

2. Vospytatel'naya deyatelnost' pedahoha / pod obshch. red. V.A. Slastenyna y Y.A. Kolesnykovoy. – M.: Akademyya, 2005. – 263 s.
3. Honcharenko S. Humanizatsiya osvity – zaporuka vykhovannya tvorchoyi ta dukhovno bahatoyi osobystosti / redkol.: S.U. Honcharenko (holova), I.Ye. Kan'kovs'kyu, V.O. Radkevych [ta in.] // Dydaktyka profesiynoyi shkoly: zb. nauk. prats'. – Khmel'nyts'kyu: KhNU, 2005. – Vyp. 3. – S. 19-23.
4. Kryzhko V. Psihologija v praktike menedzhera obrazovaniya: materialy dlja specialistov obrazovatel'nyh ucherezhenij / V. Kryzhko, E. Pavljutenkov. – M.: KARO, 2001. – 304 s.
5. Nikitina N.N. Vvedenie v pedagogicheskiju dejatel'nost': teorija i praktika: ucheb. posobie / N.N. Nikitina, N.V. Kislinskaja. – M.: Akademiya, 2006. – 224 s.
6. Pedagogika: ucheb. posobie dlja stud. vissh. ucheb. zaved. / V.A. Slast'onin, I.F. Isaev, E.M. Shijanov; pod red. V.A. Slast'onina. – [5-e izd., ster.]. – M.: Izd-j centr «Akademiya», 2006. – 576 s.
7. Chernilevskij D.V. Didakticheskie tehnologii v vysshej shkole: ucheb. posobie dlja VUZov / D.V. Chernilevskij. – M.: JuNITI – DANA, 2002. – 437 s.8. Yaroshenko .O. Tsinnisnyy diskurs osvity: monohrafiya / A.O. Yaroshenko. – K.: NPU imeni M.P. Drahomanova, 2004. – 156 s.

Р.В. ПАВЕЛКИВ. ПРОБЛЕМА ПОНИМАНИЯ И УТВЕРЖДЕНИЯ ЦЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ СОВРЕМЕННЫМ ПЕДАГОГОМ

Статья посвящена анализу различных подходов как отечественных, так и зарубежных исследователей относительно характеристики роли ценностей в личностном самоопределении человека. Анализируются роль ценностей в профессиональной деятельности современного педагога. Характеризуются основные личностно-педагогические ценности как основные мировоззренческие характеристики личности педагога и их иерархия. Определены основные компоненты системы ценностных ориентаций современного педагога. В статье анализируются типы личностных ценностей педагога, а также осуществлена классификация современных педагогических ценностей.

Ключевые слова: ценности, личность, педагог, современный педагог, ценностные ориентации, педагогические ценности.

R.V. PAVELKIV. THE PROBLEM OF UNDERSTANDING AND APPROVAL OF PERSONAL VALUE BY THE MODERN PEDAGOGUE

The article deals with the analysis of the different approaches, both the domestic and the foreign researchers concerning the characteristics of values role in the personal self-determination. It has been analyzed the role of values in the professional activity of a modern teacher. It has been characterized the basic personal and pedagogical values as the main outlook characteristics of the individuality of a teacher. The main components of the value orientations of a modern teacher are determined. This article analyzes the types of the personal values of a teacher and it is also given the classification of the modern pedagogical values.

Key words: values, a personality, a teacher, a modern teacher, values, pedagogical values.

Рекомендовано до друку.

Д-р. психол. наук, проф., дійсн. член НАПН України І.Д. Бех.

Одержано редакцією 03.05.2017 р.

УДК: 371. 035. 3

І.В. МАЛАФІЙК

СУБ'ЄКТНІСТЬ ЯК ЯКІСТЬ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

У статті розкриваються особливості понять „суб'єктність”, „ноосферна освіта”, „ноосферне мислення”, наводяться приклади взаємозв'язку об'єкта і суб'єкта пізнання з таких навчальних предметів як математика та фізика. Дається характеристика цілісному мисленню, яке забезпечується єдністю дискурсивно-логічного та образного мислення, а також синергетиці.

Ключові слова: суб'єктність; ноосферна освіта; цілісне мислення; діяльність; суб'єкт; дискурсивно-логічне та образне мислення; синергетика.

XX століття вже стало історією. Його по праву називають століттям науки й техніки. Є всі підстави XXI століття вважати століттям Людини. Слово “Людина” тут написано з великої літери, в знак поваги до такого творіння природи, яке було і є найскладнішим для вивчення. Сьогодні враження таке, що Людина ніби то знайшла час, щоб ззовні і зсередини поглянути на себе, оцінити свої можливості для того, щоб оволодіти ресурсами людського розуму. Сьогодні все більше науковців, людей різних професій, різного віку звертають свої погляди в бік освіти.

