компоненти структури взаємозалежні, то для підвищення продуктивності самостійної роботи студентів у процесі її

³³⁷ Заскалета С. Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): дис. ... кад. пед. наук : 13.00.04 / Заскалета Світлана Григорівна. – К., 2000. – 187 с. – С. 41-42.

³³⁸ Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / Микола Миколайович Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

³³⁹ Lanier J. Research of teacher education / J. Lanier, J. Little. // Wittrock M (Ed.), Handbook of Research on Teaching. – New York : Macmillan, 1986. – P. 527–569.

організації необхідно обмірковувати, наповнювати конкретним змістом кожен із розглянутих елементів.

Для майбутніх учителів математики особливої ваги набирає проблема організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення дисципліни «Методика навчання математики». Саме тут закладаються основи методичних знань і вмінь майбутніх спеціалістів. Водночас у студентів продовжують формуватися навички організації власної пізнавальної діяльності, що є базою для якісної професійної підготовки, становлення як фахівців.

Навчальний процес здійснюється в системі „людина-людина”. Організація навчально-пізнавальної діяльності студентів – суттєва складова цього процесу. Самостійна робота студентів є одним із видів діяльності щодо засвоєння знань, умінь, навичок. Тому, виходячи із попередніх міркувань, її організація повинна враховувати:

- відповідний порядок та взаємозв’язок структурних елементів процесу навчання;
- спрямованість на виконання навчально-виховних функцій або розв’язання пізнавальних завдань;
- визначення місця й умов функціонування системи;
- вибір і використання засобів і методів, які забезпечують виконання поставлених завдань.

Організацію самостійної роботи потрібно будувати відповідно до принципів, які визначають порядок досягнення мети, реалізації завдань, сприяють ефективному управлінню цим процесом, дають можливість передбачати результати та науково обґрунтовувати технології навчання студентів. Серед *принципів організації* самостійної навчальної діяльності виділяють:

1. Принцип здійснення повного циклу пізнавальних дій.
2. Принцип взаємопов’язаності практичної діяльності, пізнання та комунікації.
3. Принцип поняттєво-концептуалізуючої та тлумачної діяльності
4. Принцип взаємозв’язку пізнавальної діяльності й творчого процесу.
5. Принцип переходу особистого знання в соціальне.
6. Принцип взаємодії суб’єкта та об’єкта пізнання.

7. Принцип функціонування та розвитку системи колективної міжсуб'єктної діяльності пізнання³⁴⁰.

Взагалі, організація самостійної діяльності студентів – це постійний процес протягом навчання у вищому освітньому закладі, який може бути забезпечений лише цілою системою принципів, різноманітних методичних форм, що послідовно підводять студентів до можливості продуктивної самостійної роботи. Отже, у ході організації самостійної роботи майбутніх учителів математики, на наш погляд, важливо керуватися сукупністю принципів, розглядаючи їх як конкретні рекомендації до втілення в життя системи основних законів і стратегічних цілей.

Розвиток самостійної особистості – одне з основних завдань професійної освіти на сучасному етапі. Майбутні вчителі математики повинні вміти самостійно вирішувати навчальні, методичні, організаційні питання, які можуть виникнути в процесі фахової діяльності, усувати різного роду проблеми, обґрунтовувати свої дії. А готувати їх до цього потрібно вже в університеті. Удосконалення організації самостійної роботи студентів у процесі навчання методики математики є, на наш погляд, одним із шляхів вирішення цієї проблеми у вищих навчальних закладах педагогічного спрямування.

Таким чином, забезпечення цілеспрямованої методичної підготовки студентів, ефективної організації їх самостійної роботи з використанням системного підходу є одним із шляхів підвищення якості підготовки майбутніх учителів математики.

³⁴⁰ Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : [монографія] / Микола Миколайович Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.

3.4. ПРАКТИЧНЕ ЗАСТОСУВАННЯ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ В МОДЕЛЮВАННІ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ

Світові тенденції економічного та суспільного розвитку висувають нові соціальні вимоги до системи української освіти. Стан трансформації соціально-економічної системи держави вимагає якісної професійної освіти та переходу до принципово нового рівня соціальної мобільності випускників вищих навчальних закладів, професійна підготовка яких повинна відповідати вимогам часу. У сучасних проектах модернізації української освіти ставиться ряд завдань щодо посилення практичної орієнтації майбутніх вчителів та інструментальної спрямованості загальної середньої освіти, оскільки якість навчально-виховного процесу освітнього закладу прямо пропорційно залежна від рівня теоретичної та практичної підготовки вчителя. Тому передумовою педагогічної підготовки майбутнього вчителя до практичної діяльності виступає створення навчального середовища для розвитку особистості вчителя.

Розглянемо детальніше основні поняття. У філософському словнику поняття «система» трактується як сукупність елементів, що знаходяться у відносинах й зв'язках між собою та утворюють певну цілісність. Тобто система завжди унітарна, являє собою єдине ціле, з якого не можна вилучити жодного елемента. Система виступає не тільки реальним об'єктом, але й пізнавальним інструментом, тому системний підхід – це спосіб нашого бачення об'єкта. Потреба в такому способі дослідження, який відкрив би можливості порівняти взаємовідносини між частиною і цілим, об'єднати в загальну систему понять різноманіття вже відомих і знову одержаних наукових фактів та явищ, встановити загальні закономірності для різних за якістю педагогічних явищ, призвели до виникнення нового наукового напрямку, що отримав назву «системний підхід».

Сутність системного підходу полягає в пошуку наукових засобів, що дозволяють виразити цілісність досліджуваного об'єкта. Центральним завданням дослідження з позицій системного підходу є виявлення і дослідження різноманітних зв'язків, притаманних об'єкту. Слід зазначити, що системний підхід має властивість

«самопоширюватися» у педагогічному середовищі та впроваджуватися без адміністративного примусу.

Застосування системного підходу в педагогічних дослідженнях дозволяє досліджувати об'єкт цілісно та забезпечувати стабільну послідовність процесу дослідження.

Освітній заклад – це велика система, що складається з підсистем: мети та завдань освітнього процесу, педагогічних умов, адміністративного персоналу, колективу вчителів та учнів або студентів, а також освітніх програм та технологій. Складовими освітньої системи, її основними ознаками і властивостями виступають: наявність взаємопов'язаних та взаємообумовлених компонентів, які, підпорядковуючись єдиному цілому, все ж мають певну самостійність, та ієрархічність системи (система існує як частина системи вищого порядку)³⁴¹. Наприклад, вищий навчальний заклад – це одночасно і соціально-педагогічна система, і системоутворювальний компонент освіти.

Зв'язок із зовнішнім середовищем та функціональність системи передбачає здатність системи існувати та зберігати унікальність під впливом різних чинників³⁴². Системи виникають та зникають, тобто є динамічними. Поняття «розвиток» характеризує вдосконалення структури і функцій системи під впливом, головним чином, внутрішніх факторів, наприклад, освітній заклад проходить певні етапи свого розвитку: виникає, функціонує, зникає, іншими словами, розвивається.

Під системним підходом у науці розуміють «напрямок методології наукового пізнання, в основі якого лежить вивчення об'єкта як системи: цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів». Системний підхід, з однієї сторони, полягає в сприйнятті педагогічного явища як цілісної педагогічної системи, а з іншої – в отриманні якомога повнішої інформації про зміст та стан кожного її компонента, а також його взаємодії з іншими компонентами.

Системний підхід у педагогічних дослідженнях виник як реакція на тривале панування аналітичних методів дослідження, явно недостатніх в тому випадку, коли необхідно в досліджуваному об'єкті порівняти між собою його частини або частини і ціле, встановити

³⁴¹ Системний підхід у вищій школі: підруч. для студ. магістратури/ Ю.О. Шабанова; М-во освіти і науки України; Нац. гірн. ун-т. – Д.: НГУ, 2014. – 120 с.

³⁴² Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. – М., 1973.

взаємозв'язок між зовні різними фактами, що накопичуються в межах однієї наукової теми дослідження, а також тоді, коли виникає необхідність пошуку аналогії і подібності в явищах різного походження³⁴³. При цьому особлива увага звертається на різноманіття внутрішніх і зовнішніх зв'язків системи, на процес (процедуру) об'єднання основних понять у єдину теоретичну картину, що дає змогу виявити сутність цілісності системи. Системний підхід не існує у вигляді чіткої методики з визначеною логічною концепцією. Це система, утворена із сукупності логічних прийомів, методичних правил та принципів теоретичного дослідження, що виконує, таким чином, евристичну функцію в загальній системі наукового пізнання.

Сукупність пізнавальних принципів системного підходу не має чітких обмежень, оскільки орієнтує і спрямовує певну систему відповідно до конкретних етапів дослідження, зоднієї сторони виявляючи обмеження традиційних об'єктів дослідження та визначаючи реалізацію нового типу завдань при новому стилі мислення, а з іншої сторони – дозволяє моделювати перспективи побудови нових об'єктів та предметів дослідження шляхом планування та визначення їх структурних або типологічних параметрів та властивостей. Критичний аналіз стану й перспектив наукового дослідження з актуальних проблем педагогіки на основі системного підходу виявляє неповноту предмета пізнання, принципів і методів вирішення наукових та практичних завдань³⁴⁴. Слід зазначити, що одним із принципів системного підходу є створення системи знань у процесі підготовки майбутнього професіонала.

Сучасні теоретичні дослідження, пов'язані з удосконаленням навчального процесу, переважно орієнтуються на дидактичні вимоги до сучасних форм організації навчання. У них основна увага приділяється операційно-діяльнісному компоненту, який дозволяє найбільш раціональним способом засвоювати зміст освіти.

Психологічний і дидактичний аспекти засвоєння знань висвітлені в роботах С. Векслера, П. Гальперіна, В.В. Давидова, І. Лернера,

³⁴³ Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. – М., 1978.

³⁴⁴ Білецький І.П. Філософія науки : навч. посіб. / Білецький І.П., Кузь О.М. ; Харківський національний економічний ун-т. – Х. : ХНЕУ, 2005. – 128 с.

М. Махмутова, Н.А. Менчінської, В. Онищука, І.Підласого, С.ІІ. Рубінштейна, М. Скаткіна, Н. Тализіната інших вчених.

При підготовці майбутнього вчителя до педагогічній діяльності можна досягти бажаних результатів лише за умови дотримання певної системи, а у процесі розв'язання творчих завдань – уміння моделювати необхідні системи. У педагогіці дослідник має справу зі складними об'єктами дослідження («складний об'єкт» – це ієрархічне, поліструктурне, багаторівневе утворення, яке досліджується з різних сторін різними науками). При цьому виникає необхідність «синтезування» всіх уявлень в єдиній системній моделі об'єкта, яка повинна пов'язати між собою різні уявлення про об'єкт й надати обґрунтування кожному його «зрізу» вивчення. Систематизація знань, у свою чергу, забезпечує їх надійне засвоєння не тільки в рамках стандарту, але і створює можливість вивільнити значну частину часу для творчого осмислення досліджуваних явищ. Саме у вивільненні інтелектуального потенціалу студентів для вирішення нестандартних завдань і полягає основний сенс систематизації.

