

МЕТОДОЛОГІЧНА ОПОРА ПЕДАГОГІЧНОГО НАУКОВОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Сукупність ідей, теорій і підходів, які обираються як методологічні засади наукового пошуку, складає ту “призму”, через яку і завдяки якій з’ясовується сутність об’єкта дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів і умов удосконалення, ефективного розвитку. Власне цим узгоджуються суперечності для утримання системи результатів наукового пошуку в рівновазі. При цьому, в силу специфіки педагогіки як гуманітарної і активної в поступі науки, при згадуванні тієї чи іншої ідеї, підходу необхідно пояснити, яке саме трактування “служувало” досліднику. Адже за однією й тією ж назвою категорії підходу часто-густо приховуються різні, іноді суттєво відмінні чи навіть протилежні їх розуміння. Зрозуміло, до теоретичного ресурсу будь-якої проблеми належить не увесь обсяг думки, що її стосується, а лише та частина, що надихає дослідника (Мартін Трой). Повною мірою сказане стосується важливого методологічного принципу цілісності, так званого цілісного підходу, на який нерідко посилаються дослідники як на методологічну базу дослідження. Аналіз наукових досліджень, в яких використовуються такі посилення, дає підставу для висновку, що у значній їх частині цілісний підхід насправді лише згадується і в дійсності немає навіть намагання осмислити цілісну природу досліджуваного педагогічного явища, процесу.

Труднощі, пов’язані з цілісним підходом, пояснюються, з одного боку, складністю і багатоаспектним виявом педагогічних явищ, багатофакторністю їх функціонування і розвитку. Є й інша причина – нечіткість уявлень про сутність феномена “цілісність”.

нерозвиненість методології цілісного підходу як інструмента дослідження складних педагогічних об’єктів.

Нерідко висловлюється думка, що таке становище у використанні цілісного підходу в педагогіці пояснюється його незабезпеченістю. Мовляв, не встиг статися, а вже безнадійно застарів. Його з успіхом замінюють інші підходи – системний, особистісний, культурологічний, синергетичний, діяльнісний, компетентісний тощо. Безсумнівно, згадані підходи надзвичайно цінні й продуктивні у дослідженні та вирішенні педагогічних проблем. Відомо, що функціонування освітньо-виховних систем має спрямовуватись на педагогічну підтримку становлення і розвитку суб’єкта освіти як самостійності, автора і творця своєї долі, як особистості із багатьма значущими для суспільства і самої людини характеристиками. Тому, безсумнівно, необхідний особистісний підхід, реалізація якого дає змогу із значною імовірністю наблизитися до розв’язання цього завдання. Нашаровуючись на всі складові педагогічного процесу, особистісний підхід передусім і головним чином змінює його основоположну характеристику – ціль, робить головними завдання виховання і розвитку особистісних властивостей суб’єктів освіти – учнів і педагогів, розвиток їх особистісного досвіду. Однак особистісний – досить складна система якостей і характеристик, яка вживається в різні види діяльності, звідси необхідність системного і діяльнісного підходів, їх методології, технології реалізації.

Перший з них акцентує увагу на аналізі компонентів, що становлять досліджуваний феномен, зв’язках між ними – структурі системи, функціях педагогічної системи як породження структури певного складу й характеристик. І по тому, наскільки цілісні (повні, ієрархічні, структуризовані) уявлення про ці характеристики системи, про їхні особливості, породжені взаємодією компонентів, визначають ефективність системного підходу.

Діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики в цілі і завдання педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну сторону в такий спосіб, щоб суб’єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні.

Освітньо-виховний простір і життєдіяльність людини, її саморозвиток – не завжди чітко побудована і керована система, а складний об’єкт, який, зокрема, і в своєму розвитку, підпоряд-

ковується складним і малопізнаним закономірностям функціонування і саморозвитку складних синергетичних систем. Синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як певна хаотичність, і, разом з тим, здібність до саморозвитку, самоуправління. Важливо враховувати механізми взаємодії локальних систем із метасистемами, що надзвичайно необхідно для систем педагогічних, інтегрованих в усі позитивні і негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому і особистості, зокрема. Синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші і цілісніші наші уявлення про чинники, які впливають на досягнення цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі чинники в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку.

Все це відбувається в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження в неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, необхідний культурологічний підхід, його методологія, відповідні регуляції при розв'язанні всіх педагогічних завдань. Культурологічний підхід, його методологія особливо цінні тим, що визначають основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі і вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Ці уявлення повинні бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними і достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її виявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, саморозвитку тощо, його опанування і, по можливості, розвитку. Тобто необхідний передусім такий регулятив, як цілісність при реалізації культурологічного підходу.

На будь-якій стадії своєї дорослості і життя дитина, учень, студент, спеціаліст виконують чи готуються до виконання певної місії – у професійній діяльності, сімейному вихованні тощо, що вміщує в центр уваги набір компетентностей не лише у вузькому професійному сенсі, а в широкому, що дає можливість “володіти ситуацією” в усіх її життєвих виявах і говорити про компетентність суб'єкта учіння певного рівня освіти. Словом, актуальний компетентнісний підхід до розв'язання завдань освіти і освіченості

навчання. У центрі уваги цього підходу – взаємозв'язок очікувань майбутньої чи реалізованої професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності. Вочевидь “набір” компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю повинен відображувати всю сукупність завдань, необхідність вирішення яких може виникнути в професійній діяльності, повинен вести до “мета компетентності” як цілісній характеристиці спеціаліста, який володіє необхідними можливостями розв'язання найрізноманітніших завдань професійної діяльності.

Отже, необхідність цілісності завжди бажана в реалізації кожного із популярних методологічних підходів, а також, що не менш важливо, цілісності усієї системи цих підходів. Пріоритетною є увага до цілісних властивостей досліджуваного педагогічного феномена, властивостей, що є бажаним результатом взаємодії у їх сукупності, не тотожних можливостям у їх окремоті.

Наведені міркування уможливають всезагальність цілісного підходу в усій системі методологічних регулятивів педагогічного дослідження, проектування і конструювання педагогічних об'єктів і процесів.

Головна особливість цілісного підходу, що відрізняє його від інших методологічних підходів до дослідження, полягає в тому, що якщо останні акцентують увагу на якомусь аспекті досліджуваного феномена (безсумнівно, важливого, нерідко визначального, порівняно з іншими), цілісний підхід, передусім, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проективного феномена якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, “одиниці” тощо), шляхів забезпечення і підвищення його цілісності. А це можна забезпечити, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів. Цілісний підхід, у такий спосіб, є метاپідходом, метарегулятивом (система регулятивів), реалізація якого важлива для ефективності повноцінного здійснення особистісного, системного, діяльнісного, синергетичного, культурологічного, компетентісного і всіх інших підходів.

Дослідники останніх років дають підстави для того, щоб знову спеціально повернутися до осмислення сутності, призначення, процедур реалізації цілісного підходу в сучасному педа-

гогічному дослідженні. В числі важливих питань, на які належить відповісти, є такі: в чому полягає принципова відмінність цілісного підходу від інших? Які сторони педагогічної дійсності осмислюються лише з його допомогою, а не з якимись іншими інструментаріями? Який поняттєвий апарат, логіка і етапи реалізації цілісного підходу в педагогічному дослідженні? Які головні характеристики, що дають змогу судити про цілісність педагогічних явищ і процесів, освітніх систем?

