

ДВА ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ – ДВІ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВИХОВНІ СТРАТЕГІЇ

І. Д. БЕХ, дійсний член НАПН України, доктор психологічних наук, професор,
директор Інституту проблем виховання НАПН України
E-mail: info@ipv.org.ua

Анотація. У статті розглядаються два етапи розвитку педагогічної науки – етап соціоцентризму та етап людиноцентризму. Наголошується, що педагогічна наука задається провідними методами, на основі яких створюється відповідна теорія. Найбільш адекватно репрезентує педагогічну науку метод формувального експерименту. Аналізується, що педагогічне оформлення традиційного формувального експерименту відбувалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів. Традиційний формувальний експеримент ґрунтувався на моделюванні зовнішнього боку виховного процесу і не включає у нього власну діяльність дитини як важливішу умову реалізації його цілей.

Автор підкреслює, що загальнонауковий принцип людиноцентризму нині об'єктивується як особистісно орієнтований педагогічний, зокрема виховний процес. На відміну від традиційного формувального експерименту, у теорії особистісно орієнтованого виховного процесу ідеологія формувального експерименту виступає інноваційною виховною технологією гуманістичного типу і має стати одним із провідних напрямів.

Ключові слова: педагогічна наука, виховання, соціоцентризм, людиноцентризм, формувальний експеримент.

Актуальність (Introduction). Сучасне реформування освіти докорінно відрізняється від усіх попередніх реформ тим, що вперше здійснюється не на основі державно-класових ідеологічних запитів, а за ідеями смисло-ціннісного буття людини, за логікою її історичного розвитку. Логіка ж ця 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 володіє вона у цьому плані необхідними внутрішніми потенціями? Щоб відповісти на це питання, очевидно, слід проаналізувати історичний шлях становлення педагогічної науки. Такий аналіз здійснюється нами в основному в контексті розв'язання нею виховних проблем.

Поклавши в основу їх виокремлення не формально-часові ознаки, а якісні характеристики педагогічної науки, її внутрішню сутність, умовно виділимо два етапи розвитку педагогіки. Вона ж задається провідними методами, на основі яких створюється відповідна теорія. Від того, яке філософсько-методологічне, соціокультурологічне і психологічне підґрунтя покладається у побудову методу педагогічної науки, залежить її загальний якісний стан. Відомо, що найбільш адекватно репрезентує педагогічну науку метод формувального експерименту.

Виходячи з викладеного, перший етап розвитку педагогічної науки ква-

ліфікуватимемо як *етап соціоцентризму*.

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

Мета (Purpose) статті – розглянути два етапа розвитку педагогічної науки – етап соціоцентризму і етап людиноцентризму.

Методи (Methods). У процесі дослідження застосовано наступні методи: аналіз, синтез, узагальнення, систематизація, екстраполяція.

Результати (Results). У педагогічній площині дитину з орієнтацією на цей принцип розглядалася практично об'єктом виховного впливу. А відтак, основними формувальними особистість засобами виступали приписи, вимоги, інструкції як форми соціальної дії на вихованця.

Науково-педагогічна свідомість соціоцентричної орієнтації дотримувалась у побудові формувального експерименту у сфері 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 в цілому проникненню у явища і процеси соціальної обумовленості розвитку особистості. В той же час така експериментальна ідеологія призвела до одностороннього розгляду особистості з позиції соціальних параметрів.

Соціоцентризм у формувальному експерименті і реальній виховній практиці зосереджується в основному на соціальному розвитку особистості, на розгляді дитини як члена певної групи, спільноти, суспільства. Головною метою виступала соціалізація, тобто засвоєння підростаючою особистістю різноманітних соціальних норм як соціальної регуляції її поведінки на рівні пристосування до соціального середовища. Природно, що якраз навички соціальної поведінки (наприклад, дотримання вимог стосовно ставлення до члена колективу, черговості у певних соціальних ситуаціях, формально-позитивне ставлення до праці і таке інше) вважалися провідними критеріями розвитку особистості.

