

ДЕРЖАВНА СЛУЖБА УКРАЇНИ З НАДЗВИЧАЙНИХ СИТУАЦІЙ

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності

**МОДЕЛЮВАННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОЦЕСУ ТА
ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ
РИЗИКОНЕБЕЗПЕЧНИХ ТА ІНШИХ ПРОФЕСІЙ**

монографія

**Львів
СПОЛОМ
2023**

УДК 378.14.032.

М 74

Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Львівського державного університету безпеки життєдіяльності ДСНС України, протокол № 3 від 26.10.2022 р.

Рецензенти: **Роман ГУРЕВИЧ**, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України;
Василь КАРАБИН, доктор технічних наук, доцент.

Наукова редакція: **Мирослав КОВАЛЬ**, доктор педагогічних наук, професор
Андрій ЛИТВИН, доктор педагогічних наук, професор

Моделювання педагогічного процесу та психологічного супроводу підготовки фахівців ризиконебезпечних та інших професій : монографія / за ред. М. С. Ковалю, А. В. Литвина. Львів : ЛДУБЖД, 2023. 396 с.

Розкрито теоретичний і методичний аспекти моделювання освітньої системи і педагогічної взаємодії в підготовці майбутніх фахівців. Проаналізовано сучасні підходи до проектування освітнього процесу в закладах професійної освіти у світлі вимог гуманістичної парадигми. Подано науково-методичні рекомендації з моделювання навчальної виховної та організаційно-управлінської діяльності закладів освіти різного рівня та профілю, зокрема професійної підготовки фахівців, що працюватимуть в органах і підрозділах Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Дослідження виконано в межах теми НДР кафедри практичної психології та педагогіки ЛДУБЖД «Педагогічне забезпечення та психологічний супровід професійної підготовки та здоров'язбереження фахівців ризиконебезпечних професій у закладах вищої освіти».

Для науково-педагогічних, педагогічних та адміністративних працівників і здобувачів освіти (аспірантів, ад'юнктів, курсантів і студентів), стейкхолдерів, а також широкого кола дослідників у галузі теорії та методики професійної освіти.

ISBN 978-966-919-915-7

© Автори, 2023

© Львівський державний університет безпеки життєдіяльності ДСНС України, 2023

© Вид-во "СПОЛОМ", 2023

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПЕДАГОГІЧНОГО МОДЕЛЮВАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ.....	7
<i>Мирослав КОВАЛЬ</i>	
1.1. Концептуальні основи удосконалення української вищої школи в контексті сучасної парадигми освіти.....	7
<i>Григорій ВАСЯНОВИЧ, Світлана ВДОВИЧ</i>	
1.2. Методологічні підходи до моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях.....	18
<i>Андрій ЛИТВИН, Лариса РУДЕНКО</i>	
1.3. Побудова ефективних моделей освітніх систем і процесів професійної підготовки.....	41
РОЗДІЛ 2. МОДЕЛІ ОСВІТНІХ СИСТЕМ І ПРОЦЕСІВ СУЧАСНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	56
<i>Андрій ЛИТВИН</i>	
2.1. Модель інформатизації підготовки фахівців у закладах професійної освіти.....	56
<i>Лариса РУДЕНКО</i>	
2.2. Модель системи формування комунікативної культури фахівців соціономічної сфери.....	78
<i>Юлія КОЛІСНИК-ГУМЕНЮК</i>	
2.3. Модель професійно-педагогічної підготовки викладачів професійно- художніх дисциплін у педагогічних і художніх закладах вищої освіти.....	94
<i>Валерій СОЛОВЙОВ</i>	
2.4. Теоретична модель педагогічної підготовки вчителів фізичного виховання в закладах вищої освіти.....	110
<i>Мар'яна КУПЧАК</i>	
2.5. Модель професійної підготовки майбутніх експертів з екології засобами інформаційно-комунікаційних технологій.....	129
<i>Тетяна КОНІВІЦЬКА</i>	
2.6. Модель формування риторичної компетентності майбутніх психологів....	143
<i>Віталій ЛИТВИН</i>	
2.7. Модель формування інформаційної культури майбутніх архітекторів в освітньому процесі ЗВО.....	154
<i>Галина ФЕДЮК</i>	
2.8. Модель розвитку педагогічної майстерності вчителів природничих предметів у процесі неперервного професійного самовдосконалення.....	165

1.2. Методологічні підходи до моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях

Моделювання є важливою складовою прикладних наукових досліджень у педагогіці та психології. Як зазначає А. Лопатьєв, «моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання за допомогою штучних або природних систем, які зберігають деякі особливості об'єкта дослідження, що дає можливість представляти цей об'єкт у певних відношеннях та отримувати про нього нові знання. Моделювання як метод наукового дослідження виникло у зв'язку з необхідністю вирішувати завдання, які за певних причин не могли бути вирішені безпосередньо» [12, с. 6].

Проблеми моделювання в педагогічних і психологічних дослідженнях вивчали О. Борисова, Н. Боярчук, Т. Гуковська, Т. Гуменюк, М. Євтух, А. Єріна, Т. Ільїна, Л. Карасьова, Л. Ковальчук, Г. Козлова, С. Косянчук, В. Кушнір, Є. Лодатко, А. Лопатьєв, Е. Лузік, О. Мещанінов, І. Новік, Є. Павлютенков, О. Пономарьов, Н. Пусепліна, О. Столяренко, А. Теплицька, Л. Фрідман, В. Штофф та ін. Питання методології педагогічних і психологічних досліджень вивчали О. Адаменко, Г. Васянович, Л. Ваховський, Н. Гоголь, Л. Голубнича, С. Гончаренко, Н. Дічек, О. Дубасенюк, О. Касьянова, Є. Коваленко, В. Коваль, О. Сухомлинська, О. Туриніна, Є. Хриков та ін.

Особливістю моделювання є опосередкованість вивчення об'єкта (за допомогою іншого аналогічного об'єкта). Модель виступає проміжною ланкою між дослідником і об'єктом дослідження. Науковим підґрунтям методу моделювання вважається аналогія [12]. Моделювання передбачає вивчення об'єкта через дослідження створеної максимально подібної його копії (моделі) з подібними чи однаковими властивостями. Здобуту завдяки вивченню цієї моделі інформацію дослідник переносить на реальний об'єкт дослідження.

У педагогіці та психології моделі розглядаються в різних аспектах: як засіб наукового пізнання; як предмет дослідження; як засіб діяльності; як засіб навчання; як засіб прогнозування педагогічних і психологічних явищ; як засіб удосконалення і перетворення об'єкта; як засіб схематичного представлення структури досліджуваного педагогічного чи психологічного явища тощо.

Як зазначає Т. Гуменюк, «у теорії педагогічного проектування виділяють: прогностичну модель для оптимального розподілу ресурсів і конкретизації цілей; концептуальну модель, засновану на інформаційній базі даних і програмі дій; інструментальну модель, за допомогою якої можна підготувати засоби виконання; модель моніторингу – для створення механізмів зворотного зв'язку та способів коригування можливих відхилень від запланованих результатів;

рефлексивну модель, яка створюється для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачуваних ситуацій» [7, с. 67].

Основними вимогами до моделей і моделювання є: адекватність (відповідність моделі наявному стану вирішення проблеми, тенденціям розвитку освіти, наявному стану теоретичної розробки проблеми), понятійна визначеність моделі (представлення моделі через розкриття системи понять та визначення системи понять, яка обумовлює основні структурні компоненти моделі та створює умови для комплексного та цілісного опису теоретичної та нормативної моделі експериментальної системи), універсальність (здатність моделі забезпечити досягнення результату у всіх освітніх установах, на підвищення ефективності діяльності яких спрямоване дослідження), спрямованість на інтенсифікацію функціонування досліджуваної системи, технологічність (висвітлення послідовності дій, їхніх етапів, засобів і форм, алгоритмів реалізації завдань формульовального експерименту), повнота (відображення всіх основних компонентів досліджуваного об'єкта і їхніх взаємозв'язків), відповідність моделі експериментальної системи методології дослідження, органічна єдність експериментальної моделі з іншими результатами дослідження, інформативність, поєднання в процесі моделювання різних видів моделей [18, с. 140–142], а також доцільність, відкритість, синергетичність (самоорганізованість складної системи), аксіологічність (орієнтованість на духовні, моральні, естетичні та інші цінності людини), вітагенність (зв'язок із життєвим досвідом) та ін. [9, с. 584].

