**Кушнір Василь Андрійович. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи: дисертація д-ра пед. наук: 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. - К., 2003**

|  |  |
| --- | --- |
| |  | | --- | | **Кушнір В.А. Теоретико-методологічні основи системного аналізу педагогічного процесу вищої школи. – Рукопис.**  Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук за спеціальністю 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України, Київ, 2003.  Дисертація містить теоретико-методологічні аспекти системного дослідження педагогічного процесу. Складність педагогічного процесу як системи характеризують такі поняття, як недиз’юнктивність, гетерогенність, гіпертекстуальність, різноманіття. З-поміж визначальних системних властивостей педагогічного процесу чільне місце займають невизначеність, хаотичність, закономірність, біфуркаційність, темпоральність, нестійкість, мінливість. Суперечності в педагогічному процесі співіснують на основі принципу доповнювальності, створюючи цим необхідне різноманіття станів педагогічного процесу, яке забезпечує його саморозвиток як складної системи. Системне розуміння педагогічного процесу сприяє формуванню методологічних знань педагога, які допоможуть учителеві зорієнтуватися у всій складності педагогічного процесу, визначити своє місце в ньому. Окрім того, методологічні знання, як надпредметні, покликані допомогти педагогу розібратися в чисельних науково-методичних публікаціях, які в основному відображають предметні знання про педагогічний процес. Методологічні знання є важливим складником професійної підготовки педагога. | |
| |  | | --- | | 1. Проведене теоретико-методологічне дослідження з наступним підтвердженням основних положень групою експертів та результатами експерименту дає підстави стверджувати, що концепція системного розуміння педагогічного процесу як онтологічної нескінченно можливої системи є основою для методологічної підготовки педагога – важливого складника професійної підготовки. Таке дослідження органічно доповнює сучасні системні уявлення про педагогічний процес з міжнаукових позицій, створює нове бачення суті й змісту методологічної підготовки вчителя, яка, в свою чергу, допоможе йому зорієнтуватися в цілому океані педагогічних теорій, методів, засобів, наукових публікаціях, визначити свій шлях педагогічної діяльності. Сучасна педагогіка зіткнулася з проблемами, розв’язання яких вимагає комплексних зусиль фахівців різного профілю, що стало однією з причин проникнення в педагогічні дослідження системного підходу. Педагогові вже недостатньо теоретико-предметних та теоретико-методичних знань для розв’язання педагогічних проблем у своїй діяльності, конче потрібні знання більш високого порядку – методологічні. Створена нами концептуальна модель системного аналізу педагогічного процесу дозволяє уявляти його в різних системах-вимірах, визначити різні аспекти та рівні, знання яких сприяє формуванню методологічних уявлень учителя про педагогічний процес. Поняття «складності» є одним із ключових у системному аналізі складних систем, в тому числі й педагогічного процесу. Створена концептуальна модель рівнів складності систем та аналіз педагогічного процесу з позицій кожного рівня дозволяє визначити суть та зміст складності педагогічного процесу, що є одним із важливих моментів методологічних знань про педагогічний процес.  2. Системний аналіз педагогічного процесу з міжнаукових позицій дозволив створити концептуальний підхід до розуміння природи педагогічного процесу на основі принципів доповнювальності, недиз’юнктивності, невизначеності, діалогу. У наших уявленнях педагогічний процес поліцентричний, полілогічний, діалогічний. Його складники та зв’язки між ними змінні, що є суттєвою відмінністю від фізичних систем. Складники педагогічного процесу утворюють органічну неоднорідну цілісність, яка не може злитися в однорідність і водночас не може розділитися. Нестійкість і хаотичність у наших моделях мають такі ж законні права в педагогічному процесі, як стійкість і закономірність. Ці та інші опозиції співіснують на основі взаємної доповювальності, а не виключення. Співвідношення опозицій визначається вчителем в кожному конкретному випадку, залежить від багатьох чинників і є однією з характеристик педагогічної майстерності вчителя. Невизначеність у педагогічному процесі виникає за рахунок його недиз’юнктивності, не існує чистих в ізольованому вигляді властивостей в педагогічному процесі.  3. Педагогічний процес має таку системну складність, яка задовольняє принцип мінімального різноманіття й забезпечує можливість самоорганізації, саморозвитку, самодетермінації, а не тільки організації й детермінації кимось чи чимось іззовні. Зв’язки в педагогічному процесі можуть бути стійкими й нестійкими, постійно змінюють свою силу, можуть з’являтися й зникати. Педагогічний процес є специфічною структурою суспільства, частиною нашого буття. У ньому наявне все те, що є в нашому бутті. Тому педагогічний процес є нескінченно-можливою системою, що зумовлює бажаність його розгляду з різних поглядів, в різних аспектах. Складність педагогічного процесу можна ще охарактеризувати як гетерогенну, тобто педагогічний процес має тенденцію зростання різноманітності, що забезпечує йому достатнє число ступенів вільності для самоорганізації, саморозвитку. Розуміння педагогом гетерогенної природи педагогічного процесу спонукає його до постійного пошуку, творчості. Стереотипи в педагогічному процесі раніше чи пізніше вступлять у суперечність з гетерогенними процесами, що може призвести до різних ускладнень в діяльності вчителя.  