

УДК [001:159.018.2] – 057.874:37:167(477)

DOI:

Олена Галян, доктор педагогічних наук, доцент кафедри практичної психології
Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка

**АПРОБОВАНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЯК
ЕМПІРИЧНА ВЕРИФІКАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ГУМАНІТАРНО-
ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

У статті розкрито провідні ідеї авторських педагогічних моделей та педагогічних концепцій ХХ століття, у яких втілено ставлення до школярів як до суб'єктів освітнього процесу. Змістово-процесовий аспекти вітчизняного та зарубіжного передового досвіду представлено в контексті створених психолого-педагогічних умов для вияву учнями істинної суб'єктності під час реалізації педагогами завдань навчання, виховання та розвитку вихованців. Розглянуті моделі організації освітнього середовища визнано емпіричною верифікацією результативності людиноцентрованого, смислоорієнтованого підходу в освіті.

Ключові слова: суб'єктність; педагогічні ідеї; педагогічні моделі; авторські педагогічні системи; гуманітарність; освітнє середовище.

Лит. 9.

Olena Halyan, Doctor of Sciences (Pedagogy),
Associate Professor of the Practical Psychology Department
Drohobych Ivan Franko State Pedagogical University

**APPROVED MODELS OF THE DEVELOPMENT OF AGENCY OF PUPILS'
PERSONALITY AS EMPIRICAL VERIFICATION OF RESULTS OF THE
HUMANITARIAN-ORIENTED EDUCATIONAL PROCESS**

The article reveals the leading ideas of the author's pedagogical models and pedagogical concepts of the twentieth century, which embodies the attitude towards the schoolchildren as agents of the educational process. The content and process aspects of national and foreign best practices are presented in the context of the created psychological and pedagogical conditions for the pupils to show real agency during the implementation of the tasks of teaching, upbringing and a development of pupils. It was stated that the psychological and pedagogical cooperation is realized only through the open mutual actions and communication. It creates such external conditions that contribute to the formation of internal conditions, prompts the intrinsic activity of the pupil in the awareness of the "I", the search for directions and means of self-identification and self-development. The author's models of pedagogical co-operation have shown that the context of reality, within which the pupil's agency is realized, is characterized as a coexistence that involves the teacher's orientation on the pupil's activity in the process of self-determination and self-realization, on the ability to realize the actions, the measure of the own initiative and responsibility. In the chronotope of pedagogical reality, proven pedagogical systems have been recognized and proved the relevance of the personality-oriented, humanistic-oriented, non-directing approaches to the organization of educational and cognitive activity of pupils. The proposed model for organizing the educational process has been recognized as an empirical verification of the effectiveness of the human-centered, meaning-oriented approach in education. The humanitarian strategy of its renewal transforms the process of assimilating the pupils of the educational content (sociocultural experience) into the sphere of their internal activity, activity, and agency, that is, it involves not only meaningful but also necessarily semantic appeal to all that is known. The above mentioned, considered in the pedagogical systems, is connected with the pedagogical support of independence, activity, conscious self-realization and self-organization of pupils, as well as the creation of an educational process, where technologies of intensive interposition co-operation are used as co-creation and mutual respect.

Keywords: an agency; pedagogical ideas; pedagogical models; the author's pedagogical systems; humanitarian; an educational environment.

Постановка проблеми. В умовах, коли одним із індикаторів освітніх інновацій стає особистісне зростання суб'єктів освітнього процесу, змінюється уявлення про змістовий та процесовий бік педагогічної співдії. Окреслене засвідчує значущість підвищення результативності навчання, виховання та розвитку завдяки

залученості самих учнів до творення разом з педагогом спільного, відповідального освітнього простору, в якому кожен має можливість реалізувати свою суб'єктну сутність, орієнтований на самоздійснення, смисло- та нормотворення, життєтворчість. Особливого значення з огляду на це набуває врахування педагогічного досвіду апробації педагогічних моделей, перевірених

