

УДК 37:004

Є. О. Співаковська

Поморська Академія в Слупську, Слупськ, Польща

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ВІРТУАЛЬНОЇ ПОЛІСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ У НАВЧАЛЬНОМУ ПРОЦЕСІ

DOI: 10.14308/ite000590

У статті визначено й обґрунтовано сутність методологічних підходів, що лягли в основу розробки педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності у віртуальному полісуб'єктному навчальному середовищі, зокрема системно-суб'єктного, синергетичного, рефлексійного, компетентнісного, ресурсного, суб'єктно-орієнтованого і діалогічного. Кожен із визначених підходів зумовив окреслення ключових принципів, дотримання яких забезпечує ефективність реалізації запропонованої автором педагогічної системи. Особливе місце у дослідженні відведено специфічним методологічним принципам, які визначають сутність підготовки педагога до віртуальної полісуб'єктної взаємодії у навчальному процесі: принцип сприяння самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів навчальної взаємодії у полісуб'єктному навчальному середовищі, принцип диференційованого та індивідуального підходу, який власне і забезпечує прояв ознак суб'єктності кожним суб'єктом навчальної взаємодії, принцип інтеграції (який передбачає залучення усіх можливих ресурсів (зовнішніх і внутрішніх) для комплексного вирішення навчальних завдань, в тому числі, залучення усіх суб'єктів навчальної взаємодії до вирішення конкретного навчального завдання через діалогову (полісуб'єктну) взаємодію), а також принцип опори на потенційні можливості суб'єкта. Обґрунтовані методологічні основи дослідження дали змогу змодельовати педагогічну систему підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі.

Ключові слова: *методологічний підхід, системно-суб'єктний підхід, синергетичний підхід, рефлексійний підхід, компетентнісний підхід, ресурсний підхід, суб'єктно-орієнтований підхід, діалогічний підхід, принцип, віртуальне полісуб'єктне навчальне середовище.*

Постановка проблеми. Сучасний рівень розвитку суспільства за останні декілька років, стрімкий стрибок в удосконаленні інформаційно-технологічної бази, розвиток технологій програмування, засобів зв'язку та комунікацій зумовили пошук нових, ефективних освітніх технологій, що, у свою чергу, сприяє розвитку інформатизації освіти і надає нові можливості використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в організації навчально-виховного процесу, в організаційно-методичній підтримці самоосвіти особистості. Відповідно, сучасна освітня система повинна орієнтуватися на таку парадигму, яка б забезпечила максимально ефективне та інтенсивне формування у школярів та студентів таких умінь і компетентностей, які б дали їм змогу швидко адаптуватися до сучасних умов життєдіяльності, формування потреби постійного самовдосконалення і саморозвитку, творчої активності.

Отже, інтенсифікація інформаційних процесів вимагає необхідність у розробці нової парадигми та освітніх моделей, інформаційно-освітніх середовищ, в яких особистість змогла б реалізувати зазначені вище вміння та компетентності, свій творчий потенціал.

Однак, зазвичай освіта сприймається як об'єкт дослідження, який підлягає конструюванню та змінам відповідно до певних уявлень науковців чи управлінських рішень чиновників, а не як особливий вид активності, що ініціюється специфікою життєвих умов. Тому усталена так звана «традиційна» система освіти відображає загалом умови того освітнього середовища, в якому відбувається її становлення. Але в сучасних умовах розвитку інформаційного суспільства слідування освітнім традиціям зумовлює значне відставання можливостей системи освіти від реальних навчальних потреб тих, хто користується її послугами. Отже, необхідною стає прогресивно-революційна стратегія у формуванні освітньої парадигми сучасного інформаційного суспільства, фундаментальними критеріями функціонування якої визначаємо:

- 1) випереджувальний характер;
- 2) творче перетворення життя у взаємодії із суспільними інституціями;
- 3) формування суспільно необхідних на даному етапі потреб;
- 4) створення адекватних матеріальних і духовних цінностей;
- 5) адаптація виробництва до вимог гармонійного розвитку особистості;
- 6) орієнтація на створення нових і дієвих педагогічних технологій;
- 7) пріоритетне фінансування прогресивних освітніх напрямків і розвиток програми самофінансування;
- 8) стимулювання виходу на точки біфуркації (стимулювання переходу з усталеної освітньої парадигми, що гальмує прогресивно-революційні зміни) на новітні концепції.

Отже **мета** статті полягає в обґрунтуванні методологічних аспектів розробки цілісної педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності у віртуальному полісуб'єктному навчальному середовищі.

Огляд останніх досліджень і публікацій. На основі сказаного вище зробимо спробу обґрунтування нової моделі освіти та її методологічне підґрунтя, яка розроблена з урахуванням сучасних освітніх і життєвих потреб. Таку модель базуємо на ідеях провідних ідеологів розвивального навчання (К. Р. Роджерса [21], В. В. Давидова [7] та ін.), бо саме воно здійснюється як цілеспрямована навчальна діяльність, в якій учасник освітнього процесу (суб'єкт) свідомо ставить навчальну мету і завдання саморозвитку та самовдосконалення, стаючи, таким чином, активним суб'єктом навчальної взаємодії в полісуб'єктному навчальному середовищі (ПНС), що дає йому змогу максимально досягти поставленої мети і виконати освітні завдання.