У працях психологів, дидактів та методистів, присвячених дослідженню методик навчання різних навчальних дисциплін, «засвоєння знань» – це складна інтелектуальна діяльність людини, яке відбувається в результаті пізнання. Засвоєння знань передбачає функціонування всіх пізнавальних психічних процесів людини, зокрема пам'яті, уяви, мислення, волі тощо. Узагальнюючи наукові положення, викладені у працях учених, можна виділити етапи процесу засвоєння знань: ознайомлення з прийомом; засвоєння змісту прийому через виконання вправ, перенесення прийому на вирішення нових завдань, контрольне перенесення прийому. С. Рубінштейн, в свою чергу, наголошував, що правильне трактування етапів засвоєння знань передбачає розуміння складного характеру процесу навчання, в якому слід виділяти безпосереднє сприймання матеріалу; його мисленнєве опрацювання, осмислення; запам'ятовування та зберігання; використання знань у практичній діяльності. Згідно з науковою позицією В.В. Давидова, засвоєння знань, умінь та навичок виступає основною метою і головним результатом діяльності учнів. Системне мислення – метод, за допомогою якого можна виділити певні закономірності. Таким чином людина, використовуючи системне мислення, як метод пізнання

навколишнього світу та вирішення життєвих ситуацій, отримує інструмент управління своїм майбутнім.

У дослідженні на основі системного підходу необхідно пам'ятати, що система і об'єкт дослідження не становлять єдність, не є тотожними; в одному об'єкті може бути кілька систем.

У будь-якій педагогічній системі процес навчання і виховання протікає в умовах видозміни педагогічних цілей і виникнення нових завдань у галузі навчання і виховання в міру розвитку суспільства, постійного оновлення наукової інформації, на основі якої формуються навчальні предмети, в умовах удосконалення вже існуючих та створення нових методів навчання і виховання, а також постійного оновлення контингенту учнів і педагогів. Саме системний підхід дає викладачеві змогу здійснювати викладання свого предмету в нерозривному зв'язку з іншими фаховими дисциплінами, чітко визначати пріоритетні напрями викладання, структурувати навчальні завдання.

На нашу думку, моделювання в педагогіці – це процес створення освітнього середовища, в якому буде забезпечуватися інтеграція особистісно-орієнтованого та професійно-орієнтованого підходів, що спирається, в першу чергу, на двосторонню взаємодію учасників навчально-виховного процесу. Основними суб'єктами моделі є учень, батьки та педагоги, а учасниками моделі, на наш погляд, повинні бути загальноосвітні навчальні заклади, заклади позашкільної та професійної освіти. Для моделювання освітніх процесів необхідно знати, що освітній процес обумовлений великим числом аналітичних змінних (структурні, динамічні, факторні, типологічні та технологічні)³⁴⁵.

Учасники освітнього процесу зможуть по-різному виконувати свої рольові функції, оскільки ступінь залучення може бути різною – від активного до пасивного учасника навчально-виховного процесу.

Моделювання як один з методів наукового дослідження, обґрунтований у працях В. Афанасьєва, О. Березюк, Б. Глінського, О. Дубасенюк, В. Штоффа, В. Ясвіна та ін., широко застосовується в

³⁴⁵ Дидактична модель професійної діяльності майбутнього фахівця в умовах інноваційного освітнього простору (концептуальний підхід) (І частина), за загальною редакцією професора кафедри педагогіки О.С.Березюк (колектив авторів – Березюк О.С., Власенко О.М., Башманівський О.Л., Захарчук Н.В., Піддубна О.М. та ін.): Монографія / за ред. О.С. Березюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. – 200 с.

педагогіці, тому що дозволяє об'єднати емпіричне та теоретичне в єдиному педагогічному дослідженні, поєднати процесі вивчення явища педагогічний експеримент з побудовою логічних конструкцій та наукових абстракцій.

Ключовим поняттям методу моделювання виступає категорія "модель". Це поняття має не одне значення. Педагоги та психологи вважають, що кількість різних трактувань моделі досягло вже декілька десятків і продовжує збільшуватись. Найбільш суттєвими та розповсюдженими варіантами трактування даного поняття ми будемо вважати наступні: модель як тип конструкції (наприклад, автомобіль певної моделі, модельне взуття або одяг); модель як еталон для копій, зразок для копіювання (наприклад, держстандарт будь-якої продукції); спеціальне уявлення будь-якого об'єкта, що реконструює його певні риси. У пізнавальному процесі взагалі, й у педагогічному дослідженні зокрема, модель розглядається переважно у третьому значенні³⁴⁶. Моделюючими об'єктами у педагогіці та психології виступає особистість, діяльність, спілкування, поведінка. Модель замінює об'єкт, що досліджується, тим самим вона є посередником між об'єктом та дослідником. Така заміна можлива, якщо між моделлю та реальністю, яку вона представляє, існує певна відповідність, тобто модель, в тій чи іншій мірі, є аналогом досліджуваного об'єкта. Поняття аналогії, в свою чергу, теж багатозначне. Узагальнивши трактування даного поняття, можна виділити три види аналогій: як схожість відношень, як ізоморфізм, тобто повна подібність або взаємна відповідність елементів і структур двох об'єктів, як гомоморфізм, тобто часткова подібність, за якої зворотної відповідності немає (Н.Бурбакі, У. Ешбі, Д.Пойа). Модель виконує свою роль лише тоді, коли ступінь її відповідності об'єкту чітко визначена. Досліджуючи модель, яка є аналогічною досліджуваному об'єкту реальності, ми отримуємо нові знання про цей об'єкт.

В залежності від характеру отриманих знань, моделі, а отже, і процес моделювання можуть виконувати наступні функції: на емпіричному рівні – реконструюючи (відтворення якісної специфіки об'єкта) та описову, на теоретичному рівні – інтерпретаційну

³⁴⁶ Березюк О.С. Моделювання педагогічних ситуацій як засіб підготовки майбутнього вчителя до спілкування з учнями: Монографія. – Житомир: ЖДПУ, 2003

(пояснення, узагальнення). С. Дейч вважає, що модель дозволяє у стиснутій формі описати безліч окремих випадків логічно, без спеціального опису.

Функція узагальнення великої кількості інформації виступає на заключних етапах дослідження, коли життєздатність моделі вже доведена експериментами. На цьому рівні виділяють прогнозуючу, критеріальну та евристичну функції. На практичному рівні моделювання виконує пізнавально-ілюструючу, навчальну та розважально-ігрову функції. При побудові моделей об'єктів використовується системний підхід, що передбачає розкриття цілісності об'єкта, виявлення й вивчення його внутрішньої структури, а також зв'язків із зовнішнім середовищем. При цьому об'єкт виступає частиною реального світу, яка виділяється й досліджується.

Складний об'єкт може бути розділений на підсистеми, що представляють собою частини об'єкта та відповідають наступним вимогам: підсистема є функціонально незалежною частиною об'єкта; для кожної підсистеми можуть бути визначені функції або властивості. Поряд із системою зазвичай існує надсистема – система вищого порядку, до складу якої входить даний об'єкт, причому функція будь-якої системи може бути визначена тільки через надсистему. Слід виділити поняття середовища як сукупності об'єктів зовнішнього світу, що істотно впливають на ефективність функціонування системи, але не входять до складу системи та її надсистеми.

Незалежно від типу моделі при її побудові необхідно керуватися рядом принципів системного підходу: узгодження інформаційних, ресурсних, валідних та інших характеристик; правильне співвідношення різних рівнів побудови моделі та цілісність окремих стадій проектування моделі.

Дослідження об'єктів пізнання за їх моделями, побудова і вивчення моделей реально існуючих об'єктів називається моделюванням. Діапазон трактування терміну моделювання надзвичайно великий від його досить частих варіантів (наприклад, фізичне моделювання) до ототожнення із процесом пізнання. Для розкриття цього поняття у педагогіці та психології використовуються різноманітні категорії: "відтворення", "відображення", "аналогія", "відповідність", "схожість" та ін. В.А.Штофф представляє моделювання як відтворення певних сторін прототипу. Але деякі

вчені зазначають, що відтворення зберігає якісну специфіку об'єкта, це тотожність згідно усіх його параметрів, а моделювання – лише деяких. Необхідність у методі моделювання виникає тоді, коли дослідження безпосередньо самого реального об'єкта неможливе або виникають труднощі у зв'язку з недоступністю об'єкта, певних етичних обмежень або великих витрат (тимчасових, трудових, фінансових та ін.). Поняття моделювання має декілька значень: метод пізнання об'єктів через їх моделі, процес побудови цих моделей, форма пізнавальної діяльності (в першу чергу, мислення та уява), моделювання операцій мислення (Н.О. Менчинська, А.С. Родіонов та ін.), формування якостей характеру особистості (Л.В. Кондрашова, Т.С. Яценко та ін.). Оскільки метод моделювання тісно пов'язаний із створенням певних моделей, а процес дослідження за допомогою цього методу базується на здібностях людини до абстрагування, то можна вважати цілком справедливе ствердження, що процес моделювання є різновидом абстрактно-логічного пізнання. При використанні методу моделювання виникає можливість виходу за межу чуттєвого відображення суттєвих зв'язків речей, виклик з пам'яті наукової інформації, передбачення висновків, планування дій, реалізація їх на практиці. У педагогіці метод моделювання має на меті створення педагогічних ситуацій, які б дозволяли вирішити певну проблему. Таким чином моделювання, створюючи певну проблему, заохочує швидке реагування та розв'язання її, тим самим формуючи певні особистісні та професійні якості студента, які допоможуть йому у подальшій шкільній роботі.

У процесі підготовки студентів у вищій школі важливо не тільки озброювати студентів знаннями, а й формувати навички в галузі певної професії, розвивати дослідницькі вміння майбутніх спеціалістів. Вирішенню цього завдання сприяє навчальний курс „Методика педагогічного експерименту”. Зміст курсу базується на сучасних досягненнях педагогічної науки щодо методології, методів, основ організації науково-педагогічного дослідження і спрямований на засвоєння студентами основних положень методології та організації наукового дослідження, особливостей використання різноманітних дослідницьких методів. Важлива увага приділяється питанням обробки й оформлення результатів дослідження. Таким чином, система навчання може бути змодельованою та штучною, відкритою системою, яка характеризується впорядкованістю та

організацією. Її елементи повинні бути чітко виділені, а також визначено зв'язки між ними. Функціонування цієї системи має на меті розв'язання певних навчально-освітніх завдань.

