



Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Сумський державний педагогічний університет
ім. А.С. Макаренка

М. О. Качуровський, А. І. Кудренко

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник

Суми
Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка
2011



УДК 37:14(075.8)+37.013.73(075.8)

ББК 74я73+87.25:74я73

К31

Друкується згідно з рішенням вченої ради
Сумського державного педагогічного університету ім. А.С. Макаренка

Рецензенти:

М. О. Корнієнко – кандидат філософських наук, доцент
Сумського національного аграрного університету;

І. О. Снегірьов – кандидат філософських наук, доцент
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка

Качуровський М. О., Кудренко А. І.

К31 Філософські основи освіти : навч.-метод. посіб. / М. О. Качуровський,
А. І. Кудренко – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 80 с.

У посібнику подано філософське осмислення сучасного стану освіти та наголошено на необхідності формування її нової парадигми. Здійснено аналіз основних причин кризи в системі освіти і розглянуто можливі шляхи та засоби виходу з неї. Обґрунтовано необхідність нових підходів до навчально-виховного процесу і розбудови школи майбутнього.

УДК 37:14(075.8)+37.013.73(075.8)

ББК 74я73+87.25:74я73

© Качуровський М. О., 2011

© Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011



Вступ

Навчально-методичний посібник «Філософські основи освіти» призначений для студентів педагогічного університету з метою успішного засвоєння курсу з основ філософії освіти. Автори поставили за мету узагальнити сутність і зміст системи освіти, розкрити її як геном суспільного розвитку, звернувши особливу увагу на стан і перспективи вітчизняного освітнього процесу.

В посібнику подано методичні поради щодо засвоєння кожної теми зазначеного курсу, звернуто увагу на основні сучасні літературні джерела, а також виокремлено питання для обговорення. Матеріал посібника має стати теоретичною та методологічною підставою для подальшого осмислення суті і змісту нової освітньої парадигми і завдань щодо її реалізації.

Засвоївши цей навчальний курс, студенти мають **знати**:

- 1) про нерозривність взаємозв'язку освіти з філософією та наукою;
- 2) сутність сучасної кризи освіти і шляхи виходу з неї;
- 3) процес моніторингу освіти;
- 4) проблеми профілізації і диференціації шкільного навчання;
- 5) сутність і зміст особистісно орієнтованого навчання та виховання;
- 6) основи наукової творчості педагога;
- 7) завдання щодо формування шкільного інноваційного простору та іміджу нової школи.

Відповідно студенти повинні **вміти**:

- 1) аналізувати сучасний стан освіти і визначати шляхи виходу з кризи;
- 2) вести моніторинг навчально-виховного процесу;
- 3) планувати та вести наукову діяльність;
- 4) розв'язувати проблеми диференціації та профілізації навчання;
- 5) формувати імідж конкурентноспроможної школи;
- 6) організувати особистісно орієнтований навчальний процес.

Зауважимо, що усвідомлення студентами проблем сучасної освіти не може обмежуватися лише цим посібником. Необхідно опрацювати як рекомендовану, так й іншу, відповідну тематиці літературу.

Автори бажають усім, хто користується посібником, успіхів в освіті і творчої наснаги.



ТЕМА 1. ПРОПЕДЕВТИЧНА

- 1.1. Освіта як об'єкт філософського дослідження.
- 1.2. Симбіоз освіти, філософії та науки. Функції освіти.

Питання для обговорення

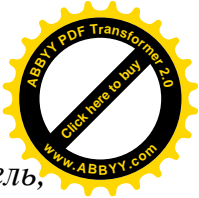
1. Чому необхідне філософське дослідження освіти?
2. Розкрийте зміст поняття «філософія освіти».
3. Що дає знання процесу розвитку філософії освіти педагогам?
4. Поясніть методологічну роль філософії в освітньому процесі на прикладах педагогічного спостереження та шкільного експерименту.
5. Розкрийте сутність і зміст науки.
6. Обґрунтуйте місце освіти в науковому процесі.
7. Чим особливий сучасний пізнавальний процес?
8. Розкрийте зв'язок наукового та виховного процесів.
9. Який зв'язок наукового світогляду з донауковими знаннями?
10. Як впливає розвиток науки на виховання людини?
11. Розкрийте соціальні функції освіти.

Рекомендована література

1. Аристотель. *Метафізика* / Аристотель. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 608 с.
2. Вернадский В. И. Доклад на съезде Таврической научной ассоциации // В. И. Вернадский *Биосфера и ноосфера*. – М. : Логос, 2005. – 376 с.
3. Гаврилюк Р. Система освіти України: сьогоднішня й історія / Р. Гаврилюк // *Директор школи України*. – 2008. – № 3. – С. 62–72.
4. Євтух О. Освіта і наука: час еволюції / О. Євтух // *Вісник Національної академії наук України*. – 2010. – № 9. – С. 3–11.
5. Подмазин С. И. *Личностно-ориентированное образование* / С. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
6. Сисоева С. Роль освіти в сучасному світі / С. Сисоева // *Рідна школа*. – 2008. – № 11. – С. 3-5.
7. Тестов В. А. *Фундаментальность образования: современные подходы* / В. А. Тестов // *Педагогика*. – 2006. – № 4. – С. 3–9.
8. Черепанова С. Поняття «стиль мислення» у науці та філософії освіти / С. Черепанова // *Діалог культур: Україна у світовому контексті: Філософія освіти*. – Львів: Українські технології, 2002. – вип. 7. – 544 с.
9. *Філософські абрисы сучасної освіти. Монографія* / Авт. кол.: Предборська І. та ін. – Суми, ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
10. *Философия образования: круглый стол* // *Педагогика*. – 1995. – № 4. – С. 8 – 25.

Статті для обговорення (з рекомендованої літератури):

№ 3; № 6; № 7



Ключові поняття: філософія, освіта, філософія освіти, вчитель, педагог, наука, постнекласична наука, донаукові знання, паранаука, криза освіти і науки.

1.1. Освіта як об'єкт філософського дослідження

Що стосується назви теми, то грецькою «пропевдетика» означає **«введення в навчальний курс»**. Вона допоможе аналітичному сприйняттю суті, змісту та стану сучасної освіти, а також її основних проблем, що вимагають негайного вирішення. Що стосується філософського осмислення освіти, то тут необхідно згадати про етапи розвитку філософської думки.

1. Тривалий час існувала лише **передфілософія**. Філософське пояснення світу та людини у ньому фрагментарно відображується в міфах, фольклорі, релігійних уявленнях тощо.

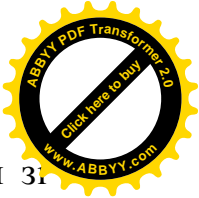
2. Перехід до осілого життя дав змогу розвивати письмо, освіту, наукові знання. Цей період німецький філософ К. Ясперс назвав «вісью часу» (800–200 рр. до н. е.), адже тоді люди почали **абстрактно** мислити – не образами, а поняттями. Тоді й з'явилася **власне філософія** – всебічне абстрактно-інтегроване осмислення проблем буття і людської долі. Різноманітні філософські вчення та школи по-своєму розкривали «вічні запитання»: хто така людина; яке її призначення та сенс життя; що таке життя і смерть тощо.

3. З другої половини ХХ ст. сформувався рівень філософії, який має назву **філософської теорії**. Він характеризується **філософським дослідженням людського буття** не в загальному плані, а в усіх його іпостасях. Так виникли: філософія історії, філософія культури, філософія науки, філософія мови, філософія техніки та багато інших **«філософій»**. Закономірно, що серед них з'явилася і **філософія освіти**.

Вперше термін «філософія освіти» використано 1913 р., в американській енциклопедії. Але глибоке теоретичне дослідження освітянських проблем розпочалося працею англійця Р. Петерса «Філософія освіти» (1973). З тих пір філософія освіти на Заході набула бурхливого розвитку. Причиною того стала **криза освіти, яка наприкінці ХХ ст. визнана ООН однією з найзагрозливіших глобальних проблем людства**. Отже, нагальним постав пошук методів і засобів виходу освіти з кризової ситуації та визначення її перспектив.

Звернемо увагу й на те, що у цьому складному та суперечливому процесі особливу роль відіграє філософія. Визначимо, чому це так.

По-перше, лише філософія в змозі узагальнити всі знання про освітній процес і звести їх у систему, хоча освіту досліджує багато наук: педагогіка, психологія, соціологія і т. ін. Це дуже виразно продемонстрував американський науковець А. Азімов у праці «Вид з височин». В ній він пояснив, що в пошуках відповідей на різноманітні запитання про буття працює безліч представників різних наук, яких більше 2,5 тис. Вони, заклопотані справами на власних ділянках, і не в змозі з'ясувати чим займаються сусіди. Це робить і узагальнює філософія, бо лише в неї таке призначення.



Ось чому лише завдяки філософії можна зробити загальні висновки зі стану освіти на даний період і намітити шляхи її вдосконалення.

По-друге, нині філософія, формуючи загальну картину освіти, тим самим здатна розкрити в повноті її функціональний прояв в інформаційному суспільстві. Завдяки філософському поясненню місця і ролі освіти в наш час, стає зрозумілою її провідна роль в усіх сферах існування людства, його матеріальному, соціальному та духовному розвитку.

Філософія також переконливо доводить, що освіта є дійовим засобом вирішення решти глобальних проблем сучасності: війни та миру, екології, продовольства, техногенних загроз тощо. Крім того, філософський аналіз освіти свідчить, що без подальшої демократизації та гуманізації суспільне життя безперспективне, оскільки воно втрачає сенс свого існування.

По-третє, філософія виступає в системі досліджень освіти окремими науками загальною **методологічною** основою. Всі причетні до цього науки (педагогіка, психологія, політологія, соціологія тощо) напрацьовують свої методи, але вони не охоплюють увесь освітній процес. Це завдання філософського сприйняття світу.

По-четверте, як не дивно, але до цих пір важливим завданням філософії залишається остаточне з'ясування суті та змісту самого поняття «філософія освіти». Виявляється, що її пояснень є багато і тому однозначна оцінка відсутня. Причиною тут є багатомірність самої освіти. Адже сама освіта має багато значень, оскільки є:

- 1) процесом формування людини;
- 2) загальнолюдською цінністю;
- 3) результатом шкільної діяльності;
- 4) засобом кардинальних змін суспільного життя;
- 5) соціальною системою, що здатна до саморозвитку тощо.

У своїх проявах вона різнолика як сама людина та її життєдіяльність.

З причини різнопланового визначення суті освіти у вітчизняній літературі наявні **неоднозначні тлумачення і її філософії**:

1) значна кількість дослідників вважає, що це «філософія людини, оскільки вона торкається соціальних умов її життя, вбираючи здобутки культури нації, духовне життя і т. ін.» [див.: 4, 33];

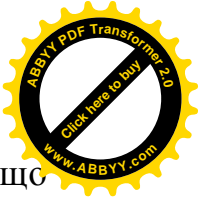
2) дехто переконує, що філософія освіти є науковою педагогікою. І це тоді, коли педагогіка насправді вивчає лише частину освітнього процесу. А вже філософія розглядає системність освіти у цілому та пояснює її загальнолюдське значення [див.: 4, 17];

3) є й такі науковці, які тлумачать філософію освіти лише як вивчення різновидів освітньої діяльності тощо.

Подібний стан з дослідженням освіти і в західній філософії. І. Предборська, вивчаючи цей феномен, виявила багато напрямів аналізу освіти. Серед них:

– гуманітарно-педагогічний, який звертає увагу на гуманітарну спрямованість педагогіки;

– екзистенційно-герменевтичний, спрямований на формування нового образу людини в міжлюдських стосунках й інші [див.: 4, 16].



Отже, нині однозначного визначення сутності філософії освіти немає, що заважає зосередження уваги на її цілісному стані як системи та ролі в суспільному житті. Допоможе, у певній мірі, це з'ясувати розгляд спорідненості (симбіозу) філософії, освіти та науки.

1.2. Симбіоз освіти, філософії та науки. Функції освіти

У *функціональному прояві* ні освіта, ні філософія неможливі одна без одної. Вони споріднені *генезисно*. Як філософія є продуктом розвитку освіти, так і освіта може повноцінно виконувати своє призначення за умови використання філософського світорозуміння. Стан суспільства насамперед визначається своїм світовідношенням, яке залежить від якості знань і виховання людей. Це гарно розкрив Г. Волинка в навчальному посібнику «Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті». Автор підкреслив, що з самого зародження філософська школа завжди опікувалася «тонкощами інтелектуальної праці політика, ідеолога, управлінця, стратега» [1, 7]. Додамо, що при тому *філософія завжди охоплює всю гаму духовності людини*, а не лише її інтелектуальну іпостась. Саме це сприяло розвитку самої філософії. Як це відбувалося?

По-перше, насамперед зважимо на те, що люди, як рід Homo sapiens, започаткували своє існування освітою – процесом, що постійно розвивається. На відміну від тварин, людство з покоління в покоління, використовуючи спадок свого минулого, зберігає і вдосконалює знання, моральність, процес пізнання тощо. Це об'єктивний стан людського існування. На одну з його найважливіших сторін, – здобуття знань, звернув увагу ще Арістотель у своїй «Метафізиці», стверджуючи, що *всі люди від природи прагнуть знань*.

Кількісне накопичення людством знань призвело до осмислення світу на *абстрактному рівні*. А без абстрактного мислення, як зазначалося, неможливе мислення філософське.

По-друге, освіта *без філософської основи* являла би собою конгломерат фрагментарних знань різних ділянок буття.

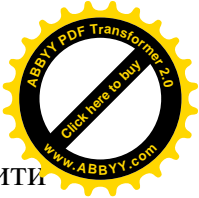
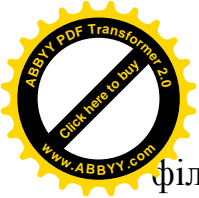
Філософія своїм загальним поясненням прояву суцього дає змогу зв'язати знання всіх напрямів і рівнів в єдину картину світу. Завдяки філософії *освіта набуває структурності та системності*. Без того світ, в якому ми живемо, кожна форма і вид занять були б ціннісною неповністю та безпредметністю.

По-третьє, маємо звернути увагу на те, що системну освіту винайшли філософи. Це вони започаткували школу.

Згадаймо про існування шкіл в Стародавніх Індії та Китаї (йоги, міманси, маоїзму, даосизму тощо). Але сучасного виразу шкільна освіта набула в Стародавній Греції. Ще до нашої ери греки створили стаціонарні навчальні заклади з відповідними програмами освіти та вихованням дітей.

По-четверте, філософія є *методологічною основою дослідження й оцінки освіти*, а також озброює саму освіту загально логічними підходами до передачі та засвоєння знань.

Скажімо, теперішній вихід науки на рівень надскладних систем, вимагає перманентного втілення сучасних наукових досягнень в освітній процес. А без



філософського вчення – *нелінійної діалектики (синергетики)* це здійснити було б неможливо. Цими й подібними проблемами власне й займається філософія в царині освіти.

Отже, нині, як ніколи, освіта й філософія співзвучні і складають цілісну систему світосприйняття і світорозуміння.

В основі освіченості людини лежить «образ світу», який включає не тільки те, що її оточує, а й її саму з її ставленням до світу та до себе самої, а також ті знання, почуття, емоцій й оцінки, без яких людина не може стати особистістю. На думку С. Подмазіна, у процесі та результаті освіти людина постає як «*образ-себе-в-бутті*», в якому зосереджене усе суще – і «я», і все інше: природа, суспільство, культура, все, що надане їй у відчуттях та почуттях [5, 20]. А для того, щоб повноцінно зосереджувати в собі світ, вільно орієнтуватися та існувати у ньому необхідні істинні, безпомилкові знання, які дає лише *наука*.

Філософія пояснює науку, не лише як галузь суспільної діяльності, що здобуває істинні знання. Вона, крім того, розкриває її як вид особливої людської життєдіяльності яка:

- 1) *систематизує* та класифікує досягнені нею результати пізнання світу;
- 2) *матеріалізує* їх у писемному, аудіо- та відео вигляді;
- 3) *передає* здобуті знання всьому загалу населення через систему освіти насамперед – *школу*;
- 4) навчає *засвоювати (споживати)* наукові знання, що здійснює знову ж таки школа.

Отже, *шкільна педагогічна діяльність безпосередньо відноситься до наукової сфери*, що вказує на нерозривний зв'язок освіти з наукою.

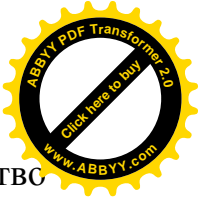
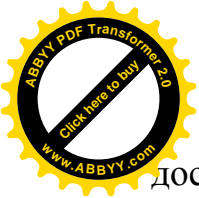
Тому логічним буде твердження, що *статус педагога є науковим*. З цієї причини кожен, хто займається освітньою діяльністю, повинен мати високий рівень наукових знань, постійно їх поповнювати і розвивати в межах своєї професії. Сьогодні – це *час науки*, час її втілення в усі клітини суспільного життя. І стояти осторонь наукового процесу педагог не в праві.

При тому, переймаючись науковою діяльністю, необхідно чітко уявляти *особливості* сучасної гносеології (теорії пізнавального процесу). Вони проявляються через *специфіку співвідношення суб'єкта та об'єкта* в когнітивній взаємодії. Яким чином?

По-перше, коли ще формувалася сучасна наука, особливо в її *класичну добу* (розпочинаючи з творчості І. Ньютона), панувала думка, що суб'єкт засвоює об'єкт осібно, без урахування характеристики того що пізнається. Тому кінцевим результатом пізнання вважалося судження суб'єкта про об'єкт.

По-друге, з розвитком науки до *некласичного рівня* (появи квантової механіки, теорії відносності А. Ейнштейна тощо), стало зрозумілим, що досягнення істинних знань можливе не лише за умови врахування *об'єкта пізнання*, а ще й *впливу на пізнавальний процес засобів*, які при тому використовуються (приладів, різних пристроїв, методик досліджень і т.п.).

По-третє, на сучасному, *постнекласичному рівні науки*, крім усього згаданого, дослідницькі результати вимагають обов'язкової *етичної оцінки*



досягнутого. Відсутність цього елемента в пошукові істини призвело людство до межі виживання. Наукові успіхи перетворилися в катастрофічне забруднення води, повітря та ґрунтів. Різні модифікаційні, клонувальні та інші експерименти з тваринним та рослинним світом нині можуть стати реальною загрозою всьому живому. Обов'язок кожного педагога замислюватися над науковими здобутками, їх можливими наслідками і робити відповідні висновки в своїй діяльності та пояснювати учням.

Варто пам'ятати те, що **освіта розбудована тільки на наукових знаннях, не завжди формує особистість високих ідеалів**. Ще в ХІХ ст. французький дослідник А. Гілло підрахував, що на 1000 неосвічених злочинців припадає 3000 освічених і при бурхливому розвитку освіти за 50 років злочинність зросла на 33 % [3, 125]. Це нашоухує на думку, що наука й освіта не є **панацеєю** від усіх негативних соціальних проблем.

Давно відомо, що людина щоб стати **особистістю** має бути ще й **вихованою**. Лише тоді вона здатна об'єктивно оцінювати світ і гуманно застосовувати свої знання.

Сучасні проблеми взаємин у суспільстві, суспільства з природою суттєво змінюють розуміння місця і ролі науки в освіті. Вони з особливим наголосом вказують на необхідність наповнення світогляду нашої свідомості насамперед **духовним сприйняттям** світу. Ще В. Вернадський, людина повністю віддана науці, підкреслював, що «наука не буде тупцювати на місці лише за умови, коли поруч з науковою творчістю відбувається творчість релігійна» [2, 173]. Великий учений бачив науку однозначною у визначеннях, без емоцій та переживань, а релігію – як духовний світ людей, і це при тому, що в гносеологічному плані наука і релігія є **антиподами**.

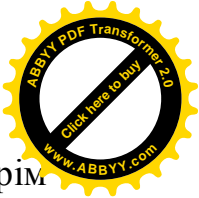
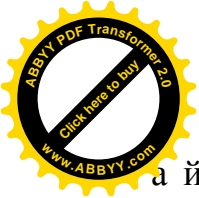
Так само в інформаційну добу доцільно звертати особливу увагу на **донаукове** та **паранаукове** знання.

Річ у тім, що наукове знання зародилося в надрах життєвого досвіду людства. Повсякденна практична діяльність людей формує в них світорозуміння та знання у вигляді **здорового глузду**. В його основі лежать очевидні речі. Але при наявності у ньому значної істинності, здоровий глузд може бути й хибним – як переконання в тому, що Сонце кожен день сходить і заходить, хоча насправді воно **не обертається** навколо Землі.

Маючи елементи науковості, ненауковими є й паранаукові знання, такі, як уявлення про левітацію, телекінез, екстрасенсоріку і т. ін.

Особливо популярна в наш час **астрологія** (пояснення про вплив зірок на долі людей). Такий вплив є, але не абсолютний. А щодо його тлумачення, то Земля знаходиться під впливом 13 сузір'їв, а не 12-ти, як цього вперто дотримуються астрологи. В принципі, самих сузір'їв – скупчення зірок – не існує! Зорі, що складають, скажімо, Велику Ведмедицю колосально віддалені одна від однієї. Ілюзію близькості створює різне за інтенсивністю їх сяйво.

Учні в школі можуть бути віруючими, захоплюватися тією ж астрологією тощо. Педагогові варто знати, як пояснити співвідношення наукового, донаукового та паранаукових знань, їх роль і значення в житті людей. Разом з тим потрібно взяти до уваги те, що освіта несе в собі не тільки наукове знання,



а й філософське, міфологічне, релігійне, донаукове, паранаукове і т. ін. Крім того, в освіті наявні емоційні оцінки людиною знань, викликані ними переживання, сформовані переконання тощо.

Отже, можна констатувати:

- 1) зародженню науки передував розвиток освіти;
- 2) з часом наука перетворилася на головне джерело освіти;
- 3) нині симбіоз освіти та науки став безпосередньо рушійною силою розвитку суспільства;
- 4) сучасний стан освіти вказує на її кризу – відставання від найновіших наукових досягнень;
- 5) нині вкрай гострою стала потреба формування педагога нової генерації, який би досконало знав наукові досягнення і вмів їх об'єктивно оцінювати та використовувати, в чому досить дієво допомагає філософія.

Отже, нині освіта являє собою складну систему. Вона охоплює велику сферу людської життєдіяльності, в якій наявні процеси:

- 1) функціонування умов для засвоєння людиною світу та власної самооцінки;
- 2) безпосереднього навчання та виховання індивіда;
- 3) зв'язку освіти особи зі станом суспільства, як умови самореалізації учня.

Освіта явище настільки всеосяжне, що вбирає в себе всі складові буття: природне, індивідуально-особистісне, соціальне та духовне. Тому її функції надзвичайно різноманітні.

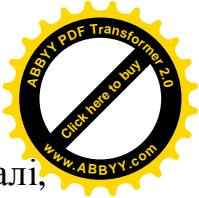
По-перше, у природному світі освіта проявляє себе найяскравіше в системі «суспільство-природа». Це **функція екологічна**. Сучасний стан екології по-своєму визначає нинішній рівень освіти людства, її якість та гуманність.

По-друге, індивідуально-особистісних функцій освіти дуже багато. Це: світоглядна, пізнавальна, акумулююча знання і принципи життя, інформативна, комунікативна, гуманізуюча і т. ін. Кожна з них – це цілий спектр людського сприйняття та ставлення до оточення, взагалі, безпосередньо до людей, минулого, теперішнього й майбутнього нашого існування.

По-третє, що стосується **соціальних функцій освіти**, то вони відображають ті її обов'язки, які забезпечують «збереження, відтворення та розвиток соціуму» [5, 24]. Найчастіше серед соціальних функцій освіти виділяють:

- а) **політичну**, як обґрунтування існуючої системи влади і виховання особистості лояльної до неї;
- б) **економічну**, яка сприяє матеріально-виробничій діяльності, втіленню новітніх технологічних досягнень, вдосконаленню організаційно-управлінських методів виробництва;
- в) **власне соціальну** – відтворення та вдосконалення структури суспільства (етнічної, професійної, освітньої тощо), всієї сукупності суспільних відносин.

По-четверте, духовна функція охоплює насамперед два прояви самовиразу людей:



1) **культурний** – відтворення та розвиток духовної культури: моралі, мистецтва, науки, філософії, релігії тощо. Всього того, завдяки чому відбувається саморозвиток людини як соціального суб'єкта у відповідності до культурних ідеалів і цінностей. Як зазначав І. Кант, культура власне й полягає в суспільній цінності людини.

2) **гуманістичний** – ствердження особистості як вищої соціальної цінності.

Отже, з теми витікають такі висновки:

1) філософська картина освітньої системи дає можливість всебічного вдосконалення всього навчально-виховного процесу;

2) симбіозне взаємопроникнення освіти, філософії та науки постає продуктивною умовою формування досконалішого типу суспільного життя;

3) функції освіти є всеохоплюючими, а відтак вона є однією з головних рушійних сил розвитку людства.

Використана література

1. Волинка Г. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: [навч. посіб.] Г. І. Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 544 с.

2. Євтух О. Освіта і наука: час еволюції / О. Євтух // Вісник НАН України. – 2010. – № 9. – С. 3–11.

3. Лебон Г. Думки й вірування юрби / Г. Лебон // Філософська і соціологічна думка. – 1991. – № 6. – С. 39–50.

4. Предборська І. У пошуках філософських засад сучасного філософського дискурсу / І. Предборська // Філософські абрисы сучасної освіти: монографія. – Суми, «Університетська книга», 2006. – 226 с.

5. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта. – 250 с.

ТЕМА 2. ОСВІТА ЯК ГЕНОМ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ

2.1. Філософсько-історичний аспект трансгресу освіти.

2.2. Українська освіта в контексті націотворення.

Питання для обговорення

1. Поняття про освіту як геном суспільного прогресу.
2. Спільне та відмінне в Спартанській та Афінійській школах.
3. Особливості освіти в Стародавній Греції.
4. Освіта в Стародавньому Римі.
5. Значення «семи вільних наук» в історії освіти.
6. Освіта у Середні віки.
7. Класична освіта Нового часу і закріпачення особистості.
8. Чи можлива незалежна від суспільства освіта?



9. Особливості формування української освіти.
10. Поняття про козацьку педагогіку.
11. Рудименти радянської освіти в незалежній Україні.
12. Освіта і формування нації.

Рекомендована література

1. Волинка Г. І. *Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: [навч. посіб.]* / Г. І. Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 544 с.
2. *Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія.* – К. : Знання, 2005. – 767 с.
3. Лебон Г. *Думки й вірування юрби* / Г. Лебон // *Філософська і педагогічна думка.* – 1991. – № 1. – С. 118–152.
4. Подмазин С. И. *Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование* / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с.
5. Прокопенко І. *Минуле, сучасне та майбутнє педагогічної освіти в Україні* / І. Прокопенко // *Вища школа.* – 2008. – № 6. – С. 3–14.
6. Розин В. *Образование в обновляющемся мире* / В. Розин // *Alma mater.* – 2006. – № 7. – С. 18–27.
7. Степашко Л. А. *Философия и история образования: [учеб. пособие]* / Л. А. Степашко. – М. : Московский психолого-социальный институт. Флинта, 1999. – 272 с.
8. Тестов В. А. *Фундаментальность образования: современные подходы* / В. А. Тестов // *Педагогіка.* – 2006. – № 4. – С. 3–9.
9. Тимченко А. *Сухомлинський та естетичне виховання* / А. Тимченко // *Директор школи. Україна.* – 2010. – № 2. – С. 21–28.