часом, які у хронотопі педагогічної реальності отримали визнання, обґрунтування та довели актуальність особистісно-спрямованого, гуманістично-орієнтованого, недирективного підходів до організації навчально-пізнавальної діяльності дітей, підлітків і молоді. Оцінювання їх релевантності в ситуації сучасних змін в освітній галузі постає важливим науково-теоретичним та прикладним завданням. Його розв'язання уможливить створення адекватного в умовах сьогодення розвивального освітнього середовища, спроможного забезпечити учням відчуття усвідомленого засвоєння соціокультурної реальності, особистої причетності до творення знання та самозмін.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Розвиток педагогічних ідей і пошук у них дитиноцентрованих тенденцій відображає транспективу освітнього дискурсу, особливо його наукової систематизації (С. Попов [5], О. Попова [6] та ін.). Спеціальним предметом дослідження повсякчас було моделювання освітніх систем, для яких характерне постулювання принципів демократизації освіти та гуманізації освітнього процесу (Г. Балл [2], І. Бех та ін.), їхня орієнтація на особистісний підхід до вихованців. Науковці визнають, що кожна з педагогічних практик (систем), яка витримала перевірку часом і визнана ефективною в реалізації відповідних їй завдань, була детермінована концептуалізацією ідей та способів їхнього втілення в педагогічній спідві [8]. Варто наголосити, що йдеться не про формотворчість, а власне пошук конструктивних підходів до організації ефективного розвивального середовища. Вони імпліцитно або явно представлені в концепціях і теоріях, орієнтованих на запровадження підтримувальної стратегії спідві в системі “учень – педагог”, гуманітарній освітній парадигмі (О. Архипова [1], Л. Монахова [5] та ін.), яка стимулює й заохочує прояв їхньої суб'єктності (М. Боритко [3] та ін.). Широкий спектр досліджень водночас засвідчив відсутність узагальненого, системного уявлення про використання відомих педагогічних систем як показника емпіричної верифікації не тільки гуманізованого, але й гуманітарно-орієнтованого освітнього середовища.

Мета статті – розкрити репрезентованість ідей суб'єктності особистості в апробованих зарубіжних та вітчизняних моделях педагогічних систем; визначити можливості їх використання як підґрунтя для конструктивного поступу в реалізації стратегії становлення сучасної освіти, гуманітаризації освітнього простору.

Виклад основного матеріалу. В історії вітчизняної та зарубіжної педагогіки представлено

достатньо ідей, в яких основоположними стали концептуальні підходи до реалізації особистісних якостей дитини, сприймання її самоцінності, врахування її індивідуальності, прагнення до самоактивності й творчості тощо. В них простежується розуміння педагогами-практиками та вченими важливості залученості дитини у процеси навчання і виховання з власної потреби в самодіяльності та підготовки педагогів до організації такого освітнього середовища, де б постулювалися демократичні, гуманістичні цінності. Йдеться про організацію закладу освіти або педагогічної моделі, яка б сприяла особистісному зростанню школярів, їх пізнавальній активності, самостійності, ініціативності, водночас надавала б можливість обирати й бути відповідальними за цей вибір. Наскільки ефективними були апробовані педагогічні системи визначив час та досягнення поставлених у них завдань. Розглянемо найвідоміші з них у контексті ідеєвої спрямованості на реалізацію суб'єктності особистості вихованців.

“Вільна шкільна спільнота” заснована німецьким педагогом-гуманістом Г. Вінекенном. Існувала з 1906 по 1933 рік. Її цільове настановлення – виховання морально вільної гуманної та висококультурної особистості. Це виховання соціально активної самостійної особистості з розвинутим почуттям власної гідності, яка вміє користуватися правом свободи вибору тих чи інших форм і видів діяльності та правом рівного голосу з дорослими при вирішенні усіх питань шкільного життя. Педагогічний колектив спільноти керувався ідеєю про право дитини на власне життя. Саме тому вищою моральною цінністю вважалася організація шкільного життя на істино демократичних засадах, що створювало ситуацію вільного обміну думками та висловлювання з будь-якого питання. Організація життя в школі сприяла розвитку дитячої самоактивності й самодіяльності.