4. Поруч з недиз’юнктивністю, нечіткістю, нелінійністю, суттєвими характеристиками педагогічного процесу є спонтанність і випадковість. Причому випадковості неоднорідні, що не дозволяє повною мірою описати їх імовірнісними моделями. Названі характеристики педагогічного процесу зумовлюють неоднозначність створення моделей у педагогічному процесі. Модель у педагогічному процесі багато в чому суб’єктивна й відображає не тільки об’єктивну реальність педагогічного процесу, а й «портрет» учителя, тобто його уподобання, ідеї, методи й засоби педагогічної діяльності. В основу створення моделей у педагогічному процесі можуть бути покладені різні парадигми, підходи, методи. Так, наприклад, можна будувати моделі на основі класичної, некласичної й постнекласичної науки. В уявленнях класичної педагогічний процес вважатиметься детермінованим, некласичної – імовірнісним, постнекласичної – синергетичним. В іншій площині педагогічний процес можна розглядати з позицій стосунків між його учасниками, і тоді його моделі виражатимуть суб’єктно-об’єктні, суб’єктно-суб’єктні та діалогічні стосунки, що і відображено нами в моделях рівнів управління, спілкування, сформованості колективу учнів. У контексті нашого дослідження системна складність педагогічного процесу в реальності уможливлює застосування названих підходів одночасно, однак для розуміння різноманіття природи педагогічного процесу доцільно створювати чисті моделі, на які й може орієнтуватися вчитель у своїй діяльності. Важливим для вчителя є розуміння принципів створення моделей вимірювання в педагогічному процесі й отримання числових даних про нього. Особливо важливим є тут невизначеність в педагогічних явищах та суб’єктивне оцінювання експертом інтенсивності певних властивостей. Саме невизначеність та суб’єктивність у процесах вимірювання накладають якісно-кількісні обмеження на моделі вимірювання.  5. Сутність і зміст гуманізації педагогічного процесу знаходять своє вираження у висловленні – «педагогічні схеми для учнів, а не учні для схем». Тоді центром педагогічного процесу стає учень, а не схема, метод, теорія. Такий підхід створює умови для живого спілкування, формування живих знань, проблемних ситуацій. На педагогічні теорії, концепції має суттєвий вплив культура, зокрема ідеї модерну та постмодерну. З погляду модерну в основі педагогічного процесу лежить його однозначна логічно-раціональна досконалість, а людські емоції непотрібні. Так народжуються функціонально-кібернетичні моделі педагогічного процесу. Постмодерн піддає сумніву однозначні моделі педагогічного процесу, що відкриває можливість для поліцентричного його сприймання. Педагогічний процес є антиномічним. В ньому зустрічаються світи різних особистостей, концепцій, теорій, парадигм. Зустріч завжди сприяє появі нестійкості, хаотичності, розривів, біфуркацій, які є природними характеристиками педагогічного процесу.  6. Методологічну підготовку педагога можна здійснювати двома шляхами, кожний з яких має право на існування. Перший – передбачає спочатку введення й аналіз певної кількості понять і категорій, необхідних для методологічного рівня сприймання педагогічного процесу, й потім на їх основі вивчення природи педагогічного процесу та створення його різних моделей. Указаний підхід логічно зрозумілий, схильний до класичного, уявляється як лінійно-послідовний алгоритм формування методологічних поглядів у студентів на основі вихідних положень і понять. Однак, з іншого боку, він створює замкнений простір можливостей і при ситуації необхідності введення нових понять (така необхідність виникає, наприклад, при переході до нової парадигми) вимагає повернення до «початку шляху», що певною мірою призводить до переструктурування вже створеного простору методологічних уявлень про педагогічний процес. Другий підхід у методологічній підготовці за вихідну позицію бере саму педагогічну реальність, її природу, складність. Тоді ніщо не заважає побудові методологічних уявлень про цю реальність у тій чи іншій системі координат, яка й визначатиме вихідні поняття та категорії саме у цій системі координат. Розглядаючи педагогічну реальність в іншій системі координат, вводять нові поняття, досліджують нові властивості – відтак отримується педагогічний процес в *іншій* формі, або, говорячи мовою діалогу, *інший*педагогічний процес. Методологічні знання студентів при такому підході формуються у вигляді поглядів з різних систем координат (парадигм, теорій, підходів) як можливих, а не необхідних. У кожній системі координат створюватимуться свої модельні уявлення про педагогічний процес знову як можливі. Такий шлях формування методологічних знань створює відкритий простір можливостей, до якого можна додавати інші моделі, побудовані на інших поняттях, які ще не розглядалися. Причому повернення назад тут непотрібне. Другий шлях формує полілогічні, поліцентричні уявлення про педагогічний процес, до того ж різні центри мають однакове право на існування.  