Цілісність освітніх систем може бути адекватно описана лише з використанням категорій “взаємозв’язок”, “єдність”, “інтеграція”. Доцільно розглядати цілісність освіти як інтегральний критерій її ефективності. На практиці, однак, про цілісність тієї чи іншої системи найчастіше (принаймні допоки що) як раз і судять за її ефективністю у виконанні покладеної на неї місії. Звідси – шлях дослідження цілісних характеристик педагогічних феноменів:

- аналіз успішної практики вирішення проблеми;
- виявлення чинників, що впливають на її ефективність;
- побудова теоретичної моделі і “ідеального процесу”;
- апробація на практиці;
- корекція теоретичних висновків (побудова моделі 2);
- дослідно-експериментальна перевірка моделі 2 тощо.

Процес цей настільки безкінечний, наскільки актуальною є проблема виховання і учіння людини, наскільки змінні умови учіння і виховання. Як деякі смислотворні і системотворні “лінії”, що поєднують окремі характеристики, елементи, ланки, ступені і рівні освіти в єдину цілісність у наукових дослідженнях і інноваційній педагогічній практиці є:

- наявність центральної смислотворної гуманістичної ідеї освіти і відповідність їй (адекватність із врахуванням специфічних умов того чи іншого рівня освіти і реального освітнього процесу) цілей і цінностей, етапів і рівнів освіти. Не мається на увазі їх “однаковість”, “схожість” (відомо, що “подібне подібного не потребує”);
- взаємозв’язок, спадковість, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;
- відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і смислам освіти, а також її змісту).

Аналіз практики використання ідей цілісного підходу при дослідженні конкретних педагогічних проблем дає змогу намітити логіку і послідовність етапів, дослідницьких процедур, реалізація яких дає більше переваг стверджувати, що використовувався “цілісний підхід”. Наприклад, стосовно досліджень сучасних проблем учіння і виховання, тема яких формулюється за схемою: “деякий чинник” як засіб розвитку “деякої особистісної якості”, така логіка і послідовність розгортаються у такій послідовності:

1. Вивчення ідей цілісного, культурологічного, діяльнісного, синергетичного, компетентісного підходів. Аналіз основних робіт за профілем досліджуваної проблеми. Результат – вироблення на цій основі “концептуальної призми” подальших кроків дослідження – “перед гіпотези”, в якій з позицій раніше перерахованих підходів формулюються уявлення про сутність, функції, склад, структуру феномена, що вивчається.

2. Здійснення крізь “призму” даних уявлень ретроспективного аналізу проблеми з обов’язковою коректною оцінкою успішності і недоліків реалізації згаданих підходів, оцінка її стану в сучасній теорії і практиці. Результат – уточнення загальної гіпотези дослідження, в якій сформульовані із врахуванням ідей цілісного підходу уявлення про сутність якості, особливості і логіку її становлення та розвитку.

3. Розробка наукових уявлень про сутність, функції, склад і структуру, рівні розвитку якості як цілісного феномена в структурі цілісності більш високого порядку – особистості в цілому, передусім через виявлення і аналіз її цілісних якостей – якостей, що зумовлюють спрямованість всієї життєдіяльності особистості і мають відбиття (в чому він полягає?) на всі інші якості.

4. Розробка системи діагностики наукового феномену, що дає змогу поряд з виявом особливостей і сформованості компонентів досліджуваного об’єкта оцінювати ступінь реалізації її функцій в регуляції життєдіяльності в цілому, розвиненість її цілісних властивостей. Саме через останнє аналізується становлення особистості в цілому. Для цього необхідні спеціальні методики, що не зводяться до компонентів.

5. Аналіз наукової літератури, педагогічної практики вирішення досліджуваної проблеми, організація експериментальної ро-

боти на предмет виявлення засобів і умов, що дають змогу досягати поставлених цілей. Спеціальну увагу тут необхідно приділяти:

- засобам і умовам, що уможливають розвиток усіх основних складових досліджуваної якості (не загубити суттєвого);

- чинникам, що стимулюють розвиток цілісних властивостей досліджуваної якості, і тим самим, розвиток особистості в цілому (вписати в реальний цілісний процес);

- межах і умовам реалізації можливостей тих чи інших засобів (на що впливають, до яких меж здатні розвинути, в чому обмеженість їх тощо). Результат – точні уявлення про можливості різних педагогічних засобів, які, поряд з уявленнями про логіку становлення і розвитку якості (в основному відображуваними в характеристиці рівнів розвитку якості), необхідні для конструювання ефективності цілісного процесу.

б. Обґрунтування і реалізація моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості, яка має відповідати таким вимогам:

- мати цілісний характер “статичної структури процесу” (В.С. Ільїн), що передбачає проектування і реалізацію всієї послідовності: вивчення висхідного стану – постановка цілей і завдань (включаючи завдання не лише формування, але й власне дослідницькі) – відбір і конструювання системи засобів (що відповідають за складом і ієрархією особливостям конкретного етапу процесу і можливостям їх у формуванні даної якості) – використання (реалізація) цієї системи, включаючи корекцію процесу за його відбуванням, – аналіз результатів (досягнень, нерозв’язаних завдань);

- виявляти цілісний характер в аспекті “динамічної структури процесу” (В.С. Ільїн), що відображає більш всього послідовну зміну етапів і стадій процесу, спрямованих на розвиток успадкованих невирішених завдань, системи засобів їх вирішення, умов ефективного досягнення, результатів;

- на всіх етапах і в усіх ситуаціях цілісного процесу реалізувати прагнення організуючого його суб’єкта (педагог, колектив педагогів та ін.) органічно включати “свій” процес в реально здійснюваний цілісний педагогічний процес (організовуваний не в рамках одного-двох предметів, а всією їх сукупністю, здійснюваний не лише в процесі учіння, але в контексті всієї життєдіяльності дитини тощо). Це можливо лише завдяки пильній увазі до цілісних влас-

створенні формованої якості, властивостей, які і “сполучають” все організоване для її розвитку зі всім контекстом життя вихованця, інтегрованими його устремліннями.

Така логіка цілісного підходу експериментально перевірена в чималій кількості досліджень, в цілому підтверджує свою доцільність і здатність давати результати, які достатньо успішно “вписуються” в канву інтегрованих уявлень про особистість і шляхи її становлення та розвитку.

Цілісність наукового підходу до об’єкта педагогічного дослідження і його оцінка зумовлюються логічними, емпіричними і естетичними критеріями. До логічних критеріїв науковості належать несуперечливість, повнота, об’єктивність та істинність наукового знання, а також причинно-наслідковий зв’язок, раціональність, відтворюваність, інтерсуб’єктивність тощо. Як емпіричні критерії науковості виокремлюються фальсифікація і верифікація. Процедура фальсифікації передбачає принципове заперечення гіпотези, тобто лише та теорія вважається науковою, яка принципово фальсифікується. Процедура верифікації передбачає емпіричне підтвердження гіпотези. Наукова істина пов’язана не просто з теорією, але з такою, що в принципі допускає емпіричну перевірку. Принципова можливість перевірки відрізняє наукову істину від спекулятивних побудов. До естетичних критеріїв цілісного наукового дослідження вчені відносять простоту, красу, евристичність, конструктивність, нетривіальність, інформативність, логічну єдність, концептуальну і конгруентну обґрунтованість, оптимальність, прагматичність тощо, тобто такі прийоми опосередкованого зіставлення науково-теоретичних продуктів із дійсністю, які відтворюють гармонію між теоретичними побудовами і законами природи.