Статті для обговорення (з рекомендованої літератури):

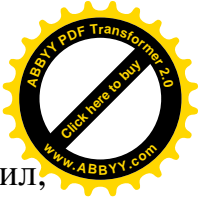
№ 5; № 8; № 9

Ключові поняття: освіта, школа, вчитель, педагог, білінгвізм, козацька педагогіка, національна ідея, навчання, виховання.

2.1. Філософсько-історичний аспект трансгресу освіти

Стан освітнього процесу завжди був основним показником розвитку суспільства. Тому кожна історична спільнота людей ніколи не обходили своїм впливом освіту та виховання молодого покоління. Особливо гострою постала проблема зв'язку суспільного життя та освіти в Новітню добу, оскільки освіта, ставши великою соціальною системою, здатна до непередбачуваних, а від того до некерованих змін, що негативно може вплинути на всі клітини соціального організму.

Тому освіта, **як геном суспільного розвитку**, потребує особливо прискіпливого дослідження. Варто зважити на те, що визначення освіти як геному історичного прогресу надзвичайно **актуальне**.



Геном (грецькою – «породжуючий») є сукупністю тих внутрішніх сил, що пронизують усі елементи соціального життя, надаючи йому наснагу та енергію для подальшого розвитку. Цей процес щодо освіти успішно розкрив Г. І. Волинка [див.: 1]. Він переконливо довів, наскільки глибоким є взаємозв'язок стану суспільства з рівнем *освіти в усі часи*.

Зауважимо, що в давнину навчання та виховання відбувалися на побутовому рівні завдяки міфологізації життя різних поколінь, через первісні релігійні уявлення, повсякденний досвід тощо. Вчителювали старійшини, досвідчені мисливці і воїни, жреці тощо.

Системності та повної *соціальної доцільності* освіта набула в Стародавній Греції. Як це відбувалося?

По-перше, стародавні греки заснували *стаціонарну школу*. До того навчання було безсистемним і фрагментарним, як це, наприклад, робили софісти (до речі, так велося навчання і в інших країнах: Індії, Китаї, Єгипті, Вавілоні тощо).

Стародавня Греція випробувала дві освітніх системи: спартанську й афінську.

Що стосується навчання і виховання у Спарті, то вони були засновані на традиційних принципах жорстокого ставлення і до ворогів, і до власних громадян (фізично знищуючи калік, хворих, слабосильних тощо). Звичайно, що освіта розбудована на подібних світоглядних та моральних засадах довго існувати не могла, і вона щезла з теренів історії.

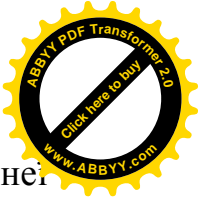
Афінська система освіти, з її елементами демократизму та поваги до особистості, багато в чому знаходить прояв у сучасних провідних школах. Так, в Україні відроджується академічна освіта, започаткована Академією Платона, розгортається ліцейне навчання, якому дав поштовх Арістотель своїм Лікеєм, поширюється дух вільного розвитку дитини на принципах старогрецьких гімнасій.

Освіта афінського типу стала *благодатним геномом* бурхливого розвитку країни в усіх сферах, відображаючи її соціальний стан і своєрідний спосіб життя, духовність, культуру взагалі.

По-друге, в Стародавній Греції освіта, як геном суспільного розвитку, набула *соціально-політичної спрямованості*. Вона чітко відображає стосунки рабовласника і раба, і тому одночасно була і гуманною, і антигуманною. **В рабів** вона виховувала вміння бути рабом, повністю підкорятися своїм хазяям, тобто бути *засобом* в усіх забаганках господаря.

Щодо *вільних громадян*, то старогрецька освіта набула *класичного* (грецькою – «довершеного», «взірцевого») зразка. Це проявилось насамперед у гармонійному співвідношенні навчання і виховання, та одночасній турботі про вдосконалення духу і тіла учнів. В узагальненому вигляді афінський взірець освіти відобразив у своїх працях Платон. Він переконував, що освіта дітей має розпочинатися з трьох років. До шестирічного віку діти повинні займатися грою з виховними елементами під керівництвом *особи, призначеної державою*.

З семи до дванадцяти років, пояснював Платон, діти навчаються в державній школі де опановують письмо, лічбу, музику й співи. З дванадцяти до



шістнадцяти років їх чекає **палестра** – школа гімнастичних вправ. Після неї юнаки вивчають арифметику, геометрію та астрономію. Далі учні не здатні абстрактно мислити з двадцяти років стають воїнами, а здібні – продовжують освіту до тридцяти років, засвоюючи насамперед філософію.

Найобдарованіші особи після того навчаються ще п'ять років, практикуючись у суспільних справах, а тоді з тридцяти п'яти років до п'ятидесяти стають державними діячами. Проте така система освіти стосувалася лише дітей із багатих родин. Діти бідняків навчалися ремеслам і землеробству в сім'ях.

По-третє, в Стародавній Греції освіта **з'єднала в одну систему навчання і виховання**. У зв'язку з цим **на зміну вчителю в школу прийшов педагог**. Він залежав від держави і тому виховував дітей в дусі відданості її правителям. Навчальний та виховний матеріал (різні приклади з життя, повчання, настанови тощо) відбирався дуже ретельно і з відповідною виховним завданням метою.

Водночас зазначимо, що старогрецькою освітою **формувався негативне ставлення до фізичної праці**, тобто матеріально-виробничої діяльності. Згаданий Платон у своїх «Законах» рішуче заявляв, що ремеслами мають займатися або чужинці, або раби. Тієї ж думки був і його учень Арістотель. Він вважав, що навіть вільного грека, який займається виробництвом, потрібно прирівнювати до раба.

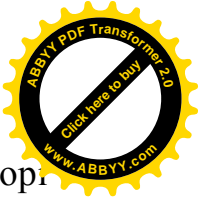
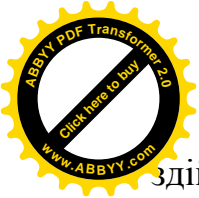
Отже, освіта стародавніх греків була одночасно і прогресивним геномом, який сприяв позитивним соціальним змінам і геномом, що вів до занепаду суспільства.

Сповідували подібні принципи навчання та виховання і стародавні римляни. Завоювавши Грецію, вони перейняли найкраще з її культури й освіти, але все це своєрідно проінтерпретували відповідно до пануючих у Римі політичних та соціально-економічних відносин. А вони були особливими.

Це тому, що Римська імперія займала гігантську територію і підпорядковувала собі безліч народів, серед яких велику перевагу надавало римське громадянство. Крім того, в порівнянні з Грецією, Рим мав відносно обмежену кількість рабів. А доба Римської імперії характеризується бурхливим розвитком військової справи, ремесел і торгівлі. Вони вимагали відповідної освіти всього населення (скажімо, лише римський солдат умів воювати, будувати укріплення і житлові приміщення, дороги, переправи та робити багато ще чого). Ось чому військовий діяч, філософ і педагог Ціцерон вимагав освіти для всіх жителів імперії.

Намагання римлян підпорядкувати світ сприяло поширенню шкіл **для простих людей**. У них навчали письму та ліку для занять ремеслами, землеробством, торгівлею та військовою працею. Для вільних громадян, а ними, як відомо, були лише римляни, існували школи більш високого рівня. В них готувалися майбутні суспільно-громадські, державні та військові діячі.

Стрімке поширення освіти в Римській імперії, а до неї належав майже весь європейський континент і низка заморських територій (навіть південь Криму), вимагало системної організації навчального процесу. Це було



здійснено в V ст. римським просвітником Марціаном Капеллою. Він у творі «Про шлюб Меркурія і Філології» (торгівлі та знань) обґрунтував необхідність шкільного навчання на підставі «семи вільних наук». А в VI ст. філософ Боецій та письменник Кассіодор поділили їх на:

1) **«тривіум»** (три шляхи знання), куди відносилися: граматика, риторика, діалектика (логіка);

2) **«квадривіум»**: арифметика, геометрія, астрономія та музика (з часом вивчалися й інші дисципліни). Така система освіти проіснувала більше тисячі років.

Після падіння Риму могутній вплив на розвиток європейської освіти здійснила християнська церква. Річ у тім, що кожен християнин мав вміти читати і осмислювати святе письмо, оскільки його догмати не допускають свавільного тлумачення. Тому, ще Августин Блаженний (254–430) заявляв про необхідність єдиної програми церковного навчання і виховання, що було втілено в перших монастирських школах VII ст. на території Ірландії та Британії.

Особливий розквіт освіти відбувся в XI ст. за часів правління франкського короля Карла Великого, який повелів відкрити школи при всіх монастирях. У них, крім релігійних догматів, вивчалися здобутки класичної культури та наукові досягнення тих часів. Тоді ж найосвіченіші люди були об'єднані в Академію. Тому цей час має назву **«Каролінгського відродження»**.

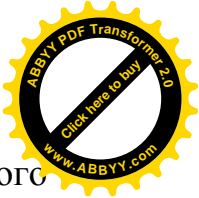
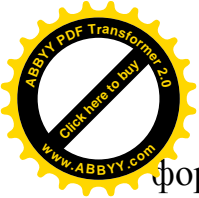
Важливу роль в освітньому процесі Середньовіччя відіграла діяльність Томи Аквінського (1225–1274), яка була спрямована на **розбудову християнського віровчення у вигляді наукового знання**. Це яскраво підтверджує його «Сума теології», де релігійні доведення спираються на Аристотелеву етику, логіку, психологію.

Для вищої освіти в християнській Європі з середини XII до кінця XV ст. було відкрито 47 університетів. Церква категорично не допускала втручання світської влади в їх діяльність, а, відповідно, – в царину освіти.

Тому **університети стали «автономією розуму»**. Вони мали власну землю, майно і, навіть, судочинство. До речі, термін **«університет» означає корпоративне об'єднання викладачів – «universitas magistrum» і студентів – «universitas scholarium»** в одну систему (універсалію) для захисту своїх прав і взаємодопомоги. Тоді такі об'єднання за сферою діяльності були повсюдно: купецькі гільдії, ремісничі цехи, чернечі ордени тощо. Для забезпечення прав і свобод громадян діяло римське право, а для міст – магдебурзьке.

Але з часом, завдяки розвитку освіти та наукових знань, розпочалася поступова **секуляризація** освіти, її вивільнення з-під релігійного впливу. Широкого розгалуження набули світські (бюргерські) школи. В них відбувалася реалізація суспільної потреби в активних, наполегливих і підприємливих громадянах. Освіта набувала практичної спрямованості. Її зміст переходив від християнських догматичних постулатів до професійної підготовки учнів.

В епоху Відродження (XV–XVII ст.) в освіті змінилося **ставлення до фізичної праці**, яка вже розглядалася як визначна суспільна цінність, що дає змогу вдосконалювати життя. Школа стала формувати не школярський загал, а



формувати особистість з її власним ставленням до світу. Відповідно до того суттєво змінювалися форми та методи навчально-виховної роботи і таким чином **будувалася гуманістична модель освіти**.

Італієць Фельтре, який очолював «Школу радощів» у Мантуї, звертав увагу на засвоєння учнями не лише «семи вільних наук», а й на необхідність для них гуманітарної освіти. На його погляд, школі потрібні предмети, що сприяють самореалізації людини і формують її як особистість. Природничі знання дають уявлення про зовнішній, природний світ, а гуманітарні – ведуть до пізнання внутрішнього людського світу, і, відповідно, до його вдосконалення.

Вивільнення світської влади з-під папського диктату призвело до утворення в багатьох країнах Європи абсолютних монархій і своєрідного «перевороту» в освіті, яка повністю стала залежати від влади. Також посилилася її політична функція через виховання учнів і студентів.

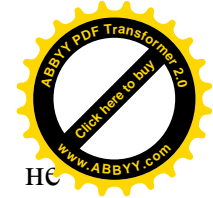
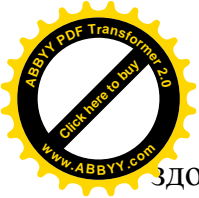
Отже, з одного боку, доба Нового часу характеризується стрімким розвитком науки та техніки, чого вимагала промислова революція, а з іншого – централізацією влади, яка вела до національної своєрідності освіти та **ігнорування особистісних інтересів учнів і студентів**. Втрата освітою автономії сприяла формуванню в ній тоталітаризму – **однакових для всіх принципів мислення та поведінки**.

На цю особливість освітнього процесу в XVII-XIX ст. звернув увагу французький соціолог Гюстав Лебон у праці «Психологія народів і мас». Він зазначив, що **європейська класична освіта вимагає під час навчання від початкової школи до досягнення вченого ступеня механічно засвоювати навчальний матеріал**. Ініціатива же, власні судження учня тут не враховуються. Основними вимогами до учнів є відповідь на пам'ять і абсолютна слухняність, зазначав дослідник.

У XX ст. в освіті, як генемі суспільного прогресу, не так багато вже й змінилось. Її спрямованість гарно пояснює український дослідник освіти С. Подмазін у праці «Особистісно-орієнтована освіта» [4]. Він підкреслює, що індустріальна цивілізація, розпочинаючи з XVIII ст., привела до **викривлення гуманістичної моделі освіти**. Навіть поява парламентських республік в Європі, чи президентського правління в США не скасовувала пригнічення особистості. Проголошені рівність, свобода, загальне виборче право виявилися формальними та обмеженими [див.: 4, 75].

Цьому сприяв ще й перехід від ідеалістичних основ освіти (коли більше велося мови про дух, душу, духовність), до наукових, з однозначним й чітким формулюванням знань. Освіта, завдяки науковим підставам, набула **практичного спрямування**. Крім того, на неї нині продовжують суттєво впливати такі філософські теорії як **позитивізм, прагматизм, сцієнтизм, постмодерн** і т. ін., в яких гуманістичні ідеї вважаються другорядними.

Згадаємо, що позитивізм сповідує лише наукове (позитивне) знання. Все решта (релігія, мистецтво, філософія), на думку його представників, нині втратило свою світоглядну цінність і враховуватися у сфері знань не повинно. Що стосується прагматизму, то його прибічники наполягають на визначенні цінності знання, через здобуті конкретні результати діяльності. Головне –



здобутки справи (бізнесу, виробництва, фінансових операцій тощо), а не філософські чи релігійні міркування.

У ХХ ст. особливого впливу набув **сцієнтизм** – культове ставлення до науки й техніки. Навіть управління суспільством, на думку його прибічників, має належати інженерам, технікам, менеджерам тощо. Тому, відповідно, в освіті є цінним лише ті знання, що мають прикладне значення.

Звичайно, що в усі часи були люди, які опікувалися гуманітарною стороною освіти. Згадаймо найвидатніших з них:

1) чеха Яна Амоса Коменського (1592–1670) з його безмежною вірою у внутрішні сили людини, її здатності до творчого життя;

2) француза Жан-Жака Руссо (1712–1778), який вважав, що освіта, знання, наука обов'язково змінять світ на краще;

3) швейцарця Йогана Песталоцці (1746–1827), для якого виховання людини можливе лише за умови використання природного впливу;

4) українця В. О. Сухомлинського (1918–1970) з його безмежною вірою в учня як особистість, що здатна для саморозвитку і т. ін.

Але в цілому сучасна освіта, як геном суспільного розвитку, виявилася настільки недосконалою, що нині йде мова про її глибоку кризу. Вона постала з причини прояву в освіті зіткнень **інтересів** різних соціальних прошарків і груп, а також через надзвичайну гостроту і **болючість ламання** освітніх стереотипів.

2.2. Українська освіта в контексті націотворення

Що стосується генезису, формування та розвитку української освіти, то необхідно зазначити, що вона має специфічну своєрідність. Виникла вона, як скрізь, на буденній основі життя народу. Вчителями та вихователями в давнину були сім'я, старійшини, жреці, досвідчені воїни тощо.

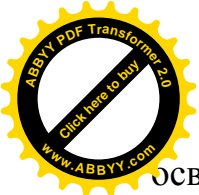
Перші згадування про освічених людей на українській землі датуються шостим тисячоліттям до н. е., про що свідчать написи, знайдені в Кам'яній Могилі під Мелітополем. Їх дешифрувальник А. Кифішин виявив вирази: «Радісно плуг ріже...» (про поезію землеробства), «Якщо рука степів...» (про необхідність об'єднання зусиль народу) і т. ін.

Про високий рівень знань і самоідентифікацію наших пращурів (розуміння себе як окремого народу) заявляє і «Велесова книга». Вона підтверджує широкі світоглядні уявлення слов'янських племен, знання ними рідної землі, вказує на їхню кмітливість і практицизм [2, 19].

Варто також згадати і про освіченість праукраїнців у час розквіту Київської Русі. Знайдені написи на підмурках Софії Київської, на знаряддях коваля, ткалі тощо, свідчать, що освіту мали не лише багатії, а й простолюдини. Але тут доречно згадати про **традиційну долю** в київську добу як освіти, так і мови та книжкової справи.

Річ у тім, що в Київській Русі панував білінгвізм (двомовність). Започаткував його варяг Олег у 882 році, завоювавши Київ. Це він заніс на нашу землю з Новгороду північну слов'янську говірку, яка суттєво відрізнялася від південнослов'янської (як, приблизно, нині українська мова від російської).

Тому весь злет слов'янської культури на теренах Київської Русі (письмо,



Освіта, книжкова справа, релігійні відправи і т. п.) відбувався з використанням «княжої», чужої для місцевого населення мови. А це його духовно гнітило та принижувало. Чужа мова не лише віддаляла простих людей від знань, й формувала відчуття меншовартості. В місцевого населення складалося враження, що **чужомовці** набагато кращі за них, адже мають освіту, книги, мистецькі твори, свою службу в храмах тощо.

Необхідно зауважити, що білінгвізм для однієї людини – явище прекрасне. Тут він є засобом для засвоєння всього досконалого що має інший народ. А знати багато мов – ще краще. А ось для народу, який має давню історію, культуру, свою мову – білінгвізм є трагедією.

Тут варто пам'ятати, що основи духовного життя (знання, мистецтво, освіту, віросповідання) творить народ. А талановиті його представники (науковці, філософи, літератори, духовники тощо) підносять досягнуте своєю країною на **більш високий – теоретичний і науковий рівень**. Освіта завжди використовує найкращі здобутки елітарних досягнень і прилучає до них усе населення. Такий діалектичний зв'язок у духовному житті народу і його кращих представників, що є головною умовою духовного прогресу кожної країни. А де постійно розвивається духовна сфера життя, там процвітає воно в цілому. Це аксіома.

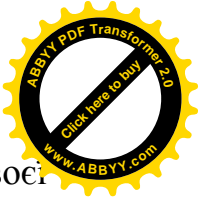
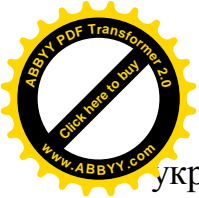
Тепер уявімо, що еліта у своїх творчих досягненнях використовує чужу для решти населення мову, – який тоді буде наслідок? Ось такий наслідок мали й українці, коли сотні років їм забороняли бути собою: мати власну мову, книгу, школу. Вкажемо на малу долю великого обсягу утиснень української мови і школи іноземними поневолювачами:

- 1690 р. Собор Російської православної церкви осудив «кієвскія новія книги», наклавши на них прокляття;
- 1720 р. Петро I видав указ про заборону друкування українських книг;
- 1753 р. вийшов царський указ про заборону викладання українською мовою в Києво-Могилянській академії;
- 1769 р. заборонено друкування українського «Букваря»;
- 1789 р. розпорядження комісії Польського сейму про закриття українських шкіл [2, 79–80].

Слід згадати і про знищення царатом громадських і козацьких шкіл, а за радянських часів про постанову ЦК КПРС у 1989 р. про «загальнодержавну (російську) мову». Весь цей негативний для українського геному освіти процес сконцентрований у висловлюванні Катерини II: «Потрібно зробити все, щоб Малоросія обрусіла і не дивилася як вовк у ліс» [2, 84].

Тому формування української освіти було дуже болісним і суперечливим. Перші її спалахи пов'язані з **Острозьким духовним осередком** (започаткований 1576 р.), де у школі використовувався місцевий мовний діалект, а її ректор Г. Смотрицький написав ним і видрукував **першу українську книжку** «Ключ царства небесного».

Дуже гарно посприяв розповсюдженню шкільної освіти **братський рух**. Він виник наприкінці XVII ст. у відповідь на повсякмістний наступ польської влади на все українське, особливо на православ'я. З часу Люблінської унії (1569) Польща вважала українські землі своєю власністю, а православну віру



українців – хибною, яку варто замінити католицькою. Так от, для захисту своєї віри українці повсюдно об'єднувалися в **братства** (в тому числі й на Слобожанщині). Їхню метою був не лише захист віри, а й розгорнення українських шкіл.

Звичайно, що у великих містах, таких як Львів чи Київ, шкільна освіта була організована на високому рівні. Так, у львівській школі працювали видатні вчені, педагоги, митці, які, крім шкільної справи, займалися перекладом релігійної літератури, написанням підручників і полемічних творів. При школі працював перший український друкар Іван Федоров.

У Києві виділялася лаврська школа. Її педагоги, такі як П. Беринда, Л. Зизаній, Т. Земка та інші прославилися як визначні просвітителі, письменники та перекладачі. Скажімо, словники П. Беринди слугували освіті сотні років.

В невеликих містечках та селах школи давали небагато знань. Учителями були, як правило, або вигнані за провини семінаристи, або місцеві дячки, від яких вимагалось пояснювати учням святе письмо та навчати їх письму.

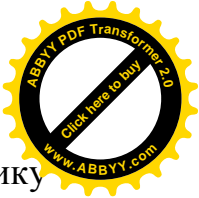
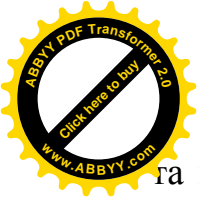
Як не складалася освіта в ті часи, але грамотною була вся Україна – і старі, і малі, на що звертали увагу різні мандрівники. А освічена людина реально сприймаючи світ і себе у ньому, готова відстоювати себе й Батьківщину. Освіта формувала в населення думку про власну особливість, – відмінність від інших народів, тобто національну ідею.

Унормував шкільну освіту Петро Могила, який став митрополитом у 1632 р. Він поділив учнів за віком на класи та визначив програму навчання. Він також започаткував колегіуми, які сьогодні ми назвали б середньо-спеціальними навчальними закладами. Багато їх випускників потім учителювали. П. Могила намагався ввести задля зв'язку з європейською культурою в українську освіту **латину**, але церковники її ототожнили з **католицизмом** і після смерті митрополита заборонили.

Економічні, а особливо соціально-політичні умови українського життя постійно ставали перепоною розвитку української освіти. Останній її спалах відбувся в час **громадівського руху**, який був започаткований в 1860 р. В. Антоновичем – істориком, етнографом, суспільним діячем, котрий вважав, що соромно жити в країні і не знати її мови та історії.

Тоді кращі представники української інтелігенції: письменники, вчителі, службовці розгорнули бурхливу просвітницьку діяльність по всій Україні. Вони відкривали недільні школи, писали навчальні матеріали й видавали їх, учителювали, пропагували серед населення історію України, рідну мову, народні традиції. Реакція царського уряду на громадівський рух була надзвичайно жорстокою. Провідні громадівці були заарештовані а з боку влади пролунав страшний оклик: «малоросійського наречія нет, не было и быть не может», – тобто про щось українське в Україні не може бути й мови – адже України як такої немає!

І в таких нелегких умовах українці тяглися до знань, розгортали освіту та підносили на новий рівень свою культуру. Так, на початку XIX ст. на Слобожанщині в Попівці біля Сум активно діяв духовний осередок («Попівська академія»), започаткований О. О. Паліциним. Завдяки його діячам: організатору



та меценату освіти В. Н. Каразину, письменнику В. В. Каптіситу, художнику М. Ф. Алфьорову та ін. Україна вперше знала про «Слово о полку Ігоревім», запрацював університет у Харкові, повсяк місяць відкривалися школи, бібліотеки тощо, не зважаючи на опір влади.

На жаль, у ті часи в Україні нікому було стати на захист народу, його прав, волі, мови, культури та способу життя. Ті, хто мав би це зробити, давно або русифікувалися, або полонізувалися. Про це свідчить дослідження ще в ХІХ ст. В. Антоновичем 700 родин української верхівки. Вони показали, що Україна не має власної еліти, бо в ній панівну верхівку складають росіяни, поляки, євреї, німці – тільки не українці [3, 11]. То хто ж тоді міг захистити в Україні все українське?

Та все ж українцям вистачило освіченості та духовного запалу, зреагувати на заклик кирило-мефодіївців – **відчутти себе нацією**.

Зазначимо, що національний стан населення є особливим. На відміну від класової, релігійної чи мовної спорідненості великих груп людей, **національні почуття об'єднують усіх: старих і малих, чоловіків і жінок, освічених і не дуже**. На підставі розуміння себе як цілісної спільноти, що має власну історію, культуру, мову, традиції, **національні спільноти**, люди стають переконаними в тому, що мають право на самовизначення та вибір власної долі.

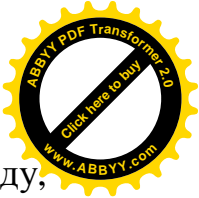
Поштовх національній свідомості українців надали насамперед Т. Шевченко, М. Костомаров, П. Куліш. Багато для живлення української національного руху зробив своєю освітянською діяльністю академік-філолог родом із Сумщини – О. Потебня. Його азбука, створена для громадських шкіл, складалася з десятків українських прислів'їв та примовок, життєвих прикладів і повчань. Вона мала би стати прикладом для нинішніх українських азбук. Знову ж таки О. Потебня **науково** довів, що українська мова є глибоко відмінною від інших мов і має право на самостійне існування, за що був суворо покараний.

Значний внесок в просвітницький рух зробили демократи другої хвилі: П. Грабовський, М. Коцюбинський, Л. Українка, І. Франко та всі прибічники «Молодої України».

Осібню в українському освітньому русі варто згадати і **козацьку педагогіку**, яка лягла в основу всієї освіти народу. Крім того, вона була органічною складовою визвольної боротьби українського народу. Як і педагогіка взагалі, козацька педагогіка включає такі основні складові: теорію виховання, дидактику (теорію навчання), вчення про школу різного рівня, методичні освітні проблеми тощо. Вона з ранніх часів була пов'язана з філософською думкою, психологією, анатомією та фізіологією людини. Безпосередньо в житті козацтва та українського народу ця педагогіка в процесі самореалізації виявляла ще й такі компоненти: 1) дитячу педагогіку; 2) козацьку бойову освіту; 3) сімейне виховання; 4) релігійне, естетичне та фізичне виховання і формувала в українців кращі людські якості:

– любов до рідних, своєї мови, вірність у коханні, дружбі, побратимстві, шанобливе ставлення до Батьківщини;

– готовність захищати слабших, молодших, зокрема дітей та шляхетне ставлення до жінки;



- відстоювання повної свободи і незалежності особистості, народу, держави;
- турботу про розвиток національних традицій, звичаїв і обрядів, бережливе ставлення до рідної природи, землі;
- цілеспрямований розвиток власних фізичних і духовних сил, волі, можливостей свого організму тощо.