Однією з обов'язкових вимог до обґрунтування педагогічних моделей Є. Хриков визначає знання сутності методологічних підходів, обраних для розв'язання досліджуваної проблеми [18, с. 143]. Саме завдяки правильно обраним методологічним підходам модель може стати самотньою та інноваційною, забезпечити наукову новизну результатів дослідження. Адже від обраного дослідником методологічного підходу будуть залежати особливості розробленої моделі.

Отже, питання методології моделювання у педагогічних та психологічних дослідженнях є надзвичайно важливими.

Педагогіка та психологія як науки, які безпосередньо впливають на формування особистості, її розвиток і саморозвиток, вимагають чіткого і послідовного визначення і дотримання методологічних засад функціонування, щоб бути ефективним джерелом знань, дієвим чинником створення міжособистісних відносин у системах: педагог / психолог – учень / студент, педагог – педагог, учень – учень, студент – студент, педагог / психолог – батьки, психолог – психолог, особистість – особистість, психолог – клієнт і т. ін.

С. Гончаренко визначив поняття «методологія» як «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в якійсь науці; вчення про методи пізнання перетворення дійсності». На його думку, розрізняють часткову методологію як

сукупність методів у кожній науці та загальну методологію як сукупність більш загальних методів (наприклад, методи педагогіки є одночасно її методами і загальною методологією для часткових дидактик, школознавства, а також філософську методологію як систему діалектичних методів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання, конкретизуючись і через загальнонаукову, і через часткову методологію [6, с. 207]. В. Краєвський розглядає методологію як «систему діяльності щодо отримання знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінки якості спеціально-наукових педагогічних досліджень» та наголошує на двох аспектах: знаннєвому та діяльнісному, які є єдиним цілим у науковому дослідженні [10, с. 18].

На думку О. Отич, методологічні підходи розглядаються, «по-перше, як деякі вихідні принципи, позиції, основні положення чи переконання дослідника; по-друге, як напрями вивчення предмета дослідження» та «дозволяють не лише проаналізувати й описати досліджуваний процес, виявивши певний аспект розуміння сутності досліджуваних освітніх явищ, але й передбачити можливі варіанти його розвитку» [15, с. 181].

Проаналізуємо основні методологічні підходи до моделювання в педагогічних та психологічних дослідженнях.

Методологія *екзистенціалізму* вибудовується на філософських ідеях плюралізму. Одними із засновників екзистенціалізму були С. К'єркегор (1813–1855 рр.) – датський мислитель і письменник (основні твори: «Або–або», «Страх і трепет», «Поняття страху», «Стадії життєвого шляху», «Хвороба до смерті») та Е. Гуссерль (1859–1938 рр.) – німецький філософ, засновник феноменології (твори: «Логічні дослідження», «Криза Європейських наук і трансцендентальна феноменологія»).

Нині екзистенціалізм є найвпливовішим напрямом гуманістичної думки, поширеним у всьому світі. Серед провідних представників цієї духовної течії – А. Камю, Г. Марсель, Ж.-П. Сартр, М. Хайдеггер, К. Ясперс та багато інших.

Основні положення екзистенціалізму:

а) для людського існування характерне «знелюднення» людини в сучасному світі, що спричинене антигуманною суттю техногенної ситуації;

б) людське існування є подвійним буттям: «буття у світі» неповторної й унікальної особистості, яка потрапила в чужий для неї світ; «співбуття» як співіснування людської особистості з іншими людськими особистостями та речами чужого для людини світу;

в) свобода – універсальна характеристика людського існування – формується за такою схемою:

– *момент втрати свободи*: матеріальний світ є постійною загрозою людського існування; людина, щоб протистояти вродженому довікіллю (матеріальному світові), змушена пристосовувати (уподібнювати) своє буття

«буттю речей»; таке уподібнення призводить до втрати людиною своєї індивідуальності, перетворює її «в річ серед речей»;

– *момент здобуття свободи*: людина повертає собі унікальність через визначення і реалізацію унікальних, неповторних цілей; реалізація цілей надає людині множину можливостей (набір варіантів, із яких можна вибирати потрібний при здійсненні задуманої програми); множина можливостей ставить людину в ситуацію вибору, який є суттю свободи [1, с. 185].

У класичній українській філософії обґрунтування екзистенційного сенсу буття, гуманних стосунків, утвердження ідеї добра, милосердя, любові посилюється у працях Г. Сковороди. Філософ формулює думку таким чином: основною проблемою людського існування є щастя конкретної людини. Ця проблема розв'язується лише подвигом самопізнання, через який виявляється «внутрішня», «сердечна», «єдина» людина. «Блаженна натура» – Бог – створила потрібне людині легким, а важке у досягненні – непотрібним, бо існує відповідність між справжніми потребами і засобами їх задоволення. Так оригінально розв'язується головна екзистенційна проблема – збіжність сутності й існування або ж людського щастя.

Виокремлені головні екзистенційні положення мають надзвичайно важливе методологічне значення для педагогічної та психологічної наук.

По-перше, згідно з гуманістичними поглядами екзистенціалістів, чим більше педагог чи психолог вільний духовно і забезпечений матеріально, тим більше він відповідальний за свою професійну діяльність, навчання і виховання учнів (студентів), формування особистості. Бути вільним – означає для екзистенціаліста не діяти і не думати так, як «діють і думають всі», бо саме такий стан речей призведе до тотальної безвідповідальності. Єдиний спосіб для педагога чи психолога подолати такий стан речей – самому стати особистістю, перестати жити відповідно до зовнішніх принципів.

По-друге, з погляду представників екзистенціалізму, людина, яка глибоко шанує свій власний вибір, буде ставити собі за найвищу мету самовіддане служіння істині, співвітчизникам і людству. Вона запобігатиме примітивному кар'єризму, кон'юнктурщині, аморальним засобам самоствердження у спільноті й досягненню успіху будь-якою ціною. Особистість із такою життєсмісловою орієнтацією буде не лише залишатися чесною перед самою собою й іншими людьми за будь-яких обставин, а й невтомно, не шкодуючи своїх сил і таланту, духовно зростатиме, тим самим слугуючи людству.

По-третє, однією з головних ідей в екзистенціалізмі є ідея співробітництва, співпраці між суб'єктами навчально-виховного процесу. «Я» та «Інші» повинні перебувати і взаємодіяти в гармонії. Однак це можливо за умови, що Інший є істинним для себе поза його буттям для мене і, якщо ми існуємо один для одного, отже, «Я» та «Інший» визначаються ситуацією і не вільні від будь-

якої приналежності. Ми обидва повинні зовнішньо проявлятися і, окрім «перспективи себе» – мого погляду на себе й інших на себе, мати перспективу інших – свій погляд на інших і їх погляд на мене [14, с. 121].

По-четверте, всупереч усім зовнішнім впливам і факторам, індивід повинен виявити свій власний неповторний проект, який реалізується в трансцендентному творчому акті. У цьому, з погляду екзистенціалізму, виявляється вища свобода людини, за що вона повинна бути відповідальною. Вважати індивіда морально відповідальним за існуючий груповий проект – означає недооцінювати індивідуальну активність, умертвляти сенс існування.

По-п'яте, потужне методологічне значення має й обґрунтування екзистенціалізмом положення щодо людської комунікації. Згідно з цією теорією, спілкування в суспільстві, колективі має більше кількісний, ніж якісний характер, тому сфера, в якій перебуває індивід, спонукає останнього до «закриття» душі. Отже, індивід – це анонім, на свідомість якого тисне соціальне, тим самим не даючи можливості йому розкрити себе у повну людську силу. Звідси випливає висновок, що спілкування стає формалізованим, несправжнім, йому притаманні лукавство, фальшивість, нещирість тощо. Така ситуація знецінює сенс життя, людське існування набуває абсурдності. Якщо абстрагуватися від абсолютизації цієї думки, що отримала всебічне обґрунтування в А. Камю, то можна визнати, що сьогодні це справді одна з нагальних проблем для педагогічних і психологічних досліджень. Адже очевидно, що якість спілкування у студентських колективах, спілкування між педагогами, педагогами і студентами, психологом і його клієнтами безпосередньо впливає на їхнє буття, на здобуття майбутньої професії, врешті, на становлення цілісної особистості.

По-шосте, екзистенціальний підхід орієнтує на індивідуалізацію навчально-виховного процесу, психологічної практики, формування особистості, розвитку емоційної сфери учнів та студентів [4, с. 11].