Використання цілісного підходу в педагогічному дослідженні ускладнюється тим, що традиційні форми учіння втрачають свою ефективність, творчий процес передачі навчальної інформації редукується в соціальний досвід минулого, а освіта нездатна швидко відтворювати сучасний рівень соціально-економічних відносин. Тим не менше потреби практики вимагають пошуку адекватних засобів репродукування наукового знання, і таким засобом є проектування теоретичних моделей, що відображують принципи поведінки в сучасному соціумі. По суті йдеться про проектування

своєрідних соціальних модулів, здатних замінити в навчальному процесі реальні життєві ситуації, з якими суб'єкт освіти повинен ознайомитися в процесі професійної підготовки. Як правило, незалежно від обраної спеціальності на всіх етапах її опанування суб'єкт має бути готовим до ситуацій морального вибору, ділового і міжособистісного конфліктів, конструктивного діалогу, прийняття нестандартних рішень, управління групою чи колективом. Проектування і реалізація цих ситуацій в ході навчально-виховного процесу багато в чому визначатиме практичний результат, з яким людина входить в самостійне життя і професійну діяльність.

Традиційно подібний вид проектування називається "соціальним проектуванням", яке в специфічних умовах педагогічних систем трансформується в такий різновид, як соціально-педагогічне проектування. Його стратегічною метою є організація процесу, що дає початок керованим змінам у соціальному середовищі, а основне завдання – розробка стратегічних траєкторій розвитку особистості, створення ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізація соціально-педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність процесу соціалізації.

Своєрідністю соціального проектування є допуск широкого діапазону варіацій на фоні розпливчатої функції властивостей соціальних об'єктів, багатоманітності їх зв'язків та неможливості повного врахування. До його особливостей належить також динамічність соціальних об'єктів і процесів, суб'єктивність оцінок і відношень, що в цілому визначає імовірнісний характер проектованої соціальної дійсності. Тим не менше соціально-педагогічне проектування – це повноцінний науково-дослідницький акт, що передбачає вивчення соціально-педагогічних закономірностей, використання комплексу дослідницьких процедур, створення соціально-педагогічних умов для успішної реалізації проекту. Притаманна йому стохастичність визначається мірою соціальної стихії, яка є неминучим чинником процесу соціалізації на сучасному етапі. Соціально-педагогічне проектування передбачає розуміння результату не лише як зміну соціального об'єкта, але й трансформацію самого суб'єкта – людини. У цьому випадку головними стають не ефективність проекту як мета, а тренування людських сил, їх самоактуалізація і вияви. Для педагогіки це важливо, бо на відміну від

інших сфер соціального проектування тут фіксуються зміни, що відбуваються у самому вихованцеві і засвідчують його розвиток. Нарешті, не можна не відзначити ще одну особливість, яка полягає в тому, що проектування передбачає вивчення і врахування соціального замовлення, специфіку суспільно-політичного середовища, укладу життя, національних, регіональних, культурних чинників, що впливають на діяльність освітніх закладів.

Сказане переконує в багатоплановості теоретичних засад проектування, при цьому в практичній площині справа ускладнюється тим, що педагогічна наука має об'єктивні межі, за якими вступають в силу закони не педагогічного, а іншого порядку, впливати на які педагоги не в силах. Такою є межа, що розділяє "чисто" педагогічний і непедагогічний впливи, які чинить некерований і некерований соціум. У технологічному плані – це найбільш слабка ланка у забезпеченні педагогічної підтримки процесу соціалізації, бо майстерності і професіоналізму педагога часто-густо протистоїть розгалужена мережа засобів масової інформації, деструктивна соціально-економічна ситуація в суспільстві. Вихід слід шукати в розробці проектної технології соціалізаційного процесу, в основі якого є різновиди діяльності в умовах спроектованої соціальної дійсності.

Важливо звернути увагу на процес алгоритмізації соціально-педагогічного проектування, в якому у відносно строгій послідовності відображені такі процедури створення проекту: з'ясування суспільної потреби у видозміні соціального об'єкта; визначення цілей конкретного проекту; збір об'єктивної інформації про передбачуваний проект; вибір засобів для його реалізації; перевірка провідних концептуальних ідей, що становлять основу проектованого об'єкта; організація моніторингу прогнозованих змін; остаточне прийняття рішення з реалізації розробленої концепції на практиці.

Із запропонованого алгоритму видно, що процес соціально-педагогічного проектування має достатньо складну структуру, причому всі елементи розміщені в ієрархічній взаємозалежності. Соціально-педагогічне проектування за своєю природою спрямоване на соціум; воно корелює з різними соціальними процесами, серед яких найбільший зв'язок спостерігається з моделюванням,

конструюванням, технологічним втіленням, прогнозуванням, плануванням, алгоритмізацією. Отже, аналіз сутнісних характеристик проектування дає можливість логічно передбачити з допомогою порівняльного методу кінцевий результат, зіставивши його із згаданими процесами. Таким чином, предметом дефініційного аналізу будуть такі смислові діади: “проектування і моделювання”, “проектування і конструювання”, “проектування і технологія”, “проектування і прогнозування”, “проектування і алгоритмізація”.

Із теоретичного обґрунтування відмінностей між проектуванням і моделюванням виокремимо ті, що більшою мірою відповідають специфіці педагогічної діяльності. Якщо модель в загальнонауковому, зокрема і педагогічному, смислі є “замінником”, аналогом реально існуючого процесу, то проект визначає неіснуючі поки що об’єкти, а вірніше ті, що є в уяві дослідника. Моделі притаманна значно більший ступінь “об’єктивності”, в той час як проект завжди є суб’єктивним. Важлива відмінність моделі і проекту полягає в цілях їх створення. Модель створюється з метою вивчення об’єкта чи явища, одержання інформації про них, в той час як проект необхідний для конкретних дій перетворення об’єкта чи внесення коректив його взаємодії з іншими системами. Таким чином, якщо з допомогою моделі означають, то з допомогою проекту видозмінюють і керують соціальним чи педагогічним об’єктом.

Другою діадою, що підлягає дефініційному аналізу, є проектування і конструювання. У найзагальнішому вигляді їх відмінність перебуває в площині відношень між ідеальними і реальними об’єктами. Якщо проектування є ідеальним створенням нового об’єкта у вигляді суб’єктивного образу, то конструювання є реальним створенням компонентів об’єкта, яке виявляється в схемах, програмах, структурних блоках тощо. По суті, успішність конструювання того чи іншого об’єкта без попереднього проекту викликає великі сумніви, рівнозначно як і процес проектування без подальшої реалізації втрачає смисл.

Ще однією смисловою діадою є проектування і технологія. Із врахуванням того, що поняття “технологія” набуло полісемантичної значущості, визначимось в його педагогічних межах. Під педагогічною технологією розуміється інтерактивний процес організації діяльності, який здійснюється з допомогою різноманітних

методів і способів, що забезпечують вирішення проблем на етапі планування, організації, оцінювання. У цьому контексті проектування логічно виступає специфічним видом діяльності, спрямованою на створення технологій чи забезпечення цього процесу. Це дає змогу розглядати проектування (зокрема й соціально-педагогічне) як одну із глобальних технологій сучасної культури, а саме – освітню, що забезпечує прогрес і поступальний розвиток людської цивілізації.