Вальдорфська педагогіка визнана одним із різновидів реалізації ідей “гуманістичної педагогіки”. Це уможливило її характеристику як системи самопізнання й саморозвитку індивідуальності при партнерстві з учителем з урахуванням двоєдності чуттєвого та надчуттєвого досвіду духу, душі й тіла. В основі вальдорфської педагогіки – антропософське вчення про індивідуальність людини, основними компонентами якої є тіло, душа й дух. Р. Штейнер вказував на чотири могутні галузі цивілізації – пізнання, мистецтво, релігію та моральність, які можуть гармонійно поєднуватися в людському “Я”. Це “Я” постає у волі, почуттях та мисленні

як головних функціях людської душі, що перебувають у стані безперервного руху. Вальдорфська школа орієнтована на те, щоб упродовж тривалого часу розвивати здібності, а не тільки засвоювати знання. Головне завдання вчителя вальдорфської школи – допомогти дитині в її духовно-душевному самовизначенні, створити максимальні умови для розвитку та становлення її індивідуальності. Дитина є громадянином трьох світів: матеріального, душевного й духовного. Отже, їй потрібно допомогти в опануванні духовного, яке представлено вічною істиною, добротою, любов'ю. Учителі цих шкіл орієнтовані на допомогу своїм вихованцям в оволодінні антропософським мисленням.

Дитячі будинки Я. Корчака. Педагог був переконаний в абсолютній цінності дитинства. Важливим принципом його системи була повага до особистості й прав дитини та довіра до неї. Я. Корчак був прихильником “розумного виховання”, привнесення у педагогічну етику принципу “не зашкодь!” [6]. Важливим завданням розумного виховання педагог вважав розвиток у дітей прагнення до самовиховання, навичок самопізнання, самоволодіння та самостійності. На його переконання діти мають право на власне дитинство і власне життя в межах організованого суспільства, вони здатні до спільного життя і самоконтролю.

“Справедливе співтовариство” Л. Кольберга (70-ті рр. XX століття). В ідеалі запропонована система забезпечувала можливість і педагогам, і школярам виробити міцні ціннісні орієнтири, трансформувати вузькогоспичні інтереси в правила та норми групової поведінки. Важливо, вказував автор ідеї, не переступити межу, за якою перебуває індоктринація, тобто прямий тиск педагога на ціннісні настановлення школярів. У його розумінні кожна дитина повинна накопичувати досвід соціально корисної поведінки, досвід життя в умовах, які формують високоморальні настановлення: щоденно створювати ситуації, в яких діти будуть робити вибір на користь конкретної поведінки та виявити свої найкращі особистісні якості.

Школа дитячої радості С. Рівеса і Н. Шульмана в Одесі (20-ті рр. XX ст.). Доповідь С. Рівеса на педагогічному семінарії стала початком розробки виховної системи, завдання якої сублимувати та скерувати усе бурхливе в дитячому середовищі у бік самоорганізації. Це пропонувалося зробити з оперттям на основні важелі життя безпритульних дітей. Йшлося про їх прагнення до самостійності, творчості, потребу в іграх і змаганнях, радість від відчуття власного зростання, від визнання власних

успіхів. У розумінні С. Рівеса, зародити радість у душі дитини можна лише за умови допомоги їй у наближенні до своєї власної, осмисленої та нею ж визначеної мети. Тому перед вихователями поставало завдання уважного ставлення до дітей, вивчення їх індивідуальності, розкриття істинних прагнень та допомога їм у самопізнанні, підтримці їхнього пошуку власного шляху. Зрозуміло, що досвід роботи з безпритульними потребує творчого опрацювання. Однак ідейна наповненість його може слугувати основною для визначення творчого доробку вітчизняних педагогів у ставленні до школяра як особистості в усій розмаїтості його проявів.

