

Вищевикладене свідчить, що людина включається в діяльність через систему планування, організації керівництва та регулювання на основі своїх сформованих потреб та здібностей, а механізмом їх реалізації є управлінська діяльність, що виявляється у процесах розробки програм керованої діяльності, вибору найоптимальнішого варіанта дій, налагодження зворотних зв'язків, усунення відхилень у реалізації програм. Ці процеси поєднують суб'єкт і об'єкт управління, зв'язок між ними опосередкований засобами управління і реалізується за певних обставин. Саме за таких умов виникає результат управління як форма виконання заданої суб'єктом управління програми, в якій наперед визначено всі дії суб'єкта і об'єкта управління [1].

Основними задачами управління можна вважати ті, які полягають у визначенні цілей організації і створенні необхідних (економічних, організаційних, технічних, соціальних, психологічних та ін.) умов для їх реалізації, також у „встановленні гармонії” між трудовими процесами та координації спільної діяльності працівників. *Суб'єкт управління* – це структурно визначені об'єднання людей і керівники на персональному рівні, що наділені управлінськими повноваженнями та здійснюють управлінську діяльність. *Об'єкт управління* – це окремі люди чи групи, на які скеровані організаційні, систематичні, планомірні впливи суб'єкта управління [2]. Управління може вважатися вдалим за умови, коли суб'єкт (керівник) визначив ціль взаємодії правильно, а об'єкт (виконавець) має засоби та можливість для її реалізації. В своїй діяльності менеджеру доводиться робити наголос не на стандартні рішення, а на здатність швидко і правильно оцінити ситуацію і знайти той єдино можливий в даному становищі підхід, який і є оптимальним в конкретних умовах [5].

Як висновок можна зазначити, що управлінські рішення є багатоаспектними і містять економічну, соціальну, організаційну, правову, психологічну і педагогічну складові. Успішне рішення має бути: науково обґрунтованим, цілеспрямованим, кількісно та якісно визначеним, правомірним, оптимальним, своєчасним, комплексним, гнучким, повністю оформленим. Наука управління намагається підвищити ефективність організації шляхом підвищення здібності керівництва до прийняття обґрунтованих об'єктивних рішень у різних ситуаціях.

Література

1. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : Навчальний посібник / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К.: Академвидав, 2003. – 567 с.
2. Методичні вказівки до виконання контрольних робіт з дисципліни „Психологія управління та конфліктологія” зі спец. 7.050201 для слухачів факультету перепідготовки кадрів Інституту прогресивних освітніх технологій. / Уклад. Н. О. Андрущенко, Л. А. Мацько. – Вінниця: ВНТУ, 2006. – 27 с.
3. Герчикова И. Н. Менеджмент: Ученик / И. Н. Герчикова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1995. – 480 с.
4. Герасимчук В. Г. Маркетинг. Теорія і практика / В. Г. Герасимчук. – К.: Вища пік., 1994.
5. Осовська Г. В. Основи менеджменту: Навч. посібник, для студентів вищих навчальних закладів / Г. В. Осовська. – К.: «Кондор», 2003.

Надійшла до редколегії 1.10.2009

УДК 37.0

Лодатко Є. О.

МОДЕЛЮВАННЯ РІЗНОРІВНЕВИХ РЕАЛІЗАЦІЙ ДИДАКТИЧНИХ СИСТЕМ

У статті розглядаються засади різнорівневої реалізації дидактичних систем в умовах їх функціонування в загальноосвітньому просторі. Ключові слова: моделювання, дидактична система, різнорівнева реалізація, часткові дидактики, системи навчання, технології навчання.

Лодатко Е. А. Моделирование разноуровневых реализаций дидактических систем. В статье рассматриваются основы разноуровневой реализации дидактических систем в условиях их функционирования в общеобразовательном пространстве. Ключевые слова: моделирование, дидактическая система, разноуровневая реализация, частные дидактики, системы обучения, технологии обучения.

Lodatkо E. A. Modeling of the varied level to realization of the didactic systems. In article are considered bases of the varied level to realization of the didactic systems in condition of their operation in

school educational space. Key words: modeling, didactic system, realization varied level, quotient of the didactics, systems of the education, technologies of the education.