Значущість розмежувань між проектуванням і прогнозуванням полягає в тому, що вони дають можливість пов’язати два ідеальні процеси, спрямовані на їх об’єктивацію в реальній педагогічній дійсності. У педагогіці під прогнозуванням традиційно розуміється процес одержання випереджальної інформації про об’єкт, який базується на науково-обґрунтованих фактах. Прогноз є імаґинетним елементом будь-якої проєктивної діяльності, зокрема і в педагогічній сфері, хоч ототожнювати ці процеси не можна. Їх принципова відмінність у тому, що прогнозування відповідає на питання “що може бути одержане?”, в той час, як проектування націлене на те, “що повинно бути одержане” в результаті реалізації проекту.

Діада, відтворююча зв’язки проектування з таким процесом, як планування, найбільшою мірою синонімічна. Дійсно, ідеографічно планувати – означає створювати деякий план, проект чогось. У цьому розумінні ці процеси можуть виступати синонімами, бо у їхньому смисловому полі утримується прообраз майбутньої реальності. Однак із позицій соціально-педагогічного підходу вони мають розмежування. Проектування більш широкий процес, бо включає в себе обґрунтування діяльності, описування об’єкта і способів реалізації наміченого. Планування ж обмежується конкретною дією, визначенням послідовності й порядку, що спрямовані на реалізацію якогось етапу, стадії, структурного фрагменту. План сам по собі, рівнозначно як і процедура його створення, не передбачають якоїсь новизни чи наукового відкриття. Він слугує передбаченню творчої дії, притаманної проектуванню. Планування може бути віднесене також до одного з етапів складної проєктивної дії.

Нарешті, остання із заявлених смислових діад визначає співвідношення процесів проектування і алгоритмізації. Тут слід відзначити, що алгоритмізація – важливий процес, сутність якого –

закріплення у свідомості і поведінці певного алгоритму логічної послідовності дій, спрямованих на пошук оптимального вирішення в незнайомому середовищі чи ситуації. Розмежування в тому, що процес фрагмента соціального середовища необхідний педагогу для створення виховних ситуацій, в які можна поміщати своїх вихованців, в той час як алгоритм спрямовується на вихованців для вироблення у них навичок поведінки в незнайомому соціальному середовищі. Алгоритмізація передбачає закріплення жорстких поведінкових стереотипів, що забезпечують успішність процесу соціалізації на її адаптаційному етапі, а проектування уособлює в собі елемент творчості і оригінальності у вирішенні нагальної проблеми.

Отже, соціально-педагогічне проектування є об'ємною і складною в технологічному плані педагогічною діяльністю, спрямованою на створення фрагментів соціальної дійсності, яка безпосередньо не може бути представлена в навчальному процесі. У відповідних умовах проектування стає засобом соціального і інтелектуального саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, що забезпечує суб'єктам виховання ефективність соціалізаційної траєкторії. Для педагога цей процес стає додатковим засобом професійного зростання і розвитку його проєктивних здібностей.

Процес, який не тиражується у вигляді типової методики, утримує в собі значний елемент суб'єктивізму. Цей суб'єктивізм визначається характерним мисленням, неповторним стилем роботи, своєрідними педагогічними стереотипами, особистісними вміннями, рівнем практичної підготовки педагогів, що користуються проєктуванням.

Оволодіння процесом проектування приводить до актуалізації професійного і особистісного потенціалу самого педагога. Це виявляється у затребуваності ним таких якостей, як перенесення своєї суб'єктної позиції в молодіжне середовище, спільне переживання із суб'єктами учіння колізій освітнього життя, відмова від стереотипного, не уособленого сприймання суб'єктів учіння і виховання, прагнення оволодіти молодіжною субкультурою. У підсумку, ці процеси актуалізують одержання додаткового стимулу для саморозвитку і професійного удосконалення особистості педагога.

У процесі проектування особистісно-орієнтованої ситуації педагогу доводиться брати на себе виконання цілого ряду додат-

кових творчих функцій: драматизація ситуації, планування сюжетної лінії виховання, режисюра ситуаційного процесу, творча імпрізація при розгортанні педагогічної ситуації. Іншими словами, педагог повинен не лише ставити перед студентом завдання, але й бути готовим виконати потрібну дію, вирішити проблему.

Проектування особистісно-орієнтованих ситуацій у сфері науки навчальної діяльності передбачає їхню контекстність з реальними життєвими обставинами. Проблемне поле більшості ситуацій у навчальних закладах базується на соціовиховних проблемах студентів, які в процесі їх вирішення набувають досвіду соціального життя. Недолік традиційного виховання полягає в тому, що воно надмірно рафіноване, відірване від реальної діяльності, позбавлене емоцій і почуттів, що завжди супроводжують розвиток соціальних процесів. Якщо у шкільній педагогіці прагнення забезпечити дитину під стихійних соціальних впливів виправдане, то для студентського віку воно стає чинником, з одного боку, гальмівним щодо процесу соціалізації, а з другого – провокаційним щодо розвитку інфантилізму, соціальної незрілості.

Проектування особистісно-орієнтованих ситуацій передбачає звертання до набутого досвіду суб'єктів учіння. Такий процес розглядається не лише як виконання певного виду діяльності, а як робота над організацією свого внутрішнього світу, передбаченням особистісного поступу.

Моніторинг науково-педагогічного дослідження. Інформаційна цивілізація змінює функції і значення інформації в різних сферах соціальної діяльності. Якщо раніше вона відігравала роль основного засобу, що забезпечував певний рівень комунікативної взаємодії у суспільстві, то нині стає чинником домінуючого впливу на характер і спрямованість основних соціальних процесів.

Динаміка інформаційних технологій особливо помітна в освітній системі, хоч і переважає в ній поки що технократизм, що зводиться до забезпечення процесу освіти комп'ютерною технікою. Не заперечуючи в принципі важливість роботи з удосконалення методик використання комп'ютерної техніки в навчальних класах і лекційних аудиторіях, все ж необхідно зауважити, що за такого підходу інформація продовжує відігравати роль комунікативного засобу, нехай навіть розміщеного в сучасній технологічній оболонці.

Інформатизаційний рівень освітньої діяльності, безсумнівно, різко зріс, однак варто прислухатися до деяких теоретиків педагогіки щодо його недостатнього використання в освіті і вихованні. Йому поки що протистоїть особистісно-орієнтована парадигма розвитку педагогічної теорії і практики. Якщо розглядати учіння, виховання і розвиток суб'єктів учіння крізь призму концепції освітнього (виховного) простору, то з'ясується, що таке протиставлення не зовсім коректне.

Як методологічна основа в концепції освітнього простору використовується синергетична система світорозуміння, за якою інформація є механізмом самоорганізації. "Саме інформація про більш загальну систему структурує і керує розвитком більш часткових систем, ...протидіючи хаосу, керує силами порядку і творення"¹¹.

З цієї точки зору, характеристика і спрямованість розвитку певної освітньої (навчально-виховної) системи багато в чому залежить від функцій, які виконує в ній інформація. Теорія самоорганізації виховних систем знаходить своє відображення в теоретичних дослідженнях психологів і педагогів. Найбільш повно функції інформації представлені в працях, де розглядаються проблеми спілкування суб'єктів освітньої діяльності. Психолог О. Бодальов виокремлює такі його функції в системі взаємозв'язків людини з іншими людьми: інформаційно-комунікативну, регуляційно-комунікативну і афективно-комунікативну¹². Проф. Н. Шевандрін як основні називає п'ять функцій: прагматичну, формуючу, підтвердження, організації і підтримки міжособистісних відносин, внутрішньо-особистісну¹³.