Існує підхід до тлумачення освіти як сутнісної характеристики етносу, суспільства, людської цивілізації, способів її самозбереження і розвитку, тобто давати людині освіту – означає змінювати її, перетворювати, розвивати особистість; займатися самоосвітою – перетворювати власну особистість, формувати її під впливом власних намірів і праці над собою. Це означає, що одним із провідних завдань шкільної освіти є завдання формування школяра як суб'єкта свого власного життя, тобто формувати таку його інтегративну якість як суб'єктність. Ця проблема знайшла своє висвітлення у працях Гегеля, С.Л. Рубінштейна, Н.В. Маслової, А.М. Буровського А.Д. Урсула та ін.

© І.В. Малафійк, 2017

Мета статті полягає у розкритті окремих можливостей навчального пізнання формування суб'єктності як якості пізнавальної діяльності учнів у ноосферній освіті.

Принцип суб'єктності вперше був сформульований в давньосхідній філософії. Практично всіма стародавніми мислителями індивід розглядався як унікальна істота, як вища цінність. Ще з часів Гегеля суб'єктність розглядалась як особистісна якість, він трактував її як визначеність, тотожну з буттям. Суб'єктність розглядалась не як властивість, а як система властивостей і тому вона трактувалася і трактується як якість.

Важливим чинником реформування системи освіти є забезпечення пріоритетності гармонії стосунків людини і навколишнього середовища, суспільства і природи. Наш видатний співвітчизник В.І. Вернадський переконливо обґрунтував положення про те, що людина не є самодостатньою живою істотою, яка живе окремо за своїми законами, а вона співіснує з природою та є її частиною. Людство, як таке, є природним явищем і тому зрозуміло, що вплив біосфери відбувається на життєве середовище людини, на її спосіб мислення. Але не лише природа впливає на людину, існує й зворотній зв'язок. Учений дійшов висновку, що геологічною силою є не сама людина, а її розум [1].

У центр аналізу суб'єктності як якості С.Л. Рубінштейн ставить діяльність і далі йде до поняття суб'єкта. В діяльності він вбачає умови для становлення та подальшого розвитку суб'єкта, в діяльності не лише перетворюється він відповідно до своєї мети, але й виступає в різних якостях, при цьому змінюється і він сам, і об'єкт. Суб'єктність С.Л. Рубінштейн визначає як власну активність, саморозвиток, свідому саморегуляцію. У його концепції людина виступає безумовним суб'єктом власної діяльності. На його думку „самостійність суб'єкта не вичерпується лише здатністю виконувати ті чи інші завдання, вона містить в собі більш суттєву здатність самостійно, свідомо ставити перед собою ті чи інші завдання, цілі, визначати напрямки своєї власної діяльності” [6].

На думку багатьох вчених, суб'єктність „відображає, насамперед, характер активності людини як суб'єкта і розкривається в таких поняттях як вільний, самостійний, автономний, ініціативний, творчий, оригінальний” [4]. Учень є об'єктом викладання та суб'єктом учіння. У педагогіці суб'єктність позначається як „здатність людини бути стратегом діяльності, ставити цілі, усвідомлювати мотиви, самостійно вибудовувати дії та оцінювати їх відповідність задуму, корегувати цілі тощо” [6].

XX ст. було відзначено протистоянням природничо-наукової і гуманітарної парадигми, особливо в науках про людину. Бути суб'єктом – значить бути джерелом активності, дії, думки, цінностей і смислів, хотіти і могли починати причинний ряд із самого себе, виходити за межі наперед визначеного, бути спроможним відповідально перетворювати світ і себе в цьому світі за власними проектами, враховуючи соціальні і природні закони світобудови. Як заявляють спеціалісти в галузі освіти [8], в кінці XX століття варіант розвитку людства, що заснований на дискурсивно-логічному мисленні, реалізував себе. Подальше використання можливостей дискурсивно-логічного мислення стає безперспективним і в першу чергу в розвитку науки. Стан освіти визначається розвитком науки, бо досягнення освіти завжди слідує за досягненнями науки.

Для наступного розкриємо окремі аспекти мислення взагалі і дискурсивно-логічного зокрема.