Школа радості В. Сухомлинського. Організація школи для В. Сухомлинського визначалася чотирма культурами: культом Батьківщини, культом людини, культом книги і культом рідного слова. Їх виокремлення вказує на ті пріоритети, які, за автором, визначають успішність виховання всебічно розвиненої особистості, що постає суб'єктом освітнього процесу. Увага до дитини, її потенційних можливостей, чинників забезпечення радості пізнання і творення нею себе і світу є важливими умовами реалізації педагогічної системи В. Сухомлинського. У його поглядах та діяльності втілено ідеї гуманізації шкільного життя, особистісно-орієнтованого навчання. Важливе значення В. Сухомлинський надавав таким атрибутам суб'єктності як самостійність (“самостійне добування знань породжує зрілість думки”), відповідальність, креативність, ініціативність, свобода вибору. У його розумінні гуманне навчання має бути для учня постійною ситуацією для мислення, для вибору свого ставлення, своєї поведінки, відповідальності за свою долю, тобто джерелом саморозвитку, самовиховання, самоуправління. А основними принципами вважав: гуманістичне ставлення до особистості кожного вихованця, врахування його індивідуальних особливостей, формування духовного світу дітей, стимулювання їх розвитку і саморозвитку, забезпечення творчого зростання кожного в умовах колективної співдружності, використання демократичних педагогічних засобів і методів навчання та виховання (повага, заохочення, опора на позитивне). Дотепер педагогічні колективи й окремі вчителі [9] прагнуть втілювати значущі ідеї В. Сухомлинського у практику виховання дітей.

Гуманна педагогіка Ш. Амонашвілі (започаткована в 60-х рр. XX ст. у м. Тбілісі, Грузія). Гуманно-особистісна ідея, на якій ґрунтується практика діяльності цього педагога, акумулювала досвід

століть щодо особистості учня та його місця у системі навчання – виховання – розвитку. Гуманізоване освітнє середовище (принцип співпраці, прийняття дитини такою, якою вона є, її підтримка та стимулювання саморозвитку, виховання почуття гідності тощо), а також професійність педагога, який аналізує, рефлексує, відкритий до нового досвіду, створюють конструктивну основу розгортання освітнього процесу, що забезпечує реалізацію дитиною власного потенціалу, її здатність по-дорослому розмірковувати про проблеми, події, уміння оцінювати свою діяльність та розуміти навколишніх. Важливим завданням Ш. Амонашвілі вважав розкриття самотутньої природи в дитині, створення умов для олюднення середовища її розвитку. Автор наголошував, що дитиною керують три пристрасті – до розвитку (пізнання), до свободи, до дорослішання. Їх осмислення та можливість врахування при побудові освітнього процесу – шлях до реалізації особистісної суб'єктності учнів.

“Школа діалогу культур” В. Біблера та С. Курганова (кінець 80-х рр. ХХ ст.). Концепція, в межах якої переосмислюється і трансформується, насамперед, тип знання. Йдеться про особливий підхід до розвитку мислення особистості: по-перше, це розуміння-усвідомлення меж власного розуміння-нерозуміння, по-друге, постійне звертання до початків власного мислення, спілкування, діяльності, що, своєю чергою, пов'язане з необхідністю-незворотністю діалогу з іншою людиною, ідеєю, твором – представником іншої культури. Процес навчальної діяльності постає як суб'єкт-суб'єктний, занурений у діалог педагога й учня, де останній виявляє свою неповторну та відповідальну позицію, а не просто засвоює запропоновані знання. Означене вимагає, аби сучасний заклад освіти подавав навчальний предмет як предмет мислення-спілкування.

Педагогічна система М. Гузика. Організована автором спеціалізована школа-комплекс в Одеській області ґрунтувалася на ідеях та принципах педагогіки співпраці та особистісно-орієнтованого підходу. Гуманістична спрямованість навчання-виховання-розвитку, можливість забезпечення кожному учневі індивідуальний темп просування у засвоєнні та реалізації ним власної освітньої траєкторії, розвиток креативності – важливі принципи системи М. Гузика [7].