Запропоновані психологами функції відбивають інформаційну сутність спілкування як соціально-психологічного феномена. Але щоб інформація мала педагогічну спрямованість і стала зна-

¹¹ Егоров В. С. Рационализм и синергетизм / В. С. Егоров. – М., 1997. – С. 187.

¹² Социальная психология / [под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача]. – М., 2002. – С. 67–68.

¹³ Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании. Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии / Н. И. Шевандрин. – М., 1995. – С. 94–95.

вчим виховним чинником освітньої діяльності, її функції повинні інтегруватися педагогічним змістом. Таку інформацію назвемо педагогічною і виокремимо її специфічні функції:

– соціально-психологічну – сприяє психологічному розвитку учасників освітнього процесу, а також створенню оптимальних психологічних умов реалізації освітніх цілей;

– прагматичну – дає змогу на основі педагогічної інформації вирішувати прагматичні завдання особистісної і соціально-значущої спрямованості на різних рівнях виховної діяльності;

– інтеграційну – об'єднує локальні джерела інформації з метою створення системи, яка позитивно впливає на формування виховного процесу в навчальному закладі;

– діагностичну – дає можливість суб'єктам освітнього процесу визначати спрямованість, характер і якість своєї діяльності і на цій основі пропонувати конструктивні заходи для більш ефективного досягнення поставлених цілей;

– соціально-прогностичну – визначає перспективи та умови для подальшого розвитку особистості учасників освітньо-виховного процесу;

– соціально-нормативну – забезпечує соціально-орієнтований і нормативно зумовлюючий характер освітньої діяльності.

Послугуючись класифікацією, що має функціональну основу, можна розробляти освітні технології, до яких належить і педагогічний моніторинг. Моніторингові дослідження зараз досить розповсюджені. З 1998 р. у Росії виходить науково-інформаційний часопис "Стандарти і моніторинг в освіті", який має неабияку популярність серед науковців і практиків.

Значно зросла кількість теоретичних і практичних праць, автори яких пропонують певні види моніторингу: дидактичний, виховний, управлінський, освітній, соціально-педагогічний тощо. Аналізуючи їх специфіку, варто звернути увагу на те, що моніторинг розглядається як засіб систематизації методів одержання інформації в процесі дидактичних досліджень чи визначення якості освітніх систем чи її компонентів (педагогічне спостереження)¹⁴; як

¹⁴ Бондар В. І. Дидактика / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – С. 31.

засіб одержання певної інформації, можливості використання якої залежать від компетентності суб'єкта, в розпорядженні якого вона знаходиться.

Такий підхід не можна назвати педагогічно доцільним і таким, що відображає сучасні тенденції розвитку суспільства. Конструктивні намагання розв'язувати проблеми, що виникають, спостерігаються в рамках наукових шкіл і окремих дослідників. Вони значно підвищують теоретичний рівень розробки моніторингових технологій і їх практичну значущість в освітній діяльності. Водночас слід зауважити, що маємо обмаль інформації, яка виконує педагогічні функції і сприяє розвитку виховної діяльності.

Із впевненістю можна стверджувати, що найбільш повну реалізацію педагогічних функцій інформації забезпечує така система принципів педагогічного моніторингу: організація педагогічного спілкування; прагматичної значущості; інтеграційного характеру інформації; педагогічної діагностики; соціально-нормативної зумовленості; прогностичної спрямованості; науковості; неперервності; цілісності і спадковості. Кожен із них передбачає ряд вимог, які залежно від змісту освітнього процесу і його виховної спрямованості можуть представлятися як пріоритетні і актуальні. Деякі принципи відбивають систему наукових форм, методів, засобів одержання інформації, вказують на умови, необхідні для розробки технології педагогічного моніторингу.

Зокрема, створення атмосфери педагогічного спілкування і співробітництва забезпечує реалізацію соціально-психологічної функції педагогічної інформації. При цьому остання стає умовою розвитку діалогічного типу спілкування. Вона має бути зрозумілою всім учасникам освітньої діяльності, створювати умови для співробітництва і кращого розуміння суб'єктами освіти один одного. Дотримання принципу інтегрованості інформації сприяє підвищенню інформаційної культури в навчальному закладі. Принцип педагогічної діагностики буде успішно реалізованим, якщо процес одержання інформації базується на методологічних, теоретичних і практичних підходах, що використовуються в рамках педагогічної діагностики. Розробляючи технології одержання педагогічної інформації, необхідно враховувати рівень інтелектуально-пізнавального і особистісного розвитку учасників освітнього процесу.

Принцип соціально-нормативної спрямованості моніторингу особливо актуальний для підвищення якості освітньої діяльності в закладах освіти з врахуванням вимог державного освітнього стандарту. Принцип прогностичної спрямованості буде реалізований, якщо педагогічна інформація матиме нормативно-пошукову доцільність сприяти розвитку педагогічної антиципації (передбаченню) всіх учасників освітньої діяльності, а також мати випереджальний вплив на процеси і явища освітньої діяльності.

Урізноманітнення принципів, що відбивають змістову сутність педагогічного моніторингу, уможливорює його логічне визначення як педагогічної технології освітньої діяльності, орієнтованої на одержання науково-обґрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу і виконання виховних функцій у навчальному закладі.

Структура моніторингу визначається, передусім, функціями його елементів. Вона відображає зв'язок між елементами моніторингу на кожному рівні його формування. Структурно-функціональна характеристика педагогічного моніторингу включає в себе функції досліджуваної освітньої діяльності і принципи, на яких вона здійснюється. Ця характеристика залежить від типу моніторингу, рівня його проведення і специфіки освітньої діяльності. У такий спосіб педагогічний моніторинг можна визначати як дидактичний, виховний, освітній, управлінський.

Відомі п'ять основних функціональних компонентів, які, відображаючись у структурі діяльності педагога чи керівника навчального підрозділу, стають основою управління навчальною роботою суб'єктів учіння і формування їхньої особистості. До їх числа належать: гностичний, проєктивний, конструктивний, організаторський, комунікативний¹⁵.

Гностичний компонент передбачає одержання інформації про всі аспекти функціонування педагогічної системи. На основі висхідної інформації відбувається формулювання, уточнення педагогічних цілей і завдань, оновлення старих і створення нових планів, програм учіння і виховання – все це складає проєктивний ком-

¹⁵ Кузьміна Н. В. Професіоналізм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М., 1990.

понент в діяльності педагогів. Якість і спрямованість проективної діяльності безпосередньо залежать від характерних особливостей одержуваної інформації, яка повинна відповідати вимогам педагогічних принципів і закономірностей.

Конструктивний компонент передбачає моделювання, побудову плану наступного навчального заняття і підготовку до нього. У більш широкому розумінні конструктивність може виступати не лише компонентом діяльності, а і її принципом, що забезпечує творчий характер педагогічних взаємовідносин.

В організаційному компоненті знаходить своє відображення реальна виконавська діяльність педагога, керівника навчального підрозділу чи закладу в цілому, практичне втілення наміченого плану дій і реалізації навчальної програми.