Для розробки згаданої моделі необхідними для вирішення вважаємо такі завдання:

- 1) перехід від авторитарного стилю управління при організації освітнього процесу до технологій діалогової взаємодії, спільної діяльності та співробітництва усіх суб'єктів, що зумовлює актуальність організації полісуб'єктної взаємодії;
- 2) перехід від знаннєво-репродуктивного підходу до розвитку суб'єктивної активності та продуктивно-творчої мисленнєвої діяльності;
- 3) виявлення невідповідностей, суперечностей, проблем у змісті освіти та пошук і розробка нових видів і форм навчальної діяльності;
- 4) пошук та конструювання сприятливого та ефективного освітнього середовища, що стає полісуб'єктним, для реалізації освітніх цілей усіх суб'єктів навчального процесу;
- 5) формування і вдосконалення важливих особистісних якостей суб'єктів, спрямованих на актуалізацію і розвиток елементів САМО.

Для ефективного функціонування в соціальному і духовному аспектах, суб'єкт повинен не лише добре орієнтуватися в соціальній інформації, але й проявляти активність, діяти, генерувати нові ідеї, способи і форми діяльності; відповідно, створення нового передбачає екстеріоризацію внутрішнього потенціалу особистості суб'єкта в оточуючому середовищі (у нашому випадку, полісуб'єктному навчальному); саме цей процес відображає одну з найважливіших потреб вчителя – бути особистістю, не втратити своєї самобутності попри все більшу популярність і ріст авторитету третього суб'єкта навчально-виховного процесу – ІКТ-полісуб'єкта.

Для вирішення зазначених вище завдань слід визначити методологічні передумови, орієнтація на які забезпечить ефективність функціонування запропонованої нової моделі освіти й на її основі розвитку відповідної педагогічної системи підготовки майбутніх педагогів-гуманітаріїв до професійної діяльності в умовах запропонованої моделі.

Вивчення будь-якої педагогічної проблеми, на думку Л. Ф. Панченко [16, с. 6], завжди починається з визначення методології проєктованого дослідження, вибору сукупності наукових підходів, принципів і методів, які дозволять найефективніше вирішити поставлені дослідником завдання.

Виклад основного змісту дослідження. Загальноприйнято в педагогіці методологічний підхід розуміти як принципову методологічну орієнтацію дослідження, точку зору, з якої розглядається об'єкт вивчення, як поняття або принцип, що керує загальною стратегією дослідження. Вважаємо, що гармонійне, інтегроване поєднання взаємодоповнюючих і збагачуючих один одного підходів забезпечить ефективність результатів пропонуваної нами наукової роботи.

Такими підходами на основі теоретико-емпіричного дослідження ми визначаємо: системно-суб'єктний (розглядаючи ПНС як цілісну систему), синергетичний (розуміючи важливість дисипативної ознаки системи полісуб'єктного навчального середовища, яке під впливом постійних і стрімких інновацій одного із суб'єктів – ІКТ – вимагає необхідності до самоорганізації та саморозвитку відповідно до згаданих вище змін); рефлексійний (необхідність квазіпрофесійного моделювання ПНС і проєктування професійної діяльності у ньому вчителя-гуманітарія і проєктування вчителем діяльності ІКТ-полісуб'єкта як суб'єкта у цьому середовищі передбачає орієнтування на рефлексійні процеси на кожному етапі такого моделювання і проєктування); компетентнісний та ресурсний підходи (функціонування у спільній системі координат на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з ІКТ учителеві необхідно володіти високим рівнем сформованості як професійної компетентності, так і інформативної компетентності як складового компонента першої; саме така компетентність забезпечить проєктування і моделювання змісту і форми ІКТ-полісуб'єкта як суб'єкта навчально-виховного процесу; більше того, для ефективної професійної діяльності вчителя у сучасному полісуб'єктному середовищі, що є відкритою само організованою системою, потрібне визначення структури професійного потенціалу, професійно важливих якостей, потреб, навичок, вмінь, навичок, компетенцій, що дасть змогу суттєво інтенсифікувати процес становлення і розвитку професіоналів); суб'єктно-орієнтований (у сучасній інтегрованій світовій спільноті реалізація людиною (учителем чи учнем) своєї активної суб'єктної сутності, опанування новим індивідуально-суспільним досвідом, що стимулює подальший розвиток науково-технічного процесу, набуває особливого значення) та діалогічний підходи.

Обґрунтуємо зазначені вище методологічні підходи.

Вибір системно-суб'єктного підходу як методологічного орієнтиру в нашому дослідженні зумовлений ходом розвитку філософсько-психологічного розуміння сутності феномену суб'єкта у світовій науці. Зазначеному вище підходу передувало певне об'єднання ідей суб'єктно-діяльнісного та системного підходів.

Зокрема, у центрі понятійної системи психологічних досліджень декількох десятиліть була категорія свідомості і діяльності [1, с. 48–49], оскільки соціально-економічний уклад тогочасного суспільства вимагав, у першу чергу, людину праці, яка реалізовувала діяльність. Водночас, така людина була невід'ємною складовою колективу, який пропагував через діяльність спільні цінності. Сама ж людина як унікальна індивідуальність, суб'єкт менше цікавив суспільство і науку.

Подальші радикальні зміни у суспільстві, спричинені глобалізаційними умовами, конкуренцією у всіх сферах життєдіяльності зумовили необхідність індивідуального, ініціативного, прагнучого суб'єкта, його здатність до самостійності, відповідальності, самовизначення, самореалізації. Це й стало причиною появи ряду наукових розвідок

сутності категорії суб'єкта, а це, у свою чергу, зумовило виокремлення суб'єктного підходу до дослідження згаданого вище феномену.