З курсу психології відомо, що мислення – це опосередковане відображення дійсності, це форма пізнавальної діяльності. Термін „опосередковане” означає не безпосередньо, не прямо. Якщо наприклад, ми вивчаємо стіл, який стоїть перед нами, то його ми розглядаємо, дотикаємось до нього, бачимо як він побудований, з яких частин складається тощо. Тут відображення цього об'єкта безпосереднє, пряме. Але якщо йдеться про стіл, якого перед нами немає, а нам потрібно описати, то його відображення в нашій свідомості буде здійснюватися опосередковано, тобто за допомогою мислення. Мислення здійснюється в словах, в мові. Є конкретно-дійове мислення, що спирається на безпосереднє сприйняття предметів у процесі дій з ними, є наочно-образне, воно характеризується на уявленнях та образах, є словесно-логічне мислення – вид мислення, що здійснюється за допомогою логічних операцій з поняттями.

Дискурсивно-логічне мислення – це мислення, що засноване на деяких логічних операціях: порівнянні, аналізі, узагальненні, синтезі тощо. В. Гейзенберг, видатний німецький вчений, підкреслював, що „чим глибше ми вдивляємось у всесвіт, тим більше бачимо в ньому людину” [4]. Суспільно-історичний довід показав, що наука завжди впливає на стан освіти. У минулому наука базувалась на абсолютному використанні раціонального (логічного) мислення, нехтуючи можливостями інших пізнавальних здібностей людини. Наукове знання трактується як знання лише про об'єкт, в той же час як суб'єкт відокремлений, віддалений від об'єкта, не беруться до уваги умови пізнання. Той же В. Гейзенберг зауважував, що те, як природа відповідає на запитання, залежить від того, як ми їх задаємо. Якщо звернутися із запитанням до електрона як до частинки, то він відповість як частинка, якщо ж звернутися до нього як до хвилі, то він відповість нам як хвиля [4].

Сьогодні розвиток науки йде таким шляхом, що об'єктивізм включає суб'єктивізм. Межа між об'єктом і суб'єктом стає відносною. Сучасна наука не відмовляється від об'єктності, але відмовляється від того, що об'єкт розглядається як такий, відособлено від умов пізнання, від суб'єкта пізнання. Таким чином втрачається власне не об'єкт, а метафізичність мислення, звичка мислити об'єктно. У поле зору науки потрапляє взаємодія, цілісність, об'єкт-суб'єктне пізнання. Відмічається тенденція до синтезу природничо-наукових та гуманітарних знань. Цілісність утворення Людина-Природа-Суспільство стає основою не лише для пізнання наукових знань, але й для знань навчальних. Перехід від дискурсивно-логічного до ноосферного мислення став об'єктивною необхідністю, а це означає, що ноосферна освіта – це освіта майбутнього.

Проблема механізмів пізнання, як стверджують вчені, сьогодні знаходиться в епіцентрі уваги вчених і практиків. Як думати, як працювати, як виховувати, як будувати освіту – ось коло питань, вирішення яких може здійснюватись через дослідження механізмів пізнання. Провідним поняттям, яке може дати поштовх щодо розкриття механізмів пізнання є поняття мислеобразу. Він легко трансформується, легко змінюється, він

морфогенетичний, нескінченно довго зберігається, створюється і трансформується за принципом аналогій, він передається через механізм хвильового резонансу.

В умовах цієї статті ми не готові представити всю систему діяльностей вчителя та учнів, або, що те саме, викладача і студента, щоб розкрити характерні особливості ноосферної освіти у розрізі окремих навчальних предметів. Але нас цікавила ця проблема в аспекті, який допоміг би виявити хоча б деякі можливості для того, щоб втиснути в сучасний зміст окремих навчальних предметів характерні риси ноосферної освіти. Ми взяли декілька рис: перша – у ноосферній освіті об'єкт і суб'єкт становлять деяку цілісність, деяке ціле. По-друге, відмовились у ноосферній освіті від дискурсивно-логічного мислення, а зосередились на ноосферному мисленні. Адже на теоретичному рівні можна багато-що обґрунтувати, але чи ця теорія працюватиме, невідомо, тому нас будуть цікавити хоча б деякі приклади її застосування. Тобто, нас цікавитиме практична інтерпретація деяких теоретичних положень ноосферної освіти, які будуть діяти в напрямі формування суб'єктності як певної якості особистості людини.

Навчальний предмет є певним відображенням відповідної науки. Але якщо в науці починають розглядати об'єктно-суб'єктну цілісність, то й у змісті навчального предмету має мати місце об'єктно-суб'єктна цілісність. Візьмемо декілька прикладів з фізики. У 10-у класі вивчається тема: Система відліку. У це поняття входить і спостерігач. Маємо цілісність: тіло відліку, система координат, годинник, лінійка метрова і спостерігач, який перебуває у центрі системи координат. Присутність людини в системі відліку учні просто не помічають. І тому їм дуже важко дається розв'язування задач, коли процеси доводиться аналізувати в рухомій системі відліку. Та навіть дорослому важко уявити, що якщо ми вибрали за тіло відліку який-небудь рухомий предмет, то для спостерігача, людини, що сидить на цьому тілі відліку, всі інші предмети будуть рухатися зі швидкостями, спрямованими в прямо протилежному напрямі. Земля, наприклад, теж буде переміщатися відносно тіла відліку. Є величезна кількість прикладів, які ілюструють той факт, що розгляд об'єкт-суб'єкта як цілісності дає зовсім інші змістові співвідношення. Чого наприклад, варте пояснення фундаментальних положень теорії відносності: скорочення довжин та тривалості проміжків часу.

