

**Міністерство освіти і науки України  
Національний педагогічний університет імені М.П.Драгоманова**

**На правах рукопису**

**ШЕВЦОВА Світлана Михайлівна**

УДК 101: 37. 013.75 — 051] (043.3)

**СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ  
НА ОСНОВІ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

09.00.10 — філософія освіти

Дисертація на здобуття наукового ступеня  
кандидата філософських наук

Науковий керівник:  
**Вашкевич Віктор Миколайович,**  
доктор філософських наук, доцент

Київ-2010

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ.....</b>	<b>13</b>
1.1 Феномен методологічної культури вчителя в реалізації методу проектів.....	13
1.2 Провідні наукові підходи до визначення змісту методологічної культури як основи професійної майстерності вчителя.....	32
<b>Висновки до першого розділу.....</b>	<b>53</b>
<b>РОЗДІЛ 2. ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСОБЛИВОГО ВИДУ СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ.....</b>	<b>55</b>
2.1 Проектна діяльність як соціокультурне явище.....	55
2.2 Проектна діяльність як основа становлення методологічної культури вчителя.....	75
Висновки до другого розділу.....	109
<b>РОЗДІЛ 3. ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....</b>	<b>111</b>
3.1. Філософські рефлексії цілей та завдань проектної діяльності.....	111
3.2 Становлення методологічної культури вчителя методом проектів у позаурочній діяльності.....	141
Висновки до третього розділу.....	151
<b>ВИСНОВКИ.....</b>	<b>153</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>157</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження** становлення методологічної культури сучасного вчителя обумовлена потребами суспільної практики та загальними закономірностями соціокультурної трансформації суспільства, які на початку XXI століття значно загострили проблему взаємодії освіти та суспільства. Це час визначення стратегічних орієнтирів, народження нової якості життя, інноваційної культури. Іншою має бути й підготовка особистості до життя, формування її світогляду. Загальний напрям принципів змін в освіті охоплюється поняттям «методологічна культура вчителя», зміст якого включає в себе оновлення системи освіти та виховання з одночасним збереженням тих актуальних надбань, які були досягнуті педагогами в попередні роки.

У той час, коли змінюється система поглядів на навчання і виховання як педагогічні процеси, змінюється й філософія виховання. Очевидним стає, що досягнення мети сучасного виховання — розвиток конкурентоздатної, творчої особистості вчителя, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення, можливий лише за умови ґрунтовної підготовки вчителя до організації виховного процесу, спонукає його удосконалювати професійну майстерність, методологічну культуру.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується й освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого, і, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики. Характерною особливістю цього періоду розвитку освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління; розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій, що передбачає високий рівень методологічної культури вчителя.

Для розуміння важливості проектної діяльності як основи становлення методологічної культури сучасного вчителя важливо усвідомити її сутність — від теорії до практики, поєднання академічних знань з прагматичними та дотримання відповідного балансу на кожному етапі навчання, адже сьогодні існує широкий різнобій у визначенні цих понять. Ми розглядаємо методологічну культуру як соціокультурний філософський феномен у площині таких параметрів: проект як метод; метод проектів як система; організаційна форма становлення методологічної культури вчителя; впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес як вид продуктивної діяльності сучасного вчителя.

Впровадження проектної діяльності в практичну роботу вчителів стає однією із важливих потреб сучасності, але вона можлива тільки за умов ґрунтовної підготовки. На жаль, побутує спрощене розуміння сутності методу проектів лише як засобу пізнавальної діяльності, поглибленого вивчення предмету, освоєння нових знань, хоча відомо, що місія методу проектів полягає у подоланні споглядального догматичного підходу до знання, в освоєнні компетенції, умінь та навичок використання знань як

інструмента розв'язання життєвих проблем і становлення методологічної культури вчителя.

Таким чином, становлення методологічної культури вчителя на основі проектної діяльності є одним із актуальних напрямів і головних завдань сучасної освіти. Це потребує від вчителя розуміння сутності освітянських явищ, ознайомлення з логікою дослідницького процесу, формування досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток, що, в свою чергу підвищить рівень методологічної культури, сприятиме інноваційному розв'язанню неординарних завдань, вирішення яких неможливо без оволодіння методами наукового пізнання.

**Ступінь наукового опрацювання проблеми.** Аналіз робіт філософів засвідчує, що означена проблема тією чи іншою мірою досліджувалася як зарубіжними, так і вітчизняними науковцями та педагогами-практиками.

Праці сучасних дослідників філософії освіти — В. Андрущенко, В. Базалука, В. Беха, В. Вашкевича, В. Волович, В. Воронкової, Д. Дзвінчука, А. Дьоміна, І. Зязюна, В. Кременя, Л. Морозової, І. Надольного, І. Предборської, Н. Скотної є концептуальною і теоретико-методологічною основою дисертаційного дослідження. У працях науковців розглядаються не тільки сучасні освітні реалії України, але й прогноуються перспективи розвитку майбутнього, зокрема, завдяки методу проектів як основи становлення методологічної культури сучасного вчителя.

Історично метод проектів з'явився в середині минулого століття, коли в пошуках нових форм організації навчальних занять деякі школи звернулись до досвіду ВНЗ. Близька до проектних технологій навчання система організації занять у школі, за якою здійснюється поєднання занять у великих аудиторіях, у малих групах та індивідуально, одержала назву «план Трампа». Ця система була розроблена професором педагогіки зі США Ллойдом Трампом у 60-х роках ХХ століття і років тридцять користувалася популярністю у школах США. У 80-х роках план Трампа був модернізований на лекційно-семінарську систему навчання, що дотепер використовується деякими педагогами (особливо при викладанні гуманітарних і природничо-наукових дисциплін).

Під кутом зору розгляду виховання як педагогіки діяльності до неї зверталися Г. Венекен, Ф. Гансберг, Л. Гурлітт, Дж. Дьюї, К. Ланге, В. Лай, Г. Шаррельман та інші представники так званого нового виховання.

Своєрідну філософію становлення методологічної культури вчителя (підготовки особистості до творчої праці та виховання таких рис характеру, як компетентність і професійність) розробив український мандрівний філософ Г. Сковорода. Ідея філософії серця одержує все більше прихильників у процесі переходу від авторитарної, вульгарно-соціологічної до гуманістичної філософії. В її центрі — виховання позитивної почуттєвості у ставленні особистості до світу, іншої людини, до самої себе за біблейським правилом золотой етики. Стимулом та енергетикою людського життя за філософією серця є сукупність людських почуттів.

Проблема формування методологічної культури вчителя, зокрема, на основі проектної діяльності, поєднання навчання з продуктивною творчою працею, подолання розриву між розумовою і фізичною працею розглянули у своїх наукових працях О. Анисимов, Т. Андрущенко, О. Бережнова, І. Єрмаков, П. Блонський, В. Краєвський, С. Моложавий, Л. Новікова, А. Лискунов, Б. Пальчевський, В. Рубцов, І. Свадковський, В. Слободчиков, А. Фортунатов, Г. Щуровицький та ін.

Найбільш розробленим у філософській науці є системно-діяльнісний підхід, обґрунтований у роботах В. Беспалько, І. Зязюна, М. Ракітова, В. Сагатовського, В. Садовського, В. Юдіна та ін. Використання методу проектів дозволяє реалізувати особистісно-діяльнісний (В. Данилов, Ш. Амонашвілі) і особистісно зорієнтований підходи до освіти учнів і становлення методологічної культури вчителя.

Аналіз існуючої літератури дозволяє сформулювати наступні висновки щодо ступеня розробленості: по-перше, у соціально-філософській літературі закладено основи теоретико-методологічних засад дослідження проектної діяльності в освіті; по-друге, у незалежній Україні народжуються нові напрями дослідження філософських вимірів освіти та впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес, відбувається процес активної інтеграції різних наук, все частіше визначається окремий напрям та наукова дисципліна — філософський аналіз становлення методологічної культури вчителя; по-третє, неухильно зростає державний і громадський запит на зазначену дисципліну, її інструментальну й практичну цінність у визначеності цілей до особливостей функціонування європейського освітнього простору в контексті Болонського процесу в Україні.

Віддаючи належне розробкам теоретичних філософських аспектів проблеми, відзначимо, що проектна діяльність як засіб становлення методологічної культури переважно розглядалася в педагогічному аспекті, досліджувались її окремі напрями, а, отже, зазначена проблематика поки що не стала предметом філософського аналізу, до чого спонукають як потреби модернізації освіти, так і антропологічні виклики сучасності.

Суперечність між практичною і теоретичною актуальністю проблеми становлення методологічної культури сучасного вчителя у процесі проектної діяльності, відсутність ґрунтовних філософських досліджень з цієї проблеми й обумовили вибір теми роботи.

**Зв'язок з науковими програмами, планами, темами.** Загальний напрям дисертаційної роботи пов'язаний з темою дослідження кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова «Філософські засади єдності гуманітарних, природничих і технічних завдань в освіті сучасного вчителя» (затверджено наказом Міністерства освіти і науки України № 732 від 27 жовтня 2006 року та рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова від 22 грудня 2006 р., протокол № 5). Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (протокол № 3 від 29 жовтня 2009 року

).

**Мета дослідження** полягає у філософському аналізі проектної діяльності як способу становлення методологічної культури сучасного вчителя в умовах модернізації освіти.

Досягнення означеної мети вимагає вирішення низки дослідницьких завдань:

- проаналізувати теоретичні засади становлення методологічної культури сучасного вчителя;
- окреслити історико-філософський контекст проблеми та визначити сутність категорії «методологічна культура вчителя»;
- перевірити ефективність цілісної організаційно-методичної системи як основи становлення методологічної культури вчителя в процесі проектної діяльності;
- дослідити здатність учителя генерувати нові ідеї, спрямовувати учнів на пошук шляхів вирішення поставлених проблем;
- виявити чинники впливу проектної діяльності вчителя на формування його методологічної культури;
- вивчити творчі здібності сучасного вчителя, які пов'язані з визначенням своєї позиції та побудовою перспектив професійно-особистісного зростання.

**Об'єктом дослідження** є становлення методологічної культури вчителя в умовах модернізації освіти.

**Предметом дослідження** є проектна діяльність в освітянській системі як засіб і умова становлення методологічної культури сучасного вчителя.

**Методологічна основа дослідження** визначається підходом, який спирається на принципи об'єктивності та цілісності, а також комплекс загальнофілософських, загальнонаукових та спеціальних методів дослідження, що дозволило забезпечити обґрунтованість і достовірність наукових результатів. Робота побудована на основі системного методу та принципів діалектики, що органічно доповнені методологією нелінійної філософської парадигми. Завдяки діалектичному методу отримана можливість побачити і представити предмет дослідження у всіх його соціальних та інших взаємних зв'язках і залежностях; метод системного аналізу сприяв комплексному аналізу національного контексту нової філософської парадигми освіти; порівняльний метод використовувався для аналізу парадигмальних освітніх ідей та пріоритетних цілей формування методологічної культури вчителя під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників.

Застосовано методи абстрагування, узагальнення, порівняння і систематизації при вивченні філософської літератури. Застосовувався соціокультурний та історичний методи. Достатня ступінь обґрунтованості положень роботи також забезпечується використанням логічних методів та широкої джерельної бази.

У процесі дослідження пріоритетним виступав основний принцип організації соціально-філософського знання — принцип гуманістичної спрямованості. Застосування різноманітних методів дослідження об'єктивно зумовлене необхідністю поєднання соціально-філософського та педагогічного аналізу.

Робота спиралась на: принципові положення Державної національної програми відродження освіти «Освіта. Україна XXI ст.», Законів України «Про освіту» і «Про вищу освіту», Національної доктрини розвитку освіти в Україні, положення «Про ступеневу освіту в Україні», нормативних документів, матеріалів засідання Колегій Міністерства освіти і науки України, досвід провідних університетів по впровадженню інноваційних технологій, зокрема Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Особливу цінність для реалізації мети пошукової роботи мали міжнародні документи, декларації, домовленості, зокрема, Лісабонська Конвенція про взаємовизнання кваліфікацій у галузі вищої освіти (1497 р.) та Болонська декларація (підписана Україною в 2006 р.).

У цілому, дослідження становлення методологічної культури вчителя проводилось на засадах пріоритетності основного принципу організації філософського знання — принципу гуманістичної спрямованості.

**Наукова новизна одержаних результатів полягає у філософському аналізі проектної діяльності як способу становлення методологічної культури сучасного вчителя в умовах модернізації освіти.**

В дисертації сформульовані положення, що конкретизують наукову новизну дослідження і виносяться на захист:

*Вперше:*

- науково обґрунтовано та запропоновано теоретичну модель становлення методологічної культури сучасного вчителя засобами проектної діяльності;
- концептуалізовано поняття «методологічна культура вчителя», під яким розуміється соціально-освітній феномен загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу; усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач;
- розроблено технологію організації та проведення проектної діяльності, яка містить такі взаємопов'язані етапи роботи над проектом: пошуково-дослідницький, технологічний, оформлення результатів, презентація (захист проекту), рефлексія;
- відтворена філософська характеристика організаційного впливу проектної діяльності на становлення методологічної культури сучасного вчителя як запоруки ефективності навчально-виховного процесу.

*Набуло подальшого розвитку:*

- філософське тлумачення понять «метод проектів», «педагогічна технологія», «технологія проектної діяльності»;

– спроба розв’язання суперечностей класичної освітньої парадигми: між орієнтацією на розвиток особистості вчителя і вузькою спеціалізацією; між декларованим правом і соціальними обстеженнями на здобуття якісних знань; між системно-соціальною функцією та роллю проектної діяльності як основи становлення методологічно культури сучасного вчителя;

*Уточнено:*

– становлення методологічної культури сучасного вчителя через реалізацію соціокультурного принципу єдності й різноманіття змісту навчального процесу засобами проектної діяльності та через своєрідність форм його організації, що дає можливість перенести акцент з інформаційного навчання на методологічне, здійснити перехід від трансляції готового знання до формування творчого мислення.

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що його висновки дозволяють внести уточнення до навчальних планів та програм науково-технічної та технологічної освіти вчителів; на його основі можна підготувати спеціальний курс з методу навчання та виховання учнів засобами проектів, організувати перепідготовку вчителів та керівників закладів освіти, таких, зокрема, як семінар «Модель школи майбутнього».

Запропонована в роботі концептуальна модель методологічної культури вчителя збагачує науковий арсенал дослідження. Положення дисертації можна використовувати у роботі районних, міських відділів освіти, діяльності навчальних закладів, навчально-виховному процесі.

**Апробація результатів дисертації.** Окремі теоретичні та методичні положення дисертації обговорювалися на засіданні кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова, на низці Всеукраїнських наукових конференцій і науково-методичних семінарів, а саме: «Метод проектів у сучасній школі: традиції, перспективи, життєві результати» (Київ, 2003); «Педагогічна освіта в Україні: проблеми, перспективи розвитку» (Миколаїв, 2004); «Людина — проект світу і смислу: життєво творчі орієнтири для освіти XXI століття» (Київ, 2004); «Педагогіка духовності: поступ у третє тисячоліття» (Київ, 2005); «Педагогічна творчість, майстерність, професіоналізм: проблеми теорії і практики підготовки вчителя-вихователя-викладача» (Київ, 2005); «Виховання та розвиток обдарованих учнів на основі організації особистісно зорієнтованого навчання, інформаційних технологій та проектно-пошукової діяльності» (Київ, 2006); «Національний мовно-культурний простір України в контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів» (Київ, 2008); «Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика» (Київ, 2009).

**Вірогідність і аргументованість результатів дослідження забезпечується позитивними наслідками**

Результати дослідження пройшли апробацію при впровадженні до навчально-виховного процесу шкіл столиці, зокрема Печерського району та Ліцею міжнародних відносин № 51 міста Києва.



**Публікації.** Зміст дисертації висвітлюється у 10 одноосібних науково-методичних публікаціях і практико зорієнтованих збірниках, з них 4 статті у наукових виданнях, затверджених ВАК України як фахові з філософії.

**Структура дисертації.** Відповідно до мети та завдань дослідження робота складається із вступу, трьох розділів (поділених на підрозділи), висновків та списку використаних джерел (274 позицій). Загальний обсяг тексту дисертації — 181 сторінка, основна частина — 156 сторінок.

# РОЗДІЛ 1

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ЯК ОСНОВИ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ

### 1.1. Феномен методологічної культури вчителя в реалізації методу проєктів

Масштаб історичних завдань владно диктує необхідність кардинальних змін у змістовних, технологічних, управлінських складових розвитку освіти, яка покликана допомогти особистості оволодіти цивілізаційною компетентністю, освоїти ситуацію соціальних і духовних змін. Сучасну практичну діяльність людства, науково-технічний та культурний прогрес у різних сферах суспільного буття, особливо — удосконалення навчально-виховного процесу в школі неможливо уявити без проєктування і проєктів.

У контексті розвитку нових освітніх технологій особливе місце посідають навчальні проєкти як засіб максимального наближення особистості до реального життя та залучення її до розв'язання конкретних завдань у просторі міжособистісного та ділового спілкування і співпраці. Проблема освіти як суми знань перетворюється на проблему освіти для інтеграції особистості у навколишній світ, який вимагає умінь спілкування і співпраці.

Найважливішим елементом педагогічної майстерності, що забезпечує ефективність дидактичного процесу, є методологічна культура сучасного вчителя, рівень його підготовленості до практичного здійснення навчально-виховних завдань і ступінь прояву його безпосередньої діяльності якостей як організатора та вихователя. Вчителеві необхідні різні умінь, проте можна назвати групи, якими повинен володіти педагог як носій наукових знань, організатор і вихователь. До цих здобутків відносимо організаторські, дидактичні, комунікативні, перцептивні умінь, а також володіння інноваційними технологіями.

В умовах значних змін в освітній галузі особливого значення набуває професійна компетентність сучасного вчителя, переорієнтація його мислення на усвідомлення принципово нових вимог до навчально-виховної діяльності. Здатність учителя відповідати цим вимогам має глибоко суб'єктивний характер і тісно пов'язана з особистісними якостями особистості. Одним із компонентів професійності вчителя, що дозволяє адаптуватися до реалій швидкоплинного світу, відповідати потребам і запитам особистості та суспільства, бути конкурентноспроможним навчально-виховному процесі, є впровадження в освіту проєктної діяльності.

Модернізація освіти, введення в освітній простір таких категорій, як системний аналіз, інформаційні технології, припускають необхідність проєктування освітньої траєкторії кожної особистості, включаючи її в гнучке динамічне середовище, відмінне за змістом й формою від традиційних уроків

. У ньому проявляється індивідуальність вчителя, вона може співвіднести свій вибір з різноманітним способом діяльності.

Проектування, на нашу думку, — це важливий спосіб удосконалення ефективності навчального процесу, спрямований на здійснення актів переходу від теорії до практики, від потенційного до актуального, від природного до штучного. Саме тому проектна діяльність потужно входить у сферу соціального розвитку особистості, стало її необхідним компонентом. У цілому, ми згодні з думкою науковців, що педагогічне проектування — це специфічна галузь соціального проектування, яка покликана забезпечити адекватну реакцію освіти на зміни соціокультурного та інформаційно-технологічного середовища. Адекватна реакція — це випереджувальне відображення суспільних змін у змісті освіти, формах і методах навчання. Однак, потенціал педагогічного проектування не варто обмежувати лише цим. Педагогічне проектування дозволяє перетворити освітню галузь на системоутворювальний чинник суспільного розвитку — суспільні процеси відбуватимуться так, як їх запроєктують освіта й наука.

Великі можливості відкриває проектна діяльність, спрямована на духовно й професійне становлення методологічної культури особистості вчителя через організацію активних способів дій, зокрема — метод проектів. Учитель, як і учень, працюючи над проектом, проходить стадії планування, аналізу, синтезу, активної діяльності.

При організації проектної діяльності можлива не тільки індивідуальна, самостійна, але й групова робота учнів. Це дозволяє здобувати комунікативні навички й уміння. Постановка завдань, розв'язок проблем підвищує мотивацію до проектної діяльності й припускає: цілепокладання, предметність, ініціативність, оригінальність у рішенні пізнавальних питань, неординарність підходів, інтенсивність розумової праці, дослідницький досвід.

Проектування — це процес і технологія створення та виконання певних проектів. Проект — це задум, план, прообраз передбачуваного або можливого об'єкта; сукупність документів і розрахунків, необхідних для його створення. Діяльність за проектом допомагає молодій особистості включитися в активну соціальну дію, подолати суб'єкт — об'єктну педагогічну парадигму. Проект — це результативна дія. Велике, а іноді вирішальне значення методу проектів для розвитку життєвої компетентності учня, становлення ключових життєвих компетенцій зумовлено перевагами, які надає вчителю його застосування, а саме:

- метод проектів дозволяє перевірити та закріпити на практиці теоретичні знання;
- забезпечує продуктивний зв'язок теорії та практики у процесі навчання;
- життєвим результатом проекту є знання та вміння учня, а умовами, інструментами його досягнення є компетенція молоді особистості;
- метод сприяє набуттю учнем життєвого досвіду, необхідного розвитку та функціонування як його окремих компетенцій, так і життєвої

компетентності в цілому;

– участь індивіда у проектній діяльності сприяє формуванню вмінь та навичок, становленню життєвих принципів та цінностей, які в подальшому позитивно впливатимуть на соціальний статус у суспільстві.

Участь у проектній діяльності сприяє розвитку життєвої компетентності в цілому, однак найважливішими напрямками застосування методу проектів є розвиток соціальної, інформаційної, політичної (політико-правової) та полікультурної компетенцій. Метод проектів повинен розглядатися як одна з провідних технологій у процесі інтерактивного навчання та основа становлення методологічної культури сучасного вчителя.

Поняття «проект» з'явився вперше понад триста років тому у Західній Європі. Спочатку цей термін використовувався в архітектурі Римської школи мистецтв у XVI століття. Поступово у цій же школі він починає вживатися і в педагогічному контексті. Проекти — це самостійно виконані учнями завдання, своєрідний конкурс, на основі результатів якого здібні молоді люди зараховувалися в майстер-класи. Заснована у 1671 році Королівська Академія Архітектури у Парижі оголосила конкурс (1702) будівельних планів, які й були названі «проектами».

У першій половині XIX століття задум методу проектів із архітектурної Академії у Франції поширюється на німецькомовні країни переважно у формі ранньої ідеї робітничої школи або професійно-технічної освіти. Із Європи метод поширюється в Америку: у 1879 році при Вашингтонському університеті в Сент-Луїсі засновується Школа ручного навчання, де був використаний метод проектів. Учні повинні були не лише розробити проекти, але й виконати їх реально у технічних майстернях. При цьому вчителями дотримувалися три принципи: орієнтація на учнів, орієнтація на реальність, орієнтація на продукт. Школярі відповідали за планування і реалізацію проектів, спирались на реальні проблеми життя або професійної діяльності, готували об'єкти, які дозволяли перевірити задум на практиці. Проектній діяльності того періоду були властиві ознаки: орієнтація на самостійну діяльність, орієнтація на дійсність, орієнтація на продукт.

Американська шкільна педагогіка вперше зареєструвала цей метод на рубежі XIX-XX століть, обґрунтувавши шляхом методу проектів «королівський шлях» нового дитиноцентристського виховання. Із специфічного методу професійно-технічної освіти він переріс у загальний метод навчання, який відповідає новому психологічному образу учня. Істинна реформа школи й полягала у тому, щоб пристосувати організацію навчання до здібностей і потреб учня, формування нового мислення вчителя.

**Саме Америка у кінці XIX століття стала центром розвитку педагогічної думки у контексті проектного навчання. Ось що пишуть із цього приводу вітчизняні методисти І. Трояновський і С. Тюрберу 1924 року: «Шкільна система Північно-Американських Сполучених штатів має ту велику перевагу, що вона ніколи не була втиснута у рамки державного централізму; американські умови життя надавали повний простір розвитку вільної ініціативи і педагогічної підприємливості.**

Америці не потрібні безплідні мрійники, ідеалісти, потрібні практичні діячі, сміливі, підприємливі, здатні досягати поставленої мети [247, с. 23]».

Початок ХХ століття в США характеризується бурхливим розвитком експериментальних шкіл, появою нових педагогічних технологій в організації навчально-виховного процесу. Широкого поширення у практиці школи отримали «метод проектів», «Дальтон-план», «Віннетка-план», «Плетун-школа». Відбувається зміна педагогічної парадигми, руйнуються догматичні підходи до виховання і навчання, триває перебудова системи педагогічних ідей та методів.

На відміну традиційній школі гербартіанського плану, де не враховувалась динаміка розвитку суспільства, ігнорувався процес ставлення учні як формуючої особистості, де дитині нав'язувались норми, предметний зміст, методи навчання, Д. Дьюї запропонував принципово нову модель школи. Вона спрямована на виховання активної, гнучкої, творчої особистості, готової до співробітництва. Школа перетворювалась в Центр (Сетлемент), «суспільство у мініатюрі», яке стає великим виховним і навчальним потенціалом. Перед вчителями було поставлено завдання: визначити, як необхідно навчити учня справді, дати знання про світ, що її оточує, сили, які рухають цей світ, історичний, суспільний його розвиток; крім того стимулювати здатність вчителя розкрити себе у багатоманітності навчально-виховного процесу. Ці ідеї знайшли відображення у технології «Дальтон-Плану» Е.Паркхерст, яка надавала можливість учням здобувати знання власними силами. Педагогічний процес будували із врахування інтересів і можливостей вчителів, причому учням надавалось право самим визначити обсяг, глибину матеріалу, який вивчається, тем проходження програми тощо.

Відсутність традиційного розкладу уроків у школі «Дальтон-план» дозволяло учням самостійно планувати робочий день: предмети для вивчення, послідовність, робити розрахунок часу. Ця технологія давала можливість розвиватися у вивченні основ наук своїм власним темпом, «занурювались» у вивчення якогось предмета на свій розсуд, формувати основи самостійності. Технологія «Дальтон-План» втілила на практиці ідею Д. Дьюї про те, що школа не повинна обмежуватись тільки навчально-виховною підготовкою учня до майбутнього життя, школа — спосіб формування світогляду молоді особистості.

Технологія «Віннетки-плану» була розрахована на здобуття учнями знань, умінь і навичок індивідуальним шляхом, сприяла розвитку їх самостійності, формувала навички самоконтролю. Учні могли проявити творчу активність у різних галузях культури, у співробітництві з іншими однолітками. Цьому сприяли домінуючи у «Віннетці» форми групової діяльності: драматизація, колективні ігри, випуск газети, дискусії з актуальних проблем і найрізноманітніші проекти. Завданням учителів шкіл нового типу стає необхідність

навчити учнів мислити, стимулювати пізнавальні здібності, формувати внутрішнє бажання до творчого підходу вирішення проблем.

Характерною для прагматичної дидактики є «метод власних відкриттів», а також орієнтація на дослідження як на «зразок для побудови стратегії навчання», прагнення вчителів допомогти учням оволодіти процесуальними аспектами знань, наповнити філософським змістом. Метод є своєрідною модифікацією методу проблем Д. Дьюї, і в 20-х роках ХХ століття був надзвичайно популярним.

В якості синонімів методу проектів вживалися терміни: «метод цільової дії», «активний метод», «життєвий метод». Кожна із назв акцентувала увагу на тій чи іншій стороні нового методу навчання. У «методі проектів» втілювалась ідея Д.Дьюї про те, що зміст освіти — не самоціль, він має бути вмонтований і матеріалізований у навчально-виховній діяльності учнів. При виконанні проекту той чи інший вид діяльності міг стати домінуючим. Цінність проекту визначалась можливістю включити учня в найрізноманітніші види діяльності. При цьому сповідувався принцип діяльності, який спонукає до інших, розумових, наукових видів діяльностей.

У період між 1900-1915 роками виникає проектний рух, який пропонує зв'язок орієнтації на учня й освітянські реформи. Школи майбутнього Джона і Дьюї описуються як проектне навчання, яке включало в себе технічні, практичні, соціальні і художні варіанти [155, с. 18]. Проектний рух знайшов відображення в експериментальних школах для молодших учнів, де акцент у навчанні переносився на особистість дитини, на розвиток у неї активних творчих начал. Це школа Д. Дьюї в Чикаго (1896), Органічна школа (М. Джонсон, 1907). Ігрова школа (К. Пратт, 1913), Дитяча школа (М. Наумберг, 1915), Дальтон-план (Е. Паркхерст, 1920), школа Е. Коллінгса, що працювала за методом проекта В. Кілпатрика, Трудова школа Г. Шаррельмана (20-ті роки ХХ ст.), Віннетка-план (К. Вошберн, 20-ті роки ХХ ст.), початкова школа під керівництвом С. Френе (1935, Франція).

Програми за методом проектів будувалися як серія взаємопов'язаних проектів, які породжувалися життєвими задачами. Для їх виконання потрібно було організувати спільну з учнями навчально-виховну діяльність, здобути необхідні знання. Хоча учні й відзначали деякі методичні ускладнення при використанні методу проектів (неможливість вмістити в проекти всі знання програмового матеріалу, невизначеність самих завдань), але наголошували на безумовних його перевагах.

Д. Дедисмен виявив цінність методу проектів у таких ознаках навчального процесу: учень має можливість застосовувати знання на практиці; даний метод — напрям майбутньої професії школяра; він вчить цінити час і працю; метод розвиває ініціативу вчителя при активній роботі; вчить сучасним діловим принципам у фінансових справах; дає можливість виховувати характер учня, а також чесність у

**стосунках з «діловим світом»; батьки активно залучаються до спільних зі школою справ; учитель удосконалює методологічну культуру, професійну майстерність, стає місцевим суспільним радником.**

Сьогодні закономірним стає постановка питання: чи можна досягти мети проектної продуктивної освіти, сформувати методологічну культуру вчителя, розвинути життєву компетентність учнів у школі вербальній (словесній)? Як засвідчили наші дослідження — ні. Потрібно інтенсивний пошук моделей школи активної дії, життєвої компетентності особистості. Досягненню цієї важливої соціально значущої креативної мети значною мірою слугуватиме звернення до історичних уроків становлення педагогічної системи дії, автором якої є провідний німецький педагог кінця XIX — початку XX століття, один із основоположників експериментальної педагогіки, доктор філософії (1903) Вільгельм Август Лай (30.07.1862, Бетуінген в Брайсгау — 09.05.1926 Карлсруе). Вільгельм Август Лай працював сільським учителем, потім навчався у Вищій технічній школі у Карлсруе. Як послідовник Е.Месмана, вчений при розробці фундаментальних засад експериментальної педагогіки ґрунтувався на біолого-психологічній трактовці єдності сприйняття, розумової переробки сприйнятого й уявлення у відповідній дії. Головне місце у тріаді — сприйняття, переробка, вираження — В.Лай відводив третьому компоненту — вираженню, яке є власне реакцією, дією, спрямованою на пристосування дитини до навколишнього середовища, зокрема, соціального. Із такої трактовки виховання та навчання переоцінка педагогічної ролі різних видів діяльності учнів.

Вирішального значення у педагогічній практиці В.Лай надавав організації дії, в поняття якої включив будь-яку практичну і творчу діяльність учнів та їх поведінку. Саме діяльність учня спільно із ровесниками у рамках школи складає, згідно із поглядами вченого-педагога, смисл виховання, сприяючи соціалізації учнів. Фундаментальні погляди на педагогіку дії В.Лай виклав у книгах «Експериментальна дидактика» (1903), «Школа дії: Реформа школи відповідно до вимог природи і культури» (1912).

Особливо цінні погляди В.Лая на реформу школи, викладені ним у книзі «Школа дії». Історія виникнення цієї книги така: навесні 1910 року автор її був запрошений головою Спілки філософської педагогіки прочитати на учительському зібранні у Страсбурзі реферат на філософську тему «Педагогічний принцип дії як основа освітньої і шкільної реформи відповідно до вимог природи і культури». За бажанням слухачів доповідь була надрукована, а щоб зробити її доступною широким колам, В. Лай значно розширив її. Книга адресувалась педагогам, батькам, які, на думку автора, повинні мати свій голос у справі шкільної реформи. «Такого пожвавлення у педагогічному житті, — пише Лай, — ми ніколи не переживали. Явище відрадне; однак, разом із світлими сторонами є також і тіньові, які полягають у розпорошенні і послабленні сил, завдяки крайностям й однобічним захопленням, завдяки... взаємному невизнанню і непорозумінню. Картина нагадує Вавілонське стовпотворіння. Не досягає

загальної точки зору, єдності, спільної роботи, сили, наполегливості і тому повного успіху [130, с. 6]».

На думку В. Лая, об'єднати всіх реформаторів і привести їх до розв'язання спільними зусиллями головного питання реформи школи, могла б «педагогічна проблема дії, яка допомогла б подолати пасивне, словесне викладання і створити школу майбутнього — школу дії. Школа словесного навчання і нерухомого сидіння для учня є горем, чужиною, вигнанням нещастям. Школа дії хоче стати батьківщиною, життєвим середовищем [130, с. 147]». Основою і вихідним пунктом навчання і виховання повинен стати учень як особистість, що розвивається, та його духовні потреби.

Навчально-виховний процес виступає як культура розвитку особистості. Життя учня являє собою метаморфозу, тобто розвиток, в якому кожний етап має свою особливу цінність, своє особливе значення. Педагогіка дії — це педагогіка життя. Учні й школа повинні утворювати природні і соціальні общини, в межах яких школярі могли б діяти самостійно, несучий відповідальність за свої вчинки й користуючись самоврядуванням [155, с. 157]. Таким чином, В. Лай мріяв про створення справжньої школи життя, в якій вихідним пунктом виховання і викладання буде не книга і слово, а життя, повноцінне гармонійне життя особистості.

Однак, з практичної точки зору, між школою і життям існує суперечність: у навчанні занадто мало активної діяльності. Саме школа дії могла б створити для учня такий простір, в якому він й зміг існувати, активно впливати на природне та соціальне середовище у своєму мікросередовищі. У школі дії пасивне навчання має бути замінено активно-творчим, а словесна школа повинна стати школою як основою формування соціальної орієнтації молоді особистості.

В. Лай розрізняє п'ять видів норм, згідно з якими виховання спрямовує розвиток учня: 1) норми гігієни; 2) норми логіки; 3) норми етики; 4) норми естетики і 5) норми релігії. Освоєння цих норм учнем збагачували його життєвий і моральний досвід, спонукатиме молоду особистість до благородного життя. Суспільне життя, вплив соціальних зв'язків, «дух» родини, класу, життєвого середовища забезпечують моральні основи освіти. «Школа дії відкриває в школу доступ життя і тим самим соціального життя: вона формує клас в суспільство, в колектив гри і праці. Учень спілкується в колі сім'ї, товариства, школи, організованої як «шкільна держава», в житті суспільства, намагається реалізовувати власні соціальні інстинкти й обмежувати свої егоїстичні устремління; у процесі активної життєдіяльності в учня народжується воля цілого, моральна воля. Учень у процесі навчально-виховної діяльності вчиться порівнювати свою первинну власну волю із вторинною волею цілого, виправляти волю природну волею моральною; вона вчиться, нарешті, підпорядковувати інстинктивні бажання розумній волі [130, с. 67].

Нами досліджено різноманітні класифікації проектів, що дає можливість запропонувати такі думки щодо їх необхідності як форми становлення світогляду особистості: 1) за характером домінуючої в проекті



діяльності — пошуковий, дослідницький, інформаційний, творчий, ігровий, конструкційний, практико-орієнтований та орієнтовний; 2) за мірою реалізації міжпредметних зв'язків: монопредметний проект, у рамках однієї області знань; міжпредметний проект, на межі різних областей; позапредметний проект; 3) за характером координації проекту: безпосередній — жорсткий чи гнучкий; опосередкований, прихований — скритий, неявний; 3) за характером контактів: серед учасників одного класу; школи; міста, регіону; держави, різних країн світу; 4) за складом учасників проекту: індивідуальний; колективний: парний, груповий, масовий; 5) за характером партнерських взаємин між учасниками проектної діяльності: кооперативні; змагальні; конкурсні; 6) за тривалістю виконання проекту: довготривалий; середньої тривалості — від тижня до місяця; короткостроковий.

Огляд філософсько-педагогічної літератури дозволяє виділити головні позитивні сторони проектного методу, на які вказували американські та західноєвропейські педагоги і вчені (В. Кілпатрик, Ч.Мак Меррі та інші): виділення життєво важливих знань в освіті; можливість практичного застосування теоретичних знань при виконанні проекту; мотивація діяльності учнів; здійснення міжпредметних зв'язків; виховання дисциплінованості, наполегливості у подоланні труднощів; розвиток ініціативи та творчих здібностей; формування навичок цілепокладання, аналізу, оцінки результатів своєї праці; формування навичок бережливого ставлення до засобів і результатів праці, грошей, часу; застосування методу проектів сприяє самовизначенню учнів у майбутній професійній діяльності; розвиток навичок колективної праці, взаємодопомоги; налагодження зв'язку із батьками [98, с. 23].

У вітчизняній педагогіці термін «проекування» вперше використав А. Макаренко, вказавши на актуальність сутності проеккування розвитку особистості як основи державотворення. Плідність використання проеккування в педагогіці неодноразово підкреслював і В. Сухомлинський. Методологічні основи проеккування у контексті теорії діяльності представлені в наукових працях В. Давидова, О. Леонтьєва, Е. Юдіна та ін. А. Г. Щедровицький створив методіку імітаційно-ігрового відтворення проектної діяльності. Подальшим дослідженням проблеми проеккування займалися такі методологи, психологи, педагоги та вчені як: М. Алексєєв, О. Анісімов, Ю. Громико, Н. Масюкова, Б. Пальчевський та ін.

**У 1931 році метод проекту в Україні більшовиками було засуджено й заборонено, закрито та відкинуто. Школа була повністю переведена на традиційне навчання й зроблено висновок про те, що застосування методів як основи ефективності навчання й виховання не відповідають стратегічній лінії партії. З того часу у нас не робили серйозних спроб відродити метод проектів в освітянській практиці. Вітчизняний досвід проектної форми організації освітнього середовища не став предметом вивчення та узагальнення на науково-теоретичному рівні й не отримав поширення на практиці.**

В українській філософській практиці явище проекту з'явилося в останнє десятиліття в результаті діяльності міжнародних організацій, які розробляли та поширювали освітні проекти, залучивши до наукової співпраці вітчизняних вчених. На жаль, в Україні сьогодні ще досить мало досвіду використання методу проектів у навчально-виховному процесі сучасної школи як сонови становлення методологічної культури сучасного вчителя. До кінця 80-х років ХХ-го століття проектування, яке можна розглядати як зв'язуючу ланку між філософською теорією та педагогічною практикою, в діяльності вчителів було практично відсутнє.

При організації навчально-виховного процесу вчителі застосовували етап проектування, обмежуючись плануванням своєї роботи. Але очевидним стало те, що планування без попереднього проектування є малоефективним, коли в основі навчально-виховної діяльності не враховувалася особистість вчителя.

Досліджуючи проектування у сфері сучасної освіти, О. Анісімов зазначає, що методологія формує не тільки уявлення про майбутній результат діяльності та процес його досягнення, а й включає визначення мети, завдань, підходів та принципів діяльності, плану, методів, конкретизованих у методиках і технології [18, с. 41], а, значить, є комплексною, інтегративною категорією.