Козацька педагогіка, як невід’ємна складова української освіти, акумулювала в собі вироблені віками та апробовані часом традиції навчання й виховання і використовувалася в усій освітній системі Запорозької Січі, **охоплюючи козацькі, січові, паланкові, парафіяльні та інші школи**. Але вони були ліквідовані ворогами України.

Що стосується української освіти в Радянському Союзі, то вона повністю підлягала **комуністичним принципам навчання і виховання**. Основним з них був принцип формування особистості в **колективі та через колектив**. Тобто колектив, у той час елемент держави, мав вирішувати, які характерні риси повинна мати особа і якою має бути її доля.

Наміри й педагогічні зусилля таких постатей в освіті СРСР як А. Макаренко чи В. Сухомлинський не знаходили підтримки в державі й демонстративно не визнавалися. Наприклад, керівники української Академії педагогічних наук дивилися на геній В. Сухомлинського як на щось недоречне та дивакувате. І це в той час, коли навіть сьогодні його педагогіка в багатьох країнах є ключовою.

Наприклад, нині в Китаї багато шкіл працюють за принципами навчання та виховання В. Сухомлинського. Тут активно діє низка товариств і гуртків по вивченню творчої спадщини великого педагога, а його праці видані мільйонними тиражами. Подібні приклади є й в інших країнах.

В роки незалежності мало що змінилося в системі освіти українців. Таке ставлення до школи призвело до її кризи, вихід з якої потрібно шукати вміло і негайно.

Використана література

1. Волинка Г. І. Філософія Стародавності і середньовіччя в освітньому контексті: Навч. посіб./ Г. І. Волинка. – К. : Вища освіта, 2005. – 544 с.
2. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
3. Огородник І. В. Українська філософія в іменах / І. В. Огородник, М. Ю. Русин. – К. : Либідь, 1997. – 328 с.
4. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование / С. И. Подмазин. – Запорожье: Просвіта. – 250 с.
5. Степашко Л. А. Философия и история образования: Учебн. пособие / Л. А. Степашко. – Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.



ТЕМА 3. НОВА ПАРАДИГМА ОСВІТИ

3.1. Сутність і співвідношення парадигми та стратегії освіти.

3.2. Сучасна криза освіти.

Питання для обговорення

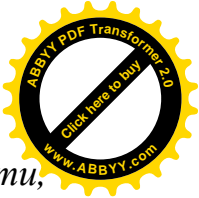
1. Поняття про парадигму освіти та її впровадження в життя.
2. Зміст стратегії освіти і місце в ній освітньої парадигми.
3. Проблеми формування парадигми освіти та її стратегії в Україні.
4. Поняття про сучасну кризу освіти та її основні причини.
5. Особливості освітньої кризи в Україні.
6. Що собою являє «школа жорстокості»?
7. Розкрийте проблему «уцільнення знань».
8. Проблема білінгвізму в школі.
9. Що собою являє двомовність в європейській школі?
10. Чи варто нам копіювати освіту зарубіжжя?
11. Роль шкільного педагога в реалізації нової парадигми освіти.

Рекомендована література

1. Гершунский Б.С. *Философия образования* / Б. С. Гершунский. – М. : Московский психолого-социальный институт, 1998. – 432 с.
2. *Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія*. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
3. Крымский С. *Знания настоянные на совести* / С. Крымский // *Человек без границ*. – 2008. – № 1. – С. 34–40.
4. Локтєв В. *Чи з'явиться світло в кінці тунелю?* / В. Локтєв // *Вісник НАН України*. – 2010. – № 1. – С. 25–28.
5. Нікольський Н. *Двомовність в європейській шкільній освіті* / Н. Нікольський // *Педагогіка і психологія*. – 2010. – № 3. – С. 110–121.
6. Огієнко І. *Українська культура* / І. Огієнко. – К. : «Абрис», 1991. – 272 с.
7. *Освіта зарубіжжя* // *Директор школи, ліцею, гімназії*. – 2008. - № 1. – С. 60–62.
8. Солуніна Г. *Школа жорстокості* / Г. Солуніна // *Директор школи. Україна*. – 2010. – № 7–8. – С. 3–7.
9. *Філософські абрисы сучасної освіти: Монографія (за заг. редакцією І. Предборської)*. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

Статті для обговорення (з рекомендованої літератури):

№ 4; № 5; № 7; № 8



Ключові поняття: глобальні проблеми, криза освіти, парадигма освіти, стратегія освіти, педагогічні кадри, ущільнення знань, комп'ютерний ідіотизм.

3.1. Сутність і співвідношення парадигми та стратегії освіти

Аксіоматично, що якісний стан суспільства об'єктивно зумовлений його освіченістю. Тепер, коли світова криза освіти віднесена ООН до глобальних проблем, що загрожують існуванню людства, усвідомлення ролі та значення освіти й науки в подальшому існуванні та розвитку соціуму постало чи не головною потребою. Очевидно, що для виходу з освітньої кризи необхідно сформулювати та реалізувати **нову парадигму** освіти.

Прямий переклад з грецької терміну *«paradiegma»* означає *«приклад», «взірець»*. Але зміст сучасного розуміння парадигми набагато ширший. У ньому наявні два **обов'язкових аспекти**:

1) **погляд на майбутнє** певної ділянки суспільної діяльності з метою її кардинального вдосконалення;

2) **практичні дії** по досягненню поставленої мети.

Отже, парадигма являє собою теоретичну розбудову чогось нового в житті суспільства і практичну реалізацію наміченого. Виходячи з того, визначимо **парадигму освіти як теоретично обґрунтовану реорганізацію освітньої системи на підставі нових методологічних підходів в практичній реалізації інноваційних педагогічних технологій**.

Процес упровадження нової парадигми освіти надзвичайно **складний і суперечливий**, оскільки, **по-перше**, він може бути успішним лише за умови зміни традиційного мислення, а також стереотипів і переконань щодо стану освітнього процесу. А напрацьовані віками принципи навчання і виховання зрушити з місця і замінити новими дуже і дуже не просто. Ніщо так важко не змінюється як історично набуті традиції.

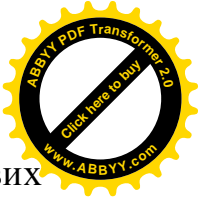
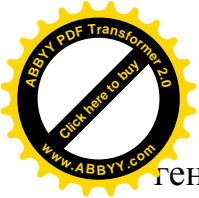
По-друге, реалізація нової парадигми освіти потребує **значних матеріально-фінансових затрат**. Новій школі потрібна нова управлінська система, нові програми і методики та навчальна література. Іншою ніж тепер має бути шкільна навчальна база: з електронними підручниками, сучасною оргтехнікою, різноманітними засобами оздоровлення дітей, їх психологічного розвантаження тощо.

Окремого наголосу потребує необхідність в педагогах нової генерації.

По-третьє, нова освітня парадигма має стати осередком **стратегії освіти**.

Тут зауважимо, що поняття «парадигма освіти» вужче ніж «стратегія освіти». Річ у тім, що **парадигма освіти стосується лише освітнього процесу, а стратегія – всього суспільного життя**. Стратегія є глибоким аналізом з доцільними висновками впливу певної галузі життєдіяльності суспільства (для нас – освіти) на його нинішній стан і перспективу розвитку.

За своєю **суттю** стратегія освіти являє собою **наукове передбачення розвитку країни на підставі розгорнення освітнього процесу та всебічного забезпечення його практичної реалізації**. В ній має бути визначений



генеральний напрям прилучення всіх верств населення до новітніх наукових знань з відповідним вихованням громадянської відповідальності та патріотизму.

Зміст стратегії освіти має складати її мета, означення сил для реалізації відповідних освітніх програм і завдань, соціально-політичне, матеріально-фінансове та наукове забезпечення всіх її потреб, а також бажані результати реалізації стратегічних завдань. Стратегія освіти повинна передбачати вплив розвитку освіти на всі клітини суспільства, на всі галузі господарства, суспільний стан, рівні духовного життя тощо.

Окремі елементи української стратегії освіти (але не як цілісний соціальний феномен) наявні в керівних освітніх документах, насамперед у законах «Про освіту» та «Про загальну середню освіту», в «Національній доктрині розвитку освіти» тощо. Так, у преамбулі до закону України «Про освіту» зазначено, що метою освіти є «всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями» [2, 577]. Вважаємо, що це не повне визначення необхідної стратегічної мети української освіти.

Річ не лише в тім, що не визначено етапів реалізації відповідних освітніх завдань щодо вдосконалення життя країни в матеріальній, соціальній і духовній сферах. У зазначеній меті відсутнє завдання по вирішенню, завдяки розвитку освіти, низки надзвичайно важливих для майбутнього України проблем. Серед них: наукового прориву, зміни демографічної та екологічної ситуації, визначення шляхів демократизації освіти, а, відповідно, й країни, виховання національної свідомості населення тощо.

Це своєчасно відчули та зрозуміли в найрозвиненіших країнах. Прикладом тут може стати реакція на кризову ситуацію в освіті керівництва США. У цій країні в 1983 р. була опублікована стратегічна доповідь «Нація в небезпеці», де зацентровано, що знання, інформація, кваліфікований розум стали первинним матеріалом міжнародного обміну, а освіта, навчання – обов'язковою інвестицією, необхідною для успіху в інформаційний час. А у Франції першою статтею закону про освіту констатується, що вона є найпершим пріоритетом нації. Необхідно зазначити, що в Україні освіта також декларується на рівні основи «інтелектуального, культурного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави» [2, 577], проте практична реалізація даних положень майже відсутня.

І не дивно, тому що в українському лексиконі взагалі відсутнє поняття «стратегія освіти». Його не знайти ні у словниках, ні в енциклопедіях, ні в офіційних документах. Відсутність чіткого тлумачення стратегії і, в той же час, парадигми освіти, ускладнює формування нової освітньої системи. Нині немає завершеного розуміння якою вона має бути, на що і як спрямована, чого має досягти.



Це позбавляє можливості повноцінного та всебічного визначення сутності й змісту сучасної кризи освіти та шляхів виходу з неї.

3.2. Сучасна криза освіти

Поняття «криза» серед багатьох варіантів перекладу з грецької означає і «гостру нестачу чого-небудь». Для того, щоб ліквідувати цю нестачу і створити нову парадигму української освіти варто насамперед виявити *причини* її кризи і вже потім шукати можливості виходу з неї.

Зазначимо, що в сукупності причини кризи сучасної освіти складають надзвичайно великий комплекс різноманітних обставин. Вони є загальними, *тобто наявні в усьому світі і в той же час особливими, бо виникли в різних за рівнем розвитку країнах.*

До загальних причин доцільно віднести:

1) перехід людства до нового взірця цивілізації – за назвою *«інформаційне суспільство»*. У ньому формується новий тип особистості, який причетний до світового поля інформації і розуміє себе як вселенську постать, що здатна впливати на всі світові процеси. Це індивідуалізує людей і тим самим розриває звичні канони комунікації, безпосереднього особистісного спілкування. Очевидно, що необхідні нові способи навчання й виховання, тобто нова школа;

2) сьогодні, як ніколи, *людство стало заручником власних традицій*. За традиціями зручно жити, оскільки в них закладені штампи, стереотипи, схеми діяльності та поведінки, які, як здається, дають готові рішення в усіх життєвих ситуаціях.

Але традиції – це минуле, а нині світ характеризується безпрецедентним зростанням випадковостей, нестійкістю та непередбачуваністю. В нашому житті з'являється все більше зон ризику й невизначеності. Людство очікують раніше не відомі небезпеки й загрози. Тому необхідне нове світоуявлення, нові знання про всі сфери буття і місце людини в світі. А їх давати – чи не найголовніше завдання нової школи;

3) *нова школа неможлива* без формування нового за рівнем і масштабами синтезу *природничих і гуманітарних наук*. При тому на першому плані мають бути гуманітарні знання, які формують переконання в неможливості успішного виживання у створеному людством світі сцієнтизму та прагматизму без орієнтації на людяність. Гуманність, добро, милосердя мають у житті людей бути попереду, а вже потім природознавство, техніка, новітні технології і т. ін.

Що стосується безпосередніх причин кризи освітнього процесу, то, звичайно, звернемо увагу на українську ситуацію.

По-перше, як вже зазначалося, це відсутність державної стратегії освіти, що призвело до дуже небезпечних наслідків. Наприклад, в нашій країні наявна прірва в освіті міського і сільського населення. Сьогодні у великих містах 25 % дорослих жителів має вищу освіту, і в той же час у сільській місцевості 7 % (!) *населення неписьменне*. В цілому в країні більше 3 млн. дорослих не мають початкової загальної освіти [4, 27].



Крім того, стратегічна непродуманість нашої освіти привела до «перевиробництва» в Україні майже в 3-4 рази юристів, фінансистів, економістів тощо. В той же час в країні відчувається гостра нестача працівників інженерного фаху (управлінців, менеджерів, будівельників, машинобудівників та ін.). Що стосується **робітничих професій**, то тут спеціалістів вищої кваліфікації (тих, хто може користуватися комп'ютером, знає весь технологічний процес, вміє читати технічну документацію тощо) у нас менше 5 %, у США – більше 50 %.

Внаслідок відсутності стратегічної лінії в освітньому процесі **стає неможливим** формування повноцінної нової освітньої парадигми. Бо як можна готувати основу підготовки тих чи інших фахівців у ВНЗ або інших навчальних закладах, коли не відомо, фахівці яких професій господарству країни потрібні, в якій кількості та на який час тощо?

По-друге, суттєво поглиблює кризу української освіти її катастрофічне недофінансування. Вищі та середні навчальні заклади, як і ЗОШ, поставлені на межу виживання. Збіднена не лише шкільна навчальна база, а й знецінений статус педагога, його професійний імідж. Торгувати на ринку в Україні стало набагато престижніше, ніж опікуватися учнями. І це при тому, що коштів на освіту виділяється з бюджету не менше ніж у Західній Європі, але вони ідуть не за призначенням.

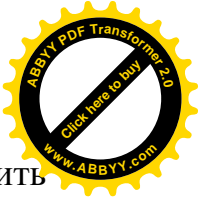
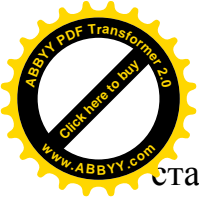
Для прикладу порівняємо оплату вчительської праці в нашій країні і у Франції. Яка вона в нашій школі – відомо. У Франції педагог, що вчителює перший рік отримує 1310 євро, після двох років роботи – 1562 євро, а якщо 30 років, то – 3471. Цікавим є й те, як шанується у Франції праця безпосередньо з учнями. Так, щомісячна доплата директору школи за його організаційну роботу складає 92 євро, а класного керівника – 114 [7, 60].

Катастрофічно бідним є загальне матеріально-фінансове забезпечення навчального процесу, що не сприяє якісному рівню підготовки учнів та студентів. Підтверджує це місце України на світовому ринку інноваційної продукції – воно менше 0,5 %, а частка активно інноваційних підприємств в країні становить 14,2 %, у той час, наприклад, в Канаді – 60 %, а в Ірландії – 70 % [4, 26]. Висновки зі всього наведеного є очевидними.

По-третє, значно посилює кризу освіти її **людський фактор – якість управлінської вертикалі та безпосередньо педагогів**. Чому?

1. Річ у тім, що це люди, в переважній більшості, віддані своїй справі, сумлінні й наполегливі у праці, але не здатні усвідомити всю глибину необхідних змін в системі освіти і системну логіку нового рівня навчання та виховання.

Значна кількість нинішніх педагогів старорежимна і переносить минулі стосунки **диктату й підкорення** на нове покоління учнів, не бажаючи, чи не вміючи зрозуміти його. Тоді, як за останні 10–15 років світорозуміння, оцінка реалій світу, і, навіть, сприйняття загальноприйнятих принципів моралі у молодих людей змінилося докорінно. Їх світ став більш прагматичним і меркантильним, і, навіть, егоїстичним. Вони в більшості стали жорстокішими у



ставленні до старших, а широкі їх прилучення до інформаційної сфери робить із них крайніх індивідуалістів.

Сьогодні учні не лише старших, а й молодших класів користуються найновішими інформаційно-технічними засобами, витрачаючи на це велику кількість часу. Як повідомила радіопередача «Школяда» від 24 травня 2010 р., старшокласники київських шкіл на телефоні розмови та забави витрачають до 5–6 годин на день. Навіть у школі, коли перед уроками в учнів забирають телефонні апарати на час занять, то вони для спілкування, ігор тощо використовують запасні.

Подібне явище не просто шкільна конфліктна ситуація. Це – і зниження якості навчання, і розбалансування навчального процесу, і формування в дітей зневажливого ставлення до праці: і чужої (педагога) і власної.

2. Окрему проблему для сучасного навчального процесу становлять телекомунікаційні засоби. Адже нині, наприклад, телебачення позбавлене свого головного призначення. З могутньої інформаційно-виховної системи воно перетворилось на джерело наживи та (не побоїмося цього виразу) – розпусти. І це тоді, коли біля 30 % дошкільнят проводять біля телевізора більше 3-х годин на добу, а старшокласники – до 6-ти.

Від того діти в 3 роки відстають у розвитку на рік, а школярі молодших класів, по суті, зомбуються. Їхня свідомість наповнюється стереотипами, установками, штампами нав'язаними телепрограмами, які часто далекі від реалій життя, загальнолюдських і національних принципів високої моралі, естетичних цінностей і т. ін. І це страшно. Адже діти лише з 14 років здатні оцінювати інформаційні ситуації більш-менш адекватно. А до того вони все сприймають на віру.

З цих причин, а також через доступність до Інтернету, молоді люди не цінують живе спілкування, думки героїв художніх творів, моральні настанови старших і т. ін. Крім того, негативно впливає на характер і виховання багатьох дітей доступність до значних коштів. Це коли, наприклад, батьки – заробітчани (а їх в Україні більше 5 млн.), з-за кордону надміру піклуються дітьми фінансово, а духовним вихованням не займаються.

3. Наразі в освіті з'явилася проблема «жорстокої школи». Таку назву має інтеграційна стаття Г. Солуніної у виданні «Директор школи. Україна». В ній автор наводить (чи не вперше в українській педагогічній літературі) чисельні страшні приклади жорстокого ставлення учнів київських шкіл до вчителів, з використанням сучасних *mas media* і не тільки.

Так, за вимогливість, а то й поблажливість учителів до учнів, ті можуть їх грубо словесно образити, відкрито погрожувати фізичною розправою, здійснювати акти відкритого хамства й непокори, публічного цькування, використовуючи засоби масової інформації.

Наводиться приклад, коли старшокласники зняли на уроці фільм про те, як учитель відчитує за невихованість ученицю і озвучили його словами письменника-сатирика, відомого ненормованою лексикою. І все це розмістили в Інтернеті. Подібних прикладів багато [8, 3–6].



Тут необхідно зазначити, що це винятки з правил. Переважна більшість дітей приходить до школи вихованою батьками, близькими в повазі до педагогів, школи, знань. У той же час кожна дитина, як би вони не була вихована, – це індивідуальність зі своїм світосприйняттям, характером, переконаннями. Сучасні діти розкріпачені в поведінці і можуть бути більш інформованими в деяких питаннях ніж старші, навіть учителі. Що знову стає причиною конфліктних ситуацій між педагогами й учнями. І не враховувати того школа не має права.

Якісна зміна учня – процес об'єктивний. Час, а відповідно й суспільство, на місці не стоять. При тому соціальні зміни і їх дійові особи – усі люди в своєму розвитку невпинно набувають прискорення. Ці невмолимі зміни життя потребують відповідних змін і школи. Сьогодні старожитні традиції в освіті постають великою загрозою майбутньому суспільства. Тим паче, що наявна значна й інших, крім названих, кількість негативних чинників у сучасній освіті.

4. Як не дивно, загрозовою для нинішньої школи постала *лавина знань*, якими невпинно заповнює інформаційний простір наука. Вона їх подвоює що 3–5 років, а наша система освіти намагається їх усі надати учням. Від того навчальні програми перевантажені, а учні фізично не в змозі якісно їх засвоїти. На жаль, про це українських офіційних даних не маємо, але є підрахунки щодо російської школи (яка в плані перевантаження учнів співзвучна нашій). Так, один з экс-міністрів освіти РФ у свій час підрахував, що для того, щоб повністю виконати шкільні завдання учням старших класів потрібно 25 годин. А доба стільки не має, якщо працювати навіть без сну.

Що ж робити в такій ситуації, щоб не відставати від науки? На це вичерпну відповідь дав український філософ С. Кримський: «Ущільнити знання!». Ця порада стає зрозумілою, коли згадати, що історія України вивчається у школі двічі, і у ВНЗ ще раз, коли б при глибокому засвоєнні матеріалу було б достатньо одного. Або коли учні, обравши майбутнє як філолог чи історик, змушені напам'ять вивчати гірлянди формул органічної хімії і ядерний реактор в усіх деталях. І це тоді, коли вистачило б загального уявлення про них. Щось подібне коїться і в вишах, коли, наприклад, у гуманітарних дисциплінах дублюються теми, окремі питання і проблеми.

Ущільнення знань, за С. Кримським, означає відмову від домінування в навчальному процесі принципу наочності. Наочність закріпачує мислення, оскільки зупиняється на образних уявленнях, а світ для повноти охоплення нині має поставати в абстрагованих (узагальнених, інтегрованих) вимірах. Сучасні наукові знання неможливі без дуже високого рівня їх систематизації та ущільнення.

Школа ж вперто продовжує пояснювати надскладні проблеми буття через малюнки, різні зображення, образні приклади. І це тоді, коли без вміння абстрагувати зрозуміти фундаментальні наукові знання неможливо. Наочність пояснює лише фрагменти світу та збіднює політ мислення. Абстрагування і є головним способом ущільнення знань [3, 34–36]. Отже, учням варто давати не подробиці, не деталі знань, а їх базову структуру, їх *узагальнене розуміння через правила, принципи, формули, теореми, результати дій*.



Скажімо, в літературі, мистецтві взагалі не вивчати в деталях усі твори певної епохи, а визначати в них щось спільне в економічному, соціально-політичному та духовному житті, те що було найхарактернішим для того часу. Учень же, знаючи загальне, завжди зможе зрозуміти завдання, мету, провідну думку конкретного твору. До речі, цього навчає герменевтика, наука про тлумачення текстів, на яку при підготовці педагогічних кадрів, на жаль, достатньої уваги не звертається.

5. Досить суперечливою в українській школі є проблема *білінгвізму* (двомовності). З цього приводу цікавими є думки Н. Нікольського [5, 110–121], який підкреслює, що майже 70 % населення Європи володіють двома й більше мовами. Учні-білінгвісти, як правило, навчаються краще і є приклади, коли вони до 90 % інформації з предмета одержують не своєю рідною мовою. Тому на Заході школи переходять на *імерсійну (двомовну) освіту*. Зауважимо, що володіти різними мовами – це збагачувати себе досягненнями різних культур, знаннями світового значення, вселенською мораллю.

В той же час не можна обійти проблему білінгвізму в Україні. В нас імерсійна освіта – лише одна сторона медалі. Річ у тім, що сьогодні *мова сусідів* пропагується як мова сучасної освіти та науки. Українську духовність віковічно гнобили чужою мовою – польською, австрійською, російською тощо. Соціальна практика знає багато прикладів багатомовності країн і народів: у Швейцарії, Канаді, Фінляндії та ін. Але там *нерідна мова* ніколи не заперечувала свою, корінну і при тому ніколи не домінувала в духовному житті народу. Для України нині державницький білінгвізм особливо загрозливий. Виведення російської мови на рівень державної остаточно поділить Україну на «Схід» і «Захід». Для нас домінування чужої мови, на думку експертів, призведе до того, що до 2060 р. українська мова може зникнути взагалі. Що стосується школи, то державний білінгвізм позбавить можливість випускників шкіл східних регіонів повноцінно навчатися у ВНЗ західної частини країни, а з західної – у східній. Адже вже нині в Криму, на Донеччині, Харківщині тощо, в освітніх закладах фактично ігнорують українську мову як обов'язкову.

Отже, сучасний стан освіти перебуває у кризовому стані і вимагає рішучих змін організаційного, методичного та навчально-виховного характеру.

Висновки з теми:

1) відсутність чітко визначеної стратегії освіти не дозволяє повноцінної реалізації нової освітньої парадигми. Цьому заважає насамперед відсутність владної політичної волі й прагнення освітньої управлінської вертикалі до кардинальних змін у системі освіти, а також тягар застарілих освітніх традицій;

2) в Україні наявна досить сильна кадрова підстава для вирішення кризових проблем в освіті. Тому, враховуючи закордонний досвід у подоланні кризи, необхідно розраховувати й спиратися на власні сили;

3) українська освіта й школа має розвивати рідну мову, не цураючись інших, особливо світової наукової мови.



Використана література

1. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія. – К. : Знання, 2005. – 767 с.
2. Крымский С. Знания настоянные на совести / С. Крымский // Человек без границ. – 2008. – № 1. – С. 34–40.
3. Локтев В. Чи з'явиться світло в кінці тунелю? / В. Локтев // Вісник НАН України. – 2010. – № 1. – С. 25–28.
4. Нікольський Н. Двомовність в європейській шкільній освіті / Н. Нікольський // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 3. – С. 110–121.
5. Освіта зарубіжжя // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 1. – С. 60–62.
6. Солуніна Г. Школа жорстокості / Г. Солуніна // Директор школи. Україна. – 2010. – № 7–8. – С. 3–7.

ТЕМА 4. ЗАПОЧАТКУВАННЯ НОВОЇ ОСВІТИ

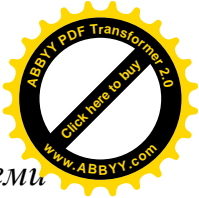
- 4.1. Моніторинг якості освітнього процесу.
- 4.2. Диференціація шкільного навчання та плекання еліти.

Питання для обговорення

1. Поняття про моніторинг.
2. Сутність моніторингу освіти.
3. Види і зміст моніторингу освіти.
4. Історія диференціації освіти в Україні.
5. Підходи до сучасної диференціації навчання учнів.
6. Погляди А. Дістервега на сутність здібностей людини.
7. Дидактичні закони, що витікають із вчення А. Дістервега щодо здібностей учнів.
8. Чому змішана школа гальмує розвиток освіти?
9. Чому особливо варто опікуватися обдарованими дітьми?
10. Які є приклади плекання еліти?
11. Які Вам відомі системи пошуку обдарованих дітей і роботи з ними?