Отже, можна зробити висновок, що філософія екзистенціалізму своєрідно створює гуманну парадигму педагогічної та психологічної методології, її творче застосування у наукових дослідженнях може принести значну користь для науки, освітньої та психологічної практики.

Гуманізм, який базується на ідеях екзистенціалізму та виокремився як самостійний напрям у психології та педагогіці у 60-х роках ХХ століття, у психологічних і педагогічних дослідженнях орієнтований на вищі цінності, самоактуалізацію, автономію та свободу особистості, на розвиток її творчості, відповідальності, міжособистісних стосунків, на підтримку та зміцнення психічного здоров'я, прояв любові.

Представниками гуманістичного підходу є Д. Бьюдженталь, Ш. Бюлер, С. Джулард, А. Маслоу, Р. Мей, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл та ін.

Основними положеннями гуманістичного підходу є такі:

1. Людина – найвища цінність. Кожна особистість – неповторна й оригінальна, має притаманні лише їй здібності й нахили, риси характеру, власні мотиви, спрямованість, волю до позитивної діяльності.

2. У кожній особистості є позитивне ядро. Завдання батьків, вихователів, вчителів, суспільства загалом – допомогти його розвинути, знайти сенс життя, визначити життєвий шлях.

3. Людина – це унікальна цілісна й автономна система, яка як цілісність перевершує суму своїх складових елементів. Отже, не можна робити висновки про людину, вивчаючи окремі її якості, функції, прояви.

4. Людина від народження є вільною. Свобода є абсолютною самоцінністю, яку не можна замінити жодними іншими соціальними цінностями. Саме тому ідеалом розвитку особистості є вільна і творча особистість, у якій рівномірно та гармонійно розвинуті всі здібності.

5. Людське буття та розвиток можливі тільки в контексті відносин і тісного взаємозв'язку між людьми. Саме досвід міжособистісної взаємодії формує особистість, відповідно із цих позицій і треба сприймати і вивчати особистість.

6. Особистість не є пасивним спостерігачем, вона самостійно вибудовує власне життя, формує власний світогляд і завжди має вибір, тому дитину не можна виховувати в рамках суворо регламентованого світогляду чи наперед визначеної системи цінностей, застосовуючи при цьому примус, насилля чи маніпуляції.

7. Кожна людина має великий потенціал для саморозвитку і самовдосконалення, спрямована в майбутнє, має власну мету, систему цінностей, сенс життя та за умови створення сприятливих умов може самостійно повністю реалізувати це. Людина постійно розвивається й усвідомлює себе як динамічну багаторівневу структуру.

У психології гуманістичний підхід означає безумовне прийняття клієнта з усіма його потребами, інтересами та проблемами, його всебічну підтримку, співпереживання, увагу до його внутрішніх переживань, сприяння та допомогу в прийнятті важливих життєвих рішень.

Одним із засновників гуманістичного напрямку в психології та педагогіці є К. Роджерс (1902–1990 рр.), який головними в розвитку особистості вважає самоусвідомлення і самооцінку, її уявлення про себе – «Я-концепцію», що формується у процесі взаємодії із соціумом, часто з конфліктами і протистояннями. К. Роджерс наголошує на необхідності формування гнучкої самооцінки, здатності сприймати новий досвід та на його основі переосмислювати власну систему цінностей. Це забезпечить психічну цілісність та психічне здоров'я особистості, не зважаючи на різні умови життя та діяльності.

На думку К. Роджерса, людина може повноцінно функціонувати, лише реалізувавши себе в навчальній чи професійній діяльності, у позитивних стосунках з іншими людьми, у наповненому подіями та змінами житті. Завдання педагога, психолога чи психотерапевта – активізувати власні сили, здібності та можливості людини для розв’язання проблем, що виникли, а не вирішувати їх за неї, не нав’язувати готових рішень, а стимулювати її активну діяльність щодо особистісного зростання та змін, які практично не мають меж [27]. Тому навчання і виховання мають полягати не в засвоєнні тих чи інших знань, а в розвитку і вдосконаленні особистості як результаті самостійного навчання. Отже, заклади освіти повинні, передусім, сприяти самовизначенню, самоактуалізації, розвитку та саморозвитку кожної особистості, пошуку нею своєї індивідуальності, власного життєвого шляху.

Ефективними навчання і розвиток особистості можуть бути лише тоді, коли вони є значущими для неї, саме тому в процесі навчання варто піднімати та вирішувати питання і проблеми, які є актуальними й цікавими для учнів та студентів. Педагог має позитивно й толерантно ставитися до своїх вихованців, приймаючи їх з усіма їхніми особливостями, проявляти емпатію, розуміти їх та їхні проблеми, допомагати і стимулювати до навчання і розвитку, створювати психологічний комфорт, забезпечувати свободу вибору та прояву, при цьому спілкуватися вільно, залишаючись самим собою. Актуальними прийомами у гуманному спілкуванні з учнями чи студентами є Я-висловлювання, прийоми активного слухання, безумовне прийняття і повага до особистості, позитивне ставлення, зоровий та фізичний контакт.

Згідно з гуманістичною теорією особистості А. Маслоу (1908–1970 рр.), основні характеристики особистості – потяг до самоактуалізації, самовираження, розкриття творчого потенціалу та любові, пов’язані з бажанням людини творити добро. На відміну від психоаналітичного підходу З. Фрейда, гуманізм А. Маслоу полягає в акцентуванні на інстинкті збереження людської популяції, коли люди допомагають і підтримують один одного, а не виявляють жорстокість та агресію (за З. Фрейдом). Процвітаюче суспільство можливе лише за умови самоактуалізації та саморозвитку здібностей і можливостей кожної особистості, знаходження шляхів формування та вдосконалення здорових, сильних та розумово повноцінних особистостей. Отже, лише повне задоволення гуманістичних потреб людини сприяє розвитку повноцінного гармонійного суспільства.

До таких потреб А. Маслоу відносить: фізіологічні потреби (вода, харчування, відпочинок, сон, житло та ін.), потреби в безпеці, стабільності, порядку, незалежності, захисті, свободі від страху, тривоги і хаосу, а також вищі потреби в любові, приналежності до певної спільності людей (сім’я, дружба, своє коло, референтна група та ін.), потреби в повазі та самоповазі (визнання іншими,

престиж, позитивна репутація, слава, почуття потрібності тощо), потреби в самоактуалізації, самовираженні та саморозвитку (реалізація вроджених здібностей і талантів) [26]. Ядром особистості, на його думку, є гуманістичні потреби в добрі, моральності та доброзичливості. З ними кожна людина народжується та їх реалізовує в сприятливих умовах (коли задоволені інші потреби, зокрема фізіологічні).

На необхідності постійного розвитку особистості з урахуванням власного досвіду та у постійній взаємодії з іншими людьми наголошував ще один представник гуманістичної психології Г. Олпорт (1887–1967 рр.). Особистість – це динамічна організація особливих мотиваційних систем, звичок, установок і особистісних якостей індивіда, які визначають унікальність його взаємодії з середовищем, передусім соціальним. Однак у цих стосунках немає рівноваги між доквіллям і людиною. Людина повинна увесь час встановлювати нові стосунки і розвивати наявні, тобто постійно «розвивати» гомеостаз. Отже, постійний розвиток особистості є основною формою її існування. Соціальні відносини конституують особистість, «відв'язуючи» її від біологічних потреб [22].

Кожна особистість, за Г. Олпортом, містить у собі сукупність якостей-мотивів, якостей-інтересів, актуальних у даний момент життя і діяльності, які визначають її поведінку. Народившись із певним набором таких якостей, людина розвивається, змінюється, а отже, змінюються, трансформуються її особистісні якості.

Людина реалізує себе також у якості біологічного виду. Оскільки в недавньому минулому методологія абсолютизації пріоритетності соціального над біологічним помітно деформувала проблему виховання, є необхідність звернутися до *антропологічної філософії та педагогіки*, які створюють своєрідну парадигму формування особистості.

Вітчизняна традиція антропологічного підходу започаткована Б. Грінченком, С. Васильченком, К. Ушинським та ін. Наприклад, у відомій праці «Людина як предмет виховання: спроба педагогічної антропології» К. Ушинський називає педагогіку першим із мистецтв виховання, завданням якої є вивчення явищ природи й душі людської. Відповідальність за пізнання душі вихованця, передусім, покладається на вчителів, вихователів. «Вихователям ми ввіряємо моральність і розум дітей наших, ввіряємо нашу душу, а разом з тим і майбутнє нашої вітчизни» [16, с. 200].