Педагогічне проектування як соціокультурний феномен в процесі свого становлення пройшов етап природного добору найбільш життєздатних форм, методів, втілюваних у проекти, які виступали зразками для наступних проектувальників. Це вказує на те, що педагогічне проектування має специфічні можливості: публічно відбирати необхідні проекти, що, у свою чергу, в умовах масової інноваційної діяльності є гарантом від свавілля та догматизму традицій; проектування органічно втягує нові філософські знання у безпосередню діяльність учителя, тобто здійснити проектування неможливо без теоретичних знань, професійної майстерності, тому проектування розглядається не тільки як педагогічний метод, що породжує актуальну потребу у теоретичних знаннях, але і як основний метод нового типу науковості, який одні дослідники (В. Рубцов, В. Слободчиков та ін.) називають практико-орієнтованою наукою, а представники філософії освіти (В. Андрущенко, І. Надольний, І. Предборська та ін.) — способом становлення методологічної культури сучасного вчителя.

До проблеми педагогічного проектування як виду навчально-виховної діяльності звертається багато вітчизняних філософів (І. Зязюн, О. Коберник, А. Корецька, О. Пехота, С. Сисоєва та ін.), що вивчають розвиток особистості учня, організацію навчально-виховного процесу, методологічну діяльність учителя. Однак, специфіка, характеристики процесуальної сторони педагогічного проектування як особливий вид становлення методологічної культури вчителя в навчально-виховному процесі ще досить мало використовуються як предмет наукового

розгляду.

Специфічні особливості педагогічного проектування відображаються у спеціальних принципах, використання яких створює саму можливість проектування. Принципи розроблені М. Алексєєвим [10, с. 59] і опрацьовані в практиці методології проектування Н. Масюковою та Б. Пальчевським [149, с. 4].

Сучасна філософська наука виокремлює три принципи методології проектування в навчально-виховному процесі: реалістичності, реалізуємості й управляємості. Принцип реалістичності відзначається співвіднесеністю процесуального уявлення з тими умовами, в яких будуватиметься проектована діяльність у процесі становлення методологічної культури вчителя. На етапі проектування майбутнього процесу відбувається смислове «бачення» дій, які були б адекватні очікуванім ситуаціям. Реальне здійснення запланованого процесу має бути забезпеченим наявністю необхідних ресурсів.

На наш погляд, пріоритетним є наявність колективу професіоналів учителів, які зможуть підготувати всі інші типи ресурсів, що дозволить реалізовувати спроектовану діяльність. Це гарантує дієвість принципу реалізуємості, який визначається двома основними факторами: включенням авторів проекту в активну реалізацію та узгодженням уявлень про майбутню діяльність сучасному суспільстві.

З наявністю освітянських ресурсів пов'язаний і принцип управляємості. Між суб'єктами діяльності на основі проектного задуму в ході спільного проектування виникають певні відносини. В.

Слободчиков інтерпретує це як факт перетворення професійно-позиційного співтовариства в професійно-діяльнісну спільність розробників та реалізаторів проекту [210, с. 70]. Результатом проектувальної діяльності можна вважати професійно-діяльнісну спільність, що виступає гарантом реалізації всіх трьох принципів.

Щодо визначення ресурсів, необхідних для реалізації проектної діяльності в процесі становлення методологічної культури вчителя, ми опиралися на положення таких філософів як: В. Андрущенко, В. Кременя, О. Коберник, С. Куцепал, Н. Масюкова та ін.

Узагальнюючи види ресурсів і їхні характеристики, виділимо такі: загальнолюдські, нормативно-педагогічні, техніко-методичні, матеріально-технічні, фінансові, навчально-виховні. Об'єктивно існуючі етапи проектування, повторювані суттєві зв'язки між ними, а саме: вивчення й аналіз досліджуваної діяльності (ситуації) + цілепокладання + розробка концепції, що включає методологічні основи (підходи та принципи), ціннісний і теоретичний блоки + планування + вибір або розробка технології + визначення діяльнісних ресурсів і складають основні закономірності педагогічного проектування.

Таким чином, актуальною проблемою сьогодення є систематизація об'єктивних знань про розвиток освітянських процесів, пізнання законів та закономірностей. «Якщо вчитель зупиниться на своєму пізнанні, —

справедливо стверджує український філософ В. Андрущенко, — він стане носієм застарілого знання, а його учні підуть у світ з «застарілим світоглядом», можливо, не зовсім відповідними сучасному світові переконаннями, ілюзійними мріями [16, с. 560]. Але, враховуючи певні теоретичні узагальнення та класифікацію філософських явищ, не можна не надавати особливої уваги практичним знанням, які є вельми важливими для вирішення проблеми формування майстерності вчителів. З цієї позиції на перше місце виходять методичні основи професійної освіти як основи становлення методологічної культури вчителя.

Недостатні наукові уявлення про сталі зв'язки між метою, змістом, умовами та результатом педагогічних дій призвела до їхньої підміни інформаційними вказівками, що позбавляє філософську науку можливості «здійснювати випереджаючу функцію і визначати доцільні шляхи розв'язання нагальних для освіти суперечностей [192, с. 11]». З цієї позиції сьогодні все більшого значення набувають вимоги освітніх стандартів становлення професійної майстерності вчителів, які не тільки визначають, що вони повинні знати, вміти, якими навичками володіти, але й вибудовувати основи методологічної культури, орієнтовані на досягнення акмеологічного рівня з фундаментальними принципами національної самосвідомості, соціокультурної відповідності, гуманізму, проблематизації, особистісно зорієнтованого підходу та діалогізації у навчально-виховному процесі.

Високий рівень педагогічних знань і розвинена система фахових умінь та навичок учителя визначають його професійну майстерність. Проте, професійне формування вчителя має розглядатись, перш за все, у контексті його особистісного акмеологічного рівня методологічної культури, детального вивчення його інтересів та здібностей, духовного світу.

Такий підхід вимагає методологічного аналізу поняття «майстерність» виходячи з положення діалектичного методу, системного підходу та теорії пізнання, а також дослідження феномена освіти як умови формування довершеної праці вчителя, адже це дозволить обґрунтувати методологічну культуру як багатофакторне та багатоаспектне явище педагогічної освіти. Вирішення поставлених завдань дозволить визначити теоретико-методологічні засади становлення методологічної культури та професійної майстерності вчителя.

На нашу думку, проектна діяльність у навчальному закладі як основа становлення методологічної культури вчителя має базуватися на таких принципах: по-перше, на принципі етичної та виховної спрямованості навчання і виховання. Учень включається у різні види творчої діяльності, самокультури. Школа дії розглядає виховання як культуру розвитку, мета якого — сформувати у молодій особистості здатність до саморозвитку, самокультури. У школі дії долаються рудименти голого інтелектуалізму, конкуренцією, неповагою особистості

, експлуатацією, наругою над моральними принципами так часто і так визначено виступають на фоні сучасного суспільного життя [130, с. 761]. По-друге, на засадах принципу індивідуальності; індивідуальність — головний принцип етики, керівне положення у вихованні та викладанні. Лише розвиток індивідуальних особистостей дозволяє вчителю удосконалювати свою методологічну культуру та формувати культуру та брати активну участь у суспільному житті. Розвиток особистісних здібностей складає щастя кожного індивіда.

Важливо культивувати індивідуальність, захищати її особливості, вказувати на індивідуальну різницю темпу, в якому відбуваються психічні процеси, на індивідуальний спосіб асиміляції та особливості пам'яті, уваги, фантазії, винахідницької діяльності тощо. Ці особистісні особливості мають велике значення для методів навчання. Учитель не може формувати світогляд учня відповідно до своїх суб'єктивних почуттів, а враховувати світоглядні особливості кожного вихованця.

По-третє, принцип духовного удосконалення особистості; школа діє забезпечує гармонійне духовне зростання учня, прилучає її до наукової, художньої, духовної культури, а для цього, як стверджував В. Лай, «навчальний матеріал має являти собою не конгломерат, не побудову із окремих цеглин, не мозаїку, але органічне утворення. У наших школах учнів перевантажують роботою; причиною цього є головне зло сучасного викладання: відсутність внутрішнього зв'язку і строкатість, що сприяють розпорошенню сил [130, с. 78—79].

По-четверте, на основі принципу взаємовідношень (кореляції), вибір наукового матеріалу належним чином охоплює всі суттєві сторони життя особистості, світ, у якому згідно розвитку у ході історії поступово диференціюються і пристосовуються людські задатки та реакції, то цим забезпечується всебічна діяльність органів сенсорно-моторного нервового апарату і його додатків й гармонійний розвиток всіх властивостей як вчителя, так і учня. Особистість є частиною навколишнього її природного і соціального та навчально-виховного середовища; вчитель повинен зайняти у ньому певне діяльне місце, а не лише споглядати та сприймати, але й змінювати на краще завдяки методу проектів, удосконалюючи методологічну культуру.

По-п'яте, на принципі творчої діяльності та самодіяльності вчителя, який має суттєве значення для становлення 12-річної школи. Навчання й виховання повинні розвивати духовні основи учня, формувати, конструювати здатність до творчості, фантазування в різних сферах технічної, наукової, художньої діяльності й духовного життя. Розвиток духовних сил означає фізичне, тілесне, словесне, духовне збагачення, вираження свого «Я», формування самостійності у практичному житті. А для розвитку самопомоги потрібна продуктивна навчально-виховна робота, творча діяльність особистості вчителя.

**У кожного вчителя є потреба у самодіяльності в усіх сферах фізичного і духовного життя школи. Проектна діяльність має надати вчителю в його навчально-виховному середовищі достатньо місця для самостійного прояву здібностей, а місія школи дії полягає у створенні сприятливих умов для самотворчості та самодіяльності, удосконалення методологічної культури**

**Останній принцип, на якому ґрунтується школа дії як основа становлення професійності вчителя, це гігієнічний принцип, який рівнозначний з науковими вимогами до навчально-виховної діяльності. Це головний принцип; оскільки формування духовного світогляду ліцеїста, вчителя — основа навчання і виховання, передумова підвищення працездатності кожної особистості.**

**У якійсь мірі можна погодитися з критикою окремих філософів «методу проектів» як єдиного та універсального. Погоджуємося, що нічого немає завершеного, однак прийняття до уваги життєдіяльність та активний спосіб життя вчителя сьогодні, побудова програми на основі шкільних інтересів і потреб, визнання цінності мотивації навчання докорінно змінювали всю педагогічну атмосферу. Процес пізнання завдяки активній позиції вчителя стає для учня захоплюючою подорожжю у світ знань, основа формування його світогляду.**

Таким чином, важливе місце, яке займає проектування у сучасній культурі суспільства (проектна культура) та становленні методологічної культури вчителя, у новому типі організаційної культури (проектно-технологічна культура) у сучасних вимогах до вчителя (проектне творче мислення) свідчить про те, що саме ідеї проектного навчання допоможуть подолати існуючі кризові явища і досягти нової якості компетентісно спрямованої освіти та удосконалення навчально-виховного процесу.

Метод проектів — система навчання, гнучка модель організації навчально-виховного процесу, орієнтована на творчу самореалізацію особистості, завдяки розвитку її інтелектуальних і фізичних можливостей, вольових якостей та творчих здібностей у процесі створення під контролем вчителя нових товарів і послуг, які мають суб'єктивну або ж об'єктивну новизну, а також практичну значимість.

Проектне навчання забезпечує перехід від репродуктивного і знаннєвого підходів до продуктивності знань, отриманих в процесі мислення і практичної діяльності; від предметного освітнього процесу до побудови його в рамках логіки діяльності. Особливістю становлення методологічної культури завдяки методу проектів є прагнення генерувати нові ідеї, втілювати їх у нові творчі здобутки навчально-виховного процесу.

## **1.2. Провідні наукові підходи до визначення змісту методологічної культури як основи професійної майстерності вчителя**

**На початку нового століття особливого значення набуває гуманістичний інноваційний смисл життєдіяльності особистості, що базується на триєдиній конструкції: філософсько-методологічному фундаменті, глобальних проблемах сучасності та на багатовекторному проектуванні майбутнього. Процес розвитку нових міжособистісних відносин супроводжується вирішенням комплексних проблем, багатоаспектним вивченням складних об'єктів, збільшенням інформаційного обсягу, узагальненні та систематизації знань.**

**Сьогодні суспільству потрібен «учитель, здатний організувати навчально-виховний процес, формувати пізнавальні запити і духовні потреби учнів, здатний навчити вихованців задовольняти ці запити самостійно [16, с. 568]».**

Складність методологічної культури як соціально-філософського явища, безумовно, вимагає адекватних засобів дослідження, які обґрунтовані у працях В. Андрущенко, В. Беспалько, М. Ракітова, В. Сагатівського, В. Садовського, В. Юдіна та ін. На думку вчених, системно-діяльнісний підхід вимагає, по-перше, виділення методологічної культури із загальної культури вчителя за зовнішніми характеристиками. По-друге, вивчення методологічної культури як явища, що складається з елементів різних рівнів складності. Тут вже повинні бути виділені рівні методологічної культури. Наступним кроком дослідження має бути пошук умов, які упорядковують зміст методологічної культури і є структуроутворювальним базисом методологічної культури.

Філософські аспекти вивчення методологічної культури вчителя, на наш погляд, найбільш ґрунтовно висвітлені в роботах Г. Валєєва, В. Краєвського, А. Кусжанової, В. Сластьоніна та ін. На противагу традиційному уявленню про методологічну культуру, яка пов'язувалася виключно з науковою діяльністю, науковці стверджують, що ця культура необхідна в практичній діяльності вчителя. Її особливість полягає в тому, що методологічна культура спрямована на перетворення конкретної ситуації, тоді як теоретична діяльність виявляє специфіку цього перетворення на основі сучасних потреб.

Зокрема В. Краєвський до змісту методологічної культури відносить «знання, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення [117, с. 121]». Вчений вважає, що вчитель, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію педагогіки й уміти застосовувати її у процесі розв'язання методологічних ситуацій. Складовими методологічної культури сучасного вчителя при цьому визначаються: методологічні знання філософського, загальнонаукового, конкретно-наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально-виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення навчально-виховних задач, методична рефлексія.

С. Бондаревська під методологічною культурою вчителя розуміє особливу форму діяльності філософської свідомості, побудови учителем методології особистісно-професійного саморозвитку [37, с. 112]. Вчена

наголошує, що особливістю методологічної культури є здатність вчителя до суб'єктивного розуміння педагогічного процесу, вміння вести методологічний пошук тобто оволодіння ним діяльністю з визначення сенсу, основ, ідей педагогічних явищ як особистісно значущих у контексті професійного саморозвитку та здійснення педагогічної діяльності.

Важливою теоретичною філософською основою при вивченні проблеми нашого дослідження є культурологічний підхід, який здійснюється в контексті загальнофілософського розуміння культури, що розглядається на рівні буденної і теоретичної свідомості. У буденній свідомості методологічна культура представлена неоднозначно: з одного боку, вона розуміється як щось нормативне, задане як зразок, на який повинні орієнтуватися представники конкретного суспільства або професійної групи; з іншої — ототожнюється з освітою, інтелігентністю особистості; з третього — пов'язується з характеристикою місця і способу життя вчителя.

Враховуючи теоретичні тлумачення об'єктивного і суб'єктивного проявів культури та положення діяльнісного підходу, ми можемо припустити, що методологічна культура у об'єктивному вимірі існує як певний символічний простір. У процесі діяльності (навчальної, наукової, самоосвітньої, громадської) вчителі залучаються до формування методологічної культури, зафіксованих у соціокультурному просторі (субкультури), сприймають вже генеровані ідеї, народжують нові.

Під час діяльності суб'єктів цього процесу зразки методологічної культури транслюються, зберігаються, сприймаються і використовуються як об'єктивні та суб'єктивні явища. Суб'єктивними ці явища стають тому, що хтось (певний суб'єкт) є автором тієї чи іншої ідеї, що становить основу явища, а об'єктивними — тому, що ці явища відкриваються іншими суб'єктами, для яких вони існують об'єктивно, оскільки є результатом діяльності інших дослідників і визнаються науковим загалом.

Окрім того, об'єктивний вимір методологічної культури обумовлює вимоги до рівня особистісного розвитку вчителя (способом виявлення невідповідностей між об'єктивним змістом та особистісним рівнем сформованості культури), виступає як механізм, що спрямовує його саморозвиток у ході становлення методологічної культури.

У цьому контексті сутність методологічної культури може бути представлений як певна емпірична реальність, як образ, що безпосередньо інтеріоризується вчителем в його «внутрішньому досвіді» і скеровує його проєктивну діяльність. Тому ми враховуємо думку Є. Бондаревської, що методологічну культуру вчителя слід розуміти як особливу форму діяльності педагогічної свідомості, побудови вчителем методології особистісно-професійного саморозвитку [37, с. 112]. Ми також погоджуємось з А. Ходусовим, що навчально-виховна діяльність може (і повинна) будуватися на розробленій учителем індивідуалізованій моделі рефлексії, психологічною базою якої є «Я-концепція».

Залучений до активної навчально-виховної діяльності вчитель дістає можливість постійно оцінювати себе на кожному етапі діяльності,



аналізувати свої професійні можливості впливу на учня, здатність за допомогою емпатії проникнути в світ його інтересів і захоплень. Педагогічна діяльність у режимі індивідуалізованої моделі рефлексії систематично спонукає вчителя виявляти такі якості як рефлексія, емпатія, емоційність, креативність [237, с. 34].

Отже, у структурі методологічної культури сучасного вчителя можна визначити філософський, операційний і ціннісно-мотиваційний компоненти. Єдність структурних компонентів методологічної культури, що охоплюють мотиваційну, інтелектуальну, духовно-етичну і діяльнісно-практичну сфери особистості вчителя, забезпечує новизну мислення і педагогічної діяльності, що сприяє активізації його професійного досвіду.

Як цілісна сукупність елементів, методологічна культура розвивається за умови, якщо стає системним новоутворенням особистості вчителя, виробляється, «привласнюється» ним під час проектної діяльності. Динаміка розвитку методологічної культури забезпечується суб'єктивними змістовно-якісними характеристиками потенціалу вчителя.

У Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначено, що система освіти має забезпечувати «формування особистості та професіонала», який усвідомлює свою причетність до сучасної європейської цивілізації, чітко орієнтується в сучасних реаліях і перспективах соціокультурної динаміки [166, с. 3]. Процес реформування суспільного життя створив передумови для значних перетворень у науці та культурі, котрі відбуваються на тлі глобальної інтеграції у світовий простір, зростання ролі національної самосвідомості, суттєвого підвищення вимог до професійної підготовки фахівців, модернізації системи освіти.

**Сучасна епоха поставила перед освітою складні, принципово нові важливі завдання. Загострення глобальних проблем людства потребує, як зазначає академік В. Андрущенко: «...суттєвих змін усієї стратегії діяльності останнього, а тому і формування того нового типу практичного світогляду, який і визначає цю стратегію. У вирішенні даного завдання, яке стало найважливішим не лише для сучасних мислителів, політиків, а й для усього людства, головну роль безумовно повинна відігравати сучасна освіта [17, с. 8—10]».**

**Як показує досвід історії педагогіки, глобальні зміни системи освіти й окремі крупні реформи школи беруть початок у філософії. Хоч вона сьогодні вже й не претендує на вичерпне пояснення всіх таємниць світу і кожного з його елементів, та за нею зберігаються функції інтеграції різних і навіть різновимірних уявлень про світ, створення цілісного світогляду. Для розв'язання цих задач філософія продукує нові поняття, гіпотези, теорії та парадигми.**

Інший педагогічно-значущий напрям філософствування — формування загальних підвалин методології пізнання та інших видів людської діяльності. Починаючи з Сократа, філософія піддавала сумніву «очевидні речі», критично переосмислювала існуючі алгоритми мислення, постійно

розширюючи його межі та коло засобів. Саме в філософії осягається криза самої освіти, формуються нові ідеали освіченості, нові уявлення щодо процесу навчання й виховання і т.ін. Сьогодні вся ця непроста робота відповідає царині філософії освіти. Який зміст вкладається в це поняття?

Філософія освіти, за авторитетним Кембріджським філософським словником, є особлива галузь філософії, що має предметом дослідження практично всіх складових освітньої діяльності. сучасні філософські концепції освіти, попри всю свою відмінність (іноді до протиріччя) одна від одної, демонструють повну домінуючу спрямованість і основні принципи реформування сучасної освіти, прийняті в Україні, загалом знаходяться в руслі цієї течії. Це: принцип гуманітаризації, що потребує посилену увагу до особистості, створення найбільшого сприяння розвитку всіх її здібностей, фізичних і моральних якостей, що здійснюється можливостями не лише гуманітарних а й інших наук; принцип диференціації, що означає забезпечення різних шляхів формування змісту предметів і різних способів організації його засвоєння; принцип інтеграції, як принцип реформування змісту освіти, спрямований на забезпечення цілісності сприймання шляхом впровадження комплексних інтегрованих курсів, які об'єднують різноманітні знання на основі вільного вибору.

На основі цих принципів (які викладені в основних документах про освіту) можливе створення концепції освіти, що була б втіленням сучасних досягнень філософії освіти.

Динамізм розвитку сучасного суспільства поставив перед освітою цілий ряд принципово важливих завдань, від вирішення яких залежить успішний розвиток її культурно-світоглядних аспектів, загалом та оволодіння найновішими досягненнями у професійній діяльності. Однією з основних вимог цього процесу є взаємопов'язаність та взаємозумовленість філософії й освіти. Адже саме філософія освіти охоплює собою «важливий аспект взаємодії усіх основних форм знань та інших видів діяльності — від найбільш абстрактних, узагальнюючих, до специфічного вияву усього загального у кожній окремій особистості й кожному окремому виді діяльності. Все це свідчить, що філософія та освіта завжди нерозривно пов'язані між собою, зумовлюють одна одну. Причому деякі по суті майже однакові найважливіші проблеми взаємних стосунків між суспільством і оточуючим його світом стають вирішальними як для філософії, так і для освіти [138, с. 13]».

Фундаментальне значення філософії освіти полягає у тому, що «зіставляючи різні концепції освіти, з'ясовуючи основи кожної з них і піддаючи їх критичному аналізу, вона знаходить граничні основи освітньої системи й педагогічної думки, які можуть служити ґрунтом для консенсусу різних позицій. Одночасно філософія освіти обґрунтовує орієнтири для реорганізації системи освіти, пропонує певні ціннісні основи нових проектів освітніх систем і педагогічної думки [58, с. 347]».

Концепція філософії освіти, як стверджують у своїй праці вчені В. Андрущенко, В. Бех, Л. Губерський, В. Лутай, М. Михальченко, І.

Предборська, І. Пригожин, Н. Скотна та ін. базується на принципах субстанціональної єдності та діалогової згоди, а також полягає у підпорядкуванні усіх видів педагогічної діяльності, їх інтегративної взаємодії. Важливою є методологічна роль філософії освіти, яка полягає у процесі ефективного реформування цієї галузі.

Сучасна філософія освіти пропонує нову методологічну підставу для вирішення педагогічних проблем, акцентуючи увагу, насамперед, на суб'єктних відносинах між вчителем та учнем, котрі полягають у позиції співробітництва, співтворчості, технології партнерства у педагогічній взаємодії, синергії результату від колективної діяльності. Якщо філософія є «загально методологічною основою систематизації усіх елементів людського світогляду, то філософія освіти відіграє подібну інтегративну роль щодо усіх функцій, елементів у подальшій діяльності як в теорії педагогіки, так і у будь-яких інших видах педагогічної діяльності [138, с. 18]».

Сучасна концепція професійної освіти виходить із філософського принципу внутрішнього взаємозв'язку та взаємозумовленості процесів і явищ світу. Специфіка перебігу сучасних модернізаційних процесів виводить освіту в центр осмислення реальності й перспектив українського суспільства в якості основного чинника забезпечення становлення демократичного суспільства, де саме вчителю належить провідна роль у процесі розбудови нової освітньої системи.

Пріоритетні напрямки цієї сфери виокремив А. Флієр, який зазначив, що «...визначаючи завдання освіти у напрямку трансляції знань, відтворення культури, її цінностей і традицій нам неминуче доведеться визнати, що освіта передусім відтворює наявний суспільний порядок, готуючи соціалізованих, компетентних і по змозі лояльних учасників колективного життя [230, с. 151]».

**Освіта є одним з найдавніших соціокультурних інститутів, який покликаний потребами людства готувати молоде покоління до життєдіяльності. Визначаючи освіту «як процес і результат засвоєння людиною навичок, умінь та теоретичних знань [219, с. 156]», важливо усвідомити, що освіта покликана формувати духовне обличчя особистості, яке складається під впливом моральних і духовних цінностей, що є «надбаннями її культурного кола, а також процесу виховання, самовиховання, впливу й шліфування [58, с. 242]».**

**Адже сьогодні важливого значення набуває проблема розробки науково обґрунтованої стратегії і тактики подальшого розвитку філософії освіти як цілісної системи підготовки учнів. У нормативних документах вказано, що необхідно вивести освіту України на рівень розвинутих країн світу через докорінне реформування концептуальних, структурних й організаційних засад навчально-виховного процесу, забезпечивши її випереджувальний характер, що дозволить поглибити ефективність вищої освіти, інтегрувати її в європейський та світовий простір.**

Освітні процеси на сучасному етапі демократизації суспільства та входження України в європейський та світовий освітній простір визначаються трансформацією та усвідомленням їх глибини й значення. Адже зараз відкриті перспективи для нового світосприйняття, визначенні конкретні завдання розвитку високоосвіченої особистості, котра б усвідомлювала себе як активного дієвого суб'єкта вітчизняного та міжнародного рівнів. Із усіх наявних інтерпретацій категорії «освіта» (система, процес, діяльність, результат, цінність, послуга й тощо) найбільш чіткого визначення вимагає «освіта як процес» — для розуміння функцій, самовизначення, критеріїв, способів, результату діяльності викладача тощо.

Основними тенденціями розвитку філософії освіти на сучасному етапі є: гуманізація; гуманітаризація; національна спрямованість; соціокультурна відповідність; відкритість; перенесення акценту з навчальної діяльності на навчально-пізнавальну, перехід від репродукування до розуміння, осмислення; створення умов для самореалізації; педагогічна взаємодія, співробітництво; спрямованість освітнього процесу на виявлення творчих можливостей; перехід від регламентованих способів організації педагогічного процесу до розвиваючих, активізуючих; безперервність освіти; неподільність навчання й виховання; акмеологічне спрямування розвитку особистості.

Дослідник проблеми вчений В. Луговий, розглядаючи освіту як фундаментальне явище людського буття, яке виступає однією з базових складових цього прогресу зазначає, що разом «з гуманітарним розвитком прогресує й система освіти у напрямках глобального поширення, більш повного охоплення різних верств населення та видів людської діяльності, своєї інтенсифікації, підвищення результативності й ефективності. Накопичення досвіду освітньої діяльності дає змогу більшою мірою змінювати шлях стихійної еволюції системи освіти методом доцільного управління нею, використовуючи для цього закони, закономірності, тенденції її функціонування, структурування, розвитку [ 136, с. 3]».

Аналізуючи загальні сфери розвитку сучасної освіти, філософ І. Зязюн виокремлює три основні тенденції характерних змін навчально-виховного процесу, а саме:

- світову тенденцію зміни основної парадигми освіти (криза класичної моделі та системи освіти; розробка нових фундаментальних ідей у філософії й соціології освіти, в гуманітарній науці; створення експериментальних та альтернативних шкіл);
- світову тенденцію інтеграції і гуманізації освіти (поступ освіти, усіх її типів закладів у напрямку інтеграції у світову культуру — демократизація освіти; створення системи безперервної освіти; гуманітаризація освіти; комп'ютеризація освіти; вільний вибір програм навчання; виникнення на основі самостійності навчальних закладів спільнот викладачів та учнів);

– тенденцію повернення до традицій вітчизняної освіти й культури, в яких спостерігається потужна «методологія і методика», добре організована гуманітарна освіта на єдності вітчизняної та світової культур [90, с. 40].

Освіта є соціально-культурним, історичним феноменом, який існує й удосконалюється в процесі розвитку суспільного життя особистості. Вона виступає могутньою детермінантою соціальних перетворень. Тому «ставлення суспільства, держави, громадян до освіти, реформування відносин у ній самій є вагомою передумовою становлення відкритого, демократичного, громадянського суспільства, що стабільно розвивається [37, с. 351]». Адже освіта відіграє в суспільстві унікальну роль, формуючи особистість та її світогляд, розвиваючи творчі нахили, закладаючи основи необхідних для життя знань. Як зазначається в «Національній доктрині розвитку освіти України», освіта — «стратегічна основа розвитку особистості, суспільства, нації й держави, запорука майбутнього, найбільш масштабна сфера суспільства, його політичної, соціально-економічної, культурної та наукової організації. Вона є засобом відтворення й нарощування інтелектуального, духовного потенціалу народу, виховання патріота і громадянина, дієвим чинником модернізації суспільства, зміцнення авторитету держави на міжнародній арені [166, с. 3]».

Специфікою сучасного стану педагогічної діяльності є те, що її логіка та структура виходять за рамки прагматичного типу мислення з його характерним акцентом на вузькій спеціалізації й гіпертрофованій технологізації діяльності. Цілісне осягнення світу, культури особистості можливо повернути в процесі включення операційно-процесуальних аспектів педагогічної професії у сутнісно-контекстні.

Розглядаючи проблему професійного становлення методологічної культури та професійності вчителя в контексті обґрунтованих парадигм інтеграції філософського та психолого-педагогічного підходів, необхідно враховувати те, що роль філософії освіти «як освітньої парадигми культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти, яка з'ясовує загальні принципи розуміння та інтерпретації об'єкта дослідження, прийняті в певному науковому співтоваристві. Засади загальної освіти повинні бути призначеними для окреслення культурно-історичних типів педагогічного мислення й педагогічної дії [88, с. 15]».

Аналітичне вивчення проблеми розвитку особистості, яка відштовхується від вихідного положення про опосередкованість психіки особистості вчителя, дозволяє говорити про те, що усвідомлення «зовнішньої» предметної діяльності зустрічається із значними труднощами в поясненні особистісного безпосереднього «внутрішнього» психічного переживання буття. Цей феномен пояснює психологічна теорія інтеріоризації (А. Валлон, П. Жане, Ж. Піаже), котра доводить виникнення вищих психічних функцій шляхом своєрідного переходу, в результаті якого зовнішні процеси перетворюються у такі, що

протікають у розумово-свідомому плані. Сутність протиріч, які виникають у цьому процесі, полягає у глибокому розумінні реального факту перетворення характеристик зовнішньої активності у внутрішній стан особистості вчителя.

Значний інтерес викликає теорія інтеріоризації з позиції формування внутрішніх структур психіки особистості вчителя, завдяки засвоєнню структур зовнішньої соціальної діяльності. Вона пояснює лише трансформацію зовнішньої діяльності у внутрішню (походження психічної активності, протікання внутрішньої мови, опосередкування загальними значеннями вже у «внутрішньому» психологічному плані безпосередньої особистісної свідомості), при цьому не розглядаючи виникнення особистісної безпосередності психічного. А це означає, що будь-яка спроба пояснити факт переживань особистісного буття з допомогою уявлення про інтеріоризацію обертається пошуками безпосереднього і сталого вже в самій «зовнішній» діяльності та в кінцевому рахунку апеляції до її найбільш стійких і застиглих значень, категорій і стереотипів, аж до тих, які набули форми забобонів, у якості безпосередньої психічної передумови індивідуального усвідомлення світу

Але тоді втрачається найсуттєвіше в проблемі — з'ясування передумов й умов формування індивіда як унікальної і неповторної, творчої особистості. Тому доцільно погодитись із загальною філософською оцінкою теорії інтеріоризації, що запропонував Г.

Батищев, який вважав, що її зміст не підлягає сумніву як факт репродуктивної поведінки. Однак у «цілому теорія інтеріоризації є неправомірною екстраполяцією фактів максимально нетворчої поведінки, фактів відтворення готових, задалегідь напрацьованих образів — на всі процеси об'єктивного життя взагалі [27, с. 33]».

Навчальна діяльність — це соціально організований і заданий норматив сприйняття картини світу в наукових поняттях, які «відстоялися» у суспільно-історичному досвіді й тому існують об'єктивно. З педагогічної точки зору ефективне навчання — це система дій, які спрямовані на проникнення в свідомість учнів нормативних прикладів пізнання та поведінки. Навчання прагне відтиснути, ігнорувати суб'єктивний досвід як недосконалий, або переробити його, тим самим втягнути в «прокрустове ложе» наукових понять. Картина світу просто «пересаджується» в голову учня, наслідком чого є формалізм знань, зниження, а часто й втрата пізнавального інтересу, відмова від самостійності та відповідальності. У цьому процесі практично випадає принциповий момент, а саме — вплив самої особистості на оточуюче середовище, на його перетворення і зміну; вплив, у процесі якого особистість стає активнішою, набуває нових якостей.

В історичній перспективі та сучасних поглядах на проблему формування професійності вчителя існують, в основному, дві тенденції,

котрі виникли з аналізу феномену особистісного буття. В одній з них феномен особистості розглядається як прояв, що не піддається усвідомленому, раціональному контролю людського буття. Інша тенденція розглядає глобальний процес становлення індивідуальності вчителя як певну послідовність та досягнення повноти, а їх практична деталізація розглянута у філософських, естетичних, етичних, психологічних, педагогічних вимірах формування особистості. Ці обидві тенденції виходять із того, що особистість вчителя виявляє безпосередність свого буття в плані «Я-концепції» й супроводжується актами духовної активності.

Оцінюючи можливості свідомого самоздійснення особистості — у мисленні, мові, почуттях, сприйнятті, емоціях та прагненнях доцільно фіксувати їх феноменальний зміст, бо слід зважити на те, що цей процес може проходити незалежно від бажання та волі особистості. У більш точних діяльнісних варіантах мова йде про традиційний світоглядний ідеал самоформування та саморозвитку індивіда шляхом свідомого виділення себе в культурну особистість, про феноменологію духовного розвитку. Якою б складною не здавалася ця трансформація, але достатньо проаналізувати послідовний розвиток процесу формування свідомості індивіда, що творить себе духовно, щоб переконатися у дієвості методу феноменології.

Цілісність особистості вчителя полягає в єдності професійних знань, умінь і навичок та розвиненої культурної самосвідомості, що забезпечує цілеспрямованість та якість процесу освіти як універсальної форми діяльності з трансляції та творення усіх форм культури суспільства. Цілісне пізнання особистості, інтегральне, міждисциплінарне дослідження людського буття виражає найбільш характерну тенденцію сучасної науки. Формулюючи завдання сучасної науки та їх роль у становленні методологічної культури вчителя необхідно відтворення цілісного образу особистості в її фізичній, психічній та духовній єдності, з її глибинами підсвідомого, в її обумовленості потребами, емоціями, інтуїцією.

Визначаючи витоки методологічної культури сучасного вчителя, перш за все, доцільно проаналізувати й філософське обґрунтування особистості у діяльнісному контексті, виокремлюючи специфічність поняття «майстерність», його багатогранність та багатоаспектність. Безумовно, високий рівень педагогічних знань й розвинена система фахових умінь учителя визначають його професіоналізм і майстерність. Проте професійне формування вчителя має розглядатись у контексті його особистісного становлення, яке припускає визначення таких функціональних позицій вчителя, що актуалізують активний, діяльнісний початок в особистісній структурі професіонала як носія методологічної культури. Суб'єктна позиція вчителя є найбільш адекватною динаміці професійної діяльності в умовах постійної зміни соціального замовлення.

Наукове тлумачення феномену «майстерність» уособлюється з вправністю, мистецтвом, ознакою якого є досконала творча обізнаність індивідуума про предмет діяльності, що характеризується неповторністю, індивідуальністю, унікальністю професійного вміння вчителя, оригінальністю вирішення творчих завдань.

Ми припускаємо, що визначення методологічних витоків поняття «майстерність» знаходиться у філософському аспекті категорії досконалість, яку доречно визначити як «найвищий ступінь доцільності та гармонійності, котра притаманна тому чи іншому природному чи штучному предмету, чи живій істоті [28, с. 187]».

Аналізуючи джерела української філософської думки щодо значення методологічної культури вчителя та майстерної педагогічної праці, доцільно усвідомити роль особистості вчителя, досліджений у роботах філософа і мислителя Г. Сковороди (1722-1794), який приділяв велику увагу майстерності виконання педагогічної праці. Він виступав проти існування схоластичного змісту та методів навчання, закликав до створення української освіти, провідником якої вважав народного вчителя, і в першу чергу — з його високим ріднем культури. Філософ неодноразово підкреслював, що, для того, щоб учитель став майстром своєї справи, йому потрібно постійно займатися самопізнанням та самоосвітою, мати глибокі професійні знання, бути безкомпромісним. Особливо цінним для нашого дослідження є теза Г. Сковороди про глибинне пізнання природи особистості «крізь любов та віру», та внутрішнього пізнання природи людської душі з урахуванням чинників її формування — віри, надії, любові. «Збери всередині себе думки, і в собі самому шукай справжніх благ. Копай криницю в середині самого себе для тієї води, котра зростає й твою оселю, і сусідську [206, с. 414]».

Зразком єдності переконань та духовних прагнень Г. Сковороди був тісний взаємозв'язок всебічності його знань й широти світогляду, який поєднував у собі чітке уявлення та сприйняття видимого й невидимого світів, розуміння взаємодії законів космосу. Самопізнання, як стверджував філософ Г. Сковорода, має бути універсальним засобом морального вдосконалення суспільства, одним із шляхів досягнення гармонії життя [206, с. 411].

Український просвітитель, науковець О. Духнович (1803-1865), розглядав педагогіку як «найскладніше мистецтво», як «мистецтво мистецтв», а вчителя називав «митцем», «майстром володіння словом». У його працях зазначено, що вчитель повинен обов'язково добре знати свій предмет, теорію педагогіки й філософії, методику реалізації навчального процесу, повинен мати педагогічні здібності та любити учнів. Але провідну роль в опануванні педагогічної майстерності О. Духнович відводив покликанню, дбайливому ставленню до учнів та, обов'язково, знанням української культури. Вчений переконаний, що стати вчителем можна лише за покликанням, духовним рівнем особистості, адже не всякий, «хто вчить і наставляє, може називатися



вчителем [239, с. 35]».

Яскравим внеском у розвиток філософської думки в Україні стали значні доробки корифея освітянської справи, засновника вітчизняної наукової педагогіки К. Ушинського (1824-1870), котрий своїми відомими доробками «Проект учительської семінарії», «Про користь педагогічної літератури», «Три елементи школи» заклав фундаментальні теоретичні основи дослідження проблеми майстерності педагогічної діяльності, науково обґрунтував шляхи вдосконалення професійної підготовки вчителів. З цього приводу цікава думка К. Ушинського: «Людина як «предмет пізнання» — це ключ до всієї науки про природу... У людині резюмується все, що ми пізнаємо [225, с. 221]».