Соціокультурна трансформація суспільства, яка спостерігається в останні десятиліття, поставила на порядок денний задачу визначення нових професійних орієнтирів у фаховій підготовці вчителів та пошуку фундаментальних опор для розвитку особистості майбутнього вчителя. Це вимагає від вітчизняної педагогічної науки нагального переосмислення як концептуальних засад дидактики, так і її змістовно-понятійного апарату, який створювався переважно за радянських часів з відвертою орієнтацією на формування усебічно розвиненої особистості і не враховувався на інформаційно розвинене суспільство з пріоритетними гуманітарними цінностями і особистісними можливостями.

Враховуючи зазначене, *метою* статті можна вважати дослідження можливостей різнорівневої інтерпретації дидактичних систем при теоретичних дослідженнях фундаментальних питань, пов'язаних із цілеполаганням, проектуванням, адаптацією та реалізацією сучасних систем навчання.

Будемо виходити з того, що в будь-якому посібнику чи підручнику з педагогіки (або дидактики) можна знайти докладні пояснення щодо того, чим займається чи повинна займатися дидактика, на які принципи вона спирається, як розглядає (класифікує) методи навчання тощо. Зокрема, М. М. Фіцула зазначає, що «дидактика – галузь педагогіки, яка розробляє теорію освіти і навчання, виховання у процесі навчання» [5, с. 76].

У певному розумінні видозмінений варіант тлумачення поняття «дидактика» можна знайти у Н. С. Мойсеюк, яка звертає увагу на те, що дидактика – «... це *педагогічна теорія, яка науково обґрунтовує зміст освіти, виявляє закономірності, які діють у процесі навчання, розкриває принципи навчання, вивчає зміст, методи і організаційні форми навчального процесу*» [4, с. 156].

Міркування відомого російського педагога А. В. Хуторського знаходяться практично в тому ж руслі. Він характеризує дидактику як «... складову частину педагогіки, науку про навчання, що досліджує закони, закономірності, принципи, цілі, зміст, форми, методи, засоби навчання. ... Дидактика – це педагогічна теорія навчання, що дає наукове обґрунтування його цілей, змісту, методів, організаційних форм» [7]. В іншій роботі А. В. Хуторський зауважує, що «в дидактиці ... на основі концептуальних положень будується модель навчання. ... Дидактика досліджує особливості навчання стосовно учнів і педагогів, навчальних предметів і педагогічних систем, окремих освітніх установ і цілих соціальних спільностей» [6, с. 14].

Природно, принципів заперечень подібні тлумачення дидактики як галузі знань не викликають, але при цьому постають питання методологічного плану щодо онтологічних основ та «структурних складників» теорії навчання, змістовно-логічних зв'язків між її окремими структурними компонентами, співвідношенням між ними тощо. З'ясування подібних питань має принциповий характер, бо від вичерпності їх розгляду та усебічності характеристик залежить усвідомлення можливих *рівнів* інтерпретації теорії навчання стосовно її подальших напрямів реалізації в педагогічній практиці.

Загальна дидактика, як відомо, є основою для розробки часткових дидактик (зокрема, «дидактики математики», «дидактики мови» та інших), які в педагогічній практиці будуються з опорою на специфіку предмету, особливості видів діяльності, характерні для цього предмету, тощо. Загальна дидактика, являючи собою область гуманітарного прикладного знання, має власні онтологічні уявлення та онтологічний інструментарій навчальної діяльності, які забезпечують розгортання загальних дидактичних положень на початковому етапі побудови теорії та при подальшій її формалізації. *Онтологічні уявлення* загальної дидактики складаються з освітніх парадигм концепцій, категорій, принципів, закономірностей і формуються під впливом різних суспільних чинників, специфіки тих областей знань (що слугують основою для навчальних предметів) та залежать від історичного періоду і рівня соціокультурного розвитку суспільства. *Онтологічний інструментарій* загальної дидактики окреслюється моделями, формами, засобами, методами і прийомами навчальної діяльності, що формуються та відшліфовуються в практиці навчання протягом тривалого часу в постійно повторюваних технологічних навчальних циклах.

При побудові загальної дидактичної теорії (як формалізованої області гуманітарного прикладного знання) зазвичай враховуються результати, отримані іншими гуманітарними дисциплінами (психологією, фізіологією тощо), досвід реальної соціально-педагогічної практики,

існуючі національні соціокультурні традиції, в тому числі й освітні. Крім того, інформаційний характер процесу навчання вимагає від дидактики застосування методів інформаційного моделювання, котрі в теоретичних побудовах дозволяють з необхідним ступенем деталізації структурувати необхідні складники на змістовно-смісловому плані [2] та прогнозувати насиченість інформаційного потоку на різних рівнях інформаційного впливу на суб'єкт навчальної діяльності. Проектуючи онтологічні уявлення й онтологічний інструментарій в ті соціокультурні умови, що визначають структуру і компоненти національного освітнього простору, загальна дидактика орієнтується на наукове обґрунтування цілей, змісту, методів, організаційних форм, закономірностей функціонування його предметних топосів в їх методологічній єдності, а також слугує основою при розробці часткових (предметних) дидактик, проектуванні систем навчання і технологій викладання предметів.