Сила процесу виховання, як стверджував К. Ушинський, виявляється не лише тим, наскільки воно відповідає природі людини, її справжнім потребам, а й тим, якою мірою педагог володіє необхідною сумою антропологічних знань. Тому вчений наполягав на створенні у вищому педагогічному закладі антропологічного факультету, адже «сприяти розвиткові мистецтва виховання

можна лише взагалі поширенням серед вихователів тих найрізноманітніших антропологічних знань, на яких воно ґрунтується» [16, с. 205].

Сучасні дослідження свідчать, що природа людини може змінюватися радикально, вона не є статичною величиною. Знайти в кожному конкретному випадку взаємодію соціального й біологічного в людині та здійснювати відповідний вплив у її динамічному розвитку – нагальна потреба виховання. Проте і нині деякі дослідники цієї проблеми зосереджують увагу на тому, що антропологія поглиблює розрив між філософією і конкретними науками про людину, зводить соціальне до індивідуального, ігнорує соціальну сутність людини тощо. Один із видатних представників філософської антропології М. Шелер формулює завдання цього вчення у такий спосіб: «Завдання філософської антропології – правильно вказати, як з основної структури людського буття... впливають всі специфічні монополії, звершення та справи людини: мета, совість, інструменти, зброя, ідеї праведного і неправедного, держава, керівництво, образотворчі функції мистецтва, міф, релігія, наука, історичність та соціальність» [20, с. 152]. Виходячи з цього завдання, філософ наголошує на тому, що надзвичайно важливо з'ясувати, як людина, що залежить від природного середовища, гуманізує це середовище, або ж, навпаки, чому і як вона його дегуманізує.

Отже, методологія філософсько-педагогічної антропології у науковому дослідженні може бути вартісною з таких позицій:

По-перше, усвідомлення амбівалентності людини, її діяльності. Будь-який акт свідомості є інтенціональним, спрямованим на предмети, але самі ці предмети можуть бути як «практичними», що презентують людську тілесність, так й «ідеальними», які презентують смисловий компонент людського буття. Людина потенційно (через причетність до Бога) здатна безмежно «прориватися» до цінностей, проте в силу своєї «світоглядної ущербності» й обмежень, які обтяжені сучасним «практицизмом» цивілізації, її можливості у цьому сенсі різко обмежуються структурними утвореннями переживання цінностей (але при цьому чим повноціннішою, духовно-моральнішою є особистість, тим ціннішими є для неї інші люди і весь навколишній світ, а не навпаки). Особистість має постійно перебувати у самопроєктуванні себе в духовних актах, щоб залишатися на високому рівні людяності, гуманності.

По-друге, вивчення окремих педагогічних та психологічних явищ повинно передувати спробі узагальнення.

По-третє, у дослідженні важливо враховувати, що людина вільна від вітальної залежності та «відкрита світові», у кожної людини є «свій світ». Одвічно надані їй центри «опори» та реакції навколишнього світу, в якому екстатично розчиняється тваринне, вона здатна досягнути власне «так-буття» через вітальну систему потягів та її чуттєвих функцій і органів чуття. Кожна

людина має створити власне «Я», але допомогти цьому повинен педагог, психолог, сім'я, близьке оточення.

По-четверте, методологія антропології дає можливість усвідомити, що «центри» нашої особистості, нашого «Я» не можуть існувати окремо. Щоб зробити крок у майбутнє, індивід повинен йти у напрямі конвергенції з усіма іншими. Водночас, синтез «центрів», свідомої діяльності не може відбуватися у будь-який спосіб. Це має статися завдяки зламу перепон людського егоїзму, надбання спільної культури, створення Духа землі. У людства немає майбутнього без об'єднання зусиль усіх народів, діалогу культур. Сучасні реалії (збройні агресії окремих держав та протистояння цивілізованого світу їм) повністю підтверджують цю думку.

По-п'яте, сучасна методологія педагогічної антропології акцентує увагу на тому, що освічена людина – це не стільки «людина, яка знає», навіть зі сформованим світоглядом, скільки підготовлена до життя, котра орієнтується у складних проблемах культури, здатна усвідомлювати своє місце у світі, серед інших людей.

По-шосте, сучасна антропологія доходить висновку про те, що будь-яке складне утворення особистості й індивідуальності формується на основі певного ансамблю природних властивостей людини як індивіда. Саме тому вона вчить враховувати у формоутворювальному процесі конституціональні, нейродинамічні, білатеральні властивості в їх сукупності.

Одним із сучасних філософсько-педагогічних напрямів є *герменевтика* (грець. *hermeneutike* – тлумачення). Центральною категорією цього вчення є «розуміння». Воно покладається в основу осмислення соціального й індивідуального буття людини. У вузькому сенсі герменевтика – це сукупність правил і технік тлумачення тексту в різних галузях знань (філологія, юриспруденція, богослов'я та ін.). Філософський аспект герменевтики полягає в обґрунтуванні ідеї нескінченності, що реалізується в принципі герменевтичного кола (кола розуміння). Цей принцип був сформульований Ф. Шлейєрмахером. Метою праці герменевта, згідно з поглядами філософа, є вживання у внутрішній світ автора. Це дає можливість цілісно віддзеркалити і зрозуміти історико-соціальні події, які висвітлює автор. Рамки цього вчення розширили Г. Гадамер, П. Рікер та ін.

Отже, методологія педагогічної та психологічної герменевтики є ціннісною у таких головних аспектах:

По-перше, дозволяє ґрунтовно аналізувати проблему взаєморозуміння у системах «педагог / психолог – учень / студент», «психолог – клієнт», «педагог – педагог», «психолог – психолог», «учень (студент) – учень (студент)», «учень (студент) – батьки», «педагог / психолог – батьки», «особистість – особистість»

та ін. З іншого боку, уможлиблює знаходження причин міжособистісного непорозуміння й оптимальні шляхи його усунення.

По-друге, адекватно досліджувати у поведінці особистості взаємозв'язок інтелектуальних, почуттєвих і вольових чинників. Контекст волі та безвольності, індиферентності у цьому вченні набуває особливого значення. Для подолання соціального тиску, прагнення до самореалізації особистість повинна виробляти в собі сильну волю, мужність, характер. Безвольна людина знімає з себе відповідальність за скоєні вчинки.

По-третє, продуктивно вивчати сутність вчинку людини. У цьому вченні вчинок пов'язується не лише з певною ситуацією, а, передусім, зі сформованим або несформованим «Я» особистості.

По-четверте, здійснювати аналіз рефлексивної діяльності особистості, встановлювати, наскільки особистість розуміє саму себе. Рефлексія – це той акт повернення до себе, яким суб'єкт опановує в інтелектуальній якості та духовно-моральному бутті об'єднувальний принцип операцій, серед яких він розпочинається як суб'єкт.

По-п'яте, педагогічна та психологічна герменевтика утверджує акт розуміння як методу наук про людський дух, а не лише про його природу.

По-шосте, ця теорія дозволяє особистості розуміти (себе) як характеристику буття, без якого це розуміння впадає в позицію несправжності.

По-сьоме, герменевтика дає можливість зрозуміти, яким чином набуваються і діють нові смисли в діалозі традицій, звичаїв, культурних надбань окремих особистостей, різних народів і культур (полікультурність).

Останнім часом привертає увагу і такий варіант методології, яким є **феноменологія**. Цей напрям безпосередньо взаємопов'язаний із неокантіанством. Його провідна ідея така: наука відрізняється не предметом або сферою досліджуваної дійсності, а методом, що визначає інші чинники пізнання, і принципами його вибору і реалізації. Феноменологічна педагогіка та психологія – неоднорідні у виборі проблем дослідження [17, с. 21–29]. Інтерпретація поняття «феномен» пов'язана з двома напрямками:

1. Перший близький до позицій І. Канта і його послідовників. Використовується цей термін для характеристики всього, що може бути предметом потенційного досвіду.

2. Другий взаємопов'язаний із розумінням феномена як наслідку акту інтелектуального споглядання.

Нині поняття «феномен» вживається як таке, що визначає будь-яку емпіричну даність, що вивчається. Феномен – це джерело теоретичної конструкції. Це щось безпосередньо наочне, дане.