Визначаючи принципові відмінності між гуманітарною та природничою методологіями, С. Л. Рубінштейн зазначав, що специфіка гуманітарних наук проявляється в їх суб'єктності і ціннісній опосередкованості знань, що і підвело автора до обґрунтування принципу самодіяльності суб'єкта. Водночас, долаючи усталений на той час (30-ті роки минулого століття) формально-структурний підхід до аналізу свідомості та діяльності, учений сформулював пояснення «діючої особи», яка творить діяльність, вкладаючи в це поняття значення особистості як суб'єкта власної активності [18, с. 10].

Водночас, у філософських, соціологічних наукових дослідженнях помітною є ознака системотвірності у трактуванні категорії суб'єкта і суб'єктності, надаючи йому методологічні функції. Це пов'язано із двома іншими підходами до визначення поняття «суб'єкт», ініційованих філософськими дослідженнями: акмеологічний, що бере початок в антропоцентричній філософській традиції І. Г. Канта, засновника феноменології Е. Г. Гуссерля, основоположника німецького екзистенціалізму М. Ф. Хайдеггера, французького екзистенціаліста Ж.-П. Сартра та ін. і розуміє суб'єкт як вершину розвитку особистості, та еволюційний підхід, започаткований еволюційно-генетичною філософською традицією Ф. В. Шеллінга, Б. Б. Спінози, Г. В. Гегеля тощо, згідно якого людина як суб'єкт проходить поступово етапи свого розвитку.

Відповідно, така об'єднувальна тенденція у розумінні сутності суб'єкта з позиції двох означених вище підходів, а також із залученням суб'єктно-діяльнісного розуміння розвитку особистості як суб'єкта, дала підстави А. В. Брушлинському інтегрувати «системно-еволюційний та суб'єктно-діяльнісний підходи» у новий системно-суб'єктний підхід, згідно якого людина сприймається системно як суб'єкт діяльності, спілкування, відношень, переживань тощо [3]. Саме суб'єкт на кожному етапі свого розвитку є носієм системності, що проявляється у його взаємодії з оточенням [8, с. 13].

Отже, ключовим в розробці та реалізації нашої педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС стане системно-суб'єктний підхід, що об'єднує в собі ідеї системно-еволюційного, суб'єктного, суб'єктно-діяльнісного, еволюційного та акмеологічного підходів.

Системотвірними факторами моделювання запропонованої педагогічної системи є мета діяльності суб'єктів у ПНС, їх мотивація, врахування індивідуальних особливостей кожного суб'єкта, в тому числі і колективного ІКТ-полісуб'єкта (чи полісуб'єкта у вигляді мережевої навчальної спільноти), постійний взаємозв'язок цих особливостей із зовнішніми і внутрішніми чинниками тощо.

Близький до системно-суб'єктного визначаємо суб'єктно-орієнтований підхід, що передбачає моделювання такого освітнього середовища, коли суб'єкти активно залучаються до педагогічної взаємодії, і створюються сприятливі умови для ефективної полісуб'єктної взаємодії. Відповідно, як зазначає Л. О. Ковальчук, при суб'єктно-орієнтованому підході освітнє середовище набуває траєкторії потенційного саморозвитку студента/ учня як суб'єкта педагогічної полісуб'єктної взаємодії, «простором набуття і творчого використання ним (та й іншими суб'єктами навчально-виховного процесу) досвіду діяльності» [11, с. 3], залучення елементів САМО. Педагог як суб'єкт проявляє, окрім зазначеного вище, творчий підхід до професійної діяльності, організації навчально-виховного процесу.

Таким чином, орієнтація на суб'єктно-орієнтований підхід у підготовці майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності у ПНС забезпечить активізацію механізмів особистісно-професійного розвитку студентів, створення підґрунтя й умов для самореалізації особистості майбутнього педагога, активізацію й розвиток його суб'єктного потенціалу, творчих можливостей, категорій САМО.

На основі сказаного вище можемо зробити висновок про ефективність впровадження суб'єктно-орієнтованого підходу у розробці педагогічної системи

підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності в ПНС за таких педагогічних умов:

- 1) сформованості готовності викладача до дотримання ключових позицій підходу;
- 2) чіткості у цілепокладанні й плануванні навчальних занять на засадах зазначеного підходу;
- 3) цілеспрямованого проектування моделей полісуб'єктної взаємодії під час навчальних занять і в організації індивідуальної та самостійної роботи студентів;
- 4) високого рівня мотивації та готовності студентів до полісуб'єктної взаємодії;
- 5) моделювання функціонального ПНС з урахуванням науково-обґрунтованих принципів полісуб'єктної взаємодії (див. наступний підрозділ роботи);
- 6) формування вміння аналізу ефективності моделей полісуб'єктної взаємодії учасниками навчально-виховного процесу (вміння саморефлексії).

Вагомість *синергетичного* підходу до вирішення мети і завдань нашого дослідження яскраво відображена у позиції І. О. Зимньої, яка зазначає, що суб'єкти освітнього процесу «приречені» на саморозвиток, внутрішня сила якого є джерелом та імпульсом кожного з них [10], а також у сутності попередньо обґрунтованих нами системно-суб'єктного та суб'єктно-орієнтованого підходів.