Комунікативний компонент включає в себе процедури, що забезпечують необхідні взаємовідносини і зв'язки між учасниками навчального процесу. Характеристика цього компонента також багато в чому залежить від інформаційних технологій, використовуваних в освітній діяльності.

У структурно-функціональну характеристику моніторингу, що проводиться на інших рівнях, входять функції, що відображають специфіку педагогічної взаємодії з досягнення цілей освітньої діяльності в цілому, чи окремих її видів. Це система принципів, на яких базується процес побудови чи реалізація заявленого проектом рівня функцій освітньої діяльності. Вона може пропонуватись у вигляді певної теоретичної цілісності чи концепції автора, спрямованої на пошук найбільш оптимальної і соціально адекватної сутності освіти. Деякі науковці, наприклад, розробили систему принципів професійної освіти, що базувалася на такій сукупності ідей її розвитку: гуманізації, демократизації, неперервності, випереджувальній освіті. Основою такої класифікації стала орієнтація на суб'єктів і об'єктів – споживачів професійної освіти: особистість (ідея гуманізації); суспільство (демократизація); виробництво (випереджувальна освіта); сама система неперервної освіти¹⁶.

На основі структурно-функціональної характеристики педагогічного моніторингу визначаються цілі, на досягнення яких по-

¹⁶ Новиков А. М. Профессиональное образование в России. Перспективы развития / А. М. Новиков. – М., 1997. – С. 254.

нивши спрямовуватись його технологія. У більшості соціальних технологій використовуються певні моделі. У ході моніторингу необхідно відслідковувати зміни, включені в них показники. Ці моделі можна умовно розділити на емпіричні і нормативно-пошукові. Перші розробляються на основі моніторингу¹⁷.

На відміну від емпіричних, на першому етапі розробки нормативно-пошукових моделей, створюються теоретичні моделі на основі методології моделювання освітніх процесів і систем. У теоретичних моделях фіксується нормативний рівень розвитку визначеного аспекту освітнього процесу чи якості особистості, відображається досвід проведення педагогічної діагностики, пов'язаний з дослідно-експериментальною роботою з корекції чи оптимізації моделей. Практика показує, що найбільш ефективними в моніторингових технологіях є функціональні діяльнісні моделі різних суб'єктів сфери освіти.

Сама технологія педагогічного моніторингу складається з двох компонентів: дослідно-пошукового і конструктивно-організаційного. Перший відображує теоретичне обґрунтування, практичну реалізацію і доказ педагогічної значущості чи ефективності основних моніторингових процедур. Назва етапів (підготовчий, адаптаційний, висхідно-діагностичний, змістово-технологічний, підсумково-діагностичний), технології і їх основні завдання повинні відповідати загальнонауковим вимогам проведення дослідно-пошукової роботи в гуманітарній сфері знань. Конструктивно-організаційний компонент забезпечує реалізацію педагогічно-значущих і ефективних моніторингових процедур у практиці освітньої діяльності. Етапи компонента: нормативний, організаційний, науково-методичний. На першому етапі розробляються положення та інструкції з реалізації технології педагогічного моніторингу в освітньому процесі. Проекти цих документів виносяться на обговорення педагогічного загалу навчального закладу, його колективного органу (вченої ради, наприклад) і у разі його прийняття стають обов'язковими для виконання всіма учасниками освітньої діяльності в навчальному закладі. Процес їх підготовки і обговорення має бути демократичним і охоплювати широке коло учасників освітньої діяльності.

¹⁷ Силина С. Н. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С. Н. Силина // Педагогіка. – 2001. – № 7. – С. 47–53.

Такі методологічні та теоретичні засади одержання педагогічної інформації у навчальному закладі і проведення навчально-виховного моніторингу. В державних освітніх стандартах другого покоління представлені критерії, які дають можливість оцінювати діяльність студентів у ВНЗ за певними функціональними напрямками. Звичайно, ця інформація має навчально-професійний характер, але повинна володіти всіма моніторинговими функціями.

Отже, використання різних інформаційних технологій є актуальним напрямом удосконалення освітньої діяльності. До числа таких технологій, які тільки розпочинають використовуватись в освітньому просторі, належать педагогічний моніторинг, що дає змогу одержати інформацію, за допомогою якої можна конструктивно впливати на характер і якість освітнього процесу в навчальному закладі.

З огляду педагогічного моніторингу особливої уваги заслуговує найважливіша педагогічна категорія "досвід". Вчені характеризують її як досить складну через те, передусім, що вона може впливати на освітній процес як позитивно, так і негативно. У свій час Е. Гусерль описав два види досвіду – безпосередній, чи первинний, що набувається почуттєвим сприйманням предметів і явищ світу, і опосередкований, чи вторинний, що набувається завдяки мовній комунікації, в процесі якої описується ситуація чи якість явище. У дійсності часто-густо має місце змішаний вид, коли безпосереднє сприймання ситуації супроводжується мовним аналізом чи описуванням¹⁸. На переконання прибічників емпіричної теорії, учіння може відбуватися на основі будь-якого досвіду, хоч є певна, ще недостатньо вивчена, залежність між ними.

Досвід може використовуватися людиною з різним рівнем усвідомленості. У більшості життєвих ситуацій людина діє начебто інтуїтивно, не задумуючись над обставинами. У цьому випадку створюється враження, що вона точно знає, як потрібно себе поводити, і діє відповідно. А. Бергсон називає це продовження (duration), для якого характерно майже не усвідомлюваний людиною плин часу. Така ситуація має місце в умовах гармонії людей із соціокультурним оточенням. Їм не доводиться досить глибоко замислю-

¹⁸ Husserl E. Experience and Judgment / E. Husserl. – London, 1973.

ватися перш ніж діяти, оскільки майже інтуїтивно вони, здається, знають, як вести себе в конкретних обставинах. Однак, це не інтуїція, а результат попереднього навчального досвіду. Вони використовують свій минулий досвід для аналізу існуючих ситуацій і сприймають її усвідомлено, хоч і створюється враження інстинктивної реакції. Усвідомлення конкретної ситуації і протікання часу в цьому випадку знаходиться на низькому рівні, часто-густо непомітному для людини.

За інших обставин, коли немає очевидного зв'язку між існуючою ситуацією і минулим досвідом, поведінка людей ускладнюється, вони вимушені замислюватися над рішенням, однозначна модель реактивної поведінки відсутня. Час для них неначе зупиняється, "замерзає" на цій точці, усвідомленість ситуації зростає, люди вимушені роздумувати, планувати чи вивчати щось нове. Учіння завжди розпочинається з активізації минулого досвіду в новій ситуації. При цьому рівень усвідомлення процесів, що відбуваються і відіграють важливу роль як у набуванні досвіду, так і в наступному учінні, може бути різним.

Не меншого значення при розробці емпіричної теорії учіння, особливо дорослих, що є примітною ознакою ХХІ ст., надається концепту часу. Згідно з дослідженнями канадських учених Д. Брандиджа і Д. Макеракера, що визначили принципи учіння дорослих і їх використання при плануванні навчальних програм, люди різного віку сприймають час неоднаково, що суттєво впливає на учіння. Вони встановили, що діти і молоді дорослі схильні вимірювати час "від народження", а в тих, кому за сорок, виявляється тенденція вимірювати його "до смерті"¹⁹. Оскільки час у свідомості дорослих учнів стає коротшим, навчальні потреби фокусуються більш гостро на суттєвих проблемах сучасного, і попередній досвід відіграє визначальну роль. Перспектива часу в дорослого студента змінюється від перспективи відстроченого використання знань до перспективи їх негайного використання і відповідно змінюється орієнтація по відношенню до учіння: від предметної спрямованості – до проблемної.