Як можна, наприклад, пояснити цілу низку фактів, коли розглядаємо вертикальний підйом ракети з космонавтом. Адже всім відомо, що космонавт розташований перпендикулярно осі ракети для зменшення перевантажень на рух крові в судинах людського тіла, що впливає на конструкцію корабля.

Наведемо ще один приклад з математики: розв'язування системи двох лінійних рівнянь з двома невідомими. Елегантність, естетика, продуманість дій вражають своєю красою. Учням пропонується розв'язати одне простеньке рівняння, наприклад, вони його усі (підкреслюємо, всі) розв'язують і не бачать ніякої проблеми, пов'язаної з цим прикладом. На хвилі такого задоволення учнів від своїх знань і вмінь вчитель пропонує ще одне рівняння: Після декількох спроб учні приходять до висновку: розв'язати його не можна. Однак, деякі пропонують такий варіант: надавати значення одному з невідомих і тим самим трансформувати вихідне рівняння з двома невідомими в рівняння з одним невідомим. Учні задоволені: вони вже знають один із способів розв'язання такого рівняння. І ось тепер їм дають ще один із способів розв'язку: додають ще одне рівняння з двома невідомими, утворюючи систему. Шляхом пробного пошуку знаходять, що ці два рівняння, об'єднані в систему, мають два і тільки два корені: X і Y . І лише після цього розкриваються способи розв'язання системи рівнянь. У цьому прикладі втілена вся суть ноосферної освіти, її ідея та зміст.

Для ілюстрації положень ноосферної освіти ми взяли лише декілька прикладів з математики і фізики. Звичайно, для фундаментального розкриття особливостей ноосферної освіти необхідна глибока, серйозна та наполеглива робота, щоб побачити можливості того чи іншого навчального предмету щодо особливостей цієї освіти.

Було наведено лише декілька прикладів із шкільного курсу фізики і математики, але й вони дають чітке уявлення про те, що розгляд цілісності об'єкт-суб'єкт істотно розширює пізнавальні можливості людини. Зрозуміло, що спеціалісти з кожного навчального предмету повинні сісти і розробити очевидно новий зміст навчання. Вважаю, що коли зараз йдеться про перехід на 12-річне навчання, суб'єктність у навчальних програмах з усіх предметів і в усіх класах стане обов'язковим елементом цих навчальних програм.

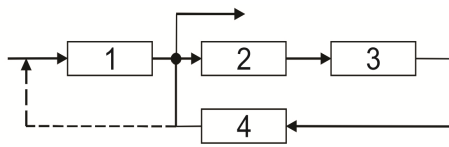
Сьогодні, у ході наукового пізнання, окремо виділяються об'єкт та суб'єкт пізнання. Якщо об'єкт пов'язано з предметним наповненням, а суб'єкт – з гуманітарним, то перед нами типова картина відокремленості суб'єкту від об'єкту. Наука нашого часу базується на мисленні, що пов'язано з лівою півкулею кори головного мозку, яке зветься раціональним. Мислення, що пов'язано із правою півкулею, називається образним.

Прірва між дискурсивно-логічним і образним мисленням виражалась у відсутності будь-якого зв'язку між природничими і гуманітарними предметами, а за великим рахунком між суб'єктом і об'єктом пізнання.

Водночас варто бути справедливим і зауважити, що навіть у ті часи, коли теоретизація навчального процесу була на вершині своєї слави, в теорії і практиці навчання образне, об'єктне мислення не було затерто і відкинуто на задвірки освітньої теорії і практики. Я маю на увазі розвиток образного навчання в початковій школі. Вже сучасна теорія навчання бореться за те, що навчання необхідно розпочинати з формування образів реальних об'єктів, тобто з чуттєвих образів з наступним формуванням гностичних, і лише потім з переходом до теоретичних узагальнень, понять і систематизації.