Досить справедливо зазначає у своєму монографічному дослідженні О. В. Торічний [19, с. 17] про те, що концепція розвитку є вищим рівнем філософської діалектики, оскільки «ідея розвитку ґрунтується на припущенні можливостей певних кількісних і якісних змін, які сприяють підвищенню рівня загальної чи спеціальної особистості, під час якого повною мірою виявляються принципово нові ознаки у порівнянні з попередніми формами» [19, с. 17].

Однак, у контексті дослідження специфіки полісуб'єкта більшого значення набувають феномени саморозвитку та самоорганізації, що є провідними ідеями синергетики. На думку О. Є. Остапчук, ідеї синергетики уможливають обґрунтування нових підходів до дослідження педагогічних явищ, інтегрування понять у нові педагогічні явища і процеси, «повніше реалізовувати основні дидактичні умови для організації та здійснення навчального процесу на підставі головних його принципів» [15, с. 20].

Водночас, предметом дослідження синергетики є складні, нерівнозначні, дисипативні системи, що постійно само розвиваються через перебування в стані нестійкості та здатності до самоорганізації. Синергетична парадигма, як зазначає Н. В. Гузій [6, с. 50], зумовлює свого роду діалог суб'єкта з оточуючим середовищем (в тому числі, із самим собою), оскільки в умовах нестійкості середовища постає потреба в управлінні розвитком певної інституції, а суб'єкт має можливість вчасного вибору найоптимальнішої для нього траєкторії розвитку.

Отже, важливим аспектом у контексті проблеми даної роботи є врахування принципів синергетики та необхідність виявлення варіантів можливої поведінки системи, самих суб'єктів у ПНС та пошук способів виведення їх на ці варіанти. Відповідно, у процесі проходження етапів створення мережевої спільноти як колективного ІКТ-полісуб'єкта врахування принципів синергетичного підходу передбачає самоорганізацію діяльності учасників цього полісуб'єкта, яка проявлятиметься у самоузгодженості (когерентності) їхньої взаємодії. Така самоорганізація може також ініціювати виникнення нового ІКТ-полісуб'єкта, який продукуватиме наступні і так далі до певної безкінечності.

З іншого боку, професійну підготовку майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС важко назвати лінійним процесом. Відповідно, професійна підготовка є специфічною педагогічною системою, яка функціонує через взаємозв'язок категорій «вибір-необхідність», які визначають специфіку самоорганізації та саморозвитку майбутнього вчителя-гуманітарія як суб'єкта взаємодії у ПНС та характеризують особистісну активність, відповідальність, творчість тощо студента, а процес формування готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС визначаємо як педагогічну систему, що володіє синергетичними ознаками, є специфічною формою

само детермінації, здатна до вдосконалення проектування моделі фахівця, що зумовлює можливість його переходу на нові рівні професійного та особистісного саморозвитку.

Однак, залишити цю систему на розсуд самокерованості означає зумовити певний ризик у виборі неефективної траєкторії саморозвитку. Тому слід здійснювати певний спеціально продуманий і змодельований педагогічний резонансний вплив: 1) з боку викладача через реалізацію відповідної сукупності педагогічних умов та впровадження спеціально розроблених технологій навчання на основі полісуб'єктної взаємодії; 2) з боку студентів – через прояв суб'єктної активності.

Сутність розуміння ідей компетентнісного та рефлексійного підходів зумовлює дослідження деяких їх аспектів.

Л. Я. Зеня наголошує на тому, що процес продуктивної діяльності (а такою ми вважаємо педагогічну систему підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС) обов'язково закінчується рефлексійною фазою [9, с. 143].

Цікавою для розгортання нашої дослідницької думки є суб'єктно-характеристичне бачення сутності рефлексійного процесу у В. Б. Шапаря, в якому чітко репрезентується ідея про рефлексію як про процес подвійного дзеркального взаємовідображення суб'єктами один одного, а суб'єкт у ній може займати щонайменше шість позицій: сам суб'єкт, яким він є в діяльності; суб'єкт у своєму баченні; суб'єкт у баченні іншого; суб'єкт, що сприймає іншого в діяльності; суб'єкт, що сприймає іншого, яким він є; суб'єкт, що подає своє бачення іншого і як він ним сприймається [20, с. 145].

Для реалізації рефлексійного підходу С. У. Гончаренко пропонує використання проблемних ситуацій (таких ситуацій, в яких суб'єкт чи полісуб'єкт повинні знайти і застосовувати нові для себе знання чи способи дії). Згаданий вище автор вважає, що такі ситуації можуть реально існувати, формулюватися викладачем чи студентами [5, с. 271]. Однак, у полісуб'єктній взаємодії за участю колективного суб'єкта такі проблемні ситуації краще пропонувати для генерування самими студентами, таким чином, стимулюючи їхню діяльнісну суб'єктну активність, або полісуб'єктом, який репрезентує діяльність багатьох учасників групи. Слід також пам'ятати про об'єктивний (суперечність між проблемою, яку слід вирішити, і брак засобів для цього), і суб'єктивний (усвідомлення і розуміння суб'єктом цієї суперечності та формулювання ним на основі проблемного завдання) аспекти проблемної ситуації.

На підтвердження попередньої ідеї пропонуємо низку факторів, які стоять в основі можливостей проблемних ситуацій в реалізації рефлексійного підходу: 1) для успішного вирішення проблемної ситуації на кожному з його етапів потрібен аналіз, з якого й починається рефлексія; 2) у вирішенні проблеми у ситуації потрібен пошук альтернативних дій, обґрунтування вибору тієї чи іншої з них відповідно до конкретних умов, особливостей, цілей, що, у свою чергу, безпосередньо відображає рефлексивні процеси; 3) в навчальних умовах проблемна ситуація ніби інтегрує потребу здобути нові знання й актуалізацію раніше отриманих знань, тобто розвиває умови проектування і рефлексії в їх єдності.