¹⁹ Brundage D. H. Adult Learning Principles and their Application to Program Planning / D. H. Brundage, D. Mackeracher. – Toronto, 1980. – P. 35–36.

Слід враховувати закономірну кореляцію між віковою категорією суб'єктів учіння і сенситивністю засвоєння певної предметної сфери знань. Відомо, що математику і іноземну мову краще вивчати в молодому віці, а історію – тоді, коли орієнтація людини спрямована до минулого досвіду. Звичайно, для вияву більш точних вікових переваг у відношенні до предметних сфер необхідні додаткові дослідження. Не заперечуючи можливої наявності чисто вікової схильності чи сенситивності до опанування окремих сфер знання, так само як і різного рівня вияву потреби людей до саморозвитку і самовдосконалення, зауважимо, що визначальним чинником є потреби суспільства в тих чи інших спеціалістах, зумовлені науковим, технічним і соціально-економічним розвитком. Саме це змушує багатьох людей підвищувати свою професійну кваліфікацію чи здобувати нову спеціальність.

Аналіз нової ситуації обов'язково відбувається в “світлі” минулого досвіду індивіда, а суб'єктивність сприймання визначається особистою біографією суб'єктів учіння. Тут постає зумовлюючий чинник такого аналізу – соціокультурне середовище. При учінні все ускладнюється і тим, що, дорослішаючи, людина втрачає пам'ять: “Молода людина і доросла людина, якій за 50, змогли б обоє запам'ятати і повторити в середньому вісім випадкових чисел, попередньо висловлених. Але різниця в тому, що якщо старшу людину попросити запам'ятати щось ще в проміжку між тим, що вперше висловили і моментом, коли попросили їх повторити, то ймовірність, що вона згадає числа, менша, порівняно з молодією людиною”²⁰.

Дорослі суб'єкти учіння мають особливості, які відрізняють їх від юних і повинні враховуватися при організації і проведенні учіння. Передусім, це великий досвід і велика кількість професійних та інших життєвих обов'язків. Крім того, вони навчаються без відриву від основної діяльності. Внаслідок великої кількості джерел інформації, що оточують дорослу людину, їй важче утримувати в пам'яті і відтворити в подальшому знання, що одержуються в процесі учіння. Тому їм необхідно створювати спеціальні умови для запам'ятовування навчального матеріалу на самих заняттях.

²⁰ Rogers J. Adults Learning. Milton Keynes, 1989. – p. 59.

Дорослі краще запам'ятовують інформацію, якщо усвідомлюють її значення і можуть інтегрувати в уже притаманну їм систему знань. Це справедливо для всіх вікових категорій, але для дорослих це має особливе значення, щоб знайти надійні механізми посилення роботи довільної довготривалої пам'яті дорослої людини. Підбадьорливим аргументом у цьому зв'язку може служити добре відома здібність літніх людей легко відтворювати окрему інформацію із довготермінової пам'яті, опановану багато років назад.

Освіта дорослих – це перетворення досвіду, одержуваного людиною в момент навчання, в знання, уміння, відношення, цінності, емоції тощо. Учіння тому є чинником зміни біографії індивіда, що, в свою чергу, впливає на сприймання ним майбутніх, в тому числі навчальних, ситуацій. Особливої уваги заслуговує представлення процесу учіння дорослих у вигляді моделей, що відображають засвоєння досвіду. Відома модель у вигляді кола з вертикальним і горизонтальним перетином діаметрів. У чотирьох точках перетину розміщені один за одним чотири основні компоненти: конкретний досвід; спостереження і роздуми; утворення абстрактних понять і узагальнень; випробування (перевірка) імплікацій понять в нових ситуаціях і знову повернення до конкретного досвіду.

Інші вчені вважають, що процес освіти може розпочатися на будь-якій стадії і є безкінечною спіраллю. Рух по вертикальній вісі репрезентує процес концептуалізації, а по горизонтальній – зміни від пасивної до активної маніпуляції.

Більш складною, але цікавою з точки зору врахування об'ємної і всебічної інформації є модель англійського дослідника педагогічної проблематики П. Джарвіса. Вона представлена різноманітністю навчальних маршрутів. Автор вважає, що існують дев'ять типів реакцій на досвід, які можна згрупувати навколо трьох фундаментальних категорій, відмінних одна від одної: відсутність учіння, не рефлексивне учіння, рефлексивне учіння.

Перша категорія – відсутність учіння (non-learning) – складається з таких видів відгуків чи реакцій на досвід: презумпція (presumption); відсторонення від розгляду (non-consideration) і відмова (rejection). Вони показують, що люди не завжди навчаються на основі свого досвіду.

Презумпція – типова реакція на повсякденний досвід. Людина довіряє своєму минулому досвіду і реагує на новий вже перевіреним нею раніше сформованим практичним способом. Така реакція виявляє довірливе ставлення людини до світу і є наслідком гармонійної взаємодії з навколишньою дійсністю. Відзначаючи мало осмислений і механістичний характер такої реакції, дослідник все ж вважає її основою соціального життя. “Було б нестерпно, якщо б людям доводилося виважувати кожне слово і кожну свою дію у всякій соціальній ситуації, перш ніж діяти. Отже, велика частина життя проживається на основі попереднього досвіду, і презумпція є типовою реакцією на знайому ситуацію”²¹.

Відсторонення від розгляду є іншою формою реакції на досвід, що не веде до учіння. Суть її в тому, що в силу якихось причин, наприклад, великої зайнятості чи страху перед наслідками, людина не реагує на виниклу ситуацію, і, відповідно, не використовує можливостей нового навчаючого досвіду. У житті така ситуація не рідкість.

Відмова як третя складова першої тріади класифікації реакцій на досвід являє собою усвідомлене неприйняття нової ситуації після її сприймання і обдумування, тобто усвідомлена відмова від потенційного учіння, яке могло б стати наслідком аналізу нового досвіду. Така поведінка властива і молодим людям, і людям із віком. Негативні реакції на досвід заслуговують великої уваги педагогів і соціального оточення. Вони гальмують процес учіння і заважають успішному просуванню суб'єктів учіння. Тому надзвичайно важливо, враховуючи можливість їх виникнення, створювати умови, що не допускають чи блокують такі вияви.

Друга основна категорія класифікації, яку автор назвав не рефлексивним учінням (*non-reflective learning*), включає неусвідомлене учіння (*preconscious learning*), оволодіння вміннями (*skills learning*) і заучування (*memorization*). Основою для об'єднання цих трьох видів в одну групу є відсутність роздумів.

Неусвідомлене учіння людей відбувається в повсякденному житті постійно в міру набування досвіду. Людина зазвичай не

²¹ Jarvis P. *International Dictionary of Adult and Continuing Education* / P. Jarvis. – L. : Sterling, 1999. – P. 71.

здумується над тим чи, буває, навпаки, загострює свою увагу на об'єкті. У будь-якому випадку учіння відбувається для неї непомітно. В освітню дію включається своєрідне схематичне сприймання, що діє “на межі свідомості”. Такий вид мало досліджений щодо його переваг чи незручностей.