Кожна часткова дидактика має «предметне походження», бо, в певному розумінні, продукується тією *областю знань*, що визначається суспільством необхідною для ознайомлення учнів з її провідними ідеями, фактами, методами. Область знань, про яку йдеться, зазвичай пов'язується з тією чи іншою наукою або суспільно визнаним ремісництвом, певними правничими нормами, національними звичаями й вимогами, тобто тими суспільно значущими знаннями, соціальними і культурними категоріями, котрі складають невід'ємну атрибутику сучасного буття. Не варто дискутувати відносно того, що кожна область знань має певні *особливості* в структурно-логічній організації змісту, зумовлені мислєдїяльнїсними аспектами і традиціями в застосуванні тих чи інших методів, норм, правил тощо. Все це в комплексі неодмінно впливає на *визначення методологічних підходів* та проектних рішень на стадії розробки відповідних часткових дидактик.

Кожна часткова дидактика являє собою (загальну) теорію навчання предмету в плані визначення змісту, його *можливої* структурно-логічної організації, методологічних *підходів* до формування мислєдїяльнїсних компонентів, оволодіння якими зумовлюється змістом предмету, онтологічного *інструментарію*, що відповідає специфіці предметної діяльності і здатен забезпечувати оволодіння навчальним матеріалом в умовах масової загальноосвітньої школи. Онтологічні *уявлення*, які є обов'язковими елементами загальнодидактичної теорії, в умовах її предметної реалізації впливають на концептуальному рівні на побудову теорії навчання предмету – часткової дидактики. Але на жаль, у більшості педагогічних досліджень поняття «часткова дидактика» ототожнюється з поняттям «методика викладання предмету», тобто у понятійно-змістовній частині спостерігається, в певному розумінні, «синонімія». Такий підхід навряд чи є виправданим, оскільки *не кожна теорія* навчання предмету (якою б зовнішньо й педагогічно приманливою вона не була) *може втілюватися в методиці* його викладання і *доводитися* далі до *технологічної реалізації*.

Кожна часткова дидактика, – як теорія навчання предмету, – є фундаментом для проектування *систем навчання*. У ряду таких систем достатньо відомими є система поглибленого навчання (предмету), особистісно-орієнтована система навчання, система спеціалізованого навчання та деякі інші, які неодноразово апробовані в практиці загальної середньої освіти. Принциповим є те, що кожна система навчання проектується з розрахунку на вирішення конкретних соціально значущих задач, але це не виключає проектування систем навчання також для вирішення локальних навчальних задач, наприклад, навчання письму. Для кожної системи навчання розробляються (створюються) відповідні технології реалізації, оскільки без них жодна система не може впроваджуватися в практику навчання. Інакше кажучи, за відсутності технології система навчання, – якою б приворожливою вона не здавалася, – виявиться виключно розумовим витвором, цілком марним для практики.

Підсумовуючи сказане, зауважимо, що структура дидактичної системи зазначеними теоретичними категоріями не вичерпується, оскільки в її межах існують також і категорії «практичного» плану, які ілюструють *різнірівневі проєкції* дидактичної системи в окремі предметні топоси та загальноосвітню практику. Не маючи на меті подальшу деталізацію структурних компонентів системи, вдаємося до заключної ілюстрації функціональних зв'язків між ними.

Звертаючись до ілюстрації, зауважимо, що суспільно визначені парадигма й концепція освіти, «стикаючись» з тією областю знань, яка вважається суспільством необхідною для відтворення на загальноосвітньому рівні, породжують *зміст навчального предмету* та стимулюють педагогічні

дослідження з метою побудови відповідної часткової дидактики, яка б стала теоретичним підґрунтям для розробки методики викладання цього навчального предмету.