Педагогічно та психологічно значущими феноменами є фундаментальні онтологічні поняття: взаємодія, контакт, страх, турбота, гра, вихованість, вимога, надія, послух, зустріч, вчення, захищеність, безпека тощо.

Феноменологічне вчення значною мірою базується на філософських засадах Г. Гегеля та І. Канта, але прямо не входить до жодного з цих вчень. Не задовольняючись його розумінням як «користі», «пояснення» і «відповідності», основоположник феноменології Є. Гуссерль (1859–1938 рр.) обрав новий підхід до розуміння істини. Послідовність усвідомлення первісного значення феномена була охарактеризована Є. Гуссерлем за допомогою терміна «феноменологічний метод», стрижнем якого стала операція «редукції» – повного визволення від вторинних значень, суб'єктивних установок у свідомості дослідника. Ця процедура усувала, на думку теоретика, протилежність між реальним буттям феномена і його ідеальним віддзеркаленням в уявленнях суб'єкта, який займається дослідженням.

Загальний підхід мислення до дослідження змісту предметів, процесів, смислів, що постають перед людською свідомістю, був сприйнятий послідовниками Є. Гуссерля – німецькими педагогами. Феноменологічні ідеї були своєрідним чином проінтерпретовані ними і спроектовані на галузь педагогічної теорії та практики. Першим найбільш ортодоксальним послідовником Є. Гуссерля став відомий теоретик А. Фішер (1880–1937 рр.). У «Дескриптивній педагогіці», яка вийшла у 1914 р., вчений запропонував власний підхід до використання процедур феноменологічного методу для розробки педагогічної проблематики. Його концепція базується на одному з ранніх підходів Є. Гуссерля щодо розуміння послідовності дослідницьких операцій – методології фіксації феноменів, які самовиявляються (опису або дескрипції), і повною мірою відповідає висунутому ним методологічному регулятивному (принципу) – «До самих речей!».

Основи дескриптивної педагогіки у викладі А. Фішера віддзеркалюють особливості його гносеологічної позиції. Її особливість полягає в *запереченні внутрішньої єдності між педагогічною теорією і практикою*, яка мислилася як головна, споконвічна даність людського існування. Вся педагогічна діяльність розглядається як реалізація «дидактичного інституту». За А. Фішером, теоретичне пізнання властиве лише теоретику-досліднику, а той, «хто навчає і викладає, виховує й удосконалює, той не пізнає».

Предметом дескриптивної педагогіки є вивчення факту виховання в цілому й окремих фактів у їх історичній і сучасній послідовності, тобто максимального і повного опису окремих фактів педагогічної практики. Неможливість повторного відтворення більшості педагогічно значущих феноменів-потягів, афектів, вияву симпатій і антипатій диктує особливу методологічну вимогу до їх фіксації. Тут важливо враховувати такі кроки:

1. *На першому «кроці»* феноменологічного методу вони повинні бути описані (das Beschreiben) «як такі», «у природній дотеоретичній даності».

2. *Другий «крок»* повинен полягати у «підведенні себе до даності феномена» [21, с. 91] й одночасному дистанціюванні як від усього сьогочасного, так і заснованого на попередньому досвіді. Висловивши цю думку, А. Фішер вперше зламав традицію німецької гуманітарної педагогіки, яка розглядала як єдині процеси опису і розуміння. Конкретне проведення процедури визначається ним лише з дотриманням нових смислів із боку того, хто сприймає і використовує сталі наукові терміни.

3. *Третій операціональний «крок»* методу описаний теоретиком доволі розпливчато. На противагу А. Гуссерлю, А. Фішер переносить акцент із проблеми очищення свідомості дослідника на проблему смислового очищення змісту самого феномена і намагається осмислити механізм його дії як елемента реальності.

4. *Четвертий «крок»* – це фіксація «чистого феномена» терміном, повернення всього відкинутого – вільна інтерпретація зв'язків феноменів з іншими фактами, досвідом, традиціями, що отримала назву «дескриптивний аналіз». Цей вид аналізу, на противагу конструктивному, дозволяє, на думку теоретика, співставляти мінімізований зміст феномена з його представленістю у свідомості «переживаючого Я» без зміни його онтологічної характеристики. «Таким чином, стає можливим, передусім, виявити, а потім передати сутнісні ознаки повністю і систематично» [24, с. 94].

5. *П'ятий «крок»* спрямований А. Фішером на створення основ феноменологічного напрямку педагогіки. Але він досить слабкий у логіко-теоретичному відношенні.

У концепції феноменологічної педагогіки А. Фішера найбільш змістовними і методологічно відрефлексованими є проблеми, пов'язані з визначенням операціональних кроків дослідження, зі смислопродукованою активністю свідомості. Водночас, не зовсім зрозуміла можливість їх практичного застосування в реальній пізнавальній діяльності.

Ідеї А. Фішера суттєво вплинули на німецьких педагогів початку ХХ ст., зробивши своєрідною «методологічною домінантою» дослідження проблеми реєстрації педагогічно значущих фактів дійсності у тому вигляді, в якому вони себе виявляють.

Виходячи з гуссерлівської настанови на те, *що найбільш досконалою ознакою істини є очевидність*, П. Петерсен (1884–1952 рр.) розробив оригінальну систему протоколювання явищ, яка оформилася в теорію, що отримала символічну назву «дослідження педагогічних фактів». У подальшому О. Больнов, Ф. Канніг, М. Лангефельд, Р. Лохнер, В. Флітнер, Ю. Хеннінгсен, О. Шульце продовжують розробляти методологію феноменальної педагогіки та

психології, приділяючи особливу увагу питанням феноменологічного поля виховання. Наприклад, О. Больнов феноменологічним полем вважає внутрішній світ особистості. Ю. Хеннінгсен вводить і розкриває сутність поняття «педагогічна дійсність». Він користується і такими поняттями, як «дисципліна», «авторитет», «успіх», «штраф».

Сутнісний внесок у розвиток основ феноменологічної педагогіки вніс М. Лангефельд, праці якого надають імпульс дискусії про місце і роль феноменологічного методу в побудові педагогічної теорії та є хрестоматійними для сучасних педагогів Німеччини. Дотримуючись класичної установки феноменологів, він виходить не із загального поняття або аксіоми, а з представленої свідомості реальності та, поєднуючи в пізнанні прийоми опису, відлучення і редукації, педагог також відкидає другорядні деталі феномена до граничних «сутнісних» параметрів. Проте останні характеризують не біопсихічні, як у О. Больнова, а соціальні відносини і виражають у логічній формі не поняття, а судження, що сприяє формуванню ключової думки теоретика про сутність виховання як представленого всім універсального феномена, яка зводиться до розуміння того, що «виховання є спілкуванням (Umgang) дорослих із дитиною» [25, с. 101], і стає висхідною в його теорії «систематичної педагогіки».

Таким чином, феноменологічний напрям збагатив теорію педагогіки та психології низкою методологічно важливих позицій:

- визнання наявності специфічного досвіду, відмінного від емпіричного; проблему наявності установок свідомості дослідника;
- виокремлення специфічної ознаки, знаходження «межі», яка визначає охоплені традиційним педагогічним і психологічним поняттям предмети; інтерес до конкретної багатоманітності чуттєвого світу;
- переважну орієнтацію на матеріально-речовий аспект дійсності.

Цей напрям викликає значний інтерес у вітчизняних дослідників, які звертаються до вивчення різноманітних педагогічно та психологічно значущих феноменів як нетрадиційного намагання поєднати психологізм та емпіризм – один зі шляхів осягнення реальності через окремий опис об'єктів, представлених свідомістю, і процесів їх ідеальної побудови [17, с. 29].

Трансдисциплінарним напрямом у сучасній філософії та педагогіці є **синергетика**, яка здійснює пошук універсальних закономірностей і алгоритмів еволюції та коеволуції складних (нелінійних) нерівноважних систем, що досліджуються у контексті різноманітних технологій. Іншими словами, синергетика є науковим знанням про системи, які саморозвиваються. Дослідники цього напрямку В. Аршинов, В. Буданов, О. Вознюк, М. Дрюк, А. Євдюк, І. Єйген, У. Єшбі, Є. Князева, С. Курдюмов, І. Пригожин, І. Стенгерс, В. Стьопін, С. Тарнавський, М. Фейгенбаум, І. Хакен, С. Цюра та інші обґрунтовують думку, згідно з якою перехід від хаосу до порядку в різних системах (від фізичних до

соціальних) підпорядковується одним і тим самим фундаментальним принципам. Нестійкість і нестабільність – це два протилежні за смыслом принципи, які доповнюють один одного в режимах розвитку процесів самоорганізації. У соціальному, зокрема освітньому плані, вони ніби врівноважують один одного. Нестійкість нелінійних систем – це, головню, режими надзвичайного зростання та ймовірний характер розпаду складно організованих структур поблизу моментів загострення. Тому, на думку Є. Князевої та С. Курдюмова, природа хаосу амбівалентна [8, с. 4].