Соціоцентризм байдужий до внутрішнього світу вихованця, ігнорує його домінуюче місце в ієрархії суспільних цінностей, унікальність його як особистості. Звідси вищою цінністю вважається не моральна досконалість особистості, а праця як смисл життя людини. Тотальне залучення підростаючої особистості до діяльності у зовнішньому об'єктивному світі, на що націлює соціоцентризм, може створювати певні суттєві ускладнення в її розвитку. По-перше, непомірна поглиненість вихованця тією чи іншою предметною діяльністю, навіть за умови психологічно вираженої її організації, облишує його можливості до розгортання «праці душі», звернення до свого внутрішнього світу з метою його зміни і морально-духовного вдосконалення. По-друге, будь-яка предметно-перетворювальна діяльність реалізує суб'єкт-об'єктне відношення, яке може бути досить небезпечним щодо розвитку особистості. Наприклад, результат праці, який не виступає предметом задоволення певної матеріальної потреби, може актуалізувати і закріплювати у структурі особистості вихованця

егоїстичні почуття (зверхності, гонористості, самолюбства тощо), якщо він за відповідними параметрами кращий за результат ровесника. Недосконалий результат відповідно 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 у відносини чисто речові, відносини корисності, які визначатимуть образ життя людини – такий, що реалізуватиме культуру корисності. Ймовірність такої трансформації зростатиме тоді, коли суспільство у своїй ціннісній структурі надає пріоритету матеріальним потребам, зміщуючи духовні цінності на задній план. Панування у суспільстві на всіх його рівнях речових відносин майже не залишає місця для відносин особистісних, без яких неможливий морально-духовний розвиток людини.

Цивілізаційний розвиток, зокрема новоєвропейської епохи, визначався суб'єкт-об'єктними відносинами в їх речовій формі. Вони стали найголовнішою характеристикою новоєвропейської свідомості (включаючи новоєвропейську науку і філософію), новоєвропейського раціоналізму і образу 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 з соціоцентризмом як педагогічним мисленням. Історична педагогічна наука і практика, таким чином, були такими, що в основному задовольняли суспільні запити. Ці останні безпосередньо впливали на теоретичні уявлення про ідеал людини, а відтак й на пошук адекватних засобів його досягнення.

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

Соціоцентризм як загальнонауковий принцип не лише задавав пріоритет у відношенні «суспільство – людина», а й суттєво впливав на механізми її психічного розвитку. Річ у тім, що природничо-наукова парадигма і зв'язаний з нею причинно-наслідковий детермінізм визначав таку педагогічну логіку впливу на психічний розвиток дитини, за якої соціальні дії (і спеціально організовані, і ситуативні) мають однозначно детермінувати очікуваний результат. Якраз цим пояснюється розгляд вихованця лише як об'єкта педагогічного впливу, оскільки за такого підходу недооцінювалося фундаментальне психологічне положення 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: ціль – засіб – результат. Власне, предметом дослідницьких зусиль об'єктивно міг виступити лише культурно-об'єктний виховний засіб як контрольований фактор.

Його педагогічне оформлення відбувалося як конструювання певного змісту, форм, методів, прийомів. Таким чином, традиційний формувальний експеримент ґрунтувався на моделюванні зовнішнього (організаційного) боку виховного процесу і забезпечував в основному адаптивну соціоцентрацію дитини. Такий експеримент штучно обмежував виховний процес лише професійною діяльністю педагога, розглядаючи її у поняттях соціальної ролі, і не включав у нього власну діяльність дитини як важливішу умову реалізації його цілей. Тим самим традиційний експеримент утверджував педоцентризм і в історії педагогічної думки, і в педагогічній практиці.

Другий етап розвитку педагогічної науки – це *етап людиноцентризму*. Він був підготовлений всім ходом 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 конкретизується аксіологічною теорією. Конструктивна аксіологія поширюється у педагогіку ідеями гуманізму, взаємодії як «співбуття», співтворчості.

У сучасній культурі переважає орієнтація на людиноцентризм, культивуються ідеї гідності людини. Культура гідності націлює педагогіку на смислоціннісні основи життя людини, на її екзистенційну сутність. Вершинна гідність людини тут пов'язується з її устремлінням до віднайдення смислу життя у створенні творчого продукту, чи звершенні загальнозначущої справи, чи в переживанні добра, істини і краси, в переживанні природи і культури; чи у зустрічі з іншою унікальною людиною, з самою її унікальністю. Однак найбільш благородний і великий смисл життя для тих людей, хто, будучи облишений можливості віднайти смисл у справі, творенні, переживанні чи любові, за допомогою самого ставлення до свого тяжкого становища, яке вони об'єктивно змінити не можуть, піднімаються над ним і переростають власні межі. Значуща позиція, яку вони вибирають, - позиція, яка дозволяє 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 визрівали безпосередньо в самому історико-педагогічному процесі. Завдяки тому, що даний процес не міг бути жорстко нормовідповідним існуючим соціокультурним тенденціям, у педагогічній науці і практиці творчо формувалася гуманістична традиція, яка передбачала сходження людини до вищих морально-духовних вартостей. Щоправда, через відсутність 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. Песталоцці, Дж. Д'юї, В. Сухомлинський).