На підставі зазначеного вище, одним із методів, запропонованих нами до використання для реалізації нашої педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС, буде проблемне навчання, де засобом його ефективного впровадження стануть проблемні ситуації двох видів: 1) власне проблемні ситуації, сформульовані викладачем, для вирішення студентами з метою активізації у них рефлексивних процесів; 2) квазіпроблемні ситуації – своєрідний опис умов, які можуть спонукати виникнення проблемних ситуацій у професійній діяльності, які власне і слід спрогнозувати і сформулювати самими студентами.

Реалізацію компетентнісного підходу у нашому дослідженні демонструємо через виокремлення компетентності полісуб'єктної взаємодії, що є основою для формування готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС, дослідженню сутності якої присвячено низку наших публікацій [17].

Діалогічний підхід ґрунтується на можливості постійного розвитку, самовдосконалення майбутнього фахівця у процесі професійної підготовки, потреба в яких зумовлена тісним взаємозв'язком і взаємозалежністю з активністю суб'єктів навчального процесу.

Простежимо результати історичного аналізу діалогічності, здійсненого І. М. Мельничук [13, с. 135–137]. Авторка згадує відомі перші приклади філософського діалогу в мемуарній літературі про Будду, де в діалозі між наставником та учнем відкривається істина, хоча такий вірець діалогу тоді ще характеризувався певною авторитарністю з боку наставника, який авторитарно виголошував певну доктрину, з якою учень повинен був безумовно погодитися.

Антична Греція (класичний період, IV століття до н. е.) відома діалогами Сократа, які вже позбавлені догматичності у спробах пояснення філософської думки і є певною бесідою-дослідженням, спрямованою на пошук істини через тверде переконання Сократа в тому, що істина народжується в діалозі з іншими. Філософія діалогу відображена у 25 діалогах трактатах Платона, на основі яких Арістотель створює свій тип діалогу – парні промови з підготовленим вступом.

У сучасному трактуванні сутності діалогу варто згадати праці С. Л. Франка та М. М. Бахтіна, зокрема для останнього діалог є ключовим аспектом у вивченні культури, розширенні діапазону людської свідомості, визначенні духовної спрямованості людини та характеристики людського мислення і пізнання. Саме М. М. Бахтін вводить у науковий обіг поняття «діалогізм свідомості», що відображає специфіку внутрішнього діалогу [2, с. 84] (наприклад, у ході аналізу інформації, отриманої від полісуб'єкта, суб'єкт-студент аналізує та синтезує своє розуміння проблеми на основі попередньо сформованих у його свідомості понять, категорій, висновків, узагальнень тощо).

На підставі сказаного вище можемо зробити висновок про те, що обов'язковою ознакою полісуб'єктної навчальної взаємодії в ПНС і самого ПНС є діалогічність, що забезпечує можливість самоорганізації учасників цього середовища та прояв їхньої суб'єктної активності з метою їхнього освітнього розвитку.

Діалогічний підхід передбачає розв'язання питання про сутність понять суб'єкта і об'єкта навчально-комунікативної взаємодії. Через призму полісуб'єктної парадигми, яка все більше набуває актуальності в сучасній педагогічній науці, під час такої взаємодії очевидними стають суб'єктні ознаки та особливості кожного суб'єкта, здійснюється їхній взаємний вплив, а їхні дії та взаємодія один з одним спрямовані на розв'язання спільної мети, упродовж чого суб'єкти, як учасники діалогової взаємодії, виявляють себе як суб'єкти індивідуальної активності, що зумовлює якісну зміну самого суб'єкта, яка, у свою чергу, чинить активний вплив на його розвиток.

Водночас у діалоговій взаємодії спостерігається зіставлення різних точок зору, намірів, мотивів суб'єктів, і через їхню взаємодію відбувається продукування нових потреб, мотивів і цілей. Окрім цього, суб'єкти спільно знаходять та узгоджують засоби і способи досягнення мети в кожній конкретній ситуації, спільно здійснюють контроль та оцінюють успішність взаємодії. Слід також зазначити, що діалогічний підхід передбачає відсутність наперед визначеної чи кимось сформульованої мети та завдань – вони знаходяться у процесі діалогової взаємодії суб'єктів.

У нашому розумінні, врахування принципів діалогічного підходу до реалізації розробленої нами педагогічної системи підготовки майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС дасть змогу зрівняти позиції педагога, студента та ІКТ-полісуб'єкта (групового, колективного суб'єкта) як активних суб'єктів навчальної взаємодії в ПНС, що зумовлює зміну їхніх ролей і функцій.

Розглянемо ці функції.