Яким чином ці методологічні положення можуть бути використані в аспекті педагогічних та психологічних досліджень і навчально-виховного процесу? Нестійкість як базова якість усіх нелінійних самоорганізованих систем, на перший погляд, суперечить суті поняття «взаємодія», «узгодженість», «співпраця». Але, як слушно зазначає С. Цюра, самоорганізація у системі «викладач – студент» ґрунтується не лише на готовності обох суб'єктів до діалогу і співпраці, відповідних потребах, уміннях і середовищі, але і на:

а) відсутності впевненості у викладача і студента у тому, що абсолютно на всі питання є готові відповіді – однозначні аксіоми й істини;

б) баченні власних і чужих стереотипів та установок;

в) здатності сумніватися у поглядах і переконаннях, готовності до уточнення і зміни власних бачень;

г) навичок творчого і критичного мислення, звичних до самоаналізу, саморефлексії, що саме по собі вже вводить у стан нестабільності, «забираючи від результату і наново вводячи у процес»;

д) здатності до самокритики й адекватної самооцінки [19, с. 59–60].

З такого підходу логічно постає проблема взаємодії між суб'єктами навчально-виховного процесу, обопільного розв'язання тих завдань, які виникають у взаємній діяльності та визначені в педагогічних чи психологічних моделях. А вже якими будуть результати цієї взаємодії, реалізації запропонованих моделей, засвідчать дані, отримані в ході експериментальних досліджень.

Крім того, на думку дослідників проблем синергетики (Я. Свирський, Д. Чернавський), значний вплив на вияв рівня культури, вихованості особистості здійснюють інформаційні системи, які нині є невід'ємною складовою навчально-виховного процесу. Вони сприяють або ж гальмують процес пізнання й діяльності людини, удосконалюють чи деформують світоглядні орієнтації й цінності індивіда. Питання полягає в тому, що нелінійними інформаційними системами практично неможливо ефективно управляти лінійними засобами, формами, методами. Тому втручання у внутрішній світ людини стає надто проблематичним.

Отже, синергетичний підхід у педагогіці та психології дає можливість:

– аналізувати педагогічні та психологічні явища у процесі їх самоорганізації;

– забезпечити інноваційний підхід до формування особистості, навчання та виховання, що передбачає актуалізацію принципів активності, діалогічності, самостійності, ініціативи, творчості, коли учасники взаємодії чи навчально-виховного процесу постають відкритими, саморегулюючими, самодетермінованими системами, які прагнуть до розвитку суб'єктності;

– обґрунтувати критеріальні ознаки виявлення синергетичних ресурсів педагогічних систем, до яких відносяться: принцип незамкнутості, відкритості педагогічної системи для зовнішнього середовища; принцип самоорганізації та цілісності педагогічної системи у педагогічній діяльності; атракторність і гомеостатичність педагогічної системи; принцип нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності; самоактуалізаційний, самодетермінований характер педагогічного процесу та ін. [1, с. 186].

Прагматизм (грец. прагма – діло, дія) – філософське вчення, яке розглядає дію, цілепокладальну діяльність у якості центральної, визначальної властивості людської сутності. Головними представниками прагматизму були В. Джеймс, Дж. Дьюї, Ч. Пірс та ін. Прагматизм як методологічний напрям педагогічної науки практично став застосовуватися з перших років його започаткування і сьогодні оперує категоріями, поняттями і фактами, адекватними реальній педагогічній діяльності. Розглянемо основні поняття методології прагматизму (мислення, знання, досвід, факт, діяльність, освіта).

Ще Платон наголошував, що мислення – це першооснова знання, чиста діяльність розуму, душі, вільної від будь-яких впливів чуттєвості всього того, що черпається зі світу речей і людського досвіду. Мислення є крилами душі.

Ч. Пірс (автор терміна «прагматизм») наголошував, що *мислення* – це засіб пристосування організму до навколишнього середовища з метою успішної дії. Цінність мислення полягає у його дієвості, продуктивності, можливості розв'язання життєвих завдань. Лише активний творчий розум здатний розвивати мислення особистості, допомагає їй усвідомлювати сенс буття у цьому світі.

Знання, на думку представників прагматизму, має бути інтегрованим, достовірним. Зміст знання визначається його практичними наслідками. Знання повинні бути тісно пов'язані з досвідом, практикою людини і людства. Ч. Пірс трансформував дискусії про знання у проблематику віри – готовності до дії тим чи іншим шляхом. Акцент процесу світорозуміння філософ зміщував від моделі «незнання – знання» до схеми «сумнів – колективна або соціальна віра». Якщо дослідник знає, які практичні наслідки в стані продукувати об'єкт поняття, то поняття про них всіх і буде повним поняттям об'єкта.

Досвід, на думку Дж. Дьюї, охоплює сферу свідомого і несвідомого. Досвід включає в себе також звички людей, їхні сни, схильності. Мислитель

стверджував, що досвід виступає у двох вимірах: перший – це оволодіння ним, другий – для більш переконливого оволодіння ним. Дж. Дьюї вважав, що будь-яке дослідження включає п'ять етапів: відчуття труднощів; їх визначення й усвідомлення меж; уявлення про можливе розв'язання; експлікація з допомогою міркування про це уявлення; подальше спостереження, що пояснює домінування у завершенні цього процесу «впевненості» або «невпевненості». Досліджуючи цей світ, людина повинна знаходити розумний інструментарій для його перетворення. Людина здатна існувати у цьому світі, лише надаючи йому смислу.

Прагматичний напрям у філософії, психології та педагогіці спрямований на конкретність і адекватність *фактів* і *вчинків* людини. Розуміння факту є синонімічним істині, події, результату. Факт може бути емпіричним і науковим. Педагогічний процес потребує глибинного аналізу появи різноманітних фактів, їх причин і наслідків. Введення в науково-педагогічний обіг нових фактів виступає як об'єктивна необхідність пізнання, імпульс розвитку педагогічної теорії.

Педагог має постійно працювати над проектом своєї *діяльності*, послідовно вдосконалювати його, наповнювати новим змістом. Діяльність педагога тоді набуває справжньої цінності, коли вона є вільною, творчою, активною.

На думку представників прагматизму, освіта повинна мати «прогресуючий» характер. Школа не є місцем підготовки до життя, а власне життям у його особливій формі. Такий підхід дає можливість стверджувати, що діти потребують активного формування навичок вироблення прийняття конкретних рішень. Освіта, що базується не на авторитаризмі, а на гуманізмі й самоорганізації, є значно життєздатнішою.

Сучасному прагматизму як напрям у педагогіці притаманні два основні принципи: система дій, відносно яких формується, визначається поняття і встановлюються факти, повинна бути характерною для педагогічної діяльності; набір умов, відносно яких об'єкт розглядається як функція, повинен бути максимально наближеним до набору умов, повністю характерних для педагогічної діяльності [3, с. 6–7].

Сучасний *неопрагматизм* пов'язується головним чином із вченням Р. Форті (1931 р.), який доводить, що саме історично зумовлені трансформації мови дозволяють людині з достатнім ступенем ефективності взаємодіяти з навколишньою дійсністю. Оскільки будь-який окремо взятий тип мови є результатом випадкової фіксації деяких характеристик конкретного історичного часу, у суспільстві паралельно співіснують різні типи дискурсів. У результаті толерантного спілкування реальною стає можливість пізнавати істину.