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

У теорії особистісно орієнтованого виховного процесу, що нині складається, ідеологія формувального експерименту у статусі інноваційної виховної технології гуманістичного типу має стати одним із провідних напрямів. При цьому 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 по можливості більш повно враховує різноманітні фактори реального виховання, що впливають на процес виникнення досліджуваного психологічного утворення.

Принциповою відмінністю особистісно орієнтованого формувального експерименту від традиційного формувального методу виявляється та, що тут прямим виховним продуктом є морально-особистісне новоутворення як безумовна самоцінна форма суб'єктивної активності. Вона входить безпосередньо в ядро особистості і є її сутнісним показником; без цього ядра особистість не являє свого соціального буття. Візьмімо для прикладу таку особистісну цінність як альтруїзм, який має проявлятися у реальній моральній діяльності як допомога тому, хто її потребує. При цьому базовою спонукою такої моральної діяльності мусить бути мотив піклування про людину - висловлення співчуття і допомога тим, хто її потребує. Але те, що в кінцевому підсумку йде на користь іншому і тому на перший погляд видається діяльністю допомоги, може тим не менше визначатися зовсім різними рушійними силами. Вирішальною відмінністю мотивованою допомогою моральної діяльності виявляється те, що вона меншою мірою веде до власного благополуччя, ніж до благополуччя іншої людини, тобто її більша корисність для іншого, ніж для самого суб'єкта. Тому зовнішньо однакові акти допомоги можуть бути в одному випадку альтруїстичними, в іншому ж, 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 би не відбувалася вищеописана підміна мотивів моральних вчинків. По-друге, слід вибудувати науково обґрунтовану послідовність тих моральних дій, які складають діапазон прояву того чи іншого морального утворення, що підлягає формуванню. Приміром, діапазон дій альтруїстичної поведінки сягає від життєвої люб'язності (на зразок відповісти котра година) через благодійну діяльність до допомоги тому, хто потрапив у небезпеку, у важке становище, аж до рятування його ціною власного життя. Послідовність формування таких моральних дій має враховувати рівень їх психологічної ваги для вихованця, час, різноманітні витрати, рівень готовності відсувати на задній план свої бажання і плани тощо.

Слід виходити з того, що певні особистісні цінності і особистість у цілому 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 і 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. Інакше кажучи, особистість, розвиваючись, набуває певну форму - певний спосіб організації, який може як всіляко сприяти всебічному і 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 «формування» й набуло широкого вжитку у

психолого-педагогічній науці і 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, по-перше, зважати на те, що і виховання, і навчання як процеси складаються з діяльності педагога і власної діяльності дитини. Ця остання виникає і формується в процесі навчання і виховання, педагог керує її становленням. По-друге, педагог досягне цілі всебічного розвитку дитини за умілого спрямування власної діяльності дитини. Тому ефективність його педагогічної діяльності визначається ефективністю формування власної діяльності дітей, оскільки якраз на її основі відбувається їхній розвиток. Діяльність педагога сприяє розвитку вихованця в міру того, як педагог керує його діяльністю, а не підміняє її. Будь-яка спроба педагога «внести у дитину пізнавальні і моральні норми, минаючи власну діяльність дитини по оволодінню ними, підриває... самі основи здорового розумового і морального розвитку дитини, виховання її особистісних властивостей і якостей» [4, с. 191]. Разом з тим 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 він керується педагогом. За словами Г. Костюка, «виховання за своєю суттю - це керівництво індивідуальним становленням людської особистості... виховувати – це проектувати поступове становлення якостей майбутньої особистості і керувати здійсненням накреслених проєктів» [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 свого 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, включаючи навчальний зміст і методи, на основі яких вона розгортається, - це лише умова для генезису того чи іншого психологічного утворення.

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

Власна діяльність дитини, метою якої виступає її моральне самовдосконалення, й має, з одного боку, визначати суть гуманітарної пізнавальної парадигми як домінантного атрибуту принципу дитиноцентризму, а з іншого – конституювати формувальний експеримент як особистісно-орієнтовану виховну технологію. Успішно формувати і керувати цією діяльністю педагог зможе за умови, коли він виступатиме не тільки в ролі фахівця (носія певних психолого-педагогічних і етичних знань і методів роботи), а очікуваний результат

визначатимуть його особистісні характеристики. По-іншому кажучи, він мусить в першу чергу виховувати своєю особистістю. Якраз на вияв умов такої організації виховного процесу, основою якої виявляється стимулювання інтенцій суб'єктів цього процесу до самоподолання своїх особистісних вад і прогресивного самовизначення, безпосередньо спрямований формувальний експеримент, організований на засадах гуманітарної пізнавальної парадигми.