Рекомендована література

1. Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз / С. Бабінець // Директор школи. Україна. – 2006. – № 1. – С. 4–9.
2. Ляшенко О. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 40–45.
3. Лыкова В. Воспитание как личностно-ориентированный процесс / В. Лыкова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 6. – С. 47–52.



4. Максименко С. Диференційоване навчання: до проблеми психологічного супроводу / С. Максименко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 46–53.
5. Нарком освіти УРСС // Енциклопедія освіти. – К. : Ірлюрінком. Інтер, 2008. – С. 165.
6. Перехейда О. Моніторинговий супровід якості освіти гімназії / О. Перехейда // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 1. – С. 64–70.
7. Рись А. Плакаємо наукову еліту / А. Рись // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – №1. – С. 71–76.
8. Сухомлинська О. Диференційоване навчання в історії української школи / О. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 54–60.
9. Тригуба В. Робота з обдарованими дітьми // В. Тригуба, Т. Грицюк // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 4. – С. 21–27.

Статті для обговорення (з рекомендованої літератури):

№ 1; № 2; № 8; № 9

Ключові поняття: моніторинг, моніторинг освіти, педагогічний моніторинг, шкільний менеджмент, диференціація навчання, профілізація освіти, соціальна та наукова еліта, осібне навчання.

4.1. Моніторинг якості освітнього процесу

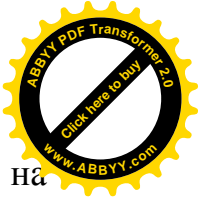
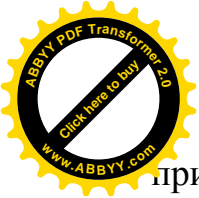
Закономірно, що одержані людьми знання несуть у собі не лише інформацію, а й їх оцінку. Це сприяє як визначенню стану об'єкта дослідження, так і передбаченню можливих його змін. Цей процес здобув назву **«моніторинг»**. У науковій літературі його однозначного визначення **не існує**, оскільки моніторингу підлягають економічні, політичні, демографічні, екологічні, медичні, технічні та інші процеси, і всі вони мають власний зміст, свої закономірності функціонування, проблеми розвитку тощо.

В той же час зазначимо, що моніторингові дослідження нині є надзвичайно ефективним засобом управління різноманітними системами. Це тому, що:

- 1) моніторинг забезпечує досить **повну та надійну інформацію** про стан системи;
- 2) моніторинг відслідковує результати **зовнішнього впливу** на систему (управлінських рішень, соціальних змін, науково-технічних досягнень і т. ін.);
- 3) моніторингові дослідження допомагають **зпрогнозувати** можливі зміни в системі та її розвиток.

Отже, основними функціями моніторингу є: **діагностична** (встановлення стану об'єкта) і **прогностична** (намагання передбачити його зміни).

Що стосується безпосередньо освітнього моніторингу, то він має свої етапи становлення та розвитку. Інтерес до моніторингу як явища педагогічного процесу виник у 30-і роки ХХ століття. Шлях становлення та розвитку моніторингу у світовій системі педагогіки, за дослідженням О. Локшиної,



прийшов три етапи. **Перший етап** становлення (30-50-і роки), посилюючись на американського вченого Р. Тайлера, дослідниця визначає як такий, що вперше акцентував увагу на можливості системного підходу в галузі моніторингу, починаючи від адекватного структурування змісту освіти й закінчуючи ефективними процедурами оцінювання навчальних досягнень учнів з основних дисциплін з урахуванням не лише одержаних знань, а й набутих умінь і навичок. **Другий етап** (60-70-і роки) пов'язаний з діяльністю групи вчених Центру порівняльних досліджень у галузі освіти (США), яка ініціює проведення міждержавних моніторингових досліджень шляхом тестування навчальних досягнень учнів. 80—90-і роки (**третій етап**) – це час завершення формування моніторингу як цілісної системи, що включає збір даних на різних рівнях освіти, враховує контекстуальну інформацію, ресурсний внесок, освітній процес та освітні результати і передбачає інтерпретацію отриманих фактів з метою вироблення плану подальших дій.

Нині освітній моніторинг визначається як **організація, збір, оброблення та розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження її стану й прогнозування розвитку** [6, 66]. Його найважливішими завданнями вважаються:

- 1) **вивчення й оцінка** мети та змісту навчальних програм;
- 2) **дієвість методів** застосування державних освітніх стандартів;
- 3) **оцінки якості** підручників і навчальних посібників, дидактичних і технічних засобів, включаючи комп'ютерні технології;
- 4) **оцінки ефективності** традиційних та інноваційних форм і методів навчання і виховання;
- 5) **комплексна експертна оцінка** зарубіжних освітніх систем, а також оцінка можливостей перенесення їх досягнень в умови нашої освітньої системи і т. ін.

Необхідно звернути увагу на те, що в нашій країні моніторинг освіти **досить успішно виконує перелічені завдання**, тобто функціонує як діагностичний процес. На це вказує велика кількість літературних джерел з педагогіки, психології, теорії і практики освіти тощо. Тоді як функція **визначення перспектив освіти** для нас досить проблематична. Тут, як правило, звертається увага на якийсь один напрям розвитку школи (чи то формування компетентності учнів, чи то їх сімейне виховання; чи то особлива увага приділяється вирішенню етичних проблем тощо). Від того з'являється багато роздумів про окремі умови та принципи розбудови школи майбутнього, але узагальненого підходу немає.

Вважаємо, що нижченаведена модель моніторингового супроводу якості освіти (на прикладі київської гімназії «Ерудит») можна вважати орієнтованою для решти загальноосвітніх навчальних закладів [1, 6–7]:



Види і зміст моніторингу

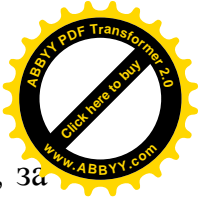


Дослідження значної кількості результатів моніторингу української школи однозначно вказують на необхідність негайного виконання таких фундаментальних завдань:

- 1) *диференціації навчального процесу* у школі зі зверненням особливої уваги на *обдарованих дітей*;
 - 2) повної *профілізації освіти* в школі;
 - 3) обов'язкового введення в ЗОШ *особистісно-орієнтованого навчання*.
- Ось такі «три кити», на яких може бути зформована школа майбутнього.

4.2. Диференціація шкільного навчання та плекання еліти

Першим рішучим кроком у реформації школи має стати диференціація (з франц. – «поділ») учнів за здібностями. Для України це надзвичайно *непростий і болючий процес*. Адже з одного боку протистоїть ще жива ідея радянської педагогіки й психології про можливість *зовнішнього розвитку здібностей дитини*, а з іншого – неодмінна болюча реакція батьків при визначенні *низьких здібностей їх дітей*. Але при дійсному бажанні повністю реалізувати нову парадигму освіти варто усе це перебороти і вирішити до кінця проблему диференціації навчання.



Історія української школи знає різні спроби диференціації освіти. Так, за царату, учні багаті, як правило, навчалися у *класичних* училищах, а з бідних сімей – у *реальних*. Перші давали право на вступ до університетів, другі – здобувати виробничі професії.

В радянські часи згідно з урядовою «Декларацією про соціальне виховання дітей» (1920 р.) *дитину мала виховувати не сім'я та школа, а соціальне середовище, тому дитячі будинки й комуни мали замінити школи, а підручники – життя*. В документі зазначалося, що, на жаль, закрити всі школи неможливо, але в майбутньому школа як така мусить умерти, а в її «мертву тишу шкільних класів радісно увірветься гомін трудового життя» [5, 165]. На щастя, зліквідувати школи не вдалося.

Пізніше навчання в школах поділили на два ступеня:

- I-й, для дітей 6–13 років – семирічна трудова школа;
- II-й, для підлітків 14–17 років – професійна підготовка дітей для галузей народного господарства.

У 20-ті роки радянська влада ліквідувала всі університети, як «розсадники буржуазної ідеології», а натомість були створені профшколи та робітфаки, успішне закінчення яких давало змогу вступу до новостворених профілізованих за галузями виробництва інститутів.

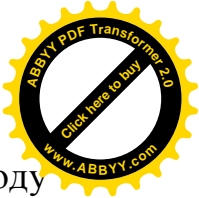
Школи також диференціювали на *сільські* та *міські*, з орієнтацією перших насамперед на підготовку до сільськогосподарських робіт; других – на промислове виробництво. З 1966 р. в Україні було впроваджено *дві форми диференціації* змісту шкільної освіти: факультативні заняття у 8–10 класах і профільні класи, з націленням випускників на майбутню зайнятість в конкретних галузях господарства.

В контексті проблем сучасної диференціації шкільного навчання необхідно звернути увагу на таке: історія диференціації школи в УРСР *показує*:

- 1) з часом різні новації в шкільній освіті фактично не приживалися та відкидалися;
- 2) кожна реформа призводила до перевантаження школярів, що зберігається й досі;
- 3) педагоги, як правило, не були ні психічно, ні фахово готові до різних нововведень [8, 60], *що дуже важливо врахувати при реалізації нової парадигми освіти*.

Формування нової школи потребує зовсім іншої диференціації навчального процесу. З цього приводу точаться гострі дискусії, в яких виказуються різні (часом протилежні) точки зору. Наприклад, О. Ляшенко, розмірковуючи щодо *диференціації шкільного навчання* [див.: 2], доречно зазначає, що нині ще немає однозначного визначення якою диференціація має бути. Але, на наш погляд, варто погодитися з тим, що диференціація шкільної освіти *мусить нести*:

- 1) особистісний сенс навчання, як чинник розвитку *індивідуальності* дитини;



2) спрямованість освіти на *екзистенційні* потреби людини: свободу буття, свободу світогляду та вибору життєвого шляху, а також на саморозвиток і самореалізацію, з розумінням соціальної відповідальності;

3) творчу активність кадрів та їх готовність до відповідальності за реалізацію власних дій;

4) повну технологічну модернізацію освітнього процесу і т. ін.

Проте вказуючи на *змістовну сторону* диференціації навчання в школі – *наявність в освіті особистісно-орієнтованого навчання*, на наш погляд, О. Ляшенко допускає сутнісну помилку при визначенні диференціації навчання, зазначаючи, що вона «ґрунтується на визначенні мети навчання учнів» [2, 42], (хоча мета в дитини може бути як реальною, так і формальною). Річ у тім, що це хибне твердження. Воно запроваджувалося радянською педагогікою й психологією, постулюючи: *всі діти здібні до засвоєння знань, треба лише вміти зусиллями школи розвивати ці здібності*. Але це не так. Чому?

По-перше, ще в XIX ст. видатний німецький педагог Адольф Дістервег (1790–1866), переконливо довів істинність максими викарбованої на вході до Сорбони в 1257 році: «Якщо Бог не дав, то Сорбона не додасть».

А. Дістервег у «Посібнику для освіти німецьких учителів» чітко визначив, що здібності є природженим станом людини і розкрив загальні дидактичні закони та правила, що витікають з них. Зокрема:

1) *здібності не можна придбати* чи втратити, купити або подарувати, вони такі від природи;

2) найталановитіший учитель *не здатний сформувати здібності* учня для певного роду занять, якщо вони в нього відсутні;

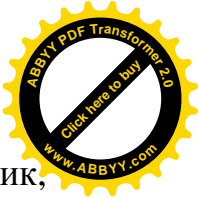
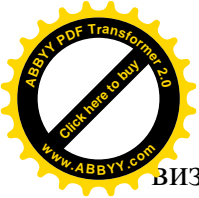
3) завдання педагога (а в цілому й школи) *як можна раніше виявити здібності дитини*, щоб організовано та поступово *допомагати їх реалізувати*. *Не школа розвиває здібності, а учень розкриває та розгортає їх*. Школа усією системою навчального та виховного процесу сприяє цьому;

4) закон розвитку здібностей закладено *в кожній людині окремо*, а тому загальних основ їх розкриття бути не може. *Необхідний диференційований підхід до освіти учнів*;

5) мистецтво навчання – це розуміння того, що освіта полягає в збудженні розуму. *Ззовні наповнити розум нічим не можна! Він повинен сам усе охопити, переробити, засвоїти*.

На жаль, пояснення А. Дістервега тривалий час ігнорувалися нашою освітою, що стало однією з основних причин, які призвели її до сучасної кризи.

По-друге, очевидним є й те, що знання про вродженість людських здібностей вимагає відкидати традиційне уявлення про можливість наперед визначати їх зовнішнє вдосконалення. Якщо це було б можливим, то тоді можна було б «запланувати та виростити» нових платонів, ейнштейнів, сухомлинських тощо. Тому маємо думку, що *диференціація навчання в школі має відбуватися насамперед за здібностями учнів*. Градація здібностей, знову ж на наш погляд, має визначати їх як: *а) високі; б) середні; в) низькі*. (Процес



визначення їх рівня потребує: ретельної підготовки досконалих методик, об'єктивного підходу, наполегливої роз'яснювальної роботи тощо).

Диференціація учнів за рівнем здібностей позбавить сучасного формування школи *за місцем проживання дітей*. Адже такий підхід формує шкільні класи *змішаного типу*: в них разом навчаються учні всіх рівнів здібностей. А оскільки одним з провідних принципів освіти є *навчання на вищому порозі труднощів*, то одночасно маючи учнів невисокого рівня здібностей, середнього та високого, вчитель змушений більше звертати увагу на «слабкіших» вихованців, а не на «сильніших», що є, вважаємо, однією з головних причин кризи нашої освіти.

Адже через відсутність диференціювання учнів за рівнем здібностей, втрачається соціальна еліта. У «змішаних» класах обдаровані учні не одержують необхідної уваги педагогів.

Ось чому, *по-третє*, дуже важливою справою у шкільній освіті є своєчасне виявлення високообдарованих дітей і відповідний рівень занять з ними. Вони потребують особливої уваги тому, що це майбутні провідні суспільні діячі, науковці, організатори виробництва, політики, педагоги, лікарі тощо. Це вони мають визначати українське майбуття.

Усе це давно прекрасно зрозуміли в розвинених країнах світу і тут проявляють особливу турботу про обдарованих дітей. Так, у США учні високого таланту виокремлюються для занять в окремі групи і вже з 14 років, успішно засвоївши шкільний курс, можуть вступати до університетів. Вони також можуть одержувати від уряду стипендії до 50 тис. доларів на рік. Уже в університеті, в літніх таборах американські обдаровані діти завершують до початку другого курсу вивчення загальноосвітніх дисциплін за декілька місяців, щоб до кінця навчання у ВНЗ працювати лише над фаховою підготовкою.

Подібна турбота про обдарованих дітей проявляється і в інших країнах, особливо в Японії, Ізраїлі, Німеччині, Голландії тощо. Їх зі школи тримають в полі зору не лише шкільні педагоги, а й університети, відповідні державні та громадські структури тощо. В Ізраїлі, наприклад, робота з обдарованими дітьми навіть засекречена.

Який же час стан справ у цій галузі в нас?

В Україні створені школи для обдарованих дітей. Але яка подальша освітня доля випускників – невідомо. Зате відомо, що в цих школах навчається багато дітей педагогів цієї ж школи та діти посадовців різного рівня, які далеко не обдаровані.

Але цікаві позитивні зрушення у цій справі є й у нас. У значній кількості наших шкіл, ліцеях, гімназіях, за відомостями літературних джерел, ведеться постійний пошук кращих форм і методів плекання еліти. Для цього створюються різноманітні навчальні проекти, спеціалізовані програми, окремі класи, факультативи типу «Інтелект», «Талант+творчість», «Школа прогресивних матриць» і т. ін. [напр., див.: 7, 71–73; 9, 21–22 та ін.].

Хоча досвід дійсної турботи про майбутню еліту в нас не великий, проте можна в ній визначити *три обов'язкових стадії*:



1) відбір обдарованих дітей;
2) спеціалізована навчальна робота з ними;
3) реалізація результатів шкільної роботи у фаховій підготовці майбутньої еліти. Тобто, мало лише відібрати обдарованих дітей і вести їхню підготовку. Необхідна ще й турбота про їх подальшу долю.

Ці завдання є обов'язковими. Перша телепрограма 16 лютого 2011 р. повідомила, що в Івано-франківській школі № 10 обдаровані діти засвоюють за рік програми двох класів. Вони настільки захоплені навчанням, що ще нікому не було зроблено ні одного зауваження на уроках. Але в повідомленні не було ні слова сказано про перспективу обдарованих учнів, про те, що на них чекає у майбутньому.

Цікавим є плекання майбутньої еліти в «Ерудиті» – київській гімназії для обдарованих і здібних учнів. Тут створено систему пошуку творчо обдарованих дітей. Вона така:



Безпосередня робота з обдарованими дітьми в цій гімназії висвітлюється через таку схему:



Система роботи вчителя з розвитку творчої особистості



Досить цікавою є реалізація *проєкту «Обдаровані діти»* і в Тернопільській класичній гімназії через психологічний супровід учнів і педагогів, співпрацю з майже десятком ВНЗ, МАН, проведення днів і тижнів науки. Учні гімназії беруть участь в олімпіадах, конкурсах-захистах науково-дослідницьких робіт, у студентських науково-практичних конференціях ВНЗ. Щорічно матеріали конкурсів-захистів науково-дослідницьких робіт членів гімназійного наукового об'єднання *«Docendo discimus»* («Навчаючись вчимося») узагальнюються у збірниках тез «Наукові обрії».



Більшу повноту смислу діяльності гімназії розкривають основні завдання проекту «обдаровані діти»:

- формування високопрофесійного, спрямованого на творчу діяльність колективу;
- виявлення обдарованих учнів;
- психологічний і педагогічний супровід обдарованих учнів;
- підтримка й стимулювання розвитку обдарованих дітей;
- створення умов для самореалізації особистості в суспільстві;
- упровадження в навчально-виховний процес сучасних форм і видів діяльності;
- удосконалення системи пошуку обдарованих дітей;
- стимулювання творчої діяльності.

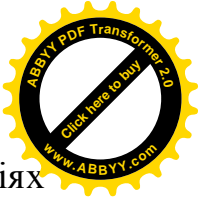
Реалізація цього проекту здійснюється через комплекс розроблених заходів.

I. Підвищення рівня науково-методичного забезпечення педагогічних працівників:

- 1) вивчення банку даних діагностичних методик, спрямованих на виявлення обдарованої молоді з урахуванням вікових категорій;
- 2) запровадження єдиного науково-методичного підходу до визначення критеріїв відбору обдарованих дітей;
- 3) запровадження психолого-педагогічного супроводу обдарованої молоді;
- 4) участь у заходах (семінарах, конференціях, курсах) з обміну досвідом роботи з обдарованими дітьми;
- 5) поповнення гімназійного бібліотечного фонду періодичними виданнями, спрямованими на роботу з обдарованими дітьми;
- 6) створення анотованого каталогу літератури з питань роботи з обдарованою молоддю.

II. Виявлення обдарованої молоді і створення умов для її розвитку:

- 1) створення банку даних талановитих і обдарованих дітей інтелектуального, художньо-мистецького та спортивних напрямів;
- 2) щорічне проведення Тижня науки;
- 3) участь у II, III, IV етапах Всеукраїнських олімпіад, конкурсах, турнірах, фестивалях;
- 4) викладання факультативного курсу «Основи наукових досліджень»;
- 5) навчання обдарованої молоді за Програмою обміну майбутніх лідерів (FLEX);
- 6) участь членів гуртка інтелектуальних ігор у міських фестивалях розумових ігор;
- 7) участь гімназистів у I, II та III етапах Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт;
- 8) випуск збірки тез науково-дослідницьких робіт гімназистів «Наукові обрії»;



9) участь гімназистів у студентських науково-практичних конференціях ВНЗ міста.

III. Модернізація матеріально-технічної бази закладу:

1) активізація роботи вчителів з розробки навчально-методичних матеріалів, необхідних для роботи з обдарованою молоддю;

2) модернізація обладнання навчального закладу з метою створення умов для роботи з обдарованою молоддю;

3) функціонування стенду «Наукове об'єднання гімназистів «Docendo discimus»;

4) функціонування стенду «Обдарована дитина»;

5) періодична експозиція бюлетнів за результатами II, III, IV етапів Всеукраїнських олімпіад, II та III етапів Всеукраїнського конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт.

IV. Кадрове забезпечення:

1) удосконалення системи морального й матеріального стимулювання педагогів за результатами роботи з обдарованими учнями;

2) підготовка педагогічних працівників у роботі в проєкті «Школи: партнери майбутнього»;

3) залучення наукових працівників до роботи з обдарованими учнями;

4) участь педагогічних працівників міста у Всеукраїнських, міжнародних науково-практичних семінарах, конференціях, конкурсах з питань роботи з обдарованими дітьми.

V. Міжнародне співробітництво:

1) участь обдарованої молоді в міжнародних проєктах (зокрема «Школи: партнери майбутнього»), програмах, науково-практичних конференціях, олімпіадах, змаганнях і конкурсах;

2) співробітництво з міжнародними освітніми установами, фондами та організаціями;

3) здійснення усіх форм освітніх обмінів, стажування й навчання педагогічних працівників та обдарованої молоді;

4) робота гуртка «Євроклуб».

VI. Посилення соціального захисту обдарованої молоді:

1) преміювання переможців та призерів олімпіад, конкурсів-захистів різного рівня;

2) часткове звільнення від оплати за додатково надані освітні послуги переможців та призерів олімпіад, конкурсів-захистів.

VII. Співпраця з ВНЗ та громадськими організаціями:

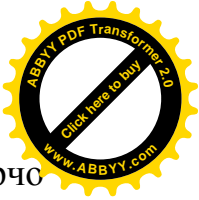
1) співпраця з обласним територіальним відділенням МАН;

2) співпраця з вищими навчальними закладами міста;

3) співпраця з Обласною універсальною науковою бібліотекою;

4) співпраця із Союзом обдарованої молоді України;

5) співпраця із Українським видавничим центром «Галактика-С» в питаннях висвітлення роботи закладу [9, 22–23].



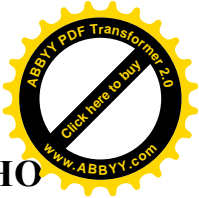
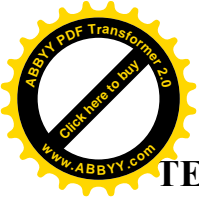
І знову звернемо увагу на те, що серед значної кількості творчо продуманих заходів роботи з обдарованими дітьми в даній гімназії ні слова немає про подальшу долю майбутньої еліти. Та й, в принципі, школа не здатна це робити. Адже, зусилля по її плеканню школою, ВНЗ і, навіть, виробництвом *має об'єднувати та спрямувати держава*. Але це в нашій країні поки що не відбувається.

Отже, висновки з теми можуть бути такими:

- 1) повноцінний моніторинг освіти є об'єктивною і вкрай необхідною умовою розбудови нової школи;
- 2) без диференційованого навчання учнів реалізація нової парадигми освіти безперспективна;
- 3) плекання соціальної еліти не повинно обмежуватися лише турботою школи про обдарованих дітей, це – загальнодержавна справа, суспільства в цілому.

Використана література

1. Бабінець С. Моніторинг якості освіти: педагогічний аналіз / С. Бабінець // Директор школи. Україна. – 2006. – № 1. – С. 4–9.
2. Ляшенко О. Диференціація як основоположний принцип шкільного навчання / О. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 40–45.
3. Лыкова В. Воспитание как личностно-ориентированный процесс / В. Лыкова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 6. – С. 47–52.
4. Максименко С. Диференційоване навчання: до проблеми психологічного супроводу / С. Максименко // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 46–53.
5. Нарком освіти УРСР // Енциклопедія освіти. – К. : Ірюрінком. Інтер, 2008. – С. 165.
6. Перехейда О. Моніторинговий супровід якості освіти гімназії / О. Перехейда // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 1. – С. 64–70.
7. Рись А. Плекаємо наукову еліту / А. Рись // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 1. – С. 71–76.
8. Сухомлинська О. Диференційоване навчання в історії української школи / О. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 1. – С. 54–60.
9. Тригуба В. Робота з обдарованими дітьми // В. Тригуба, Т. Грицюк // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 4. – С. 21–27.



ТЕМА 5. ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ ПРОФІЛЬНОГО ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

- 5.1. Методологічні засади профільного навчання в ЗОШ.
- 5.2. Особистісно орієнтоване навчання та виховання.

Питання для обговорення

1. Що таке профілізація школи?
2. Зарубіжний досвід профільного навчання.
3. Принципи профільного навчання.
4. Умови профілізації школи.
5. З чого і коли розпочинати повну профілізацію нашої школи?
6. Екзистенційність особистісно орієнтованого навчання та виховання.
7. Чим відрізняється особистісно орієнтоване навчання від індивідуального?
8. Що негативне в педоцентризмі?
9. Які основні складові особистісно орієнтованого виховання?
10. Сутність і зміст діалогічної взаємодії в навчальному процесі.
11. Зробіть висновки окремо з 1-го і 2-го питання теми.

Рекомендована література

1. Верьовкіна Ж. Профілізація старшої школи / Ж. Верьовкіна, О. Корсакова // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 6. – С. 70–86.
2. Гуменюк В. Філософські проблеми управління сучасною освітою / В. Гуменюк // Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
3. Зарубіжний досвід профільного навчання // Директор школи. Україна. – 2008. – № 11. – С. 3–12.
4. Ликова В. Виховання як особистісно-орієнтований процес / В. Ликова // Директор школи, ліцею, гімназії.. – 2008. – № 6. – С. 47–52.
5. Ляшенко О. Теоретично-методичні засади організації профільного навчання в старшій загальноосвітній школі / О. Ляшенко // Директор школи, ліцею, гімназії.. – 2008. – № 5. – С. 4–11.
6. Нечай М. Профільне навчання: організаційні секрети / М. Нечай // Директор школи, ліцею, гімназії.. – 2008. – № 5. – С. 87.
7. Омельченко Г. Профорієнтація і професійний профіль / Г. Омельченко // Директор школи, ліцею, гімназії.. – 2008. – № 3. – С. 95–99.
8. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование: [монографія] / С. И. Подмазин. – Запорозьє : Просвіта, 2000. – 250 с.
9. Рудаківська С. Профільне самовизначення старшокласників / С. Рудаківська // Директор школи, ліцею, гімназії.. – 2008. – № 5. – С. 38–41.
10. «Школа майбутнього» (матеріали). – Директор школи. Україна. – 2009. – С. 29–45.



Статті для обговорення (з рекомендованої літератури)

№ 1; № 3; № 7; № 9

Ключові поняття: профілізація школи, профільне навчання, профільне самовизначення учня, старша школа, педоцентризм, особистісно орієнтоване навчання.

5.1. Методологічні засади профільного навчання в ЗОШ

Як зазначалося, однією з головних умов реалізації нової освітньої парадигми є профілізація шкільного навчання. Профілізація освіти – **попереднє визначення випускниками свого майбутнього фахового шляху за активної участі школи**. У «Концепції профільного навчання в старшій школі» (затверджена МОН України 25.09.2003 р.) наголошується на тому, що **професійне самовизначення учнів** забезпечується за рахунок змін у меті, змісті, структурі та організації навчального процесу.