Інтуїтивізм – філософський напрям, який є різновидом ірраціоналізму. Головні його представники А. Бергсон, Е. Гартман, Е. Гуссерль, М. Лоський, Дж. Мур, Ф. Шеллінг та інші доводили, що інтуїція є основою і джерелом будь-

якого знання. Методологія педагогічного та психологічного інтуїтивізму спрямовується на розв'язання таких важливих проблем:

По-перше, пізнавальні процеси, які відбуваються під час навчання, формування та розвитку особистості, мають доповнюватися теорією життя. Важливо, щоб між педагогічними та психологічними теоріями, поняттями і живою педагогічною дійсністю не було розбіжності, розриву. Отже, інтуїтивізм усуває неузгодженість між суб'єктом і об'єктом пізнання. Для представників інтуїтивізму людський суб'єкт і його тіло, сприйняття і їх об'єкти, матерія і свідомість у своїй основі є єдиними. Наприклад, А. Бергсон писав: «Я називаю матерією сукупність образів, а сприйняттям матерії – ті ж самі образи в їх відношенні до можливої дії одного конкретного образу, мого тіла» [2, с. 10].

По-друге, застосування положень інтуїтивізму в освітньому процесі може відбуватися на рівні методу. Правилами методу є: а) постановка і творче розв'язання проблеми; б) вияв справжніх відмінностей згідно природи; в) відчуття (схоплення реального часу). У пізнанні важливо бачити, де є справжня, а де удавана педагогічна чи психологічна проблема. Причому визначення і поділ проблем на більші та менші є умовними, ілюзорними.

По-третє, інтуїтивізм уможливорює усвідомлення того, що пам'ять і мова приводять людину в стихію смислу. За допомогою пам'яті та мови відбувається адаптація минулого до сучасного і майбутнього, отже, здійснюється «життєвий порив». Цей «життєвий порив» актуалізує поведінку людини, її самосвідомість і самовияв.

По-четверте, методологія педагогічного інтуїтивізму обґрунтовує ідею, згідно з якою знання містить у собі елемент незнання. Весь зміст знання утворюється з самої світової дійсності. Пізнавальна діяльність лише піддає її зовнішній обробці шляхом порівняння, не вносячи до неї нових за змістом елементів. Інтуїтивізм не абсолютизує у пізнанні ні ролі почуттів, ні розуму, ні волі, всі вони однаково необхідні та знаходяться у синтетичній єдності й необхідності. «Реальна синтетична необхідність є першим критерієм істини. Ми здійснюємо *відкриття* саме тоді, коли керуємося нею, оскільки бачити реальну необхідність – означає йти за потоком реального життя самої природи, яка розкриває все нові й нові форми буття. Мало того, ми розуміємо відкриту нами дійсність саме тому, що реальна присутність її у процесі знання дає нам можливість йти за реальним потоком життя» [13, с. 329].

По-п'яте, педагогічний інтуїтивізм доводить, що загальне певною мірою є *індивідуальним і одиничним*, що загальні поняття і наочні уявлення зовсім не протилежні одне одному і що немає жодного дуалізму між загальними і частковими судженнями ні в логічній цінності їх, ні у шляхах їх виникнення. Отже, зникає будь-яка протилежність між описом і поясненням, між так званими

описовими і пояснювальними науками: будь-яке пояснення є не що інше, як опис, що дає в диференційованій формі ланцюг підстав і наслідків.

По-шосте, методологія педагогічного інтуїтивізму уможлиблює бачення відмінності між розумом і здатністю пізнання. Знання є лише одним зі знарядь розуму в процесі здійснення його цілей. З іншого боку, вищі форми знання опираються на ту властивість світу, яка лежить також і в основі розуму: цією властивістю світу є абсолютна єдність його, завдяки якій стає можливим і те, щоб індивідуум ставив світові цілі, і те, щоб він інтуїтивно бачив зміст не лише свого, але будь-якого іншого життя у світі. Ця єдність можлива тоді, коли в основу світу покладається надіндивідуальний світовий розум, який координує усі сторони світового життя [13, с. 333].

По-сьоме, методологія педагогічного та психологічного інтуїтивізму допомагає усвідомити проблему неперервного розвитку особистості й людства. Ця ідея особливо виразно викладена у праці «Творча еволюція» (1907 р.), де М. Лоський стверджує, що для людини найхарактернішим є інтелект, а для тварини – інстинкт. Проте і людина у своєму житті часто-густо послуговується інстинктом. Наприклад, звичай підпорядковує поведінку індивіда вимогам життєдіяльності соціуму так само, як клітина організму підпорядкована його загальному життєвому ритму. А. Бергсон вважав, що в людській, соціальній поведінці десь «позаду» розуму прихована велика природна сила, «віртуальний інстинкт», який стежить за розумом, знімає його спротив тисячами різних засобів, які існують у формі звичаїв. Джерелом інстинктивної поведінки людини є загальна біологічна природа. Отже, інтуїтивізм схильний до того, щоб у виховній діяльності більш широко опиратися на дані науки генетики.

Конструктивізм (від лат. constructio – побудова) – філософський напрям, який доводить, що дослідження обмежується конструктивними об'єктами і проводиться в рамках абстракції потенційної здійсненності без застосування абстракції актуальної нескінченності. Головні представники цього напрямку – , Г. Бернер, Е. Гласерфельд, Б. Крапф, О. Марков, Я. Пягет, Г. Сіберт, Е. Тергарт, М. Шанін та ін. Центральним у конструктивізмі є положення: Бог – творець світу, а людина – Бог людських творінь. Людина творить на основі власної пізнавальної діяльності. Отже, людський світ є таким, яким є, яким його зробили люди.

До основних засад конструктивізму Г. Сіберт відносить такі:

1. Мозок людини є операційно замкнутою системою.
2. Критерієм нашого пізнання є корисність.
3. Конструкції дійсності мають спільну й індивідуальну історію, які залежать від біографії.
4. Пізнання є самореференцією (самопрезентацією), що означає консервативність структури.
5. Зміни призводять до реконструкції навчання і мислення.

6. Усвідомлення стає можливим як самоусвідомлення (автономія і відповідальність за власне мислення і дії).

7. Непорозуміння виникає з того факту, що індивідуальні системи є операційно замкнутими, люди залишаються для себе «непрозорими».

8. Кінцева зміна перспективи від «що» (продукту) до «як» (конструкції дійсності).

9. Навчання розуміється як розширення можливості через розширення наших спостережень й установлення відмінностей.

10. Розуміння відмінностей замість передчасного прагнення до компромісу (необхідність толерантності та визнання плюралізму) [23, с. 241].

Г. Сіберт застерігає: якщо світ залишиться недоступним для пізнання, то людина буде утворювати замкнуту систему. У цьому випадку, по-перше, програмне навчання, зміст освіти під час проведення лекцій можуть представляти світ таким, яким він дійсно є; по-друге, наука буде віддзеркаленням навчання.

Педагогіка конструктивізму піддає новій інтерпретації педагогічні поняття: а) виховання розуміється як самокерованість і відповідальність самої особистості; б) навчання виступає як спостереження другого порядку конструкції дійсності; в) учіння стає необхідним для усвідомлення відмінностей; г) навчання постає як інсценізація продуктивних змін; д) знання є ціннісним, коли у процесі оволодіння ним набувається життєвий досвід.

Методологія сучасного педагогічного конструктивізму орієнтує процес навчання на перехід: від нормативності до інтерпретації та рефлексійності; від переказу знань до інсценізації та спостереження; від віддзеркалення світу до творення дійсності; від стандартизації до творчої реконструкції змісту освіти; від дидактики повчання до дидактики уможливлення самореалізації [23, с. 243].

Важливим аспектом методології педагогічного конструктивізму є положення про вільний спосіб навчання і виховання особистості. У своїй основі він зводиться до самонавчання і самовиховання, до створення належних умов для цього процесу.

Таким чином, критичне ставлення до методології педагогічного конструктивізму в сучасній педагогічній науці зводиться, в основному, до таких положень: з позицій конструктивізму важко побачити відмінність між науковими й емпіричними основами творення знання і здійснення пізнання; конструктивістське бачення освітніх, педагогічних проблем залишається поза політичними, економічними, культурними чинниками; чисто суб'єктивне розуміння перспектив освітнього процесу і розвитку особистості в аспекті «будь тим, ким ти є» може призвести до цинізму в житті та діяльності окремих індивідів; дидактичний консерватизм відкриває шлях до формалізму в організації навчально-виховного процесу.