Суб'єктність у навчальному пізнанні безумовно пов'язана з розвитком самостійності в навчанні. Наше бачення цієї проблеми пов'язано із широким застосуванням дидактичного, управлінського циклу. Ще Г.С. Костюк наголошував, що навчальний процес має риси управління, а воно, як відомо, має багато рівнів і найнижчий рівень – учнівський. Цей цикл починається із формулювання цілі навчальної діяльності, далі йде розробка способів діяльності, потім – їх реалізація, отримання інформації про ступінь досягнення цілі, і нарешті корекції способів діяльності або при потребі і цілі діяльності. Сформулювати цілі діяльності можна лише на основі вивчення об'єкта вивчення, його чуттєвого і пізнавального образу. Це в свою чергу дає можливість залучити наявний життєвий

досвід учня, його поглибити і розширити і отже встановити глибинний зв'язок між суб'єктом й об'єктом пізнання. Іншими словами, орієнтація на управлінський та дидактичний цикли у навчальному пізнанні є досить вагомим засобом формування суб'єктності особистості учня у навчанні. Звичайно, виробити стиль мислення, а конкретніше сформулювати цілісність суб'єкта й об'єкта пізнання можливо лише за умови, коли такий підхід буде домінувати під час вивчення усіх навчальних предметів учнями усіх класів (рис.1).



- 1 – формулювання цілі діяльності;
- 2 – розробка способів діяльності, спрямованих на досягнення сформульованої цілі;
- 3 – отримання інформації;
- 4 – корекція дій та цілі.

Рис.1. Управлінський цикл у самостійній навчально-пізнавальній діяльності

Розглянемо положення, яке має винятково важливе значення і для теорії пізнання взагалі, і для теорії навчання зокрема: будь-який прояв сутності об'єкта можливий лише у взаємодії з іншими об'єктами, а сутність речі вичерпується сутністю її проявів у взаємодії з іншими тілами [6]. Це означає, що властивості тіл виявляються у взаємодії з іншими тілами. Дещо детальніше розглянемо особливості суб'єктно-об'єктної взаємодії. Взаємодіючи з об'єктом вивчення, ми виділяємо в ньому предмет вивчення і далі здійснюємо всі можливі дії не з усім об'єктом, а з однією лише його стороною – предметом вивчення, який має органічний зв'язок із суб'єктом. Фактично вивчається зв'язка: предмет вивчення – суб'єкт. Як бачимо, суб'єктно-об'єктна взаємодія особлива тим, що одним з її учасників є людина з усіма характерними рисами, притаманними лише для цієї людини. Саме вона, проявляючи активність, задає площину взаємодії. Це може бути фізична, психічна, пізнавальна площина. Якщо, наприклад, зосередитись на пізнавальній площині, то вона має ту характерну особливість, що одним із її учасників є людина і вона здійснює управління взаємодією, що реалізується на основі управлінського та дидактичного циклів. Як ми вже зазначали, взаємодія – необхідна умова вияву властивостей об'єкта. Якщо процес взаємодії – це процес обміну змінами, то у відображення входять не просто зміни, що викликаються у відображуваному об'єкті зовнішніми чинниками, а лише ті зміни, що викликаються у напрямі протидії і компенсації зовнішніх впливів. Оскільки будь-яка взаємодія має багато системних рис, то суб'єктно-об'єктну взаємодію як систему можна зобразити схематично так, як показано на рисунку 2.

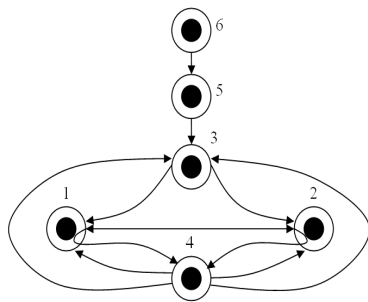


Рис. 2. Суб'єктно-об'єктна взаємодія як система

На рисунку:

- 1-2 – елементи системи, 3 – системоутворювальний чинник, 4 – емерджентна властивість, 5 – функція системи; лінії 4-2, 4-1 зображають реляційний вплив на елементи системи, лінії 4-3 зображають зворотний зв'язок запланованого і реального результату.

Зауважимо, що один з елементів 1-2 може бути суб'єктом цієї взаємодії. Тому початок взаємодії позначається тим, що суб'єкт формулює мету і цілі діяльності, ставить перед собою ряд запитань, а фактично одночасно адресує їх об'єкту вивчення і отримує на них відповідь під час цієї взаємодії.

Визначивши цілі пізнавальної діяльності, суб'єкт разом з тим формує і очікувану відповідь, майбутній конкретний результат. Йде робота з уточнення образу цього результату. Як пише відомий дослідник проблеми образу в психології С.Д. Смирнов „ ... будь-який пізнавальний акт, що розглядається як реальна дія, вимагає, як і всяка дія, вихідних уявлень про той результат, до якого вона має призвести. Звідси випливає, що у функціональному плані будь-який пізнавальний акт розпочинається не із впливу стимулу, а з деякої пізнавальної гіпотези відносно характеру об'єкта, що виступає як джерело здійснюваної стимуляції” [7].