Зберігає свою актуальність думка К. Ушинського про те, що факти виховання не дають досвідченості. «Вони повинні справити враження на розум вихователя, класифікуватися в ньому за своїми характерологічними особливостями, узагальнитися, втілюватися в думку, і вже ця думка, а не сам факт, зробиться правилом виховної діяльності педагога... Зв'язок фактів у їх ідеальній формі, ідеальний бік практики і буде теорія в такій практичній справі, яким є виховання [225, с. 18]». К.Ушинський зробив спробу виокремити найбільш важливі компоненти, які й визначають поняття «майстерність». На його думку, вчитель повинен досконало оволодіти дидактикою, педагогікою, психологією, методикою викладання окремих предметів та іншими науками й бути духовно багатою особистістю, досконало знати основи національної культури.

Високі вимоги до становлення методологічної культури вчителя ставив яскравий представник київської філософської школи, вчений та педагог П. Юркевич (1826-1874), котрий, маючи характерний творчий метод мислення, виявив взаємодію філософії з практичною педагогікою як складовими наукової теорії про закономірності, методи й засоби формування методичної культури особистості. Філософські ідеї вченого здобули творчого розвитку в таких працях як: «Курс загальної педагогіки», «З науки про людський дух», «Читання про виховання» тощо. Естетична категорія у працях П.Юркевича займає провідне місце, адже, на його думку, в учителя повинна бути розвиненою любов до істини, повага до особистості учня. Світогляд учителя, його культурний рівень, як вважав учений, проявляється в тому, щоб він не лише зміг осягнути й зрозуміти істину, добро та красу, але й самому випромінювати духовність учнів.

Український просвітитель, видатний громадський діяч, філософ, педагог, письменник, фольклорист, історик М. Драгоманов (1841-1895), відводив провідну роль у становленні методологічної культури вчителів, працюючи викладачем у педагогічній школі при Київському університеті св. Володимира та у гімназії. Життєвим кредо М. Драгоманова був заклик до всебічного виховання особистості на національно-культурних традиціях, адже патріотизм вважав

найважливішою якістю вчителя. Мистецтвом «пам'яті поколінь» називав він народну творчість, стверджуючи, що «кожний, хто залишив Україну, кожна копійка, витрачена не на українську справу, кожне слово, сказане не українською мовою — є вилученим з національної скарбниці, адже це є втратою того, що вже не повернеться [293, с. 78]».

Методологія творчості, за справедливим твердженням С. Сисоєвої, є важливою частиною методологічної культури вчителя, яка «вивчає закони та закономірності: формування творчої особистості, розвитку та саморозвитку її творчих можливостей в освітянських процесах; створення психолого-педагогічних умов для прояву творчого потенціалу особистості в суспільно-корисних і індивідуально-значущих для неї видах життєдіяльності [203, с. 83]».

Педагогіка творчості дає поштовх для створення інноваційних технологій на основі гуманістично-особистісної орієнтації, таких як: педагогіка співробітництва, гуманістична технологія «Школа життя» Ш. Амонашвілі [13], система морально-емоційного виховання учнів Є. Ільїна [93, с. 33—58], технологія вітагенної освіти А.Белкіна [29, с. 18-22], що заснована на актуалізації життєвого досвіду особистості, її інтелектуально-психологічному потенціалі, тощо. Впровадження інноваційних технологій, створених майстрами педагогічної праці, у широку практику потребує від учителя неабиякої майстерності, адже точно скопіювати новаторський досвід неможливо, потрібно його пропустити через себе та творчо адаптувати до навчально-виховної діяльності, особливо — при впровадженні інноваційних технологій.

Для розуміння філософії освіти як основи становлення методологічної культури вчителя досить істотним є розуміння взаємозв'язків виховання, навчання, розвитку, які синергетичною парадигмою освіти характеризуються як безперервне взаємопроникнення, як взаємне доповнення. У внутрішньому досвіді вони відповідають взаємозв'язкам між потребами, нормами, здібностями; у реальній практиці проявляються у прийнятті рішень, у критеріях і здатності до певного виду діяльності; в освітніх процесах, що з'єднують перше та друге, — адекватні взаємозв'язкам між метою, змістом і методами.

Виховання як процес керування суб'єктом власними потребами, що визначає рівень духовності й спосіб життя, у педагогічному процесі здійснюється через досягнення мети; у діяльності вихованця проявляється як самовизначення під час прийняття рішень у різних ситуаціях. Навчання — процес засвоєння нових норм, що визначає рівень залучення до методологічної культури, традицій, досягнень соціуму. Навчання у педагогічному процесі ліцею здійснюється через зміст освіти як засвоєння нової інформації, як збільшення внутрішнього змісту суб'єкта, що у діяльності проявляються як критерії (норми, правила, приписи тощо) професійної дії. Розвиток — процес вирощування здатностей вчителя шляхом здійснення дії, використання

способів діяльності, що визначають рівень цивілізованості соціуму. Розвиток у педагогічному процесі здійснюється й через методи навчання як спільні способи діяльності вчителя та учня, в результаті яких проявляється, окультурюється здатність творчо мислити, володіти словом (комунікативні здібності), усвідомлювати дії (рефлексивні здатності).

Становлення методологічної культури особистості вчителя — процес її формування як соціальної якості індивіда, проходить в результаті соціалізації та виховання. Маючи природні анатомо-фізіологічні передумови для становлення особистості, учень в процесі соціалізації вступає у взаємодію з навколишнім світом, оволодіваючи досягненнями людства. Оволодіння дійсністю, в учня реалізується в її діяльності за допомогою дорослих у процесі проектної діяльності, тим самим процес виховання є провідним у розвитку особистості.

Формування особистості відбувається і в навчально-виховній діяльності, яка керується системою мотивів, притаманних даній особистості. Як передумова й результат розвитку особистості виступають потреби. Тільки враховуючи весь комплекс зазначених особливостей можна виховати особистість творця, майстра, сформувані методологічну культуру сучасного вчителя та всебічно розвиненого учня

Розуміння структури освітнього процесу має важливе практичне значення, адже розуміння вчителем власних функцій у педагогічній діяльності дозволяє не тільки впроваджувати новітні технології навчання, а й здійснювати взаємозв'язок єдності й цілісності цих технологій у взаємодії виховання, навчання та розвитку. Взаємодіючи з навколишнім світом, що, як складна система складається із взаємопроникаючих елементів «біо-соціо-дух», суб'єкт освіти одночасно бере участь в існуючих компонентах діяльності: предметної (праця), комунікативної (спілкування), розумової (теоретичної). Їхнє гармонічне сполучення в навчальній діяльності забезпечує якісне виконання професійних функцій.

Філософські категорії одиничного, особливого та загального у становленні методологічної культури сучасного вчителя відображають діалектичну єдність і відмінність між речами та явищами дійсності. У категорії одиничного (окремого, індивідуального) фіксуються окремі речі та явища, які характеризуються відповідними просторовими й часовими межами, відповідною якістю. Одиничне існує як діалектична протилежність і міра загального, як спосіб буття загального [229, с. 459].

У категорії загального фіксується об'єктивно існуюча тотожність між предметами, явищами та процесами в межах конкретної якісної визначеності. На більш глибокому рівні пізнання з'ясовується, що сутність забезпечує внутрішню єдність наявного буття, якості; сутність — це загальне, яке відрізняє себе в різних відношеннях. Отже, загальне не існує поза одиничним.

Доцільно зазначити, що категорія особливого під час становлення методологічної культури вчителя відображає момент діалектичної єдності загального і одиничного, особливе виступає як конкретний вияв загального. В особливому додається односторонність як одиничного, так і загального. Особливе позначає диференціацію якісної визначеності, виступає як єдність сутності та явища.

Таким чином, методологічна культура вчителя виявляє загальне, одиничне та особливе як у найбільш значимих об'єктах освітньої сфери, так і у прийомах, засобах, методах і підходах до розв'язання професійних завдань засобами різних галузей знань, в даному дослідженні — проекційною діяльністю. Адже філософські основи повинні стати невід'ємною особливістю сприйняття викладачами освітніх дисциплін засобами методу проектів. Тим самим підкреслюється роль забезпечення світоглядних основ культурологічної оцінної діяльності вчителів на основі застосування філософських категорій та законів у процесі осягнення навчальних дисциплін.

Розрізняючи категорії за використаною схемою стосовно нашого дослідження, доцільно визначити освіту як загальне, одиничне — особистість вчителя, особливе — його майстерність і методологічну культуру. Однією з основних ідей філософії освіти є суттєво новий діалектичний підхід до «співвідношення загального і особливого (зрештою, унікального), єдиного з протилежними формами його прояву. Саме цей підхід зараз відіграє найважливішу роль у вирішенні головних проблем сучасної освіти [138, с. 104]». Адже саме філософія сучасної освіти повинна поєднувати у собі «два основних протилежних досягнення людської думки. Перше з них полягає у розкритті субстанціональної єдності різних, протилежних інтересів, цінностей людей. Друге досягнення цієї думки полягає в розумінні того, що кожне явище суспільства — від даного типу культури до окремої особистості — має свою унікальну особливість, що остання не може бути зведена до якоїсь загальної суті, і що розвиток усіх цих явищ відбувається тільки завдяки тим суперечностям, які виникають між ними [138, с. 105]». Новий тип вирішення найважливіших суперечностей сучасного суспільства, системи його освіти може бути здійснений лише шляхом систематичного поєднання двох вищезгаданих досягнень людства.

Урахування наведених ідей свідчить про існування різних методологічних підходів до визначеної проблеми. Враховуючи це, відзначимо, що завданням філософії освіти не є акцентування якогось одного з них, а знаходження принципових позицій консенсусу їх узагальнення дає підстави сформулювати такі актуальні для філософії освіти ідеї: найхарактернішими ознаками специфіки методологічної культури сучасного вчителя як педагогічної форми та змісту є її цілісність та самодостатність. Вона завжди виражає певний смисловий зміст, який розуміється як власне педагогічний феномен.

**Як зазначає академік В. Андрущенко, метою філософії освіти є системоутворюючий фактор усієї освітньої цілісності. Педагогічна освіта має формувати особистість вчителя, здатного реалізувати головне завдання освіти — всебічний розвиток молодшої людини як особистості та найвищої цінності суспільства — відповідно до тієї частини культурної спадщини, з котрої спеціалізується вчитель [16, с. 512].**

Таким чином, проведене нами дослідження дозволяє нам розглядати методологічну культуру як цілісне багаторівневе і багатокомпонентне новоутворення у структурі особистості вчителя, що містить знання педагогічної методології, володіння методами та методологією наукового пізнання, розумову діяльність в режимі методологічної та педагогічної рефлексії, систему інтеріоризованих цінностей, котрі визначають професійну свідомість (самосвідомість) акме вчителя-професіонала і детерміновані властивостями інтегральної індивідуальності.

Методологічною основою визначеного феномена можна вважати системно-цілісний, категоріальний, особистісний та діяльнісно-творчий підходи. Феномен методологічна культура визначений як індивідуальна ознака професіонала в активному діяльнісному навчально-виховному процесі. Необхідною складовою становлення методологічної культури вчителя є творчість, креативність мислення як ознака обдарованості особистості. Стрижнем педагогічної майстерності є компетентність учителя на основі базових знань, а культура спілкування (комунікативна опосередкованість), авторитет, імідж, репутація як норма соціально-психологічної поведінки особистості.

### **Висновки до першого розділу**

Становлення методологічної культури сучасного вчителя обумовлена потребами суспільної практики та загальними закономірностями соціокультурної трансформації суспільства, які на початку XXI століття значно загострили проблему взаємодії освіти та суспільства. Це час визначення стратегічних орієнтирів, народження нової якості життя, інноваційної культури. У той час, коли змінюється система поглядів на навчання і виховання як педагогічні процеси, змінюється й філософія виховання. Масштаб історичних завдань владно диктує необхідність кардинальних змін у змістовних, технологічних, управлінських складових розвитку освіти, яка покликана допомогти особистості оволодіти цивілізаційною компетентністю, освоїти ситуацію соціальних і духовних змін. Очевидним стає, що досягнення мети сучасного виховання — розвиток конкурентноздатної, творчої особистості вчителя, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення, можливий лише за умови ґрунтовної підготовки вчителя до організації виховного процесу, спонукає його удосконалювати професійну майстерність, методологічну культуру.

Сучасний етап розвитку системи освіти в Україні характеризується й освітніми інноваціями, спрямованими на збереження досягнень минулого, і, водночас, на модернізацію системи освіти відповідно до вимог часу, новітніх надбань науки, культури і соціальної практики. Характерною особливістю цього періоду розвитку освіти є пошук нових змісту, форм, методів і засобів навчання, виховання й управління; розгортання широкої експериментальної роботи, спрямованої на впровадження освітніх інновацій, що передбачає високий рівень методологічної культури вчителя.

Причини актуалізації цієї проблеми в сучасних умовах зумовлені суперечностями як в самій системі освіти, так і необхідністю активного впровадження в освітній процес інноваційних технологій. По-перше, вчителі мають стати вмілими носіями науково-технічних змін, зокрема методу проектів й ефективно впроваджувати їх в навчально-виховний процес. Вони повинні задовольняти потреби учнів, різноманітні та щоразу змінні, не відставати від впровадження швидкозмінних сучасних технологій на уроках, підвищувати професійну майстерність. По-друге, зміни повинні зосереджуватися на всіх інституціях освітнього процесу, тому освіта має особливе покликання налагодити взаємодію міжпредметних зв'язків. По-третє, вчитися, означає для вчителя не отримувати більше інформації, а формувати здатність досягати ефективних результатів і застосовувати отримані знання у практичній діяльності, це генеративне навчання упродовж життя. Завдяки впровадження нових технологій та удосконалення методологічної культури вчителя школа має допомогти учням оволодіти компетентністю як важливим засобом розуміння та здійснення змін. По-четверте, головна мета діяльності вчителя — досягти того, щоб якомога більше учнів залучити до оволодіння основними ідеями, принципами, вміннями, достатніми для застосування їх на практиці для осмислення нових проблем і ситуацій, визначення шляхів розширення компетентності.

## РОЗДІЛ 2

### ФІЛОСОФСЬКІ ВИМІРИ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК ОСОБЛИВОГО ВИДУ СТАНОВЛЕННЯ МЕТОДОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

#### 2.1 Проектна діяльність як соціокультурне явище

Реальне здійснення інноваційної діяльності вимагає побудови концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає цілепокладання, діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, відстеження його перебігу й результату. З огляду на це, існує потреба говорити про дещо іншу галузь міждисциплінарного синтезу — проектування інноваційної педагогічної діяльності. До останнього часу у філософській науці домінувала точка зору на проектування як на певну функцію діяльності вчителя.

Сьогодні проектна діяльність не лише проголошується центральною ланкою встановленні методологічної культури сучасного вчителя, але й вважається однією з технологій переходу від парадигми традиційної до парадигми інноваційної освіти в освітньому просторі взагалі. У контексті аналізу сучасного стану розвитку освіти особливого значення набуває ціннісний аспект проектної діяльності в навчально-виховному процесі, що пов'язано з революціонізуючим впливом останнього на різні види культурно-виховної діяльності й практики — планування, програмування, прийняття рішень, наукові дослідження тощо.

**Дослідження змісту та сутності майстерності та методологічної культури вчителя ґрунтується на засадах особистісно-діяльнісного підходу, широкому залученні у навчально-виховний процес творчих видів роботи, ефективної взаємодії вчителя та учнів. Подана концепція розглядає методологічну культуру вчителя та його майстерність як «вищу, творчу активність учителя, що виявляється в доцільному використанні методів і засобів педагогічного взаємовпливу в кожній конкретній ситуації навчання й виховання [179, с. 6]».**

Процес проектування здійснюється у середовищі невизначеності, його необхідно організувати, моделювати так, щоб учні могли: накреслювати провідні та поточні цілі й завдання; шукали шляхи розв'язання проблеми, обирали оптимальні; здійснювали та аргументували вибір; діяли самостійно; порівнювали досягнене із проектним задумом; коригували діяльність із врахуванням проміжних результатів; об'єктивно оцінювали процес (саму діяльність) і результат проектування.

При вибудовуванні алгоритму розв'язання проблеми вчителю важливо користуватись принципами свободи вибору (учень має право запропонувати свій проект, проблему для дослідження відкритості); не лише озброювати знаннями, але й використовувати «відкриті задачі», які стимулюють

самостійну генерацію ідей, постійно ставлять учнів у ситуацію прийняття рішень; діяльності (освоєння учнями компетенцій лише у діяльній формі); зворотного зв'язку (здійснювати моніторинг проектного навчання із допомогою прийомів зворотного зв'язку); оптимальності (максимально використовувати можливості, знання, інтереси учнів для підвищення результативності й зменшення енерговитрат у процесі проектної діяльності).

При впровадженні інноваційних технологій у навчально-виховний процес важливо звернути увагу й на такі моменти: баланс ролей, чіткість цілей, узгодженість задач, поставлених перед кожним учасником проекту; вироблення єдиної системи цінностей; формування вмінь виходити із конфліктних ситуацій: виховання підтримки і взаємного довір'я; розробку оптимальної методики проектної роботи та забезпечення проектного супроводу зі сторони вчителя; регулярний звіт про пророблену роботу; орієнтацію на індивідуальний розвиток і саморозвиток кожного учня; розвиток навичок спілкування.

Організація проектної діяльності узгоджується із структурою діяльності вчителя в навчально-виховному процесі: мотив — проблема — мета — задачі — методи і способи — план — дія — результат — рефлексія і передбачає декілька етапів: 1) занурення в проект; 2) організація діяльності; 3) презентація результатів.

Центральним принципом проектної роботи в навчально-виховному процесі, наприклад, ліцею Міжнародних відносин №51 м.Києва є спільна робота учителя та учнів, спільне формулювання теми проекту, визначення задач етапів здійснення проекту. Ефективність проектної діяльності значною мірою залежить від того, наскільки учитель поважає вибір, зроблений учнями у визначенні теми організації робочого процесу і виконання самої творчої роботи. З іншого боку, учні несуть повну відповідальність за вибір і виконання накреслених планів і задумів.

Значний інтерес для дослідників становить модель взаємодії «вчитель — учень» при роботі над проектом, розробленої Г.Голубом, О.Чураковою [56].

Використання методів проектів передбачає й кардинальні зміни в організації освітнього процесу, а також формування професійності та методологічної культури вчителя. Вчитель має відмовитись од своєї традиційно домінуючої ролі у процесі присвоєння учнем знань і стати організатором проектної діяльності. Виконання проекту здійснюється за визначеним, досить складним алгоритмом, і при цьому кожен учень може обрати будь-яку тему проекту — все, що захоче і зуміє здійснити, враховуючи свої інтереси, нахили, здібності і розв'язуючи певну проблему. Роль учителя при виконанні проектів змінюється у залежності від етапів роботи над проектом. Але на всіх етапах педагог виступає як помічник, фасилітатор.

Метод проектів у більшій мірі, аніж будь-який інший педагогічний метод, дає можливості для комплексного досягнення цілого ряду дидактичних цілей, створює умови для удосконалення світогляду особистості



. Освітні цілі: стимулювання інтересу до визначених проблем; оволодіння учнями певною сумою інтегрованих знань, пов'язаних з реальним життям; формування у свідомості учнів загальної картини світу; формування розуміння зв'язків між знаннями з різних галузей.

Виховні та розвивальні цілі: активізація пізнавальної діяльності учнів; озброєння вихованців раціональним, методологічним підходом до пізнавальної діяльності; формування вмінь самостійно планувати свою роботу; формування вмінь самостійно конструювати свої знання; розвиток умінь орієнтуватися в інформаційному просторі; формування вмінь комплексно поєднувати знання із різних галузей для вирішення проблеми; формування вмінь практично застосовувати отримані знання; формування вміння координувати свої дії, працювати «в команді»; розвиток організаторських здібностей і формування комунікативних навичок; формування вміння створювати портфолію; формування навичок естетичного оформлення результатів досліджень; формування вмінь графічного оформлення інформації; формування презентаційних умінь; формування вміння виступати з доповіддю; формування вмінь вести полеміку, лаконічно і аргументовано відповідати на питання; формування вмінь самоаналізу, самоконтролю та самооцінки; виховання працелюбності, акуратності та наполегливості; розвиток творчих здібностей учнів, критичного та «рефлексивного» (у термінології Джона Дьюї) мислення.

Щоб успішно розв'язати та активізувати навчально-виховний процес, необхідно «вводити» учнів у навчально-виховну діяльність проектування. Допомогати їм оволодіти проектним способом взаємодії зі світом — це завдання надзвичайно складне, оскільки передбачає володіння діяльнісним підходом, відповідним рівнем методологічної культури вчителя.

Проектний зміст діяльності змінює освітню практику, даючи можливість виявляти власні ініціативи, задуми, розгортати особистісний зміст діяльності вчителя і ліцеїста. Однак, проектна діяльність не зовсім затишно почуває себе у традиційній школі. Що таке традиційна практика? Якщо орієнтуватися на модель уроку — завдання, розроблену в нашому ліцеї, то ця практика завдання і виконання норми, алгоритму діяльності й оцінювання. А що таке практика проектної діяльності? Це практика породження особистісних задумів, які належать самим учасникам діяльності, а не комусь ззовні, це практика проектування діяльності і виявлення його змісту, успішності. Таким чином, традиційний зміст навчально-виховної діяльності та проектний зміст педагогічної діяльності принципово відрізняються якістю залученості учасників до спільної діяльності. Якщо в одному випадку — виконання, то в проектному змісті — особистісна зацікавленість, породження проектних ініціатив, задумів проектної діяльності. Тому так важливо звертати особливу увагу на народження проектних ініціатив, задумів, філософію активності особистості вчителя й учня.

Важливо проаналізувати й зміст спільної діяльності на етапах розгортання проекту: народження та оформлення задуму проекту;

проектування змісту діяльності щодо здійснення задуму; обґрунтування критеріїв аналізу успішності діяльності в проекті; розгортання задуму у діяльності; аналіз успішності спільної діяльності у проекті; оформлення результату діяльності у проекті; захист проекту, презентація результатів діяльності; рефлексія, проблематизація способів роботи в проекті; розвиток задуму; оформлення задуму на наступний період.

Особливо значущим у проектній діяльності є етап оформлення особистісного задуму, обґрунтування власної проектної ідеї, пошуку способів роботи щодо здійснення, співорганізації із задумами інших учасників проекту.

На наш погляд, суттєвим внеском у визначенні сучасних підходів до організації проектної діяльності учнів є науково обґрунтована покрокова концепція реалізації учнівського соціального проекту, постійна робота над становленням методологічної культури вчителя.

Перетворення проектування у предмет навчання й основу змісту освіти передбачає включення ліцеїстів у процес створення нових організаційно-діяльнісних форм у ході роботи над проектом: побудову учнівсько-дорослих переговорних майданчиків, де можуть спільно ставитись соціокультурні проблеми та створюватися нові форми дискусії; навчання учнів відповідним здатностям-цілепокладанню, самовизначенню, позиціонуванню, проблематизації тощо. Без розвитку цих компетенцій освоєння проектування в сучасній школі неможливе.

Розглядаючи професійний розвиток і методологічну культуру вчителя (Ф. Гоноболін, Н. Кузьміна, О. Щербаков, Р. Хмелюк) як процес становлення та постійне зростання ефективності навчально-виховного процесу, інтеграцію й реалізацію в педагогічній праці професійно значущих якостей та здібностей, знань і умінь, й, основне — як активне якісне перетворення вчителем свого внутрішнього світу, філософи виявили, що ці фактори призводять до принципово нового його стану, способу життєдіяльності та становлення методологічної культури. Адже цей процес припускає пошук детермінантів (механізмів, чинників, умов) особливого роду професійного розвитку, в основі яких — становлення методологічної культури вчителя. Іншими словами, розуміння професійного розвитку як саморозвитку вчителя вимагає всебічного розкриття особливостей об'єкту розвитку, передумов і джерел, структури об'єкту та рушійних сил, механізмів й умов.

На процес становлення методологічної культури вчителя впливає багато факторів, серед яких особливе місце посідає самооцінка діяльності особистості, здатність адекватно реагувати на впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій. Загальна успішність діяльності негативно корелює з неадекватністю самооцінки та з її нестійкістю. Меншою мірою ця закономірність виражена у початківців, особливо, в період професійної підготовки. Із зростанням професіоналізму на перший план виходить уміння професіонала на основі минулого досвіду оцінити свої можливості в тих чи інших умовах діяльності; емоційний компонент при цьому актуалізується лише в екстремальних умовах.

Самооцінка багато в чому визначає формування професійного спрямування сучасного вчителя. Адже схильність до рішучих дій часто породжується неадекватною самооцінкою, але прийняття відповідальних рішень багато в чому регулюється цією зоною ризику. Висока самооцінка призводить до того, що діяльність професіонала детермінується потребами афективного плану, типовою є недооцінка вимог ситуації й переоцінка власних можливостей. Низька самооцінка пов'язана з невпевненістю прийняття рішень, пасивністю та уповільненістю в навчально-виховному процесі. В обох випадках порушене передбачуване прогнозування діяльності, та як результат — суттєве зниження загальної ефективності, низький рівень методологічної культури. Провідною детермінантою особистісного розвитку, на думку Л. Виготського та С. Рубінштейна, є творча самодіяльність, самостійність особистості, що розуміється як реальна, конкретна, життєво важлива діяльність особистості, не абстрактна, або формальна, а чиста активність. «Організацією не символізуючих і уподібнюючих, а реальних, творчих діянь визначати (образ) сутність особистості — таким є основний шлях і завдання педагогіки [190, с. 106]».

Розводячи поняття «професіоналізм» та «компетентність», А.Новіков вважає, що, коли йде мова про професіоналізм учителя, у першу чергу мають на увазі володіння особистістю різноманітними технологіями, а компетентність вміщує цілий ряд інших компонентів, які мають в основному позапрофесійний чи надпрофесійний характер, але в той же час необхідних сьогодні кожному вчителю. Це, перш за все, такі якості особистості як самостійність, здатність приймати відповідальні рішення, творчий підхід до будь-якої справи, вміння доводити її до кінця та постійно підвищувати методологічну культуру. Це, окрім того, ще й наявність абстрактного, системного та експериментального мислення, вміння вести діалог, комунікабельність, здібність до співпраці тощо.

Аналіз наукових досліджень Н. Гузій, І. Зимньої, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Орлова та ін. дозволив засвідчити, що вчені відкривають нову перспективу вивчення методологічної культури та професійності сучасного вчителя. Ці дослідження підготували перехід від фрагментарного і статичного розгляду педагогічної діяльності до розуміння праці вчителя як цілісної системи, адже професіоналізм освітянина є вагомим фактором суспільного розвитку й становить основу його методологічної культури. Подібний перехід потребує запобігання таким негативним явищам, як ранні «педагогічні кризи», «педагогічні виснаження», професійна стагнація вчителя. Подолання таких негативних явищ передбачає заміну авторитарної стратегії навчання особистісно-розвиваючою стратегією, впровадження у навчально-виховний процес методу проектів, які вимагають істотної перебудови системи поглядів на психологію вчителя, його професійний розвиток, що склалася до теперішнього часу.

Осмислення теоретичних та практичних засад методологічної культури як основи професійної майстерності вчителя спонукало до висновку, що майстерність розкривається тільки в такій практичній навчально-виховній

діяльності, котра дозволяє розкрити цей феномен як вияв учителем свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя у такій педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня. Як справедливо зазначає філософ І. Зязюн, сутність майстерності — «в особистості вчителя, в його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей. А методологічна культура — вияв найвищої форми активності особистості вчителя в професійній діяльності, активності, що базується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання й виховання [87, с. 29]».

**Якщо феномен методологічної культури розглядати як високорозвинені навички та вміння плідної творчої праці сучасного вчителя, що є важливою ознакою професіоналізму, то саме поняття «професіоналізм» відрізняється ще й такими особливими ознаками, котрі забезпечують ерудицію та яскраво виражені інтереси й схильності до творчої діяльності. Пошуки визначення поняття «майстерність» засвідчили багатоаспектність та багатогранність цього феномену. Так, проявом майстерності вчителя є найвища форма активності особистості, котра втілюється у фаховій діяльності, сутність якої закладена в здатності особистості виявляти творчу ініціативу на ґрунті реалізації власної системи цінностей та запровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій.**

**Сутнісні ознаки професійної майстерності та методологічної культури сучасного вчителя розкриваються у багатьох філософських визначеннях. Найбільш узагальнене містить у собі максимально наближене до поняття майстерності вчителя: високе і постійно вдосконалюване мистецтво навчання й виховання, доступне кожному вчителю, котрий працює за покликанням і любить учнів. Вчитель — майстер своєї справи — це фахівець високої культури, і, зокрема, методологічної, який глибоко знає свій предмет, добре володіє знаннями відповідних галузей науки та мистецтва, досконало володіє фаховими методиками проектної діяльності.**

**Феномен професійної майстерності у науково-методичній літературі вживається у декількох значеннях: як якісний рівень освітньої роботи, як високий рівень професійних умінь та навичок, як показник професійної готовності вчителя до практичної діяльності з урахуванням вікових та психофізичних можливостей учнів та бажанням впроваджувати у навчально-виховний процес новітні технології навчання.**

**Аналітичне вивчення педагогічного доробку А. Макаренка (1888-1939), який висловив глибокі за змістом педагогічні ідеї про особистість та суспільні функції вчителя, свідчить про велику увагу вченого-практика до майстерності та методологічної культури вчителя. А. Макаренко першим визначив поняття «майстерність вихователя» й «педагогічна техніка», де методологічна культура визначається як**

«дійсне знання виховного процесу... [140, с. 34]». А. Макаренко вважав, що педагогічну майстерність необхідно формувати ще у процесі професійної підготовки молоді до майбутньої діяльності протягом навчання в інституті: «Майстерність вихователя не виступає якимось особливим мистецтвом... однак це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта [140, с. 45]».

На думку А. Макаренка, багато уваги доцільно приділяти педагогічному такту як засобу формування методологічної культури, з цього приводу він радив учителям не забувати про душевну теплоту та увагу, постійному удосконаленню культури. Характеризуючи діяльність учителів, Антон Семенович наголошував на тому, що вони повинні бути організованими, підтягнутими, вольовими і стриманими, всебічно культурними, ввічливими, охайними, знати літературу, мистецтво, музику [140, с. 54]. Методологічна культура у розумінні вченого — це високий рівень вихованості вчителя, наявність гуманістичної спрямованості, авторитет, тверда воля, діловитість, любов у поєднанні з вимогливістю до учнів, бажання впроваджувати в навчально-виховний процес усе передове.

Сутність методологічної культури вчителя проявляється також і в знаннях, і в вміннях, він наголошував на такому визначенні сутності культури та майстерності: «Діяльне знання виховного процесу ... то виховне вміння [141, с. 277]».

Вчитель-новатор має дотримуватися достатньо чіткої позиції з приводу формування методологічної культури та педагогічної майстерності. А. Макаренко заперечував думку про основне значення таланту в педагогічній професії («талант діло рідкісне, а державі потрібні мільйони вчителів»). Цю ж позицію він доводив власним прикладом, зазначаючи, що майстерність вчителя не є особливим мистецтвом і вимагає особливого таланту — це професія, котрій потрібно вчитися. А. Макаренко наполягав на тому, що становлення методологічної культури вчителя потрібно починати з формування його особистісно-характерологічних якостей з становлення стилю діяльності. Він стверджував, що учні пробачать своїм учителям і суворість, і сухість та прискіпливість, але не пробачать незнання справи, не бажання доносити їм в навчально-виховний процес передове й ефективне. Понад усе учні цінують в учителеві розгалужені знання та вміння, мистецтво виховання, небагатослів'я, готовність до роботи, чітку думку. «Талант може бути, а може й ні. Головне у вихованні вирішує майстерність, яка ґрунтується на умінні та кваліфікації [143, с. 282]».

Вчитель включає учнів у діяльність, організує зміст інформації, свою поведінку, домагається засвоєння ними навчального матеріалу. «Для мене в моїй практиці, — писав А. Макаренко, — такі «дрібниці» стали вирішальними, як стояти, як сидіти, як піднятися зі стільця, встати із-за столу, як підвищити голос, посміхнутися, як подивитися.

Тут ми зіштовхуємося з тією ж проблемою, яка усім відома в драматичному і навіть балетному мистецтві [143, с. 251]». Отже, А. Макаренко зазначав, що зовнішній вигляд вчителя повинен бути естетично виразним, йому потрібно добре поставити голос, навчитися розмовляти з дітьми, виражати свій гнів і радість, навчитися грати. Навіть у цьому він вбачав основи педагогічної майстерності та методологічної культури вчителя.

Педагогічний доробок В. Сухомлинського (1918-1970) значно вплинув на становлення нової освітньої парадигми, розвиток теорії педагогічної праці та підготовки вчителя-вихователя. У його педагогічній спадщині немає спеціальних досліджень, присвячених особистості вчителя, однак у деяких працях («Розмова з молодим директором», «Сто порад учителеві») викладено міркування про різні аспекти майстерності вчителя, принципи і стилі його діяльності. У своїх творах відомий вчений-практик фактично накреслив професіограму творчої особистості, що має бути взірцем для вчителя в умовах розбудови національної школи України.

В. Сухомлинський вважав основою становлення методологічної культури вчителя — уміння розуміти та відчувати внутрішній світ молоді особистості. Творчий учитель, зазначав В. Сухомлинський, не той, хто відповідно освічений та добре знає свій предмет. Учительська професія — це людинознавство, «постійне проникнення в складний духовний світ особистості, яке ніколи не припиняється [217, с. 33]». Великого значення він надавав слову вчителя як інструменту впливу на вихованця. Мистецтво виховання включає «насамперед мистецтво говорити, звертатися до дитячого серця». У своїй статті «Джерело невмирущої криниці» великий педагог закликав учителів плекати рідну мову, берегти її. А вчителям радив багато читати, оскільки «неможливо бути педагогом, наставником, якщо у вас немає свого — неповторного, глибокого особистого життя у світі книг [217, с. 34]».

Розробляючи послідовну систему поглядів на феномен професійної майстерності, В. Сухомлинський розглядав її як складову частину методологічної культури вчителя. Він стверджував, що, узагальнені знання про структуру педагогічної майстерності виключають неправомірні рішення, дозволяють діяти без зайвих затрат енергії, без зайвих проблем та помилок. У діяльності вчителя як у фокусі сходяться усі ниточки, що йдуть від освітньої науки, реалізуються в кінці кінців усі здобуті нею й філософські знання. «Відкриття, зроблене вченим, — писав В. Сухомлинський, — коли воно оживає у людських стосунках, у живому пориві думок та емоцій, постає перед вчителем як складне завдання, вирішити яке можна багатьма способами, та у виборі способу, у втіленні теоретичних істин живою людською думкою якраз і полягає творча праця вчителя [217, с. 10]».

Для вирішення завдань формування методологічної культури дуже важливим є досвід В. Сухомлинського, адже він виділив основні

складові цього феномену, а саме:

- гуманізм — ставлення до учня як найвищої цінності, котра проявляється наявністю у вчителя доброти, любові, милосердя, чуйності ;
- професіоналізм — глибоке знання вчителем навчального предмету, його — методики, сучасних досягнень педагогіки, психології, філософії освіти;
- педагогічні здібності — комунікабельність, інтуїція, оптимізм, здатність до творчості;
- педагогічна взаємодія — професійний такт вчителя, культура мовлення та спілкування з учнями, врахування його психофізичних особливостей.

Доцільно зазначити, що в українському освітянському словнику С. Гончаренка професійна майстерність як основа методологічної культури вчителя визначена як «характеристика високого рівня педагогічної діяльності. Критеріями майстерності вчителя виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, оптимальний характер, результативність, демократичність, творчість (оригінальність). Професійна майстерність ґрунтується на високому фаховому рівні вчителя, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами професійної майстерності є гуманістична позиція вчителя й професійно значимі особистісні риси та якості [58, с. 251]».

Визначаючи сутність та зміст методологічної культури вчителя, Є. Барбіна зазначила, що це поняття є складним утворенням з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище в освітянській реальності. «Функціонуючи на перших етапах свого розвитку як навчальна дисципліна, що синтезує окремі напрями фахової підготовки вчителя й доповнює її традиційний зміст, з часом педагогічна майстерність, відповідаючи проблемам реальної практики, перетворюється на системотворчий чинник професійної підготовки в системі неперервної педагогічної освіти [26, с. 25]». Професійна майстерність — це «процес і результат творчої освітянської діяльності, інтеграція особистісних якостей конкретного виконавця з діяльнісною сутністю відповідної професії, інтегрований показник рівня готовності конкретної особистості до виконання професійних обов'язків учителя [25, с. 12]».

Філософія освітянської спрямованості методологічної культури особистості сучасного вчителя багатоаспектна. Її складовими є ціннісні орієнтації, засоби педагогічного впливу на учнів. Для вчителя важливою є провідна спрямованість на мету, прагнення самоутвердження та самореалізації за умови вибору доцільних педагогічних засобів. Знання вчителя, котрі ґрунтуються на науковій основі та спрямовані на учнів, повинні бути комплексними. Майстерність вчителя залежить від «знань,

що не просто передаються холодним авторитетом в аудиторію, а викладаються як свій погляд на світ [84, с. 103]».

Виходячи з того, що методологічна культура та професійна майстерність розкривається тільки в ефективній діяльності, вчені розглядають цей феномен як вияв учителем свого «Я» у професії, як самореалізацію особистості вчителя у педагогічній діяльності, що забезпечує саморозвиток учня, зазначає І. Зязюн [179, с. 30].

Суттєвим у визначенні ролі та функцій методологічної культури в системі неперервної багаторівневої педагогічної освіти є розгляд її «як складної організаційної системи, що містить процес формування, становлення й розвитку особистості вчителя, який розпочинається ще на шкільній лаві, продовжується у вузі й реалізується у сфері післядипломної освіти та у повсяденні із застосуванням інноваційних технологій [25, с. 13]».

Дослідження Ф. Гоноболіна, Н. Кузьміної, В. Крутецького, Ю. Кулюткіна, Г. Сухобської дозволяють виокремити провідні освітянські здібності, які необхідні вчителю у становленні методологічної культури сучасного вчителя, а саме: відкритість, активність, комунікативність, організованість, цілеспрямованість, сугестивні та перцептивні здібності, динамізм особистості, емоційну стійкість, оптимістичне прогнозування, креативність. Здібності до професійної діяльності проявляються і в тому, наскільки швидко відбувається навчання проектною діяльністю та наскільки глибоко у цьому процесі вчитель оволодіває прийомами та способами навчально-виховного процесу.

О. Щербаков, глибоко вивчаючи питання методологічної культури та професійної майстерності, дає таке визначення: «це синтез наукових знань, умінь, навичок, методичного мистецтва та особистих якостей вчителя [262, с. 30]». Такий синтез може проявлятися лише в активній освітянській діяльності, оскільки методичне керівництво не може бути проведене якимсь іншим способом. У структурі методологічної культури, окрім знань, умінь, навичок та методичного керівництва, автор виділяє, як провідний компонент, особисті якості вчителя як філософської основи методологічної культури індивіда.