Основними функціями педагога як суб'єкта освітнього процесу в ПНС вважаємо такі:

- 1) делегування частини своїх функцій і повноважень ІКТ-середовищу як ІКТ-полісуб'єкту (причому залучення педагога до роботи в ІКТ-полісуб'єкт здійснюється лише на вимогу самих студентів/ учнів);
 - 2) розробка навчально-методичного забезпечення технологій ІКТ-навчання (власні розробки або використання готових ІКТ освітніх ресурсів);
 - 3) здійснення психолого-дидактичного та ергономічного оцінювання змісту, пропонуваного ІКТ-полісуб'єктом, який використовується в навчальному процесі, і спрямування свого педагогічного впливу на його вдосконалення;
 - 4) формування ціннісного ставлення (аксіологічних стратегій) в оцінюванні інформації, пропонуваної ІКТ-полісуб'єктом (мережевою спільнотою), а також формування культури поведінки в мережі Інтернет;
 - 5) організаційна та навчально-методична діяльність, спрямована на вдосконалення навчальної взаємодії в ПНС;
 - 6) забезпечення діалогової полісуб'єктної взаємодії на основі принципу співробітництва і партнерства в ПНС;
 - 7) консультування педагогічного колективу та студентів як суб'єктів навчальної полісуб'єктної взаємодії щодо забезпечення ефективного здійснення навчально-виховного процесу в ПНС;
 - 8) формування ознак суб'єктності у студентів як суб'єктів навчальної взаємодії.
- Функції студентів як суб'єктів діалогової (полісуб'єктної) взаємодії в ПНС вбачаємо

такі:

- 1) формування вмінь самостійної навчальної діяльності в ПНС, вмінь і навичок роботи з ІКТ;
- 2) оволодіння методами і стратегіями пошуку інформації, її обробки, перетворення і передачі в ПНС;
- 3) формування вміння аналізу отриманої в ПНС інформації та її застосування у навчально-професійній діяльності;
- 4) прояв активності щодо вдосконалення змісту навчальної інформації, запропонованої в ПНС.

Функції ІКТ-полісуб'єкта:

- 1) забезпечення доступу до різних джерел інформації (віддалених баз даних та конференцій через мережу Інтернет) та роботи з нею;
- 2) забезпечення і підготовка відповідних компонентів ПНС до використання суб'єктами навчальної взаємодії (навчальні ресурси, демонстраційні ресурси, програмні засоби і системи);
- 3) забезпечення навчальної взаємодії в ПНС навчальними і навчально-методичними матеріалами;
- 4) забезпечення полісуб'єктної (діалогової) взаємодії між суб'єктами в ПНС;
- 5) управління навчальною діяльністю (організація самостійної роботи студентів/ учнів з навчальним матеріалом);
- 6) забезпечення інтерактивності (діалогічності) навчання через використання мультимедійних засобів та оперативного зворотного зв'язку із суб'єктами ПНС;
- 7) надання можливостей використання віртуальних навчальних засобів (віртуальних екскурсій, лабораторій, тренажерів, дискусій, блогів тощо);
- 8) забезпечення статистичного збору й обробки результатів навчальної діяльності та контролю за її якістю;
- 9) забезпечення політики безпеки навчальної діяльності в ПНС, захисту навчальної інформації та результатів власної навчальної діяльності.

У цьому контексті варто також зазначити, що взаємодія суб'єктів у ПНС безпосередньо впливає на форму діалогу між суб'єктом-педагогом та суб'єктом-студентом, перетворюючи навчання у ділове співробітництво, яке, у свою чергу, суттєво впливає на

мотивацію в навчанні і, таким чином, підвищує рівень суб'єктної активності студента, а, отже, й рівень ефективності усього навчального процесу.

Зазначене вище підкреслює взаємозв'язок та взаємозалежність виділених нами діалогічного та компетентнісного підходів до розробки та реалізації процесу підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності в ПНС, що свідчить про системність означеного процесу, його актуальність та інноваційність.

Наша дослідницька увага до ресурсного підходу зумовлена тим, що розроблена й обґрунтована у роботі педагогічна система зосереджується на розвитку суб'єкта, його особистості, яку вбачаємо виконавцем і творцем діяльності. Відповідно, ефективність виконання цієї діяльності залежить від потенційних можливостей суб'єкта-студента та суб'єкта-педагога (внутрішнього ресурсу), а також можливостей зовнішнього ресурсу (у нашому випадку – ІКТ-полісуб'єкта, педагогічних умов, що покликані забезпечити стимулювання суб'єктної активності та оптимальне використання усіх наявних навчальних засобів).

У цьому контексті варто зазначити, що концептуальні ідеї ресурсного підходу отримали наукове обґрунтування відносно недавно (останнє десятиліття ХХ століття; засновником підходу вважається економіст Б. Ф. Вернерфельт [4, с. 103–104]), що зумовлює сучасність і своєчасність згаданого вище підходу. Окрім того, врахування ресурсного підходу у дослідженні специфіки полісуб'єктної взаємодії в ПНС дасть змогу брати до уваги вимоги, які висуваються зовнішніми умовами організації педагогічного процесу, а також внутрішні можливості, які спрямовані на задоволення зазначених вимог [14, с. 48].

Висновок та перспективи подальших досліджень. Визначені нами вище підходи потребують конкретизації методологічних аспектів розробки та реалізації педагогічної системи підготовки майбутніх учителів-гуманітаріїв до професійної діяльності в ПНС, яку можливо здійснити через характеристику низки методологічних принципів, що впливають із концептуальних ідей виокремлених наукових підходів.