Методика викладання навчального предмету, маючи серед завдань його структурно-логічну побудову на прийнятому змісті з опорою на методи оперування поняттями в межах цього змісту, методи і засоби навчальної діяльності, зазвичай розробляється з розрахунку на застосування в певній системі навчання. Відповідно до цього, часткова дидактика, спроектована на умови навчання відповідно до визначених цілей, надає можливість для розробки методики викладання предмету в обраній системі навчання.

Природно, методика викладання предмету не може відмежуватися чи абстрагуватися від системи навчання, для якої вона розроблялася (наприклад, методика викладання математики, розроблена для застосування в системі дистанційного навчання, навряд чи згодиться для застосування в загальноосвітній школі, а методика інтенсивного вивчення іноземної мови, яка використовується в системах навчання бізнес-контингенту, не розрахована на застосування в школах та непрофільних вищих закладах освіти). Дидактичний симбіоз методики викладання предмету з певною системою навчання ставить на порядок денний і змушує вирішувати задачу розробки технології навчання предмету, яка з необхідністю має відбивати в собі суб'єктивні початки, зумовлені авторським баченням стратегії і тактики навчання предмету та методичною інтерпретацією технологічних етапів і кроків.

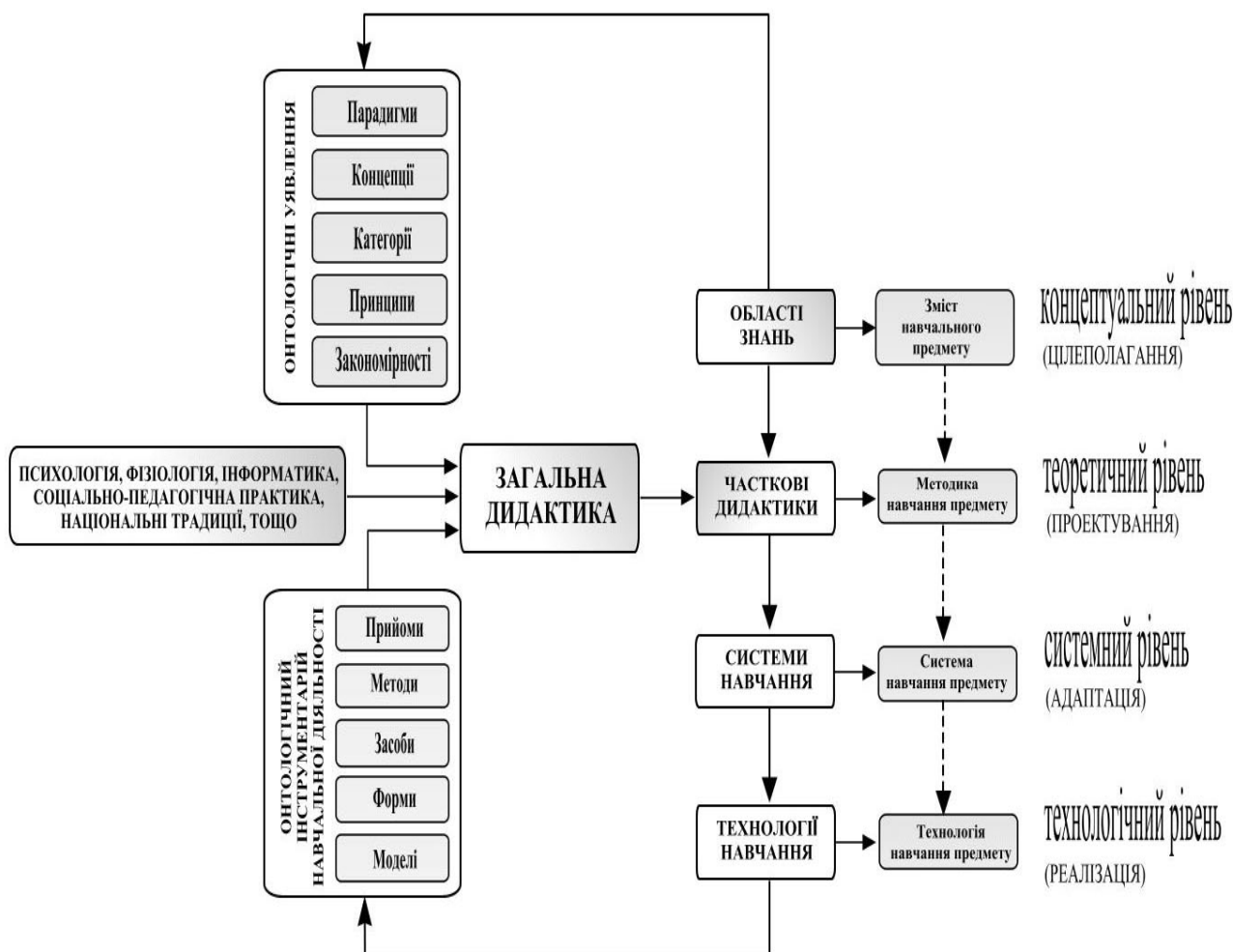


Рис. 1. Різномірні проєкції дидактичної системи в окремі предметні топоси та загальноосвітню практику