Виступаючи як форма організації поведінки вчителя, методологічна культура містить у собі дві групи умінь: уміння управляти собою та уміння взаємодіяти з учнями у процесі вирішення педагогічних завдань. Перша група умінь — це володіння своїми рухами, мімікою, емоційним станом, технікою мовлення. Друга група умінь — це дидактичні, організаторські уміння, володіння технікою контактної взаємодії тощо.

Провідні підходи та науково-методичні засади методологічної культури та професійної майстерності виокремлені у працях таких учених як: В. Андрущенко (2003), Є. Барбіна (1998), В. Бондар (1996), В. Вашкевич (2008), І. Зязюн (1989), Л. Крамущенко (1985), Н. Кузьміна (1990), М. Кухарєв (1990), О. Мороз (1992), М. Михальченко (2003), О.



Мудрик (1986), О. Пехота (1997), М. Поташник (1987), О. Рудницька (2002), В. Семиченко (2001), І. Синиця (1983), В. Сластьонін (1997), Н. Тарасевич (1989), Г. Хозяїнов (1988), О. Щербаков (1988) та ін. У роботах вищеназваних науковців зазначено, що методологічна культура та професіоналізм вчителя — це постійно вдосконалюване мистецтво виховання та навчання завдяки впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій, а також виокремленні особливості процесу формування педагогічної майстерності.

Досліджуючи професіографічний підхід до проблеми формування методологічної культури вчителя, В. Сластьонін професійно зумовленими здібностями, властивостями і характеристиками педагога називає професійно-педагогічну й пізнавальну спрямованість. Тому рівень педагогічної майстерності він ставить у залежність від подальшої професійної спрямованості вчителя. На думку вченого, фахова майстерність, а звідси — формування методологічної культури приходить лише до того вчителя, котрий спирається у своїй діяльності на наукову теорію, філософію освіти. Ця робота викликає ряд ускладнень: по-перше наукова теорія — це упорядкована сукупність загальних законів, принципів та правил, а практика — завжди конкретна та ситуативна. Застосування теорії на практиці вимагає певних навичок теоретичного мислення, котрими вчитель володіє не завжди. По-друге, педагогічна діяльність — це цілісний процес, котрий спирається на синтез знань (з філософії, педагогіки, психології, методики тощо), тоді як знання вчителя часто не доведені до рівня узагальнених умінь, необхідних для управління педагогічним процесом. Тому «вчителі часто оволодівають педагогічними вміннями не під впливом теорії, а незалежно від неї, на основі життєвих, донаукових, побутових уявлень про педагогічну діяльність [208, с. 238]».

Доцільно зазначити, що з педагогічним тактом як складовою методологічної культури, на думку І. Синиці, пов'язаний цілий ряд фахових умінь, а саме: оцінювати педагогічну ситуацію, враховувати вікові особливості учнів, передбачати можливий ефект, котрий може викликати педагогічний вплив. Наявність педагогічного такту передбачає володіння зовнішніми прийомами вираження свого емоційного стану, почуттів. У свою чергу педагогічний такт, як частина загальної культури поведінки вчителя, містить природну здатність вчителя впливати на учнів; відмінне знання свого предмету і методики його викладання. Педагогічний такт щільно пов'язаний як з емоційною сферою вчителя, так і з його інтелектуальною та вольовою сферами, вмінням застосовувати в навчально-виховному процесі методи прийомів

М. Кухарев зазначив, що методологічна культура і професійна майстерність забезпечуються наявністю: психолого-педагогічних компонентів, що входять до психологічної структури освітянської діяльності; співвіднесеності психолого-педагогічних компонентів з

рівнями діяльності професійної майстерності; певних рівнів педагогічних здібностей [126, с. 16]. Учений видокремив наступні якості особистості, котрі притаманні вчителю з високим рівнем методологічної культури — це знання предмету діяльності та прагнення до самоосвіти. Вчителю необхідно вміти легко вводити учнів у галузь власних знань і націлювати їх на оволодіння ними, гнучко оперувати інформацією, бачити зв'язки в складній структурі професійних завдань. Прагнення до самоосвіти дозволяє вчителю постійно поповнювати свої знання, що розширює його ерудицію та розвиває інтелектуальні, творчі якості та здібності.

Отже, професійна майстерність як основу методологічної культури можна характеризувати як високий рівень педагогічної діяльності, важливим фактором якого є передумови, котрі сприяють досягненню високого рівня цієї роботи: це, перш за все, поряд з покликанням вчителя — яскраво виражене позитивне ставлення до учнів. Зовнішньо майстерність проявляється у правильному вирішенні різноманітних педагогічних завдань, високому рівні організації навчально-виховного процесу. Основні ознаки майстерності розкриваються в таких якостях особистості вчителя, котрі породжують цю діяльність та забезпечують її успішність. Ці якості доцільно шукати не лише в уміннях, а в поєднанні властивостей особистості, її позиції, яка і створює для вчителя можливість діяти творчо та продуктивно. «Майстерність учителя полягає у вирішенні творчих завдань та в тому, що і як він робить [123, с. 23]».

Визначаючи сутність методологічної культури вчителя як складової педагогічної майстерності, Є. Барбіна зазначила, що «це складне структурне утворення з множинністю елементів, багатопланове, багатоаспектне, поліфункціональне явище у педагогічній реальності. Педагогічна майстерність, відповідаючи проблемам реальної практики, перетворюється на системоутворюючий чинник професійної підготовки [167, с. 25]». З позиції методологічного підходу Є. Барбіна визначила, що завдяки методологічній культурі у процес професійної підготовки «імпліцитно привноситься у наочній формі парадигмальний підхід сучасної наукової методології: робота із складними структурними об'єктами, ознайомлення з системним баченням цих об'єктів, формування елементів системного мислення стосовно педагогічних об'єктів [167, с. 26]».

У структурі професійної майстерності як системоутворюючого фактору становлення методологічної культури учителів, філософ І. Зязюн виокремив наступні взаємопов'язані елементи, котрим властивий саморозвиток, а не лише зростання під впливом зовнішніх чинників: гуманістичну спрямованість діяльності вчителя, його професійну компетентність, освітянські здібності та педагогічну техніку. З цієї позиції фундаментом розвитку професійної майстерності вчителя є професійні знання. Гуманістична спрямованість та професійні знання

складають основу високого рівня професіоналізму в діяльності, який і забезпечує цілісність цієї системи. Виокремлюючи гуманістичну спрямованість як найголовнішу характеристику майстерності, вчений вказує на те, що ідеали, інтереси, ціннісні орієнтації вчителя повинні бути спрямованими на особистість учня, стверджуючи словом і ділом найвищі духовні цінності та моральні норми поведінки.

Цей аксіологічний аспект є одним із провідних у структурі професійної майстерності, адже він є виявом здатності вчителя розвивати фахове творче мислення, створювати конкретні психолого-педагогічні умови для професійного зростання, конструювати та прогнозувати характер ефективної спільної діяльності у процесі творчої взаємодії вчителя з учнівським колективом. Педагогічні здібності є рушійною силою методологічної культури та формування професійної майстерності, що забезпечують швидкість зростання її довершеності. Педагогічна техніка, що спирається на знання та здібності вчителя, дозволяє усі засоби впливу пов'язати з визначеною метою, тим самим гармонізуючи структуру майстерності та методологічної культури.

Специфіка організації фахової підготовки спрямованої на особистісний розвиток вчителів і на самореалізацію у подальшій продуктивній діяльності дозволяє розглядати феномен майстерності як найвищий рівень педагогічної роботи та як вияв творчої активності особистості вчителя.

Узагальнюючи вищезазначене, доцільно зауважити, що у науковців немає єдиної думки щодо сутності професійної майстерності вчителя як основи методологічної культури. Частина вчених виокремлює з цього багатоаспектного поняття властивості, специфічні особливості вчителя, інші віддають прерогативу його знанням, умінням та навичкам. Найчастіше у науковій літературі вживається таке визначення педагогічної майстерності, яке об'єднує специфічні особливості вчителя з рівнем його знань, умінь і навичок та здатність ефективно здійснювати професійну діяльність.

На підставі філософського аналізу визначеного феномена доцільно зазначити, що методологічна культура вчителя відображає його ідеали, духовне багатство, ерудицію, уміння володіти словом та почуттями. Методологічна культура як основа професійної майстерності є найвищим рівнем педагогічної діяльності, котрий проявляється в тому, що у визначений час вчитель досягає оптимальних результатів, як мистецтво навчання й виховання, що постійно удосконалюється та як синтез наукових знань, умінь і навичок методичного керівництва й комплексу особистісних якостей учителя. Беручи до уваги вищезазначене, доцільно підкреслити, що майстерність у процесі продуктивної діяльності стає справді творчістю, і тоді вчитель та учні в процесі взаємодії збагачують одне одного, розкривають у повній мірі свої здібності. Вчителю необхідно з допомогою певних вольових зусиль та технічних умінь постійно повертатися до природності та творчої

діяльності. Тому педагогічна майстерність визначається як уміння вчителя застосовувати систему знань з метою досягнення поставлених навчальних результатів, а також поєднувати сили та засоби, щоб вони були адекватними цій меті.

На сучасному етапі методологічна культура вчителя виявляється у тому, що, здобуваючи психолого-педагогічні знання, він повинен не тільки навчити учня, а й поступово переводити його з одного стану в інший, більш високий рівень розвитку, тобто найбільш швидкими та економними шляхами реалізувати завдання формування соціально зрілої особистості. Адже професійна майстерність передбачає високий рівень мотивації до практичної діяльності й володіння умінням вирішувати навчальні завдання, тобто оперувати знаннями та ефективно застосовувати їх на практиці.

Доцільно також зазначити, що методологічна культура сучасного вчителя — це характеристика високого рівня освітянської діяльності. Її критеріями виступають такі ознаки його діяльності: гуманність, науковість, педагогічна доцільність, професіоналізм, творчість, педагогічний такт, ефективність вирішення вчителем педагогічних ситуацій, індивідуальний стиль керівництва навчальним колективом, а також психологічна та етико-педагогічна ерудиція й загальний рівень виконання фахових завдань тощо.

Виокремлюючи основні складові методологічної культури сучасного вчителя, а саме: національну спрямованість, гуманістичну позицію, любов до учнів, компетентність, наявність необхідного набору особистісно-психологічних та професійно-педагогічних якостей та здібностей, авторитетність, креативність мислення, культуру спілкування, духовне багатство, уміння володіти словом та почуттями, впроваджувати в навчально-виховний процес інноваційні технології тощо, доцільно зазначити, що всі вони повинні знаходитися у певній взаємозалежності та взаємодії, яка й буде визначати рівень професійної майстерності та культури вчителя. З цієї позиції майстерність учителя можна визначити як його найвищу творчу активність у формуванні методологічної культури, котра проявляється у доцільному використанні методів ефективної педагогічної взаємодії з урахуванням конкретної ситуації.

На основі провідних підходів професійну майстерність доцільно розглядати як ефективне використання творчого потенціалу особистості та її самореалізацію у професійній діяльності, яка забезпечуватиме акмеологічне становлення та високий кінцевий результат — методологічну культуру.

## 2.2 Проектна діяльність як основа становлення методологічної культури вчителя

Під час дослідження проблеми нами виявлена специфіка педагогічного проектування в процесі становлення методологічної культури. Сьогодні метод проектів розуміють і як комплекс ідей та як певну педагогічну технологію, яка є інтегрованим компонентом системи освіти. Навчальна програма, яка послідовно застосовує метод проектів, будується як серія взаємопов'язаних проектів, що передбачають вирішення учнями та вчителями цікавих і корисних життєвих завдань.

В основі проектного навчання — дослідницько-пошуковий метод. Працюючи над проектами, учні за сприяння вчителя застосовують фактичні знання, розвивають уміння самостійно їх здобувати, аналізувати й робити висновки. Типи проектів найрізноманітніші: дослідницькі, творчі, ігрові, інформаційні, практико-організаційні тощо.

Метод проектів передбачає вирішення проблеми, що вимагає використання сукупності різноманітних прийомів та потребує інтегрованих знань, умінь застосовувати знання з різних галузей науки, техніки, технології, творчих областей. Якщо говорити про метод проектів як про педагогічну технологію, то ця технологія за своєю суттю і є сукупністю творчих методів.

Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів — індивідуальну, парну, групову, котру ліцеїсти виконують протягом визначеного часу. Проект, який виконують учні, повинен викликати в них ентузіазм. Свою діяльність (індивідуальну чи групову) учні мають самостійно спланувати, виконати, проаналізувати й оцінити.

У першу чергу, під час застосування методу проектів у навчально-виховному процесі виникла потреба розробки концептуальних засад; в якості фундаментального підходу визначено діяльнісний. Використання діяльнісного підходу в організації процесу освоєння професії вчителя-організатора впливає на вибір загальної стратегії навчання, добору навчального матеріалу, засобів включення в діяльність, характер навчальних ситуацій і можливі варіанти самовизначення учнів.

У проектній роботі ефективно реалізуються принципи педагогіки співробітництва. Цей метод органічно поєднується із груповими методами діяльності. Колективне обговорення проблем, планування роботи та її виконання, сприяють створенню демократичної атмосфери в класі, партнерських стосунків між учнями й учителями. Основне навантаження з виконання проекту лягає на учнів, учитель лише виконує роль консультанта, надає методичну допомогу, здійснює проміжний контроль.

Теми проектів мають бути цікавими для учнів, актуальними. Як підказує досвід, краще, якщо це реальні проблеми учні, школи, громади, країни. Виконані у позаурочний час проекти можуть бути використані для організації позакласної діяльності учнів.

Для методу проектів суттєвим є питання практичної, теоретичної, пізнавальної значущості передбачувальних результатів (наприклад, доповідь про демографічний стан даного регіону чи району, та фактори,

що впливають на цей стан, випуск газети чи альманаху з репортажами з місця подій; доповідь, скажімо, про вплив кислотних дощів на навколишнє середовище та план відповідних заходів щодо ліквідації шкідливих наслідків такого впливу, завдання учнів по збереженню насаджень, випуск тематичної газети тощо). Результати виконаних проектів повинні бути «відчутними», тобто, якщо це теоретична проблема, то конкретне її розв'язання, якщо практична — конкретний результат, готовий до використання (на уроці, у школі, у реальному житті).

Проектна робота — це форма організації навчання, у процесі якої учні отримують знання й набувають практичних умінь для розв'язання реальних проблем. Проект, над яким працюють учні, повинен викликати в них інтерес, актуалізувати якомога більший спектр наявного в учнів досвіду, знань та вмінь із різних галузей з тим, щоб створити умови для реалізації потреб ліцеїстів у самоствердженні на даному етапі життя та активізувати їх пізнавальну діяльність. У цьому випадку досягнення власне педагогічної мети здійснюється опосередковано через досягнення мети, що поставлена перед учнями, але передбачає отримання реального практичного результату. Вчителі звернулися до цього методу, щоб вирішувати свої дидактичні завдання в навчально — виховному процесі.

Виходячи з того, що діяльнісний підхід передбачає освоєння змісту через мислення і діяльність, ми враховували наступне: виховання молоді особистості відбувається через оволодіння нею методом проектів, засобами, технікою навчання і діяльності; вчитель, що здійснює навчально-виховну діяльність засобами проектів, сприяє творчому мисленню та духовному світогляду ліцеїстів.

Проектування належить до унікальних способів людської діяльності, спрямованої на передбачення майбутнього, створення його ідеального образу. Чверть століття тому російський вчений П. Кузнєцов (1924 -2000) започаткував нову галузь наукового знання — проектологію — із надією, що настане такий час, коли потреба людства у проектуванні власного майбутнього сприятиме виникненню нової професії — професії інженерів історії.

Багато дослідників вважають, що суттєвою домінантою ХХІ століття є всепроникаюча проектність. Проектність — визначальна стильова риса сучасного мислення, найважливіша типологічна ознака сучасної культури майже у всіх її головних аспектах, пов'язаних із творчою діяльністю вчителя, становленням його методологічної культури.

Проектністю пронизані наука, мистецтво, освіта, психологія особистості сучасного вчителя: в його ставленні до світу, до соціального і предметного середовища, у формах творчості і плекання вчителя присутнє проектне переживання світу. Проектність методологічної культури особистості полягає в тому, що духовний план буття для неї

майже реальний, що матеріальні блага для неї лише засіб, а не мета, що дійсності можливості віддає перевагу можливій дійсності, в тому, що проекти самозмін, які в ній визрівають, є для неї способом утвердження незмінної присутніх їй поривів до досконалості. Проектність — типологічно особливий, структурно визначений стан культури, як проектна методологічна культура. Таким чином, поняття «проектна культура» є і феноменом століття та основою становлення методологічної культури сучасного вчителя. Проектна культура є ніби загальною формою реалізації мистецтва планування, прогнозування створення, оформлення тощо. Проектність — це освітня тенденція майбутнього.

Проектування — це й спосіб проживання на основі мислення випереджальних універсальних форм суспільно-історичної практики. Для того, щоб здійснювати проектування, особистість повинна навчитися виробляти власне бачення майбутнього. Головне призначення проектів у процесі становлення методологічної культури вчителя — вводити учнів у діяльність проектування. Це задача архіскладна, оскільки передбачає оволодіння діяльнісним підходом.

На відміну від футурології, проектування майбутнього передбачає відновлення моральних основ побудови майбутнього, які зв'язані із визначенням того, якою мірою майбутнє, тобто перспектива руху, яка вичленяється і накреслюється у вигляді тенденцій та є людським вибором, а в якій мірі ці тенденції руйнують вихідну цілісну форму суспільного життя і роблять неможливим його відтворення. Поєднання факту і цінності передбачає здійснення самовизначення і самоперетворення, тобто перетворення антропологічної форми особою, яка здійснює цю дію. Результатом цього самоперетворення є зміна форм свідомості вчителя, самосвідомості і мислення та побудова цих форм, що забезпечують дію, адекватну висунутим цілям. Проектування — це зіткнення особистісної цінності із історичним фактом, що приводить до зміни форм мислення вчителя, засобів і способів дії.

Проектуюча свідомість — сфера, в якій відбувається замикання всіх типів мислення, здатних породжувати і створювати проекти із усією множинністю функцій проектного мислення, яка створює онтологічні гіпотези, організаційні конструкції, програми, знання, норм тощо. І саме така відкритість свідомості робить відкритим для нескінчення нових дій і розгортань сам системодіяльний підхід. Проектне мислення крім визначення того, як потрібно, завжди націлене на виявлення того, що може бути у майбутньому.

Найважливішою результативною характеристикою проектною мислєдіяльності є проектне мислення. Проект є продукт мислення — вибудоване у мисленні бачення контекста, форм організації та інструментального оснащення майбутньої перетворюваної мислєдіяльності. Проектне мислення забезпечує щораз, прориваючись у майбутнє і висвічуючи його, відтворення універсальної форми

діяльності. Проектне мислення є способом відновлення у майбутньому ситуації універсальності мислєдїяльностї форми.

Глобальною операційною характеристикою проектування є його спрямованість на перетворення, проектування завжди виступає, як перетворення якихось існуючих об'єктів у нову форму. Базою реалізації проектної здатності є психологічні, психофізіологічні і соціальні механізми розвитку мислення, уяви, волі, які реалізують проектну діяльність в умовах проблемної ситуації, коли відсутня достатня повнота знань та чітке уявлення про мету, передбачувані результати, їх критерії.

Російський вчений В. Кудрявцев всебічно розробив методологічні засади проектування культурно-доцільної школи [121]. Проектний підхід виступає засобом розробки і реалізації стратегії і реалізації побудови культуродоцільної освіти. В її основу покладено уявлення про культуротворчу функцію освіти, зв'язаної із породженням нових універсальних здатностей у процесі проблематизації дитиною і дорослим різних компонентів соціокультурного досвіду. У змісті культуродоцільної освіти необхідно проектувати не самі по собі психологічні характеристики цих здатностей у всій повноті, а саме джерела їх виникнення і розвитку. Ними є різні класи культурно значущих проблем, в ході розв'язання яких історично формувались визначені типи універсальних здібностей особистості: продуктивна уява, орієнтація на позицію іншої людини, довільність, уміння бути суб'єктом культури і власного життя, рефлексія. Запропонована В. Кудрявцевим модель культуродоцільної освіти співвідносна з основними напрямками інноваційного навчально-виховного процесу у школі і фундаментальними засадами «базової культури особистості»: розвиток культури спілкування, розвиток тілесної культури, інформаційної, полікультурної, розвиток культури пізнання тощо.

Слід особливо відзначити теоретичні та інноваційні здобутки наукової школи проектування вчених Б. Пальчевського і Н. Масюкової (Білорусія), яка розробляє організаційно-філософські засади проектування різних типів загальноосвітніх навчальних закладів, технологію освоєння освітянами методологічної культури проектної діяльності. Як вважає Н. Масюкова, реалізація ціннісних установок проектної діяльності дозволяє підходити до освіти як простору: становлення й існування технологічного типу організаційної культури; утвердження цінностей сучасного суспільства; налагодження кооперативних зв'язків між суб'єктами проектної і проектованої діяльності; ресурсного забезпечення проектної діяльності; розвитку проектної культури всіх суб'єктів навчально-виховного процесу.

Актуальною для сучасної науки є дослідження проектування як методології діяльності, яка має на меті отримання суб'єктивного або об'єктивного нового результату.

Проектування включає процес самозмін учасників проекту; тому актуальною є також проблема забезпечення і розвитку проектної



методологічної культури особистості вчителя. Масштабність системного проектування дає підставу стверджувати, що домінуючим на початку нового століття стає проектно-технологічний тип культури, коли саме проект стає способом цілеспрямованих змін системи.

Як бачимо, образ майбутнього, здатність уявити його у теоретичній формі виділяється багатьма авторами як найважливіша характеристика проектування. Це суттєвий компонент освоєння культури роботи із майбутнім, передбачення, конструювання образу майбутнього, створення творчого продукту, прогнозування майбутнього результату. Проектування розпочинається із творчого акту цілепокладання й одночасного моделювання широкого соціокультурного контексту проекту, в якому означена мета проблематизується у руслі засобів її реалізації.

Перехід до 12-річної середньої школи створює сприятливі умови для соціально-педагогічної проектної діяльності, проведення конструктивних, формувальних експериментів. Система освіти має виступити як епіцентр формування інноваційних практик, вирощування нових зразків проектної діяльності.

Ідеальне конструювання (задум, проектна ідея) втілюється у певному продукті — освітньому проекті, а практична реалізація виступає в якості цілеспрямованої діяльності щодо формування ресурсів із метою його реалістичності. Технологія проектування — синтез поступального руху одночасно у трьох просторах: у просторі мислення — ідеального конструювання (концептуалізація, програмування, планування), у просторі реальної діяльності освітньої спільноти, єдність якої обумовлено загальним смислом цієї діяльності і конкретною кооперацією всередині її, а також у просторі «мислєдіяльності», яка акумулює в собі арсенал засобів, технік, способів проектної роботи. Характерною особливістю проектування є не вивчення того, що існує, створення нових продуктів та одночасне пізнання майбутнього. Цей тип науковості не протистоїть дослідженням, а охоплює і змінює його згідно із вимогами розвитку практики. Теорія діяльності виступає як інструментальна система проектування і програмування.

Проектування, як метод діяльнісного пізнання, підтримував відомий філософ М. Федоров (1828-1903), який розробив принцип єдності теоретичного знання і практичної дії. Вчений зазначав, що особистість може пізнати створений нею самою світ, який має бути згідно із проектною гіпотезою, яка перевіряється на практиці. М. Федоров визнавав пізнання «не як чисте мислення, а як проект справи. Ідея взагалі не суб'єктивна, але і не об'єктивна, вона проективна [228, с. 429]»

Відомий теоретик навчання В. Давидов вірив у те, що успішне проектування у сфері освіти дозволить розширити й уточнити наше розуміння шляхів розвитку даної сфери соціальної практики, суспільної та індивідуальної свідомості, а також поглибить та вдосконалить

способи діяльнісного підходу не лише до освіти, але й до інших сфер практики.

На думку С. Кримського, методологічний ландшафт сучасної цивілізації визначають зараз дві генеральні тенденції: майбутньостворення та конструктивізація, що позначається зближенням теоретичних і практичних аспектів діяльності, розкриттям процедурно-технологічних потенцій теорії та модельно-інформаційних здатностей практики. Перша тенденція характеризується посиленням процесів цілереалізації, котрі виходять за межі сучасного. Друга тенденція набуває вигляду розгортання процесів трансформації теоретичного в практичне, перетворення теоретичних розробок у значні галузі промисловості типу атомної та електронної індустрії.

Досвід майбутньостворення та конструювання в сучасній цивілізації показав, що здійснення актів переходу від теорії до практики, від минулого до майбутнього, від потенційного до актуального, від природного до штучного потребують діяльності особливого типу. Такою діяльністю і виявляється проектування та його головне концептуальне завдання — проект. І, не випадково, проектування зараз набуває інтегрального статусу і починає конкурувати з традиційними засобами пізнання та дії, посуваючи навіть теорію як головну форму організації наукового знання [154, с. 6].

Не менш значну роль відіграє проектування і в соціальній практиці навчально-виховного процесу, становленні методологічної культури, зокрема позакласна діяльність, де формується духовність індивіда. Висуваються навіть ідеї про проєктивний стан культури в цілому (К. Кантор, В. Сидоренко та ін.), про здійсненність у проєктній мові найвизначніших задумів цивілізації як такої.

Актуалізація завдань проектування дійсно пов'язана зі станом сучасної цивілізації, яка маніфестує зростання соціальної небезпеки помилки, і тому затверджує необхідність проєктного випробування усього нового оволодіння мистецтвом проектування як перспективою реалізації образу майбутнього та має принципово важливе методологічне значення для окреслення обрисів інноваційної школи, яка спрямовує своє зусилля на плекання особистості як творця і проектувальника життя, господаря власної долі. Що ж актуалізує проблему проектування, створення образів майбутнього які стають стимулом до дії, до інноваційних перетворень?

Початок XXI століття, третього тисячоліття має свій смисл, свою філософію. Час визначення стратегічних орієнтирів, народження нової якості життя, інноваційної культури. Футурологічні прогнози робить світова цивілізація, визначає свою стратегію розвитку Україна. Масштаб нових історичних завдань владно диктує необхідність кардинальних змін у змістових, технологічних, управлінських складових розвитку освіти, яка покликана допомогти молодій людині оволодіти життєвою компетентністю, освоїти ситуацію соціальних і духовних змін.

Сьогодні головним виміром якості освітньої системи має бути здатність молодого покоління повноцінно жити й активно діяти у новому світі, постійно самовдосконалюватись, адекватно реагувати на зміни, особливо у періоди технологічних та цивілізаційних проривів.

Саме через освіту ми повинні сформувати особистість, здатну творити і сприймати зміни, нововведення. Йдеться про зміни технологій, інформації, знань, самих обставин життя. В суспільній свідомості важливо утвердити змінність, динамізм змін як адекватну сучасності рису життя, лише через яку держава і може забезпечити сталий розвиток, стабільно конкурентоспроможне й успішне суспільство. Але, для того, щоб готувати особистість і суспільство до інноваційного типу життя, необхідно реформувати освіту, зробити її інноваційною за характером.

Зміни вимагають конкурентоспроможності, професійної і соціальної мобільності, неперервної освіти й духовного самовдосконалення. Навіть у вимірах людського життя, зміни починають переважати над наступністю і сталістю. Вперше в історії покоління ідей та покоління речей змінюються у часі швидше за покоління людей.

Світ вступив у такий етап історичного розвитку, однією із характерних рис якого є зміни, які докорінно відрізняються від тих, що були у минулому.

Крім геополітичних і політичних потрясінь останнього десятиріччя ХХ та початку ХХІ століття, зміни мають і цивілізаційне значення. Їм властиві три особливості. Вони неперервні, стійкі, стрімкі й характеризуються тенденцією до прискорення, стосуються всієї планети і практично всіх сфер діяльності особистості та суспільства. Змінюється все, зокрема й світогляд вчителя: характер педагогічної праці стає інтелектуальною; змінюється економічна діяльність, її техніка, база й організаційні форми, її структура, умови і вимоги, які вона пред'являє до рівня знань і кваліфікації свого головного учасника - особистості, яка працює в умовах неперервних змін і нововведень. Зміни потребують конкурентоздатності, професійної та соціальної мобільності, неперервної освіти й професійного, духовного самовдосконалення. Навіть у вимірах людського життя, зміни починають переважати над спадкоємністю та сталістю. Вперше в історії людства покоління ідей і покоління речей змінюються у часі швидше за покоління людей. Світова історія, зазначає видатний філософ С. Кримський, все більше набуває рис вихору науково-технічного прогресу, нашестя науково-технічних змін, ритміки індустріальних інновацій, які стали умовою самої стабільності виробництва у практиці ХХІ століття. Із незвичайним розмахом наростає швидкість історичних подій, прискорюється темп світової історії.

Місія освіти полягає й у тому, щоб змінити життя учнів і допомогти виховати громадян, які зможуть жити і продуктивно

працювати у суспільстві, яке стає все динамічнішим і складнішим. Школа має допомогти молодим людям зорієнтуватися, обрати життєві орієнтири, усвідомити сутність і перспективу динамічних, багатокультурних, глобальних змін, освоїти їх і здійснювати протягом усього життя. За цих умов, зазначає М. Фуллан, освітяни повинні розглядати себе як експертів з динаміки змін, такими їх повинні сприймати у суспільстві. Щоб стати експертом з динаміки змін, освітяни — управлінці й учителі — мають стати вмілими носіями змін [231, с. 23]. Узагальнено сформулюємо головні положення філософії змін Майкла Фуллана.

**Перше.** Вчителі повинні задовольняти потреби учнів, різноманітні і щоразу змінні. Не відставати від впровадження швидкозмінних технологій в навчально-виховний процес [231, с. 24].

**Друге.** Зміни в навчально-виховному процесі повинні зосереджуватись на всіх інституціях та їх взаємодії, але освіта має особливе покликання налагодити взаємодію між ними [231, с. 27].

**Третє.** Навчатися — означає не отримувати більше інформації, а збільшувати здатність досягати тих результатів, які нам потрібні у житті. Це генеративне навчання упродовж усього життя. Школа має допомогти учням оволодіти компетентністю як важливим засобом розуміння і здійснення змін. Нові компетенції — це шлях до ефективності [231, с. 40].

**Четверте.** Головна мета освіти — досягти того, щоб якомога більше учнів залучити до освіти для розуміння, що означає оволодіння основними ідеями, принципами, вміннями, достатніми для застосування їх з метою осмислення нових проблем і ситуацій, визначення шляхів розширення компетентності та способів оволодіння новими вміннями і знаннями [231, с. 80].

**П'яте.** Кожен з учасників навчально-виховного процесу є носієм змін. Важливо бути готовим до подорожі у невідомість й бажання встановити істину; бачити у проектній діяльності джерело творчого задоволення; мати світогляд, але не бути засліпленим від успіхів; цінувати індивідуальність і колективізм; цінувати особисті чинники змін як фактор змін системи [231, с. 81].

Ми детально зупинились на основних положеннях філософії змін, яка має важливе значення і для освітян України у процесі реформування освіти, поглиблення її компетентнісної спрямованості, впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій.

У міру наростання глобалізацій цих процесів і, пов'язаного з ними переходу до науково-інформаційних технологій, відбувається зміна самої парадигми людського прогресу. Його сутністю, основним виміром і, разом з тим, основним важелем стає розвиток особистості, власне людський розвиток. Саме це буде визначати конкурентоспроможність кожної країни. Освітня політика, відображаючи загальнонаціональні інтереси, враховує разом з тим загальні тенденції світового розвитку, що

зумовлюють необхідність суттєвих змін у системі освіти: прискорення темпів розвитку суспільства, розширення можливостей соціального вибору, що викликає необхідність підвищення рівня готовності громадян до нього; перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства, значне розширення міжкультурної взаємодії, у зв'язку з чим особливої ваги набувають комунікативна і полікультурна компетентність, культура миру і толерантність; виникнення та зростання глобальних проблем, які можуть бути розв'язані лише у рамках міжнародного співробітництва, що вимагає формування сучасного мислення у молодого покоління; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу у підвищенні професійної компетенції і мобільності вчителів; зростання ролі методологічної культури, що зумовлює інтенсивний випереджувальний розвиток філософії освіти.

На реформування освіти істотно впливає й глобальна інформаційна революція, важливими складовими якої є такі: перетворення інформації у найважливішу економічну категорію, бурхливий розвиток інформаційної економіки, інформаційного ринку і бізнесу; всезагальний характер інформатизації суспільства, її проникнення у всі сфери життя і діяльності особистості; освіта, школа перестали бути єдиним джерелом знань; посилення «цифровізації» техносфери суспільства, активне поширення цифрової технології і цифрових технологій за межі інформаційної сфери; глобалізація інформаційного середовища світового співтовариства на основі розвитку зв'язку, телебачення й інформаційно-телекомунікаційних мереж; безпрецедентне посилення інтелектуальних, творчих здібностей особистості в результаті використання засобів інформатики та нових інформаційних технологій; формування нового інформаційного світорозуміння та світогляду, які суттєвим чином змінюють сучасну картину світу, парадигму і методологію освіти.

Глобалізація інфосфери має важливі психологічні, соціальні, економічні, геополітичні і культурологічні наслідки. У психологічному плані сучасний вчитель більше не відчуває себе самотньою. Тепер він має реальну можливість оперативно отримувати необхідну інформацію із різних куточків світу. Важлива і принципова нова якість, яку принесла людству глобальна інформаційна революція, полягає в тому, що вперше за всю історію розвитку цивілізації особистість отримала високоефективний та доступний засіб для посилення свого інтелекту і творчих здібностей.

Інформаційне майбутнє, про яке стільки пишуть філософи і футурологи, стрімко наступає. Воно відкриває нові, безпрецедентні можливості, але й ставить перед вчителями нові і нові проблеми.

Важливим чинником розвитку освіти є її інтегрованість у світовому масштабі, і, можливо, найсуттєвіше у цьому процесі не обмін

знаннями, прийомами і методами, а формування єдиних поглядів на світ, його існування та перетворення. Нова школа повинна допомогти молодій особистості усвідомити сутність глобальних змін, знайти своє місце у цьому процесі.

Початок ХХІ століття наочно продемонстрував вичерпність епохи Модерну, яка базувалась на індустріальній парадигмі та переходу до постмодерну, а також до постіндустріальної інформаційно-глобальної цивілізації, де інформація стає головним продуктивним ресурсом знання. У цих рамках історія досягає вершин як історія світова та переростає в історію планетарну, історію людства. Інформаційна революція, планетарна економічна та соціокультурна взаємодія країн і народів — все це значно поглибило процес змішання життєвих світів людей різних континентів і культур. Уособлюючи гуманітарний прогрес людства, даний процес має та зворотну — небезпечну втрату багатства індивідуально-особистісних світів людей різних культур і цивілізацій; тим самим відбувається культурне та індивідуально-особистісне збіднення людства.

За нинішніх умов для конкретнішого визначення місця й ролі України в процесах глобалізації важливим є вибір пріоритетів, які б виводили нас у світ широкий. Цій благородній місії сприяла б розробка та реалізація стратегічного проекту «Український інтелект — 2010», спрямованого на поглиблення інтелектуалізації й духовності, в основі якої — підвищення рівня культури і освіченості, цивілізаційної компетентності, професіоналізму, здатності продукувати конструктивні ідеї. Йдеться про створення родючого шару в суспільстві, «розумового гумусу», який прислужиться ґрунтом проростання пагонів відродження та розвитку нації. Лише інтелектуально і духовно багате суспільство є гарантом високого рівня життя народу і процвітання держави, навіть за відсутності енергоносіїв, корисних копалин та інших дарів природи. У цьому контексті ми підтримуємо ідею введення у науковий обіг поняття «сінтелектики» як науки про функціонування об'єднаного (колективного) інтелекту, який створює специфічний ефект акумуляції творчих (інтелектуальних) елементів складної системи, наділеної розумом (когнітивним рівнем). Сінтелектика розглядає процеси інтелектуальної взаємодії, розкриваючи їх структуру і механізм, а також механізми «перетворення знань на силу», тобто матеріалізації інтелектуального ефекту, переходу його в комплексний синергетичний ефект. Нове світорозуміння, засноване на сінтелектиці, пов'язане з презентацією знань як основного ресурсу людства. Сінтелектика спрямована на підвищення якості розвитку людини, створення максимально сприятливих умов для вияву її творчих здібностей.

Надзвичайно конструктивною у цьому контексті є ініціатива Є. Марчука про створення в Україні соціополісів — концентраторів інтелектуального потенціалу суспільства, застосованого в процесі економічного розвитку на базі організації сучасної вискоєфективної

індустрії інформаційних технологій, зорієнтованої на участь у світовому розподілі праці. В найбільш загальному плані створення соціополісу має на меті моделювання суспільства. У разі досягнення очікуваних результатів, новий тип соціально-економічного устрою може бути поширений на інші регіони, а в перспективі — й на державу в цілому. Соціополіс — це колиска майбутнього суспільства.

Система безперервної освіти, яка має впроваджуватись у соціополісах, поєднуватиме чотири напрями: розвиток фізичної та психічної сили (варто застосовувати кращі здобутки сучасної науки про здоровий спосіб життя, а також традиційних західних і східних психотехнічних систем); розвиток особистості як суб'єкта і проектувальника життя (освоєння технологій соціального успіху та суспільної співпраці на основі ідеї соціальної відповідальності суспільства); науковий фаховий розвиток; духовне зростання, спираючись на глибинні традиції українського народу та розвиток філософії освіти.

У контексті цивілізаційної компетентності, українська школа, окрім становлення методологічної культури вчителя, спрямовує зусилля на плекання, по-перше, вільної активної особистості, яка бере на себе відповідальність, є господарем власної долі й долі свого народу; по-друге, на основі ціннісно-нормативного базису проектує та формує активні моделі життя, успішної особистості; по-третє, сприяє переорієнтації цінностей у новому ціннісно-нормативному просторі, оскільки стихійний процес ціннісної переорієнтації приносить катастрофічні наслідки. Цілепокладання має бути підкріплене і збалансоване з цілезабезпеченням: мета — програма — засоби — ресурси. Це дасть змогу сформуванню у вчителів філософію особистого життя, філософію життєстійкості й життєздатності.

Все це змінює уявлення про роль і місце освіти, яка від інфраструктурного елемента прагматичної галузі, що тільки обслуговує виробництво і суспільство, повинна зробити крок у напрямку реалізації соціокультурної і життєтворчої суті особистості; стати основою людського розвитку, формування суспільства, що навчається; «освіченість» стає якістю життя, а постійне збагачення і примноження професійного акме і життєвого досвіду, творча і продуктивна самореалізація протягом всього життя — пріоритетною метою.

На нашу думку, від філософії освіти у сучасних умовах потребується зміна, по-перше, предметної організації змісту освіти ( усвідомлення переходу від дисциплін до міждисциплінарних, інтегрованих проблем); по-друге, зміна методів освіти (споглядальних на інтерактивні); по-третє, зміна мети освіти (від ЗУНів — до життєвої компетентності); по-четверте, механізму освіти (від соціалізації — до активної інтеграції в суспільство, індивідуально-особистісного розвитку ); по-п'яте, спрямованості освіти (від знань до методологічної культури особистості).