Оволодіння вміннями, як вид навчання, обмежується сферою простих умінь, набутих фізичною працею і фізичними вправами. Цей вид учіння охоплює лише нескладні, не продовжувані в часі процедури, пов'язані, наприклад, із діями робітника на конвеєрній лінії. Такі вміння часто-густо набуваються шляхом імітації, рольового моделювання, виконання за зразком.

Заучування є, можливо, найбільш відомою формою учіння. Таким чином виучується в шкільному віці таблиця множення, запам'ятовуються нові іноземні слова тощо. Дорослі іноді вважають, що від них вимагається саме такий вид учіння. Вони намагаються записати все, що говорить лектор, з метою відтворити ці сентенції на екзамені.

Ці три види не рефлексивного учіння, безумовно, мають місце в освіті дорослих. Їх “вага” значною мірою залежить від дисципліни, що вивчається. Порівняємо, для прикладу, оволодіння іноземною мовою, що вимагає великого обсягу заучування, навчання водія, де необхідний певний набір фізичних умінь, і вивчення виробничого менеджменту, що передбачає зовсім іншу специфіку вивчення і засвоєння.

У третій, основній категорії класифікації П. Джарвіса представлені рефлексивні види учіння – роздумування (*contemplation*), рефлексивне оволодіння вміннями (*reflective skills learning*) і експериментальне учіння (*experimental learning*). Вони об'єднані супротивом аналітичного мислення.

Роздумування визначається “як процес аналітичної інтерпретації досвіду і введення висновку без звертання до більш широкої соціальної дійсності”. Тут виявляється близькість до медитації, роздуму теоретика-філософа. У такий спосіб одержують нове знання і, відповідно, відбувається збагачення людини на основі чисто теоретичного аналізу досвіду.

Рефлексивне оволодіння вміннями розглядається як більш тонкий, ускладнений підхід до викладання практичних дисциплін.

Вважається, що на рівні наслідування засвоюється обмежене коло простих умінь, які не вимагають підключення діяльності мислення. Для оволодіння складними необхідний більш усвідомлений підхід, який полягає не лише в розумінні алгоритму діяльності, але і в засвоєнні супровідної інформації, що пояснює специфіку його виконання.

Експериментальне учіння відбувається тоді, коли теорія перевіряється практикою, а кінцевим продуктом такої перевірки є знання, що повністю співвідноситься з соціальною дійсністю.

За переконаннями П. Джарвіса, ці види рефлексивного учіння не обов'язково є інноваційними, чи орієнтованими на зміни. Він пропонує додаткову диференціацію, виокремлюючи в кожному з трьох видів інноваційну і конформістську форми. Дотримуючись термінології вітчизняної педагогіки, їх можна було б назвати репродуктивною і продуктивною, що ведуть, відповідно, до репродуктивного і продуктивного рівня засвоєння матеріалу. Таке додаткове доповнення є виправданим, бо дає можливість чітко розмежувати учіння за зразком від проблемного, що передбачає використання і формування пошукових, творчих способів пізнання.

Опираючись на активний інформаційний аналіз, рефлексивне учіння привертало і продовжує привертати увагу теоретиків та практиків психолого-педагогічної науки, що обслуговує освітню систему. У зазначеному процесі задіяна значна кількість світових і вітчизняних вчених. Розглядаються різні сторони цього складного явища, порівнюються результати репродуктивного і продуктивного учіння, пропонуються відповідні поглядам авторів класифікації учіння, вводиться нова термінологія. Одні намагання можна вважати більш вдалим, інші – менш. Типологія, запропонована П. Джарвісом, завдяки її повноті й логічній строгості побудови, уявляється цікавою і корисною як для практичного використання в системі освіти, так і для проведення нових наукових досліджень. Її особливе значення полягає в тому, що вона послідовно і прискіпливо привертає увагу до можливих наслідків “зіткнення” людини з новим досвідом, які уможливають чи не уможливають освітній ефект. Привертаючи увагу педагогів до ситуацій, які заважають учінню, емпірична теорія П. Джарвіса спрямовує їх на дії запобігання заперечних наслідків, на підвищення ефективності управління навчальним процесом.

Не меншу цінність в координатах педагогічного моніторингу має і детальний аналіз важливої категорії “педагогічний досвід”. Однак неоднозначність його впливу, показана в дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених, потребує проведення додаткових досліджень для виявлення шляхів його оптимального використання в системі освіти. Безсумнівно, що лише в площині досвіду можна вирішувати основні проблеми освіти і виховання: формування особистості, зміст теоретичної і практичної педагогіки, шляхи і засоби мотивації навчально-пізнавальної активності тощо. При цьому традиційні проблеми можуть одержувати нові імпульси розвитку, а головне, нові повороти, нові грані в самій їх постановці і далі – в пошукові плідотворних шляхів їх вирішення. Вже зараз на теоретичному і практичному рівнях ставляться питання розширення освітнього простору (його структури, змісту, організаційних форм), докорінної перебудови педагогічного процесу на основах гуманізації і гуманітаризації тощо. Висхідним пунктом, своєрідною точкою відліку є проблема особистості вихованця як людини, яка самостійно, вільно і відповідально визначає свій життєвий і професійний шлях засобами саморозвитку – самоосвіти і самовиховання.

У цих та інших напрямках теоретичних і практико-орієнтованих пошуків відбиваються серйозні устремління до того, щоб більш глибоко і різнобічно визначати саму педагогічну реальність, скласти уявлення про освітній процес передусім як про гуманітарне і гуманістичне явище.

В останнє десятиліття ХХ ст. посилюється інтерес до культурологічного осмислення процесів виховання і учіння, за якого гуманітарний смисловий формуючий аспект виступає на перший план. Культурологічний підхід передбачає розгляд передусім світогляду педагога, методологічного осмислення ним освітніх реалій і нерозривно пов'язаного з цим професійного становлення і розвитку. Гуманістично і гуманітарно-орієнтованому педагогу близькі й зрозумілі тенденції розвитку людського співтовариства в поступі до ноосферної свідомості (В.І. Вернадський), до “Розуму культури” (В.С. Біблер).

Простір педагогічної думки сьогодні розширився. Теорія і практика освіти “втягують” в мисленевий і діяльнісний вир знання не лише суміжних та споріднених наук (загальна, соціальна, вікова і

педагогічна психологія, філософія, кібернетика як наука про управління тощо), а й інших наук, зв'язки з якими мають опосередкований характер, однак їхній потенціал, безумовно, здатний збагатити педагогічне знання. Це філологія, психолінгвістика, етнографія і етнологія, семіотика, мистецтвознавство, етика та естетика тощо. Осмислення цих зв'язків, виявлення їх системного характеру потребує спеціальних досліджень. І тут може зарадити філософія.

Філософські положення володіють великим рівнем узагальнення, широтою охоплюваного матеріалу і універсалізмом відношень до дійсності.

Саме філософія сприяє цілісному баченню процесу, явища, предмета, і це особливо необхідно в проблемній ситуації. Головне, що здобуває в цьому разі людина, – це можливість бачити внутрішні суперечності розвитку предмета як його саморух. Людина в даному разі уособлює в собі всі системні зв'язки реального життя, які забезпечують її найважливішу особистісну і життєву основу – цілісність. У цьому зв'язку С.Л. Рубінштейн у праці “Людина і світ” зауважив: “Людина виступає як частина буття..., усвідомлюючи все буття...”.