Мета цієї навчальної дисципліни – сформулювати у студентів поняття про науково-педагогічне дослідження, ознайомити їх із комплексом методів науково-педагогічного дослідження, допомогти майбутнім викладачам в оволодінні основними теоретичними знаннями та практичними вміннями і навичками організації, проведення наукового дослідження, обробки їх результатів; сприяти розвитку наукового світогляду. Завдання дисципліни полягає в ознайомленні та оволодінні студентами: сучасними методологічними проблемами педагогічної науки; основними етапами науково-педагогічного пошуку; методами науково-педагогічного дослідження.

Молоді дослідники повинні усвідомити, що науково-педагогічне дослідження має кілька рівнів, а саме: емпіричний рівень дослідження, який спрямований безпосередньо на об'єкт вивчення (явище, процес) і спирається на дані спостереження і експерименту. На емпіричному рівні фіксуються нові факти науки і на основі їх узагальнення формулюються емпіричні закономірності. 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 передбачувати наступні події і факти³⁴⁷.

Методологічний рівень, на якому на основі аналізу й узагальнення результатів попередніх досліджень формулюються загальні принципи і методи дослідження педагогічних явищ, будуються теорії.

Наукове пізнання завжди має системний характер, оскільки наука не лише добуває знання і реєструє їх за допомогою різних методів, а й прагне пояснити їх за допомогою гіпотез, законів і теорій. Наукове пізнання або дослідження має систематичний, послідовний і контрольований характер, йому властиві строга доказовість та обґрунтованість отриманих результатів, а також достовірність

³⁴⁷ Методологія, методика і методи організації науково-педагогічних досліджень // Методологія наукової діяльності : навч. посіб., вид. 3-тє, переробл. / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова / за ред. Д.В. Чернілевського, Вінниця : Нілан-ЛТД, 2012. – 364 с.

висновків. Воно, як будь-яке інше соціальне явище, має власну визначену та складну структуру, що виражається в діалектичній єдності стійких взаємозв'язків її елементів.

Отримання нових знань – це складний творчий процес, що характеризується певною логічною послідовністю наукової діяльності дослідника³⁴⁸. Основними формами становлення нового знання є науковий факт, наукова проблема, гіпотеза і теорія. Творчий їх розвиток визначає логічну послідовність процесу наукового дослідження, зокрема: виявлення дійсних (реальних) фактів, їх пояснення та узагальнення; постановка і формулювання наукової проблеми, формування й обґрунтування наукової гіпотези, побудова теорії та визначення шляхів її практичної реалізації.

Отже, наукові факти повинні бути елементами логічної структури конкретної системи наукового знання.

У процесі наукового дослідження студенти здійснюють критичну оцінку і перевірку кожного факту, опис кожного факту в термінах тієї науки, в якій проводиться дослідження, відбір типових фактів, що відображають основні тенденції розвитку, класифікують факти за суттєвими ознаками, зводять їх у систему, на основі чого прагнуть виявити очевидні зв'язки між ними, а також закономірності, якими характеризуються досліджувані явища.

Майбутні вчителі повинні вміти вирішувати пізнавальні завдання, серед яких: збирання необхідного фактичного матеріалу про досліджуваний об'єкт, отримання даних про різноманітні властивості та зв'язки емпіричного об'єкта, тенденції його руху та розвитку, розробка схем, діаграм, картограм тощо, в яких фіксується і відображається стан досліджуваного об'єкта, його структура, розвиток тощо.

У навчальній діяльності студентів моделювання застосовується в основному в процесі теоретичної підготовки до спілкування – майбутній учитель моделює діяльність учня (прогнозує процес його навчального пізнання) і сам об'єкт навчального пізнання, тобто використовує обидві виділені форми моделювання. Для успішного навчання студентів розв'язувати навчально-педагогічні ситуації

³⁴⁸ Артюх С. Ф. Основи наукових досліджень: [підручник] / Артюх С.Ф., Лізан І. Я. – Х. : Українська інженерно-педагогічна академія, 2006. – 277 с.

враховуються такі моменти: по-перше, майбутній учитель повинен зрозуміти і вбачати неминучість зустрічі зі складними ситуаціями в педагогічній роботі, осмислювати реальні причини виникнення таких ситуацій, побачити труднощі їх розв'язку і необхідність оволодіння засобами їх попередження; по-друге, педагогічна ситуація є дійовим засобом активізації пізнавальної діяльності студентів, удосконалення їх мислительних операцій, таких, як синтез, аналіз, узагальнення, доведення, перенесення знань у нові умови та ін. Моделювання педагогічних ситуацій регламентується певними правилами, які відображають реальні умови і закономірності. Насамперед потрібно звернути увагу на такі з них: чисельність і різноманітність реальних педагогічних ситуацій; якісні відмінності об'єктів, щодо яких приймаються керівні рішення; специфіка самого процесу прийняття таких рішень характеризується недостатньою визначеністю вихідних даних, схоластичним характером багатьох.

У процесі підготовки робочих навчальних програм з основних дисциплін необхідно передбачати певні види робіт, спрямовані на виконання студентами наукових досліджень з поступовим їх ускладненням. Варто забезпечувати при цьому узгодженість і систему на міжпредметному рівні. Особливо, коли це стосується навчальних дисциплін окремих циклів (вікова і педагогічна психологія, педагогіка, історія педагогіки, методика педагогічного експерименту, соціальна педагогіка та ін.). Причому дотримання системності у процесі включення студентів має здійснюватися як у навчальній, так і позааудиторній роботі.

Зміст курсів повинен бути адаптованим викладачем відповідно до специфіки факультету, а також до своїх науково-дослідницьких інтересів, використовувати міжпредметні зв'язки, відповідати вимогам суспільства та вимогам науки до педагогічного дослідження, тому всі етапи та процедури дослідницького пошуку повинні бути науково коректними і змістовими, мати творчу серцевину дослідження, без якої педагогічне дослідження не може відбутися як таке.

3.5. СИСТЕМНИЙ ПІДХІД У ДОСЛІДЖЕННІ ПРОБЛЕМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки системний підхід розглядається як напрям у методології науки, завданням якого є розробка методів дослідження й конструювання складних за організацією об'єктів як систем, розкриття їх цілісності, виділення в них різноманітних типів зв'язків та зведення їх у єдину теоретичну картину³⁴⁹.

Відповідно до предмету нашого дослідження системний підхід реалізується у вивченні та розробці теорії освітньо-виховних систем та моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах цих систем. Розкриємо сутність реалізації цього методологічного підходу в означених аспектах проблеми.

У різних галузях сучасних знань більшість об'єктів розглядається як великі системи і їх вивчення здійснюється на основі аналізу комбінаторних зв'язків і явищ, взаємодії частин і цілого, особливостей функціонування, зв'язків і взаємодії з оточенням (зовнішнім середовищем).

Окремі позиції системності у навчанні і вихованні ми знаходимо ще у працях древньогрецьких філософів. Так, Платон називав „правильним вихованням” гармонійне поєднання у систему навчання риториці, музиці, діалектиці і заняття гімнастичними та силовими вправами³⁵⁰. У працях Аристотеля теж знаходимо міркування про одиничне і загальне, цілісне і розрізнене "так як держава є одним цілим і має на меті одну кінцеву ціль, то і для всіх необхідно єдине і однакове виховання, і турбота про це виховання повинна бути загальною, а не приватною справою... "³⁵¹.

³⁴⁹Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с. – С.305

³⁵⁰Платон. Держава. — К., 2000. — 355 с. Книга третя С.71-106

³⁵¹Аристотель. Сочинения: В 4-х т. Т. 4 / Пер. с древнегреч., Общ. ред. А. И. Доватура. – М.: Мысль, 1983. – 830 с. – С.375- 644. Политика ок.335-322 г. до н.э. Пер. С. А. Жебелева.- С. 627-629

Загальні принципи структурування, гармонійного поєднання часткового і загального, ієрархії й цілісності в організації процесу навчання і виховання яскраво представлено у працях Я.А. Коменського. Наведемо приклад як Я.А. Коменський характеризував функціонування освітньо-виховної системи школи (не використовуючи цей термін) „ так ми досягнемо того, що із кожної громадської школи вийде громадська (I) здравниця, де навчають життю і зберігають здоров'я; (II) палестра, де привчають до вправ з спритності і сили, які корисні все життя; (III) розсадник просвітництва, де всі розуми осягаються світлом наук; (IV) ораторська школа, де всіх навчають умінню володіти мовою і мовленням; (V) майстернею, де нікому не дозволять у процесі навчання (а потім і в житті) вбивати час подібно безтурботним бабкам в полі, а навчать наслідувати завжди працюючих мурах у мурашнику; (VI) кузня доброчинностей, в яких удосконалюються всі громадяни; (VII) колицка громадянського життя, де всі, навчаючись почергово підкоренню та управлінню (як у маленькій державі), змалку привчатися керувати речами, собою та іншими; (VIII) маленька церква, де разом з пізнанням Бога...вправлятися в богочтивості ... через різноманітні повчання, настанови та вмовляння”³⁵².

Джон Локк відмічав єдність, цілісність психофізичної природи людини і умов її розвитку; неодноразово наголошував про цілісність всіх проявів життєдіяльності людини. Ці положення є важливими у системному вивченні особистості та організації на цій основі навчально-виховного процесу³⁵³. Важливим проявом системності у дослідженні педагогічних явищ та об'єктів можна назвати приклади розроблених видатними педагогами систем навчання і виховання, в яких обґрунтовуються принципи системного підходу Я.А. Коменського („Велика дидактика”), Д. Дідро („План університету в Росії...”), А. Дістервег („Посібник для освіти німецьких вчителів”) та ін.

Ідею системного вивчення педагогічних явищ та процесів, зокрема, людини як об'єкта виховного впливу активно обстоював

³⁵²Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. – М.: Педагогика, 1989 – 416 с. (Б-ка учителя).]

³⁵³Локк Дж. Сочинения в трех томах: Т. 3. – М.: Мысль, 1988. – 668 с. – Мысли о воспитании. – С.407-614

видатний вітчизняний педагог К. Д. Ушинський. Учений у своїй роботі „Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології” висловлює необхідність цілісного системного вивчення людини для організації оптимальних умов та педагогічного впливу на її навчання, виховання і розвиток³⁵⁴.