Щоб прийняти історичний виклик XXI століття, освіта має носити випереджальний характер, тобто — бути націленою у майбутнє, на розв'язання проблем нового століття, розвиток компетентності учнів, формування у них проектної культури, нових способів мислення й діяльності. Як зазначав провідний спеціаліст ЮНЕСКО Раджа Рой Сингх, «...у процесі освіти ми вчилися у минулого, намагаючись відтворити і відновити його; настав час учитися у майбутнього, випереджаючи його, зміни в освіті повинні бути сфокусовані на якісній трансформації змісту і форми [201, с. 725]». Суть ідеї випереджувальної освіти полягає не тільки в тому, щоб забезпечити пріоритетний розвиток системи освіти на фоні інших соціально-економічних чинників, але головним чином у тому, щоб своєчасно підготувати молодих людей XXI століття. Людям, які повинні жити у суперіндустріальному суспільстві, будуть потрібні нові уміння і навички в трьох ключових сферах: умінні навчатися, умінні спілкуватися і умінні вибирати; «потрібно прищеплювати необхідні у майбутньому навички поведінки. Навчальний план повинен поєднувати в собі різноманітну, насичену фактами змістовну частину із загальною підготовкою, яку можна означити терміном «життя ноу-хау» або назвати «знанням життя»; «щоб посилити зорієнтований на майбутнє ролевий образ індивіда, учням можна запропонувати написати їх власні «майбутні автобіографії», в яких вони уявлять себе через п'ять, десять або двадцять років [201, с. 21]».

Перспективна система освіти створюється на основі поєднання найновіших природничих і гуманітарних знань, однією із пріоритетних задач її має бути формування методологічної культури вчителя, яка дозволить їм оволодіти життєвими і соціальними ролями, щоб гідно жити в умовах нового століття. Серед цих якостей можна виділити такі: системне, критичне мислення; екологічну культуру; творчу активність; толерантність; високу моральність.

Ідея випереджальної освіти значною мірою відповідає концепції філософії освіти протягом життя. У сукупності вони формують контури перспективної компетентнісної спрямованої освіти, яка дозволить людині зрозуміти саму себе і навколишнє середовище і сприятиме виконанню нею життєвих і соціальних ролей. Задача стоїть у тому, щоб, використовуючи філософію випереджальної освіти, створити таку структуру, яка була б здатна розвиватися сама і стимулювати розвиток суспільства, тобто ця система має стати джерелом прогресивного розвитку суспільної системи. Випереджальна, компетентнісно спрямована освіта базується на засадах самоорганізацій, саморозвивальної системи. Лише за цих умов система освіти стане джерелом розвитку всього суспільства, стимулом прогресу, що сприятиме якісним цивілізаційним зрушенням, в основі яких — побудова постіндустріального, інформаційного, соціально спрямованого суспільства. Саморозвивальна система формулює цільові установки,



свою стратегію із врахуванням потреб розвитку суспільства, тобто із випередженням розвитку. Така модель базується також на теорії «функціональної системи» П. Анохіна, за якою мета в якості «моделі випереджувального майбутнього» визначає і управління поведінкою системи, і на основі якої здійснюється перевірка досягнення кінцевого результату. Таким чином конструюється не просто результат, а спрямованість на безперервний процес розвитку. Цей принцип стосується і моделі компетентної, соціально відповідної особистості, тобто задається некінцева мета, спосіб розвитку і саморозвитку вихованця як творця і проектувальника свого життя.

Східна філософія твердить, що шлях людини веде у майбутнє не тільки із сьогоднішнього. Повною мірою він пролягає і через майбутнє в сьогодні. Смысл цього положення полягає в тому, що наше майбутнє залежить від того, яким ми його уявляємо. Інакше кажучи, до людей великою мірою ймовірності приходить саме те майбутнє, яке завчасно формується в їх свідомості.

Майбутнє є психологічним простором, в якому потреби особистості зазнають когнітивної переробки у віддалені цілі і поведінкові проекти у цьому смислі уможливлені конструкт майбутнього є місцем будівництва поведінки і розвитку людини. Як наслідок, потреби не лише конкретизуються, але й інтегруються із динамічним самовідношенням і системою цінностей індивіда, набувають характеру часової перспективи, перспективи майбутнього. У широкій часовій перспективі кроки, які здійснюються особистістю для подолання розриву між можливостями й умовами їх реалізації утворюють життєві проекти, програми, сценарії, плани життєвий шлях.

Сучасні конструкти проектування становлення методологічної культури вчителя дають можливість глибше усвідомити такі важливі поняття, як «життєва стратегія», «особистість як суб'єкт життя», «антиципація» «прогностичні компетенції», «провідні види діяльності учні» тощо. Сутність життєвої стратегії полягає в способах зміни, перетворення умов, ситуацій життя у відповідності із цінностями особистості, у мірі відповідності і балансу між бажаним і необхідним, між особистим і соціальним (К. Абульханова-Славська). Наявність життєвої стратегії особистості є свідченням її соціально-психологічної зрілості. Вона проявляється в умінні поєднувати свої індивідуальні можливості, свої статусні, вікові можливості. У Ю. Резніка, Є. Смирнової на перший план виходить свідомий аспект, раціональність у стратегічному плануванні життя: стратегія життя визначається вказаними авторами як «спосіб свідомого планування і конструювання особистістю власного життя шляхом поетапного формування її майбутнього [188, с. 73]».

У філософській науці обґрунтовані мотиваційні конструкти для передбачення значущих життєвих результатів методологічної культури, кожен із них має свою сферу застосування. До них входять такі концепти, як життєві задачі, особисті життєві проекти, особисті устремління, цілі

тощо. Особисті проекти — це те, про що вчителі думають, планують. Повсякденна діяльність організовується навколо цих особистих проектів. Дане поняття було розроблене і введено Б.Літлом як одиниця взаємодії, яка зв'язує особистість із його соціальним контекстом. Літл виділяє три контексти, які необхідні для розуміння дії: інтенційний контекст в якому розрізняється межа, яка лежить в основі проекту; системний контекст, тобто середовище і місце дії [83, с. 13].

У процесі проектування, усвідомлення образу майбутнього відбувається становлення особистості як суб'єкта культури і життя. В онтологічній інтерпретації термін «суб'єкт» позначає спосіб буття особистості, специфічною онтологічною характеристикою якої як суб'єкта є інтенція до перетворення світу і себе у цьому світі. Відповідно суб'єктність — це характеристика активності, що виявляється інтуїційність суб'єкта, або «соціальний, діяльнісно-перетворювальний спосіб буття людини».

Суб'єктом може виступати особистість, яка взаємодіє з реальною дійсністю (об'єктом) на різних рівнях. Особистість вчителя як суб'єкт своєю активною діяльністю створює власне суспільне середовище, вона виступає водночас суб'єктом діяльності внутрішньої, і в цьому сенсі поняття суб'єкта застосовують для позначення ієрархічно вищої, свого роду ідеальної якості особистості [92, с. 19].

Якщо сумувати параметри суб'єкта, які були запропоновані у деяких філософських дослідженнях, можна виділити такі критерії: носій активності; джерело пізнання і перетворення дійсності; включеність у соціальний розвиток; здатність відображати світ; цілісність, єдність, інтегральність; системні якості; здатність до саморегуляції і творчості; оволодіння різними видами діяльності, зокрема проектною; саморозвиток; самодостатність і автономність; вміння прогнозувати, створювати образ майбутнього; використання життєвих і психічних ресурсів як засіб конкурентоздатності, компетентності, життєздатності; вміння визначати життєву стратегію, створювати життєвий проект; використання індивідуальних стратегій, стилей життя і діяльності; посилення своїм буттям буття іншої людини як суб'єктом (ставлення до іншої особистості як проблеми, із врахуванням всієї повноти її сутності, з визначенням за нею права на самовизначення і свободу); наявність особистої історії життєвого шляху; здатність розв'язати зовнішні і внутрішні суперечності [83, с. 321].

У реальній дійсності особистість має визначені соціальні умови життєдіяльності, індивідуальне життя розгортається відповідно до закономірностей суспільного життя. Водночас побудова життя — продукт самостійної активності особистості як суб'єкта діяльності: обставини життя не просто задані особистості; вони обираються, структуруються, а, зазвичай, і продукуються особистістю, відбиваючи складний процес внутрішньої детермінації життєдіяльності [188, с. 119].

Процес побудови життя проекту детермінований об'єктивно і суб'єктивно. Суб'єктивну його динаміку можна представити як послідовну зміну життєвих проектів, що належать до різних сфер життєдіяльності, об'єктивну — як послідовну зміну статусів у різних сферах. Проведені дослідження засвідчили, що динаміка життєвого процесу далека від простого поступального розвитку. Внутрішня логіка індивідуального життєвого розвитку містить фази поступового освоєння нового, відносної рівноваги і періоди різкої зміни життєвих обставин, що супроводжуються перебудовою структури особистості [183, с. 23]. Як бачимо, об'єктивна логіка життєздійснення в процесі навчально-виховної діяльності неодмінно поєднується з дією суб'єктивних детермінант розгортання життєвого шляху.

Взаємозумовленість цієї діади пов'язана саме з особистісною суб'єктивністю, оскільки розвиток особистості у процесі життєдіяльності є частиною навчально-виховного процесу. За влучним висловом Л.

Анциферової, «удосконалення мистецтва жити» виявляється саме в тому, що особистість стає більш автономною щодо соціальних структур, до яких вона належить [201, с. 123].

Суб'єктивна картина життєвого світу являє собою складне інтегративне утворення, що поєднує безліч когнітивних репрезентацій усіх компонентів об'єктивної й суб'єктивної реальності освіти. Частиною цієї загальної картини є уявлення вчителя про свій творчий шлях, в якому життя постає як цілісність у єдності образу минулого, образу сьогодення й образу бажаного майбутнього. Кожен із цих образів має складну структуру, різну міру сформованості й конкретності, більш-менш адекватно відбиває реальність життєвого шляху особистості. Ця суб'єктивна картина ніколи не є незалежною від певної ідеалізації навчально-виховного процесу, проте не кожний розрив між реальністю й особистісним уявленням про життя слугує джерелом суперечливості, що рухає процес життєтворчості.

На думку О. Злобіної, поряд із образом минулого суб'єктивна картина життєвого шляху містить систему усвідомлених уявлень вчителя про своє майбутнє як носія знань і згодом становлять основу її методологічної культури. Міра конкретності цього образу майбутнього життя може бути різною. Він охоплює найменш оформлені уявлення вчителя про бажане майбутнє, пов'язані з орієнтацією на віддалений від конкретних обставин життя ідеал. Це мрії особистості, завдяки яким вона може пережити процес самореалізації, не докладаючи при цьому реальних зусиль.

Уявлення вчителя про своє майбутнє можуть мати конкретніший характер, не вимагаючи при цьому особистих зусиль для досягнення їх завдяки формування методологічної культури засобами проектної діяльності. Це очікування особистості, скажімо, очікування молодої людини, пов'язані з досягненням повноліття, очікування, пов'язані з передбачуваними, але незалежними від особистості змінами

мікросередовища, тощо.

До образу бажаного майбутнього належать також уявлення вчителя про майбутнє, що втілюють сформульовані цілі, але не містять системи засобів досягнення цих цілей (їх можна позначити як наміри). Зрештою, образ майбутнього, що має високий рівень конкретності, коли людина добре уявляє бажану мету й накреслила засоби досягнення їх — це проекти особистості.

Образ майбутнього внутрішньо несуперечливий, точніше, він не може суперечити реальності майбутнього, якого ще немає. Разом із тим суперечливість образу майбутнього з життям сьогодення є одним із найважливіших джерел життєтворчості особистості вчителя в процесі формування культури. Йдеться про суперечності між бажаним майбутнім, що дістає відображення в суб'єктивній картині життєвого шляху, і тією реальністю, що визначає об'єктивні можливості його здійснення в процесі навчально-виховної діяльності.

Межі бажаного вчитель у процесі проектної діяльності визначає самостійно й може розширювати їх на власний розсуд, межі можливостей діяльності завжди фіксовані, особистості і задано й соціальні, й індивідуальні межі самореалізації, які вона може змінити, але не знищити. Своєю життєтворчістю кожна особистість вчителя прагне подолати суперечності між «можу» і «хочу». Причому суперечливість життєздійснення вздовж осі «бажати — бути здатною» виникає не лише тоді, коли реальні можливості не дають змоги досягти бажаних цілей, а й коли вчитель, наділений значним потенціалом можливостей, не бачить адекватних способів реалізації їх.

На перетині образу минулого та образу майбутнього формується образ сьогодення, що відбиває безпосередню реальність життєвого процесу. Це найважливіший компонент суб'єктивної картини життєвого шляху. Коли ми говоримо, що вчитель живе своїм минулим або своїм майбутнім, ми маємо на увазі саме її життя за умов сьогодення, його активна позиція як основа становлення методологічної культури. Особистість визначається стосовно перебігу власного життя, коригує свій життєвий шлях з огляду на суб'єктивно навчально-виховної діяльності, важливі орієнтири, зафіксовані в її індивідуальній життєперспективі.

Історію життя особистості вчителя можна розглядати у внутрішніх координатах як процес становлення суб'єктності, що здійснюється шляхом послідовного розв'язання суперечностей та значимих змін у суб'єктивній картині навчально-виховного процесу: життєвій програмі, проекті, системі життєвих цілей, домінантних потребах.

Залежно від типу розв'язуваних суперечностей можна вирізнити два основні види етапів — «продуктивні», головним змістом яких є самореалізація особистості та «когнітивні», тобто етапи, на яких домінує процес особистісного самопізнання. На нижчому рівні розвитку особистісної програми особистість не усвідомлює себе суб'єктом

життєтворчості. Життя не будується особистістю свідомо, а виступає продуктом спонтанної самореалізації насамперед під впливом зовнішніх обставин. Власне, перед нами «продуктивний» етап, із притаманною йому дисгармонією процесів саморозвитку, самопізнання і самореалізації особистості, у зв'язку з чим особистісний потенціал розкривається під впливом зовнішніх, а не внутрішніх стимулів. Якщо особистість залишається на такому низькому рівні саморозвитку впродовж усього життя, динаміка життєздійснення визначатиметься винятково суперечностями, що виникають у зовнішніх координатах життєвого світу.

Перехід на вищий рівень творчості вчителя здійснюється через «когнітивний» етап, упродовж якого трансформується суб'єктивна картина навчально-виховної діяльності, і, зокрема, вдосконалюється життєва програма, що збагачується системою особистісних стратегічних цілей. За такого рівня розвитку суб'єктивності життя особистості може розглядатися як послідовна зміна «продуктивних» і «когнітивних» етапів мірою «пульсації» життєвої перспективи.

«Продуктивний» життєвий етап охоплює період досягнення вчителя доволі чітко сформульованих стратегічних життєвих цілей. Внутрішня суперечливість етапу посилюється мірою «звуження» життєвої перспективи, коли поставлені стратегічні цілі під час реалізації їх не заміщуються послідовно новими. У момент остаточного перемикавання життєвої програми на систему тактичних цілей максимального рівня досягає суперечність між домінантними життєвими потребами в самореалізації й саморозвитку та відсутністю чіткого уявлення про спосіб задоволення їх.

Ця суперечливість долається з переходом на «когнітивний» етап. Його основний зміст — концентрована перебудова досягнутого, осмислення минулого досвіду крізь призму соціальної значимості й особистісної задоволеності. На цих засадах триває процес розширення життєвої перспективи, пошук шляхів для адекватної реалізації особистісного потенціалу. Він втілюється у формуванні відповідних стратегічних цілей та усвідомленні шляхів реалізації їх. Зрештою відбувається перебудова суб'єктивної картини життєвого шляху, котра суперечить об'єктивній динаміці розгортання життя, що відбиває реалізацію тактичних цілей. Для розв'язання цієї суперечності потрібен перехід на «продуктивний» етап.

Перехід на вищий рівень розвитку суб'єкта життєтворчості здійснюється так само, як і на попередньому рівні, але через «когнітивний» етап, на якому як результат розв'язання суперечностей самопізнання формується тривала життєва перспектива, що фіксує смисложиттєві цілі. Від цього моменту життя особистості вчителя будується як «продуктивний» етап, упродовж якого змінюється лише спрямованість самореалізації. Такий рівень побудови життєвого шляху вирізняється високою ефективністю, адже суб'єкт досягає гармонійного

поєднання процесів саморозвитку, самопізнання і самореалізації.

Модель динаміки життєздійснення, яка розроблена науковцем О. Злобіною, дає підстави припустити, що мірою розвитку суб'єктності у внутрішніх координатах, що виражається у підвищенні рівня розвитку життєвої програми, ефективність індивідуального життєздійснення має підвищуватися. Проте суто філософський погляд унеможлиблює аналіз соціальної значущості життєвого шляху вчителя. Остання визначається передусім характером цілей, на досягнення яких спрямовано життєздійснення суб'єкта. Тому може виникати парадоксальна ситуація, коли людині з низьким рівнем розвитку життєвої програми вдається прожити соціальне значуще життя, бо в процесі життя вона постійно спрямовується заданими ззовні суспільне визнаними цінностями та ідеалами. І навпаки, особистість як свідомий суб'єкт життєтворчості може присвятити життя досягненню соціально незначущих, та й асоціальних цілей.

Складну діалектичну суперечливість індивідуальної побудови життя не можна досягнути за одновимірною підходу до дослідження цього процесу, хоча така схематизація є необхідним вихідним моментом аналізу. Як неповним є аналіз суб'єктності лише у вимірі соціологічному, так само недостатнім є й погляд суто з боку внутрішніх детермінант. Життя особистості розгортається одночасно у різних вимірах як рівнодіюча суб'єктивних, реально-процесуальних і соціально-нормативних детермінант. Процес побудови вчителя свого життя слід розглядати з процесуального боку, до того ж не лише як осмислення особистістю власного життя, а й як активне перетворення суб'єктом свого життєвого світу під час реалізації смисложиттєвих цілей. Такий ракурс аналізу потребує уточнення поняття «життєвий світ» особистості вчителя, бо його можна тлумачити по-різному залежно від контексту дослідження [109, с. 131].

Завдяки розвитку синергетики ми сьогодні знаємо, що світ випадковий у своїй першооснові. Тому і майбутнє не є завчасно визначеним. Воно варіативне, і те, який саме варіант буде реалізовано, залежить від багатьох досить слабких впливів і чинників. Для того, щоб наше майбутнє було кращим, не можна ставитись до його проблем пасивно.

Вчителі повинні постійно пам'ятати, що завтра починається сьогодні й активно діяти в ім'я його здійснення. Ефективним засобом для цього повинна стати перспективна система усвідомлення майбутнього, яка реалізується у системі проектної діяльності учнів 12-річної школи. Про що переконливо свідчить досвід роботи педагогічного та учнівського колективів столичного Ліцею міжнародних відносин № 51.

Відомо, той, хто не може винести уроків із історії, повинен пережити її знову. Звичайно, вчитися на історичному досвіді — одна із основ поточної діяльності. Але, виявляється, сьогоднішня діяльність не

лише визначається минулим, але й може будуватися із майбутнього. Вона повинна будуватися із орієнтацією (свідомою чи несвідомою) на одну із можливих (і здійснюваних!) у даному соціальному середовищі структур — аттаракторов розвитку [201, с. 301].

Ми будуємо майбутнє, але в певні моменти воно створює особистість. Життя у часі вимагає від учителя постійного випереджального відображення, яке може проявлятися у процесі проектування, прогнозування і розвитку прогностичних якостей молоді особистості. Насичення майбутнього значущими цілями є передумовою насичення сьогодення діяльністю. Те, що майбутнє є початком індивідуального часу, має величезне значення: час стає зворотним. Особистість не владна над об'єктивним часом, проте свій психологічний час вона структурує вільно.

У процесі проектування в учнів формується уявлення про майбутнє, що є складовою життєвого шляху особистості, оскільки утворює суб'єктивний образ його розвитку. Особистість повинна непинно розвиватися і змінюватися таким чином, щоб її компетенції, креативний потенціал, можливості відповідали новим викликам. Майбутнє для молоді людини є сферою, знання про яку конструюється, моделюється самим суб'єктом, створюється на основі перетворення. Майбутнє — це своєрідне психологічне утворення, наслідок внутрішньої роботи особистості, спрямованої на створення неперервності особистої історії, цілісного «Я» перспективи життєвого шляху. Майбутнє — результат проектної діяльності, внутрішньої роботи особистості. Це значить, що учень сам створює своє майбутнє, освоюючи нові компетенції, беручи участь у різних видах діяльності, зокрема проектній. Пізнання майбутнього, творення його відбувається у процесі проектної і прогностичної діяльності, результатами якої є створення особистістю образу майбутнього. Спрямованість у майбутнє, регулювальна функція — це характеристика мети як прогнозу, які забезпечують цілеспрямовану діяльність. У людській діяльності присутня мета. Мета має прогностичну природу, вона завжди прогноз. Отже, у процесі цілеспрямованої, свідомої проектної діяльності здійснюється прогнозування, яке передбачає і формує здатність учня до прогнозування. І, як будь-яка здатність, вона зароджується, проявляється та формується у діяльності.

Прогнозування може бути мотивоване необхідністю включати знання про майбутнє в свою життєдіяльність і тим самим забезпечувати готовність до зустрічі із новими можливостями ситуаціями. Найзагальнішими поняттям, яке охоплює всі форми вияву випереджального відображення, є «антиципація». Антиципація розглядається «як здатність діяти і приймати ті чи інші рішення із певним часово-просторовим випередженням [183, с. 5]».

Розглядаючи антиципацію як невід'ємну властивість психічного, Б. Ломов, Є. Сурков, аналізують прояви антиципації у когнітивній,

регулятивній і комунікативних функціях. Когнітивна функція стосується пізнання майбутнього у різних формах; регулятивна забезпечує готовність до зустрічі із подіями, випередження їх у поведінці, плануванні дій. Комунікативна функція антиципації полягає у готовності, плануванні, передбачуваності процесів спілкування [183, с. 27].

Проектування — це поле прояву творчої сутнісної вчителя, активного процесу розвитку прогностичних компетенцій в учнів, без яких неможлива соціальна інтеграція особистості, становлення життєздатності людини. Оволодіння прогностичними компетенціями у процесі проектної діяльності допомагає освоїти мистецтво цілепокладання, планування, програмування, так необхідне для соціального і професійного самовизначення. Прогностичні компетенції розкривають уявлення про когнітивні, діяльнісні (поведінкові) і ціннісно-орієнтаційні компоненти особистості, у зміст яких входять: 1) знання суттєвості прогнозування образу майбутнього, уміння і навички прогнозування у процесі реалізації освітньої та життєвої траєкторій; 2) якості начальної, пізнавальної, творчої діяльності, що дозволяє науково передбачати й адекватно оцінювати життєві результати; 3) цілеспрямованість, гнучкість мислення, волюва сфера, толерантність, емоційно-ціннісний досвід; 4) оптимальний рівень цілепокладання, уміння планувати, проектувати власну діяльність, рівень пошуково-творчої діяльності, який регулює процес самореалізації, дає можливість оцінити результати діяльності. До базових прогностичних компетенцій належить цільова прогностична компетенція, планово прогностична, проектна компетенція, спрямована на усвідомлення власного стилю діяльності, здатності максимально адекватно співвідносити результати своєї роботи у контексті прогнозування [35, с. 71]. Однією із важливих прогностичних компетенцій, які активно формуються у проектній діяльності учнів, є часові компетенції, або компетентність у часі.

Часові компетенції розкривають адекватність часових сприйнять (чуття часу) і навички планування часу, здатність перерозподіляти часові пріоритети і ліміти міжособистісного спілкування [35, с. 171—173]. Це продуктивне використання часу, орієнтація у часі, здатність по-своєму розподіляти його, коли час настання подій невизначений, коли відсутня його детермінація, це особливі особистісні часові здатності, які і забезпечують своєчасність, продуктивність, оптимальність суспільного і приватного життя людини. Це особистісний рівень організації часу як складова психологічного часу людини, який дозволяє розвинути евристичні ідеї про часову регуляцію діяльності в цілому. Можна передбачити, що не лише вчитель як суб'єкт діяльності передбачає регуляцію планування, проектування, часову організацію власної діяльності, але й час як об'єктивна реальність здатна регулювати діяльність особистості. Часові компетенції включають у себе інформаційно-комунікативну, соціально-перцептивну, інтерактивно-



поведінкову підструктури комунікативних умінь.

Приміром, інформаційно-комунікативна підструктура передбачає уміння: прогнозувати спілкування і моделювання її просторово-часову складову (місце, час, тривалість); передбачити можливу атмосферу спілкування, тематику його змісту щодо часових домінант минулого, сучасного або майбутнього, перспективу міжособистісних відносин у часі; створювати активно-позитивне ставлення до процесу спілкування; володіти вербальними і невербальними засобами спілкування.

Соціально-перцептивна підструктура, це уміння сприймати особистість в її цілісності, в багатоманітності якостей та властивостей; аналізувати, а не оцінювати поведінку інших; стати на точку зору іншого, прийняти ситуацію емпатичності; співпереживати, співчувати, радіти.

Інтерактивно-поведінкова підструктура уміння вчителя: конструювати проблему у часі, ставити реальні часові цілі; аналізувати ситуацію у взаємодії із партнером; оптимально будувати взаємодію у часі; мобільність в умовах дефіциту часу.

Означені уміння відображають послідовність стадій розвитку міжособистісних відносин у часі та відповідні їм етапи побудови спілкування: моделювання спілкування, організацію місця і часу спілкування тощо. Часові компетенції — один із найважливіших результатів проектної діяльності у 12-річній школі, оскільки вони допомагають оволодіти техніками ефективного планування та прогнозування дій у часових транспективах життєвих цілей і проектів. Планування часу і використання часових ресурсів зв'язана зі стратегією «випередження» реального (хронологічного часу, мисленнєвого випередження своїх дій (подій), на перспективу, що визначається як стратегія активного перетворення або «резервування часу», тобто використання свого наявного часу перетворення його в умову свого розвитку, створення власного життєвого проекту. Таким чином, синтез проектування і педагогіки, розвиток розуміння педагогіки як особливого проектування закономірні в період реформ, суспільних трансформацій. У рамках попередньої парадигми суспільних наук освіти відводилася роль, яка відображає соціальні вимоги, виконуючи замовлення суспільства.

Трансформаційні процеси в українському суспільстві захопили освіту у вир змін, але, щоб стати творчою і проектною, їй ще потрібно було усвідомити себе як інноваційні сфери життєдіяльності вчителів. Але виявилось, що значна частина вчителів не готова ні до власних змін, ні до створення інноваційної школи, до проектування нових технологій освіти.

Ставлячи за мету «транслявати культуру», вчитель має усвідомити, що учень і є творцем найновіших цінностей та норм культури, що він самим фактом свого розвитку закладає основи буття нової культури. Сьогодні вчитель повинен самовизначитись не просто

як транслятор минулої культури, а як активний учасник того культурного середовища, в якому живе і творить вчитель.

Створюючи разом із учнем культурно значущу ситуацію освіти і самоосвіти, вчитель вступає в особливий простір — простір проекту. Досвід показує, що можливі різні логіки проектування, що визначаються ціннісними координатами мислєдїяльностї учасників проектування, смислами культурної ситуації. Цінностї освіти нїби задають рамки і характер проектування мислення і дїяльностї.

Різні сфери знання і практики тяжїють до різних логїк і типів проектування: є психологїчне, педагогїчне, соціально-педагогїчне, життєве проектування зі своїми домінантами у системах ціннісних координат.

Українська освіта стоїть сьогодні перед необхідностю не просто щось змінювати, а розвиватись через інноваційне проектування і моделювання. Новий вчитель-дослідник повинен навчитись визначати логїку розвитку ситуації у проектуванні. Йому належить оволодіти здатностю розумїти характер, механїзм, умови та зміст проектної дїяльностї.

З'являється і прикладна задача: навчити працівників освіти технологїям проектування, оскїльки сьогодні від цього залежить їх компетентность і продуктивность роботи, а, отже, і методологїчна культура. Проектування — не лише засїб інноваційної дїяльностї, але й проєкція культури на освіту та освіти на культуру в цілому. Ми розглядаємо проектування як органїчний для життєдїяльностї кожної особистостї спосїб самореалїзації в методологїчній культурї і необхідну для будь-якої соціальної системи форму самоорганїзації.

Сучасному суспїльству необхідні не виконавець, а творець життя, який здатний формувати духовну культуру особистостї. Цьому активно сприяє проектна дїяльность і проектне навчання, якї виступають джерелом розвитку педагогїчного знання та становленням методологїчної культури вчителя, засобом інноваційних змін в освітї. Лише через якїсні перетворення в освітї життя учня набуває конкретної самовизначеностї.

Навчання і виховання у 12-рїчній школі стає проектно-дїяльнїсним завдяки залученню учнів до проблем й отримання ними досвїду самостїйного їх розв'язання. Відбувається перехїд від особистїсної зацікавленностї у традиційних знаннях до особистого проекту розв'язання проблеми, а значить, й особистїсної конфїгурації знань і культурних цінностей.

Проектно-творчий, проблемний тип змісту є найважливїшим для 12-рїчної школи. Проектно-проблемний зміст — це єдиний перелїк проблем і питань, з якими має ознайомитись шкїльна молодь України, рїгїону в даний історичний час і в нинїшніх соціально-культурних обставинах. При цьому проблеми повинні носити характер не тїльки «особисто зацікавлених», це має бути проблеми із актуальних і

нерозв'язаних завдань у сфері реального життя тріади: «природа — суспільство — вчитель». Відповіді на цю матрицю питань повинні проектуватися кожним учнем самостійно. А навчання в команді дозволить кожному із них побачити ці проблеми як спектр можливостей і відповідей, а головне — отримати досвід їх розв'язання шляхом обміну результатами своєї праці, тобто в кооперації з іншими. Ми підтримуємо думку М.Гусаковського, що «проектно-активний зміст освіти сьогодні є нова форма навчально-виховного процесу [155, с. 11]».

Найкращі можливості для реалізації цієї ідеї закладаються у ході експерименту щодо створення школи проектної діяльності, який проводиться на базі Ліцею міжнародних відносин № 51 м.Києва. Експеримент засвідчив, що освоєння ключових компетенцій найпродуктивніше проходить у системі проектної діяльності учнів, і проектна діяльність виступає як провідний вид навчально-виховної діяльності. Вона опосередковується соціальним позиціонуванням підлітків через оволодіння ними культурними нормами соціальної взаємодії. Ми вважаємо, що провідною діяльністю сучасних підлітків повинна бути проектна діяльність, яка дозволяє навчитися діяти за власним замислом, у відповідності із самостійно поставленими цілями, знаходячи способи реалізації власного «проекту».

Становлення соціального позиціонування визначає розвиток відповідних здатностей: рефлексувати власну поведінку, реально оцінювати можливості свого «Я». Спосіб, яким освоюється цей зміст — спільне цілепокладання, проектування і перспективне планування соціальної і водночас особистісно значуща проектна діяльність. Це своєрідне сходження від освоєння культурних соціально прийнятих форм і способів побудови відносин, до становлення індивідуальних, стильових характеристик діяльності і здатності до самостійної дії. Проектування у цьому плані найбільш відповідає віковому прагненню учня об'єднати в єдине ціле все, що він знає і спроектувати своє майбутнє, закріплюючи його у найрізноманітніших проектах. Особливо показовим у цьому плані є досвід проектної діяльності учнів-лідерів, що організована на базі Центру позашкільної роботи Святошинського району та Ліцею міжнародних відносин № 51 м.Києва.

Через проектування різних видів спільних та індивідуальних проектів поступово і послідовно нарощується ресурс позиціонування, який в свою чергу диктує необхідність створення можливостей і умов його реалізації, соціальних ситуацій виникнення (породження) центрального новоутворення підлітків умов їх соціального позиціонування.

У ліцеї значна увага приділяється проектуванню різних видів діяльності, визначаючи її провідні домінанти. Вчителі усвідомили, що учнів необхідно насичувати не тільки знаннями, технічними засобами, але і змістом інших видів суспільно значущої проектної діяльності, створюючи реальні можливості для регулярного та вільного переходу до

виконання одного виду діяльності до іншого. Взявши за основу виділені особливості провідної діяльності, сформулюємо вимоги до її проектування: орієнтовне визначення основних новоутворень й очікуваних результатів провідної діяльності; виявлення механізму розгортання провідної діяльності; опис типу, змісту і форми провідної діяльності; опис умов, необхідних для розгортання провідної діяльності [ 94, с. 120].

Кожному віковому періоду онтогенезу властива соціальна ситуація розвитку, особливе ставлення учня до соціальної дійсності. Кожна стадія психічного розвитку характеризується зміною місця, яке займає учень у системі суспільних відносин, певним, провідним на даному етапі ставленням дитини до дійсності, певним, провідним типом її діяльності.

У сучасній науці і практиці проектування розглядається як: здатність особистості вчителя передбачати майбутнє на основі такої властивості індивіда, як свідомість; особливий вид пізнання, який дає уявлення про об'єкти, які можуть виникнути за умови реалізації проектної ідеї; ідеальне промислювання, а точніше — ідеальне конструювання того, що можливо, або те що може бути; спосіб самореалізації в культурі і необхідна для будь якої соціальної системи форма самоорганізації; творча діяльність, яка викликає до життя нове і корисне, чого раніше не існувало; діяльність щодо перетворення існуючої діяльності на засадах майбутнього; системи практичної діяльності, які можуть виявлятися, описувалися і перетворювалися у проект майбутнього; тип мислєдїяльнїсної роботи із майбутнім; засіб окультурювання інноваційних соціокультурних перетворень і культурна форма інноваційних процесів в універсумі освіти; соціокультурний феномен, головними характеристиками якого виступає спрямованість цільових зусиль на перетворення; зверненість до реального майбутнього, яке народжується у мисленні і забезпечується завдяки рефлексії; зверненість на розвиток об'єкта, який проектується.

Нова школа проектної діяльності як основа становлення методологічної культури сучасного вчителя ґрунтується на принципах: діяльнісного, проектно-проблемного характеру освіти; продуктивності, варіативності і диференціації освітнього процесу із діяльністю у соціумі; індивідуалізації тощо. Діяльнісний, проектно-проблемний характер освіти — це посилення у змісті освіти практичної спрямованості та діяльнісного компонента (освоєння проектних, дослідницьких, практичних, комунікативних функцій, які становлять основні види і способи навчальної діяльності), запровадження соціальної та життєвої практики учнів.

Продуктивність — спрямованість навчання не стільки на розширення обсягу знань, скільки на життєві результати навчальної діяльності. Варіативність освіти характеризується багаторівневістю і багатоманітністю навчальних планів, програм, моделей навчання, методів і технологій, які надають учневі вільний вибір окремих

предметів, зміну видів діяльності, активне включення творчих засад до навчального процесу і практики. Диференціація націлена на створення вибору можливостей для реалізації проектів, програм, задоволення інтересів, нахилів учнів, що відповідає потребам ринку праці. Інтеграція освітнього процесу із діяльністю в соціумі, яка забезпечує через навчальні задачі на кожному етапі навчання різні види діяльності, соціальної практики, соціальних ролей; сприяє самовизначенню вчителя, освоєнню ним соціальних компетенцій.

Таким чином, головне призначення проектів — становлення методологічної культури вчителя та введення учнів у діяльність проектування в процесі навчально-виховної діяльності. Для того, щоб здійснювати проектування, учень, що реалізує проект, має навчитися виробляти власне бачення майбутнього. Такий підхід сприяє подоланню споглядального, пасивного ставлення до навчання, розв'язання життєвих проблем. Він стає важливим інструментом не лише пізнання життя, але й перетворення, досягнення нової якості життя, формує методологічну культуру особистості.

### Висновки до другого розділу

Для розуміння важливості проектної діяльності як основи становлення методологічної культури сучасного вчителя важливо усвідомити її сутність — від теорії до практики, поєднання академічних знань з прагматичними та дотримання відповідного балансу на кожному етапі навчання, адже сьогодні існує широкий різнобій у визначенні цих понять.

Ми розглядаємо методологічну культуру як соціокультурний філософський феномен у площині таких параметрів: проект як метод; метод проектів як система; організаційна форма становлення методологічної культури вчителя; впровадження інноваційних технологій у навчально-виховний процес як вид продуктивної діяльності сучасного вчителя.

Впровадження проектної діяльності в практичну роботу вчителів стає однією із важливих потреб сучасності, але вона можлива тільки за умов ґрунтовної підготовки. На жаль, побутує спрощене розуміння сутності методу проектів лише як засобу пізнавальної діяльності, поглибленого вивчення предмету, освоєння нових знань, хоча відомо, що місія методу проектів полягає у подоланні споглядального догматичного підходу до знання, в освоєнні компетенції, умінь та навичок використання знань як інструмента розв'язання життєвих проблем і становлення методологічної культури вчителя.

## РОЗДІЛ 3

# ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ЯК ПРЕДМЕТ СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКОГО АНАЛІЗУ ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

### 3.1 Філософські рефлексії цілей та завдань проектної діяльності

Успіх навчально-виховної діяльності значною мірою визначається здатністю вчителя організувати проектну діяльність завдяки впровадженню інноваційних технологій: визначити далеку і найближчу перспективу, знайти і залучити необхідні ресурси, накреслити план дії, і, здійснивши його, оцінити, чи вдалося досягти поставленої мети.

На початку 70-х років ХХ століття у руслі теорії проектування В. Дубровський, В. Розін виявили тенденцію і вказали на необхідність переходу до проектування соціальних, соціально-психологічних, освітніх систем. Водночас Г. Щедровицьким, О. Генісаретським була розпочата розробка методологічних засад проектування соціальних систем у контексті теорії навчально-виховної діяльності. У рамках методології систем мислєдіяльності або системомислєдіяльніснї (СМД) методології був розроблений інструментарій створення складних проектів діяльності. У контексті СМД-методології концептуально і технологічно була оформлена ідея націленості проектування на становлення методологічної культури. Водночас у руслі означеної мети був заданий ще один контекст проектування — контекст культури. При цьому акцент робиться на методологічну культуру і діяльності проектувальника, як необхідну умову реалізації діяльності вчителя.

Успіх у сучасному світі значною мірою визначається здатністю особистості організувати своє життя як проект: визначити далеку і найближчу перспективу знайти й залучити необхідні ресурси, накреслити план дії і, здійснивши його, оцінити, чи вдалось досягти поставлених цілей. Численні наукові дослідження, проведені в Україні і за кордоном, показали, що більшість сучасних лідерів у політиці, бізнесі, мистецтві, спорті — люди, які володіють проектним типом мислення.