У нашій країні профілізація шкільної освіти, хоч і розпочалася (наявні ліцеї та гімназії профільного типу, спеціалізовані класи у школах, факультативи та ін.), але вона не має чіткої організаційної визначеності, обов'язковості та системності. Над тим, як зробити вітчизняну школу профільною, нині задумується значна кількість людей, небайдужих до майбутнього країни [5, 29–43]. Серед них наявні і громадські діячі, і державники, і педагоги – як теоретики, так і безпосередні практики. Завдяки їм з'явилася велика кількість різноманітних публікацій на цю тему, особливо в педагогічній літературі. Ідеї сутнісної зміни в організації, управлінні, практичній діяльності нашої школи активно популяризують:

– **журнали:** «Директор школи. Україна», «Директор школи, ліцею, гімназії», «Педагогіка і психологія», «Рідна школа» та ін.;

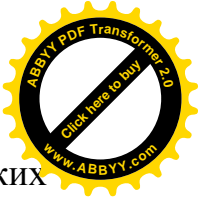
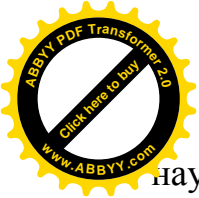
– **газети:** «Директор школи», «Завуч», «Сучасна школа України», «Управління школою», «Виховна робота в школі», «Шкільний світ», «Управління освітою» (**усі вони наявні в СумДПУ ім. А. С. Макаренка**).

Причому в них звертається увага як на вітчизняний, так і зарубіжний досвід.

Аналіз **зарубіжного досвіду профільного навчання** показує, що в більшості країн заходу (Англія, Голландія, Бельгія, Швеція, Франція та ін.) вже відбулася профілізація шкільної освіти [2, 4]. У згаданих країнах усі учні до 6-го року навчання отримують однакову підготовку, а до 7-го – кожен з них повинен визначитися у виборі майбутнього професійного шляху. Однак у західних школах за часом цей процес не збігається. Наприклад, у США профільне навчання відбувається протягом останніх 2–3-х років занять. Є країни, де він триваліший. Проте зарубіжний досвід дає змогу виділити **основні ознаки профільної освіти**.

1. Профільне навчання за кордоном **триває** 3 (рідше 2) останні роки шкільної освіти:

2. Напрямів профільної освіти **небагато** (у Німеччині три потоки: «мова – література – мистецтво»; «соціальні науки»; «математика – точні



науки – технологія»; у Франції також три, а в англomовних країнах таких потоків два: «академічний» і «неакадемічний»).

3. Профільна підготовка учнів у різних країнах розрізняється за кількістю **обов'язкових** для вивчення предметів і за їх вибором. Наприклад, у Франції, ФРН обов'язкові навчальні курси чітко фіксовані, а в Англії, Шотландії, США та ін. – є безліч курсів для вибору учнями (у межах 15–25).

4. Серед **обов'язкових курсів наявні**: природничі науки, рідна словесність, іноземна мова, фізкультура.

5. **Старша (профільна) школа**, як правило, **оформляється в окремий тип** загальноосвітньої установи: гімназія (ФРН), ліцей (Франція), «вища школа» (США) тощо.

6. Закінчення профільної (старшої) школи дає майже скрізь право **прямого зарахування до ВНЗ** (у Франції в медичних та військових вузах упроваджені вступні екзамени).

Отже, профілізація школи передбачає **два етапи підготовки учнів**:

1) **загальну освіту** (знання природи, суспільного життя, прав, свобод і відповідальності людини);

2) **спрямоване навчання відповідно до обраного фаху майбутньої діяльності**.

Запропоновані у нас ідеї реформування середньоосвітніх шкільних закладів, на жаль, не враховують проблему їх профілізації до кінця. У пропозиціях простежуються спроби **«підігнати» середню освіту до одностороннього спрямування**: чи то в життєвій орієнтації учнів, чи то у професійному виборі, чи то у формуванні однотипних особистісних якостей і життєвих орієнтацій. За таких обставин діти позбавляються **вибору** профілю освіти, що є однією з найвищих особистісних цінностей людини. Якщо у **великих містах** діти можуть вибирати школу відповідного навчального спрямування, то **що ж робити сільським?** Отже, профілізація нашої школи є дуже складною проблемою.

З того, що вже в нашій системі освіти практично зроблено і теоретично осмислено, впливають такі принципи профільного навчання:

1) **фуркації** (розподіл учнів за рівнями освітньої підготовки, інтересами, потребами, здібностями і нахилами);

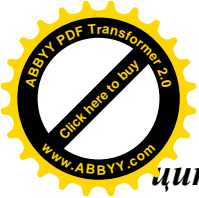
2) **варіативності й альтернативності** освітніх програм, технологій навчання і навчально-методичного забезпечення;

3) **наступності та неперервності** між допрофільною підготовкою і профільним навчанням у школі та подальшою професійною підготовкою;

4) **гнучкості змісту і форм організації профільного навчання**, у тому числі дистанційного;

5) забезпечення можливості **зміни профілю, діагностико-прогностичної реалізованості** (виявлення здібностей учнів з метою їх обґрунтованої орієнтації на профіль навчання) [1, 86].

Основні завдання і принципи профільного навчання реалізуються через створення профілю навчання – **такого способу організації диференційованого навчання, який передбачає поглиблене і професійно зорієнтоване вивчення**



циклу споріднених предметів. Це досягається завдяки виконанню комплексу умов.

По-перше, на організаційному рівні профілізація загальноосвітньої школи має бути **однотиповою**: профільну орієнтацію дітей слід виявляти в **молодших класах** і переходити до навчання у «**старшій школі**» (останні 2 чи 3 роки навчання) з **чітко визначеною професійною метою**.

По-друге, обов'язково слід **передбачити** і сформувати необхідні умови для **різноманітних комбінацій** навчальних предметів у старших класах відповідно до диференціації фахових інтересів учнів.

По-третє, учні старшого ступеня повинні напрацьовувати **індивідуальні плани** власної профільної підготовки, де мають бути враховані:

- 1) **базові** загальноосвітні предмети;
- 2) **профільні** загальноосвітні предмети;
- 3) **елективні** (вузькоспеціалізовані) курси.

Їх співвідношення **можливе** за пропорцією 50:30:20 та ін.

По-четверте, форми організації профільного навчання можуть **бути різними**: звичайні уроки, спецкурси, спеціалізовані екскурсії-практики, проблемні заняття у викладачів ВНЗ, факультативи, дистанційні курси, екстернат тощо.

По-п'яте, у цій ситуації потребує суттєвого підвищення **кваліфікація педагогічних кадрів**.

Для вчителя профільної школи недостатньо бути висококваліфікованим фахівцем предмета. Він ще повинен **уміти забезпечувати вже згадані**:

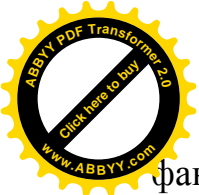
- 1) **творчу реалізацію** проектно-дослідницьких і комунікативних методів;
- 2) **введення в навчальний процес** інтерактивних діяльнісних компонентів;
- 3) **проекування** індивідуальних освітніх траєкторій;
- 4) **завершення** профільного самовизначення учнів і формування у них компетентностей у сфері професійної освіти.

Розпочинати профільне навчання учнів має корпус наявних шкільних кадрів. Педагоги, які бажають працювати у профільній школі, повинні пройти підвищення кваліфікації й отримати відповідний сертифікат. Українцям бажано провести атестацію педагогів профільної школи, а **педагогічним університетам – їх підготовку (бажано на рівні магістратури)**.

Процес профілізації школи неодноактний і має **реалізуватися поетапно**.

По-перше, багато часу і зусиль потребує **підготовчий етап**: напрацьовування профільних освітніх стандартів, відповідних навчальних планів, зразкових програм, підручників і методичних посібників, розв'язання фінансових проблем і, що дуже важливо, необхідно здійснити у цей час **перепідготовку педагогічних кадрів**.

По-друге, наступною важливою віхою у профілізації школи є створення **методик профілізації занять** (опитування учнів і батьків, їх анкетування, тестування, спостереження, зустрічі зі спеціалістами, екскурсії на виробництво тощо). На цій підставі встановлюються норми наповнення шкіл, класів, груп,



факультативів та ін., а також фінансування навчальної роботи і профілізація навчальної бази.

По-третє, важливим є продовження роботи над створенням **нового покоління** навчальної літератури, методик, базисних і профільних навчальних планів. Відповідно до цього, повинна розширюватися і сітка шкіл, що переходять на профільне навчання.

По-четверте, на всіх етапах формування профільної школи має впроваджуватися у свідомість керівників освітньої галузі, учителів шкіл, ВНЗ, учнів, усього населення країни ідея **невідворотності докорінних змін** у системі освіти. До широкого загалу сповна мають бути доведені сутність, зміст і перспективи нової освітньої парадигми. У країні має стати повністю зрозумілою необхідність особистісно орієнтованого навчання і його подальшої індивідуалізації.

Звичайно, що це фінансово досить дорога справа. Але інакше бути не може, оскільки здоров'я та освіта для людини є найдорожчими. **Залишковий принцип фінансового забезпечення освіти призвів до того стану справ, що ми сьогодні маємо в ній, а отже, і у країні.** Як результат, фахівців, а за великим рахунком і громадян, маємо таких, яких маємо.

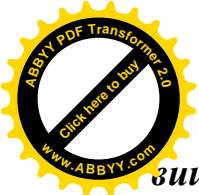
З чого ж розпочинати безпосередню практичну перебудову школи на профільній основі? **Про це дуже важко судити.** На нашу думку, тут однозначного рішення бути не може. Дуже багато складних факторів зумовлюють успіх нового освітнього процесу (управлінські проблеми, якість матеріальної бази, кадри, рівень фінансування, відсутність практики реалізації новітніх освітніх технологій, нових методик тощо). Але кожна дорога розпочинається з першого кроку. І його слід зробити негайно.

5.2. Особистісно орієнтоване навчання та виховання

Процес диференційованої та профілізованої освіти не набуде довершеності без особистісно орієнтованого підходу в навчальній та виховній діяльності. Зауважимо, що в наявних прогностичних висновках щодо майбутнього української школи не лише відсутня інтегрована думка про орієнтований на особистість педагогічний процес, а й не розкритий повністю його зв'язок з профілізацією та диференціацією навчання у школі.

Звернемо увагу на те, що організація особистісно орієнтованого навчання в новій українській школі може виявитися складнішою, ніж її диференціація та профілізація. Адже мова йде не тільки про реалізацію **зовнішніх факторів** поліпшення освіти, а про втручання у **внутрішній світ людини**, її екзистенцію. На що ж маємо насамперед звернути увагу під час розгляду цієї проблеми?

По-перше, на те, що **методологічною** основою особистісно орієнтованого навчання має бути філософія екзистенціалізму, яка, насамперед, визнає **унікальність і неповторність особистості та її право на вибір власного життя** (Ж.-П. Сартр, А. Камю, С. К'єркегор та ін). Крім того, важливою методологічною підставою формування особистості у школі є **антропософське вчення** І. Канта, Й. Фіхте, Г. Гегеля, що **визнає особистість**



зищою цінністю і реалізується сьогодні за принципами гуманізму та демократизму.

По-друге, в особистісно орієнтованій освіті є дуже важливими сучасні психологічні концепції особистості. Крім загальновідомих учень З. Фрейда, К. Юнга, Е. Фромма та ін., що намагалися розкрити внутрішні чинники формування індивіда, велику цікавість викликають нові праці Г. Костюка, Д. Ельконіна, В. Давидова, Г. Балла тощо. У них особистість визнається *суб'єктом власного розвитку* і поведінки та водночас перетворювачем буття, зокрема соціуму.

По-третє, в особистісно орієнтованій освіті мають відіграти важливу роль сучасні педагогічні теорії, авторами яких є О. Бондаревська, М. Кларін, С. Подмазін, С. Савченко та ін. У них цікавими є:

- дослідження феномену особистісно орієнтованої освіти;
- визнання особистості складною системою, що саморозвивається, а не засобом освітньої діяльності;
- у новому ракурсі висвітлюються відносини в новій системі ланок освіти: «учень–педагог», «учень–учень», «педагог–педагог» та ін.

Усі згадані підходи визнають свободу, змінність, суб'єктивність, випереджальну активність особи як іманентні її характеристики. Крім того, у сучасних ученнях про особистість не робляться спроби вирішити співвідношення індивідуального і загального, особистісного і соціального в сучасному суспільному житті на користь особистості.

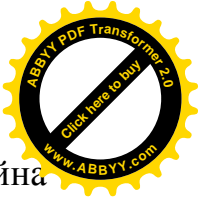
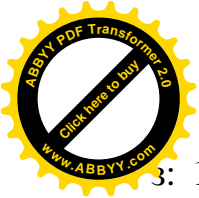
Разом з тим слід констатувати, що завершеної теорії особистісно орієнтованої освіти поки що не існує. Так, її дослідниця В. Гуменюк вважає, що практична реалізація особистісно орієнтованої освіти полягає насамперед у способах дії, що забезпечують і підтримують «процеси самопізнання, самопобудови, самореалізації особистості кожного суб'єкта педагогічної системи, розвиток її неповторної індивідуальності» [2, 197].

По-іншому це складне завдання розглядає С. Подмазін у монографії «Особистісно орієнтована освіта» [4]. Він доречно зауважує, що цей тип освіти жодною мірою не може бути її *індивідуалізацією*. Індивідуальний підхід є адаптацією діяльності учня (наявний у репетиторстві, сімейній освіті тощо). Індивідуальний підхід – це лише складова частина особистісно орієнтованої освіти.

Автор також наголошує на неприпустимості підміни особистісної орієнтації в освіті *педоцентризмом* – визнання учня як головної дійової постаті всього навчально-виховного процесу. Подібне ставлення до учня сприяє вихованню в нього глибокого егоїзму. Тоді панує переконання: учитель – заради учня, коли вони утворюють неподільну, гармонійну єдність.

В освітньому процесі має панувати діалогічність особистості вчителя та особистості учня. Особистість ніколи не повинна бути засобом, а лише метою.

На думку С. Подмазіна, *сутність освітнього процесу відповідно до особистісно орієнтованого підходу полягає у створенні умов для освіти особистості – формування «образу-себе-в-бутті»*. Цей образ має складатися



з: 1) образу – «Я»; 2) образу – «Світ»; 3) образу – «Я у Світі». Гармонійна цілісність цих образів є головною умовою реалізації всіх сутнісних сил людини.

Змістовну сторону особистісно орієнтованої освіти, на нашу думку, слід розкривати через особливості цього складного процесу. Які вони?

1. Як зазначалося, жодною мірою особистісно орієнтоване навчання **не слід зводити** до індивідуального навчання. Індивідуалізоване навчання формує окремість, а особистісно орієнтоване – виховує соціально відповідальну особу.

2. Особистісно орієнтована освіта містить **гуманістичну перспективу**. Формуючи особистість, школа тим самим «присвоює» учневі людську сутність: добро, співчуття, милосердя, любов до ближнього.

Нині гостро постала проблема «нового гуманізму». Під ним лауреат Нобелівської премії А. Швейцер розумів гуманне ставлення не лише до людини, а й **до всього живого у світі**, закликаючи нас до «благоговіння перед життям».

3. З попередньої особливості особистісно орієнтованої освіти випливає таке важливе змістовне завдання у процесі формування особистості, як **екологічне виховання**. Сьогодні, як ніколи, кожна людина має оволодіти знаннями про навколишній світ, Всесвіт у цілому і засвоїти принципи взаємодії людини й природи та взаємозв'язку соціальних і природних чинників.

4. Украй необхідною в особистісно орієнтованій освіті є **діалогічна взаємодія**. Настав час усім зрозуміти, що вміння вести діалог і знаходити консенсус у найбільш гострих соціальних й особистісних відносинах є єдиним можливим і довершеним способом їх розв'язання. Погрози та насильницькі дії лише примножують зло, і вони повинні зникнути назавжди.

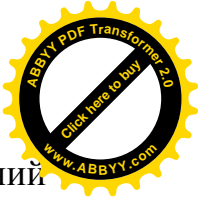
Особистісно орієнтоване навчання, особливо виховання, має **два аспекти** діалогічної освіти. Це передусім діалог: **учитель–учень**. Саме у цій ситуації закладаються основи соціальної поведінки і вчинків особистості. Зрозуміло, що діалогічна майстерність педагога відіграє неоцінену роль у житті кожної людини.

Другий аспект – формування діалогічної поведінки у мікроколективі, класі, школі в цілому. Це вже «дорога» в суспільне життя, його організацію та непрості стосунки. Цей процес має бути не стихійним, а керованим педагогами (згадаймо з курсу філософії «філософію діалогу» або «зустрічі»).

5. Специфічно проявляється в особистісно орієнтованій освіті **діяльнісний аспект освіти**. Саме він формує **усвідомлену доцільну активність особистості** – як внутрішнього стану її психіки, так і зовнішньої поведінки. Мається на увазі, що учень у школі має зрозуміти, що головною умовою його життя є не лише внутрішня та зовнішня свобода, а й усебічна відповідальність перед іншими людьми і суспільством у цілому. Адже цим і визначається сенс людського життя.

Отже, висновки з викладеного можуть бути такими:

1) у нашій країні давно назріла пора повної профілізації школи. Необхідні дуже великі зусилля: політична воля керівництва, матеріальне забезпечення, активно-творча діяльність педагогів, щоб успішно реалізувати це завдання;



2) під час профільної зміни навчання необхідно враховувати зарубіжний досвід, але головною опорою тут мають бути власне бачення проблеми, врахування історії, кращих доробків української освіти;

3) осередком профілізованого навчання та виховання має стати особистісно орієнтована освіта. Вона повинна забезпечити високу професійну підготовку особистості, сформувати повноцінного громадянина України.

Використана література

1. Верьовкіна Ж. Профілізація старшої школи / Ж. Верьовкіна, О. Корсакова // Директор школи, гімназії, ліцею. – 2008. – № 6. – С. 86–70.
2. Гуменюк В. Філософські проблеми управління сучасною освітою / В. Гуменюк // Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія]. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.
3. Зарубіжний досвід профільного навчання // Директор школи. Україна. – 2008. – № 11. – С. 3–12.
4. Подмазин С. И. Личностно-ориентированное образование : [монографія] / С. И. Подмазин. – Запорожье : Просвіта, 2000. – 250 с.
5. «Школа майбутнього» (матеріали) // Директор школи. Україна. – 2009. – С. 29–45.

ТЕМА 6. ОСНОВИ НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА

6.1. Філософсько-психологічний аспект творчості.

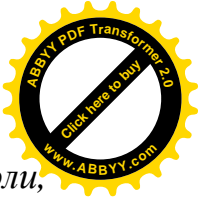
6.2. Аргументація та оформлення наукового доведення.

Питання для обговорення

1. Місце педагога в науковому процесі.
2. Творчість та її особливості.
3. Принципи наукової творчості.
4. Зв'язок свідомості, підсвідомого та над свідомого у творчому процесі.
5. Активізація творчого процесу.
6. Правила наукового доведення.
7. Особливості наукової суперечки.
8. Правила наукової аргументації.
9. Етика наукової аргументації.
10. Поясніть роль мови в науковому доведенні.
11. Поняття про наукову теорію.

Рекомендована література

1. Алексеев П. В. Философия / П. В. Алексеев, А. В. Панин. – М. : Проспект, 2003. – С. 254–283.



2. Ісаєва Г. Учитель школи майбутнього / Г. Ісаєва // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 1. – С. 10–16.
3. Камю А. Миф о Сизифе: Философский трактат / А. Камю. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 256 с.
4. Лук'янець В. С. Сучасний науковий дискурс: Оновлення методологічної культури : [монографія] / Лук'янець В. С., Кравченко О. М., Озадовська Л. В. – К. : Освіта, 2000. – 304 с.
5. Лук'янець В. С., Соболь О. М. Філософський постмодерн / В. С. Лук'янець, О. М. Соболь. – К. : Абрис, 1998. – 352 с.
6. Наумкина Е. А. От информационного общества к обществу знаний: образовательный аспект / Е. А. Наумкина // Філософські науки : зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2009. – С. 30–37.
7. Ніколаєнко С.М. Освіта в інноваційному поступі суспільства / С. М. Ніколаєнко. – К. : Знання, 2006. – 207 с.
8. Предборська І. У пошуках філософських засад сучасного освітнього дискурсу / І. Предборська // Філософські абрисы сучасної освіти : [монографія] / авт. кол. : І. Предборська, Г. Вишинська, В. Гайденко та ін. ; за заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 7–41.
9. Рузавин Г. И. Методология научного исследования : учеб. Пособ. / Г. И. Рузавин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
10. Сухарев В. А. Психология интеллекта / В. А. Сухарев. – Донецк : Сталкер, 1997. – 416 с.

Статті для обговорення (з рекомендованої літератури):

№ 1; № 2; № 6

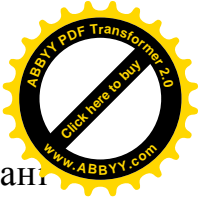
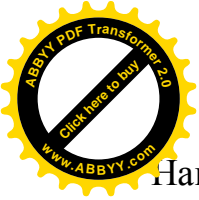
Ключові поняття: методологія, творчість, креативність, аргументація, науковий опис, брейнштормінг, понятійний апарат, білінгвізм, магістр, кандидат наук, доктор наук, доцент, професор, академік.

6.1. Філософсько-психологічний аспект творчості

Педагог завжди знаходиться в епіцентрі науки. І не лише тому, що повинен постійно поповнювати свої наукові знання за фахом, а й тому, що освіта є **необхідною складовою** наукового процесу.

Згадаймо, що **наука – особлива сфера діяльності людей зі здобуття, систематизації, передачі істинних знань та їх засвоєння**. Передають наукові знання **спеціально підготовлені фахівці** – педагоги, які навчають своїх вихованців їх засвоювати. Зрозуміло, що педагог поза наукою знаходиться не може і не вправі. Тим більше, що наш час – це час колосального впливу наукового знання на всі сфери життя як окремих людей, так і соціуму взагалі. На нашу думку, веління часу таке: **кожен педагог повинен мати науковий рівень знань не нижче кандидата наук**.

Коли ж педагогу розпочинати наукову роботу? Спочатку навчання в університеті (а ще краще зі школи – після вибору учнем педагогічного шляху).



Навчання в університеті передбачає науковість занять, адже вони започатковані ще в добу Середньовіччя як осередки спільної діяльності «universities scholarium» – студентів і «universities magistrum» – педагогів із засвоєння нових знань та їх розповсюдження.

У сучасному педагогічному університеті передбачено систематизовану науково-дослідницьку діяльність студентів: написання рефератів, курсових і дипломних (магістерських) робіт, виконання ІНДЗ, участь у наукових гуртках і товариствах, виступи на наукових конференціях, наукові публікації тощо. Це дає можливість кожному студенту успішно переходити до наукової роботи зі здобуття вченого ступеня.

Уся науково-дослідницька діяльність є *креативною*, тобто творчою. Що ж таке творчість? *Творчість – це діяльність, яка породжує щось якісно нове, чого ще не було* [4, 670]. Виділимо 2 аспекти розгляду цього процесу: філософський та психологічний.

Насамперед *розглянемо філософський аспект*. Він пов'язаний з вирішенням питання про *сутність творчості*, яка по-різному визначалася в різні епохи.

В античній філософії панувало уявлення Платона про творчість як своєрідну спрямованість людини на досягнення вищого (надрозумного) споглядання світу. В Середні віки стверджувалося, що повноцінним творцем є божественна сила. В епоху Відродження вже відкидалася ідея належності творчості лише богу, а перевага у поясненні творчого характеру діяльності людини віддавалася митцям.

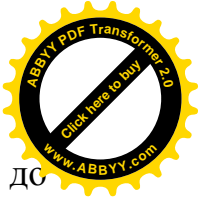
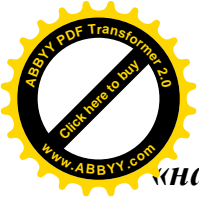
У XVIII ст. І. Кант та його послідовники зводили творчість до результатів продуктивної діяльності людської уяви, а екзистенціалізм XX ст. підходив до творчості як до ірраціонального начала свободи людини.

У наш час переважна більшість мислителів орієнтується на її більш прагматичний характер, на її *прикладну доцільність*. Це доводять багато наук: педагогіка, психологія, соціологія та філософія. Філософське розуміння і пояснення творчості в Новітню добу впливає з *об'єктивної необхідності людства перетворювати природний і соціальний світ з метою задоволення своїх життєвих потреб і подальшого розвитку*. До речі, подібно сутність творчості пояснював марксизм, але сьогодні з'явилося багато нових нюансів в її змісті, особливо етико-психологічного, екологічного, аксіологічного, праксеологічного та іншого характеру.

Щодо психологічного аспекту творчості, то він ближчий до розкриття її *змісту*. Зауважимо, що змістовну суть творчого процесу визначити *однозначно неможливо*, оскільки він у кожного індивідуальний. Думка деяких дослідників акту творіння про його *спадковість* – безпідставна.

І все ж таки сучасна психологія, педагогіка, теорія вищої нервової діяльності, евристика, синектика тощо намагаються пояснити *принципи, умови, мотивацію та стимуляцію* творчості. У зв'язку з цим звернимо увагу на таке.

По-перше, оскільки творчість є процесом суто особистісним, то сучасна наука враховує «самозвіти» видатних мислителів, те, як вони описують власне



«натхнення», «муки творчості», «творче осяяння» та ін. Відповідно до цього творчий процес поділено на **чотири фази**: 1) *підготовку*; 2) *дозрівання ідеї*; 3) *осяяння*; 4) *перевірку результату*. Оскільки *дозрівання* та *осяяння* не піддаються свідомому контролю, то їх було оголошено *іраціональними*.

По-друге, сучасні дослідження доводять, що у творчості тісно взаємодіють *свідоме, підсвідоме та надсвідоме* (раціональне та іраціональне). Розроблені спеціальні методики цієї взаємодії й активації обох рівнів пізнавального процесу.

По-третє, досить поширеними є методики стимуляції *групового творчого процесу*. Наприклад, у США досить популярний «брейнштормінг» («мозкова атака»). Тут позитивний результат досягається *двома шляхами*:

1) *груповим генеруванням ідей*, коли значна кількість дослідників (різних за фахом) подають свої ідеї щодо розв'язання певної проблеми;

2) *відбором найвірогідніших рішень* поставленого завдання, їх узагальнення та перевірки.

Це дає можливість сформулювати *основні принципи* (керівні положення, правила) *наукової творчості*, зокрема:

1. Не намагатися досягти кінцевого розв'язання проблеми *без поетапного вирішення* завдань у визначеній послідовності.

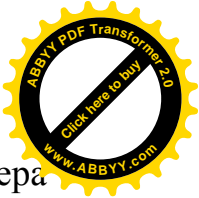
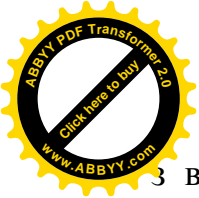
2. Ніколи *не шукати готових рішень* у літературних та інших джерелах. Тоді зникає творче начало дослідницької діяльності. *Слід творити самому*.

3. Після *закінчення роботи* не перебувати в ейфорійному стані, а обов'язково перевірити її результати, зіставити з думками колег, висновками паралельних пошуків інших науковців тощо. Захоплення собою призводить до «наукового самогубства», віри у власну «безгрішність» і формування квазінауки.

4. Варто пам'ятати, що *наукова творчість кінця і меж не має*. Тут минулі заслуги науковця чи його науковий статус значної ролі не відіграють. Головне: *працелюбство і наполегливість* за наявності відповідних *здібностей і знань*. Щодо «*наукових авторитетів*», то їх треба поважати за зроблене, але результати їх досягнень слід постійно ставити під сумнів і вдосконалювати, змінювати відповідно до результатів новітніх досягнень.

Вік науковця у творчому процесі також особливої ролі не відіграє. Тут панує *моральна сторона* особи – одні плідотворно працюють до останнього, а інші, досягнувши успіху, – «спочивають на лаврах». До речі, у всі часи люди творчої діяльності жили довше, ніж був середній вік людей відповідної епохи: в античні часи на 38,6 років; у Середньовіччя – на 40 років; у XVIII ст. – на 36 років; у XIX ст. – на 24,6 років, нині – на 8 років [3, 126].

5. Слід чітко уявляти: чим видатніші відкриття, чим *різкіший прорив* у наявних знаннях зроблено дослідником, тим більш «*божевільними*» вони здаються загалу людей. Так, геніальний датський фізик Нільс Бор не сприйняв роботи свого учня, бо вона не несла «божевільнинки». Адже творчість є виходом на межу незвичного, небувалого, того, що бентежить незрозумілістю більшість. Деякі відкриття можуть далеко випередити свій час, як це трапалося



з винаходами Леонардо да Вінчі (парашута, підводного човна, гелікоптера та ін.).

6. Завжди необхідно розвивати свої **творчі здібності**. Для цього рекомендують постійно ставити перед собою нові складні завдання, безперервно обдумуючи їх рішення. Отже, слід залучати до **свідомого** процесу **підсвідомі** фактори: інтуїцію, здогадування і навіть сон, як це було з Д. Менделєєвим, якому наснилася славнозвісна періодична таблиця хімічних елементів.

Виявляється, що наполегливі та напружені пошуки інтелектуальних рішень складних проблем пробуджують і розгортають внутрішні сили людини **не тільки на рівні свідомості, а й на рівні підсвідомості**. Результатами прояву підсвідомого стала не лише менделєєвська таблиця, а й винахід пеніциліну, бензину, електродвигуна перемінного струму тощо.

Як відомо, дуже важливим у творчому процесі є активне залучення до роботи обох півкуль головного мозку. Нервова система людини надзвичайно складна і діє на двох рівнях.

1. **Сприймаючи світ органами чуття**, вона формує образи, картини, структури, частини об'єктів. У цьому процесі мозок бере безпосередню участь. Його права півкуля сприймає і закріплює в пам'яті згадані образи, структури, форми, стани та інші реалії.

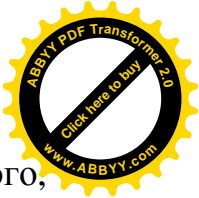
2. Ліва півкуля мозку «відповідає» за **мислення, формування понять, абстрагування** тощо. Вона дуже активна у ранньому віці. Тому у цей період легше вивчати іноземні мови, запам'ятовувати текст, творити, оскільки людина ще не заангажована стереотипами мислення, догматами рішень та ін. Варто пам'ятати, що обидві півкулі симбіозно взаємодіють, доповнюють одна одну і тільки залежно від ситуації у творчому процесі діяльність якоїсь з них превалює.

Психологи напрацювали певні **правила активізації творчої діяльності обох півкуль мозку**. Звернемо увагу на основні з них, оскільки вони стосуються і педагогічної творчості.

1. Усяка інформація, яку ми сприймаємо, має бути повністю і до кінця зрозумілою. Тоді в корі головного мозку виникнуть **чіткі і стійко закріплені** і образи, і поняття, і абстрактні зв'язки між ними тощо. Ось чому необхідно не лише щось виявити, побачити чи почути, а й з'ясувати його сутність, усвідомлюючи всебічні зв'язки, взаємодії тощо. Для з'ясування незрозумілого слід осмислювати все самому, використовуючи довідники, словники, консультації.

2. Під час сприймання інформації необхідно **викликати асоціативні уявлення**, порівняльні образи, аналогічні ситуації, тобто власне варіативне осмислення проблеми.

3. Під час роботи з текстом не пропускати **ілюстративний матеріал** (схеми, малюнки, графіки, карти та ін.) і детально його вивчати, поповнюючи праву півкулю образами, структурами тощо, оскільки ліва півкуля, як правило, перевантажена абстракціями, плануванням діяльності, асоціативними уявленнями.



4. Ознайомлюючись з великим обсягом матеріалу, особливо письмового, спочатку слід **створити загальне уявлення про нього** (обсяг, зміст, смислові конструкції, ілюстративна інформація). Потім, слідуючи логіці пізнавального процесу, вивчити деталі зіставляючи ціле з частинами і навпаки, як це рекомендує робити **герменевтика**, тобто ввійти в герменевтичне коло.

5. Необхідно пам'ятати: **примусове механічне запам'ятовування інформації** (образів, понять, тексту) – **отрута для творчості**. Подібними до цього є значні перерви у творчій діяльності, лінощі та ін. Постійно має бути **оптимальна діяльність** правої та лівої півкуль мозку.

6. Значно допомагає творчій думці перетворення сприйнятої інформації у власні схеми, малюнки, прості зображення, графічні позначки, тобто в **пиктограми**, але з виявленням і зазначенням **головного!** Тим самим досягається **спрощення** складних результатів, висновків, припущень вашого дослідження (народна мудрість гласить: «**Усе геніальне – просте**»).

7. **Вірити в себе**. Не пасувати перед труднощами, а боротися за досягнення кінцевого результату. Пам'ятати діалектичний закон взаємного переходу кількісних і якісних змін. Отже, повсякденна цілеспрямована робота є важливим «секретом» творчого успіху.

Побутує думка про особливості **жіночого мозку**, що він нібито не здатен до наукової діяльності в деяких галузях, зокрема в математиці, фізиці, хімії, технічній сфері тощо. Але це зовсім не так. Прикладом тому може бути творча діяльність Марії Склодовської-Кюрі – двічі лауреата Нобелівської премії (з фізики і хімії). Річ у тім, що соціальні, релігійні, ментальні традиції в багатьох країнах світу принижували та ще й досі принижують роль жінки в суспільному прогресі, наукових досягненнях і творчій діяльності.

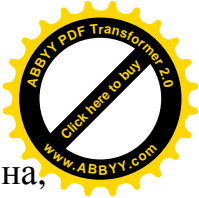
Правда, є природні схильності людей до гуманітарної сфери занять, точних наук, занять технікою та ін. Це стосується як жінок, так і чоловіків.

Таким чином, узагальнюючи роздуми про творчу діяльність узагалі і педагога зокрема, зауважимо, що це дуже напружена праця, яка вимагає відданості, особистої наполегливості, глибоких знань методології наукового пошуку. Але праця, яка вкрай необхідна суспільству і несе радість і насолоду творчій людині.

6.2. Аргументація та оформлення наукового доведення

У науковій діяльності дуже важливим етапом є **кріпінка робота з аргументації, пояснення, опису та оформлення** досягнутих результатів. Для цього необхідно логічно та послідовно виконати низку завдань.

По-перше, перемогти в науковій суперечці. Творчий характер дослідницької діяльності передбачає обов'язкове заперечення вже відкритого, узагальненого, доведеного. Без цього, як відомо, наука не розвивається. Дослідник завжди вивчає, аналізує, осмислює чийсь доведення чи відкриття і шукає власні рішення нового типу заданої теми, тим самим **сперечаючись** з опонентами, тими, хто раніше доводив чи доводить тепер розв'язання проблеми.



Сфер суперечок є багато: соціально-політична, правова, економічна, міжнародна, торгова, сімейна та ін. Відповідно і педагогічна суперечка може бути і **побутовою** (з можливими безпідставними мотивами та звинуваченнями) і **соціально-етичною** (якою має бути наукова суперечка).

Щодо **суперечки в науці**, то вона має важливі особливості, які по суті є **моральним кодексом науковця**.

1. Обов'язково поважати опонента. Має вестися боротьба ідей, а не людей. Опонент, як і ви, добивається істини в науці, але відповідно до своїх умінь, здібностей, досягнень тощо.

Крім того, необхідно пам'ятати, що все, що ми відкриваємо, виростало з раніше здобутих кимось знань, рішень і висновків. Без цього ми не здатні йти вперед. Тому **науковий опонент завжди потребує поваги**.

2. Критикуючи чийсь міркування, **не можна «виривати» їх із загального контексту** роздумів опонента у вигідному для себе світлі. Це не лише не етично, а й призводить до **власних хибних висновків**.

3. Доведення застарілості чи хибності відповідних наукових результатів потребує **обов'язкового посилання** на їх автора та місце і час їх викладу.

4. Переконувати в істинності власної позиції слід **лише науковою аргументацією** (а не посиланням на інші фактори, скажімо, на національну чи расову належність автора, його релігійні уподобання тощо).

По-друге, особливим є і **науковий доказ** – судження, що містять істинність доведень, висновків, теорій та ін. Проблему чіткого і точного **доведення** істини розв'язували філософи здавна. Першим, хто проаналізував аргументацію доведення, був Протагор, залишивши нам з цього приводу працю «Наука суперечки». Найбільше в античну добу розмірковував над аргументацією Арістотель («Про софістичні спростування», «Перша аналітика», «Друга аналітика», «Риторика» тощо). Пошуки наукової аргументації ніколи не зупинялися і продовжуються і сьогодні.

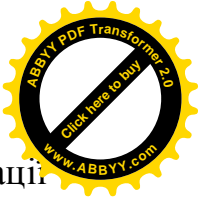
Напрацьована ціла низка **правил** наукового доказу.

1. Об'єктивність. Доведення мають бути **не більше і не менше** того, що містить предмет суперечки. У науці емоції, індивідуальні переживання тощо ролі не відіграють, а лише заважають. Тут панує тільки істина – тотожне, адекватне відображення сутності та змісту об'єкта пізнання.

2. Доцільність. Наукова аргументація не допускає **підміни тези** доказу, за якою ведуться доведення, тобто «перескакування» на іншу тему, заміни аргументації красномовством тощо.

3. Наполегливість. Будучи переконаним у правоті власної аргументації, ніколи не «здаватися на милість переможця», а боротися, відстоювати власну думку до кінця.

4. Неприпустимість «ad hominem» (латиною – «перехід на особистість»), про що велася мова під час розгляду наукової суперечки.



5. **Коректність.** Це глибоко *етична вимога*. У сфері наукової аргументації наявні приклади, *коли видатні мислителі відмовлялися від публічних суперечок* з опонентами через їх жорстко-зневажливе ставлення до себе. Відомо, що під впливом недобррозичливої суперечки хотів кинути заняття фізикою І. Ньютон, а І. Кант у подібній ситуації заявив, що він більше ні в які суперечки не встряватиме. Чи є *можливим розвиток наукового знання без творчої суперечки та аргументації?* Це риторичне запитання.

Необхідність коректного, толерантного ставлення до аргументів опонента вдало охарактеризував відомий учений-природознавець Т. Хейєрдал. Він закликав: «Спробуйте навчитися бачити у своїх наукових супротивниках корисних співпрацівників, використовуйте їх критику для того, щоб просуватися далі» [5]. Звичайно, *не слід робити іншим те, чого не бажаєш собі*.

Щодо наукової аргументації, то вона повинна мати:

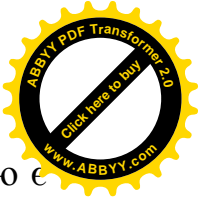
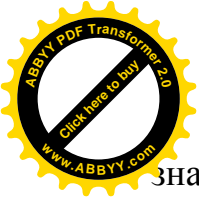
- 1) чітку *логічну побудову* та наукове доведення;
- 2) глибокі і *суттєві висновки* з викладених думок;
- 3) чітку *однозначну мову* – вміле використання напрацьованого у цій науковій галузі *понятійного апарату* (категорій, понять, термінів).

Останнє положення про роль наукової мови надзвичайно важливе. Мова фактично є одним із способів існування людства. Її функції різнопланові: світоглядна, пізнавальна, мислення, спілкування, аксіологічна, виховна, історичної пам'яті, і, що суттєво для нас, мова є *засобом наукового пояснення, аргументації та опису*, тобто матеріалізації людської думки у вигляді письма, графіків, малюнків, схем, аудіо- та відеозаписів.

Основною вимогою до мови науки є неприпустимість нечіткості висловлювань, двозначності визначень, невміле («розмите») пояснення тощо. Ще в Середні віки англійський філософ В. Оккам закликав не примножувати сутностей, відкидати все зайве у науковому пошуку («Бритва Оккама»). У свій час його підтримав Ф. Бекон, а у ХХ ст. представники лінгвістичної філософії Б. Рассел, Л. Вітгенштейн, М. Хайдеггер та ін. закликали до реформації мови, щоб у ній зникли двозначності, алогізми, недоречності і була чіткість бажаного смислу. Білінгвізм у науці може негативно проявитися і в поясненні, наприклад, результатів хімічних дослідів мовою фізики чи теоретичної механіки – мовою медицини та. Ось чому опис результатів досліджень, їх пояснення є дуже відповідальними.

Такою має бути аргументація та мова уроку у школі. Адже весь навчальний матеріал у школі всіх рівнів побудований на підставі наукових теорій. *Наукова теорія* є найбільш розвиненою формою наукового знання. *Вона є системою основних ідей, понять, законів і принципів, що інтеграційно узагальнюють певну ділянку буття: природничого, духовного або соціального.* Головною функцією теорії є не лише пояснення дослідженого, а й *передбачення* нових явищ, їх властивостей, характеристик тощо.

Оскільки кожна теорія – *плід пізнання*, то вважати її *завершеним знанням* безпідставно. Як пізнання нескінченне, так і розвиток теоретичного



знання нескінченний. Тому в теоретичному узагальненні знань обов'язковою є **постановка нових дослідницьких завдань, розгорнення нових ідей, висунення небувалих гіпотез** – і так без меж.

Як пояснює Г. І. Рузавін в навчальному посібнику «Методологія наукового дослідження», у цілому **побудову теорії** можна уявити так:

- 1) **емпіричний базис теорії** становлять основні факти;
- 2) **вихідний теоретичний базис** включає основні припущення, здогади, аксіоми, принципи і фундаментальні закони;
- 3) **логічний апарат** складається з правил визначення понять і логічних правил виведення наслідків або теорем з аксіом, а також основних і неосновних законів;
- 4) потенційно **припустимі** та необхідні визначення **наслідків** і **прогнозування** передбачуваності теорії. Причому слід урахувувати, що в різних теоріях вони виглядають по-різному: за ясністю, логікою, результатами доведень тощо. [2, 146].

Доведені, глибоко аргументовані наукові пояснення оформляються у вигляді **наукових тез, статей, монографій, підручників, посібників та дисертацій**. Дисертаційне дослідження є специфічним формуванням наукової теорії. Закономірно, що повне та глибоке знання всіх елементів дослідницького процесу надає досліднику сили, натхнення, впевненості в успішному завершенні науково-дослідницької роботи та її гідній оцінці.

Оцінка якості дисертаційних робіт в Україні на сьогодні визначається 2 рівнями – **кандидатська** та **докторська**. Статус науковця залежить від його вченого **ступеня** та **звання**. Їх визначеність в Україні поділяється за:

- 1) рівнем наукових здобутків;
- 2) посадою.

Оскільки багатьох цікавить цей поділ, то спробуємо це пояснити.

1. Науковий ступінь кандидата чи доктора наук досягається захистом відповідних дисертаційних робіт. Для цього необхідно закінчити **аспірантуру** чи **докторантуру**. Можна працювати над згаданими науковими роботами і **довільно** – як **здобувач наукового ступеня**. Для захисту кандидатської дисертації необхідно скласти відповідні кандидатські іспити. Для захисту докторської дисертації іспити не складаються.

Результати кандидатської і докторської дисертацій оцінює «**Спеціалізована вчена рада**» (відповідно до спеціальності, за якою відбувається захист дисертації). Особа, яка захистила відповідну дисертацію і веде активну наукову роботу, може здобути **вчене звання доцента** або **професора**.

2. В Україні також існує **дивне** правило: надавати вчені звання **за посадою**. Є посади **доцента** чи **професора**, які (особливо у ВНЗ) можуть обіймати особи, не захищаючи відповідної наукової роботи. Ось такі парадокси в системі українського наукового статусу.

3. Щодо магістерського ступеня, то він за кордоном є науковим. В Україні – лише підвищенням кваліфікації, але вже йде мова про заміну кваліфікаційного статусу магістра на науковий.



Отже, можна зробити такі висновки з викладеного:

- 1) наукова творчість є провідним фактором життя та розвитку суспільства, вимагає від науковця глибоких фахових знань, здібностей і постійної наполегливості;
- 2) основним специфічним завданням дослідника постає аргументація та доведення власних наукових здобутків, їх умілий опис й оформлення;
- 3) захист дисертаційної роботи для педагога не є особистою забаганкою, а велінням часу. Без творчого пошуку сучасну систему освіти зрушити на краще неможливо.

Використана література

1. Камю А. Миф о Сизифе: Философский трактат / А. Камю. – СПб. : Азбука-классика, 2007. – 256 с.
2. Рузавин Г. И. Методология научного исследования: учеб. пособ. / Г. И. Рузавин. – И. : ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
3. Сухарев В.А. Психология интеллекта / В. А. Сухарев. – Донецк : Сталкер, 1997. – 416 с.
4. Творчество // Философский энциклопедический словарь. – М. : Большая сов. энциклопедия, 1983. – С. 670–671.
5. Хейердал Т. Что зовет меня в дорогу / Т. Хейердал // Комсомольская правда. – 11 февраля 1965 г.

ТЕМА 7. ФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ІННОВАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ

- 7.1. Концептуальні засади нової освіти.
- 7.2. Дидактичні проблеми інноваційних шкільних технологій.

Питання для обговорення

1. Поняття про інноваційний процес.
2. Відкритість та закритість умов навчання і виховання.
3. Пріоритетні завдання інноваційного освітнього середовища.
4. Особливості навчально-виховного комплексу.
5. Процес соціалізації учнів у новій школі.
6. Сутність демократизації шкільного життя.
7. Поняття про планетарне виховання.
8. Зміст «нового гуманізму».
9. Зміст нової інтеграції навчального процесу.
10. Структура і зміст електронного підручника.
11. Ваше бачення електронного підручника.



Рекомендована література

1. Гонтаровська Н. Б. Концептуальні засади створення інноваційного освітнього середовища / Н. Б. Гонтаровська // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1. – С. 75–84.
2. Гоше М. Про модерне майбутнє європейської України / М. Гоше, С. Йосипенко // Філософська думка. – 2007. – № 6. – С. 64–73.
3. Зеленов Є. Планетарне виховання: основні принципи / Є. Зеленов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 1. – С. 98–105.
4. Качуровський М. О. Сучасний курс філософії / М. О. Качуровський, В. О. Цикін. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 228 с.
5. Ковалев Г. А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 13–23.
6. Красовський О. Дидактичні основи формування змісту електронного підручника / О. Красовський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 134–142.
7. Папуча М. В. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання / М. В. Папуча, Т. Д. Кричківська. – Ніжин : НДПУ ім. М. В. Гоголя, 2001. – 147 с.
8. Пушкарєва Н. А. Гендерная асимметрия социализации / Н. А. Пушкарєва // Гендерный подход в педагогике : в 2-х ч. Ч. 1. – М. : Наука, 2002. – С. 18–21.

Статті для обговорення (з рекомендованої літератури):

№ 1; № 3; № 6; № 7

Ключові поняття: шкільне інноваційне середовище, закритість і відкритість навчання, навчально-виховний комплекс, соціалізація учнів, «новий гуманізм», планетарне виховання, електронний підручник.

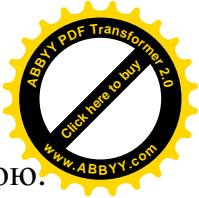
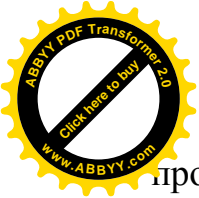
7.1. Концептуальні засади нової освіти

Освіта не мислима без постійного вдосконалення. **Комплекс заходів щодо оновлення сучасної школи, впровадженню нових методик, програм, освітніх технологій дістав назву інноваційного процесу.**

Для його успішного впровадження у школі необхідне відповідне інноваційне середовище.

На жаль, в Україні ще не напрацьовані однозначні концептуальні засади його формування. Нині, наприклад, у багатьох літературних джерелах спостерігається полеміка щодо **відкритості** чи **закритості** умов навчання, особливо **виховання учнів**. Про що тут йде мова?

По-перше, у психолого-педагогічних дослідженнях дедалі частіше з'являється думка про необхідність навчання та виховання учнів в умовах, ізольованих від соціального загалу. Це необхідно тому, що сучасні жорстокі умови суспільного життя негативно впливають на «інтимність і глибoku



проникливість» виховного процесу [7, 106–107]. До речі, ця ідея не є новою. Ще у XVIII ст. французький філософ-просвітител ь Ж.-Ж. Руссо у своїй педагогіці наголошував на необхідності позбавлення вихованців негативного зовнішнього впливу.

Але тут закономірно виникає запитання: як почуватимуть себе випускники шкіл у реальному житті? Чи готові вони будуть сприйняти його жорстокості? Без соціальних умов вони не зможуть себе реалізувати.

По-друге, більш зрілою є думка про те, що школа не може існувати за межами соціального середовища. Дійсно, школа має бути своєрідним **виховним простором** з власними принципами та умовами діяльності. Тобто має бути певна **закритість** школи щодо життєвих відносин у суспільстві. Мається на увазі те, що школа повинна забезпечувати освіченість та вихованість **людини майбутнього**, з випереджальним способом мислення, передовими світоглядними орієнтирами тощо. Вливаючись у суспільне життя, випускники шкіл мають вносити в нього вищу і справедливу мораль, гуманістичні принципи людських відносин, досконалішу демократію. Тут нова школа постає **превентивною силою суспільного розвитку**.

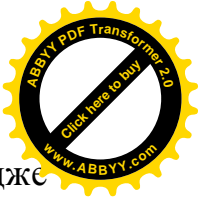
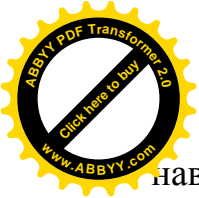
Однак, усе це формується в конкретних реаліях життя. І якщо школа даватиме учням одне, а сім'я, вулиця інше розуміння буття, то можливе моральне, особистісне, соціальне роздвоєння особистості.

По-третє, в педагогічній літературі наявні думки і про **мистецтво діалектичного поєднання відкритості і закритості** шкільної системи. Як зазначалося, дитина протягом життя постійно зазнає впливу різних соціокультурних систем – сім'ї, навчального закладу, різних соціальних груп – і велике значення для індивідуалізованого розвитку її психіки та особистості має «відкритість–закритість» цих систем і відповідних їм психолого-виховних впливів. Оптимальною умовою повноцінного розвитку й здорового функціонування психіки підростаючої особистості є забезпечення відкритої, діалогічної взаємодії з оточенням, яким би складним і невпорядкованим воно не було.

Індивідуально-психічні та особистісні особливості завжди формуються через активний обмін інформацією та енергією із зовнішнім середовищем на основі відкритого діалогу. Тому не можна частково обмежувати відкритість такого діалогу дитини із середовищем, бо її індивідуальний розвиток та виховання нерозривно пов'язуються з опануванням дитиною життєвого середовища, тобто засвоєнням нормативів, структури та принципів організації зовнішнього простору й часу. На це слушно звернув увагу дослідник сучасних педагогічних інновацій Г. А. Ковальов [5, 16–18].

Отже, однією з головних умов формування освітнього інноваційного простору є раціональне співвідношення його відкритості та закритості.

По-четверте, інноваційні шкільні зміни неможливі без розв'язання сучасної суперечливості у взаємодії системи «педагог–учень». Тут має запанувати маєвтика Сократа: учитель не пригнічує учня своїм статусом, рівнем знань, віком та ін., а допомагає учневі в навчанні, сприяє розкриттю його здібностей, зацікавлює відповідними освітніми ідеями та сприяє реалізації



навчальної мети. Провідною постаттю в новій освіті має стати учень, адже заради нього й існує школа.

На противагу існуючим освітнім технологіям, спрямованим на поліпшення розвитку в дитини окремо фізичної, інтелектуальної або духовної сфери її свідомості, що мають вузько орієнтований характер, сучасна педагогіка керується *еконсихологічним підходом* до організації навчання й виховання. Суттєвою особливістю такого підходу є врахування закономірностей розвитку та поведінки школяра в системі його взаємодії з навколишнім середовищем. Тоді постає нова організація навчально-виховного процесу відповідно до вікових та індивідуальних можливостей розвитку дітей.

З вищезазначеного випливає, що проблеми розвитку, навчання, виховання, здоров'я школяра потрібно розглядати в контексті системи «дитина – освітнє середовище». Під цим розуміється, що освітнє середовище має забезпечувати можливості кожному учневі знайти найкращі умови для свого розвитку, реалізації своєї індивідуальності [напр., див.: 8].

Отже, є всі підстави для визначення пріоритетних завдань інноваційного освітнього середовища. Воно повинно забезпечувати:

1) *індивідуальні, притаманні кожній дитині способи оптимального розвитку її інтересів, здібностей та особистості* загалом, її можливостей у саморозвитку (самовизначенні та самоорганізації);

2) *формування загального освітнього простору* для організації активної діяльності, життєтворчості кожної дитини на основі конструктивного підходу (інтеграція різновікових інститутів соціалізації на період шкільного навчання, а саме: створення освітнього конструктиву: дошкільний заклад – школа – позашкільний заклад – гімназія – університет);

3) *наявність технологічності*, що передбачає паралельне використання в освітньому середовищі безлічі різноманітних освітніх і виховних технологій з метою реалізації поставленої мети і завдань;

4) розвиток *механізмів підтримки духовного, психічного та фізичного здоров'я дітей*;

5) практичну усвідомленість *унікальності дитини*, її самодостатності з боку всіх учасників навчально-виховного процесу;

6) доступність і *рівні можливості* для здобуття якісної освіти за умов варіативності змісту й форм навчання.

Очевидно, що сформувати повноцінне інноваційне середовище лише у школі не можна. Тому деякі дослідники вказують на необхідність поширення в системі освіти *навчально-виховних комплексів*. Тут прикладом може стати наявний комплекс № 28 у м. Дніпропетровську. Він складається з таких основних освітніх модулів:

1) *дошкільний заклад* – вихованці від 1,5 до 5 років;

2) *спеціалізована школа* естетичного профілю – учні 6–17 років (1–11 класи);

3) *гімназія* – учні 12–17 років (5–11 класи).

Також до складу освітнього середовища входять модулі додаткової освіти:



- *центр позашкільної роботи* – вихованці 5–17 років;
- *спортивно-оздоровчий центр* – вихованці від 1,5 до 17 років.

Кожен із перелічених структурних підрозділів має велике значення для організації цілісної системи навчання та виховання молоді. Будь-який учень має змогу, не залишаючи шкільного приміщення, протягом навчального дня не тільки опанувати систему базових знань, але й поглиблено вивчати загальноосвітні предмети, яким віддає перевагу, залучатися до багатств справжньої культури, духовності (як світового, так і національного рівнів) на уроках світової художньої культури та естетичного циклу.

У позаурочний час учні можуть розвивати свої здібності за обраним *видом мистецтва* (література, хореографія, образотворче мистецтво, театр, музика, вокал тощо). Після занять вони можуть працювати в навчально-виробничому об'єднанні учнів, де використовуються набуті на уроках естетичного циклу вміння виготовляти вжиткові предмети; вдосконалювати свій фізичний рівень та зміцнювати здоров'я на щоденних уроках фізвиховання. Вони проводяться не тільки на спортивній базі школи, але й у басейнах міста, на відкритих спортивних майданчиках. Діти мають можливість поглиблено обстежити своє здоров'я, скласти програму його зміцнення й за потреби пролікуватися у шкільному медико-профілактичному центрі [1, 79–83].

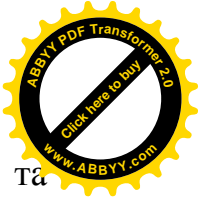
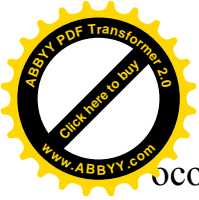
Звичайно, що всі інноваційні проблеми формування нової школи розкрити в подробицях неможливо, оскільки в реальних умовах серед них будуть і непередбачувані. Але з тих, що розглянуті, впливають *конкретні завдання* трансформації сучасної школи.

7.2. Дидактичні проблеми інноваційних шкільних технологій

Очевидно, що теоретичне осмислення необхідності інноваційного середовища в українській школі та чітке визначення його концептуальних засад є лише підставою для реалізації значної системи заходів щодо формування нової школи. Адже практична реалізація шкільної інноваційної парадигми безпосередньо стосується управлінської вертикалі, зокрема педагогів-практиків, усієї освітньої бази, дидактичних і виховних принципів тощо. Інновації торкнуться практики всього навчально-виховного процесу. Ми зосередимо увагу на *основних напрямках діяльності* оновленої школи.

1. *Соціалізація учнів*. Упровадження в українське життя капіталістичних соціально-економічних відносин докорінно змінило не лише всю систему господарювання, а й надбудовну організацію життя країни. Суттєво змінилася суспільна свідомість населення, особливо молоді. Зріс індивідуалізм, зникла ідея колективізму в суспільному житті. Формуються нові моральні цінності, серед яких домінує егоїзм і втрачає вартість соціальна відповідальність.

Соціалізація, якою має займатися школа, повинна бути процесом становлення особи, яка є соціальною цінністю і посідає гідне місце в суспільстві. Учні мають зрозуміти, що лише завдяки своїй громадянській відповідальності вони здобувають можливість самореалізації. Соціалізація



Особливістю відбувається через засвоєння індивідом цінностей, норм, установок та взірців поведінки, притаманних конкретному суспільству, соціальній спільноті чи групі. У наш час особливу роль відіграє засвоєння загальнолюдської моралі через визнання життя, прав та свобод людини вищою цінністю.

Соціалізація індивіда відбувається у **трьох вимірах: спілкування, діяльності та самосвідомості**. На процес самореалізації, крім шкільної системи, суттєво впливають сім'я, позасімейне спілкування, мистецтво, релігія, ЗМІ, особливо Інтернет тощо. Зрозуміло, що лише усне чи візуальне спілкування без спільної трудової діяльності у процесі соціалізації малоперспективне. Тому кращі педагоги, як, наприклад, В. О. Сухомлинський, так багато надії у виховному процесі покладали на трудове виховання учнів.

Ось чому його слід відродити у школі в повну силу. Адже лише спільна праця сформувала людину, розвинула її свідомість і мораль.

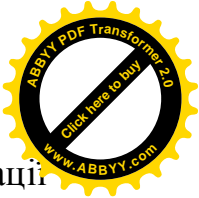
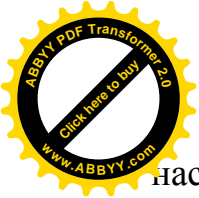
2. Демократизація шкільного життя. Капіталізація соціальних відносин в Україні призвела до гіпертрофованого розуміння певною частиною населення, особливо молоддю, своїх прав та обов'язків. Молоді люди нерідко ототожнюють демократію із вседозволеністю і безвідповідальністю за свої вчинки.

Демократія дійсно розкриває широкі можливості для самореалізації людини, втілення в життя її мрій та надій. Водночас вона встановлює чіткі межі людської дозволеності. Стародавні греки створили демократію як спосіб залучення громадян до спільного управління суспільством. Громадські справи були обов'язковими для всіх. Тих, хто від них ухилявся, Платон називав *ideojtos* (укр. – «неуками»), такі люди нерідко позбавлялися громадянських прав. У стародавніх греків поняття «моя хата з краю» не існувало.

Наш час – час небаченого злету науки, складних технологій, високої освіти населення. Життя людства стало настільки складним і часто загрозливим, що вимагає від людей високої узгодженості в діяльності, спільних енергійних рішень і негайного їх спільного виконання. Інакше вселенська катастрофа неминуча. Посилюється глобальне потепління, відбуваються серйозні техногенні катастрофи, руйнується життєве середовище. Ось чому насамперед школа має формувати в учнів **уміння користуватися демократією**. Тобто демократичне життя у школі – це не лише розширення прав і свобод учнів, а й формування в них відповідальності не тільки за власні вчинки, а й за справи в суспільстві та на планеті в цілому.

Це надзвичайно складний процес в існуванні сучасного соціуму. Французький дослідник проблем європейської демократії М. Гоше стурбований тим, що нині Захід постав перед небаченою проблемою – різкою індивідуалізацією суспільства. Широка освіченість та інформованість призвели до різкого зниження соціальних зв'язків, падіння серед населення, загальної відповідальності за суспільні справи аж до повної байдужості. Як зазначає науковець, «в ім'я демократії ми приречені на безсилля» – зазначає науковець [2, 71].

Водночас соціальні процеси мають бути керованими, інакше на нас чекає стагнація і колапс. Тому суспільство через знання, освіту, виховання має



насамперед розв'язувати проблему взаємозалежності демократизації суспільства і соціальної відповідальності громадян. Тут мова йде про **планетарне виховання**.

3. Планетарне виховання. Усі дослідники цього напрямку виховної діяльності школи визнають його гостру необхідність. Але змістовна частина планетарного виховання ще дискусійна. Наприклад, відсутня одностайна думка про його соціальне спрямування.

Так, Є. Зеленов вважає, що планетарне виховання має стосуватися лише майбутньої інтелектуальної еліти студентства [3, 98]. Інші, у тому числі автори, дотримуються думки про те, що таке виховання в епоху глобалізації необхідне всьому населенню. Воно повинно будуватися **на особливих принципах**.

По-перше, це принцип **нового гуманізму**. Його сутність полягає в реалізації заклику великого гуманіста Новітньої доби А. Швейцера **благоговіти перед життям**.

Виявилось, що кантівського визначення гуманізму як визнання людського життя вищою цінністю в наш час замало. Людство, надзвичайно цінуючи власне існування, зцінило існування всього іншого. Це особливо стосується західної світоглядної парадигми з її антропоцентризмом. У результаті понівечені атмо-, гідро- та літосфери. Люди завдали удару по біосфері, знищивши за короткий час сотні видів флори та фауни (природа для їх появи витратила мільйони років!). Ноосфера виявилася надто агресивною і жорстокою щодо всього суцього.

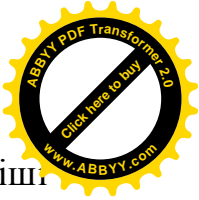
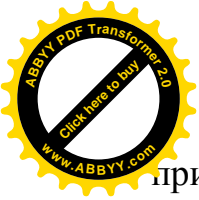
А. Швейцер закликав цінувати нашу планету. Все існуюче на ній берегти як власне життя, оскільки його тривалість та якість повністю залежать від довкілля. Така думка має стати основою планетарної свідомості. Вона, звичайно, закладається у школі.

По-друге, планетарним у сучасному вихованні є принцип **полікультурності**. Нині континенти, регіони, усі народи розділені за расовими, релігійними, мовними, національними та іншими ознаками, що нерідко стає причиною гострої ворожнечі між людьми, спричиняє війни, терор, розпалює насилля. І це тоді, коли кожна людина має природне право на життя, на вірування, може сприймати і розуміти світ за власними уподобаннями.

Важливим завданням нової школи має стати формування полікультурного середовища, де учні виховуються в повазі до історії, ментальності, традицій, звичаїв, мови як своїх, так й інших народів. Кожен має бути переконаним у необхідності міжкультурної комунікації, знати, що толерантність нині є головною умовою відносин людей.

По-третє, планетарним є також **принцип діалогічності**. Ще у XIX ст. Л. Фойєрбах закликав вирішувати всі людські суперечності перемовинами. А вже в Новітню добу філософи Ф. Розенцвейг, Е. Левінас, М. Бубер та ін. розбудували «філософію діалогу», побудовану на думці про те, що **не існує в житті людства проблем, які не можна було б розв'язати діалогом**, намаганням взаєморозуміння опонентів, прагненням компромісу з обох сторін [4, 191–192].

По-четверте, провідним виховним принципом нової школи має стати



принцип орієнтації на **загальнолюдські цінності**. Він вбирає найгостріші духовні аспекти сучасності: світоглядні, моральні, релігійні, правові, екологічні тощо.

Сучасна орієнтація наших громадян лише на економічні та політичні здобутки негативно вплинула на формування духовності народу. Втрачені гуманістичний образ України, минула щирість, милосердя та сердечність українців. Багато хто потрапив у «екзистенційний вакуум», заплутавшись у пошуках істинних для людини цінностей. У цій ситуації власне школа має зорієнтувати молоде покоління на вічні людські цінності: добро, свободу, істину, красу, віру і любов до ближнього.

Такими мають бути основні виховні спрямування школи майбутнього. Крім того, на неї чекають суттєві дидактичні зміни.

Серед дидактичних інновацій у школі нового типу найгострішими постануть:

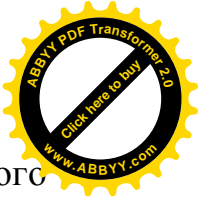
- 1) інтеграція навчального процесу;
- 2) впровадження електронного підручника.

Щодо **інтеграції навчального процесу**, то вона має суттєво відрізнятись від сучасного розуміння міжпредметних зв'язків. Для навчання та виховання особистості в інформаційному суспільстві мало лише налагодження блочної, тематичної та міжпредметної інтеграції. **Інновація тут полягає в симбіозі матеріалістичного й ідеалістичного світорозуміння, в цілісному взаємозв'язку всіх форм суспільної свідомості (моральної, естетичної, релігійної, філософської тощо) через інтеграцію гуманітарних і фундаментальних дисциплін, навчання та виховання.**

У нашій школі традиційно сформувався глибокий розрив між різними світоглядними уявленнями, а отже, між освітньою та виховною діяльністю. Чому так сталося?

По-перше, у сучасній школі навчальний процес повністю побудований на **матеріалістичних підставах**, оскільки лише вони формують наукові знання. Тому вихованці школи сприймають світ однозначно, однобоко і меркантильно. За Г. Сковородою у ньому відсутнє «серце». Про це, як не дивно, говорив і великий матеріаліст В. Вернадський, наголошуючи на тому, що без розвитку релігії неможливий і розвиток науки. Цим він продовжив, мабуть, мимоволі, оскільки був противником марксистської ідеології, думку атеїста К. Маркса: релігія є єдиним серцем у наш безсердечний вік. Так обґрунтовувалась роль духовного виміру людини в прагматичний час.

Спираючись тільки на матеріалістичне світосприйняття, школа тим самим сприяє викривленню не лише релігійного, а й міфологічного, художньо-образного, філософського світорозуміння учнів. У цілому людина живе не хлібом єдиним. Навіть у «закоренілого» матеріаліста десь у глибинах душі приховується щось ірраціональне, за межові, неусвідомлене. Людину однозначно виміряти формулою, законом чи принципом не можна. Це необхідно враховувати в роботі нової школи.



По-друге, формування в учнів цілісного сприйняття світу в його різноманітності та системності має відбуватися через інтеграцію гуманітарних, природничих і технічних знань. Слід виходити з того, що **епіцентром усіх знань є людина**. Це заради неї вони створені і розвиваються самою людиною. Людина поєднує матеріальний, духовний і соціальний світи. Світ техніки також створений заради посилення фізичних й інтелектуальних можливостей людини. Саме від неї залежить, що принесуть їй науково-технічні здобутки – радість чи страждання.

Ось чому кожна галузь знань варто розглядати крізь призму людського буття, мети, потреб та інтересів людства. Ось чому гуманітарне виховання в наш техногенний вік має передувати освітній сфері: спочатку усвідомити та оцінити, що принесе наукове досягнення, а вже потім його використовувати.

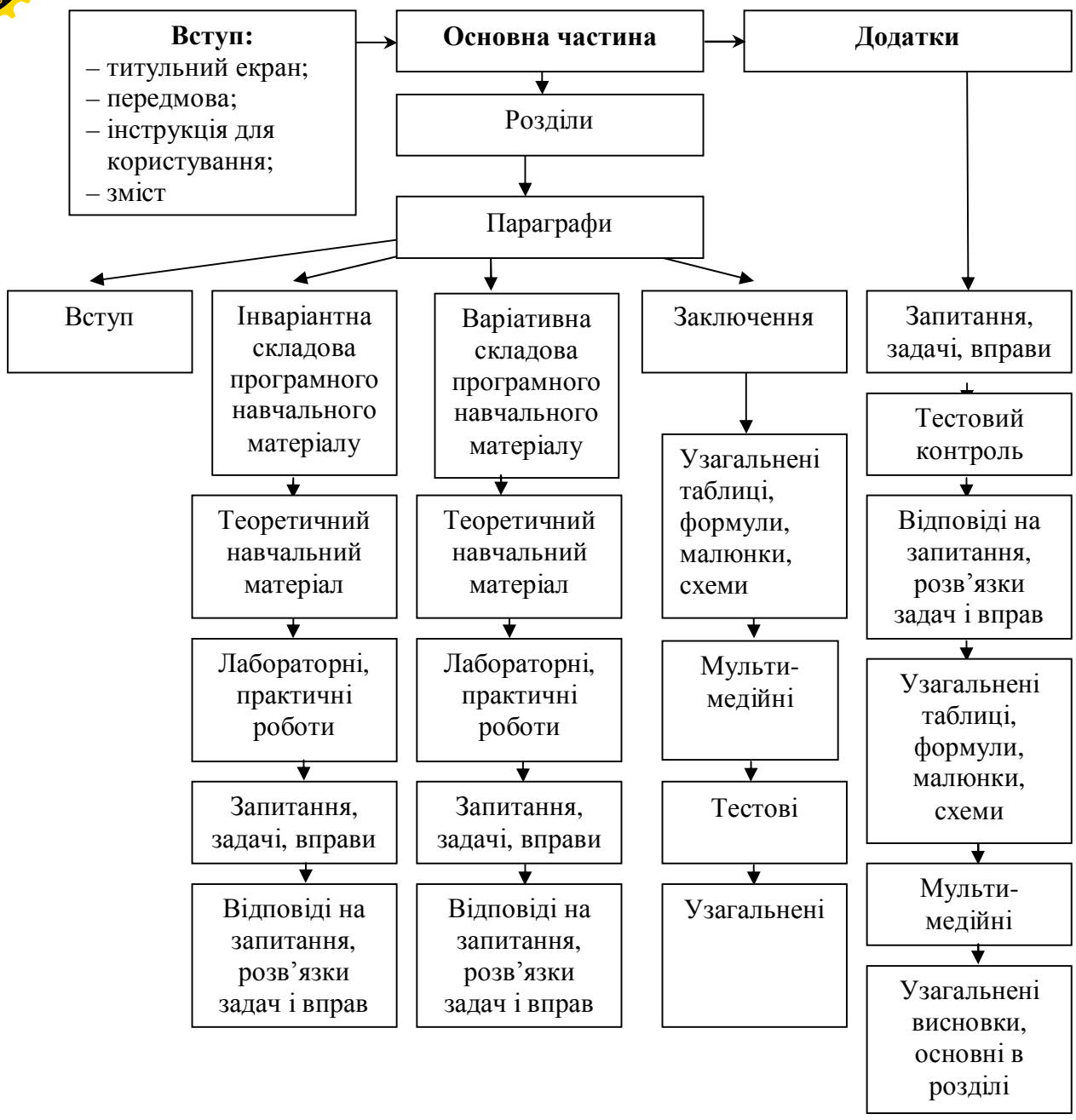
По-третє, усе згадане об'єктивно спричиняє інтеграцію дидактичного і виховного процесів. Мається на увазі, що **жодна тема будь-якого навчального предмета не може бути викладена без виховного навантаження**. Має безповоротно піти в минуле думка про поділ шкільних предметів на ті, що виховують: історія, література, правознавство тощо і ті, для яких виховане навантаження не обов'язкове: математика, хімія, фізика та ін.

Процес виховання – безперервний і в будь-якому випадку учень має перейматися етичною, екологічною, правовою або іншою виховною іпостассю знань.

Ми повинні вірити, що настане час, коли навчальний потік утворюватиме суцільне інформаційне поле і заняття одночасно проводитимуть учителі різних спеціальностей, допомагаючи один одному у висвітленні теми. Адже природничі процеси, здобутки фізики, хімії, біології, технічні знання, наявні у художніх творах, вони створюють основу історичного процесу, мають свою мову, а в фізики, хімії, біології є своя історія, етична та естетична вартість, художньо-образне відображення тощо.

Особливе інноваційне та інтеграційне дидактичне значення має електронний підручник (ЕП). Щодо його змісту та призначення в освітянській літературі також ведеться широка полеміка. Наявні думки про і kontra. Одні вказують на його ємкість, компактність, зручність, інші на те, що він погубить «живе слово» друкованої книги. Але переконання однозначне: **впровадження в шкільну діяльність ЕП – процес невідворотний**.

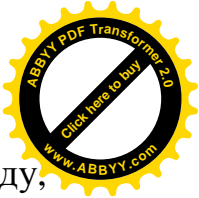
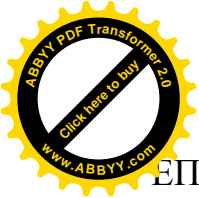
Пропозиції щодо структури ЕП також є різні. На нашу думку, для більш чіткого розуміння проблеми слід звернутися до дидактичного варіанта, запропонованого О. Красовським [6]. Узагальнивши його міркування, маємо такий **змістовний вигляд ЕП**:



Зазначимо, що запропонована структура ЕП по суті є **технічною калькою** (копією) друкованого підручника. Тоді, як дидактично-виховні можливості ЕП є більш дієві та впливають на свідомість і психіку учня, ніж звичні тепер. Звернемо увагу лише на деякі нові аспекти формування підручника в електронному варіанті, що **не повинен механічно копіювати друковану книгу**. Тоді ЕП може мати надзвичайно широкую варіативність.

По-перше, в ЕП можлива **образно-понятійна** подача кожної навчальної проблеми. Крім її теоретичного обґрунтування, ЕП дає змогу підкріпити вузлові моменти знань малюнками, схемами, діаграмами, навіть фрагментами фільмів або музичним супроводом.

По-друге, варіативна подача навчального матеріалу має бути **ретроспективно-віртуальною**. ЕП має можливість розкрити причини й умови формування відповідного блоку знань, позицію його автора, сучасне місце проблеми в науці та перспективу розвитку й подальше практичне застосування.



ЕП може відтворити історію впливу відповідних до уроку знань на природу, життя людей, їх сприяння прогресу чи регресу тощо. Те саме можна здійснити й у футуристичному плані.

По-третє, ЕП має надати навчальному процесу *нове виховне навантаження*. Адже виникає можливість образно, наглядно розкрити наслідки певних відкриттів – як позитивні, так і негативні. Це особливо стосується екологічних, технологічних і техногенних проблем.

Щодо гуманітарної сфери знань, то ЕП дає можливість в картинах показати результати чи можливі наслідки насильницької політики (війни, терору, збройних конфліктів), релігійних конфронтацій, суперечностей способів життя. Можна розкрити і потворність расових та міжетнічних сутичок, конфліктів на мовному ґрунті та. ін. Можна наголосити й на позитивному впливові наукових знань. Отже, ЕП відображає абсолютно новий ракурс навчально-виховної діяльності школи. Однак це складний процес і поспіху не терпить (хоча лунають голоси про введення в українській школі ЕП з 2011 р.).

Отже, висновки з теми можуть бути такі:

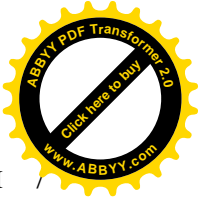
1) сучасна українська освіта потребує комплексу заходів щодо оновлення сучасної школи, впровадженню нових навчально-виховних технологій, оновлених методик, програм, принципів. Це становить основу освітніх інноваційних технологій;

2) у новій школі виховання має випереджати засвоєння знань. Учні мають чітко уявляти й знати їх вплив на людське життя і довкілля. Це потребує інтеграції навчального процесу;

3) дієвим засобом розв'язання сучасних дидактико-виховних проблем має стати електронний підручник. Його підготовка потребує глибокої продуманості і ретельності.

Використана література

1. Гонтаровська Н. Б. Концептуальні засади створення інноваційного освітнього середовища / Н. Б. Гонтаровська // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 1. – С. 75–84.
2. Гоше М. Про модерне майбутнє європейської України / М. Гоше, С. Йосипенко // Філософська думка. – 2007. – № 6. – С. 64–73.
3. Зеленов Є. Планетарне виховання: основні принципи / Є. Зеленов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 1. – С. 98–105.
4. Качуровський М. О. Сучасний курс філософії / М. О. Качуровський, В. О. Цикін. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2011. – 228 с.
5. Ковалев Г. А. Психологическое развитие ребенка и жизненная среда / Г. А. Ковалев // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 13–23.
6. Красовський О. Дидактичні основи формування змісту електронного підручника / О. Красовський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 134-142.



7. Папуча М. В. Особистість: розвиток, соціалізація, виховання / М. В. Папуча, Т. Д. Кричковська. – Ніжин : НДПУ ім. М. В. Гоголя, 2001. – 147 с.
8. Пушкарева Н. А. Гендерная асимметрия социализации / Н. А. Пушкарева // Гендерный подход в педагогике : в 2 ч. Ч. 1. – М. : Наука, 2002. – С. 18–21.

ТЕМА 8. ФІЛОСОФІЯ ШКОЛИ МАЙБУТНЬОГО

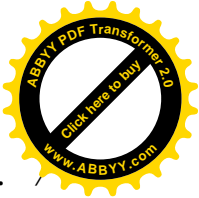
- 8.1. Розбудова іміджу нової школи.
- 8.2. Синергетичність розвитку освіти.

Питання для обговорення

1. Розкрийте зміст поняття «імідж».
2. Що Вас турбує у стані нашої школи, її керівників?
3. Українська школа очима іноземних фахівців.
4. Що таке культурний капітал спеціалістів?
5. Чим відрізняється сучасна школа від школи «сфери послуг»?
6. Який зміст внутрішнього іміджу школи?
7. Структура зовнішнього іміджу школи.
8. Особливості функціонування системи освіти.
9. Взаємозв'язок елементів системи освіти.
10. Поясніть сутність «точки нерівноважності» закладів освіти.
11. Синергетичні параметри нової моделі освіти.

Рекомендована література

1. Арістов В. Школа майбутнього: проблеми, кадри, перспективи / В. Арістов // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 3. – С. 17–22.
2. Брижатый А. В. Синергетический подход в образовании / А. В. Брижатый // Філософія науки : зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2006. – 256 с.
3. Єрмаков І. Теорія життєвотворчості – модель школи майбутнього / І. Єрмаков, Д. Пузіков // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 7-8. – С. 33–45.
4. Жерносек І. Загальноосвітні заклади сьогодні і завтра / І. Жерносек // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 1. – С. 34–37.
5. Калініна Л. Критерії оцінки ефективності діяльності ЗНЗ / Л. Калініна. – 2010. – № 3. – С. 27-32.
6. Каразія І. Школа майбутнього: школа-місто в умовах інноваційного розвитку регіональної освіти / І. Каразія // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2010. – № 4. – С. 62–67.



7. Качуровський М. Синергетика: нове мислення : навч. посіб. / Качуровський М., Наумкіна О., Цикін В. – Суми : СумДПУ, 2004. – 128 с.

8. Чернишов О. Школа майбутнього: концептуальні засади / О. Чернишов, А. Удовенко // Директор школи. Україна. – 2009. – № 3. – С. 29–35.

Статті для обговорення (з рекомендованої літератури):

№ 1; № 5; № 6; № 8

Ключові поняття: школа майбутнього, школа сфери послуг, імідж школи, конкурентоспроможність школи, синергетика, флуктуація, біфуркація, хаос, лад.

8.1. Розбудова іміджу нової школи

Нині школа, оновлюючись, перетворюється в соціальну систему, яка дедалі більше наближається до сфери послуг. Тобто нова школа має стати **конкурентоспроможним суб'єктом** суспільного життя. У ринковій боротьбі виживає сильніший і нинішня безликість великої кількості загальноосвітніх шкіл (оскільки **однотипні** форми правління, будівлі, програми, методики, навчальні матеріали тощо) не може сприяти перемозі над конкурентом. Тут необхідне щось особливе, неповторне – **власний імідж** (англ. – «образ»).

Створення школою власного іміджу можливе лише за умови її самостійності в усіх галузях існування: фінансово-господарській, організаційно-управлінській, кадровій, дидактичній, виховній та ін. Чи можливе подібне життя сучасної школи? Відповідь на це запитання намагаються дати як вітчизняні, так і зарубіжні спеціалісти.

Не так давно відбувся Перший міжнародний форум освітянських керівників «Лідери української школи: роль директора сучасного навчального закладу». Всіх учасників турбував занепад як української школи, так і освіти взагалі. Найболючішими питаннями були:

- неготовність директорів до лідерства в освіті, оскільки цю посаду нерідко обіймають випадкові люди;
- наука не стала продуктивною силою в нашій освіті;
- байдужість громадськості до стану школи;
- занедбаність навчальної бази (називався приклад однієї зі шкіл м. Ромен, де навчальним приладам понад 50 років);
- мізерні зарплати і пенсії вчителів та ін. [3, 6–27].