На думку А. С. Макаренка, педагогіка повинна бути наукою цілісною (синтетичною), оскільки вона має справу з цілісною людиною, яка виховується не частинами, а «формується синтетично всією сумою впливів, яких зазнає». Відповідно це означає, що великий педагог розумів значимість сприймання особистості як комплексно-цілісної системи, яка не повинна розсіюватися в суспільстві, а становити її неповторну складову. Ці погляди А. С. Макаренка є актуальними і в наш час. Розуміння людини як відкритої унікальної системи і відповідно учнівського колективу є основною ідеєю створення в навчальному закладі такої освітньо-виховної системи, середовища, які б забезпечили різносторонній розвиток кожної особистості і колективу в цілому, сприяли саморозвитку, творчості та вдосконаленню.

Як бачимо всі видатні педагоги різних епох у своїй діяльності прийшли до єдності у розумінні цілісності і системності у вивченні, організації навчання і виховання дітей. Однак, щоб ці ідеї стали науковими педагогічними положеннями, необхідно щоб вони стали загальнонауковим світоглядним принципом вивчення дійсності. А це потребувало певного часу в переосмисленні принципів вивчення педагогічних явищ, об'єктів, процесів.

З метою глибокого пізнання сутності природних і суспільних явищ, і відповідно створення ефективних оптимальних методів синтезу складних систем і їх управління, необхідне створення теорії, яка б об'єднала ці фундаментальні дослідження різних наук. Основою такої теоретико-методологічної бази стала теорія систем і системний принцип дослідження предметів і явищ дійсності.

Уперше таку спробу дати визначення і обґрунтування принципу організованості системи для використання природничими та суспільними науками зробив О. О. Богданов (псевдонім, справжнє

³⁵⁴Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори: В 2-х т. Пер. з рос. / Ред. кол.: В.М.Столетов (голова) та інші. – К.: Рад.школа, 1983. – Т. I Теоретичні проблеми педагогіки / за ред. О.І.Пискунова – С.192-464

прізвище Маліновський). Перший варіант загальної теорії систем був запропонований ним у 1913 році у вигляді вчення тектології.

Основні тектологічні ідеї відображають сутність системного підходу та теорії самоорганізації систем. Вони стали науковим підґрунтям сучасних теорій самоорганізації і загальних систем, основою концепції сталого розвитку, інформаційним джерелом для їх подальшої розробки і удосконалення. О.О. Богданов вважав, що будь-яка людська діяльність об'єктивно є організуюча і дезорганізуюча, і її можна розглядати й досліджувати як певний матеріал організаційного досвіду³⁵⁵. Учений одним із перших ввів поняття системності, виділив три види систем: організовані, неорганізовані й нейтральні. У межах нашого дослідження суттєвим у наукових розробках вченого є положення про структурну стійкість системи, закономірності, умови та етапи розвитку.

Зокрема, він виділив такі етапи розвитку: етап „комплексії” характеризує ситуацію стану системи, коли вона являє собою механічне об'єднання елементів між якими ще не почалися процеси взаємодії, етап „кон'югації”, коли відбувається співробітництво між окремими елементами системи; етап „інгресії” виражає перехід системи до нової якості і етап „дезінгресії” навпаки означає процес деградації системи, її розпаду як цілісного об'єднання.

О.О. Богданов зробив значний внесок у становленні і розвитку системного підходу до вивчення складних систем. Його теоретичні положення сприяли розвитку таких сучасних наукових напрямів як синергетика, менеджмент.

Відомий австрійський біолог і філософ Людвіг фон Берталанфі займався науковими розробками проблеми відкритих систем у розв'язанні проблем біології і генетики. Він дійшов висновку, що методологія системного підходу є більш широкою і може застосовуватися в різних галузях знань. У результаті проведених досліджень у 30-тих роках ХХ століття він розробив теорію загальних систем, яка претендувала на роль метатеорії, що склала методологічну основу (базу) дослідження для всіх наук³⁵⁶.

³⁵⁵Богданов А. А. Тектология: Всеобщая организационная наука. В 2-х книгах. Москва, «Экономика», 1989

³⁵⁶Bertalanffy L. von. An outline of general system theory. – Brit. J. Phil. Sci., 1950, vol. 1, N 2.

Аналізуючи розроблену Л. Берталанфі теорію систем, А. І. Уємов робить висновок, що загальна теорія систем досліджує і вивчає різні системи, що означає її універсальність застосування до всіх систем (до об'єктів, що є системами)³⁵⁷. Це положення є важливим для нашого дослідження, яке підтверджує правильність обраної методології.

Фундаментальна проблема загальної теорії систем – це розробка й обґрунтування законів, що визначають принципи створення, функціонування і розвиток різних реальних систем із множиною підсистем матеріальної та ідеальної природи. Однак ці ідеї знайшли відгук у науковому світі лише після другої світової війни, коли вчений насмівився їх опублікувати.

Учений важливого значення у дослідженні соціальних систем надавав цінностям. Зокрема, підкреслював, що «якщо реальність являє собою ієрархію організованих цілісностей, то й образ людини повинен відрізнятися від його образу у світі фізичних частин, в якому випадкові події виступають в якості останньої і єдиної істини»³⁵⁸.

Випереджаючи можливості застосування загальної теорії систем в сфері соціального життя людей Л. Берталанфі наголошував, що теорія систем є останнім кроком на шляху механізації людини, втрати ним цінностей, і як наслідок, шлях до технократії. Розуміючи і високо оцінюючи математичний і прикладний аспекти автор не уявляє собі загальної теорії систем без гуманістичних її аспектів, оскільки така її обмеженість привела б до вузькості і фрагментарності уявлень. Ці висновки відомого вченого є дуже важливими і вагомими для нашого дослідження, адже вивчення освітньо-виховних систем навчальних закладів, дослідження їх особливостей і професійна підготовка фахівців до роботи у них має здійснюватися через призму удосконалення і покращення процесів навчання і виховання підростаючого покоління – майбутнього нашої держави.

Варто відмітити, що в основному наукові дослідження, які привели до розробки універсального поняття „система”, здійснювалися в царині природничих та математичних наук і лише в 50-тих роках розпочинається розробка методологічних аспектів

³⁵⁷Уємов А. И. Системный поход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с. – С.117

³⁵⁸Берталанфи Л. фон. История и статус общей теории систем // Системные исследования. Ежегодник. – М, 1973. - С.20-37. – С.36

дослідження складних об'єктів у філософській, соціологічній, педагогічній та психологічній науках.

Створенням науково-методологічної основи цієї проблеми займалися видатні зарубіжні (Р. Акофф, К. Боулдінг, О. Ланге, М. Месарович, А. Рапопорт, У. Росс Ешбі та ін.) та вітчизняні науковці (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Лекторський, В. Садовський, М. Сетров, О. Уємов, Ю. Урманцев, В. Шадриков, Є. Юдін та ін.).

Зазначимо, що наукові дослідження з даної проблем здійснювалися в двох напрямках. Перший (прикладний) – це науково-теоретичні дослідження „систем” в різних конкретних науках (фізиці, біології, психології, педагогіці, соціології). Такими прикладами можна вважати дослідження М. М. Амосова (системне вивчення проблем особистості в медицині), Б. Г. Ананьєва (системна модель людинознавства в психології: людина як біологічний вид, онтогенез і життєвий шлях індивіда, людина як особистість, проблеми людства), П. К. Анохіна (теорія функціональної системи і прогресивність системного підходу для вирішення проблем в фізіології) та ін.

Другий напрям (загальнотеоретичний) – створення „загальної теорії систем” як методологічної парадигми наукових досліджень різних галузей знань. Для прикладу наведемо такі факти. У 1959 році в Кейсівському технологічному інституті м. Клівленда штату Огайо (США) був створений центр дослідження систем (системних досліджень на основі відділу дослідження операцій, обчислювальної техніки і автоматики). Завданням центру була розробка якісно нових методів аналізу, синтезу і вивчення складних і великих систем, створення методології системних досліджень, сприяння розвитку загальної теорії великих систем. За результатами цих досліджень у 1960 році тут був проведений I симпозіум на тему „Системи – дослідження і синтез” і в 1963 році II-й на тему „Погляди на загальну теорію систем”³⁵⁹.

В. Садовський, Є. Юдін та інші науковці організували в 1962 році при Комісії по кібернетиці АН СРСР Міждисциплінарний семінар з проблем структурно-системним методам аналізу в науці і техніці, а в 70-тих роках створюють щорічний журнал „Системні дослідження”, який був значимим виданням з системної проблематики. Ці наукові

³⁵⁹Systems: Research and Design, Proceedings the First systems Symposium at Case Institute of Technology, ed by Eckman D. P., Wiley, N.Y. 1961

доробки склали основу для виділення наукової школи „Філософія і методологія системних досліджень”³⁶⁰.

Різні методологічні проблеми системних досліджень в педагогіці розглядаються в роботах С. І. Архангельського, В. П. Безпалька, В. І. Загвязінського, В. В. Краєвського, В. О. Сластьоніна та ін..

З огляду на вищезазначене, можна узагальнити, що наукові розробки вітчизняних та зарубіжних науковців з проблеми системності вивчення явищ, предметів, процесів дійсності стали теоретично-методологічною базою системного підходу, який на сучасному етапі розвитку науки є провідним у дослідженнях різних галузей знань. Важко уявити наукове дослідження без використання цього підходу. Адже кожен конкретний об’єкт, процес можна розглядати як певну систему, що має множину взаємопов’язаних елементів, компонентів, підсистем, визначені функції, цілі, структуру; і характеризується такими ознаками: цілісність, структурність, взаємозв’язок із зовнішнім середовищем, ієрархічність, цілеспрямованість, самоорганізація³⁶¹. Завдання дослідити сутність явища, процесу вимагає від дослідника орієнтуватися на системний підхід – визначити структуру, взаємозв’язки елементів та явищ, їх супідрядність, ієрархію, цілісність розвитку, проаналізувати особливості, чинники та процес функціонування. Педагогічні системи (освітньо-виховна система як її вид) є складними біосоціальними системами, яким притаманні властивості розвитку і саморозвитку. У межах системного підходу освітній простір навчального закладу розглядається як складна, взаємопов’язана своїми основними елементами саморозвивальна структура. І, відповідно, системний підхід до розробки проблеми освітньо-виховних систем і підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах їх варіативності означає:

✓ Розробку методологічної основи її структури і функціонування;

³⁶⁰Блауберг И. В., Садовский В. Н., Юдин Э. Г. Системный подход: предпосылки, проблемы, трудности. — М., 1968

³⁶¹Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: Навч. посібн.: Вид. 2-ге, допов. / Д. В. Чернілевський, О. Є. Антонова, Л. В. Барановська, О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк, В. І. Захарченко, І. М. Козловська, К. О. Кольченко, М. І. Лазарев, Г. Ф. Нікуліна, В. О. Подоляк, Л. В. Сліпчишина, О. В. Столяренко, М. І. Томчук, В. В. Шевченко, Н. В. Якса / За ред. проф. Д. В. Чернілевського – Вінниця: Вид-во АМСКП, 2010. – 484 с. – С.171-172

- ✓ Дослідження системоутворювальних факторів освітньо-виховної системи навчального закладу;
- ✓ Вивчення системних особистісних якостей особистості, елементів цілісної системи професійних компетенцій майбутніх учителів;
- ✓ моделювання освітньо-виховної системи орієнтованої на формування гармонійно розвиненої особистості;
- ✓ розробка дослідно-експериментальної моделі професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і використання результатів в практику навчальних закладів.