Аксіологія (від грец. *ἀξία* – цінність) – напрям у філософії, який досліджує сутність, функції та різновиди цінностей, а також взаємозв'язки між ними. Аксіологічний підхід став основою гуманітарного мислення, яке сприяло усвідомленню значення цінностей як у житті окремої людини, так і в суспільстві загалом. Проблему цінностей від часів античності піднімали Аристотель, Сократ, Л.-Б. Альберті, Ф. Бекон, А. Блаженний, Л. Валла, Т. Гоббс, Р. Декарт, Г. В. Лейбніц, Н. Макіавеллі, М. Монтень, Б. Спіноза. Однак як окрема галузь філософського знання аксіологія сформувалася у 1860–1880 рр., а термін «аксіологія» ввів у науковий обіг П. Лапі у 1902 р. Представники цього філософського напрямку – Ф. Brentano, М. Вебер, В. Віндельбанд, В. Дільтей, Дж. Дьюї, Р. Г. Лотце, П. Лапі, Р. Б. Перрі, Г. Ріккерт, А. Рітчль, М. Шелер та ін.

У межах аксіологічного підходу виокремлюють такі наукові напрями, як натуралістичний психологізм Дж. Дьюї та Р. Б. Перрі, аксіологічний трансценденталізм В. Віндельбанда і Г. Ріккерта, етичний персоналізм М. Шелера, культурно-історичний релятивізм В. Дільтея, соціологічна концепція цінностей М. Вебера та ін. Нині виокремлюють соціальну, культурологічну, політологічну, правову, педагогічну, естетичну, морально-етичну, історичну та інші аксіології.

Об'єктивістська концепція розуміння цінностей полягає у тлумаченні ідеї добра як такої, яка в принципі не відрізняється від інших ідей; тут цінності вважаються такими, що не відрізняються від будь-яких інших загальних понять. Цінності – це ідеї, привнесені Богом у світ через Божий заповіт. Суб'єктивістське розуміння цінностей полягає в тому, що цінності належать до психічних об'єктів, адже їхнім джерелом є бажання, інтереси, почуття, ставлення людини, тому оцінювання розглядається як психічне, суб'єктивне, залежне від психіки індивіда чи колективу людей певного суспільства й епохи явище.

Аксіологія покликана виявити загальні ціннісні підстави буття суб'єкта, його практичної діяльності та поведінки. У рамках цього філософського напрямку вивчається ставлення людини до буття та її ціннісні уявлення про добро і зло, прекрасне і потворне, справедливість, совість, відповідальність, законність, милосердя тощо; досліджується природа і типи (нижчі інструментальні (біологічні, матеріальні) та вищі самодостатні (духовні: релігійні, моральні, соціальні, правові, політичні, інтелектуальні, культурні й естетичні)) цінностей, співвідношення цінностей з такими поняттями, як «оцінка», «сприйняття», «істина», «помилка» тощо; співставляються об'єктивні та суб'єктивні аспекти цінності та її функціонування; ціннісна сфера особистості, її роль у житті та діяльності окремої людини та суспільства загалом [11].

Як зазначає С. Вітвицька, «генеза поняття цінностей доводить, що в ньому поєднані три значення: характеристика зовнішніх властивостей і предметів, що є об'єктами ціннісного ставлення; психологічні якості людини, яка є суб'єктом

цього ставлення; відносини між людьми, спілкування, завдяки чому цінності набувають значущості» [5, с. 65].

Основними положеннями аксіологічного підходу є такі:

- цінності перетворюють реальність у відповідність до змісту, який ми вкладаємо в них;
- втілені в реальність цінності складають культуру суспільства;
- цінності виконують важливу роль в обґрунтуванні підстави для дії та в мотивації поведінки особистості;
- джерелом цінностей є почуття, інтереси та бажання людини;
- переоцінка цінностей свідчить про настання нової епохи в житті суспільства.

У психологічних дослідженнях цінності розглядаються у тісному взаємозв'язку з такими поняттями, як «діяльність», «пізнання», «поведінка», «потреба», «мотив», «домагання», «інтерес», «спілкування», «емоція», «почуття», «воля» та ін. У педагогіці цінності пов'язані з освітою, навчанням, вихованням, розвитком та культурою особистості, формуванням її духовності.

Таким чином, розмаїття методологічних підходів представлене такими напрямками: екзистенціалізм, гуманізм, антропологія, феноменологія, синергетика, герменевтика, раціоналізм, прагматизм, конструктивізм, аксіологія та ін. Кожен із них має право на існування і може бути творчо використаний у моделюванні в педагогічних і психологічних наукових дослідженнях.

1. Багнюк А. Філософія : навч. посіб. Рівне, 1997. Ч. 1. 280 с.
2. Бергсон А. Материя и память. *Собрание сочинений* : в 5 т. Т. 1. Санкт-Петербург, 1913. 340 с.
3. Боровских А. В., Розов Н. Х. Прагматизм как методологический принцип. *Педагогика*. 2008. № 8. С. 3–8.
4. Васянович Г. П. Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 3. С. 9–30.
5. Вітвицька С. С. Аксіологічний підхід до виховання особистості майбутнього вчителя. *Креативна педагогіка*. Вінниця, 2015. Вип. 10. С. 63–67.
6. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
7. Гуменюк Т. Б. Моделювання в педагогічній діяльності. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 13 : Проблеми трудової та професійної підготовки. 2010. № 7. С. 66–71.
8. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с Пригожиным. *Вопросы философии*. 1992. № 12. С. 2–9.
9. Косянчук С. В. Моделювання в педагогіці. *Енциклопедія освіти* / Нац. акад. пед. наук України; гол. ред. В. Г. Кремень: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ : Юрінком Інтер, 2021. С. 583–584.
10. Краевский В. В., Бережнова Е. В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. Москва : Академия, 2006. 400 с.
11. Лісовий В. С. Аксіологія. *Енциклопедія Сучасної України* : енциклопедія / ред. : І. М. Дзюба, А. І. Жуковський, М. Г. Железняк та ін. ; НАН України, НТШ. Київ :

- Інститут енциклопедичних досліджень НАН України, 2001. Т. 1. URL : <https://esu.com.ua/article-43500>
12. Лопатьєв А. О. Моделювання як методологія пізнання. *Теорія та методика фізичного виховання*. 2007. № 8. С. 4–10.
 13. Лосский Н. О. Обоснование интуитивизма. *Избранное*. Москва : Правда, 1991. С. 13–336.
 14. Мерло-Понті М. Феноменологія сприйняття. *Читанка з історії філософії* : у 6 кн. Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ століття / за ред. Г. І. Волинки. Київ : Довіра, 1993. С. 114–131.
 15. Отич О. М. Мистецтво у розвитку індивідуальності педагога: історичний і методологічний аспекти : монографія / за наук. ред. І. А. Зязюна. Чернівці : Зелена Буковина, 2008. 455 с.
 16. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання : спроба педагогічної антропології. *Вибрані педагогічні твори* : у 2 т. Т. 1. Київ : Рад. школа, 1983. 488 с.
 17. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика. *Педагогика*. 2006. № 3. С. 21–29.
 18. Хриков Є. М. Методологія педагогічного дослідження: монографія. Харків, 2018. 294 с.
 19. Цюра С. Б. Педагогічна взаємодія як система самоорганізована. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2005. Вип. 19. Т. 1. С. 51–64.
 20. Шелер М. Положення людини в космосі. *Читанка з історії філософії* : у 6 кн. Кн. 6 : Зарубіжна філософія ХХ століття / за ред. Г. І. Волинки. Київ : Політвидав, 1993. С. 146–152.
 21. Щедровицкий Г. П. Система педагогических исследований (методологический анализ). Щедровицкий Г., Розин В., Непомнящая Н., Алексеев Н. *Педагогика и логика*. Москва : Кисталь, 1993. С. 16–200.
 22. Allport G. W. *Becoming: Basic Considerations for a Psychology of Personality*. New Haven : Yale University Press, 1955. 115 p.
 23. Berner H. Współczesne kierunki pedagogiczne. *Pedagogika* : w 3 t. Т. 1: Podstawy nauk o Wychowaniu / Red. B. Sliwski. Gdansk : Gdanskie Wydawnictwo pedagogiczne, 2006. S. 195–275.
 24. Fischer A. Deskriptive Pädagogik. *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München, 1966. S. 81–95.
 25. Laugefeld M. Der Ansatzpunkt der Systematischen Pädagogik. *Denkformen und Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München : Ehrenwith, 1966. Bd. 1. S. 96–112.
 26. Maslow A. H. A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*. 1943. № 50. P. 370–396.
 27. Rogers C. R. *Freedom to Learn: A View of What Education Might Become*. 1st ed. Columbus, Ohio: Charles Merrill, 1969. 358 p.