Школа самовизначення (група педагогів під керівництвом О. Тубельського) [8]. Унікальний експеримент, в якому забезпечення суб'єктності отримало найбільш виражений характер.

Втілення авторської позиції учнів передбачало їх залучення до організації освітнього процесу як співавторів і експертів. Розвиток суб'єктності стосувався усіх вікових груп учнів, хоча більше орієнтований на підлітків і юнаків. З поміж конструктивних форм роботи: участь школярів у плануванні уроку (розвиток планування), вільний урок (учні самі визначають зміст своєї діяльності на уроці), розширення рефлексивного досвіду школярів (оцінювання і самооцінювання), створення індивідуальної програми та завдань для самопідготовки, предметні й міжпредметні заглиблення, наукове товариство в класі, рольові ігри, “шкільний університет” як форма експертизи старшокласниками своєї освіти, засвоєння ролі дорослого, підведення підсумків за рік, обговорення самостійних робіт учнів (колективне, доброзичливе із залученням педагогів, батьків, друзів) тощо.

Ймовірнісна модель освіти у початковій ланці (О. Лобок). На думку автора, репродуктивна педагогіка орієнтує школяра на засвоєння навчальних зразків. На створення унікальних творчих – часу не залишається. Запропонована модель використовує як вихідний матеріал лінгвістичні, математичні й художні тесті, створенні учнями під час індивідуальної та групової роботи (індивідуальний мислеобраз). Завдання педагога – влаштувати діалог дитячих текстів з текстами культури. Цілі, які ставить педагог: сформувати авторську позицію школяра в культурі; допомогти йому віднайти можливість заявити про себе в світі культури та вести діалог з культурою; розвиток потреби в самореалізації. Ймовірнісний підхід передбачає, що а) майстерність учителя полягає не стільки у покроковій реалізації запланованого, скільки утримання широкого культурного простору під час діалогу з різними дитячими думками; б) орієнтацію на спосіб проб і помилок, пошук істини, перебирання варіантів розв'язання; в) врахування можливостей як здатностей учнів [8].

Модель “Кола учасників освітнього процесу з розв'язання актуальних проблем шкільного життя” (А. Пицик). Вона ґрунтується на уявленні про необхідність заміни адміністративної “піраміди” управління закладом освіти на “коло”, яке, за задумом автора, знімає психологічні бар'єри між учасниками освітнього процесу, розкриває творчий потенціал усіх залучених до розв'язання актуальних проблем школи, створює мотивацію до реалізації прийнятих спільних рішень. А основне – залучає школярів до управління тими процесами, учасниками яких

вони є [8]. Участь не тільки в учнівському самоврядуванні, але й у реальному процесі управлінської діяльності – важливий крок до розвитку авторської позиції учнів утворенні історії закладу освіти та власної історії.

Крім розглянутих педагогічних моделей є також розроблені, обґрунтовані та апробовані теорії навчання, що передбачають як один із варіантів прояву суб'єктності – усвідомлення школярами власного учіння (система розвивального навчання Л. Занкова, концепція змістового узагальнення Д. Ельконіна-В. Давидова). В їх основі – розвиток, удосконалення мислення. Однак позиція учня у цих концепціях не стає творчою. Зокрема, спроба формування такої позиції зроблена у психолого-педагогічній концепції проблемного навчання (О. Матюшкін та ін.), що репрезентує організовану вчителем активну взаємодію учня з проблемно переробленим традиційним змістом навчання. У цій діяльності мають бути створені умови для того, щоб учень не просто засвоював інформацію, а шукаючи шляхи розв'язування проблемних задач, переживав це як психічний стан відкриття суб'єктивно невідомого. Як наслідок одержані знання постануть для учня особистісно цінними та стимулюватимуть його подальшу пізнавальну активність, розвиватимуть продуктивне мислення. Запропонована І. Якиманською система особистісно орієнтованого розвивального навчання містить значний потенціал для суб'єктнісного розвитку школярів, визначаючи основною метою – самопізнання, самовизначення та самореалізацію учнів як носіїв суб'єктного досвіду та розгляд навчальної діяльності як самостійного, індивідуального, особистісно значущого акту. Найбільш адекватною предмету розгляду є технологія саморозвивального навчання Г. Селевко, яка акумулювала весь накопичений досвід та ідеї забезпечення активності школяра в навчальній діяльності. Йдеться про потребу не тільки задоволення пізнавального інтересу дитини, але й її прагнення до саморозвитку. З огляду на це актуалізується прагнення до самовизначення (самовиховання, самоосвіта, свобода вибору тощо), самовираження (спілкування, творчість і самотворчість, виявлення власних здатностей і можливостей, потенцій), захищеності (самовизначення, саморегуляція), самоактуалізації (досягнення особистих і соціальних цілей).