У межах цього підходу виділяють також *структурно-функціональний підхід*, без застосування якого неможливо досягти поставленого завдання у виділенні в системних об'єктах структурних елементів (компонентів, підсистем) і визначенні їхньої ролі (функцій, особливостей, взаємодії). Структурно-функціональний аналіз у суспільних науках трактується як метод дослідження складних соціальних систем, що передбачає вичленення в об'єкті стабільних елементів, їхніх структурних взаємозв'язків і функціональних залежностей³⁶².

Елементи і зв'язки між ними створюють структуру системи. Кожний елемент виконує свої специфічні функції, які «працюють» на загальносистемні. Структура характеризує систему в статичності, а функції – в динамічності. Так, наприклад, будь-яка така освітньо-виховна система складається з наступних взаємопов'язаних компонентів: цілей навчально-виховної та розвиваючої діяльності; змісту цієї діяльності (фіксованої в навчальних планах, програмах, підручниках, навчальних посібниках, комп'ютерних навчальних програмах, інформаційних, телекомунікаційних засобах); методів навчання, виховання та розвитку учнів (процесуально розуміється технології освітньої діяльності); засобів, що використовуються в педагогічному процесі; організаційних форм, в яких освітня діяльність реалізується з тим чи іншим ефектом.

Одним із теоретиків у галузі педагогіки, що розробляли методологічні основи системного підходу був Ф. Ф. Корольов. Він

³⁶²Український радянський енциклопедичний словник: в 3-х т. /Редкол.: ... А.В.Кудрицький (відп.ред.) та ін.. – 2-е вид. – К.: Голов.ред.УРЕ. 1987. – 736 с., т.3. – С.320

обґрунтував основні ознаки великих (складних) систем, а саме: цілісність, взаємозв'язок із середовищем та ін.. Зокрема, визначив, що цілісність характеризується єдністю окремих частини складної педагогічної системи, які підпорядковуються загальній меті, взаємодіють і взаємопроникають як об'єктивна необхідність, зберігаючи єдине ціле. Науковець визначав педагогічну систему як елемент середовища, і взаємодія з ним проявляється як взаємозв'язок цілого і окремого, яке може виступати цілим по відношенню до власної структури більш нижчого порядку. Однак, його положення характеризувалися певною незавершеністю: не було чіткого визначення „педагогічна система”, „компоненти”, „зв'язки”. Це вимагало подальшої наукової розробки і дослідження.

Варто відмітити важливий досвід розробки проблеми системності у педагогіці російських дослідників. Так можна назвати результати досліджень, здійснені науковцями лабораторії „Колектив і особистість”, створеної в Інституті теорії і історії педагогіки АПН СРСР Л. І. Новіковою та соратниками А. Т. Куракіним, Х. Й. Лійметсом. Вони активно розробляли проблему вивчення школи як певної спільноти суб'єктів навчально-виховного процесу, теорію колективу. Ці розробки стали основою створення концепції виховних систем.

Паралельно також здійснювалися дослідження системи виховної роботи з учнями та малих соціальних груп на основі саморозвитку і самоорганізації колективу (І. С. Мар'єнко).

Наукові дослідження таких педагогічних об'єктів як колектив, школа, сім'я на основі системного підходу потребували ґрунтовної теоретико-методологічної бази: розробки понятійного апарату, виявлення закономірностей становлення і розвитку, наукового обґрунтування методичних рекомендацій для роботи педагогічних працівників. Ця об'єктивна необхідність стала передумовою створення цілісної концепції виховних систем школи, якої на даний час не було. Для її розробки необхідно було зібрати значний емпіричний матеріал, що вимагало певного часу.

У педагогіці основними методологічними принципами вивчення предметів, явищ, процесів є виявлення загального, специфічного і одиничного. З огляду на предмет вивчення нашого дослідження ми розглядатимемо поняття «освітньо-виховної системи» як загальне, що

характеризує всі освітньо-виховні системи, специфічней одиничне – властиве конкретній освітньо-виховній системі навчального закладу.

Загальнонаукове розуміння поняття «системи» розглядається як поєднання, устрій, утворення, сукупність якісно визначених елементів, між якими існує закономірний зв'язок чи взаємодія³⁶³. У той же час науковцями уточнюється, що система – це певний об'єкт вивчення, якому притаманні цілісність або який розглядається як єдине ціле. Об'єкт може бути матеріальним (реальним), може бути мислительним (абстрактний), і може бути сукупним (матеріальні і абстрактні утворення)³⁶⁴

Інколи поняття системи ототожнюють із поняттям «множина» і визначають її сутність як множину пов'язаних між собою елементів довільної природи. Але, на нашу думку, поняття «система» дещо відрізняється за своїми характеристиками від поняття «множина». Система – це не просто набір незалежних елементів однакової природи, поєднаних певними характеристиками. Вона передбачає взаємозв'язок і взаємодії цих елементів, також може мати такі властивості, які не притаманні її окремим частинам.

Так, російський дослідник А. І. Уємов, один із розробників системного підходу, в своїй праці³⁶⁵ наводить різні тлумачення поняття системи, а саме:

✓ система – це множина об'єктів, на якій реалізуються визначені відносини з фіксованими властивостями або множина об'єктів, яким притаманні наперед визначені властивості з фіксованими між ними відношеннями (А. І. Уємов);

✓ система – множина пов'язаних між собою діючих компонентів тої чи іншої природи, що впорядкована відповідно до притаманних властивостей; ця множина характеризується єдністю, що виражається в інтегральних властивостях і функціях множини (В. С. Тьютін);

✓ система – це різноманіття відношень і зв'язків елементів множини, що складає єдине ціле (А. Д. Урсул);

³⁶³Український радянський енциклопедичний словник: в 3-х т. /Редкол.: ... А.В.Кудрицький (відп.ред.) та ін.. – 2-е вид. – К.: Голов.ред.УРЕ. 1987. – 736 с., т.3. – С.214

³⁶⁴Гаазе-Рапопорт М. Г. Кибернетика и теория систем // Системные исследования. Ежегодник 1973. – М.: Мысль, 1973.,с.63-75. – С.69.

³⁶⁵Уємов А. И. Системный подход и общая теория систем. – М.: Мысль, 1978. – 272 с.

✓ системою можна назвати тільки такий комплекс вибірково включених компонентів, у яких взаємодія і взаємовідношення набувають характеру взаємодії компонентів на отримання сфокусованого корисного результату (П. К. Анохін).

Деякі науковці пояснюють поняття системи з інших позицій. Зокрема, система – відокремлена свідомістю частина реальності, елементи якої виявляють спорідненість у процесі взаємодії³⁶⁶. Або «система – це все, що ми хочемо розглядати як систему»³⁶⁷. Таке трактування поняття системи є дуже узагальненим і потребує уточнень.

У більш широкому контексті систему можна розглядати як:

1. Порядок, зумовлений правильним, плановим розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь.

2. Форму організації, будову чого-небудь (державних, політичних, господарських одиниць, установ).

3. Сукупність будь-яких елементів, одиниць, частин, об'єднаних за спільною ознакою, призначенням.

4. Сукупність принципів, які є основою певного вчення.

Будову, структуру, що становить єдність закономірно розташованих та функціонуючих частин³⁶⁸.

З огляду на зазначене вище хочемо уточнити, що є деякі об'єкти з окремими властивостями і відношеннями, які при цьому не утворюють систему, а інші властивості і відношення – можуть її утворювати. Так, наприклад, зібрані книги у шафі за розміром не утворюють систему, хоча і є у певній залежності, відношеннях, а створений із цих книг алфавітний або ж тематичний каталог вже може умовно виступати системним об'єктом. Тобто певні відношення, зв'язки носять системний характер.

Отже, система – це не просте поєднання окремих частин в єдине ціле, а цілісний комплекс взаємопов'язаних елементів, що складає особливу єдність, певний взаємозв'язок із середовищем; є елементом системи більш високого порядку, і нерідко окремі елементи самі

³⁶⁶Данилов-Данильян В.И. Моделирование: системно-методологический аспект / В.И.Данилов-Данильян, А.А.Рывкин // Системные исследования. – М., 1982. – С.182-209

³⁶⁷Клир Дж. Абстрактное понятие системы как методологическое средство / Дж. Клир // Исследования по общей теории систем. – М., 1969

³⁶⁸Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред.. В.Т.Бусел. - К. : ВТФ «Перун», Ірпінь, 2001. – 1440 с. – С.1126

можуть бути підсистемами по відношенню до загальної системи. Таким чином, можна зробити суттєвий висновок, що системність об'єкту надає не стільки кількість елементів, а характер системоутворюючих зв'язків і відношень.

Узагальнюючи всі визначення поняття «система», на основі діалектичного розуміння зв'язків і відношень між елементами необхідно дотримуватися чітко встановлених рис, що характеризують ці відношення і зв'язки. Це можуть бути такі:

об'єктивність, тобто система повинна досліджуватися не як творіння розуму, а реально існуючий об'єкт оточуючої дійсності;

суттєвість, тобто системне представлення об'єкта є для нього суттєвим за умови існування зв'язків, відношень між його елементами;

різноманітність зв'язків і відношень, тобто необхідність існування різнорівневих, варіативних зв'язків і відношень, що забезпечуватимуть системний характер об'єкта;

взаємність зв'язків і відношень, яка забезпечить існування системи як єдиного цілого.

У загальній теорії систем (Л. фон Берталанфі, І. В. Блауберг, В. М. Садовський, Є. Г. Юдін та ін.) визначають різні системи, в тому числі і соціальні. Будь-яка соціальна система складає собою комплекс компонентів матеріального й ідеального, об'єктивного і суб'єктивного, емоціонального і раціонального характеру. Кожній соціальній системі притаманні норми, які регулюють її цілісність, функціонування, розвиток. Систему навчального закладу (школи) можна представити як різновидність соціальної системи. Відповідно до цього підходу характерні для соціальної системи ознаки будуть властиві й освітньо-виховній системі навчального закладу.