Оскільки розробка згаданої вище педагогічної системи передбачає процес моделювання, то одними із провідних визначаємо групи методологічних принципів моделювання педагогічних явищ і систем, виокремлені Ю. М. Козловським [12, с. 213–217], а саме: 1) принцип доцільності, принцип оптимальності, принцип взаємності як група принципів етапу цілепокладання у процесі моделювання педагогічної системи (останній принцип у зазначеній групі синтезує три сторони функціонування системи: взаємодію, взаємозв'язок та взаємну відповідність елементів та процесів, що відбуваються у системі); 2) група операційних принципів: наступності, діяльності, формалізації, імітації та проектування; 3) група результативних принципів: принцип об'єктивності та продуктивності (передбачають всебічне врахування умов, в яких відбувається підготовка майбутнього вчителя-гуманітарія); 4) група принципів-умов: принцип відповідності (формування досліджуваного феномену відбувається відповідно до визначених етапів та рівнів) та принцип невизначеності, згідно з яким результати розвитку процесів у системі не можуть бути детально передбачені.

Окрім принципів, зумовлених процесом моделювання, доцільним вважаємо врахування принципу сутнісного аналізу (принцип конкретності), який дає змогу відтворити проєктований педагогічний процес як діалектичне ціле шляхом співвідношення у феномені готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в ПНС загального, специфічного, одиничного, з'ясування сутності існування досліджуваного феномену, його внутрішньої структури, умов функціонування і чинників розвитку, можливостей конструктивного і цілеспрямованого вдосконалення; а також принципів всебічності пізнання (що передбачає цілісне дослідження феноменів ПНС, полісуб'єктної взаємодії тощо) та принципу концептуальності дослідження (передбачає підпорядкованість кожного компоненту системи загальній меті та концепції, що пов'язує взаємодію підходів, принципів, форм, методів, педагогічних технологій, спрямованих на досягнення мети –

сформованість високого рівня готовності майбутнього учителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС).

Серед специфічних методологічних принципів реалізації запропонованої нами педагогічної системи визначаємо такі:

- принцип сприяння самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів навчальної взаємодії у ПНС (на основі якого системою здійснюється педагогічний вплив на процес створення умов для самореалізації, саморозвитку та самовдосконалення суб'єктів);
- принцип диференційованого та індивідуального підходу, який власне і забезпечує прояв ознак суб'єктності кожним суб'єктом навчальної взаємодії у ПНС;
- принцип опори на потенційні можливості суб'єкта, який стимулює прояв його активності та підкреслює необхідність виконання активної ролі суб'єктом навчального процесу у забезпеченні його ефективності;
- принцип інтеграції передбачає залучення усіх можливих ресурсів (зовнішніх і внутрішніх) для комплексного вирішення навчальних завдань, в тому числі, залучення усіх суб'єктів навчальної взаємодії до вирішення конкретного навчального завдання через діалогову (полісуб'єктну) взаємодію.



Рисунок 1. Ознаки моделі педагогічної системи підготовки майбутнього учителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС.

Методологічні орієнтири дають змогу визначити провідну мету і завдання запропонованої нами педагогічної системи і спроектованої у вигляді освітньої моделі, яку формуємо як забезпечення умов та формування вільної, критично мислячої особистості вчителя-гуманітарія, готового до професійної діяльності в ПНС, яка відповідає вимогам суспільної життєдіяльності в умовах ринкової економіки, здатної до безперервного підвищення рівня свого професіоналізму, до інтеграції у світовий освітньо-інформаційний простір.

Таким чином, запропонована нами сучасна модель педагогічної системи підготовки майбутнього учителя-гуманітарія до професійної діяльності у ПНС матиме відповідно ознаки (див. рис. 1.), а її реалізація передбачає врахування концептуальних ідей зазначених вище методологічних підходів і принципів.

Ефективна розробка та реалізація зазначеної педагогічної системи потребують з'ясування сутності поняття полісуб'єктного навчального середовища, до взаємодії в якому система передбачає сформувати готовність майбутнього вчителя-гуманітарія. У дослідженні сутнісних ознак віртуального полісуб'єктного навчального середовища вбачаємо перспективу подальших досліджень.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Анцыферова Л.И. Личность и деятельность / Л. И. Анцыферова // Проблемы личности: материалы симпозиума. – М.: Изд-во Ин-та философии: Саранск, 2004. – С. 48–54.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. – М.: Искусство, 1979. – 424 с.
3. Брушлинский А.В., Тихомиров О. К. О тенденциях развития современной психологии мышления / А. В. Брушлинский, О. К. Тихомиров // Национальный психологический журнал. – 2013. – №2 (10). – С. 10–16.
4. Вернерфельт Б. Ресурсная трактовка фирмы / Б. Вернерфельт // Вестник С.-Петербургского ун-та. – Серия: Менеджмент. – Вып.1. – 2006. – С. 103–118.
5. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
6. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: [монографія] / Н. В. Гузій. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
7. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
8. Журавлев А.Л. Психологические особенности коллективного субъекта // Проблема субъекта в психологической науке / Под ред. А. В. Брушлинского, М. И. Володиной, В. Н. Дружинина. – М.: Изд-во «Академический проект», 2000. – С. 133–150.
9. Зеня Л.Я. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів до навчання іноземних мов учнів профільної школи: [монографія] / Людмила Яківна Зеня. – Горлівка: Видавництво ГДППМ, 2011. – 436 с.
10. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учебник для вузов / И.А.Зимняя. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
11. Ковальчук Л.О. Основи педагогічної майстерності / Лариса Ковальчук. – Львів: Вид-во Центр ЛНУ імені І.Франка, 2007. – 608 с.
12. Козловський Ю.М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: [Монографія] / Ю. М. Козловський. – Львів: СПОЛОМ, 2012. – 484 с.
13. Мельничук І.М. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх соціальних працівників засобами інтерактивних технологій: [монографія] / Ірина Миколаївна Мельничук. – Тернопіль, 2010. – 326 с.