Наприклад, при виведенні формули Герона для визначення площі трикутника учнів неважко переконати, що чим більшими є сторони трикутника, тим більша його площа. Отже, можна зробити припущення, що у формулу входить або сума сторін трикутника, або їх добуток. Завдання полягає в тому, щоб знайти, у яких співвідношеннях вони входять до цієї формули. Сформульований образ направляв дії суб'єкта щодо отримання конкретного результату[3].

Використання схем у навчальному процесі. На перший погляд здається, що використання схем дає незначний ефект у формуванні суб'єктності як якості навчального пізнання. Адже використовуючи схему, учень діє в певних рамках навчального пізнання і йому немає потреби планувати та прогнозувати свої дії. Однак все це не так. Навчання з використанням схем перш за все сприяє формуванню в учнів певного психічного новоутворення, а вже потім вміння використовувати це психічне новоутворення [5]. Приклад цього – використання поняття система, її функціонально-морфологічного системного каркасу. Усім відомо, що якщо ми хочемо деякий об'єкт розглянути як систему, то потрібно заповнити конкретним предметним змістом системний каркас як ціле. Вона утворюється дією системних зв'язків між такими елементами цього цілого: рівень ієрархії, функція системи, системоутворювальний чинник, елементи системи, її структура, емерджентна властивість.

Криза сучасної науки зумовлена ще й тим, що в основу механізмів її реалізації було покладено дискурсивно-логічне мислення, що зумовило односторонність мисленевої діяльності і порушення її цілісності. Цілісність забезпечується єдністю, інтеграцією зв'язків між обома сферами: раціональною та емоційно-почуттєвою. Перевантаження раціональної сфери та відверте нехтування емоційно-почуттєвою сферою відобразилось і в освіті. Усі підручники і навчальні посібники були зорієнтовані на те, щоб забезпечити учнів теоретичними знаннями, тобто знаннями теорій, фактів, принципів, законів і закономірностей. Відверто нехтувалась та реальна дійсність,

для пояснення якої слугували усі ці теорії і закони. Доказом є те, що в освіті, починаючи з початкової школи, великого авторитету набули різноманітні теорії розвивального навчання. Об'єкти вивчення залишались збоку основної уваги суб'єктів пізнання. Теоретизація змісту навчання стала визначальним положенням сучасної освіти. Формування образів, уявлень, сприйняття мало пов'язувалося із об'єктами натуральної дійсності. І як результат такої односторонності мислення стала низька практична зорієнтованість навчання: учні знали деякі теоретичні положення, але не мали уявлення, як їх застосувати і до якої області дійсності їх прикласти.

Така гола теоретизація навчального процесу стала негативною характеристикою особистості учня. Ми далекі від думки применшувати роль і значення внеску в розробку теорії і практики розвивального навчання, зробленого багатьма відомими вченими і практиками, але факт залишається фактом, односторонність розвитку наших учнів очевидна. Спроби „теоретизації” початкової освіти, теорії і навіть дидактичні системи, відомі усьому вчителю України, мають багато корисних речей для вчителя. Однак відомі досить чіткі вікові межі, які утруднюють формування схеми абстрактно-понятійного мислення у дітей молодшого шкільного віку.

Ймовірнісний принцип означає, що вищою цінністю навчального процесу є сам світ думок, світ варіантів, які з'являються в процесі діалогу вчителя з учнями. Якщо в розвивальному навчанні основний акцент робиться на формування математичних понять, то в ймовірнісній педагогіці ставка робиться на формування математичного образу і математичної інтуїції, що набагато більше відповідає можливостям дитини цього періоду. Вважається, що саме образ, а не поняття є глибокою основою феномена мислення, йдеться про образи числа, величини, рівності, образи різних математичних операцій.

Автори ймовірнісного підходу вважають, що понятійне мислення не є природною формою існування дитячої свідомості, перестрибувати психологічні можливості цього віку за допомогою особливих розвивальних технологій не є виправданим. Істинний ключ – не в ранньому формуванні понятійного мислення, а в розвитку образних структур, які складають найбільш глибокі передумови феномена творчого мислення [2].

При навчанні дітей читанню акцент робиться на слухання дитиною добре інтонованого, емоційного розповідання дорослого, яке створює потужний образно-фантазійний потік, що лежить в основі розвитку ейдетичного (приємного) читання.