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

За розумінням стоїть піклування за вихованця, усвідомлення його глибинної сутності, а не окремих емоційних переживань. Вихованець психологічно включає на ціннісному рівні педагога у свою власну діяльність (а без цього дана діяльність не буде ефективною), і він залишається в ній доти, доки вихованець відчуває, що вихователь приймає його таким, яким він є. Дитина переконується, що її знають такою, якою вона знає себе. У той же час 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 дозволило їй залишитися відповідальною за себе. За такого входження у внутрішню діяльність вихованця вихователь має обґрунтувати свою точку на предмет обговорення, активно виражати власні переконання і почуття.

Розвивально-виховна цінність розуміння ж полягає у тому, що воно виступає благодатною психологічною основою для того, щоб між судженнями вихователя і висловлюваннями дитини не виникало нездоланих суперечностей, щоб судження педагога плавно, так би мовити, перетікали у власні розмірковування дитини, задаючи їм необхідну смисло-ціннісну спрямованість. За браком глибокого і всебічного розуміння виховуюче особистісне спілкування по суті перетворюється в монолог двох суб'єктів, які залишаються на своїх позиціях, не досягаючи необхідних самозмін.

Розуміння є досить тонкою психолого-педагогічною технікою, яка вимагає від вихователя відповідних знань і практики. Якщо ж їх немає, то вихователь часто віддає перевагу таким неефективним формам розуміння як надмірне інструктування і розслідування. Детально інструктуючи, ми навіюємо дитині, що вона не здатна міркувати сама чи відчуває повну залежність від дорослого, щоб чогось досягти. Діти перестають слухати, коли хтось постійно говорить їм що робити чи закидає їх непотрібними фактами. Інструктування робить важливим дорослого, але віднімає незалежність дитини. Воно повністю відмінне від пояснення, коли дитина 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 в середині себе і тоді працювати з ними стає дуже важко. Діти вірно відчувають, що дорослий прагне контролювати чи звинуватити їх у більшій мірі, ніж допомагає діяти. Розслідування порушує внутрішнє мовлення вихованця.

Формувальний експеримент особистісно орієнтованого типу передба-

чає організацію вихованого процесу як системи особистісно значущих для вихованця подій, розв'язання його життєвих проблем, формування життєвої стратегії стійкого розвитку на позитивній морально-правовій основі в ході суб'єкт-суб'єктної взаємодії, тобто послідовність спрямованих один на одного дій, якими обмінюються партнери. З позиції формування і розвитку особистості дитини безпосередній інтерес представляють соціальні взаємодії (вихователя і вихованця). Їх зміст полягає у особистісному спілкуванні, за якого воно дає задоволення, захоплює і збагачує обидві сторони. Ступінь, у якому це досягається, рівною мірою залежить від партнерів по спілкуванню.

Вихователь як суб'єкт особистісного спілкування для досягнення виховних цілей має домогтися багато дечого. Перш за все він мусить надати цьому спілкуванню привабливості в очах вихованця. Педагог має зробити очевидним для дитини, що розглядає її як рівну собі і пропонує їй відносини повністю взаємні. Несиметричність у розподілі ролей чи бажання вихователя задовольнити свою, наприклад, потребу у зверхності наносить шкоду особистісному спілкуванню чи навіть зовсім руйнує його.

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

Особистісне спілкування стає повноцінним по мірі того, коли у ньому інтенсивно утверджується взаємний і довірливий зв'язок, де кожен із партнерів ставиться до іншого з приязню, по-дружньому, підтримує і симпатизує йому.

У формувальному 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 у дитини необхідних переживань бажання, хотіння, радості стосовно того чи іншого етичного поняття як регулятора її моральної поведінки.

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

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

Задоволення – це завжди реалізація деякої афективної моделі, тому будь-якому задоволенню передує стійка програма отримання насолоди. Сказане наголошує на необхідності створювати умови для набуття вихованцем досвіду емоційного життя, який не можливо засвоїти, його слід пережити. Між тим якраз цей досвід є емоційним «кодом» життєдіяльності особистості, її особистісних смислів, цінностей, поведінкових стереотипів.

Висновки і перспективи (Discussion). Формувальний експеримент як особистісно орієнтована виховна технологія може здійснюватися лише за логікою руху у смислового просторі самовизначення особистості. Цей рух можли-

вий тільки в межах дитиноцентризму.

Список використаних джерел

1. Анциферова Л. И. К психологи личности как развивающейся системе / И.Л. Анциферова // 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. – С. 25.
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.