На сьогодні в кожному навчальному загальноосвітньому закладі можна виділити різні системи і підсистеми. Це може бути виховна система, методична система, система роботи з батьками, система роботи із обдарованими школярами та ін.

Поряд з поняттям системи існує поняття «комплекс». Комплекс (від лат. *complexus* – зв'язок, поєднання) у найширшому розумінні – певне поєднання окремих процесів, властивостей, частин, систем в єдине ціле. У Великому українському тлумачному словнику

комплекс визначається як певний набір предметів, які становлять щось ціле або мають однакове призначення³⁶⁹.

З позицій системного підходу аналіз всього масиву понять, що пов'язаних із визначенням характеристик поняття «освітньо-виховна система» доцільно розподілити на окремі категоріальні блоки відповідно проблеми визначення, функціонування і професійної підготовки майбутніх педагогів (див. рис.1).

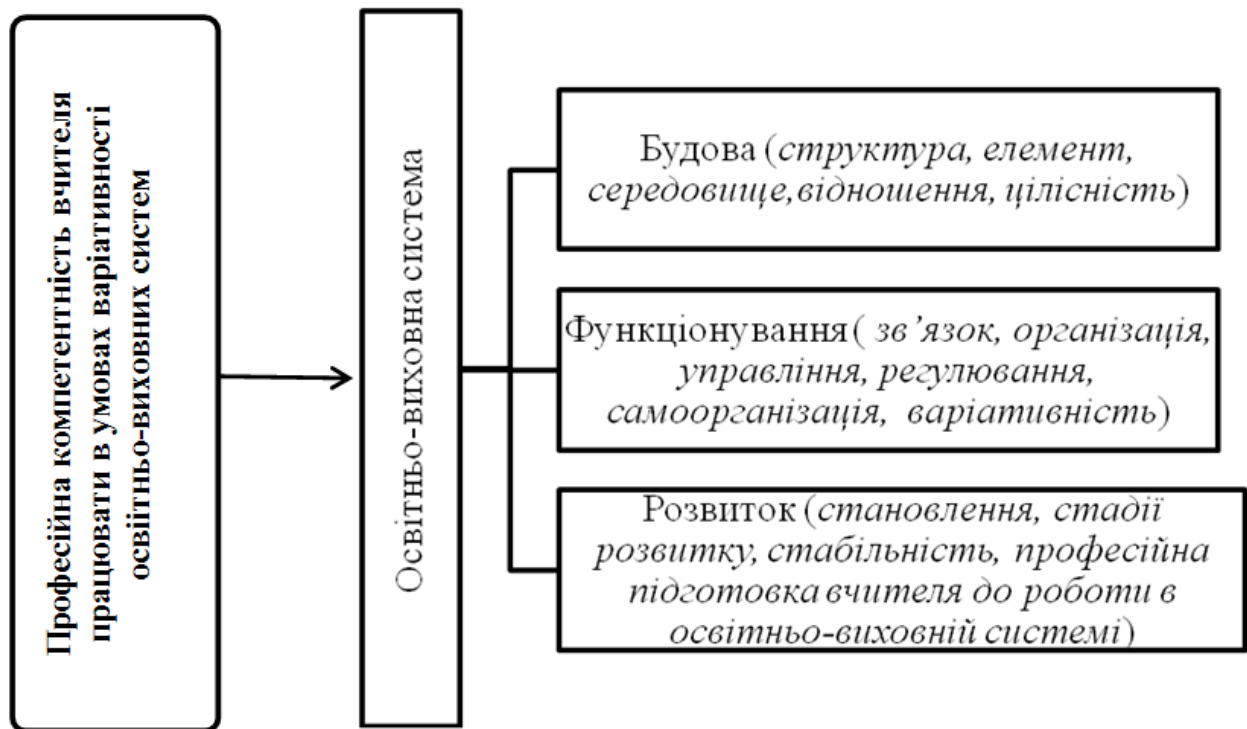


Рис 1. Структурно-логічна схема базових понять дослідження

Перший блок складають поняття, які характеризують будову системних об'єктів. Це поняття «елементи», «відношення», «середовище», «цілісність», «структура». Вони характеризуються ознаками статичності й інваріантності (сталості) по відношенню до системи.

Другий блок понять пов'язаний з дослідженням функціонування системних об'єктів, яким є освітньо-виховна система, це поняття «зв'язок», «організація», «управління», «регулювання», «самоорганізація», «варіативність» та ін., які відповідно характеризуються ознакою динамічності.

³⁶⁹ Великий тлумачний словник сучасної української мови / Укл. і голов. ред.. В.Т.Бусел. - К. : ВТФ «Перун», Ірпінь, 2001. – 1440 с. – С.445

I, відповідно, третій блок понять складають поняття, які характеризують процеси розвитку системних об'єктів і підготовки фахівців до роботи в умовах цих систем. До нього відносяться поняття «становлення», «стадії розвитку системи», «стабільність», «професійна підготовка майбутнього вчителя до роботи в освітньо-виховних системах».

Варто зазначити, що цей поділ умовний, тому що процеси побудови, функціонування і розвитку освітньо-виховної системи взаємопов'язані і взаємообумовлені.

Більш детально розглянемо особливості освітньо-виховної системи та системи підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Вивчення систем можна здійснювати різними способами. Найбільш вживаними можна виділити такі: вивчення на основі аналізу процесу (мікроскопічне дослідження) і вивчення на основі кінцевого результату (макроскопічне дослідження). Під час аналізу процесу система вивчається як єдине ціле, що складається з поєднаних між собою відповідними зв'язками підсистем. При цьому досліджуються чинники, особливості, основні і проміжні етапи розвитку, засоби та ін. Як результат – наявність різноманітних виборів, альтернатив, варіантів. Відповідно, під час другого способу система розглядається як ціле і більше уваги приділяється кінцевому результату, а засоби, проміжні результати, основа для об'єднання всіх процесів досліджуються в загальному. У нашому дослідженні ми керуватимемося обома способами, оскільки для нас важливим є і процес становлення та розвитку системи – щоб дослідити особливості її функціонування. На цій основі створити концепцію освітньо-виховних систем – і здійснити дослідження освітньо-виховних систем у цілому, а далі розробити методичні основи підготовки майбутніх учителів до роботи у різних освітньо-виховних системах.

У педагогіці провідним методом створення системи є метод педагогічного моделювання. На думку П. П. Маслова, побудова моделі, здатної точно й адекватно відобразити процес – це використання логічних формалізмів (формалізація – можливість вирішувати задачу формальним способом) і дослідження цим шляхом можливостей вирішення задач, які постають перед мисленням³⁷⁰. А

³⁷⁰ Маслов П. П. Социальные модели // Социология в СССР в 2-х т. – Т.1. – С. 195

відповідно, розробка моделі процесу або структури, або зв'язків завжди спеціалізована, оскільки цей процес складається із окремих атрибутів, взаємозв'язки між якими для конкретного, вузького кола явищ визначається постійним³⁷¹. Керуючись цим загальним положенням ми будемо визначати модель освітньо-виховної системи як педагогічну та аналізувати її як результат абстрактного узагальнення практичного педагогічного досвіду.

Варто нагадати, що визначення існування об'єкта як цілого, як системи зумовлене певними умовами³⁷². Зокрема, перша умова, визначена метою, завданням і критерієм цілісності, який є системоутворювальним. Друга – існування системи повинно забезпечуватися критерієм якості, що надає йому цілісності. І зміна цього критерію, точки зору дослідника, змінює й уявлення про цей об'єкт як систему. Людина як індивід може бути психологічною, біологічною системою, і як елемент (ланка) системи управління. Третя умова – існування системи обумовлене тим, що система має бути підсистемою іншої системи, бути її складовою. І четверта умова необхідності існування системи передбачає, щоб вона сама поділялася на частини, підсистеми.

Структурно опис системи можна здійснювати через внутрішні стани, взаємозв'язки, а функціонально – через зовнішню поведінку та її взаємодію із середовищем.

Модель системи – це цілісне уявлення про освітньо-виховну систему, яка складається у конкретному загальноосвітньому закладі (школі, ліцеї, гімназії та ін.). Осмислене створення нової системи передбачає висування провідної ідеї, розробку побудованої на її основі концепції, оволодіння цією концепцією колективним суб'єктом системи, яка формується, створення зовнішніх умов, сприятливих для її удосконалення і розвитку.

Сьогодні відбуваються стрімкі зміни систем комунікації людини. Ситуація характеризується вимогами інноваційного мислення з проблемою нових способів одержання інформації. Відповідно цього помітні слабкі місця професійної підготовки вчителя. Як зазначає І.А. Зязюн, необхідно забезпечити реальну підготовку: педагога-дослідника, педагога, який володіє іноземною мовою й

³⁷¹Там же, С.201

³⁷²Гаазі Рапопорт М. Г. Кибернетика и теория систем // Системные исследования. Ежегодник 1973. – М.: Мысль, 1973., с.63-75. – С.70

комп'ютерною технікою, педагога-психолога, педагога, спроможного по-новому організувати навчальний процес, підготувати велику кількість учнів не тільки як творців інтелектуальних ресурсів, але й здатних перетворювати отримані знання в технологічні інновації й висококонкурентні продукти й послуги³⁷³. Це можливо, за умови підходу до формування під час професійної підготовки майбутнього вчителя як педагога-майстра, який вирізняється спеціальними професійними якостями і вміннями, універсалізмом, достатнім орієнтуванням у професійній сфері для розв'язання професійних завдань.

З огляду на це, виникає необхідність нової інноваційної моделі педагогічної освіти. На основі сучасних досягнень системи освіти, вважаємо, що структурними елементами сучасної моделі професійної підготовки майбутнього педагога мають бути: оновлений зміст освіти на основі міждисциплінарності та інтегративності, нова організація освітнього простору, що характеризується параметрами нелінійності, мобільності, з орієнтацією на побудову студентами індивідуальних освітніх маршрутів, включення роботодавців у процес підготовки вчителя. Позиція студента повинна бути як позиція суб'єкта свободи, вибору й відповідальності. На думку Н. Дем'яненко, сучасна інноваційна модель підготовки вчителя повинна передбачати організацію квазіпрофесійної діяльності, міждисциплінарну взаємодію, надання можливості для саморозвитку і самореалізації особистості студента, створення додаткових організаційно-педагогічних умов, спрямованих на посилення мотивації студентів до навчання (кредитно-рейтингова система, елективні курси, метод проектів)³⁷⁴.