Суб'єкт формує образ і керується ним у своїх діях, оскільки образ має здатність впливати на матеріальну організацію суб'єкта, викликати відповідні рухи органів тіла, а через них знову впливати на предмети оточуючого світу. Ноосферне мислення – це цілісне мислення, воно включає в себе раціональне, абстрактно-понятійне з одного боку та образне, емоційно-почуттєве з іншого. Цілісність мислення забезпечується і синергетичним підходом, основу якого складає нова, нелінійна наукова парадигма пізнання світу. За нею не тільки буття зумовлює свідомість, але й свідомість здатна зумовлювати буття. Системи, що розвиваються, постають відкритими для впливу слабких сигналів, що мають інформаційну природу. Психіка людини чутлива до слабких сигналів і тому вона реагуватиме не на всі сигнали, а тільки на слабкі, тобто тут важливий не сам сигнал, а й властивість системи реагувати саме на цей сигнал. Роль інтегратора Всесвіту в єдине ціле відіграють не сильні, а слабкі сигнали. Якби це було навпаки, то це б означало, що весь природний комплекс об'єднується дією сильних зв'язків, а на слабкі зв'язки світ би не реагував. Водночас, слабкий сигнал слугує пусковим моментом тільки тоді, коли система перебуватиме в нестійкому, невірноваженому стані, тобто тоді, коли вона перебуватиме в точці біфуркації.

У синергетиці велику роль відіграють так звані дисипативні структури як форми синтезу хаосу і порядку. Дисипативна структура – утворення, взаємодіючи з середовищем, забирає в нього енергію, за рахунок якої продовжує зберігати свою впорядкованість, водночас розсіює енергію середовища, перетворюючи його в хаос. Синергетичний підхід має значні науково-педагогічні можливості для теорії навчального пізнання, однак потрібно чітко розуміти коли, в яких випадках, за яких обставин його можна застосувати.

У сучасній когнітивній психології все більшого поширення набуває переконання, що знання в пам'яті і свідомості організовані у вигляді репрезентативно-когнітивних структур, зміст і ступінь організації яких значною мірою визначає пізнавальні можливості індивіда в певній предметній галузі. Значущість цих структур не обмежується репрезентативними функціями, вони є активними інструментами „вичерпування”, аналізу та структурування інформації про навколишній світ.

На наше глибоке переконання значний внесок у розвиток ноосферного мислення мають застосування системного підходу, використання поняття „схеми”, ті закономірності, які діють у переході від предметно- до системоцентризму та багато іншого.

Незважаючи на те, що поняття „суб'єктність”, „ноосферна освіта” мають досить поважний вік, однак їх використання в теорії і практиці навчально-пізнавальної діяльності ще чекає свого часу. Це стосується як загальноосвітньої, так і професійної школи, як школи середньої, так і школи вищої.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буровский А.М. Концепция ноосферы В.И. Вернадского и создание новой школы / А.М. Буровский // Педагогика. – 1993. – № 6. – С. 13-17.
2. Лобок А.М. Вероятностное образование: екатеринбургский вариант / А.М. Лобок // Школьные технологии. – 1996. – № 3.
3. Малафійк І.В. Дидактика новітньої школи: навчальний посібник / І.В. Малафійк. – К.: Слово, 2015. – 632 с.
4. Маслова Н.В. Ноосферное образование: монография / Н.В. Маслова. – М.: Институт холодинамики, 2002. – 308 с.
5. Найсер У. Познание и реальность / У. Найсер; пер. с англ. В.В. Лучкова. – М.: Прогресс, 1981. – 225 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [в 2-х т.] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика. – Т. 1. – 1989. – 485 с.
7. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – Изд-во Московского университета, 1985.
8. Урсул А.Д. Модель образования XXI века / А.Д. Урсул // Безопасность Евразии. – 2001. – № 4. – С. 61-96.

REFERENCES

1. Burovskiy A.M. Kontsepsiya noosfery V.I. Vernadskoho I sozdaniye novoy shkoly / A.M. Burovskiy // Pedagogika. – 1993. – № 6. – S. 13-17.
2. Lobok A.M. Veroyatnostnoye obrazovaniye: yekaterinburgskiy variant / A.M. Lobok // Shkol'nyi tekhnologii. – 1996. – № 3.
3. Malafeeik I.V. Lidaktika novitn'oi shkoly: navch. posib. / I.V. Malafeeik. – K.: Slovo, 2015. – 632 s.
4. Maslova N.V. Noosfernoe obrazovaniye: monografiya / N.V. Maslova. – M.: Institut kholodinamiki, 2002. – 308 s.
5. Noyser U. Poznaniye i real'nost' / U. Naysler; per. s angl. V.V. Kuchkova. – M.: Progress, 1981. – 225 s.
6. Rubinshteyn S.L. Osnovy obshchey psikhologii [v 2-kh t.] / S.L. Rubinshteyn. – M.: Pedagogika. – T. I. – 1989. – 485 s.
7. Smirnov C.D. Psikhologiya obraza: problema aktivnosti psikhologicheskogo otrazheniya / C.D. Smirnov; Izd-vo Moskovskogo u-ta, 1985.
8. Ursul A.D. Model' obrazovaniya XXI veka / A.D. Ursul // Bezopasnost' Ievrazii. – 2001. – № 4. – S. 61-96.