Сьогодні у 12-річній школі є всі можливості для розвитку проектного мислення з допомогою різних видів діяльності, зокрема, проектної. І це надзвичайно важливо. Сьогодні система освіти зустрічається із багатьма проблемами, найважливіша із них — це прискорення і непередбачуваність економічного й технологічного розвитку. Це виклик освіти, тому, що історично всі системи освіти були створені так, щоб підготувати молодих людей й адаптувати їх до існуючого суспільства. На початку ХХІ століття ми повинні допомогти молодій людині оволодіти мистецтвом життя у такому суспільстві, яке ми не можемо навіть уявити. Не секрет, що багато випускників середньої школи не мають об'єктивної уяви про характер тих

вимог, які будуть їм пред'явлені у реальному житті, про те, що від них вимагатимуться вміння працювати в групі, наявність командного духу й здатності до ризику, що особливо буде цінуватись почуття відповідальності й особиста дисципліна, ініціативність і креативність, професіоналізм, прагнення до досконалості, здатність до саморозвитку, самобудівництва. Система освіти має стати гнучкою, спрямованою на розвиток проектного мислення, здатності ефективно вирішувати проблеми і виконувати життєві й соціальні ролі.

Щоб знайти своє місце в житті, ефективно освоїти життєві і соціальні ролі, випускник української школи має володіти певними компетенціями:

- бути мобільним, уміти інтегруватись у динамічне суспільство, презентувати себе на ринку праці; критично мислити; використовувати знання як інструмент для розв'язання життєвих проблем;
- генерувати нові ідеї, приймати нестандартні рішення й нести за них відповідальність;
- **володіти комунікативною культурою, уміти працювати в команді;**
- уміти запобігати та виходити з будь-яких конфліктних ситуацій;
- **цілеспрямовано використовувати свій потенціал як для самореалізації у професійному й особистісному плані, так і в інтересах суспільства, держави;**
- уміти здобувати, аналізувати інформацію, отриману з різних джерел, застосовувати її для індивідуального розвитку і самовдосконалення; бережливо ставитись до свого здоров'я і здоров'я інших як найвищої цінності;
- бути здатним до вибору із численних альтернатив, що пропонує сучасне життя.

Таким чином, статус особистості вчителя в навчально-виховній діяльності залежить від нього самого. Швидкоплинність соціального прогресу, динамічних змін викликає необхідність постійної роботи над сомоудосконаленням, розвитку життєвої компетентності, можливість удосконалення життєвого успіху. У структурі навчання посилюється роль і значення освоєння способів діяльності, підвищення їх технологічності, створення умов для активної соціальної дії, проектної, дослідницької діяльності. Формування компетентності особистості, тобто її здатності мобілізувати у реальній життєвій ситуації, — найактуальніша проблема інноваційної школи.

Компетентнісний підхід покликаний подолати прірву між освітою і реаліями життя. Ідея компетентнісно спрямованої освіти органічно пов'язана із тими педагогічними прецедентами, де утверджуються такі суспільно значущі цінності, як свобода вибору, творчий продукт, життєвий досвід, проектна діяльність учнів у навчально-виховному процесі.

Компетентісно спрямована освіта може стати стрижневою інноваційною домінантою сучасної модернізації за рахунок внесення фрагментів соціальних практик в освіту й активне залучення вчителів, громадськості до визначення ключових життєвих компетенцій. Сьогодні, як ніколи, гостро стоїть завдання осмислення та пізнання буття, створення нової філософії освіти, відкритої до таємниць життя особистості, її життєвого потенціалу, на цій основі й повинна формуватись нова педагогіка — педагогіка компетентної, відповідальної особистості. Це спонукає до пошуку нового комплексу ідей, створення інноваційної основи дванадцятирічної школи, школи життєвої компетентності, в якій би утверджувалась педагогіка життєтворчості.

Особливо це актуально в умовах трансформації українського суспільства, суспільних зламів і криз. Дванадцятирічна школа має захистити і підтримати учня, виробити у неї життєву стійкість і життєздатність, озброїти механізмами і технологіями розробки життєвих стратегій. А це, в першу чергу, залежить від методологічної культури вчителя.

Навчальні заклади мають сприяти в оволодінні технологіями життєтворчості, компетентного вибору життєвого шляху. Допомога у соціальній компетентності повинна бути спрямована на розкриття потенціалу особистості у саморегуляції, самопізнанні, самоактуалізації, знаходженні особистісних смислів, інтеграції в соціокультурний простір.

Цю місію можуть здійснити середні навчальні заклади, які будують навчально-виховний процес на засадах життєтворчості, впроваджуючи прогресивні освітні технології. Дванадцятирічна школа — це простір життя дитини: тут вона не готується до життя, а живе; і тому так важливо вибудувати навчально-виховний простір так, щоб він сприяв становленню особистості як творця і проектувальника свого життя. У 12-річній школі пріоритетом стає розвиток і саморозвиток учнів на основі якнайповнішого використання потенціалу особистості.

Вектор шкільної освіти, розгортаючись у площину цінностей особистісного розвитку, освоєння ключових (стрижневих) компетенцій, варіативності і відкритості школи, зумовлює принципову необхідність переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу.

На початку XXI століття педагогіка покликана осмислити свої здобутки, уроки, освоїти нові цінності. Ми є свідками того, як у процесі проведення масштабних експериментів із різних аспектів реформування освіти, народжуються прообрази школи життєвої компетентності, що базується на засадах життєтворчості особистості. Саме ідеї життєтворчості, українознавства стають, на наш погляд, альфою і омегою нової школи, яка допомагала б учням оволодіти такими основами навчально-виховної діяльності — навчитися пізнавати життя; продуктивно працювати; жити в злагоді з оточуючими; навчитися долати труднощі суспільного буття.



**Звернемось до прогностичних думок видатного гуманістичного психолога ХХ століття А. Маслоу: «Якщо освіта, — підкреслює він, — спрямовуватиме людину до усвідомлення своїх вищих потреб, до актуалізації їх, якщо вона сприятиме самоактуалізації людини, то дуже швидко ми зможемо спостерігати розквіт цивілізації нового типу. Люди стануть сильними і здоровими, вони стануть господарями свого життя. Особистість стане відповідальною за свою долю, керуватиметься цінностями розуму, перестане бути байдужою до довкілля, активно включиться в перебудову суспільства. Тому, що рух до психологічного здоров'я окремої особистості означає наближення до суспільства, побудованого на духовних цінностях, наближення до соціальної гармонії [145, с. 207]».**

**Педагогіка життєтворчості відкриває широкі можливості для глибокого розуміння простору дитинства як сфери повноцінного життя учня, а не лише підготовки до життя. Освіта із позицій філософії освіти життєтворчості є джерелом соціальної і культурної ініціативи, джерелом активності, епіцентром формування і вирощування нових зразків проектної діяльності.**

**І ще одна функція інноваційної школи актуалізується: треба навчити учня використовувати засвоєні знання для практичного життя як професійного, так і громадського. В такому разі знання перетворюються на безпосередню основу діяльності, що врешті-решт лежить в основі інноваційного розвитку в будь-якій сфері. Тільки так підготовлена особистість зможе суб'єктивно забезпечити об'єктивно зумовлений процес інноваційного розвитку [119, с. 7]. Інноваційна модель розвитку освіти потребує виховання особистості, здатної до самостійної й ефективної проектної діяльності.**

**Реалізація стратегічних напрямків, які визначають образ нової школи, значною мірою залежить від рівня методологічної культури вчителів, вміння продукувати перспективні ідеї, реалізувати їх у практичній діяльності. Побудова моделі інноваційної школи владно диктує потребу переосмислення стрижневих принципів, які визначатимуть змістові, технологічні й управлінські доміанти навчально-виховного процесу, спрямованого на плекання дитини як творця і проектувальника свого життя. Принципи — це інструментальне вираження в категоріях діяльності знання про сутність, зміст, закони і закономірності інноваційної школи, спрямованої на розвиток особистості як суб'єкта життя і творчої діяльності. До них, на наш погляд, належить стрижневе положення про те, що школа — організація не тільки навчання, але й всього життя дитини. У центрі 12-річної шкільної освіти має бути: розвиток учня як особистості, здатної визначати свою життєву траєкторію; визнання здатності учня до саморозвитку; формування в учнів здатності до рефлексії, генерації ідей, їх продукування; розвиток навичок самоорганізації: планування діяльності, програмування дій тощо; становлення проектної та**

методологічної культури вчителя .

Рефлексія включає як життєдіяльність і діяльність учня, так і його мислення, почуття, цінності, засади вчинків, мотивів, смислу життя. Особливої значущості набуває культивування моральної, духовної рефлексії. Ставлення до учня як до особистості передбачає, зокрема, право учня на самостійні дії, саморозвиток, власну думку, життєву позицію — світ приходить до мене у формі особистості.

Принцип діалогічності, позиційності, який допомагає усвідомити, що життя за своєю природою діалогічне; кожна особистість веде постійний внутрішній діалог із собою, сучасниками, зі своєю совістю. Принцип більшої цінності питань, проблем, ученого знання, ніж відповідей, готових рішень, догматичного знання. «Мета школи, — підкреслювала Софія Русова, — дати виявитися самостійним творчим силам дитини [194, с. 34]».

У складні періоди розвитку суспільства філософія виступає стрижнем духовності, а освіта учнів сприяє філософському осягненню життя. Розв'язати ці завдання можна лише на шляху переходу від освіти як «передачі учневі знань» до проектного, проблемного навчання, коли прирощення знань відбувається у процесі створення учнем власних творчих продуктів. Тобто, проектне навчання — це процес індивідуальної самореалізації особистості, результатом якої є створення творчих продуктів у навчально-виховному процесі. Нове суспільство спонукає шукати способи розв'язання соціальних проблем через розкриття резервів творчого потенціалу учнів. Адже від сучасного випускника вимагається осмислено діяти у ситуації вибору, грамотно ставити мету і досягати її, діяти продуктивно в освітніх професійних і життєвих сферах.

Проектне навчання стимулює істинне навчання учнів, оскільки воно: особистісно зорієнтоване; використовує багату палітру дидактичних підходів; самомотивоване, що означає зростання інтересу і включеності в роботу; підтримує педагогічні цілі в когнітивній, ціннісно орієнтаційній і поведінковій сферах; дозволяє вчитися на власному досвіді й досвіді інших, на конкретній справі; приносить задоволення учням, які бачать продукт своєї праці.

Автор однієї із сучасних концепцій проектної освіти Є. Ільїн зв'язує її з поняттям проектної культури і проектного творчого мислення. Особливістю проектної та методологічної культури вчителя є прагнення генерувати нові ідеї, втілювати їх у нові творчі продукти [93, с. 33].

Проектне творче мислення є науковим мисленням на стадії виникнення нової ідеї, на наступній стадії — відбору ідеї включається критичне мислення. Освіта покликана формувати і розвивати проектне творче мислення. Проектне навчання забезпечує перехід від репродуктивного і знаннєвого підходів до продуктивності знань, отриманих у процесі мислення і практичної діяльності; від предметного освітнього процесу до побудови його в рамках логіки діяльності.

Характерними особливостями проектного підходу до навчання є: навчання учнів проектуванню — такому виду діяльності, який необхідний особистості, щоб бути конкурентноспроможною і соціально мобільною; діяльнісний і контекстний підходи до навчання і виховання.

Побудова процесу навчання не лише і не стільки у відповідності з логікою предметів, а передусім, із логікою проектної діяльності, яка сприяє інтеграції змісту освіти у 12-річній школі. Інтеграція формального, неформального, навчання, позашкільної освіти у системі неперервної компетентної спрямованості освіти.

Індивідуальна освітня траєкторія — це персональний шлях особистісного потенціалу кожного ліцеїста. Учень зможе реалізувати індивідуальну траєкторію лише за умови надання йому можливості визначати індивідуальний смисл вивчення навчальних дисциплін, ставити власні цілі при освоєнні конкретної теми, обирати оптимальні форми і темпи навчання, використовувати ті засоби навчання, які найбільше відповідають його індивідуальним особливостям, рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінку й коригування своєї діяльності.

Інтеративне навчання, комплексне використання у 12-річній школі перспективних педагогічних технологій, зокрема, проектної. Основними методами у контексті проектного підходу до навчання можуть бути:

- методи активного навчання (ділові ігри, рольові, організаційно-діяльнісні ігри, аналіз конкретних ситуацій, дискусії, тренінги тощо);
- методи активізації творчого мислення (мозковий штурм, синектика, інверсія, метод організованих стратегій, метод евристичних питань);
- методи взаємонавчання (кооперованого, групового, парного). У проектному навчанні змінюються підходи до оцінки діяльності й результатів школі навчання учнів: більше уваги приділяється процесуальному аспекту нового знання, знанням-інструментам у розв'язанні життєвих проблем, у процесі здійснення найрізноманітніших проектів. Оцінюються не лише кінцевий результат діяльності учнів, але й процес оволодіння проектних, життєвих компетенцій, розв'язання проблем, максимально наближених до життя.

Проектне навчання максимально забезпечує суб'єктну включеність кожного учня в освітній процес у цілому, у різні види діяльності. В основі проектного навчання лежить «рефлексивно діяльнісна парадигма», яка передбачає активні дії учнів, обов'язкову рефлексію, що дає можливість усвідомити проблему, сприяє саморозвитку. При рефлексивно-діяльнісному способі навчання змінюється позиція учителя, а також вимоги до його професійної компетентності. З носія готових знань учитель перетворюється в організатора проектів, дослідницької, самостійної діяльності учнів,

виконуючи роль компетентного консультанта. Проектне навчання передбачає свободу вибору теми проекту, його презентації. Ціннісні засади проектного навчання всебічно розкриті Софією Русовою у книзі «Нові методи дошкільного виховання»: «Навчання шляхом проектів, — зазначала С. Русова, — відповідає потребам сучасної педагогіки, бо таке навчання ставить перед учнем можливість широкого реального об'єднання знання як найкращої підвалини для навчання [194, с. 35]».

Проективна діяльність вертає освітян до проблем життя, до вміння прикладати педагогічна знання до життя, що розвиває ініціативу й дає йому можливість реально втілювати через метод проектів у навчально-виховний процес, формувати методологічну культуру. Ця метода по суті своїй цілком динамічна в зусиллях до організованості й вживання свого знання для певного рубікону. Система складається з цілої низки планомірно обміркованих проблем, що для свого розв'язання вимагають від учня раціонального зусилля, подолання перешкод, зосередження знання щодо засвоєння предмету й конструктивної творчості при виконанні проекту.

Зазначимо, що проектами учні захоплюються ще далеко раніш, ніж прийдуть до школи, де слід їм той проект продовжувати тим самим шляхом думання тільки в більш планомірній упорядкованій формі. Проект, що сама молода особистість задумала та виконала на ґрунті власного досвіду, це найкращий основа життєдіяльності молодій особистості, на якому розвивається зусилля учня — розумове та вольове — і це виводить учня на шлях свідомої та планомірної діяльності.

Але для поступового розвитку учня ще мало її власних проектів. Учитель повинен намітити для кожного віку цілу низку проектів, що мали б можливо ближчий контакт із життям і обґрунтовували б знання ліцеїстів. Проекти мають входити в план навчання й повинні мати дві форми діяльності, що сприяли б їх успіху. Центральною домінантою проектного навчання є реальна участь учнів в обґрунтуванні й реалізації різних видів проектів. Проект і проектування перебувають у центрі методологічного всесвіту. Проект — універсальна матриця світу і з самого початку продуктивний і без методологічної культури вчителя впровадити його в навчально-виховний процес не можливо.

У завдання проекту входить забезпечення режиму ефективності та оптимальності функціонування сфери проектної діяльності. У такому розумінні проект маніфестує неподільність прикладних та стратегічних задач, теоретико-аналітичних і конструктивно-синтетичних актів. Він є основою формою ідеології продуктивно-реалізуючих рішень, яка обіймає ідеї, програми та гіпотетичні моделі конституювання виробів і зразків.

Проект є умовою та гарантом реалізації певної системи вимірів і критеріїв конструктивної діяльності. До них належать оцінки та врахування перспективних потреб, на технологічність і реалізованість завдань, їх економічну ефективність, соціально-екологічну доцільність та керованість, надійність та оптимальність засобів. Відповідно до цього,

проект та проектування включають у себе ціннісно-оцінну фазу свого здійснення в навчально-виховному процесі.

Проект завжди ставить у відповідність структуру та функцію майбутнього виробу. Але саме проектування може мати як морфологічну цілеспрямованість (це було характерно для комп'ютерної епохи), так і функціональне виповнення за допомогою імітаційного моделювання.

Проект поєднує теорію з конструктивною діяльністю, технічними процедурами. В останньому випадку він перекладає теоретичні схеми на мову обчислювально-інженерних дій. Проект розраховує співвідношення цілей, перспектив, можливих результатів, структури затрат, терміну, організаційних заходів та управлінських структур. Тому він поєднує логіко-гносеологічні та соціальні аспекти.

Як вважає С. Кримський, за своєю будовою проект включає в себе такі компоненти:

- предиктор (комплекс умов розв'язання певного класу проблем, настаново — нормативний опис із смислу);
- структурно-номологічну схему та її епістемічну карту (чи то у вигляді теорії, або окремих теоретичних орієнтирів; у вигляді програмних настанов);
- проектор чи формою утворювач подій (ієрархізована система поетапних дій);
- варіативне поле можливих реалізацій з блоками контролю та оцінки [120, с. 54].

Предиктор характеризує повний предметний навчально-виховний процес (чи процес-оригінал), що є джерелом проблемних ситуацій та виявляє ступені свободи в оперуванні можливостями їх розв'язання. Він фіксує вихідний стан світу завдань проекту, критерії їх осмисленості, містить опис наявних засобів, типу побудов та міркувань, передбачає вибір розрахунків значень умов, оцінки забезпечення цілей ресурсами.

Означимо змістові складові проектної тріади:

- структурно-номологічна схема презентує свого роду «квазіонтологію» проекту, ті закономірності та закони, які дозволяють оперувати ідеальними об'єктами на зразок реальних. В ній засоби аналітичного дослідження ідеальних об'єктів представлені системою теоретичних конструктів, які в онтологічній формі фіксують зв'язок предметного змісту з математичним апаратом теорії;
- структурно-номологічна схема визначає режим проектування, його процесні показники, ліміти застосування теоретичних ідеалізацій. Вона задає систему вимірюваних ситуацій, розкриває прогнозно-аналітичний потенціал моделей реалізації проекту.

Проектор чи формоутворювач є процедурно-алгоритмічною частиною проекту, що становить механізм його здійснення, сферу поєднання інформаційних та предметно-діяльнісних технологій, які

визначають реалізованість проектування в навчальному закладі. Він задає певні операції та фіксує чекання, які пов'язані з переходом їх у результат. Проектор пов'язує порядок операцій із термінами виконання проекту, ресурсами та організаційними заходами, розподіленням функцій управління та виконавчими актами.

І, нарешті, варіативне поле можливих реалізацій виступає як множина варіантів здійснення проектування. Оскільки у випадку технічних чи інших матеріалізованих різновидів проектування вони виступають у режимі конкуренції та альтернативного вибору, варіативне поле проекту передбачає показники ефективності практичного застосування та інші ціннісні критерії (чи критерії якості проекту).

Проект володіє продуктивно реалізуючою здатністю, є систематичною формою організації навчально-виховної діяльності у взаємозв'язку її теоретичних та практичних аспектів. У цьому відношенні він може мати як теоретико-процедурний, так і інформаційно-технологічний різновид. Але загалом, проект — це операційна система, що характеризує конструктивний процес творення штучної реальності, актуалізації потенційної сфери буття з точки зору сполучення номологічних вимог (законів) із цільовими та цілісно-нормативними структурами дії. При цьому (у технологічному ракурсі) під цільовими структурами маються на увазі планові та програмні освітянські настанови, а під ціннісно-нормативними — соціальні виміри проекту та показники ефективності, оптимальності, реалізованості тощо

Отже, сучасна теорія як форма організації наукового знання починає все більш органічно поєднуватись з проектною діяльністю в сучасному навчальному закладі, а проект забезпечує ефективну методологію практичної діяльності навчально-виховного процесу. У цьому зв'язку методологічні функції проекту виявляються ширшими, ніж конструктивне завдання теорії чи теоретичні підвалини практики. Адже проект будується за алгоритмами практики, а функціонує у вигляді теоретичного обґрунтування.

Треба зважати на те, що розвиток сучасної школи показав неможливість автоматичного поєднання теорії та практики, особливо в закладах освіти. Для цього стала потрібною особлива проміжна діяльність та її соціотехнічне забезпечення. Такою особливою діяльністю і виступає проектна діяльність у навчально-виховному процесі.

Проект, поряд із теорією, стає найважливішою формою організації наукового пізнання вчителів та його зв'язку з педагогічною практикою. Якщо наукова теорія є універсальною формою теоретичного освоєння світу, то проект є універсальною формою його конструювання та становлення методологічної культури вчителя.

Навчання часто асоціюється з методом проектів, біля джерел якого, як ми зазначали, стояли основоположник прагматичної педагогіки Дж.

Дьюї і його учень В.Кіл-Патрик. Дж.Дьюї виходив із того, що роль учня не обмежується підготовкою до майбутнього дорослого життя, яке в повній мірі залежить від рівня методологічної культури сучасного вчителя. Шкільні роки самі по собі — повноцінний період людського буття. А це означає, що освіта має давати не тільки знання, що знадобляться в майбутньому дорослому житті, а й уміння та навички, що можуть уже сьогодні допомогти учневі розв'язати її нагальні життєві проблеми. Іншими словами, навчальний заклад — це не місце підготовки майбутніх дорослих, а місце, де учень живе і готується жити в складному навколишньому світі, працювати та спілкуватися і, в тому числі здобувати необхідні знання. Тому навчання завдяки методу проектів й має орієнтуватися на інтереси та потреби учнів, ґрунтуватися на методологічній культурі вчителя.

Проект, який виконують учні, має викликати в них ентузіазм, захоплювати їх, реалізовуватися через світогляд та культуру. Будь-яку дію, що виконується індивідуально, у групі, за підтримки вчителя, учні повинні самостійно спланувати, виконати, проаналізувати й оцінити. Звісно, вони мають чітко розуміти мету проекту.

Навчальна програма, якщо послідовно застосовувати цей метод, має будуватися як серія взаємозалежних проектів, що впливають з тих чи інших життєвих завдань. Для виконання кожного нового проекту ( задуманого учнем, групою, класом, самостійно або за участі вчителя) необхідно розв'язати кілька цікавих, корисних і пов'язаних із реальним життям завдань. Щоб домогтися успіху, учневі доводиться набувати знання і з їх допомогою виконувати конкретну навчально-виховну роботу. Ідеальний проект той, для виконання якого необхідні знання з різних галузей, що дають змогу розв'язати цілий комплекс проблем.

Розв'язуючи конкретні проблемні завдання, будуючи стосунки один з одним, пізнаючи життя, учні одержують необхідні знання та навички, причому не в дискретному вигляді, а вже в синтезованому, як в реальності, вчать самостійно мислити й приймати конкретні рішення.

Аналіз філософської літератури дозволяє виділити основні позитивні сторони проектного методу та ролі методологічної культури вчителя в ефективній навчально-виховній діяльності: виділення життєвого необхідних знань та освіти; можливість практичного застосування теоретичних знань при виконанні проекту; мотивація діяльності учнів; здійснення міжпредметних зв'язків; виховання дисциплінованості, наполегливості у подоланні труднощів; розвиток ініціативи і творчих здібностей; формування навичок цілепокладання, аналізу, оцінки результатів своєї праці; застосування методу проектів сприяє самовизначенню учнів у майбутній професійній діяльності.

Слід, однак, зазначити, що українська школа знаходиться на початковому етапі освоєння методу проектів — перспективної технології XXI століття, соціокультурного феномену, який сприяє досягненню нової якості навчально-виховного процесу. Тому соціально значущою

науковою і практичною проблемою є визначення концептуальних, технологічних і методичних домінант проектної діяльності в педагогічних системах 12-річної школи, обґрунтування типології методу проектів як інструмента розв'язання життєвих проблем. Досягнення нової якості навчально-виховного процесу в педагогічних системах ліцеїв можливе за умов поглиблення його проектно-діяльнісного характеру, спрямованості на життєві результати, впровадження інтерактивних технологій, зокрема методу проектів.

Ефективне оволодіння учнями базовими життєвими компетенціями здійснюватиметься успішніше, якщо забезпечуватиметься перехід від знансцентричної до компетентісно спрямованої освіти, коли збагачений умовами для різних видів проектної діяльності, варіативністю ролей та ступенів свободи, мотиваційними стимулами, проблемно, рефлексивно і діяльнісно спрямований простір освітньої системи 12-річної школи виступатиме визначальним фактором становлення вихованця як суб'єкта життєтворчості.

В основі методу проектів лежить розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання, орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного й творчого мислення. Метод — це й дидактична категорія, сукупність прийомів, операцій оволодіння певною галуззю практичного або теоретичного знання, тієї чи іншої діяльності. Це шлях пізнання, спосіб організації процесу пізнання. Тому, якщо ми говоримо про метод проектів, то маємо на увазі саме спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитись реальним, практичним результатом, оформленим тим чи іншим способом.

Вчителі звернулися до цього методу, щоб розв'язати свої дидактичні задачі. Цей результат можна побачити, осмислити, застосувати у реальній практичній діяльності, як це зроблено, наприклад, в Ліцеї міжнародних відносин №51 м.Києва. Щоб досягти такого результату, необхідно навчити учнів самостійно мислити, знаходити і розв'язувати проблеми, залучаючи для цієї мети знання з різних галузей знань, уміння прогнозувати результати і можливі наслідки різних варіантів, уміння встановлювати причинно-наслідкові зв'язки. Метод проектів завжди зорієнтований на самостійну діяльність учнів — індивідуальну, парну, групову, яку ліцеїсти виконують протягом певного відрізка часу. Цей метод органічно поєднується із груповим підходом до навчання. Розв'язання проблеми передбачає використання сукупності різноманітних методів, засобів навчання, а також інтегрування знань, умінь застосовувати знання з різних галузей знань.

Визначимо основні вимоги до використання методу проектів, зокрема:



- наявність значущої у дослідницькому творчому плані проблеми, яка вимагає інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її розв'язання;
- практична, теоретична, пізнавальна значущість пропонованих результатів; самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- структурування змістової частини проекту (із визначенням поетапних результатів);
- використання дослідницьких методів, що передбачають певну послідовність дії;
- визначення проблеми і задач дослідження, висунення гіпотез розв'язання поставлених задач, обговорення методів дослідження; обговорення варіантів оформлення кінцевих результатів; збір, систематизація, та аналіз отриманих даних; оформлення результатів, їх презентація; висновки, висунення нових проблем дослідження.

Однією з головних цілей методу проектів є забезпечення реалізації класичного дидактичного принципу повноцінного зв'язку навчання із практикою (реальною діяльністю). У Ліцеї міжнародних відносин № 51 м . Києва, наприклад, метод проектів використовується для розв'язання педагогічних задач:

- набуття ліцеїстами знань та умінь при усвідомленні їх практичної значущості; освоєння способів самостійної індивідуальної чи групової діяльності;
- розвиток пізнавальних і творчих здібностей, а також здатностей до самоврядування й саморегуляції діяльності; організація професійних проб і сприяння професійному самовизначенню. Означений підхід до розуміння сутності методу проектів найпоширеніших серед дослідників.

На наш погляд, трактування методу проектів лише як засобу розвитку пізнавальних інтересів суттєво звужує сферу його використання. Не можна зводити сутність методу проектів лише до пізнавальних прийомів або операцій практичного або теоретичного освоєння (пізнання) дійсності. Дійсність доцільно не лише пізнавати, але й прагнути її перетворити. Метод проектів як спосіб діяльності дозволяє учням оволодіти умінням здійснювати перетворювальну діяльність, виробити ціннісне становлення до спілкування із однолітками й вчителями, набутти самостійності. Метод проектів потребує не просто засвоєння змісту, але й розв'язання певної проблеми на основі цього змісту, тобто активне застосування отриманих знань із метою отримання практичного результату. Проект як метод навчання являє собою реально існуючу проблемну ситуацію, обрану самими учнями тому, що їм цікаво знайти шляхи її розв'язання.

Цільові орієнтації методу проектів, на нашу думку, є: формування проектної діяльності, проектного мислення; стимулювання мотивації учнів на набуття знань; включення всіх ліцеїстів у режим самостійної

роботи; самостійне здобуття знань із різних джерел; розвиток уміння користуватися цими знаннями для розв'язання нових пізнавальних практичних задач; розвиток здатності застосовувати знання до життєвих ситуацій; розвиток здатностей до аналітичного, критичного і творчого мислення

учнів; розвиток найважливіших компетенцій для сучасного життя, здатності; брати на себе відповідальність; брати участь у спільному прийнятті рішень, регулювати конфлікти ненасильницьким шляхом; оцінювати та аналізувати соціальні звички, зв'язані із здоров'ям, навколишнім середовищем; робити свій вибір; володіти усним і письмовим спілкуванням; учитися протягом життя; розвиток дослідницьких умінь.

Проектний метод — це дидактичний інструмент, який створює унікальні передумови для розвитку цілеспрямованості і самостійності учнів у досягненні нового, стимулюючи його творчий потенціал. Методу проектів властива концептуальність, тобто опора на струнку систему життєтворчих концепцій, ідей компетентісно спрямованої освіти; системність як цілісна послідовність дидактичних прийомів та операцій, обумовлених стрункою логічною схемою; відтворюваність — метод може застосовуватись на різних етапах розвитку й розвитку ліцеїста.

Іманентними властивостями, зв'язаними із організацією й виконанням проектної роботи у нашому дослідженні виділяємо такі:

- проект — це цілісна робота, її не можна не закінчити, зупиняючись на півдорозі, оскільки оцінюється кінцевий продукт;
- проект — складна робота, яка передбачає різні види діяльності;
- обов'язковим компонентом є реальна практична діяльність (а не просто її моделювання) — практико-системоутворювальний компонент розвитку життєвої компетентності учня;
- проектна діяльність базується на використанні інтерактивних методів.

Метод проектів відзначався самостійністю і креативністю діяльності учнів. Пошуки розв'язання проблеми нерідко приводять до оригінальних, нестандартних способів діяльності й результатів, які стимулюють нові потреби та інтереси. Метод проектів зв'язаний з використанням широкого спектру проблемних, пошукових, дослідницьких методів, зорієнтованих як на практичний результат, так і на цілісне розв'язання життєвої проблеми.

Важливою характеристикою методу проектів є його технологічність, яка передбачає організацію навчальної діяльності у відповідності до певних етапів проектної діяльності. При цьому конструювання змісту будується не скільки у логіці предмета, скільки у логіці проектної діяльності.

Виконання проекту зв'язане, як правило, з діалогічним характером діяльності. Діалогічність проявляється як в реалізації кооперованих

форм діяльності, так і в специфічному характері спілкування з учителем, який виконує функції фасилітатора, консультанта. Діалог у методі проектів виконує функцію специфічного соціокультурного середовища, яке створює умови для прийняття учнями нового досвіду.

Виконані ліцеїстами проекти мають особистісну або суспільну значущість, проводять до реальних результатів, які можна застосувати у практичній діяльності. Інтегративність змісту проекту означає необхідність синтезу знань, способів діяльності для його реалізації, часто із залученням змісту інших предметів. Метод проектів, як показує практика, найменш затратний спосіб створення в ході навчання природного середовища, тобто умов і ситуацій максимально наближений до реальних, для формування ключових компетенцій в учнів. При роботі над проектом з'являється можливість ефективного освоєння способів діяльності, спрямованих на розвиток пізнавальної комунікативної та інформаційної компетенції.

Метод проектів передбачає використання учителем при проектуванні й здійсненні освітнього процесу особистісно зорієнтованого підходу, який сприяє реалізації дидактичних принципів, й, одночасно, формування свого культурологічного рівня.

Особистісно орієнтований підхід передбачає умови, коли в центрі творчої діяльності знаходиться учень, який проявляє свою активність. У проектному навчанні у нього є прекрасні можливості реалізувати себе, відчувати успіх, продемонструвати іншими свою компетентність.

Принципу кооперації: у процесі роботи над проектом здійснюється широка взаємодія учнів з учителями і між собою у проектних групах; можливе залучення консультантів із різних сфер навчально-виховної діяльності. Принцип опори на суб'єктивний досвід учнів. Кожен ліцеїст, працюючи над проектом, має можливість застосувати власний досвід і знання. Принцип врахування індивідуальності учнів. Врахування інтересів, темпу роботи, рівня компетенцій. Принцип вільного вибору: тем проекту, підтем, партнерів у розробці проекту джерел і способів отримання інформації, методу дослідження, форм презентації результатів. Можливість вибору сприяє підвищенню відповідальності учнів, їх мотивації і пізнавальної активності. Принцип зв'язку дослідження з реальним життям: відбувається органічне поєднання теорії із практикою. Передбачається, що проектна робота тією чи іншою мірою спрямована на покращення навколишньої дійсності; проект має прагматичну спрямованість на результат. Принцип складності мети важливо враховувати, оскільки результат, який досягається легко, не відіграє роль мобілізуючого фактора.

Розглянемо сутність методу проекту як педагогічної технології. Перехід школи до 12-річної освіти об'єктивно вимагає переведення освітнього процесу на технологічний рівень. Особливо продуктивними серед них є особистісно зорієнтовані технології, проектні технології, технології кооперованого навчання тощо. Їх ефективність залежить від

того, в якій мірі реалізується життєвий потенціал учнів, як враховані їх вікові та індивідуальні психологічні особливості. Звідси — пріоритет суб'єктивно смислового навчання у порівнянні з інформаційним навчанням, спрямованість на розвиток в учнів множинності суб'єктивних картин світу на протигагу однозначним програмним уявленням, діагностика особистісного розвитку, ситуаційне проектування, включення навчальних задач у контекст життєвих проблем.

В Україні, зокрема на науково-методичних конференціях, що проходили в Ліцеї міжнародних відносин № 51 м.Києва, як і у світовій педагогічній думці, продовжуються дискусії щодо розуміння сутності педагогічних технологій. Зокрема, спостерігається надзвичайно широкий спектр тлумачення поняття «педагогічна технологія». Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив нам нарахувати понад 300 визначень поняття «педагогічна технологія».

Філософія методології становлення методологічної культури сучасного вчителя розглядається як:

- сукупність дидактичних прийомів або психолого-педагогічних настанов учителя щодо відбору змісту та форм організації навчального процесу;
- процесуальна частина дидактичної системи;
- модель спільної діяльності учителя та ліцеїста;
- систематичний метод планування, застосування, оцінювання всього процесу навчання й засвоєння знань шляхом обліку людських і технічних ресурсів взаємодії між ними для досягнення найефективнішої форми освіти;
- системна сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних, методологічних засобів, використовуваних для досягнення педагогічної мети.

Суттєві ознаки педагогічної технології наведені у визначенні академіка О. Савченко: «Педагогічна технологія — науково обґрунтована педагогічна (дидактична) система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, спроектованих на розв'язання проміжних цілей і наперед визначений кінцевий результат [195, с. 407]». Інтегративна модель навчально-виховного процесу з чітко визначеними цілями, спроектованими на досягнення мети, діагностикою поточних і кінцевих результатів, розбивкою навчально-виховного процесу на окремі компоненти, чітке та неухильне виконання навчальних дій в умовах оперативного зворотного зв'язку.

На нашу думку, педагогічна технологія дає відповідь на запитання, як, яким чином (методами, прийомами, засобами) досягти поставленої мети, встановлюючи порядок використання різноманітних моделей навчання. Технологія — це комплекс, що складається з запланованих результатів; засобів оцінки для корекції та вибору методів прийомів

навчання, оптимальних для тієї чи іншої конкретної ситуації; набору моделей навчання, розроблених учителем на цій основі.

Ми навели лише декілька визначень, які свідчать про необхідність подальшої роботи щодо пошуку найбільш адекватного розуміння сутності інноваційної технології як основи становлення методологічної культури вчителя. Тут важливо розгорнути формувальний педагогічний експеримент для розробки наукових основ педагогічних технологій, механізму їх впровадження у різних типів навчальних закладів. На наш погляд, філософія технології у навчально-виховному процесі — це проект і реалізація системи послідовного розгортання педагогічної діяльності, спрямованої на виховання вільної, відповідальної, компетентної особистості як суб'єкта проектування життя.

Технологія розробляється на основі конкретної філософії, методології освіти, в основі яких — цільові установки, зорієнтовані на очікуваний результат. Технологічний ланцюг педагогічних дій вибудовується відповідно до поставленої мети й має гарантувати досягнення життєвої перспективи, а високий рівень засвоєння державного стандарту освіти.

Функціонування технології передбачає взаємопов'язану діяльність учителя й учнів із врахуванням принципів особистісно-зорієнтованого навчання, зокрема:

- поетапне й послідовне запровадження елементів технології, може бути відтворено будь-яким учителем з урахуванням авторських підходів;
- діагностування та моніторинг результатів діяльності, як органічну частину технології; глибока психолізація освітніх технологій.

Виділимо основні ознаки педагогічної технології та її відмінність від методики навчання.

1. Технологія розуміється як універсальний засіб, який включає в себе потреби, цілі й засоби їх досягнення, і як процес досягнення мети навчання.

2. Суть педагогічних технологій — у попередньому проектуванні процесу навчання, з урахуванням дидактичних цілей і заданого рівня засвоєння.

3. На відміну від методичних розробок, уроки яких зорієнтовані в основному на учителя, педагогічні технології зорієнтовані на учнів і націлені на забезпечення успіху засвоєння за рахунок їх власної активної діяльності.

Центральною проблемою інноваційних технологій є забезпечення досягнення цілей навчання шляхом розвитку особистостей: постановки й прийняття цілей, діагностики можливостей і рівня успіхів учнів, об'єктивного контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу.

Технологія дозволяє розглядати процес навчання в системі, яка об'єднує особистісний і колективний пошук, враховуючи всі взаємозв'язані фактори. Технологія відображає процесуальний, динамічний характер

навчання — тоді, як методика дає цілком конкретні рекомендації. Технологічний підхід до навчання передбачає логічну послідовність взаємозв'язаних етапів: чітку постановку учителем цілей, їх уточнення з орієнтацією на досягнення результатів; підготовку навчальних матеріалів та організацію навчання відповідно до наперед визначених цілей; оцінювання поточних результатів, корекцію навчання, спрямовану на досягнення поставлених цілей; підсумкову оцінку результатів. Технологія навчання повинна гарантувати досягнення певного рівня знань, бути ефективною за результатом і оптимальною в часі, витраті сил і засобів.

У змістовому компоненті інноваційних технологій можна виділити такі складові частини:

- концептуальна складова є системою знань про інструменти досягнення цілей, про ефективність навчання, яке включає знання з цілісності процесу, його змісту, методів, прийомів, організаційних форм, дидактичних засобів, знання з управління і організації навчальної діяльності, а також знання про індивідуальні особливості особистостей і їх прояв у діяльності, знання з рефлексії і саморефлексії, з педагогічного проектування, вимог до професійної компетенції учителя та стандарту освіти;

- діагностична складова включає фактори методологічної культури вчителя, індивідуальні особливості й рівні підготовленості учнів. Вона суттєвим чином впливає на вибір змісту навчального матеріалу, на вибір компонентів досягнення цілей навчання, на управління процесом навчання;

- дидактична складова являє собою оптимальне поєднання змісту, методів, прийомів, організаційних форм і засобів з орієнтацією на конкретних учнів, з їх індивідуальними особливостями і вихідним рівнем їх актуальних знань і умінь.