7. Педагогічна реальність з позицій наших ідей розуміється не як раз і назавжди дана об’єктивна дійсність, вона визначається як співіснування суб’єктів педагогічного процесу, як подія, що відбулася. Отже, вчитель, з одного боку, зустрічається з педагогічною реальністю як із вже об’єктивно існуючою, як із завершеною подією; а з іншого – він сам стає частиною педагогічної реальності, а тому може створити нову подію й змінити всю реальність педагогічного процесу. Педагогічна реальність у різних видах і формах виступає як активна субстанція, яку вчителю не можна не помітити, не звернути на неї увагу, обійти в педагогічному процесі. Відповіддю на активність педагогічної реальності є творчість учителя.  8. Методологічна підготовка передбачає різні рівні методологічного мислення педагога та сприймання педагогічної реальності. У контексті нашого дослідження формування методологічних поглядів майбутнього вчителя повинно відбуватися в напрямі від розуміння і сприймання різних предметних знань як слабкозв’язаної множини до їх сприймання як недиз’юнктивно-діалогічної множинної цілісності. Головною особливістю діалогічного рівня методологічної підготовки є те, що не метод (парадигма, підхід), створений і впроваджений кимось, «веде» вчителя, а вчитель, використовуючи різні методи, підходи, парадигми, засоби, створює свою стратегічну лінію педагогічної діяльності, свою методику навчання й виховання. Модель кожного рівня методологічної підготовки передбачає відповідні форми спілкування, управління, навчання. Методологічні знання про педагогічний процес створюють для майбутнього педагога простір можливостей у вигляді моделей, рівнів, систем координат, що вводить студента в ситуацію необхідності особистісного вибору через творчий синтез своєї можливості та перетворення її в дійсність. Перехід учителя у своїй діяльності на рівень, який відповідає вищому рівню методологічного сприймання педагогічної реальності, не одномоментне механічне перемиканням, а творчо-драматичний процес зміни особистості вчителя, її розвитку.  9. Процеси вимірювання в ракурсі дослідження мають тенденцію переходу від їхнього суб’єктно-об’єктного (учитель – суб’єкт, учень – об’єкт) сприймання до суб’єктно-суб’єктного. У першому випадку створюється ієрархічна модель вимірювання, на нижньому рівні якої розташовано властивості, які потрібно оцінити експертам. Саме цим задається наперед структурований простір, у який поміщається об’єкт дослідження (наприклад, особистість), і експерт виконує оцінювання. Це приклад жорсткого системного аналізу. В іншому випадку об’єкт дослідження (особистість) сам вибирає властивості та оцінює їх, що має місце, наприклад, в репертуарних решітках Келлі, тобто виступає співучасником дослідження.  10. Групою експертів (докторів наук) за методом Делфі проведено оцінку основних теоретичних аспектів дослідження за десятибальною шкалою. Ця оцінка підтвердила вірогідність теоретичних положень дисертації. Експеримент щодо впровадження суб’єктно-суб’єктного та діалогічного рівнів управління й спілкування в школах і ВНЗ підтвердив можливості цих рівнів для гуманізації, демократизації, гуманітаризації педагогічного процесу, зміщення акцентів педагогічного процесу в напрямі загальнолюдських цінностей, активізації учнів.  Виконані дослідження створюють основу для розробки методичних рекомендацій Міністерству освіти і науки України з метою введення в навчальні програми з педагогічних дисциплін розділів, які б передбачали методологічну підготовку як складник загальнопедагогічної професійної підготовки педагогів. На практиці методологічні знання окреслюють педагогу певний смислово-семантичний простір діяльності, допомагають знайти своє місце в педагогічному процесі, визначати шляхи свого професійного розвитку.  Звичайно, розкрито і досліджено далеко не всі аспекти системного аналізу педагогічного процесу і тісно пов’язаного з ним методологічного складника професійної підготовки. Дисертаційне дослідження дає змогу сформулювати подальші напрями розвитку наших ідей. Такими напрямами можуть бути: проблеми формалізації в педагогічних дослідженнях, методологічні проблеми кількісних досліджень у педагогіці, методологія використання нових інформаційних технологій у педагогічних дослідженнях, природа педагогічної реальності як основи педагогічного процесу, методологічні проблеми комп’ютеризації навчання, проблеми актуалізації навчання за допомогою діалогу, методологічні проблеми моделювання за допомогою комп’ютерів, методологічні проблеми комп’ютерної підтримки навчального процесу, проблеми змісту гуманізації та гуманітаризації процесів навчання і виховання, проблеми ціннісно-смислової орієнтації педагогічного процесу, дослідження дидактичних засад педагогічного процесу в умовах сучасної його відкритості та інші. | |