14. Микитюк С.О. Ресурсний підхід до професійної підготовки майбутнього вчителя: [монографія] / Сергій Олександрович Микитюк. – Харків: Монограф, 2012. – 342 с.
15. Остапчук О.Є. Можливості синергетики в розбудові інноваційного освітнього простору / О.Є Остапчук // Педагогіка і психологія. – 2004. - № 4. – С.16-28.
16. Панченко Л.Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету: [монографія] / Л. Ф. Панченко. – Луганськ: Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 280 с.
17. Співаковська Є.О. Психологічна стратегія співробітництва, рефлексивний, мотиваційний та інформаційно-технологічний компоненти готовності майбутнього вчителя-гуманітарія до професійної діяльності в полісуб'єктному навчальному середовищі / Є. О. Співаковська // Інформаційні технології в освіті: [зб. наук. праць / ред. кол. Співаковський О.В., Гуржій А.М. та ін.] - Випуск 18. – Херсон: ХДУ, 2014. – С. 111 – 121.
18. Субъектный подход в психологии / Под. ред. А.Л.Журавлёва, В.В.Знакова, З.И.Рябикиной, Е.А.Сергиенко. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. – 618 с.
19. Торічний О.В. Теорія і практика формування військово-спеціальної компетентності майбутніх офіцерів-прикордонників у процесі навчання: монографія / О. В. Торічний; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б. Хмельницького. – Хмельницький : Вид-во Нац. акад. ДПСУ, 2012. – 535 с.
20. Шапарь В.Б. Словарь практического психолога / Виктор Борисович Шапарь. – М.: ООО «Изд-во АСТ». – Х.: «Торсинг», 2004. – 734 с.
21. Rogers C. R. Toward a More Human Science of the Person / C. R. Rogers // Journal of Humanistic Psychology. – 1985. – № 25(4). – P.7–24.

Стаття надійшла до редакції 25.05.16

Ye. O. Spivakovska

Pomeranian University in Slupsk, Slupsk, Poland

METHODOLOGICAL PRECONDITIONS OF FUTURE TEACHER PREPARATION FOR VIRTUAL MULTISUBJECT INTERACTION IN THE EDUCATIONAL PROCESS

The essence of methodological approaches defined as the foundation for the development of pedagogical system aimed at preparation of future teachers for the professional activity in virtual multisubject learning environment has been substantiated in the article. The following are the approaches: system-subjective, synergetic, reflexive, competence-based, resource-based, subject-oriented, and dialogue-based. Each of the mentioned approaches singled out certain methodological principles following which brings about effective realization of the developed pedagogical system. Much attention has been paid to specific methodological principles which determine the core sense of the preparation of future teachers for the virtual multisubject interaction in the educational process: the principle of the subject's self-realization, self-development and self-improvement encouragement, the principle of differential and individual approach which provides the development of qualities of subjectivity within every subject of educational interaction, the principle of integration (which predetermines the engagement of all possible resources, both internal and external, for the complex solution of educational tasks completed by the subjects participating in the multisubject educational environment in the process of dialogue-based (multisubject) interaction), and the principle of exploitation of potential capabilities of the subject of interaction. The substantiated methodological basis has made it possible to model the system of preparation of a future teacher of Humanities for the professional activity in virtual multisubject learning environment.

Key words: methodological approach, system-subjective approach, synergetic approach, reflexive approach, competence-based approach, resource-based approach, subject-oriented approach, and dialogue-based approach, principle, virtual multisubject learning environment.

Е. А. Спиваковская

Поморская академия в Слупске, Слупск, Польша

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ВИРТУАЛЬНОМУ ПОЛИСУБЪЕКТНОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье определено и обосновано сущность методологических подходов, которые положены в основу разработки педагогической системы подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в виртуальной полисубъектной учебной среде, а именно, системно-субъектного, синергетического, рефлексивного, компетентностного, ресурсного, субъектно-ориентированного и диалогического. Каждый из названных подходов определил ключевые принципы, соблюдение которых, по мнению автора, обеспечивает эффективность реализации предложенной автором педагогической системы. Особое место в исследовании занимают специфические методологические принципы, которые определяют сущность процесса подготовки педагога к виртуальному полисубъектному взаимодействию в учебном процессе: принцип содействия самореализации, саморазвитию и самоусовершенствованию субъектов учебного взаимодействия в полисубъектной учебной среде, принцип дифференцированного и индивидуального подхода, который обеспечивает проявление признаков субъектности у каждого субъекта в процессе учебного взаимодействия, принцип интеграции (который предусматривает вовлечение всех возможных ресурсов (внешних и внутренних) для комплексного решения учебных заданий, в том числе, задействие всех субъектов учебного взаимодействия в решение конкретного учебного задания посредством диалогового (полисубъектного) взаимодействия), а также принцип опоры на потенциальные возможности субъекта. Обоснованные методологические основания исследования дали возможность смоделировать педагогическую систему подготовки будущего учителя-гуманитария к профессиональной деятельности в полисубъектной учебной среде.

Ключевые слова: методологический подход, системно-субъектный подход, синергетический подход, рефлексивный подход, компетентностный подход, ресурсный подход, субъектно-ориентированный подход, диалогический подход, принцип, виртуальная полисубъектная учебная среда.