Так, для методики викладання предмету практично ніякої (теоретичної чи системоутворюючої) цінності не мають прийоми, що можуть застосовуватися в практиці навчання. Але сукупність прийомів, їх послідовність і «контекст» застосування відіграють визначальну роль при розробці технології навчання предмету: їх склад, варіанти поєднання та їх авторське тлумачення суттєво впливають на результати навчання.

Слід звернути увагу також на те, що в існуючій педагогічній практиці виявляється неможливим «тиражування» технології, якою б ефективною вона не була «в оригіналі». Інший вчитель не зможе уникнути власної інтерпретації процесних кроків, власних технологічних рішень, які *a priori* спричинять відхилення від «оригіналу» як в самому технологічному процесі, так і в його результатах. Слушність цього висновку неодноразово підтверджувалася реальною практикою, що досить переконливо свідчить про принципову неможливість відтворення жодної авторської технології навчання. Цим пояснюється смисловий позитив та рушійні ідеї такого відомого феномену, як «вивчення педагогічного досвіду»: оскільки технологію в незміненому вигляді відтворити неможливо, проте вона чимсь приваблює педагогів, то є сенс для усвідомлення її твірних чинників, основних процесних ідей та їх практичної реалізації вивчати авторський досвід застосування технології, який потім буде інтерпретований через призму власного бачення тактики опрацювання навчального матеріалу.

Аналізуючи співвідношення між окремими категоріями ланцюжка «зміст»–«методика»–«система»–«технологія» з огляду на їх дидактичну роль в практиці викладання, відзначимо наступне.

1. «Зміст навчального предмету» має розглядатися як такий, що зумовлює *концептуальний рівень* інтерпретації дидактичної системи. На цьому рівні визначається (й ідеологічно узгоджується) бажане цілеполагання та закладається методологічне підґрунтя для наступних проектних рішень з методичної та технологічної побудови навчального предмету. Концептуальний рівень інтерпретації є одним з найбільш абстрактних і складних в соціокультурному плані, оскільки на сучасному етапі розвитку педагогічної науки як форми буття культури [1] не розроблено механізмів науково обґрунтованого відбору змісту початкових предметів (хоча свого часу спроби вивчити це питання і вирішити супутні проблеми робилися, наприклад [3]) і дослідникам доводиться покладатися фактично на особистий досвід, власний рівень фахової підготовки, інтуїцію та наявні освітні і культурні традиції.

2. «Методика навчання предмету» характеризує *теоретичний рівень* інтерпретації дидактичної системи. На цьому рівні закладаються проектні рішення щодо реалізації певної стратегії і тактики оперування навчальним матеріалом з опорою на методи роботи з поняттями в межах визначеного предметного змісту та ті методи і засоби навчальної діяльності, що надаються в розпорядження методиста частковою дидактикою. Теоретичний рівень інтерпретації є тим етапом, на якому проектується й методологічно обґрунтовуються системно та технологічно орієнтовані варіанти компонування навчального матеріалу, котрі в подальшому мають стати основою для розробки так званої типової (масової) технології навчання предмету.

3. «Система навчання предмету» визначає *системний рівень* категоріальної інтерпретації і проявляється в комплексі вимог та адаптаційних заходів для роботи зі змістом предмету в певних навчальних умовах. Цей рівень дидактичної інтерпретації є обов'язковим в методичному проектуванні, оскільки відмінність педагогічних і організаційних умов, на функціонування в яких орієнтується методика навчання предмету, має в обов'язковому порядку враховуватися ще на етапі її розробки (теза «*різні системи навчання вимагають різних методик*») повинна стати дидактичною аксіомою і безпосередньо вимагати як від дослідника, так і від вчителя-практика відмови від безпідставного педагогічного оптимізму стосовно простоти створення методик та їх клонування в інших системах навчання).