У межах вивчення особливостей професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем ми обрали модель, яка виявляє особливості імітації цього процесу, тобто *структурно-функціональну*, як таку, що імітує внутрішню організацію об'єкта-прототипа (професійну підготовку майбутніх вчителів до означеного напрямку діяльності) і у динаміці (весь курс навчання у ВНЗ), і у статичі (педагогічні дисципліни,

³⁷³Зязюн І.А.Немає педагогіки без педагога... // Рідна школа [Текст] : наук.-пед.журн. К.: Рідна школа, 1922. №4/5, 2012; С.22-23

³⁷⁴Дем'яненко Н.М.Підготовка педагогічних кадрів: пошук інноваційної моделі // Рідна школа [Текст] : наук.-пед.журн. К.: Рідна школа, 1922. №4/5, 2012; С. 32-36

система форм і методів навчання тощо), а також імітує способи взаємодії об'єкта із середовищем, педагогічні умови як представлення реальних обставин, які характеризують і обумовлюють існування, розвиток і функціонування об'єкта.

Системний, структурно-функціональний, задачний підходи до процесу формування компетенції майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем дають підстави для підтвердження доцільності створення моделі реалізації професійної підготовки до означеного напрямку діяльності, що має на меті вдосконалення й коригування процесу професійної підготовки майбутнього вчителя як потреби в його відповідності соціальному замовленню й особливостям розвитку освітнього простору.

Розроблена структурно-функціональна модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчального закладу включає такі компоненти:

цільовий – передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;

концептуальний, основу якого складає концепція освітньо-виховних систем; ідея створення умов для формування компетентної, самоактуалізуючої, самоорганізуючої особистості майбутнього вчителя здатного працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки майбутніх учителів і принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів;

змістовий, котрий включає змістовий ресурс професійної підготовки протягом всього процесу навчання майбутніх учителів у ВНЗ;

технологічний, відображає механізм реалізації моделі (впровадження в умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання), і здійснюється через такі умовні етапи: адаптаційно-професійний – I

курс навчання у вузі, локально-професійний – II, III курси, системно-професійний – IV-VI курси;

результативно-коригуючий, включає рівні сформованості педагогічно спеціалізованої компетентності в межах професійної роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників, та методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів у процесі підготовки.

ВИСНОВКИ

В останні роки дедалі більшого значення набуває системний підхід, який знайшов широке розповсюдження у різних галузях науки і практики. Системний підхід належить до числа універсальних методів, оскільки застосовується в кібернетичних, біологічних, соціально-економічних, психолого-педагогічних та інших науках, а також у галузі професійної освіти та професійного розвитку. Як зазначали Е.Г. Юдін, В.О. Якунін, виникає потреба у нових підходах до дослідження у процесі наукового пошуку, який би дозволив виявити й обґрунтувати спільні закономірності для різних за якістю класів явищ. Останнє привело до появи системного підходу, який застосовується, насамперед, до тих явищ, які належать до категорії системи. Принцип системності пов'язаний з ґносеологічними функціями, із загальною методологією пізнання, з ціннісними орієнтаціями у пізнанні, з комплексним підходом у дослідженні.

Проведений науковцями Житомирської науково-педагогічної школи аналіз філософської літератури дозволяє стверджувати, що в методології науки приділено достатньо уваги розкриттю сутності поняття «система». У загальнонауковому контексті поняття «система» тлумачиться як порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин будь-чого. Під «системою» розуміють також сукупність взаємопов'язаних елементів, які утворюють собою цілісну єдність.

Узагальнюючи різні погляди дослідників, можна зазначити, що по-перше, система – це множинність елементів, які знаходяться у зв'язках між собою і утворює певну цілісність, єдність; по-друге, система завжди взаємодіє з навколишнім середовищем, утворюючи з ним також нерозривну єдність; по-третє, будь-яка система може бути розглянута як елемент системи більш високого порядку, а її елементи можуть бути системою більш низького порядку, тобто бути системними утвореннями; по-четверте, системні властивості явища, як цілісного утворення, визначаються не лише сумою властивостей окремих її елементів, але й тими властивостями структури, які

здійснюють зв'язок з іншими системними структурами; по-п'яте, більшість систем піддаються управлінню; по-шосте, будь-яка система має свою природу, сутність, зміст, форми прояву, структуру і структурні зв'язки.

Науковці підкреслюють, що системний підхід орієнтує дослідження на розкриття цілісності об'єкта і зведення його до єдиного цілого, а охоплення всіх аспектів досліджуваного явища в системній організації завжди було притаманне науковому пізнанню і як результат – знанню в цілому.

Аналіз наукової літератури доводить, що системний підхід виник як протидія на довготривалі використання функціонального підходу в наукових дослідженнях, який зосереджував увагу на окремі аспекти, частини цілісної проблеми, що виявилось недостатнім при встановленні взаємозв'язків між зовнішніми та внутрішніми чинниками впливу на загальні результати процесів, явищ тощо. Системний підхід, з погляду філософів (І. В. Блауберг, В. М. Садовський, Е. Г. Юдін), розглядається як методологічний напрям у науці, основне завдання якого полягає в розробці методів дослідження і конструювання складно організованих об'єктів – систем різних типів та класів. Отже, на думку відомих науковців, системний підхід – напрям методології наукового пізнання, в основі якого лежить розгляд об'єкта як системи: цілісного комплексу взаємопов'язаних елементів; сукупності взаємодіючих об'єктів, сукупності сутностей і відношень (Л. фон Берталанфі, А. Д. Хол, Р. І. Фейджин). Системний підхід можна розглядати як певний спосіб організації дій будь-якої діяльності. Такий підхід допомагає виявити їх закономірності і взаємозв'язки з метою більш ефективного використання у теорії та практиці. При цьому системний підхід є не стільки методом вирішення завдань, скільки методом постановки завдань. Це якісно вищий порівняно з предметним, спосіб пізнання.

Проведені наукові розвідки ґрунтувалися на визначених у науковій літературі основних принципах системного підходу.

- Цілісність, що дозволяє розглядати одночасно систему як єдине ціле і водночас як підсистему для вищих рівнів.

- Ієрархічність побудови, тобто наявність множини (принаймні, двох) елементів, розташованих на основі підпорядкування елементів нижчого рівня елементам вищого рівня. Прикладом може слугувати будь-яка конкретна організація, яка являє взаємодію двох підпорядкованих підсистем: керуючої і керованої.

- Структуризація, що дозволяє аналізувати елементи системи та їх взаємозв'язки у межах конкретної організаційної структури. Зазвичай, процес функціонування системи обумовлений не стільки властивостями її окремих елементів, скільки властивостями самої структури.

- Множинність, що дозволяє використовувати безліч кібернетичних, економічних, математичних, педагогічних моделей для опису окремих елементів і системи в цілому.

- Системність, властивість об'єкта володіти всіма ознаками системи.

Зокрема, системність за В.Г. Афанасьєвим, – це властивість, якість об'єктивної дійсності, а системний підхід до неї – конкретизація учіння про загальний зв'язок, рух і розвиток. Це перехід від пізнання часткового до загального, від однозначного до багатозначного, від абстрактного до конкретного, від одновимірного до багатовимірного, від лінійного до нелінійного тощо. В.Г. Афанасьєв наголошує, що реальна система, її пізнання, відображення в свідомості людини, а потім на основі отриманого системного знання практичний вплив на систему, свідоме управління її функціонуванням і розвитком, – відображає діалектику об'єктивного та суб'єктивного, теорії та практики в системному підході.

Доведено, що велику роль системний підхід відіграв у становленні педагогіки як теоретичної дисципліни і насамперед здійснив вплив на розвиток понятійно-термінологічної системи педагогіки за такими напрямками: застосування системного підходу в якості методологічного підґрунтя визначення стратегії і вихідних принципів розробки понятійно-термінологічного апарату педагогіки; використання системного підходу як джерела термінів, що збагачують терміносистему педагогіки, як інструменту «перекодування» знакової системи педагогічної науки.

Вивчення педагогічних систем з погляду системного підходу здійснювали провідні вчені: Ю.К. Бабанський, Т.А. Ільїна, Н.В. Кузьміна, В.І. Луговий (загально-педагогічні підходи до вивчення систем); А.М. Алексюк, В.І. Бондар, В.В. Загвязинський, О.Я. Савченко (дидактичні системи); І.Д. Бех, В.А. Караковський, О.В. Сухомлинська (системи виховання та самовиховання); Л.І. Даниленко, Г.А. Дмитренко, Г.В. Єльнікова, Ю.А. Конаржевський, В.І. Маслов, В.С. Пікельна, М.А. Поташник, Р.Х. Шакуров

(системи управління); Н. І. Клокар, В. В. Олійник, Н.Г. Протасова (системи післядипломної освіти).

Упровадження системного підходу дало можливість перейти від розгляду окремих питань термінознавства в педагогіці до уточнення змісту понять і категорій педагогіки як підсистем цілісної, складно структурованої понятійно-термінологічної системи, рівень сформованості якої взаємозумовлені рівнем розвитку педагогічної теорії. Водночас було реалізовано можливості системного підходу як нового способу мислення в іншому структуруванні та проблематизації педагогічної реальності. Системний підхід сприяв реалізації нових знакових засобів оформлення уявлень про інші структури змісту педагогічної реальності. Завдяки системному підходу природна мова педагогіки стала збагачуватися загальнонауковими термінами, основним з яких був термін «система», а також низкою пов'язаних з ним системологічних термінів (І.М. Кантор, В. П. Беспалько, М.О. Данілов, Т.В. Ільєсова, Ф. Ф. Корольов, Н.В. Кузьміна, А.Т. Куракін, Л.І. Новікова, А.М. Сідоркін, Ю.П. Сокольніков та ін.).

Було враховано напрацювання А.Г. Кузнецової, яка у процесі дослідження системно-педагогічної термінології виявила основні тенденції, що сформувалися з початку 70-х років ХХ ст. – «онтологічну», «технологічну» і «гносеологічну», до яких у другій половині 80-х додалася ще й «праксеологічна». Кожна з цих тенденцій мала різний рівень продуктивності з погляду евристичного потенціалу обґрунтованих в її межах системно-педагогічних понять. У цілому, проведені дослідження на основі аналізу і здійснення системологічних пошуків педагогів-дослідників кінця ХХ століття в широкому соціокультурному контексті, дали змогу розробити концепцію взаємопов'язаного розвитку методології педагогіки та методології педагогічного системного підходу, дозволило переконатися в правильності обраної методологічної основи і сформованої методики дослідження.

У психолого-педагогічних дослідженнях системний підхід дає можливість структуровано підходити до вивчення досліджуваних об'єктів і процесів. У монографії здійснюється структурно-змістовий аналіз професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів як системи у вигляді множини взаємопов'язаних елементів, що утворюють певну цілісність, стійку єдність із середовищем, мають інтегративні якості, які взаємодіючи зумовлюють появу нових

якостей, що характеризують процес професійного становлення педагога.

Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя є динамічною системою, яка протікає в умовах постійної мінливості чинників зовнішнього середовища, що викликають зміни його внутрішнього стану. Досліджувана система є відкритою, оскільки між нею та навколишнім середовищем відбуваються інформаційні процеси. Тому система «професійно-педагогічна підготовка» характеризується ознаками, які притаманні всім системам. Науковці виокремлюють і специфічні особливості, які властиві соціальним системам: наявність мети й управління. Відповідно, професіоналізм педагога являє собою цілісну діалектичну єдність таких складових, як професіоналізм особистості та професіоналізм педагогічної діяльності.

Кожен з компонентів складає систему складових нижчого порядку, які можуть детермінувати професійне становлення майбутнього педагога й одночасно виступати критеріями рівня його професійного становлення. Роль системного підходу у вивченні проблеми професійного розвитку, на нашу думку, є визначальною, оскільки системний підхід дозволяє поєднати аналіз і синтез, якісне та кількісне в дослідженні процесу розвитку, виявити інтегративні системні властивості та якісні характеристики. При вивченні педагогічної дійсності, згідно з результатами досліджень В.О. Сластьоніна та інших учених, системний підхід вимагає реалізації принципу педагогічної теорії, експерименту і практики. Педагогічна теорія закладає підґрунтя для правильного вирішення прикладних аспектів дослідження, а практика, будучи дієвим критерієм істинності наукових знань, положень, які розробляються теорією і перевіряються за допомогою експерименту, стають джерелом нових фундаментальних проблем освіти.

З погляду науковців, важливими постають як вихідні концептуальні положення, організаційні, так і процесуальні компоненти розвитку професіоналізму майбутнього педагога у процесі його професійного становлення. Тому дослідники спираються на системний підхід як на загальнонауковий методологічний напрям, при якому розробляються та застосовуються методи цілісного дослідження складно організованої системи «професійно-педагогічна підготовка». Педагог загальноосвітнього закладу – особистість, здатна до саморозвитку, самовдосконалення у

процесі професійній діяльності, що зумовлює необхідність системного підходу як вихідного принципу розв'язання проблеми неперервного професійного розвитку, який характеризується складністю, внутрішньою єдністю, прямими й зворотними зв'язками, що забезпечують єдність цього процесу.

Відтак, на основі аналізу наукового доробку виокремлено провідні теоретичні та практичні аспекти системних досліджень, які є значущими для вивчення системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів:

1. Процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів уявляємо у вигляді цілісної системи яка складається зі структурованої кількості компонентів, що перебувають у залежних взаємозв'язках.

2. Система професійного становлення майбутніх учителів розглядається як функціональна структура, що вміщує цілеспрямовану сукупність дій, є цілісним психолого-педагогічним процесом.

3. Елементи цієї системи характеризуються функціональною специфікою загальної системи розвитку професіоналізму педагога як цілого, зберігаючи при цьому основні її ознаки.

4. Професійний розвиток є важливою ознакою системи та результатом її дієвості, що забезпечує зростання у майбутньому показників педагогічної компетентності, професійно-педагогічної майстерності, професійно значущих якостей.

Саме теоретико-методологічні засади системних досліджень – історія, досвід, перспективи – обґрунтовано у представленій монографії (О.А. Дубасенюк, О.В. Вознюк, С.С. Вітвицька). Успішно використовується системний підхід у побудові моделі педагогічної обдарованості (О.Є. Антонова), моделі педагогічної підготовки майбутніх магістрів освіти (С.С. Вітвицька), моделі стандартизації професійної освіти (Н.В. Дупак), у дослідженні проблеми забезпечення якості вищої освіти з позицій системного підходу (С.В. Лісова).

Упровадження системного підходу у процесі фахової підготовки майбутніх учителів дало можливість обґрунтувати концепцію моделювання системи професійно-педагогічної підготовки студентів університетів в умовах євроінтеграційних процесів в освіті (Н.Г. Сидорчук) та системно-структурну концептуальну модель підготовки майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів до

професійної діяльності (Л.В. Зданевич). Реалізовано системний підхід до формування полікультурної компетентності майбутніх фахівців у сучасному освітньому просторі (О.Є. Березюк).

Прикладні аспекти системного підходу у вищій освіті знайшли відображення у дослідженні проблем індивідуалізації як перспективного способу створення технологічних систем професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя (В.М. Єремєєва), підготовці майбутніх учителів початкової школи засобами трудового навчання учнів (Н.Є. Колесник), організації самостійної роботи майбутніх учителів математики, урахуваючи вимоги системного підходу (О.М. Королюк), практичного застосування системного підходу в моделюванні науково-дослідної роботи студентів (О.М. Власенко), підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем (В.А. Ковальчук).

Отже, професійна підготовка майбутніх учителів, що представлена у вигляді педагогічної системи, має реалізувати різні аспекти системного підходу, а саме: системно-компонентний (виокремлення і дослідження вихідних компонентів системи та їх властивостей); системно-структурний (розкриття єдності та взаємодії між компонентами); системно-функціональний (дослідження функцій системи як інтегративного результату, опис системи як цілого, а також її існування та розвиток у зовнішньому середовищі); системно-інтегративний (вивчення багатогранності кожного об'єкта, виявлення факторів системності, збереження її специфіки, функціонування та розвиток); системно-історичний (створення теорії систем, які розвиваються, аналіз властивостей, стану, зв'язків і відношень, фаз, циклів та рівнів її розвитку); системно-комунікативний (встановленні множини комунікативних зв'язків з іншими системами); системно-управлінський аспекти (відмінність між перспективним та існуючим станом системи, урахування механізмів, функцій управління, які забезпечують цілісність системи, її дієвість).

Таким чином, професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів має складну внутрішню структуру, множину зовнішніх зв'язків з освітнім середовищем ВНЗ і не може існувати відокремлено. Системний підхід дає можливість у процесі теоретичного та практичного дослідження виокремити певні компоненти педагогічної системи з метою більш ґрунтовного вивчення внутрішніх і зовнішніх зв'язків між елементами системи як

цілого. Вважаємо, що системний підхід є вихідним принципом у дослідженні та розв'язанні проблеми професійної підготовки майбутніх педагогів, а необхідність його використання зумовлена складністю зазначеної проблеми, її внутрішньою єдністю, прямими та зворотними зв'язками, які забезпечують таку цілісність.

Тому доцільна розробка цілісної науково-методичної системи професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців, яка враховуватиме не лише опис внутрішньої структури, а й зовнішні та внутрішні фактори, передумови та детермінанти цього процесу, що сприятиме ефективному професійно-особистісному зростанню майбутнього педагога.

У монографії обґрунтована роль системного підходу при розробці педагогічної освіти як відкритої системи, її можна віднести до числа систем, які розвиваються у структурному та функціональному аспектах, а кількісно-якісні зміни, мають упорядкований характер. Визначені положення були враховані при моделюванні системи «професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів».

Дослідниками доведено, що запровадження системного підходу до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів, їх професійного розвитку необхідний з кількох причин: особистісно-професійний розвиток майбутнього педагога є складною системою, функція якої може бути описана через системні категорії, компоненти; без системного аналізу неможливо розробити теоретичну модель такої підготовки; системний аналіз і системний підхід є одночасно і способами пізнання сутності педагогічної освіти й інструментом організації управління як складної системи з розгалуженнями внутрішніх та зовнішніх динамічних зв'язків; кожний компонент системи підготовки майбутніх педагогів є своєрідною мінісистемою, яка передбачає перехід на більш високі рівні розвитку й вдосконалення; педагогічна освіта постає як багатоаспектна, багатофункціональна розвивальна система, якій притаманні системні ознаки: цілісність складових елементів; інтегративність якостей, цілеспрямованість, що дає змогу елементам та системі постійно розвиватися; функціональність, яка забезпечує дієвість; методична забезпеченість зв'язків і взаємовідносин; організаційна структурність, що дає можливість описати систему через встановлення зв'язків між її компонентами; комунікативність у взаємодії із зовнішнім середовищем; ієрархічність, де кожен

компонент системи підпорядкований іншому; результативність, що свідчить про дієвість системи та її перспективність.

Проведені теоретико-методологічні пошуки визначили перспективні напрями, які у подальшому можуть стати основою для самостійних досліджень науковців. Так, в умовах збереження професійних ціннісних орієнтацій значущими для розвитку сучасної методології педагогіки постають дослідження прогресивних традицій в педагогічній науці та практиці. Потребують розробки шляхи підвищення методологічної культури майбутніх педагогів; важливо було б дослідити структуру, динаміку, чинники та механізми формування «індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього педагога-дослідника», розвиток його методологічної культури як сукупності цінностей, норм, еталонів, засобів і прийомів, що обумовлюють його дослідницьку позицію.

Отже, методологія системного підходу розвивається і збагачується, тому важливо простежити зміни, запропонованих науковцями, моделей методології педагогічного системного підходу, зокрема до професійно-педагогічної освіти у сучасних умовах і продовжити системологічні пошуки педагогів-дослідників ХХ ст.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Антонова Олена Євгеніївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 1.3*).

Березюк Олена Станіславівна – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.4*).

Вітвицька Світлана Сергіївна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 1.4*).

Власенко Ольга Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.4*).

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 1.2*).

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*вступ, висновки, параграф 1.1*).

Дупак Надія Василівна – доцент кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету (*параграф 1.5*).

Зданевич Лариса Володимирівна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри дошкільної педагогіки, психології та фахових методик Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії (*параграф 2.3*).

Єремєєва Віра Модестівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.1*).

Ковальчук Валентина Антонівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.5*).

Колесник Наталія Євгенівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри естетики, етики та образотворчого мистецтва Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.2*).

Королук Олена Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри математики Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 3.3*).

Лісова Світлана Валеріївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії і методики виховання Рівненського державного гуманітарного університету (*параграф 2.2*).

Сидорчук Нінель Герандівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка (*параграф 2.1*).

Наукове видання

Колектив авторів:

**АНТОНОВА Олена Євгеніївна,
ВОЗНЮК Олександр Васильович,
ВІТВИЦЬКА Світлана Сергіївна,
ДУБАСЕНЮК Олександра Антонівна,
ЛІСОВА Світлана Валеріївна та ін.**

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА
ОСВІТА: СИСТЕМНІ ДОСЛІДЖЕННЯ**

Монографія

Комп'ютерний макет: О.В. Вознюк, О.М. Корольок

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку __.06.15. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Times New Roman. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 10.2. Обл. вид. арк. 10.0. Наклад 300. Зам.

Видавець і виготовлювач

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua