ІІ РОЗДІЛ

ГЛОБАЛЬНІ ТРАНСФОРМАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЯ В ОСВІТІ

УДК: 37.034:17.023.33

Бех І.Д.,
м. Київ, Україна

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В КОНТЕКСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВИХОВНОЇ СТРАТЕГІЇ

Сучасне реформування освіти кардинально відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями ціннісно-смислового буття людини, за логікою її історичного розвитку. Ця логіка передбачає повноцінний інтелектуально-духовний розвиток кожної особистості, її всебічну творчу самореалізацію.

Зрозуміло, що найбільший тягар у розв'язанні цієї капітальної проблеми лягає на педагогічну науку. Чи є в неї внутрішні потенції, щоб розв'язати її? Для відповіді на це запитання потрібно проаналізувати історичний шлях становлення педагогічної науки. Такий аналіз слід зробити, насамперед, у контексті розв'язання нею виховних проблем.

Поклавши в основу їх виокремлення не формально-часові ознаки, а якісні характеристики педагогічної науки, її внутрішню сутність, умовно визначимо два етапи розвитку педагогіки. Вона ж визначається основними методами, на підставі яких створюють відповідну теорію. Від того, яким є філософсько-методологічне, соціокультурологічне та психологічне підґрунтя методу педагогічної науки, залежить її загальний якісний стан. Відомо, що найадекватніше репрезентує педагогічну науку метод формувального експерименту.

Виходячи з викладеного, перший етап розвитку педагогічної науки кваліфікуватимемо як *етап соціоцентризму*.

Як світоглядна позиція соціоцентризм підпорядковує усі форми буття людини суспільству, його настановам, інтересам, цінностям тощо. Соціоцентризм є основою масового техносоціального регулювання, планування, проектування. Він апелює до культури корисності з її пріоритетом засобів життя, а не смислів життя. Так, прагнення до грошей багато чого пояснює у професійній надактивності, що слугує втечі від усвідомлення внутрішньої порожнечі. Якщо прагнення до грошей бере гору, то прагнення до смислу підмінюється прагненням до засобів. Людина потрапляє під владу грошей, які замість того, щоб бути засобом, стають метою.

У педагогічній площині дитину з орієнтацією на цей принцип розглядали як об'єкт виховного впливу. А основними засобами, які формують особистість, вважали приписи, вимоги, інструкції як форми соціальної дії на вихованця.

Науково-педагогічна свідомість соціоцентричної орієнтації дотримувалась у побудові формувального експерименту з виховання природничо-наукової пізнавальної парадигми, згідно з якою принцип класичного детермінізму є основним пояснювальним засобом. Конкретні психолого-педагогічні явища і події тут тлумачилися за схемою «причина – наслідок». Ця парадигма сприяла загалом проникненню у явища і процеси соціальної зумовленості розвитку особистості. Водночас така експериментальна ідеологія призводила до однобічного розгляду особистості з позиції соціальних параметрів.

Соціоцентризм у формувальному експерименті і реальній виховній практиці зосереджується переважно на соціальному розвитку особистості, на розгляді дитини як члена певної групи, спільноти, суспільства. Головною метою є соціалізація, тобто

засвоєння особистістю, що формується, різних соціальних норм як соціальна регуляція її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища. Природно, що саме навички соціальної поведінки (наприклад, дотримання вимог щодо ставлення до члена колективу, черговості у певних соціальних ситуаціях, формально-позитивне ставлення до праці і т. ін.) вважали провідними критеріями розвитку особистості.

Соціоцентризм байдужий до внутрішнього світу вихованця, ігнорує його домінантне місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його як особистості. Тому вищою цінністю тут вважається не моральна досконаліть особистості, а праця як сенс життя людини. Тотальне залучення підростаючої особистості до діяльності в зовнішньому об'єктивному світі, на що спрямовує соціоцентризм, може спричинити певні ускладнення в її розвитку. По-перше, надмірна поглиненість вихованця тією чи іншою предметною діяльністю, навіть за умови психологічно виваженої її організації, обмежує його можливості в розгортанні «праці душі», звернення до свого внутрішнього світу задля його зміни та морально-духовного вдосконалення. По-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб'єкт-об'єктне відношення, яке може бути доволі небезпечним щодо розвитку особистості. Наприклад, результат праці, який не є предметом задоволення певної матеріальної потреби, може актуалізувати й закріплювати у структурі особистості вихованця егоїстичні почуття (зверхності, гонористості, самолюбства тощо), якщо він за відповідними параметрами кращий за результат ровесника. Недосконалий результат може викликати заздрість, роздратування, агресію.

Суб'єкт-об'єктні стосунки за умови, що об'єкт як результат праці задовольняє ту чи іншу матеріальну потребу суб'єкта, можуть перетворитися на стосунки суто речові, стосунки корисливості, які визначатимуть спосіб життя людини – такий, що реалізуватиме культуру корисливості. Ймовірність такої трансформації зростає тоді, коли суспільство у своїй ціннісній структурі вважає пріоритетними матеріальні потреби, відсуваючи духовні цінності на задній план. Панування в суспільстві на всіх його рівнях речових стосунків майже не залишає місця для особистісних взаємин, без яких неможливий морально-духовний розвиток людини.

Цивілізаційний розвиток, зокрема новоєвропейської доби, визначався суб'єкт-об'єктними відносинами в їх речовій формі. Вони стали найголовнішою характеристикою новоєвропейської свідомості, новоєвропейського раціоналізму та способу життя (індивідуальних і соціальних відносин). Така світоглядна тенденція безпосередньо детермінувала цільову стратегію світового історико-педагогічного процесу. У цьому плані раціоналізм як головний параметр діяльності, що вимагав її доцільності, тобто відповідності засобів для успішного досягнення практично корисного результату, повністю узгоджувався із соціоцентризмом як педагогічним мисленням. Отже, історична педагогічна наука і практика, були такими, що загалом задовольняли суспільні запити. Ці запити безпосередньо впливали на теоретичні уявлення про ідеал людини, а відтак і на пошук адекватних засобів його досягнення.

Можна повністю або частково погоджуватися чи взагалі заперечувати, але не замовчувати думку О. Арсеньєва про те, що «нинішній стан свідомості більшої частини людства сповнений емоцій тривоги, страху, агресії, прагнення до плотських утіх, до володіння і влади – всього, що несе із собою панування суб'єкт-об'єктних відносин у його завершеній речовій формі... Ринкова економіка, стаючи основою життя західних країн, спричинює виродження особистості в буржуазний індивідуалізм, який убиває особистість і призводить до відмирання глибинного особистісного «Я». Тому спроби відродити духовність і не йдуть далі космізму та переживань різноманітних змінених станів свідомості. Шлях до особистості тут закрито» [2, с.25].

Соціоцентризм як загальнонауковий принцип не лише визначав пріоритет у відношенні «суспільство – людина», а й істотно впливав на механізми психічного розвитку людини. Річ у тім, що природничо-наукова парадигма і пов'язаний із нею причинно-наслідковий детермінізм визначали таку педагогічну логіку впливу на

психічний розвиток особистості, за якої соціальні дії (і спеціально організовані, і ситуативні) мають однозначно детермінувати очікуваний результат. Саме цим пояснюється розгляд вихованця лише як об'єкта педагогічного впливу, оскільки за такого підходу недооцінювалася фундаментальна психологічна теза про те, що зовнішні причини діють, заломлюючись внутрішніми умовами, за якими вбачаються самоактивність дитини, її здатність до вільного вибору і прийняття рішень. Ця обставина негативно впливала на досягнення запланованої мети.

Тож традиційний формувальний експеримент реалізував схему: мета – засіб – результат. Власне, предметом дослідницьких зусиль об'єктивно міг виступити лише культурно-об'єктний виховний засіб як контрольований чинник. Його педагогічне оформлення здійснювалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів. Таким чином, традиційний формувальний експеримент ґрунтувався на моделюванні зовнішнього (організаційного) боку виховного процесу і забезпечував переважно адаптивну соціоцентрацію дитини. Такий експеримент штучно обмежував виховний процес лише професійною діяльністю педагога, розглядаючи її в поняттях соціальної ролі, і не враховував власну діяльність дитини як важливішу умову реалізації його цілей. Тим самим традиційний експеримент утверджував педоцентризм і в історії педагогічної думки, і в педагогічної практиці.

Другий етап розвитку педагогічної науки – це *етап людиноцентризму*. Він був підготовлений усім перебігом цивілізаційного розвитку. Так, магістральну лінію функціонування сучасного світового суспільства з його розвиненими громадянськими інститутами визначають ідеї демократії і толерантності як тип міждержавних відносин. Сучасна філософія як основну свою категорію постулює цінність людини, яка находить конкретизацію в аксіологічній теорії. Конструктивна аксіологія поширюється у педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як «співбуття», співтворчості.

У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризм, культивуються ідеї гідності людини. Культура гідності спрямовує педагогіку до ціннісно-смислових основ життя людини, до її екзистенційної сутності. Вершинна гідність людини тут пов'язана з її устремлінням до віднайдення смислу життя у створенні творчого продукту чи звершенні загальнозначущої справи, чи в переживанні добра, істини і краси, природи і культури, чи в зустрічі з іншою унікальною людиною, з самою її унікальністю. Однак найблагородніший і великий смисл життя для тих людей, які, будучи позбавлені можливості віднайти смисл у справі, творенні, переживанні чи любові, за допомогою самого ставлення до свого тяжкого становища, яке вони об'єктивно змінити не можуть, підносяться над ним і переростають власні межі. Значуща позиція, яку вони вибирають, – позиція, що дає змогу перетворити тяжке становище у досягнення, героїзм.

Психологічна наука, без якої неможливий розвиток педагогіки, закладає такі принципи розуміння людини, які передбачають її розвиток як самотворення, самовизначення.

Методологічні підвалини людиноцентризму створювалися безпосередньо в самому історико-педагогічному процесі. Завдяки тому, що цей процес не міг бути чітко нормовідповідним наявним соціокультурним тенденціям, у педагогічній науці і практиці творчо формувалася гуманістична традиція, яка передбачала сходження людини до вищих морально-духовних цінностей. Щоправда, через брак відповідної цілісної теорії гуманістична традиція багато віків існувала у, так би мовити, скороченому варіанті – або у формі певних проявів цілісного педагогічного процесу, або у формі одиничних авторських інноваційних підходів (Й. Г. Песталоцці, Дж. Д'юі, В. Сухомлинський).

Загальнонауковий принцип людиноцентризму (стосовно освіти – дитино центризму) нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний, зокрема виховний процес.

У теорії особистісно орієнтованого виховного процесу, що нині складається, ідеологія формувального експерименту в статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу має стати одним із провідних напрямів. Формувальний виховний

експеримент як нова соціокультурна технологія створюється на основі принципу моделювання, коли дослідник розробляє теоретичне уявлення про параметри того чи іншого психологічного утворення (зокрема, певної особистісної цінності, що має сформуватися) і передбачувані умови його становлення, чітко планує хід експерименту і якнайповніше враховує різні чинники реального виховання, що впливають на процес виникнення досліджуваного психологічного утворення.

Принциповою відмінністю особистісно орієнтованого формувального експерименту від традиційного формувального методу є те, що в експерименті прямим виховним продуктом є морально-особистісне новоутворення як безумовна самоціннісна форма суб'єктивної активності. Вона входить безпосередньо в ядро особистості і є її сутнісним показником. Без цього ядра особистість не уявляє свого соціального буття. Візьмімо для прикладу таку особистісну цінність, як альтруїзм, який має проявлятися в реальній моральній діяльності як допомога тому, хто її потребує. Базовою спонукою такої моральної діяльності має бути мотив піклування про людину – висловлення співчуття й надання допомоги тим, хто її потребує. Але те, що в кінцевому підсумку є корисним іншій людині і тому, на перший погляд, видається актом надання допомоги, може, однак, визначатися зовсім різними рушійними силами. Вирішальною відмінністю мотивованої допомоги від моральної діяльності є те, що вона меншою мірою веде до власного благополуччя, ніж до благополуччя іншої людини, тобто більшою є її корисність для інших, ніж для самого суб'єкта. Тому зовнішньо однакові акти допомоги можуть бути в одному випадку альтруїстичними, в іншому – навпаки, спонукатися, наприклад, мотивами влади і здійснюватися з надією поставити іншу людину в залежність і на майбутнє підкорити її собі.

Стратегією педагога в організації особистісно орієнтованого формувального експерименту має бути, по-перше, створення умов, за яких не відбувалася б описана вище підміна мотивів моральних учинків; по-друге, визначення науково обґрунтованої послідовності моральних дій, які становлять діапазон вияву того чи іншого морального утворення, що підлягає формуванню. Наприклад, діапазон дій альтруїстичної поведінки сягає від життєвої люб'язності (на зразок відповісти на питання: котра година?) через благодійну діяльність до надання допомоги тому, хто потрапив у небезпеку, у тяжке становище, аж до рятування його ціною власного життя. Послідовність формування таких моральних дій має враховувати рівень їх психологічної ваги для вихованця, час, витрати, рівень готовності відсувати на задній план бажання і задум тощо.

Слід виходити з того, що певні особистісні цінності та особистість загалом розвивається, формуючись. «У психології, – зауважує Л. Анциферова, – під формуванням зазвичай розуміємо сукупність прийомів і способів соціального впливу на індивіда, який має на меті створити у нього систему певних соціальних цінностей, світогляд, концепцію життя, виховати соціально-психологічні якості та певний склад мислення.

Проте поняття *формування* не вичерпується цим змістом, воно має на увазі також процес утворення під впливом різних соціальних дій особливо типу системних відносин всередині цілісної психологічної організації особистості. Іншими словами, особистість, розвиваючись, набуває певної форми – певного способу організації, який може як усіляко сприяти всебічному й гармонійному розвитку особистості, так і гальмувати його» [1, с.5]

Визначення поняття *формування* у тій частині де йдеться про організацію способів впливу на особистість, урівнюється з поняттями *навчання* і *виховання*. У такому значенні термін «формування» набув широкого вжитку у психолого-педагогічній науці та освітній практиці. Це дало підстави С. Рубінштейну стверджувати, що «дитина розвивається, виховуючись і навчаючись, а не розвивається, і виховується, і навчається. Це означає, що виховання і навчання включаються в самий процес розвитку дитини, а не надбудовуються над ним» [4, с.190].

Слід зважати на те, що і виховання, і навчання як процеси складаються з діяльності педагога і власної діяльності вихованця. Діяльність вихованця виникає і формується в

процесі навчання і виховання, педагог керує її становленням. Педагог досягне мети всебічного розвитку дитини, якщо вміло спрямовуватиме її власну діяльності. Тому ефективність його педагогічної діяльності визначається ефективністю формування власної діяльності дітей, оскільки саме на її основі відбувається їхній розвиток. Діяльність педагога сприяє розвиткові вихованця мірою того, якою педагог керує його діяльністю, а не підміняє її. Будь-яка спроба педагога «внести у дитину пізнавальні і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини з оволодіння ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [4, с.191]. Водночас є підстави вважати, що не будь-яка власна діяльність дитини, а лише та, що цілеспрямовано формується педагогом і здійснюється за постійної активної участі в ній самої дитини як суб'єкта цієї діяльності, чинить вплив на її психічний розвиток.

Отже, розвиток як саморозвиток вихованця, що відбувається в процесі його власної діяльності, не може бути спонтанним, ним керує педагог. Г. Костюк зауважує: «Виховання за своєю суттю – це керівництво індивідуальним становленням людської особистості..., виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проектів» [3, с.380]. Від логіко-психологічної і методичної досконалості діяльності педагога залежить, чи буде навчально-виховний процес розвивальним у повному розумінні цього поняття, чи лише формально розвивальним, тобто адаптивним.

Зазначене співвідношення між навчанням–вихованням і розвитком не применшує ролі дитини у процесі її розвитку, адже вона виступає тут повноцінним його суб'єктом. Це означає, що вихованець сам себе розвиває, і ніхто за нього цього не зробить. Результат саморозвитку є самодетермінованим, внутрішньо спричиненим, а діяльність педагога, зокрема й навчальний зміст і методи, на основі яких вона розгортається, – лише умова для генезису того чи іншого психологічного утворення.

Отже, є підстави стверджувати, що керування формуванням особистості тільки тоді може дати позитивний результат, коли воно буде впливати на дитину не безпосередньо, а через максимальне розгортання внутрішньої активності, через організацію внутрішніх мотиваційних сил, що визначають її поведінку. За Ж.-Ж. Руссо, гармонійність виховання можлива лише в тому разі, якщо дитина вільно робить те, що вона хоче, але хотіти мусить те, чого хоче вихователь.

Власна діяльність дитини, метою якої є її моральне самовдосконалення, має, з одного боку, визначати суть гуманітарної пізнавальної парадигми як домінантного атрибуту принципу дитиноцентризму, з іншого – конституювати формувальний експеримент як особистісно орієнтовану виховну технологію. Успішно формувати і керувати цією діяльністю педагог зможе за умови, якщо виконуватиме роль не тільки фахівця (носія певних психолого-педагогічних та етичних знань і методів роботи), а очікуваний результат визначатимуть його особистісні характеристики. Він мусить передусім виховувати своєю особистістю. На вияв умов такої організації виховного процесу, основою якої є стимулювання інтенцій суб'єктів цього процесу до самоподолання особистісних вад і прогресивного самовизначення, безпосередньо спрямован формувальеий експеримент, організований на засадах гуманітарної пізнавальної парадигми.

Ефективним способом управління власною діяльністю дитини з морального вдосконалення, а отже і способом керування її особистісним саморозвитком є розуміння її педагогом – сукупність способів, які він використовує у спілкуванні з вихованцями. Розуміння не слід ототожнювати з пасивним слуханням чи просто зі згодою чи прощенням дитини. Це активне сприймання не лише висловлювань дитини, а й усього її «Я». Продуктивний рівень розуміння пов'язаний з розумінням загальної ситуації вихованця як особистості на певний момент.

За розумінням стоїть піклування про вихованця, усвідомлення його глибинної сутності, а не окремих емоційних переживань. Вихованець на ціннісному рівні

психологічно залучає педагога до своєї діяльності (без цього така діяльність не буде ефективною), і педагог залишається в ній доти, доки вихованець відчує, що вихователь приймає його таким, яким він є. Дитина переконується, що її знають такою, якою вона знає себе. Водночас вона відчуває, що не буде знехтувана, що вихователь збереже добрі стосунки з нею.

Розуміння – це модель взаємин, яка заперечує маніпулювання вихованцем; вихователь мусить увійти в процес мислення дитини так, щоб це дало їй змогу залишитися відповідальною за себе. За такого входження у внутрішню діяльність вихованця вихователь має обґрунтувати свій погляд на предмет обговорення, активно виражати власні переконання й почуття.

Розвивально-виховна цінність розуміння полягає в тому, що воно є благодатним психологічним ґрунтом, щоб між судженнями вихователя і висловлюваннями дитини не виникало нездоланних суперечностей, щоб судження педагога плавно перетікали у власні розмірковування дитини, надаючи відповідної їм необхідної ціннісно-смислово спрямованості. За браком глибокого і всебічного розуміння виховне особистісне спілкування перетворюється, по суті, на монолог двох суб'єктів, які залишаються на своїх позиціях, не досягаючи необхідних самозмін.

Розуміння є доволі тонкою психолого-педагогічної технікою, що потребує від вихователя відповідних знань і практики. Якщо ж їх немає, то вихователь часто віддає перевагу таким неефективним формам розуміння, як надмірне інструктування чи розслідування. Детально інструктуючи, ми навіюємо дитині, що вона не здатна міркувати сама або відчуває повну залежність від дорослого. Діти перестають слухати, коли хтось постійно говорить їм, що робити, наводить безліч непотрібних фактів. Інструктування робить важливим дорослого, але віднімає незалежність дитини. Воно цілком відмінне від пояснення, коли вихованець хоче щось зрозуміти.

Розслідування – це спроба змусити когось розкрити минуле чи причини своєї поведінки. Діти швидко замикаються, коли їм ставлять прямі питання. Розслідування може змусити дитину приховувати почуття, і тоді працювати з нею стає дуже важко. Діти тонко відчувають, що дорослий намагається контролювати чи звинуватити їх більшою мірою, ніж допомагає діяти. Розслідування порушує внутрішнє мовлення вихованця.

Формувальний експеримент особистісно орієнтованого типу передбачає організацію виховного процесу як системи особистісно значущих для вихованця подій, розв'язання його життєвих проблем, формування життєвої стратегії стійкого розвитку на позитивній морально-правовій основі під час суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто послідовність спрямованих один на одного дій, якими обмінюються партнери. З позиції формування і розвитку особистості дитини безпосередній інтерес становлять соціальні взаємодії (вихователя і вихованця). Їх зміст полягає в особистісному спілкуванні, яке дає задоволення, захоплює і збагачує обидві сторони. Ступінь досягнення цього однаково залежить від партнерів у спілкуванні.

Вихователь як суб'єкт особистісного спілкування для досягнення виховних цілей мусить насамперед надати цьому спілкуванню привабливості в очах вихованця. Він має зробити очевидним для дитини, що сприймає її як рівну собі і пропонує їй стосунки цілком взаємні. Несиметричність у розподілі ролей чи бажання вихователя задовольнити свою, наприклад, потребу у зверхності завдає шкоди особистісному спілкуванню або й зовсім руйнує його.

Вихователь також має домогтися певної співзвучності своїх переживань переживанням вихованця, що змушувало б обидві сторони до взаємодії та відчувалося б ними як щось приємне, таке що дає втіху і підтримує почуття власної цінності.

Особистісне спілкування стає повноцінним мірою того, коли в ньому інтенсивно утверджується взаємний і довірчий зв'язок, де кожен із партнерів ставиться до іншого приязню, по-дружньому, підтримує йому.

Про активність і виховну продуктивність власної діяльності вихованця, що виявляється у формі особистісного спілкування, можна робити висновок за такими параметрами:

- загальна кількість висловлювань (за час соціальної взаємодії);
- кількість позитивних висловлювань;
- кількість запитань;
- тривалість мовлення вихованця (за весь час соціальної взаємодії);
- тривалість контакту очей;
- кількість кивків головою;
- дружелюбний вираз обличчя;
- кількість словесних згод;
- позитивний зміст висловлювань;
- кількість жестів рук;
- позитивне забарвлення голосу;
- гучність і швидкість мовлення.

У формуювальнму експерименті як особистісно орієнтованій технології має сповна реалізовуватися вимога управління емоціями вихованця, оскільки будь-яка моральна норма набуває для нього безпосереднього особистісного смислу, якщо збагачується позитивними емоційними переживаннями. Тож педагог мусить володіти технікою виклику в дитини переживань бажання (хотіння) радості стосовно того чи іншого етичного поняття як регулятора її моральної поведінки.

Основним механізмом тут є зараження переживаннями іншого, здатність до емпатії, коли ми без будь-якої причини відчуваємо приємні емоції у зв'язку з іншою людиною, яка радіє. Вихованець прагне пережити радість, відображуючи радість вихователя.

Педагогові слід спеціально формувати афективні моделі емоційних переживань: бажання, задоволення, радості, насолоди тощо. Річ у тім, що вихованець, який не вміє поводитися, наприклад з ласощами, схильний поглинати цукерки, як хліб, і не може отримати задоволення, хоча й з'їдає надлишкову кількість солодощів. Задоволення від успіху (неодмінна умова ефективного виховного процесу) також є наслідком того, що деякі дії у певній ситуації призводять до підтвердження певної афективної моделі успіху.

Задоволення – це завжди реалізація певної афективної моделі, тому будь-якому задоволенню передує стійка програма отримання насолоди. Отже, потрібно створювати умови для набуття вихованцем досвіду емоційного життя, який не можливо засвоїти, його слід пережити. Тим часом саме цей досвід є емоційним «кодом» життєдіяльності особистості, її особистісних смислів, цінностей, поведінкових стереотипів.

Формувальний експеримент як особистісно орієнтована виховна технологія може здійснюватися лише за логікою руху у смисловому просторі самовизначення особистості. Цей рух можливий тільки в межах дитиноцентризму.

Список літератури:1. Анцыферова Л. И. К психологии личности как развивающейся системы / Л. И. Анцыферова // Психология формирования и развития личности. – М., 1981. 2. Арсеньев А. С. Глобальный кризис и личность / А. С. Арсеньев // Мир психологии и психология в мире. – 1994. – № 2. 3. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – К., 1989. 4. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М., 1976.

Бех І.Д.

СТАНОВЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ В КОНТЕКСТІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВИХОВНОЇ СТРАТЕГІЇ

В статті розглядаються два етапи розвитку педагогічної науки: етап соціоцентризму та етап людиноцентризму. Дається їх змістовно-цільова характеристика у контексті двох експериментально-виховних стратегій.

Бех И.Д.

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ В КОНТЕКСТЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СТРАТЕГИИ

В статье рассматриваются два этапа развития педагогической науки: этап социоцентризма и этап человекоцентризма. Дается их содержательно-целевая характеристика в контексте двух экспериментально-воспитательных стратегий.

Bekh I.D

ESTABLISHMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE IN THE CONTEXT OF EXPERIMENTAL AND EDUCATIONAL STRATEGIES

The article deals with two stages in the development of pedagogical science: stage of sociocentrism and stage of anthropocentrism. Their content and target characteristics in the context of two experimental and educational strategies are discovered.

Стаття надійшла до редакції 20.05.2010
УДК 378

І. Ф. Прокопенко
м. Харків, Україна

СИСТЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Визначальною складовою в інноваційних перетвореннях, які характеризують сучасну педагогічну освіту, є модернізація її змісту. Визначаючи її вектори, науковці мають враховувати загальноцивілізаційні тенденції розвитку національних освітніх систем у XXI ст., до яких, зокрема, належать системне підвищення якості освіти, її гуманізація і гуманітаризація, розбудова на засадах безперервності, формування єдиного освітнього простору в Європі та перехід до інноваційного навчання. Ставши новітніми орієнтирами освітньої політики України, ці тенденції спричинили комплекс вимог до професійних і особистісних якостей педагога та обумовили необхідність переорієнтації педагогічної освіти на виховання професіонала нової генерації.

Актуальними *проблемами* модернізації змісту педагогічної освіти є трансформація теоретико-методологічних засад його добору, конструювання та композиції.

Відповідно до нового соціального замовлення на вчителя розвиток змісту педагогічної освіти повинен відбуватися на засадах гуманістичного, компетентнісного, культурологічного, технологічного та інноваційного підходів.

Особливого значення у світовій освітній практиці гуманістична педагогічна освіта набуває сьогодні у зв'язку з розбудовою інформаційного суспільства, в умовах якого найсуттєвішим чинником прогресу суспільства та підвищення ефективності виробництва стають розвиток інтелекту та творчих здібностей, превалювання загальнолюдських цінностей над груповими та індивідуальними.

Основні положення *компетентнісного підходу*, у контексті якого педагогічна освіта має забезпечити формування в людини професійних і ключових (життєвих) компетентностей, слугують фундаментом оновлення її змісту.

Загальнокультурна компетентність стосується сфери культури особистості та суспільства в усіх її аспектах. Передбачає передусім оволодіння майбутніми вчителями