Процесуальний компонент — це реалізація на практиці раніше спроектованого процесу навчання: організація і управління безпосередньою навчальною діяльністю учнів по здобуванню й засвоєнню знань, виробленню умінь, отриманню досвіду творчої діяльності і ціннісних орієнтацій.

Інноваційна технологія — це система знань про інструменти досягнення цілей навчання, це спрямоване на досягнення цілей навчання керівництво діяльністю і безпосередня діяльність з управлінням процесом навчання з орієнтацією на індивідуальні особливості учнів і рівень їх підготовленості.

Інноваційний освітній простір XXI століття будуть визначати особистісно-зорієнтоване навчання, проектні, ігрові технології, кооперативне навчання, технології дистанційного навчання. У контексті досліджуваної проблеми важливою пошуковою задачею є розробка концептуальних, технологічних засад використання методу проектів у

різних типах загальноосвітніх навчальних закладів, обґрунтування типології проектної технології, місця у системі інтерактивного навчання й виховання.

У процесі освоєння й реалізації концептуальних, ціннісних та цільових засад 12-річної школи важливо спрямувати пошук педагогічних колективів на:

- визначення змістових, технологічних, виховних параметрів застосування методу проектів в умовах педагогічного середовища сучасної школи;
- методичне забезпечення реалізації методу проектів, розробку алгоритмів проектування, методичних рекомендацій для вчителів та учнів;
- вивчення й тиражування досвіду успішних проектів, обмін досвідом проектної діяльності;
- визначення умов добровільної й результативної участі вчителів та учнів у проектній діяльності;
- створення й реалізація суспільне значущих проектів, передусім соціального та творчого спрямування;
- фінансовому та матеріально — технічному супроводі проектної діяльності.

Постійний аналіз різних підходів до розуміння характеристик педагогічних технологій дає можливість визначити специфіку, місце й роль проектної технології у системі компетентнісно-спрямованої освіти.

Проектна технологія використовується і для побудови процесу навчання, спрямованого на активізацію діяльності учнів відповідно до їх інтересів у здобутті певних знань і відчутного теоретичного чи практичного результату. Тому при реалізації методу проектів необхідно використовувати власну зацікавленість учнів у знаннях і показувати, де отримані знання можна застосувати у реальному житті. Суть проектної технології полягає у стимулюванні інтересу учнів до визначеної проблеми, оволодіння учнями необхідними знаннями й навичками для її вирішення, організації проектної діяльності щодо вирішення проблеми, у виході на практичне застосування отриманих результатів.

В основу методу проектів покладена ідея, що відображає сутність поняття «проект», його прагматичну спрямованість на результат, який отримано при вирішенні тієї чи іншої практично чи теоретично значущої проблеми. Вирішення проблеми методом проектів передбачає, з одного боку, використання сукупності різноманітних засобів навчання, а з іншого боку — необхідність інтегрування знань і умінь із різних сфер науки, техніки, культури тощо. Результати виконаних проектів мають бути «відчутними»: якщо це теоретична проблема — то конкретне її вирішення, якщо практична — конкретний результат, готовий до впровадження. Тому метод проектів сприяє створенню соціально значущих ситуацій, психологічний розвиток дитини визначається

соціальною ситуацією, тобто її статусом у суспільстві, системою відносин із дорослими і ровесниками. При цьому соціальна ситуація розвитку не створюється ззовні, а в процесі живого спілкування між дитиною й середовищем, яке її оточує. Проектна технологія містить у собі сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за самою своєю суттю, тому вона сприяє творчому розвитку учнів, використанню ними певних навчально-пізнавальних прийомів, які в результаті самостійних дій дозволяють вирішувати ту чи іншу проблему.

Проектна технологія орієнтує не на інтеграцію фактичних знань, а застосування актуалізованих знань і набуття нових (зокрема, і шляхом самоосвіти) для активного включення у проектну діяльність освоєння нових способів людської діяльності у соціокультурному середовищі.

Найповніше сутність проектної технології розкривається у працях відомого в Україні вченого — педагога Г. Сазоненко, зокрема, у книгах «Перспективні освітні технології» та «Педагогіка успіху: досвід становлення акмеологічної системи ліцею». Суть проектної технології Г.

Сазоненко вбачає у функціонуванні цілісної системи дидактичних засобів (змісту, методів, прийомів тощо), що адаптує навчально-виховний процес до структурних та організаційних вимог навчального проектування. Воно, у свою чергу, передбачав послідовне моделювання тренувального розв'язання проблемних ситуацій, що вимагають від учасників освітнього процесу пошукових зусиль, спрямованих на дослідження та розробку оптимальних шляхів їх розв'язання (проектів), їх неодмінний публічний захист та аналіз підсумків упровадження [196, с . 62].

Крім загального визначення суті проектної технології, обґрунтуємо обов'язкові вимоги до її ефективного використання у спільній практиці: наявність освітньої проблеми, складність та актуальність якої відповідає навчальним запитам та життєвим потребам учнів; дослідницький характер пошуку шляхів розв'язання проблеми; структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування; моделювання умов для виявлення учнями навчальної проблеми; її постановка, дослідження, пошук шляхів розв'язання, експертиза та апробація версій, конструювання підсумкового проекту (або їх варіантів), його захист, корекція та впровадження; самодіяльний характер творчої активності учнів; практичне або теоретичне (але в будь-якому випадку, прикладне) значення результату діяльності (проекту) та готовність до застосування (впровадження); педагогічна цінність діяльності (учні здобувають знання, розвивають особистісні якості, оволодівають необхідними способами мислення та дії).

Проектна технологія розглядається, насамперед, як особливий вид пізнавальної активності, мотивований проблемним протиставленням відомого й невідомого, що має на меті активізацію процесу пізнання та осмислення нового. Формування інтелектуального й пошукового досвіду є логічним наслідком, але не стратегічною метою такого підходу.



Водночас на противагу йому навчальне проектування не лише акцентовано пробуджує потребу в розвитку аналітичних, дослідницьких, комунікативних, організаційних, рефлексивних та інших життєво важливих умінь і навичок, передбачає їхнє системне застосування, але й цілеспрямовано перевіряє міру їх надійності та ефективності. Проектна технологія, отже, принципово відповідає за встановлення міцного зворотного зв'язку між теорією й практикою в процесі навчання, виховання та розвитку особистості учня.

Проектна діяльність може бути використана із метою навчання проектуванню як варіанта самостійної організації діяльності.

Метод проектів як педагогіка технологія не передбачає жорсткої алгоритмізації дій, не виключає творчого підходу, не вимагає правильного слідування логіці і принципам проектної діяльності. Послідовність етапів роботи над проектом відповідає етапам продуктивної діяльності: проблемна ситуація-проблема, пошук-способів її розв'язання. Етапи роботи над проектом включають в себе: проблемно-пошуковий («занурення в проект»); визнання проблемного поля і теми проекту; пошук й аналіз проблеми; обґрунтування мети проекту.

Проблематизація — це аналітичний процес роботи у проблемному полі з метою виділення проблеми або декількох проблем для наступного їх розгляду і розв'язання. Проблемне поле — це частина змістової галузі, в якій є нерозв'язані задачі, непізнані розділи і питання.

Проблематизація розпочинається із означення проблемного поля. Потім формулюється проблема. Ми вже зазначили, що проектування розпочинається із побудови «образу бажаного майбутнього». Звідки ми беремо образ майбутнього? Чому для нас саме це майбутнє бажаніше, ніж інші варіанти? Це питання зв'язане з іншими: хто я, які цінності і цілі у мене є? Осмислення рефлексія — надзвичайно складна і важка робота. Визначившись із ціннісними засадами нашого проекту, необхідно перейти до аналізу соціокультурної ситуації, в якій проект буде розгортатись, і виділити ті тенденції, на яких він буде базуватись. Ми повинні «узгодити» локальний, завжди обмежений проект із широким історико-культурним горизонтом, «вписатись» у нього. Лише у цьому випадку наша практика буде співмірною історії, буде значущою не лише для нас, але й для інших людей: наших сучасників і нащадків. Залучення до проектної діяльності дітей передбачає суттєві зміни у процедурах визначення конституції проекту і цілепокладання. Оскільки дітям повинен бути зрозумілим смисл різних етапів діяльності, мотивованість стає обов'язковим атрибутом їх участі в найзагальніших рисах, задаючи вектор напрямів пошуку [177, с. 34].

При визначенні проблемного поля можна спиратись на потреби особистості у різних сферах життя. При цьому основоположним принципом повинна стати самостійність вибору учня — основа для формування його відповідальності за процес і результати роботи.

В ідеалі проблеми повинні висуватись самими учнями, а роль вчителя полягає в тому, щоб стимулювати генерацію ідей, проблем. Проблема обов'язково повинна бути взята із реального життя, знайома і значуща для учня. Проблема і сюжетна канва (тобто ситуація, в якій виникла проблема) вибудовується так, щоб наступним кроком були формулювання мети і задач проекту. Метою проекту є знаходження способу розв'язання життєвого значущої проблеми. Із проблеми проекту, отриманої в результаті проблематизації, випливає мета проекту і його задачі. Задачі проекту — організація і проведення певної роботи щодо пошуку способу або способів розв'язання проблеми проекту.

Після визначення мети проекту необхідно визначити, яка інформація необхідна для реалізації проекту. Вчитель враховує психолого-педагогічні особливості віку і ступінь самостійності учнів. Учні працюють із різними джерелами інформації, здійснюють її критичний аналіз.

Учні самостійно планують пошук інформації. Під час консультацій педагог обговорює з учнями результати інформаційного пошуку. Рівень самостійності учнів при виконанні кожного кроку може бути різним. На основі аналізу ситуації учень може поставити проблеми або конкретизувати ту, з якою він прийшов у проект. Коли учням зрозуміло є мета проекту, важливо організувати роботу щодо визначення задач, як вказують на проміжкові результати і відповідають на запитання, що повинно з'явитися (зроблено), щоб мета проекту була досягнута.

Кожен проект повинен завершуватись отриманням творчого продукту у вигляді відеофільму, альбому, комп'ютерної газети, бюлетеня, альманаху, сайту, костюмів, словника, пересувної виставки, експлуатації музею, генеалогічного дерева тощо. Реферат, на наш погляд, може не лише виступати кінцевим продуктом, оскільки спрямований на розширення або поглиблення знань, розвиток загально навчальних умінь, а не на розв'язання життєво значущої проблеми.

Презентація призначена для демонстрації отриманого продукту, а не для розповіді про процес роботи над проектом. Ще раз підкреслимо: на презентації повинен бути представлений удосконалений матеріал проектної діяльності. Презентацію проектів потрібно організовувати творчо, яскраво, використовуючи різні виражальні, драматичні, наочні, технічні засоби. Використовуються найрізноманітніші організаційні форми презентації (Г. Голуб, О. Чуракова).

У самій презентації закладений великий навчально-виховний ефект: учні вчать аргументовано викладати свої думки ідеї, аналізувати свою діяльність, пред'являти результати рефлексії. Результат необхідно публічно продемонструвати, розказати і показати, опублікувати тощо. Для учня можливість отримати визначення результативності його самостійної творчої роботи важко переоцінити. У процесі презентації відбувається самоствердження і підвищення

самооцінки особистості, формуються і розвиваються навички публічної самопрезентації, рефлексії.

Одне із завдань навчання, яке вирішується методом проектів, полягає в тому, щоб всім, без винятків, проявити свої таланти і творчий потенціал, мається на увазі дати кожному можливість реалізувати особисті плани.

Ми не поспішаємо наситити проектну модель усім тим бажаним та перспективно-доречним, на що здатен наш розум, бо так недовго будь-яку модель чи програму зробити непосильною до реалізації. Не пошук ідеальної моделі є нашою метою, а наша мета у тім, щоб не втратити того інноваційного потенціалу, до якого дозріли як ми, так і наша українська дійсність в цілому.

**Використання проектів у навчанні — це технологія, яка передбачає застосування різних методів та форм організації навчального процесу. Успішна організація проектування, як особливого типу інтелектуальної діяльності, вимагає: наявності освітньої проблеми, достатньо складної та актуальної, щоб задовольнити навчальні запити та життєві потреби учнів; дослідницький характер пошуку розв'язання проблеми, висунення та перевірки гіпотез, обґрунтування висновків; емоційної забарвленості навчального процесу, створення ситуації успіху (зацікавленості, подиву, бажання дослідити поставлену проблему); активізації психічної діяльності учнів (мислення, увага, пам'ять, мовлення, рівень вольової активності); структурування діяльності відповідно до класичних стадій проектування; моделювання умов для виявлення учнями навчальної проблеми; самодіяльний характер творчої активності учнів; практичне й теоретичне значення результату та готовність до застосування цього результату; широке використання на уроках парної й групової форми організації навчальної діяльності учнів; гуманізацію взаємодії вчителя й учня, міжособистісного спілкування; підтримання стосунків відвертості, довір'я, поваги один до одного, створення соціально-педагогічних умов для самоствердження кожної дитини в учнівському колективі; стимулювання учнів до висунення альтернативних припущень і здогадів; створення учням умов застосування нових уявлень до осмислення широкого кола ситуацій і явищ для оцінки їхнього прикладного значення; підведення підсумків проектної діяльності, щоб учні усвідомили свої успіхи й недоліки.**

### **3.2 Становлення методологічної культури вчителя методом проектів у позаурочній діяльності**

Як зазначається в Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.), проектах Національної програми виховання дітей та учнівської молоді в Україні (2004 р.) та Законі України «Про виховання дітей та молоді» (2004 р.), положеннях Болонської декларації (2006 р.), Лісабонській програмі «Освіта

та професійна підготовка» (2000 р.), Стокгольмській доповіді про завдання систем освіти (2007 р.) та інших документах, метою державної політики у сфері підготовки вчителя до практичної діяльності стає оновлення змісту підготовки, сприяння підвищенню професійного рівня вчителів та їх готовності змінювати організацію навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних наукових досягнень. У той час, коли змінюється система поглядів на навчання і виховання як педагогічні процеси, змінюється й філософія виховання. В умовах переходу до нових економічних відносин найгострішою є проблема підготовки підростаючого покоління до реальних умов життя. У вирішенні цих важливих проблем значна роль відводиться вчителю. Очевидним стає, що досягнення мети сучасного виховання — розвиток конкурентноздатної, творчої особистості, спроможної до самовизначення, самореалізації та самовдосконалення, можливий лише за умови ґрунтовної підготовки вчителя до організації виховного процесу.

Важливою ділянкою позаурочної діяльності є гуманне управління процесом виховання на оновлених засадах, яка спирається на сучасні освітні й виховні технології, зокрема — через метод проектів і посилює розвивальний ефект виховних програм і позитивно впливає на готовність майбутнього громадянина до життя у нових суспільних відносинах.

На сучасному етапі розвитку освіти не тільки визначаються тенденції до розвитку освітнього процесу, а й віддається перевага оновленню виховного процесу у позаурочний час, який має бути соціальним і особистісним одночасно. Звичайно, визначною рисою сучасності стає рівень професійної методологічної культури, часткою якої є проектна культура вчителя як організатора та ініціатора проектно-технологічної діяльності у позаурочний час.

Проектна діяльність сфокусована на інтересах і потребах учнів для підтримки та стимулювання мотивації на високому рівні та розподілу відповідальності за навчально-виховний процес, стосунки між вчителем та учнем у позаурочний час. Усе це, звичайно, залежить від рівня методологічної культури вчителя. Окрім надання теоретичних знань, важливіше допомогти учням планувати, приймати рішення, усвідомлювати соціальну необхідність спілкування, підтримати впровадження нових методів та технологій. Учитель виступає у ролі помічника, партнера, який володіє методологічною культурою, щоб допомогти розставити акценти, знайти оптимальний метод, накреслити шлях до поставленої мети.

Важливо виділити такі основні критерії готовності учнів до проектно-перетворювальної, продуктивної діяльності: когнітивний критерій — розуміння перетворювальної ролі праці, уявлення про планування, організацію, контроль, аналіз будь-якої діяльності, зокрема, проектної; мотиваційно-потребнісний критерій — особистісно-активне, ціннісне ставлення до проектної діяльності і до самого себе як її учасника, розуміння власних цілей, потреб, інтересів і критеріїв оцінки результатів; праксіологічний критерій — здатність до перетворювальної діяльності,

готовність працювати в команді, активність в освоєнні різних видів діяльності.

Проектна діяльність передбачає дотримання певного алгоритму й поєднання різних видів діяльності: на різних етапах здійснення проекту реалізується повний її вид. У процесі проектної діяльності учні оволодівають повними проектними вміннями. До них належить: проектне вміння; проблематизація; вміння формулювати проблему після розгляду будь якої ситуації; виділити і формулювати проблему із багатьох проблем (поля проблем); розглядати проблему під різним кутом зору, із різних позицій; із декількох проблем обрати основну, актуальну, соціально значущу.

Проектне вміння — цілепокладання: формулювати мету діяльності згідно із заданим результатом; визначити мету діяльності щодо розв'язання проблеми; обирати основну мету з декількох, обґрунтувавши вибір; за термінами досягнення (перспективні, середньотермінові, найближчі); масштабами передбачуваних результатів (вузькі, широкі); за належною (особисті, групові, корпоративні).

Проектне вміння — планування: формулювати задачу, виходячи з мети; планувати поетапне досягнення мети; формулювати задачі й результати, яких прагнемо досягти на кожному етапі; планувати розподіл діяльності між членами групи; складати сітьове планування зі складною структурою етапів, термінів і виконувати розподіл задач, результатів. Виконувати графічну презентацію цього планування.

Проектне вміння — рефлексія й самоаналіз: аналіз результатів проектної діяльності; аналіз результатів відповідає до поставленої мети; рефлексія поставленої задачі й особистісних можливостей її розв'язання; аналіз результатів соціальної значущості; аналіз результатів щодо повноти розв'язання проблеми; рефлексія результатів розв'язання проблеми; аналіз результатів щодо оптимальності витрат.

У процесі проектної діяльності учні оволодівають певними компетенціями, спрямованими на визначення способів діяльності, обрання для себе практичного виду діяльності, оволодіння практичною діяльністю, оцінювання результатів цієї діяльності.

Плюсами проектної діяльності є набуття вихованцями таких вмінь: планувати свою роботу; використовувати багато джерел інформації; самостійно відбирати й накопичувати матеріал; аналізувати, інтерпретувати факти; аргументувати думку; приймати рішення; установлювати соціальні контакти; створювати «кінцевий продукт»; презентувати створене перед аудиторією; оцінювати себе й один одного.

Критеріями проектної діяльності є такі: орієнтація на інтереси ліцеїстів, на проблеми й завдання, актуальні для сьогодення; власне перспективне дослідження; інтегративність; орієнтація на «кінцевий продукт»; тренування соціально-комунікативних навичок.

Підготовка до оволодіння новою за змістом і формою діяльності — проектуванням — потребує від учнівської молоді засвоєння не однієї конкретної галузі знань, а їх синтезу. Учні вчать самовиражатися, бути

реалістами, спокійно реагувати на перемоги й невдачі, самостійно приймати рішення і застосовувати знання у незвичних нових ситуаціях.

Дії, безпосередньо пов'язані з реалізацією проекту, потребують певного обсягу спеціальних знань, умінь і навичок, володіння сукупністю способів поведінки, які забезпечують успіх особистості у самореалізації. Це навчання учнів виконувати конкретні соціальні ролі, керуватися фактами в життєдіяльності, ставити відкриті запитання і давати на них відповіді, прислухатися до ідей інших та обстоювати свою точку зору, відповідати за результати власної діяльності. Не шукати в інших людях причин своїх труднощів і невдач, правильно користуватися часом, розуміти свої почуття і обмеження, бути гнучкими у стосунках — співробітничати й бути партнерами.

**Система підготовки учнів до проектної діяльності спрямована на досягнення таких цілей: формування системи знань про проекти; допомога учням у розумінні змін, які відбуваються в найближчому оточенні, суспільстві; сприяння усвідомленню практичної цінності проектної діяльності; формування проектного мислення, мотивів та поведінки партнерства й співробітництва; розкриття учням соціальної цінності і ролі «Я» у самореалізації життєвих планів і потреб.**

**Завдання підготовки полягають у наступному: засвоєння учнями теоретичних основ соціального проектування, організація пошукової роботи, безпосередньо пов'язаної з діловими партнерськими стосунками; створення необхідних передумов для отримання, застосування набутих знань у стосунках і спільній діяльності з ровесниками, з близькими й незнайомими людьми; організація практичної діяльності учнів: підготовка й проведення засідань клубів, тренінгів, ділових ігор тощо.**

**Залучення учнів до проектної діяльності сприяє розвитку творчості, ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, стимулює процес самовдосконалення. Різноманітність мотивів, прагнень, що спонукають учнівську молодь до активної участі у проектній діяльності, дають можливість самоствердитися, усвідомити себе як особистість, потрібну соціуму, а також як таку, що має значення для інших громадян — учителів, батьків, ровесників.**

**Проектна діяльність відкриває широкі можливості для вибору ролі в системі відносин (організатор, учасник, виконавець); вона передбачає активну діяльність кожного, оскільки кінцевий результат залежить від зусиль; сприяє формуванню ціннісних орієнтацій (саме в цій діяльності закладаються умови для усвідомлення особистістю своїх вчинків, дій).**

**Проектна діяльність є тією конкретною умовою, що дає змогу залучати учнівську молодь до розв'язання різних суспільних проблем, формувати нові стосунки, нову систему спілкування, що, у свою чергу, зумовлює нові обов'язки й значно вищі вимоги до діяльності. Такий підхід гарантує систематичне співвіднесення та об'єктивну оцінку, коригування та розвиток якостей особистості згідно з вимогами соціальної реальності.**

Надзвичайної ваги набуває у зв'язку з цим проектна діяльність, яка включає учнів в турботи і проблеми найближчого оточення, сприяє удосконаленню життя у мікросоціумі. Таким чином, метод проектів — це своєрідний інструмент, що створює умови для розвитку цілеспрямованості та самостійності учнів у вирішенні проблем.

Використання його у шкільній практиці допомагає активізувати творчу діяльність учнів, сформуванню в них умінь та навички комунікативного характеру.

Уміти створювати, реалізувати чи брати участь у проектах — це вже життєва компетенція особистості. Участь у проектній діяльності сприяє сформуванню ключових компетенцій: комунікативної, соціальної, громадянської, інформаційної, психологічної. Під час проектної діяльності: розвиваються пізнавальні навички учнів, формується вміння самостійно контролювати свої знання; активно розвивається критичне мислення, учні опановують ефективні техніки переконання і презентації своїх аргументів; учні навчаються ефективному спілкуванню, веденню переговорів, ненасильницькому методу розв'язання проблем і конфліктів; в учнів розвивається вміння працювати в команді, відчувати себе її членом, брати відповідальність на себе, розділяти відповідальність з іншими, аналізувати результати діяльності; виробляються навички роботи з джерелами інформації, ведення дискусії, обстоювання особистої думки.

Проектна діяльність сприяє розвитку ініціативи, самостійності, організаторських здібностей, розкриттю можливостей і здібностей учнів, усвідомленню, оцінці особистісних ресурсів, визначенню особистісно значущих і соціально ціннісних перспектив; стимулює процес саморозвитку. Актуалізація внутрішніх сил здійснюється самим учнем, який намагається оволодіти необхідною інформацією, знаннями, актуалізує ті чи інші здібності, природні задатки і відкидає ті, які заважають йому в досягненні конкретної мети. Метод проектів зумовлює оволодіння навичками спілкування, вироблення вміння ставити адекватні особистісно значущі й соціально важливі життєві перспективи, розвиток потреби та пошукової активності щодо до реалізації цих перспектив. Використання методу проектів створює соціально-педагогічні умови, сприятливі для позитивних змін у знаннях, навичках вихованців і вчинках вихованців, їхньому ставленні до соціальних явищ. Узагальненим наслідком цього процесу стає усвідомлення та прийняття особистих життєвих перспектив, можливого місця й ролі в житті суспільства, визначеність своїх покликань, формування життєвого проекту.

Самовизначення у проектній діяльності містить у своїй структурі утвердження особистісно значущої та соціально-ціннісної позиції. Самоствердження як вищий рівень соціального становлення особистості передбачає прагнення вирізнитися, реалізацію активності в ряді значущих сфер життєдіяльності, здатність зазирнути в майбутнє,

самостійно обирати подальшу перспективу життя.

Проектна діяльність сприяє не лише розкриттю можливостей і здібностей учня, а й усвідомленню, оцінці особистіших ресурсів, визначенню особистісно значущих і соціально-ціннісних перспектив.

Плюсами проектної діяльності учнів є набуття ними таких вмінь: планувати свою роботу, розподіляти обов'язки, взаємодіяти один з одним; використовувати багато джерел інформації; самостійно відбирати й накопичувати матеріал; аналізувати, зіставляти факти; аргументувати думку, приймати рішення; установлювати контакти; створювати кінцевий продукт (фільм, журнал, проект, сценарій); презентувати створене перед аудиторією: оцінювати себе і команду.

Важливо підкреслити, що досягнення особистісного зростання й формування ключових компетенцій у процесі проектної діяльності можливе за умови реалізації принципів: суб'єктності (активна позиція учнів щодо своєї навчальної діяльності); комунікативності (побудови навчального процесу як колективної мислєдіяльності); контекстності (організації навчання із врахуванням життєвого й професійного самовизначення); модульності (поєднання етапності, послідовності й цілісності навчального процесу); розвитку й саморозвитку особистості (акцентування уваги не на передачу інформації, а на формування механізму саморозвитку).

Проект, як результативна дія, може означати ситуацію творчості, де людина перестає бути лише власником ідеї, відмовляється від свого, особистого, щоб отримати шанс проявити себе у творчості. Це шлях пізнання в дії, спосіб активнопєретворювальної діяльності. В основу методу проектів покладена ідея, яка становить сутність поняття «проект»; його спрямованість на результат, який досягається при розв'язанні тієї чи іншої практичної або теоретично значущої проблеми. Проект як метод навчання являє собою реальну існуючу проблемну ситуацію, обрану самими учнями, тому що їм цікаво знайти шляхи її розв'язання.

Головне завдання, яке переслідує метод проектів — навчати самостійно досягати мети, а також конструювати й використовувати отримані знання, навіть передбачати мініпроблеми, які належить при цьому розв'язати; сформувати вміння орієнтуватися в інформаційному просторі: знаходити джерела, із яких можна почерпнути інформацію, отримати навички обробки інформації, оволодіти навичками проведення дослідження; роботи і ділового спілкування в групі, освоїти мистецтво презентації творчого продукту й самопрезентації.

Таким чином, ефективний навчально-виховний процес виступає як результат культури особистості, бо вчитель, який володіє методологічною культурою, повинен знати методологію проектної діяльності й уміти застосовувати її у навчально-виховному процесі, активно розв'язувати педагогічні ситуації. Складовими методологічної культури при цьому визначаються: методологічні знання філософського, загальнонаукового,



конкретно — наукового й технологічного рівнів; здатність до проектування й організації навчально — виховного процесу: усвідомлення, формулювання й творче вирішення педагогічних задач. Філософія дії в освіті — це педагогіка життя й напряду та залежить від методологічної культури вчителя; особливий спосіб мислення, заснований на знанні методологічних норм та вміннях їх застосовувати у процесі розв'язання конкретних педагогічних ситуацій навчально-виховного процесу.

На думку автора, загальнонауковий рівень методологічної культури передбачає: використання в педагогіці загальнонаукових принципів (редукціонізму, еволюціонізму, раціоналізму); уміння застосовувати прийоми ідеалізації, універсалізації, концептуалізації; використовувати на практиці різні підходи (системний, структурно-функціональний).

Логічним продовженням вищезгаданих рівнів методологічної культури постає філософський рівень, на якому, необхідні: знання альтернативних педагогічних теорій, що базуються на протилежних методологічних принципах, детермінованих різними світоглядними установками; навички історичного і логічного методів дослідження.

Масштабність системного проектування дає підставу стверджувати, що домінуючою на початку нового століття стає проектно-технологічний тип методологічної культури, коли саме проект стає способом цілеспрямованих змін системи. Проектування у своїй методологічній функції є особливим способом організації наукової і практичної діяльності, спрямованої на творення образу майбутнього, отримання творчого продукту.

**Активне включення вчителя до створення тих чи інших проектів дає можливість освоїти нові види людської діяльності у соціальному середовищі. Метод проектів створює унікальні можливості для того, щоб учень навчився самостійно діяти, самостійно вчитися, самостійно керувати своїм майбутнім.**

Важливе місце в проектуванні займає проектне творче мислення, яке слід постійно формувати, а сама проектна діяльність, по-перше, передбачає дотримання певного алгоритму й поєднання різних видів навчально-виховної діяльності; по-друге, на різних етапах здійснення проекту реалізується повний її вид, що включає сучасні особливості проектного підходу до навчання.

Виконання проекту вимагає ініціативного, самостійного, творчого розв'язання школярем обраної проблеми, а сама його проектна діяльність має продуктивний характер. Учні, організовуючи й конструюючи власний освітній процес, фактично самостійно оволодівають такими загальними здатностями, як ініціативність, гнучкість, мобільність, що особливо важливо для розвитку їх готовності приймати рішення у різних життєвих ситуаціях. Проект — завжди має складний, варіативний, комплексний характер; він вчить учня мобілізувати, узагальнювати та інтегрувати свої знання й вміння і «втягувати» у проект значно більший обсяг знань, ніж ті, що дає школа.

Проектне навчання — це освоєння життєвої компетентності в діяльності, організація нової освітньої, життєвої ситуації. Проектна

діяльність створює унікальну можливість для освоєння учнями досвіду розв'язання цілісної життєвої проблеми, виховує звичку доводити справу до кінця, не зупиняючись на півдорозі. У системі проектного навчання особливого значення набуває вміння самостійно думати, виробляти власний підхід до розв'язання проблеми.

Система проектного навчання впливає на мотиваційну сферу, підвищуючи зацікавленість як до процесу навчальної діяльності, так і її результатів. З філософської точки зору, метод проектів — це творча діяльність, проблемна за формою презентації продукту, практична за формою її застосування, інтелектуально-навантажена за змістом, яка протікає в умовах постійного конкурсу думок, пропозицій. Уміння користуватися методом проектів — показник високої кваліфікації учителя, його прогресивної методики навчання і розвитку учнів.

### **Висновки до третього розділу**

Реальне здійснення інноваційної діяльності вимагає побудови концептуальної основи педагогічного нововведення, що включає цілепокладання, діагностику, прогнозування, розробку програми експерименту, відстеження його перебігу й результату. З огляду на це, існує потреба говорити про дещо іншу галузь міждисциплінарного синтезу — проектування інноваційної педагогічної діяльності. До останнього часу у філософській науці домінувала точка зору на проектування як на певну функцію діяльності вчителя. Сьогодні проектна діяльність не лише проголошується центральною ланкою встановленні методологічної культури сучасного вчителя, але й вважається однією з технологій переходу від парадигми традиційної до парадигми інноваційної освіти в освітньому просторі взагалі. У контексті аналізу сучасного стану розвитку освіти особливого значення набуває ціннісний аспект проектної діяльності в навчально-виховному процесі, що пов'язано з революціонізуючим впливом останнього на різні види культурно-виховної діяльності й практики — планування, програмування, прийняття рішень, наукові дослідження тощо.

Таким чином, становлення методологічної культури вчителя на основі проектної діяльності є одним із актуальних напрямів і головних завдань сучасної освіти. Це потребує від учителя розуміння сутності освітянських явищ, ознайомлення з логікою дослідницького процесу, формування досвіду аналізувати й передбачати його подальший розвиток, що, в свою чергу підвищить рівень методологічної культури, сприятиме інноваційному розв'язанню неординарних завдань, вирішення яких неможливо без оволодіння методами наукового пізнання.

## ВИСНОВКИ

Вчителям треба мати на увазі, що становлення методологічної культури вчителя в умовах модернізації освіти, жодна продуктивна освітня інновація не може реалізуватися лише на досконалому теоретичному підґрунті або щирій емоційній прихильності до певної педагогічної теорії, моделі, технології тощо. Реальні умови розгортання навчального процесу неможливі не лише без використання інформаційних технологій, методів проектів, без удосконалення методологічної культури вчителя. Формування і розвиток особистості вчителя у XXI столітті має бути спрямованим насамперед на плекання в нього необхідних знань та навичок, а також комунікативної, правової, екологічної та духовної культури. Це завдання всього суспільства, насамперед його освітньої галузі. Від її здатності дати гідну відповідь на виклики XXI століття залежатимуть долі майбутніх українців, та й, власне, майбутнє України.

Відповідно до визначених завдань дослідження можна виокремити такі загальні висновки:

1. На основі здійсненого аналізу проаналізовано, що методологічна культура сучасного вчителя має складну структуру, яка включає функціонально пов'язані між собою компоненти: потрібнісно-мотиваційний (сукупність мотивів, адекватних цілям і завданням педагогічної діяльності); операційно-технічний (сукупність знань, умінь, навичок практичного розв'язання педагогічних завдань, а також загальних здібностей і професійно важливих якостей); рефлексивно-оцінний (здатність передбачати, оцінювати власну діяльність, вибирати стратегію поведінки, виходячи з адекватної оцінки себе й конкретної ситуації).
2. Розкрито основні причини кризи методологічної культури вчителів і зроблено висновок про необхідність переміщення центру уваги з традиційної моделі підготовки культури вчителя, що була характерною для періоду індустріального розвитку суспільства, на формування у педагогів здатності творчо, критично мислити, сприймати інновації, формувати світогляд тощо. Тим самим принципово утвердивши вимогу суспільства — надання провідної ролі освіті як умові формування методологічної культури сучасного вчителя.
3. Аналіз організаційного потенціалу освіти з позицій саморегуляційного контексту показав, що впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій передбачає умови їх реалізації, а саме: психологічні (потреба вчителю у професійному самовизначенні та розвитку, його прагнення до переосмислення власного досвіду розвитку, індивідуально-професійна рефлексія;

фактори, що сприяють деблокуванню захисних механізмів); соціально-психологічні (адміністративна й суспільна підтримка діяльності ініціативної групи вчителів, здатних виступити «каталізатором» творчих перетворень; творча взаємодія в проектувальній діяльності всіх її суб'єктів, виробити загальні ціннісно-змістові орієнтири й колективну стратегію освітньої діяльності навчального закладу); організаційно-педагогічні (створення науково-методичного центру; організація теоретико-методологічної підготовки, науково-методична й організаційна підтримка проектувальної діяльності; організація різних видів проектної діяльності теоретичного, конструктивно-методичного й конструктивно-технічного характеру).

4. На основі аналізу виявлено нахили до емпіричного проектування, що базуються на життєвих уявленнях і особистому досвіді вчителя. Проте доведено, що ці уміння недостатньо систематизовані, у школах відсутня розгалужена структура проектної діяльності. Визначено, що важливим засобом формування методологічної культури вчителя є проектна діяльність, яка передбачає застосування основних методів підходу до навчання, а саме: методи активного навчання, методи активізації творчого мислення, методи взаємонавчання); забезпечення реалізації класичного дидактичного принципу повноцінного зв'язку навчання із практикою (реальною дійсністю) тощо. Проектна діяльність забезпечує соціальну й професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здатність до самовираження й самостворення, готовність оновлювати свої знання.

5. Проведений аналіз філософської літератури та методологічні заходи в школах столиці засвідчують, що оволодіння вчителями проектною діяльністю сприяє розвитку їх професійної компетентності, формує методологічну культуру. Навчальне проектування передбачає використання різноманітних методів, пошук та творче інтегрування знань, умінь у різних галузях науки та освіти.

6. У роботі визначені умови, при яких проектна діяльність впливає на становлення методологічної культури, це — вивчення теоретико-методологічних засад професійного становлення особистості вчителя завдяки впровадження в навчально-виховний процес інноваційних технологій; дослідження сутності, змісту й умов формування професійної та методологічної культури вчителя; вивчення і науково-педагогічне осмислення проблем соціально-професійного становлення особистості вчителя та формування у нього соціальної зрілості.

7. Виконана дисертаційна робота засвідчила, що проблему не можна вважати вичерпаною. Вона потребує подальшого наукового дослідження, зокрема пошуку шляхів формування потребнісно-мотиваційного компонента методологічної культури; вироблення механізму координації діяльності всіх освітянських гілок влади у

становлення методологічної культури вчителя на основі проектної діяльності

·  
Вирішення означених завдань становлення методологічної культури та реалізації її принципів на основі проектної діяльності без сумніву сприятиме ефективності навчально-виховного процесу, гармонізації системи освіти.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абашкіна Н.В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині [монографія] / Н.В. Абашкіна. — К.: Вища шк., 1998. — 207 с.
2. Абдуллина О.А. Мониторинг качества профессиональной подготовки / О.А. Абдуллина // Высшее образование в России. — М., 1998. — № 3. — С. 35—38.
3. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: для пед спец. высш. учеб. заведений / О.А. Абдуллина. — М.: Просвещение, 1990. — 142 с.
4. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности / К.А. Абульханова-Славская. — М.: Наука, 1980. — 335 с.
5. Авдієвський А.Т. Формування особистості на ґрунті національно-культурного відродження / А.Т. Авдієвський // Мистецтво у школі: зб.ст., упор. І.М.Гадалова. — К.: УДПУ, 1996. — Вип. 1. — С. 80—83.
6. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: кн. для учителя / Ю.П. Азаров. — М.: Просвещение, 1985. — 448 с.
7. Айзенк Г.Ю. Структура личности / Г.Ю. Айзенк; пер. с англ. О. Исаковой и др. — М.: КСП; СПб.: Ювента, 1999. — 463 с.
8. Айзенк Г.Ю. Проверте свои способности: тесты / Г.Ю. Айзенк; пер. с англ. А.Лука, И.Хорола. — СПб.: Лань, 1995. — 158 с.
9. Акмеология: методология, методы и технологии // Материалы научной сессии, посвященной 75-летию Н.В. Кузьминой. — М.: РАГС, 1998. — 232 с.
10. Алексеев Н. Принципы и критерии экспертизы программ развития образования / Н. Алексеев // Вопросы методологии. — 1994. — № 1—2. — С.59.
11. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: підручник для студ. і викл. вищ. навч. закл. / Анатолій Миколайович Алексюк. — К.: Либідь, 1998. — 558 с.
12. Алферов Ю.С. Оценка и атестация кадров образования за рубежом / Ю.С. Алферов, И.М. Курдюмова. — М.: Российское педагогическое агенство, 1997. — 145 с.
13. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети: пособие для учителя / Шалва Александрович Амонашвили. — М.: Просвещение, 1983. — 208 с.
14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. — СПб: Питер, 2002. — 228 с.
15. Андрущенко В.П. Історія соціальної філософії: західноєвропейський контекст / Віктор Петрович Андрущенко. — К.: Тандем, 2000. — 406 с.