За звітом про роботу форуму опубліковані результати анкетування 558 респондентів (батьків учнів – 344, учителів – 44, учнів – 118, інших – 52). Результати вражаючі. Окремі з них такі:

- освіту пріоритетом у державі сприймає лише 30% батьків;
- завданням освіти 93% батьків вважають підготовку дітей до вступу до ВНЗ;
- 100% учнів нічого не знають про вчителів-новаторів, кращих педагогів міста, району;



– освітніми телепрограмами учні не цікавляться взагалі.

Щодо думки зарубіжних фахівців про нашу освіту та школу, то вона не краща. На це вказує опитування учасників семінару Світового банку щодо політики у сфері освіти «Якість управління та фінансування в освіті та навчанні: як розв'язати ці питання в Україні?», що відбувся 10–11 квітня 2008 року [4]. На семінарі з означеної проблеми виступали спеціалісти багатьох європейських країн (ФРН, Польщі, Фінляндії, Чехії, Росії та ін.).

Проаналізувавши стан освіти в Україні, вони були **здивовані: чому в країні кошти на освіту виділяються не нижче ніж у західноєвропейських країнах (6% ВВП), а ефективність цих витрат украї низька?** І було названо низку причин кризового стану української освіти, зокрема:

1) в Україні відсутня стратегія освіти, низька ефективність управління і немає чіткої системи контролю за якістю освіти. Тому у школах різний рівень підготовки учнів, особливо на селі.

2) українська школа не формує **культурний капітал спеціалістів**: уміння працювати в команді; культуру спілкування; ділову етику; вміння переносити невдачі, робити з них висновки, щоб досягти подальшого успіху тощо.

3) наша школа не готує людей до безперервної освіти. Мається на увазі те, що кожен має бути готовим упродовж життя змінювати свою роботу і кваліфікацію. У разі кризи, невдачі не впадати в депресію і швидко опанувати нову професію.

4) гострою проблемою в Україні є те, що працівникам з високим рівнем кваліфікації не оплачують належним чином роботу. Це породжує інертність та пасивність під час виконання обов'язків, не заохочує до творчості та інновацій.

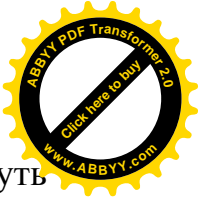
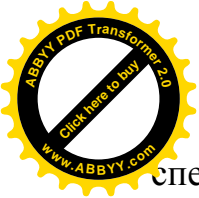
5) у нас великі кошти в освіті витрачаються не за призначенням. Так по суті відбувається «доплата» учителям похилого віку, які змушені працювати, бо не можуть прожити на вчительську пенсію (тим самим скорочуючи кількість робочих місць для випускників педагогічних ВНЗ).

Суттєво скорочує бюджет освіти зменшення кількості учнів на одного вчителя, особливо на селі. Уважається, що якби мережа українських шкіл збігалася із західноєвропейською, то економія дорівнювала б 1% ВВП! Або якби наші школи були обладнані лічильниками комунальних послуг, то можна було б значно покращити навчальну базу, оздоровлення учнів, їх харчування та ін.

6) чи неголовним недоліком нашої школи є **повна її залежність від держави**: управлінська, фінансова, кадрова тощо. Навчальні заклади живуть за рахунок бюджету, і їх життя визначають державні стандарти. Це означає однотипність і схематизм освітнього процесу.

Зміни якості освіти у підготовці спеціалістів, у вихованні молоді настануть тоді, коли школа перейде з рангу державного стандарту у сферу послуг. Вона має сама заробляти кошти для власної діяльності, сама формувати бізнес-план і виконувати соціальні та індивідуальні замовлення в галузі освіти.

Тобто, частину плати за навчання учня має здійснювати **суспільство** (через державний бюджет), оскільки йому потрібні фахівці різних



спеціальностей і добропорядні громадяни, а частину **батьки**, які несуть відповідальність за підготовку своїх дітей до життя. Річ у тім, що освіта – справа дорога. Це одна з найвищих людських цінностей. У нас вона знецінена, оскільки безкоштовна (за буденним міркуванням – нічого не варта).

Унаслідок цього таке зневажливе суспільне ставлення до роботи педагога в соціальному, етичному й фінансовому планах. В Україні, мабуть, найбільша кількість людей з вищою освітою (у великих містах кожен четвертий дорослий), але якість її усім відома. Вищу освіту багато хто отримує заради егоїстичного престижу, а не заради життєвої потреби та соціальної діяльності.

7) Усе назване стало необхідною причиною для зміни **іміджу всієї нашої школи, особливо загальноосвітньої**. Вона має перетворитися з другорядного соціального засобу і форм догматичного структурного стандарту в життєдайний, активний і самостійний соціальний організм. Для цього необхідно кожній школі формувати власне «обличчя» (імідж) – **конкурентоспроможність** і вміння боротися за успіх. Капіталізм – це конкуренція, це **боротьба за якість результатів діяльності**, коли «вимоги до якості освіти визначаються споживачами освітніх послуг, а не державою» [3, 55]. Держава має бути лише гарантом їх належної якості, для чого має створити ефективну систему контролю за якістю освіти.

Отже, **потребу у формуванні іміджу школи визначають такі чинники:**

1) складна **демографічна ситуація**. Вона дедалі посилює конкуренцію серед освітніх закладів, що відбивається в боротьбі за набір учнів і збереження контингенту;

2) високий імідж **полегшує доступ** освітнього закладу до кращих ресурсів: фінансових, інформаційних, кадрових тощо;

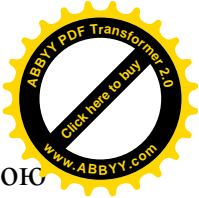
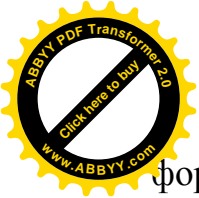
3) освітній заклад з чудовим іміджем за рівних умов **стає привабливішим для кращих педагогів і допоміжного персоналу**, адже він може забезпечити їм стабільність і соціальний захист, задоволеність працею і професійний розвиток;

4) створення запасу **довіри до всього**, що відбувається у закладі, зокрема до інноваційних процесів.

Це робить актуальною діяльність адміністрації школи в галузі прикладного (освітнього) іміджознавства. **Імідж школи розуміється як емоційно забарвлений образ навчального закладу, що має високої якості цілеспрямовані характеристики і покликаний певним чином впливати на конкретні групи соціуму.**

Оскільки проблема формування іміджу освітнього закладу – явище достатньо нове в українському шкільному житті, то логічно буде розглянути особливості процесу формування іміджу школи за етапами роботи над його створенням. Існує **внутрішній та зовнішній імідж школи**.

1. **Внутрішнє обличчя школи** насамперед створюється результатами навчально-виховної діяльності, яка залежить від якості педагогічних кадрів. Власне атмосфера навчання, його демократизм і чітка організація, варіативність



форм і методів занять, творче напруження шкільного життя є головною запорукою високого іміджу школи.

Не менш важливою є матеріально-побутова сторона школи: охайність приміщень, їх сучасне оформлення, повне забезпечення необхідними дидактичними матеріалами; медичний захист здоров'я дітей, їх фізичний розвиток, організація харчування, відпочинку тощо.

Внутрішній імідж школи досягається:

1) наполегливою роботою над упровадженням і зміцненням традицій школи серед співробітників для створення корпоративного духу. Творча модернізація і розвиток «фірмових знаків», гнучка система матеріальних і моральних заохочень, увага до особистих свят (наприклад, днів народження), спільне святкування, виділення особливих днів школи (день заснування, випуск зі школи тощо) – усе це допомагає співробітнику відчути себе потрібним у колективі і разом з тим прагнути відповідати цьому колективу. Шанобливе ставлення до кожного гостя школи може бути однією з традицій;

2) формуванням системи стимулів для створення позитивного іміджу, що полягає в розробці психологічних, соціальних та економічних механізмів заохочення членів колективу до цього процесу;

3) створенням загального стилю приміщень школи – відповідно до її традицій, особливостей діяльності і фінансових можливостей. Бажано враховувати інтереси батьків, зацікавленість дітей, кращі досягнення дизайну тощо. Це ще далеко не все, що формує імідж ЗНЗ.

2. Процес створення зовнішнього іміджу школи спрямований на:

1) виготовлення різноманітних рекламних засобів для актуалізації бажаного іміджу школи: рекламні інформаційні матеріали (листівки, програми, буклети, бюлетені), сувенірна продукція, аудіо- та відеоматеріали;

2) використання можливостей радіо, телебачення, преси для пропаганди досягнень школи та її перспектив;

3) активне використання зовнішньої атрибутики школи будь-якої іміджевої діяльності;

4) широкі зв'язки з громадськістю, проведення PR-заходів: днів відкритих дверей, презентацій, спеціалізованих виставок, ярмарків освіти;

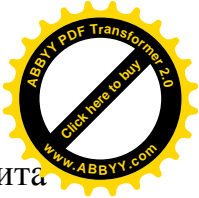
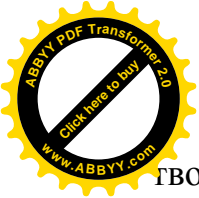
5) організація заходів (зборів, семінарів, конференцій) для аудиторій, у яких зацікавлений навчальний заклад, курування виховних та освітніх закладів, що виховують і навчають майбутніх учнів тощо;

6) створення власного сайта в Інтернеті як проекту, під час якого може діяти рекламний майданчик, де формуватиметься доброзичливий імідж закладу в Інтернеті;

7) акцент у рекламі на стабільній діяльності школи, забезпечення регулярних і продуктивних зв'язків з випускниками різних років;

8) організація постійного зворотного зв'язку для аналізу ефективності проведених заходів (створення тимчасових творчих груп педагогів й учнів для проведення маркетингових прогнозуючих досліджень).

Отже, це лише основні напрями діяльності школи щодо формування і розвитку власного іміджу. Ця робота є постійною, потребує безперервного



творчого підходу та наполегливості. Тим паче, якщо знати, що цілковита керованість освітою, що пояснює синергетика.

8.2. Синергетичність розвитку освіти

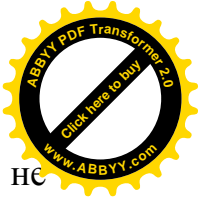
Враження про можливість повної керованості освітнім процесом *хибне*. Нерідко глибоко, детально, всебічно продумані навчально-виховні заходи з невідомих причин виявляються невдалими, а інколи і шкідливими. Чому так відбувається, пояснює *синергетика* (з грец. – «сумісна дія»).

Її творці – німецький природознавець Г. Хакен і бельгієць, лауреат Нобелівської премії І. Пригожин відкрили дуже важливу особливість *великих систем*: вони здатні до самозбереження, самовідтворення і саморозвитку. Найбільшими та складними системами є: Всесвіт, суспільство та людина. Їх підсистеми не менш складні, ніж *освіта в суспільній життєдіяльності*.

Відповідно до синергетичного світорозуміння, у складних системах наявні і лад, і хаос. У певний час різноманітні процеси в системах є лінійними, передбачуваними, керованими, в інший – ні. Це тоді, коли в системі *довільно* (непередбачувано) виникають *нові ситуації, стани, фактори*. Вони, безумовно, впливають на всі складові системи. Тоді її елементи постають перед вибором нової траєкторії існування. Це – *точка біфуркації*. Наприклад, людина завжди щось вибирає, стоїть на роздоріжжі: в якій школі навчатися, в який гурток вступити, який предмет вибрати для спеціалізації, в який ВНЗ вступити тощо. А в системі таких виборів (поліфуркацій) велика множина, тому передбачити подальший перебіг подій неможливо.

Як приклад простежимо зв'язки між *елементами школи та суспільства*

<i>Елементи школи</i>	<i>Зв'язок елементів</i>	<i>Елементи суспільства</i>
1) зовнішнє управління школою	1–2; 1–6; 2–5; 3–5; 3–6	1) державна адміністрація, органи місцевого самоврядування, фінансові органи, банки, міжнародні організації, громадяни держави
2) адміністрація школи	2–1; 2–3; 2–4; 2–5; 2–6	2) органи державного і громадського управління освіти, органи інформації, засновники
3) педагогічні працівники	3–2; 3–5; 3–6	3) науково-методичні служби органів державного і недержавного управління освіти, батьки, періодична преса
4) допоміжний персонал	4–2; 4–3; 4–5	4) органи місцевого самоврядування, mass media
5) учні	5–2; 5–3; 5–4; 5–6	5) позашкільні заклади освіти, органи адміністративного управління освітою, органи інформації тощо
6) батьки учнів, опікуни	6–1; 6–2; 6–3; 6–5	6) державні та громадські органи управління освітою, органи інформації



І це лише зовнішні зв'язки школи, вплив яких на її внутрішнє життя не завжди можна передбачити і врахувати. Стає очевидним, що у шкільному житті наявні елементи *організації* і *самоорганізації*, а також *нерівноважності*, *порядку і хаотичності*, на що, на жаль, не завжди звертається увага.

Застосовуючи синергетичний підхід в управлінні закладами освіти, можна визначити *«точку нерівноважності»* (тобто біфуркації), коли заклад переходить з одного стану в інший, виробляючи при цьому новоутворення, що виникають за «порогом точки нерівноважності». Наприклад, такою «точкою нерівноважності» може бути кількість комунікативних зовнішніх і внутрішніх зв'язків. Так, у теорії управління організаціями, установами, закладами (у тому числі закладами освіти) французький дослідник В. Грайкунас ще у 1936 р. винайшов формулу оптимальної кількості всіх можливих взаємозв'язків, які потребують уваги управлінців. У ній визначено, що коли кількість підлеглих становить одну одиницю, то і кількість взаємозв'язків дорівнює одиниці, коли кількість підлеглих дорівнює 5, кількість взаємозв'язків – 100, якщо підлеглих 10, то зв'язків стає 5200, якщо 15, то зв'язків – 245 570 тощо. Така система є більш «відкрита», проте майже не керована.

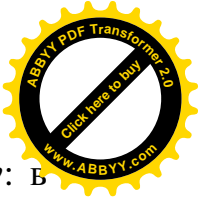
Отже, чим більше комунікативних зв'язків має керівник закладу освіти з іншими учасниками навчально-виховного процесу, тим більше заклад освіти стає некерованим, однак більш відкритим. У такий заклад швидше проникають інновації, і у ньому можливий швидший розвиток. Проте існує загроза його руйнування і появи нової організаційної структури, якщо не знати принципів самоорганізації складних систем. (До речі, життя школи – це не лише комунікативний процес, а й науковий, виховний, фінансовий тощо).

Тому важливими є встановлення оптимальної кількості зв'язків в управлінні та їх оптимальне регулювання, що означає встановлення *«оптимального ступеня відкритості»* для системи.

Під «оптимальним ступенем відкритості» соціально-педагогічної системи розуміється її можливість вільно відокремлювати чи приєднувати компоненти системи в межах цілого, не порушуючи при цьому її цілісності. У цьому, на наш погляд, і *полягає мистецтво формування нової школи*, в якій оптимально мають співвідноситися індивідуальне й соціальне, колективне й особистісне, адміністративно-управлінське й демократичне. На цьому і наголошує вчення про самоорганізацію – синергетика. Бажано для повноти розуміння проблеми ознайомитися з першим розділом навчального посібника «Синергетика: нове мислення» [5, 5–38].

Синергетичне розуміння проблем освіти розкриває низку *параметрів її нової моделі*.

По-перше, це *відкритість освіти і творчий характер навчання*. Світоглядна інтерпретація ідей синергетики може слугувати основою відкритого і цілісного сприйняття та усвідомлення світу. Чим повніше процес освіти відображає постнекласичну науку і спирається на нове філософсько-світоглядне осмислення її результатів, тим більша його відкритість, тим глибший його вплив на колектив школи, на його внутрішній світ і світосприйняття.



По-друге, це *інтеграція різних способів оволодіння людиною світу*: в галузі мистецтва, філософії, міфології, науки, релігії та ін.

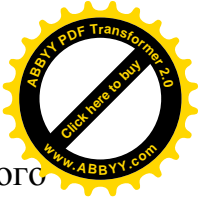
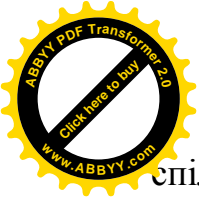
Інтеграція різних способів освоєння людиною світу, розвиток холістичних уявлень у науці, філософії і практиці дотепер не відображені у сучасній освіті. Це позначається на подальшій предметній диференціації наукового знання як засобу досягнення ефективності навчання. Система освіти поки що сліпо копіює постійно зростаючу диференціацію науки, намагаючись охопити абсолютно все, але без діалектичного розуміння взаємозв'язку всього суцього.

Вузька спеціалізація та професіоналізм призвели до часткового, розірваного знання, відчуженого від людини. Разом із засвоєнням готового диференційованого знання ті, хто навчаються, засвоюють і репродуктивний характер мислення. Бажано, щоб освіта базувалася не на вивченні окремих дисциплін, а на ґрунті дослідження проблем реального світу. Тому необхідно переглянути традиційні дисципліни на основі нових програм, що відображають особливості глобальних проблем сучасності.

По-третє, активне внесення у процес освіти сучасних природничо-наукових, зокрема синергетичних уявлень про відкритість світу, цілісність і взаємозв'язок людини, природи і суспільства; когерентність і нелінійність розвитку, хаос і випадковість як конструктивні начала вимагають зовсім інших уявлень, ніж дає сучасна школа про світ і нас у ньому. У такому випадку розвиток розуміється не як однолінійний, односпрямований процес, пов'язаний з необхідністю, а як процес, що містить можливість «вибору» одного з багатьох шляхів, «вибору», який визначається випадковістю. Безлад, нестабільність, хаос не є з точки зору синергетики чимось нищівним, деструктивним, відхиленням від магістрального шляху еволюції, а виступають необхідним її етапом, конструктивним началом, яке приводить до організації нових, більш складних структур навчального процесу. Це має проходити через усі навчальні програми, щоб формувати в учнів уміння *вибору* в житті, що є *ризиком*, знань про який нинішня школа не дає.

По-четверте, вільне користування різними інформаційними системами, особливо Інтернетом, сьогодні відіграють не меншу роль у світі, ніж безпосереднє спілкування з викладачем. Синергетична теорія переконливо довела, що *розвиток можливий лише у відкритих системах*, які постійно обмінюються з навколишнім середовищем *речовиною, енергією та інформацією*. Переробка, інтеграція різної інформації приводять до нових форм організації та впорядкованості (що і є процесом самоорганізації). Нестача або неповнота інформації, яка використовується, призводить до руйнації та загибелі системи [2, 46–51], тому школа майбутнього і має бути відкритою.

Останнім часом з'явилися *нові види електронного спілкування*: електронні підручники, електронна пошта, комп'ютерна конференція, телекомунікаційний зв'язок, які забезпечують доступ до віддалених баз даних. Комп'ютерні системи надзвичайно привабливі завдяки швидкості і доступності залучення до спілкування необмеженої *кількості учасників*, відкритості цієї



спільноти, що дає можливість залучити будь-якого школяра, будь-якого фахівця до розв'язання загальнолюдських проблем.

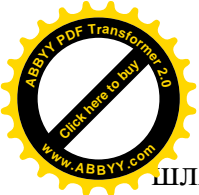
Унаслідок сучасного бурхливого розвитку математичного моделювання, обчислювального (на комп'ютерах) експерименту, комп'ютерної графіки відкриваються нові можливості для нового синтезу відео-, аудіо- і текстуальних засобів передачі наукової інформації. Здатність до творчого уявлення та інтуїції отримують нові імпульси для розвитку завдяки заглибленню людини у віртуальні реальності, які моделює комп'ютер. Візуалізація синергетичних знань на комп'ютерах може бути **мостом між гуманітарними та природничими образами культури і найновішими досягненнями науки, між красою творів мистецтв і суворою сухістю наукових результатів**, що обов'язково має враховувати нова школа.

По-н'яте, особистісно орієнтована спрямованість процесу освіти, коли за вихідне береться не соціум як цілісна система, а людина з її неповторністю, як постійне джерело стихійності, невпорядкованості водночас джерело розвитку. У відкритому світі людська індивідуальність є основою суспільних зв'язків людей. Складність і різноманітність завдань, що постають перед суспільством, потребують індивідуальної ініціативи, а отже, індивідуальної різноманітності. Саме тому вільний розвиток індивідуальності є умовою вільного розвитку суспільства. Для відкритої системи освіти це положення виступає основоположним фактором, тоді як **класична модель освіти** передбачає жорсткі межі та норми, що уніфікують людську індивідуальність, оскільки вона спрямована на організацію освіти групи, колективу [1, 22].

Особистісний образ світу формується через систему універсальї культури, тому світоглядні категорії завжди мають соціокультурний вимір і визначають характер життєдіяльності людей. Становлення, розвиток і формування людини неможливі без особистісного переживання, усвідомлення образу світу. Отже, у процесі формування і розвитку людини відбувається інтеграція різноманітної інформації у вигляді предметного знання, але через розуміння цілісного світу, знання, що зосереджене в індивідуальній людській істоті. При цьому основна увага повинна бути спрямована на розкриття сутнісних сил людини та їх реалізацію на благо суспільства.

По-шосте, синергетична модель освіти припускає зміну ролі вчителя: перехід до спільних дій з учнем у нових ситуаціях у відкритому, змінному, незворотному світі. Основою реалізації освіти, яка відкрита майбутньому, є новий тип соціальних відносин, що передбачає взаємну допомогу, співробітництво і спільну творчість. Обставини спільного творчого освоєння світу, коли учасники освітнього процесу **об'єднуються в єдину структуру**, яка має властивості функціонально орієнтованого навчального середовища, дозволяє реалізувати «оптимальні» освітні моделі для кожної людини.

Цілісність і багатовимірність процесу освіти передбачають постійний пошук адекватних методів і технологій освіти, їх вдале використання залежить від викладача, навчальної групи, шкільного класу та індивідуальних особливостей та інтересів кожного учня чи студента. Обрати оптимальний



Шлях до знань вони можуть лише завдяки самовдосконаленню, самовираженню, самореалізації інтелекту кожного учасника процесу освіти. Результати досліджень довели, що більшість учителів і викладачів ВНЗ **знають таких труднощів:**

1) у процесі перебудови **особистісної позиції** у відносинах з тим, хто навчається, тобто під час переходу від авторитарного управління до спільної діяльності і співпраці з учнями;

2) **під час переходу** від орієнтації на репродуктивні навчальні завдання до орієнтації на продуктивну і творчу розумову діяльність. Навіть за високого рівня професійної майстерності викладача найбільш **складними завданнями були:** зміна особистісної установки; розвиток і становлення співтворчих умов у процесі освітньої діяльності.

Усе це є **результатом несинергетичного мислення.**

Таким чином, синергетична модель освіти включає і відкритість освіти, інтеграцію всіх способів освоєння людиною світу, включення синергетичних уявлень у процес освіти, користування різноманітними інформаційними системами, особистісну спрямованість процесу навчання і зміну ролі педагога у нових ситуаціях у відкритому, змінному і незворотному світі. Очевидно, що без синергетичного підходу до практичної реалізації нової освітньої парадигми школа майбутнього неможлива.

Отже, висновки з теми такі:

1) українська школа має дещо непривабливий імідж через застарілі методи управління та відсталу організацію навчального процесу;

2) створення сучасного іміджу школи є об'єктивною необхідністю її самостійності та конкурентоспроможності;

3) синергетичний підхід до навчально-виховного процесу у школі забезпечує від випадковостей і непередбачуваних явищ.

Використана література

1. Астафьев О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы / О. Н. Астафьев. – М. : МГИДА, 2002. – 295 с.

2. Брижатый А. В. Синергетический подход в образовании / А. В. Брижатый // Філософія науки : зб. наук. пр. – Суми : СумДПУ, 2006. – 256 с.

3. Гарячі точки шкільного простору (матеріали Першого міжнародного форуму освітянських керівників) // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 1. – С. 4–65.

4. Громовий В. Українська освіта очима зарубіжних експертів / В. Громовий // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2009. – № 1. – С. 54–57.

5. Качуровський М. Синергетика: нове мислення : навч. посіб. / Качуровський М., Наумкіна О., Цикін В. – Суми : СумДПУ, 2004. – 128 с.



ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
ТЕМА 1. ПРОПЕДЕВТИЧНА.....	4
1.1. Освіта як об'єкт філософського дослідження.....	5
1.2. Симбіоз освіти, філософії та науки. Функції освіти.....	7
ТЕМА 2. ОСВІТА ЯК ГЕНОМ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....	11
2.1. Філософсько-історичний аспект трансгресу освіти.....	12
2.2. Українська освіта в контексті націотворення.....	17
ТЕМА 3. НОВА ПАРАДИГМА ОСВІТИ.....	22
3.1. Сутність і співвідношення парадигми та стратегії освіти.....	23
3.2. Сучасна криза освіти.....	25
ТЕМА 4. ЗАПОЧАТКУВАННЯ НОВОЇ ОСВІТИ.....	30
4.1. Моніторинг якості освітнього процесу.....	31
4.2. Диференціація шкільного навчання та плекання еліти.....	33
ТЕМА 5. ФІЛОСОФСЬКИЙ ЗМІСТ ПРОФІЛЬНОГО ТА ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ.....	42
5.1. Методологічні засади профільного навчання в ЗОШ.....	43
5.2. Особистісно орієнтоване навчання та виховання.....	46
ТЕМА 6. ОСНОВИ НАУКОВОЇ ТВОРЧОСТІ ПЕДАГОГА.....	49
6.1. Філософсько-психологічний аспект творчості.....	50
6.2. Аргументація та оформлення наукового доведення.....	54
ТЕМА 7. ФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОГО ІННОВАЦІЙНОГО ПРОСТОРУ.....	58
7.1. Концептуальні засади нової освіти.....	59
7.2. Дидактичні проблеми інноваційних шкільних технологій.....	62
ТЕМА 8. ФІЛОСОФІЯ ШКОЛИ МАЙБУТНЬОГО.....	69
8.1. Розбудова іміджу нової школи.....	70
8.2. Синергетичність розвитку освіти.....	74



Навчальне видання

**Качуровський Михайло Олександрович
Кудренко Анатолій Іванович**

ФІЛОСОФСЬКІ ОСНОВИ ОСВІТИ

Навчально-методичний посібник

Видавництво
Суми: СумДПУ, 2011 р.
Свідоцтво ДК № 231 від 02.11.2000 р.

Відповідальний за випуск *А. А. Сбруєва*
Комп'ютерний набір та верстка *Н. Є. Ніколаєнко*

Здано до складання 25.04.11. Підписано до друку 24.06.11.
Формат 60x84/16. Гарн. Times. Папір офсет. Друк ризогр.
Умовн. друк. арк. 4,7. Обл.-вид. арк. 6,1.
Тираж 100 прим. Вид. № 54.

Видавництво СумДПУ ім. А. С. Макаренка
40002, м. Суми, вул. Роменська, 87

Виготовлено на обладнанні СумДПУ ім. А. С. Макаренка