Досвід організації педагогічної співдії на засадах ідеї суб'єктності особистості учня втілено в сучасних наукових пошуках. Йдеться про організацію засвоєння знань та формування

відповідних компетенцій з урахуванням індивідуальних особливостей школяра, можливості формування у нього власного погляду на змістові одиниці інформації, сприяння розвитку світоглядних орієнтацій. Теоретичне обґрунтування цих положень отримало своє втілення в розробці О. Журавльовою дидактичної концепції гуманітаризації змісту шкільних підручників. Бачення авторкою потреби в оновленні змісту сучасної освіти відображає його орієнтованість на врахування гуманітарної природи процесу пізнання. Вона вважала, що гуманітаризувати знання – означає зробити його особистісно орієнтованим, суб'єктно-значущим для людини [4].

Таке уявлення виходило з аналізу феноменології гуманітарності як наукового конструкту. Найчастіше гуманітарність постає в значенні зверненості до людської особистості, прав та інтересів людини. Сутнісно – це потреба бачити в іншій людині суб'єкта, здатність сприймати явища світу насамперед як самоцінні, взаємопов'язані. Гуманітарність є загальнофілософською основою цивілізаційного розвитку.

Специфіка гуманітарності в тому, що вона надає смислу, вводить в культуру (М. Бахтін, М. Каган), актуалізує особистісне буття як концентровану форму соціокультурного досвіду (В. Волков), вимагає вираження особистісного ставлення до того, що вивчається (В. Серіков). Поняття “гуманітарність” ширше, ніж поняття “гуманність”.

Гуманітарна стратегія оновлення освіти переводить процес засвоєння учнями навчального змісту в сферу їх внутрішньої активності, діяльності, суб'єктності, тобто передбачає не тільки змістове, але й обов'язково смислове звертання до всього, що пізнається.

Аналіз О. Журавльовою наявних підручників показав, що їхня значна частина не може забезпечити організації процесу навчання гуманітарного типу (і, навіть, гуманістичного). Гуманітарний потенціал підручника авторка презентувала в основних модулях змісту: гуманітарно-мотивуючому, діяльнісно-комунікативному, ціннісно-смислового, емоційно-образного, рефлексивно-оцінювального [4]. У структурі підручника реалізацію гуманітарно орієнтованих функцій і модулів змісту забезпечує онлайн-компонент, який сприяє організації освітнього процесу в діалоговій співдії, охопленню усіх форм буття людини, насамперед особистісного буття.

Запропоновану відповідно до розробленої концепції гуманітарну модель побудови підручника дослідниця представила системою принципів

АПРОБОВАНІ МОДЕЛІ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ УЧНІВ ЯК ЕМПІРИЧНА ВЕРИФІКАЦІЯ РЕЗУЛЬТАТИВНОСТІ ГУМАНІТАРНО-ОРІЄНТОВАНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

(аксіологічність, контекстність, суб'єктна орієнтованість, індириктивність, емпатійність) та інноваційних функцій (онтологічна, аксіологічна, ідентифікаційна, особистісно-створювальна). Усі вони відобразили парадигмальну ідею цінності, особистої значущості інформації, що пізнається, орієнтованості на становлення суб'єктної сутності людини [4]. На думку Л. Монахової, діяльнісно-гуманітарна організація тексту підручника формує можливість самостійної оцінки учнем матеріалу, що пізнається, з позиції соціальної й особистісної значущості [5].