References

1. Antsiferova L. I. K psihologii lichnosti kak razvivayuscheysya sisteme / I.L. Antsiferova // Psihologiya formirovaniya i razvitiya lichnosti. – M., 1981.
2. Arsenev A. S. Globalnyiy krizis i lichnost / A.S. Arsenev // Mir psihologii i psihologiya v mire. – 1994. – № 2. – S. 25.
3. Kostyuk G. S. Navchalno-vihovniy protses i psihichniy rozvitok osobistosti / G.S. Kostyuk. – K., 1989.
4. Rubinshteyn S. L. Problemyi obschey psihologii / S.L. Rubinshteyn. – M., 1976.

ДВА ЭТАПА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ – ДВЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ СТРАТЕГИИ

И. Д. БЕХ

Аннотация. В статье рассматриваются два этапа развития педагогической науки – этап социотризма и этап человекоцентризма. Отмечается, что педагогическая наука задается ведущими методами, на основе которых создается соответствующая теория. Наиболее адекватно представляет педагогическую науку метод формирующего эксперимента. Анализируется, что педагогическое оформление традиционного формирующего эксперимента происходило как конструирование определенного содержания, форм, методов, приемов. Традиционный формирующий эксперимент основывался на моделировании внешней стороны воспитательного процесса и не включал в него деятельность ребенка как важное условие реализации его целей.

Автор подчеркивает, что общенаучный принцип человекоцентризма сейчас объективируется как личностно ориентированный педагогический, в частности воспитательный процесс. В отличие от традиционного формирующего эксперимента, в теории личностно ориентированного воспитательного процесса идеология формирующего эксперимента выступает инновационной воспитательной технологией гуманистического типа и должна стать одним из ведущих направлений.

Ключевые слова: педагогическая наука, воспитание, социотризм, человекоцентризм, формирующий эксперимент.

TWO STAGES OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL SCIENCE – TWO EXPERIMENTAL AND EDUCATIONAL

I. D. Bekh

Abstract. The article is devoted to two stages of development of pedagogical science – the stage of socio-centrism and stage of human-centrism. The author

emphasizes that pedagogical science is determined by the principal methods which are foundation for certain theory. Method of forming experiment presents pedagogical science most adequately. Pedagogical design of traditional forming experiment was as a process of development of certain content, forms, methods and techniques. Traditional forming experiment based on modeling external sides of educational process and did not include child's activity inside as an important condition for implementation its aims.

The author highlights that now general scientific principle of human-centrism is objectivized as person-oriented pedagogical, in particular educational process. Unlike traditional forming experiment in theory of person-oriented educational process, ideology of forming experiment is innovative educational technology and humanistic type should become one of the priority directions.

Keywords: pedagogical science of education, socio-centrism, human-centrism, forming experiment.

УДК 37.011.3-051.014.52-057.86(045)

РЕЛІГІЙНИЙ СВИТОГЛЯД СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ У ПЛОЩИНІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ

С. М. БОРХОВИЧ, старший викладач кафедри богослов'я
Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)
E-mail: ortksveta@yandex.ua

Анотація. У статті розглянуто релігійний світогляд сучасного вчителя духовно-моральних дисциплін у площині педагогічного професіоналізму; відзначено, що в процесі виховання духовно-моральних орієнтирів, в якому вчитель виступає зберігачем і ретранслятором духовних, моральних і культурних цінностей суспільства, збільшується значення життєвих позицій педагога. Релігійні підстави духовності людини щодо навколишнього світу, сенсу життя, самого буття людини в світі, прийняття і слідування певним критеріям добра і зла, що передбачає визнання існування Бога як Особистості дозволяє вчителеві давати учням не просто суму духовно-моральних знань, а шляхом інтеріоризації формувати їхня переконання.

Ключові слова: світогляд, цінності, духовно-моральні дисципліни, професіоналізм.

Актуальність (Introduction). Проблема особистості вчителя сьогодні набуває особливої значущості. Його особистісна позиція, ставлення до подій і змін в суспільстві, його відношення до дітей, до свого внутрішнього стану - всі ці параметри відображаються на розвитку особистості учнів. У 70-ті роки ХХ ст. В.О. Сластьонін точно сформулював основні акценти педагогічної освіти: «... які б реформи і модернізації не проводилися в галузі освіти, які б науково обгрунтовані проекти його поновлення ні намічались, всі вони, в кінцевому рахунку, замикаються на вчителі. Тому що не існує чудодійних систем. Існує вчитель ...» [7, с.3]. Особистість педагога багато в чому визначає завтрашній день розвитку суспільства, тому що педагогу довірено освіту і виховання під-ростаючого покоління.

© С. М. Борхович, 2016