16. Андрущенко В.П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю / Віктор Петрович Андрущенко. — К.: Знання України, 2004. — 804 с.
17. Андрущенко В.П. Про концептуальні засади філософії освіти / Андрущенко В.П., Лутай В.С. // Нова парадигма: альманах наук. праць. — Вип. 36. — С. 8—20.
18. Анисимов О. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. Анисимов. — М.: Экономика, 1991. — С. 41.
19. Антонова-Турченко О.Г. Музична психотерапія: посібник-хрестоматія / О.Г. Антонова-Турченко, Л.С. Дробот. — К.: ІЗМН, 1997. — 260 с.
20. Антология педагогической мысли Украинской ССР / АПН СССР; [отв. ред. М.В. Фоменко]. — М.: Педагогика, 1988. — 635 с.
21. Афанасьев В.Г. Системность и общество / Виктор Григорьевич Афанасьев. — М.: Политиздат, 1980. — 368 с.
22. Бабін Б.В. Впровадження Болонського процесу у вищій школі України — проблеми і перспективи: міжнародні програми та національний досвід / Б.В. Бабін, В.О. Кроленко, О.О. Александрова. — Донецьк: ДЮІ ЛДУВС, 2007. — 155 с.
23. Балл Г.О. Категорія «культура особистості» в аналізі гуманізації загальної та професійної освіти / Г.О. Балл // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / За ред. І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. — К., 2003. — С. 51—61.
24. Барахтян М.М. Особливості творчої професійної діяльності соціального педагога / М.М. Барахтян // Наука і сучасність. — Т. 43. — С. 12—20.
25. Барбіна Є.С. Теоретико-методологічні аспекти формування педагогічної майстерності / Єлизавета Сергіївна Барбіна // Педагогічні науки: зб. наук. праць. — Херсон: ХДПУ, 2002. — Вип. 32, ч. I. — С. 10—13.
26. Барбіна Е.С. Формирование педагогического мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования: монография / Е.С. Барбіна. — К.: Вища школа, 1998. — 153 с.
27. Батищев Г. Деятельность и ценность. Критика «деятельностного» подхода к теории интериоризации / Г.Батищев. — М.: Наука, 1994. — С. 33.
28. Бачинин В.А. Философский энциклопедический словарь / Владимир Аркадиевич Бачинин. — СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2005. — 287 с.
29. Белкин А. Витагенное обучение с полиграфическим методом проекций / Август Белкин // Школьные технологии. — 1998. — № 3. — С. 18—22.

30. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. — М.: Педагогика, 1989. — 190 с.
31. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: навч.-метод. посібник / І. Д.Бех. — К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.
32. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексии человека. Руководство к объективному изучению личности / В.М. Бехтерев. — М-Л.: Госиздат, 1928. — С. 288—294.
33. Библиер В.С. Мышление как творчество. Введение в логику мысленного диалога / Владимир Соломонович Библиер. — М.: Полиграфиздат, 1975. — 398 с.
34. Болотов В.А. Проектирование профессионального педагогического образования / В.А. Болотов, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков. // Педагогика. — 1997. — №4. — С. 66—72.
35. Болотова А.К. Психология организации времени / А.К. Болотова. — М., 2006. — С. 71.
36. Бондар В.І. Педагогіка проектування освітнього середовища / В.І. Бондар // Вісник: зб. наук. ст. — К.: НПУ, 2003. — Вип. 5. — С. 37—42.
37. Бондаревская Е.В. Педагогика / Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич. — М.; Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. — 559 с.
38. Борисова Е.М. Индивидуальность и профессия / Елена Михайловна Борисова, Галина Павловна Логинова. — М.: Знание, 1991. — 80 с.
39. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психол. исслед. / Борис Сергеевич Братусь. — М.: Знание, 1985. — 64 с.
40. Букач М.М. Формування педагогічної культури вчителя музики у процесі професійної підготовки: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М.М.Букач. — К., 1999. — 39 с.
41. Венгер Л.А. Педагогика способностей / Леонид Абрамович Венгер. — М.: Знание, 1973. — 96 с.
42. Вершловский С.Г. Проблемы непрерывной психолого-педагогической подготовки учителя / С.Г. Вершловский // Вопросы психологии. — 1988. — № 4. — С. 43—51.
43. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / В.Кремінь, С. Ніколаєнко, М.Степко та ін.; за ред. В.Кременя. — Тернопіль: Богдан, 2004. — 384 с.
44. Вовк Л.П. Педагогічні традиції у системі освітніх іновацій / Л.П.Вовк // Пульсар. — 2000. — № 9 — С. 45—47.
45. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащихся / Под. ред. И.С. Якиманской. — М.: Педагогика, 1989. — 221 с.
46. Волинка Г.І. Філософія: посібник / Г.І.Волинка, Н.Г.Мозгова, Ю.О.Федів. — К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. — 63 с.



47. Волошина М.С. Профессиональная инкультурация в образовании / М.С. Волошина. — Новокузнецк: ИПК, 2001. — 114с.
48. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семенович Выготский // Избран. психол. труды / Под ред. М.Г. Ярошевского. — М.; Воронеж, 1996. — 512 с.
49. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа / Г.В.Ф.Гегель. — СПб: Наука, 1999 . — 444 с.
50. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. — М.: Совершенство, 1998. — 605 с.
51. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С.И. Гессен; отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. — М.: Школа-пресс, 1995. — 448 с.
52. Гильшанов С.А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13.00. 01 «Теория и методика педагогики» / С.А. Гильшанов. — Тюмень, 1990 . — 21 с.
53. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики / В.И. Гинецинский. — СПб.: Издательство СПб ун-та, 1992. — С. 28—37.
54. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию / Юлия Борисовна Гиппенрейтер. — М.: Изд-во Моск. ун-та, 1998. — С. 169—239.
55. Гласс Дж. Статические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли [общ. ред. Ю.П. Адлера]. — М.: Прогрес, 1976. — 495 с.
56. Голуб Г. Метод проектов как технология формирования ключевых компетентностей учащихся / Г. Голуб, О. Чуракова. — Самара, 2003. — 74 с.
57. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: методичні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. — К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. — 278 с.
58. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. — К.: Либідь, 1997. — 376 с.
59. Гопанчук О.Г. Реформування освіти у Франції / О.Г.Гопанчук // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. — Суми, 1999 . — Вип. 6. — С. 218—221.
60. Гордин Л.Ю. Методика педагогического воздействия / Л.Ю.Гордин, В. Н.Коротов, Б.Т.Лихачев. — М.: Просвещение, 1967. — 144 с.
61. Горюнова Л.В. На пути к педагогике искусства / Л.В.Горюнова // Музыка в школе. — 1988. — № 2. — С. 7—9.
62. Горюнова Л.В. Развитие художественно-образного мышления детей на уроках музыки / Л.В. Горюнова, Л.В. Школяр // Музыка в школе. — 1991. — Вип. 1. — С. 30—33.
63. Гринченко Г.Ф. Проблемы профессионального мастерства учителя в истории современной педагогики / Г.Ф. Гринченко. — К.: Высшая

- школа, 1977. — 175 с.
64. Гузій Н.В. Креативно-аксіологічні засади інтегративних складових педагогічного професіоналізму / Наталія Гузій // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. — К.: Вид-во НПУ, 2003. — Вип. 10. — С. 9—26.
  65. Гузій Н.В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти [монографія] / Наталія Василівна Гузій. — К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2004. — 243 с.
  66. Делор Ж. и др. Образование: сокрытое сокровище / Ж.Делор // Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. — М.; Paris: UNESCO, 1997. — 297 с.
  67. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионализма / Анатолий Алексеевич Деркач. — М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. — 752 с.
  68. Деркач А.А. Акмеология: Пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. — М.: Луч, 1993. С. 5—43.
  69. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег [сост. В.А. Ротенберг]. — М.: Учпедгиз, 1956. — 374 с.
  70. Діалогічна взаємодія в навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи / За ред. Г.О.Балла, В.О.Киричука, Р.М.Шамалашвілі — К.: ІЗТН, 1997. — 136 с.
  71. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джаннетт Вос, [перекл. з англ. М.Олійник]. — Львів: Літопис, 2005. — 541 с.
  72. Древек П. Германия // Древек П. Педагогика народов мира: история и современность / Петер Древек, Эльмар Тенорт. — М.: Пед. общество России, 2001. — С. 105—129.
  73. Дубасенюк О.А. Профессиональное становление педагога / О.А. Дубасенюк. — Житомир: ЖДПУ, 1993. — 106 с.
  74. Дьюи Д. Психология и педагогическое мышление / Джон Дьюи [пер. с англ. Н.М. Никольской]. — М.: Совершенство, 1997. — 208 с.
  75. Елканов С.Б. Основы профессионального воспитания будущего учителя / С.Б.Елканов. — М.: Просвещение, 1989. — 198 с.
  76. Єрмаков І.Г. Виховання життєтворчості: моделі виховних систем / І.Г. Єрмаков. — Х.: Основа, 2006. — 219 с.
  77. Загадарчук Г.М. Мистецтво полеміки: навч.-методич. посіб. / Г. М. Загадарчук. — К.: Вид-во КДІК, 1994. — 63 с.
  78. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя / Владимир Ильич Загвязинский. — М.: Педагогика, 1987. — 160 с.
  79. Зайцев М.О. Европейська культурна парадигма: становлення та характерні риси / М.О. Зайцев // Українська культура: минуле, сучасне та шляхи розвитку: зб. наук. праць. — К., 1997. — Вип. 2. — С. 8—21.
  80. Закон України «Про вищу освіту»: наук.-практич. коментар / За заг. ред. Кременя В.Г. — К.: СДМ-студіо, 2002. — 323 с.
  81. Захарченко Е.Ю. Учитель глазами учащихся / Е.Ю. Захарченко // Педагогика. — 1999. — № 1. — С. 60—65.

82. Зелинский Ф.Ф. Педагогические воззрения Платона и Аристотеля / Ф.Ф. Зелинский. — Петроград: Слово, 1916. — 176 с.
83. Злобіна О. Особистість як суб'єкт соціальних змін. — К. 2004.
84. Зязюн И.А. Основы педагогического мастерства / И.А.Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н.Тарасевич, [под ред. И.А.Зязюна]. — М.: Просвещение, 1989. — 303 с.
85. Зязюн І.А. Безсвідомість. Підсвідомість. Творчість (з огляду установки Дмитра Узнадзе) / Іван Зязюн // Мистецтво та освіта. — 2001. — № 3. — С. 3—9.
86. Зязюн І.А. Єдність раціонального та емоційно-почуттєвого в освітньо-виховних системах / І.А. Зязюн. — Харків, 1996. — 360 с.
87. Зязюн І.А. Освітня парадигма — тип культурно-історичного мислення і творчої дії суб'єктів освіти / І.А. Зязюн // Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. праць / За ред. І.А.Зязюна, Н.Г.Ничкало. — К., 2003. — С. 15—29.
88. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посібник / Іван Андрійович Зязюн. — К.: МАУП, 2000. — 312 с.
89. Зязюн І.А. Педагогіка і психологія професійної освіти: результати досліджень і перспективи: зб. наук. пр. / І.А.Зязюн. — К.: КПЕК, 2003. — 679 с.
90. Зязюн І.А. Краса педагогічної дії: навч. посіб. для вчителів, аспірант., студ. / Іван Андрійович Зязюн, Галина Михайлівна Сагач. — К.: Українсько-фінський ін-т менеджменту і бізнесу, 1997. — 302 с.
91. Иванова Е.М. Основы психологического изучения педагогической деятельности / Е. М. Иванова. — М.: Изд-во МГУ, 1987. — 208 с.
92. Иваненченко Г.В. Самоопределение личности как открытый проект / Г. В. Иваненченко // Человек. — 2005. — № 3. — С. 19.
93. Ильин Е.Н. Искусство общения: из опыта работы учителя / Евгений Николаевич Ильин. — М.: Просвещение, 1982. — С. 33— 58.
94. Инновационная сеть развивающего образования. — М: Эврика, 2003. — С. 120.
95. Каган М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. — СПб.: ТООТК Петрополис, 1997. — 205 с.
96. Каган М.С. Человеческая деятельность. Опыт системного анализа / Мойсей Самойлович Каган. — М.: Политиздат, 1974. — 328 с.
- 97. Калмыкова З.И. Педагогика гуманизма / З.И.Калмыкова. — М.: Знание, 1990. — 80 с. — (серия: «Педагогика и психология», № 6).**
- 98. Кальней В. Структура и содержание проектной деятельности / В. Кальней // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2004. — № 4. — С. 23.**
- 99. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В.А. Кан-Калик. — М.: Просвещение, 1987. — 190 с.**
- 100. Кан-Калик В.А. Педагогическое творчество / Виктор Абрамович Кан-Калик, Николай Дмитриевич Никандров. — М.: Педагогика, 1990. — 144 с.**

101. Кант І. Критика практического розуму / І.Кант; пер. з нім.; [ примітка, післямова І. Бурковського]. — К.: Юніверс, 2004. — 238 с.
102. Капица П.Л. Эксперимент, теория, практика / Петр Леонидович Капица. — М.: Наука, 1981. — 495 с.
103. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / П.Ф. Каптерев. — М.: Педагогика, 1982. — 704 с.
104. Каргин А.С. Призвание и мастерство / Анатолий Степанович Каргин, Юрий Алексеевич Цагарелли. — М., 1986. — 100 с.
105. Карпов О.А. Принципы научного образования / О.А. Карпов // Вопросы философии. — 2004. — № 11. — С. 89—101.
106. Киричук О.В. Психологія особистості / Олександр Васильович Киричук. — К.: Либідь, 1996. — 632, [1] с.
107. Кларин А.М. Педагогическая технология в учебном процессе. Анализ зарубежного опыта / А.М. Кларин. — М.: Знание, 1989. — 80 с.
108. Кнебель М.О. Поэзия педагогики / Мария Осиповна Кнебель. — М. : Всерос. театр. об-во, 1976. — 527 с.
109. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные комплексы знаний: синергетическая мудрость в образовании / Е. Н. Князева // Полигнозис. — 2001. — № 2. — С. 131.
110. Кобзарь Б.С. Личность и её становление / Б.С. Кобзарь, М.Г. Тайчинов. — К.: Молодь, 1990. — 168 с.
111. Ковчина І.М. Педагогічні цілі освітньої політики Англії як одна з умов соціальної орієнтації особистості / І.М.Ковчина, Б. Гуляко // Наукові записки НПУ імені М.П.Драгоманова. — К., 1999 . — Т. 35, ч. 1. — С. 55—65.
112. Козак Н.В. Особливості професійної підготовки майбутніх учителів в ФРН / Н.В. Козак. — Тернопіль: Астон, 1998. — 110 с.
113. Колдуелл Б. Стратегия развития профессионализма учителей в школах мирового уровня / Брайан Колдуелл // Перспективы. Вопросы образования. — 2001. — Т. 30. — С. 135—150.
114. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / Сост. В.М.Кларин, А.Н.Джуринский. — М.: Педагогика, 1989. — 416 с.
115. Корсак К.В. Світова вища освіта: порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів / К.В. Корсак. — К.: МАУП-МКА, 1997. — 209 с.
116. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С. Костюк. — К.: Рад. шк., 1989. — 608 с.
117. Краевский В. Три измерения в педагогике // М. Скаткин и современное образование: Материалы научно-практ. конф. В 2-х т. — М., 2000. — Т. 1. — С. 121.
118. Красовицкий М.Ю. Готовность воспитывать / М.Ю. Красовицкий. — К.: Знание, 1987. — 48 с. — (Сер. 7 «Педагогическая», № 11).

119. Кремень В.Г. Філософія освіти ХХІ століття / В.Г. Кремень. // Шлях освіти. — 2003. — С. 7-10.
120. Кримський С. Проект і проектування у сучасній цивілізації / С. Кримський // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати / За ред. І.Г.Єрмакова. — К., 2003. — С. 54.
121. Кудрявцев В. Феномен личностного роста в культуре / В. Кудрявцев. — М., 2006. — 124 с.
122. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учебное пособие / Н.В. Кузьмина. — Л.: Из-во ЛГУ, 1980. — 170 с.
123. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 23.
124. Культура. Идеологія. Особистість: методолого-світоглядний аналіз / Л.Губернський, В.Андрущенко, М.Михальченко та ін. — К.: Знання України, 2002. — 580 с.
125. Кулюткин Ю.Н. Функциональные роли учителя / Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская // Творческая направленность деятельности педагога. — Л.: НИИ ООВ АПН, 1978. — С. 19—26.
126. Кухарев Н.В. На пути к совершенству: кн. для учителя / Н.В. Кухарев. — М.: Просвещение, 1990. — 159 с.
127. Кучерявец В.Г. Основи педагогічної майстерності. Практикум: навч.-метод. посіб. / В.Г. Кучерявец. — Ніжин: НПУ імені М. Гоголя, 2002. — 55 с.
128. Кучменко Е.М. Духовна спадщина як історико-культурний і соціально-політичний вимір / Елеонора Миколаївна Кучменко. — К.: Видавничий дім «Слово», 2004. — 235 с.
129. Кыверялг А.А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А.А. Кыверялг. — Таллин: Валгус, 1980. — 334 с.
130. Лай В.А. Школа действия: Реформа школы сообразно требованиям природы и культуры. / В. А. Лай; авторизированный перевод с немец. — Петроград, 1920.
131. Леви В. Искусство быть собой / В.Леви. — М.: Издат. центр «Академия». — 34-56 с.
132. Левченко Т.І. Розвиток освіти та особистості в різних педагогічних системах / Т.І. Левченко. — Вінниця: Нова школа, 2002. — 510 с.
133. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Алексей Алексеевич Леонтьев. — М.: Знание, 1979. — 47 с.
134. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. — 2-е изд. — М.: Политиздат, 1977. — 303 с.
135. Лихачёв Б. Педагогика: курс лекций / Б.Лихачёв. — М.: Прометей Юрайт, 1998. — 464 с.
136. Луговий В.І. Управління освітою / В.І. Луговий. — К.: Вид-во УАДУ, 1997. — 302 с.
137. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: монографія / Т.О. Лукіна. — К.: Вид-во НАДУ,

2004. — 292 с.
138. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: навч. посіб. / В.С. Лутай. — К.: Центр «Магістр» ТСВУ, 1996. — 256 с.
  139. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя / Ю.Л. Львова. — М.: Просвещение, 1980. — 192 с.
  140. Макаренко А.С. Книга для родителей / Антон Семенович Макаренко. — М.: Педагогика, 1988. — 304 с.
  141. Макаренко А.С. Мои педагогические воззрения [собр. соч. в 7-ми томах] / А.С. Макаренко. — Т. 5. — М., 1958. — С. 277—307.
  142. Макаренко А.С. О воспитании / А.С. Макаренко; [сост. и авт. вступ. статьи В.С.Хелемендик]. — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Политиздат, 1990. — 115 с.
  143. Макаренко А.С. О моём опыте / Антон Семенович Макаренко // Макаренко А.С. Собр. соч. в 7-ми т. — Т. 5. — М., 1958. — С. 251—276.
  144. Малихіна О. Особистісно-зорієнтована модель навчання та її аксіологічна сутність / О.Малихіна // Рідна школа. — 2002. — № 10. — С. 13—16.
  145. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. — СПб., 1997. — С. 207.
  146. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Гарольд Маслоу. — СПб.: Питер, 2003. — 351 с. — (Мастера психологии).
  147. Масол Л.М. Концепція загальної мистецької освіти / Людмила Масол // Мистецтво та освіта. — 2004. — № 1. — С. 2—5.
  148. Масол Л.М. Концепція художньо-естетичного виховання учнів у загальноосвітніх навчальних закладах / Л.М.Масол // Інформаційний збірник МОНУ. — 2004. — № 10. — С. 4.
  149. Масюкова Н. Проектирование в образовании / Под ред. Б.В. Пальчевского. — Минск: Технопринт, 1999. — С. 4.
  150. Матвієнко О.В. Принципи становлення системи неперервної освіти як глобальна тенденція / О.В. Матвієнко // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2002. — № 6. — С. 403—408.
  151. Матвієнко О.В. Стратегії розвитку середньої освіти в країнах Європейського Союзу: монографія / О.В. Матвієнко. — К.: Ленвіт, 2005. — 381 с.
  152. Мельничук С.Г. Проблема естетичної підготовки вчителя у педагогічній спадщині Л.Толстого, К.Ушинського і В.Острогорського / С.Г.Мельничук // Наукові записки КДПУ. — Вип. 68. — Кіровоград: КДПУ, 2006. — С. 6—9. — (Серія «Педагогічні науки»).
  153. Мерлин В.С. Структура личности: характер, способности, самосознание: учебн. пособ. по спецкурсу «Основы психологии личности» / В.С. Мерлин. — Пермь, 1990. — 140 с.
  154. Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати: Практико зорієнтований збірник / За наук. ред. І. Г. Єрмакова. — К,

- 2003.
155. **Метод проектів: Научно-методический сборник / Под ред. М.А. Гусаковского. — Минск: РИВШ БГУ, 2003.**
  156. **Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. — М.: Флинта, 1998. — 200 с.**
  157. **Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности / Л.М.Митина. — 2-е изд. — М.: Изд-во Москов. пед. психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. — 400 с.**
  158. **Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Под ред. Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской. — М.: Педагогика, 1981. — 120 с.**
  159. **Мойсеюк Н.Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н.Є.Мойсеюк. — 3-є вид., допов. — К.: КДНК, 2001. — 608 с.**
  160. **Моль А. Самоактуализация личности и самообразование / А.Моль. — К., 1994.**
  161. **Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. — К.: К.І.С., 2004. — 128 с.**
  162. **Мороз О.Г. Перші кроки до майстерності / О.Г. Мороз, В.П. Омельченко. — К.: Знання, 1992. — 112 с.**
  163. **Мороз О.Г. Підготовка майстерності вчителя: зміст та організація: навч. посібник / О.Г. Мороз, В.О. Сластьонін, Н.І.Філіпенко. — К., 1997. — 168 с.**
  164. **Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение: книга для старшеклассников / А.В.Мудрик. — М.: Просвещение, 1986.**
  165. **Музалев А.А. Межпредметные связи как средство повышения педагогического мастерства (на материале педагогических училищ ): автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13 .00.01 «Теория и история педагогики». — К., 1991. — 24 с.**
  166. **Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. — 2002. — 23 квітня.**
  167. **Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: [ монографія] / За ред. І.А. Зязюна. — К.: Віпол, 2000. — 630 с.**
  168. **Николенко Д.Ф. Любовь к профессии — путь к мастерству / Дмитрий Федорович Николенко. — К.: Изд-во КГПИ, 1960. — 67 с.**
  169. **Ничкало Н.Г. Теорія і методика професійної освіти: сучасний дослідницький етап і перспективи / Нелля Ничкало // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2001. — № 1. — С. 6.**
  170. **Нісімчук А.С. Сучасні педагогічні технології / А.С.Нісімчук, О.С. Падалка, О.Т.Шпак. — К.: Просвіта, 2000. — 368 с.**
  171. **Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровського. — М.: Педагогика, 1989. — 278 с.**
  172. **Одерий Л.П. Оцінка в міжнародній системі освіти: методологія і інструментарій / Л.П. Одерий. — К.: ІСДО, 1995. — 196 с.**

173. Овчарук О. Сучасні підходи до розвитку поняття якості освіти: світовий контекст / О.Овчарук // Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної. — К.: К.І.С., 2004. — С. 15—21.
174. Орлов А.А. Современный учитель: социальный престиж и профессиональный статус / А.А. Орлов // Педагогика. — 1999. — № 7. — С. 60—68.
175. Основи професіографії: навч. посіб. / С.Я. Карпіловська, Р.Й. Мітельман, В.В. Синявський, О.М. Ткаченко, Б.О. Федоришин. — К.: МАУП, 1997. — 148 с.
176. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для педагогов спец. высш. учеб. заведений / И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; [под. ред. И.А. Зязюна]. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
177. Пахомова Н. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: Пособие для учителей и студентов педагогических вузов / Н. Пахомова. — М.: АРКТИ, 2003. — С. 34.
178. Педагогическое мастерство и педагогическая технология / Сост. Л. К.Гребенкина, Л.А.Байкова. — М.: ЛОР, 2000. — 256 с.
179. Педагогічна майстерність: підручник / [І.А.Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.]; за ред. І.А.Зязюна. — 2-ге вид., допов. і переробл. — К.: Вища шк., 2004. — 422 с.
180. Педагогічний словник / За ред. М.Д. Ярмаченка. — К.: Педагогічна думка, 2001.
181. Пономарёв Я.А. Психология творчества и педагогика / Я.А. Пономарёв. — М.: Педагогика, 1976. — 280 с.
182. Порівняльна педагогіка: навч. посібник / Упоряд. І.М.Богданова, Н.І.Дідусь, З.Н.Курлянд та ін. — Одеса: ПДПУ імені К.Д.Ушинського, 2000. — 164 с.
183. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучаемых / А.Ф. Присяжная // Педагогика. — 2005. — № 5. — С. 23.
184. Проблема особистості вчителя та його фахової підготовки: Зб. наук. праць / За ред. М.Б.Євтуха. — К.: ІСДО, 1994. — 116 с.
185. Протасова Н.Г. Гуманізація післядипломної освіти педагогів: навч. посіб. / Наталія Георгіївна Протасова. — К., 1998. — 151 с.
186. Психологічний словник / За ред. В.І. Войтка. — К.: Вища школа, 1982. — 216 с.
187. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності / Л.П. Пуховська. — К.: Вища школа, 1997. — 180 с.
188. Резник Ю.М. Жизненные стратегии личности: (Опыт комплексного анализа) / Резник Ю.М., Смирнов Е.А. — М., 2002.— С. 73.



189. Роменець В.А. Історія психології: ХІХ — початок ХХ століття. навч. посіб. / Володимир Андрійович Роменець. — К.: Либідь, 2007. — 830 с.
190. Рубинштейн С. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. — СПб.: Питер Ком, 2002. — С. 106.
191. Руденко Ю.Д. Основи сучасного українського виховання / Юрій Дмитрович Руденко. — К: Вид-во імені Олени Теліги, 2003. — 328 с.
192. Рудницька О.П. Мистецтво у контексті розвитку духовної культури особистості / О.Рудницька // Художня освіта і проблеми виховання молоді. — К.: ІЗМН, 1997. — С. 3—10.
193. Рудницька О. Педагогіка: загальна та мистецька: навч. посіб. / Оксана Петрівна Рудницька. — К., 2002. — С. 11.
194. Русова С. Нові методи дошкільного виховання / С. Русова. — Прага: Сіяч, 1927. — С. 34.
195. Савченко О. Дидактика початкової школи / О. Савченко. — К.: Абрис, 1997. — С 407.
196. Сазоненко Г. Педагогіка успіху: досвід становлення акмеологічної системи ліцею/ Г. Сазоненко. — К: Гнозис, 2004. — С. 62.
197. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2-х т. / Герман Константинович Селевко. — Т. 1. — М.: НИИ школьных технологий, 2006. — 816 с.
198. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності: навч. посіб. / Валентина Анатоліївна Семиченко. — К.: Вища шк., 2004. — 335 с.
199. Семиченко В.А. Психологічна структура педагогічної діяльності. / В.А.Семиченко, В.С.Заслуженюк. — К., 2001. — Ч. II. — 230 с.
200. Симонов П.В. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателей / П.В. Симонов. — М., 1995. — 240 с.
201. Сингх Раджда Рой. Образование в условиях меняющегося мира // Перспективы. Вопросы образования. — 1993. — № 1. — С. 725.
202. Синиця І.О. Педагогічний такт і майстерність учня / І.О. Синиця. — К.: Рад. школа, 1981. — 319 с.
203. Сисоєва С.О. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: монографія / Світлана Олександрівна Сисоєва. — К.: Віпол, 2001. — 502 с.
204. Сисоєва С.О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / Світлана Олександрівна Сисоєва. — К.: Поліграфкнига, 1996. — 406 с.
205. Ситуативний аналіз, або анатомія кейс-метода / Під ред. Ю.П. Сурміна. — К.: Центр інновацій і розвитку, 2002. — 286 с.
206. Сковорода Г.С. Твори у 2-х томах / Григорій Савич Сковорода. — Т. 1. — К., 1994.
207. Сковорода Г. Твори: У 2-х т. / Григорій Савич Сковорода. — Т. 2. — К., 1994.

208. Слостєнин В.А. Педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. учебн. заведений / В.А. Слостєнин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко. — М., 2000 . — 423 с.
209. Слостєнин В.А. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя: учеб. пособ. / В.А. Слостєнин, А.И. Мищенко. — М.: Прометей, 1997. — 200 с.
210. Слободчиков В. Развитие субъективной реальности в онтогенезе ( психологические оси проектирования образования): Автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01, 19.00.07 / Психол. ин-т РАО. — М., 1994. — С.70.
211. Словник-довідник педагогічних та психологічних термінів. — Черкаси, 2002. — 48 с.
212. Соціальна педагогіка /соціальна робота: навч. посіб. / Л.Г. Коваль, І.Д. Зверєва, С.Р. Хлєбїк. — К.: ІЗМН, 1997. — 392с.
213. Спиркин А.Г. Основы философии / А.Г. Спиркин. — М.: Политиздат, 1988. — С. 257—288.
214. Сухомлинская О.В. Учитель в современном мире и его роль в демократизации образования: уч. пособ. / Ольга Васильевна Сухомлинская. — К., 1990. — 82 с.
215. Сухомлинська О.В. Маловідомі першоджерела української педагогіки (друга половина ХІХ-ХХ ст.) / Ольга Василівна Сухомлинська. — К.: Науковий світ, 2003. — 418 с.
216. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива // Сухомлинский В.А. Собр. соч. в 5-ти т. / Василий Александрович Сухомлинский. — Т. 1. — К., 1979. — С. 427—668.
217. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / Василий Александрович Сухомлинский. — К.: Рад. школа, 1984. — 254 с.
218. Сучасний словник іншомовних слів: близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклад.: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. — К.: Довіра, 2006. — 789 с.
219. Сучасний філософський словник / За ред. акад. В.П.Андрущенко. — К.: Вища школа, 2003. — С. 156—289.
220. Танько Т.П. Комплексні навчальні курси та їхнє значення у підготовці майбутніх вихователів-вчителів / Т.П. Танько // Теоретичне та методичне навчання та виховання. — Вип. 11. — Х: ОВС, 2003. — С. 88—97.
221. Тарасевич Н.М. Педагогічна діяльність і педагогічна майстерність / Н.М. Тарасевич // Вища і середня освіта: республіканський наук.-методич. зб. / Відп. ред. І.А. Зязюн — К.: Вища школа. — Вип. 14. — С. 42—46.
222. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. праць. / Ред.кол.: Гузій Н.В. (відп. ред.). — Вип. 10. — К.: НПУ, 2003 . — 331 с.
223. Україна ХХІ століття. Державна національна програма «Освіта» — К.: Райдуга, 1994. — 61 с.

224. Управление — деятельность профессиональная: сб. ст. / В.Ю. Кричевский (ред.), Е.В.Люшкова, Санкт-Петербургский гос. ун-т пед. мастерства. — СПб., 2001. — 175 с.
225. Ушинский К.Д. Проблемы педагогики / Константин Дмитриевич Ушинский . — М.: Изд-во УРАО, 2002. — 592 с.
226. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. / К.Д. Ушинский; под ред. Е.Н. Медынского, И.Ф. Сवादковского. — М.: АПН РСФСР, 1945. — 567 с.
227. Федоришин Б.О. Психолого-педагогічні основи професійної орієнтації: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: спец. 13.00.01 «Теорія та методика професійної освіти» / Б.О. Федоришин. — К., 1996. — 36 с.
228. Федоров Н.Ф. Сочинения / Н.Ф. Федоров. — М, 1982. — С. 429.
229. Філософський словник / За ред. В.І. Шинкарука. — 2 вид. перер. і доп. — К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. — 800 с.
230. Флиер А.Я. Культурная компетентность личности: между проблемами образования и национальной политики / А.Я. Флиер // Общественные науки и современность. — 2000. — № 2. — С. 151—165.
231. Фуллан М. Сили змін: вимірювання глибини освітніх реформ. / Майкл Фуллан; [перек. з англ. Г.Шиян, Р.Шиян]. — Львів: Літопис, 2000. — 269 с.
232. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве / И.Ф. Харламов // Педагогика. — 1992. — № 7—8. — С. 11—15.
233. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В.И.Харькин. — М.: Магистр, 1992. — 23 с.
234. Хмельюк Р.И. Поиск учителя / Р.И. Хмельюк. — О: ПГПУ, 1992. — 64 с.
235. Хмельюк Р.І. Розвиток здібностей: метод. реком. / Раїса Ільвіна Хмельюк. — О: ПДПУ, 1998. — 48с.
236. Хмель Н.Д. Педагогическая культура и педагогическое мастерство / Н.Д. Хмель. — Алма-Ата: Знание, 1989. — 20 с.
237. Ходусов А. Методологическая культура учителя и условия ее формирования в системе современного педагогического образования / А. Ходусов. — М.; Курск, 1997.
238. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Под ред. П.И. Пискунова. — Изд. 2-е, перераб. — М.: Просвещение, 1991. — 528 с.
239. Хрестоматия по истории педагогики. — Минск: Вышэйшн школа, 1971. — 608 с.
240. Хозяинов Г.И. Педагогическое мастерство преподавателя: метод. пособ. / Геннадий Иванович Хозяинов. — М.: Высш. шк., 1988. — 168 с.: ил.
241. Хон Р.Л. Педагогическая психология: принципы обучения / Р.Л. Хон. — Екатеринбург; М.: Деловая книга, 2002. — 736 с.

242. Хрестоматия по истории педагогики. — Минск: Вышэйшн школа, 1971. — С.35.
243. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения: [монография] / Андрей Викторович Хуторской. — М.: МГУ, 2003. — 416 с.
244. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. — М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. — 383 с.
245. Хуторской А.В. Современная дидактика: учеб. пособие / Андрей Викторович Хуторской. — . 2-е изд., переработ. — М.: Высш. шк., 2007. — 638 с.
246. Цуканова Т. Створення навчальних закладів приватної форми власності: соціально-педагогічні та організаційні юридичні умови / Т.Цуканова // Початкова школа. — 2000. — № 2. — С. 52—55.
247. Чанова М. Анализ зарубежного и отечественного опыта использования метода проектов: исторический аспект / М. Чанова // Сибирский учитель. — 2003. — № 3. — С. 23.
248. Чанышев А.Н. Курс лекций по древней и средневековой философии [учеб. пособ. для филос. ф-тов ун-тов и аспирантов] / Арсений Николаевич Чанышев. — М.: Высшая школа, 1991. — 510 с.
249. Чепелєв В.І. Науково-педагогічні дослідження — на рівень сучасних вимог / В.І. Чепелєв // Рад. школа. — 1965. — № 7. — С. 5—13.
250. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П.А. Шавир. — М., 1981. — 95 с.
251. Шакуров Р.Х. Творческий рост педагога / Р.Х. Шакуров. — М.: Знание, 1985. — 80 с.
252. Шаповалов В.Ф. Основы философии: от классики к современности: учебн. пособ. для вузов / В.Ф. Шаповалов. — М., 1998. — 576 с.
253. Шевнюк О.Л. Культурологічна освіта майбутнього вчителя: теорія і практика: монографія / Олена Леонідівна Шевнюк. — К.: НПУ імені М.Драгоманова, 2003. — 232 с.
254. Шевцова С.М. Вчимося культурі миру. В Кн. Ліцейна освіта в Україні: перспективи і розвиток / С.М. Шевцова. — К.: Український Центр духовної культури, 2002. — С. 258—275.
255. Шевцова С.М. Використання методу проектів у плеканні обдарованої особистості / С.М. Шевцова // Метод проектів: традиції, перспективи, життєві результати. — К.: Департамент, 2003. — С. 224—236.
256. Шевцова С.М. Інноваційний потенціал проектної діяльності / С. М. Шевцова // Інноваційний потенціал проектної діяльності в навчальних закладах. — К., 2006.— С. 54—61.

257. Шевцова С.М. Проектування компетентності спрямованості освіти у ліцеї / С. М. Шевцова // Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика. — К.: Департамент, 2008. — С. 202—207.
258. Шевцова С. Що таке метод проектів, або як реалізувати педагогічну життєтворчість / С. Шевцова // Проектний підхід до компетентнісно спрямованої освіти. — Т. 1. 3 Запоріжжя, 2008. — С. 142—147.
259. Шевцова С.М. Метод проектів як основа формування духовних потреб молоді / С. М. Шевцова // Гілея: Зб. наук. праць / гол. ред. В. М.Вашкевич. — 2009. — Вип. 27. — С. 208—216.
260. Шевцова С.М. Теоретико-методологічні засади дослідження методу проектів як складової формування духовності майбутніх педагогічних кадрів / С. М. Шевцова // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. — Вип. 38.— К., 2009.— С. 202—213.
261. Шульгіна В.Д. Національна освіта в Україні в умовах розвитку процесів глобалізації / В.Д. Шульгіна // Наук. часопис НПУ імені М.Драгоманова: зб. наук. пр. — К.: НПУ, 2004. — Вип. 1(6). — С. 21-25. — (Серія 14 «Теорія і методика мистецької освіти»).
262. Щербаков А.И. Психолого-педагогические проблемы эффективности профессиональной подготовки учителя в высшей школе: межвузов. сб. науч. трудов / А.И. Щербаков. — Л.: ЛПИ, 1988. — С. 30.
263. Щукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И.Щукина. — М.: Просвещение, 1986. — 143 с.
264. Эксперимент: требования к уровню подготовки выпускников / Новое содержание образования. — М.: Просвещение, 2001. — 272 с.
265. Эстетика: Словарь / Под общ. ред. А.Беляева. — М.: Политиздат, 1989. — 447 с.
266. Юдин Э.Г. Методологический анализ как направление изучения науки / Э.Г. Юдин. — М.: Наука, 1986. — 261 с.
267. Юнг К.Г. Архетип и символ: / К.Г. Юнг; сост. и вступ. сл. А.М. Руткевича; пер. с англ. и немец. — М.: Ренессанс, 1991. — 304 с.
268. Юнг К.Г. Сознание и бессознательное / Карл Густав Юнг. — СПб; М.: АСТ, 1997. — 544 с.
269. Edukacja doroslych. Teoria i praktyka w okresie przemian / Pod red. J. Sarana. — Lublin: UMCS, 2000. — 413 s.
270. Gunrt H. Personality structure and human interaction: the developing sunthesis of psychodynamics theory / H. Gunrt. — Y: Intern Un. Pr., 1997. — 456 p.
271. Ireland 2003 / Structures of Edukation, Vokational Training and Adult Education Systems in Europe — Dublin; [Brussels]: [EURYDICE, CEDEFOR, ETF], 2003. — P. 1-33.

- 272. Kluczowe dane o edukacji w Europie. — Warszawa: [Komisia Europejska, Edukacja i Kultura: EURYDICE, Eurostat], 2001. — 261 s**
- 273. Merriam-Webster's Collegial Dictionary. — Springfield, Massachusetts: Merriam-Webster, Inc., 1998. — 1559 p.**
- 274. Senge P. The Fifth Discipline. — New York: Doubleday, 1990. — P. 95—146.**