4. «Технологія навчання предмету» презентує *технологічний рівень* реалізації розробленої методики і може інтерпретуватися в плані практичної здійсненності процесу навчання предмету в тих умовах, на які зорієнтована методика. Цей рівень дидактичної інтерпретації є останнім і найбільш наближеним до реальної навчальної практики. Технологічний процес, спрямований на оволодіння змістом навчального предмету, передбачає систематичну навчальну діяльність, скеровувану вчителем, і вимагає від його учасників виконання конкретних технологічно зумовлених діяльнісних актів, в тому числі й розумових.

Підсумовуючи сказане, можемо дійти *висновку* про практичну корисність дослідження різнорівневих реалізацій дидактичної системи, функціональних характеристик її структурно-логічних компонентів, ефективності змістовно-організаційних заходів у навчальному процесі відповідно до обраного рівня системної реалізації.

Література

1. Більченко Є. Педагогіка як форма буття культури: перспективи діалогу педагогічної та культурологічної парадигм / Є. Більченко // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 2-5.
2. Лодатко Є. О. Моделювання інформаційного впливу на суб'єкт навчального процесу / Є. О. Лодатко // Рідна школа. – 2005. – № 7 (906). – липень. – С. 38-41.
3. Мишина Т. П. Проблема определения общеобразовательного ядра алгебраической подготовки учащихся восьмилетней школы: Автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: 13.00.02 / Т. П. Мишина. – М.: НИИ СиМО АПН СССР, 1983. – 17 с.
4. Мойсеюк Н. Є. Педагогіка: Навч. посібник / Н. Є. Мойсеюк. – Вид. 5-е, доп. і перероб. – К.: 2007. – 656 с.
5. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти / М. М. Фіцула. – К.: Видавничий центр “Академія”, 2000. – 544 с.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А. В. Хуторской. – СПб: Питер, 2001. – 544 с. – (Серия «Учебник нового века»).
7. Хуторской А. В. Чем дидактика отличается от методики?: Выступление на научно-методическом совете по общим проблемам среднего образования ИСМО РА 12.03.2007 г. // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://khutorskoy.ru/be/2007/0312/index.htm>.

Надійшла до редколегії 1.10.2009

УДК 378

Суродина О. В.

О СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

Суродина О. В. Про структуру професійно-педагогічну культуру вчителя. У статті розкрито основні підходи до вивчення професійно-педагогічної культури вчителя, розглянуто її основні компоненти – аксіологічний, технологічний і особистісно-творчий. Ключові слова: професійно-педагогічна культура, аксіологічний компонент, технологічний компонент, особистісно-творчий компонент.

В статье раскрываются основные подходы к изучению профессионально-педагогической культуры учителя, рассматриваются ее основные компоненты – аксиологический, технологический и личностно-творческий. Ключевые слова: профессионально-педагогическая культура, аксиологический компонент, технологический компонент, личностно-творческий компонент.

Surodina O. V. About structure professional-pedagogical cultures of teacher. Basic approaches to the study of professional-pedagogical culture of teacher open up in the article, its basic components are examined – aksiological, technological and personality-creative. Key words: professional-pedagogical culture, aksiological component, technological component, personality-creative component.

На современном этапе развития общества образование воспринимается большинством людей как один из высших приоритетов жизни. Меняется образовательная парадигма – от технократической к гуманистической. Идёт сложная работа по смене ориентиров авторитаризма в школе на демократические установки. Появляются новые типы образовательных учреждений, определяющие новое содержание образования. Вводятся новые предметы, предполагающие новые умения учителя: быстро перестраиваться, осваивать новое содержание, подходы, методики обучения, создавать свои варианты организации и методики обучения, учитывающие социально-психологические, культурно-экономические изменения, характерные для учащихся XXI века.

Не секрет, что в настоящее время в школе учатся совершенно иные учащиеся. Это подтверждают данные социологических опросов, говорящие об отношении молодежи к труду, учению, к старшим. Около 70% школьников не любят труд, не имеют навыков бережливости, их мотивационная сфера резко поляризована, потребительская мотивация значительно превышает созидательную. Среди жизненных интересов и ценностей интерес к профессии старшие школьники ставят на четвертое место, учение в школе – на десятое. Резко изменилось отношение молодежи к старшим: уважение к старшим переместилось с первых мест в конец списка жизненных ценностей. Конфликты с учителями теперь возникают в три-четыре раза чаще, чем пять лет назад. Поэтому сегодня можно утверждать, что педагогическая культура учителя сопряжена с педагогической