И.В. МАЛАФЕИК. СУБЪЕКТНОСТЬ КАК КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье раскрываются особенности таких понятий как «субъектность», «ноосферное образование», «ноосферное мышление», приводятся примеры взаимосвязи объекта и субъекта познания с таких учебных предметов как математика и физика. Также дается характеристика целостному мышлению, которое обеспечивается единством логического и образного мышления, а также синергетики.

Ключевые слова: субъектность; ноосферное образование; целостное мышление; деятельность; субъект; дискурсивно-логическое и образное мышление; синергетика.

I.V. MALAFEEIK. SUBJECTIVITY AS A QUALITY OF MODERN EDUCATION

The article reveals the peculiarities of such concepts as "subjectness", "noospheric formation", "noospheric thinking", examples of the relationship between the object and the subject of cognition with such subjects as mathematics and physics are given. A characteristic is also given to holistic thinking, which is ensured by the unity of logical and figurative thinking, as well as synergetics.

Key words: subjectivity; noospheric education; holistic thinking; activity; subject; discursive-logical and figurative thinking; synergetics.

Рекомендовано до друку.

Д-р. пед. наук, проф. І.С. Войтович.

Одержано редакцією 22.05.2017 р.

УДК: 378: 008

В.М. РУДЕНКО

**ЗМІСТ ВИЩОЇ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЕКТУВАННЯ
В КОНТЕКСТІ КУЛЬТУРИ**

Пропонується проект реконструкції змісту вищої освіти на підставах ізоморфності систем освіти і культури. Концепція відображає гуманістичний вектор розвитку освіти і виступає чинником цілісності змісту освіти в рамках цивілізаційно-культурологічної парадигми.

Ключові слова: зміст освіти, культура, проект, цінності, значення, сенс.

Необхідність проектування освітніх систем витікає з концептуальних уявлень щодо цілісності педагогічної дійсності і педагогічного знання про неї. Проектування є способом конструктивного рішення протиріч між теоретичними уявленнями щодо освіти і практикою її побудови. Сенс "проектування" полягає у створенні проекту, вибудовуванні плану, задуму, який передбачається реалізувати" [5, 26].

Під проектуванням освіти в широкому сенсі можна розуміти цілий спектр видів і результатів педагогічної діяльності. Серед особливостей педагогічного проектування відзначається необхідність здійснення спеціальних педагогічних досліджень. Умовою збереження системної цілісності проектування є проміжні моделі і освітні стандарти, які служать спеціальними семіотичними засобами для суб'єктів процесу проектування. Продуктами педагогічного проектування є проекти, що несуть в собі як раціональні, так і ціннісно-сміслові риси: продукт певного виду діяльності; творіння, що виражає педагогічні погляди; засіб розвитку освітньої системи в рамках проекту; нове педагогічне знання, знайдене в процесі проектування.

Таким чином, педагогічне проектування виступає методом дослідження і способом перетворення освітніх систем на різних рівнях їх організації. Як процес воно будується на основі дотримання певних етапів і багаторівневої системи принципів.

На рівні особистісно-орієнтованої концепції освіти у проектуванні можна виділити низку конкретних проблем, а саме: проблему відповідності сенсу, цілей, структури і змісту освіти специфіці особистісного розвитку студента; проблему співвідношення суб'єктного і об'єктного в освіті; проблему проектування змісту, адекватного діяльності студента, яка б дозволяла йому рухатися за індивідуальною траєкторією навчання.

В сучасних умовах перманентної модернізації вітчизняної вищої школи (в контексті Болонського процесу) пропонується один із варіантів проекту реконструкції змісту вищої освіти на підставах ізоморфності систем освіти і культури, що відображає гуманітарний вектор розвитку освіти. Така культурологічна спрямованість виражається в орієнтованості освіти на особистісні індивідуально-значущі, ціннісно-сміслові елементи змісту, а також у забезпеченні усвідомленого засвоєння цих елементів шляхом інтеграції духовних, соціальних і технологічних складових культур.

© В.М. Руденко, 2017