Становлення суб'єктності в контексті розглянутого пов'язуємо, з одного боку, з педагогічною підтримкою вихованця, де заохочується його самостійність, активність, створюються умови для усвідомленої самореалізації й самоорганізації, а з іншого – зі створенням освітнього простору, в якому використано технології інтенсивної міжпозиційної співдії як співтворчості та взаємоповаги.

Перший підхід пропонує розширення горизонтів діяльності учня завдяки його здатності до рефлексії, сприяння не тільки реальному, але й можливому в ньому. Рефлексія і самоаналіз забезпечують осмислення школярем власної активності, самопізнання. Він навчається не тільки бути суб'єктом зовнішньої активності, але й вирішує завдання роботи над собою. В ситуації осмисленого вибору, учень переводить ситуацію зі звичної в освітню для себе, адже відкриває нове в собі та у світі. Реалізація другого в сприянні суб'єктності уможлиблюється завдяки організації розвивального середовища. Школяр у ньому постає як суб'єкт і автор простору свого буття, а загальний простір – місцем перетину суб'єктності учнів і педагогів. Цей простір – значуща й відкрита для суб'єктного прояву співдії. Його елементами вважаємо освітній діалог, рефлексію (осмислення кожним цінності спільного співбуття), сприяння, педагогічну підтримку.

Орієнтованість сучасної освітньої системи на гуманітаризацію, смислову, миследіяльну педагогіку, впровадження ідеї суб'єктності в освітню ситуацію, на нашу думку, забезпечують:

- 1) готовність учителя до впровадження суб'єкт-орієнтованого підходу;
- 2) цілєтворення і планування уроків на засадах суб'єктнісно-орієнтованого підходу, принципу гуманітарності та принципу суб'єктності особистості учня в освітньому процесі;
- 3) вибір і проектування моделей суб'єкт-суб'єктної взаємодії в педагогічній діяльності та педагогічному спілкуванні;
- 4) моделювання під час навчання–виховання–

розвитку адекватного культурно-освітнього середовища з урахуванням принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії;

5) стимулювання прояву внутрішньої активності учня, здатності самостійно виробляти власні життєві критерії та керуватися ними у самовизначенні й саморозвиткові, осмисленні свого ставлення до себе і світу;

6) реалізація діяльності учнів завдяки системі завдань, створеній за принципом поступового ускладнення;

7) поетапна активізація провідних особистісних утворень як основа пізнавальної діяльності учнів;

8) сприяння прояву атрибутів суб'єктності особистості в усіх видах діяльності, до яких залучений учень;

9) заохочення педагогічної творчості педагога.

Висновки. Розглянуті авторські моделі педагогічної співдії засвідчили, що контекст реальності, в межах якої реалізується суб'єктність учня, характеризується як співбуття, що передбачає орієнтацію педагога на активність самого школяра в процесі самовизначення і самореалізації, на його здатність усвідомлювати свої дії, міру власної ініціативи та відповідальності. Особливим напрямком сприяння суб'єктності особистості визнано створення умов, які забезпечують усвідомлення, прояв і підтримку якостей суб'єкта.

Констатовано, що психолого-педагогічна співдія реалізується тільки у відкритих спільних діях і спілкуванні. Вона створює такі зовнішні умови, які сприяють становленню умов внутрішніх, спонукають внутрішню активність вихованця в усвідомленні свого "Я", пошук напрямків і засобів його життєвого самовизначення та саморозвитку. Таке освітнє середовище (у теперішньому розумінні) є гуманітарно-орієнтованим. Його змістова спрямованість і процесова забезпеченість вказують на дитиноцентричні тенденції, завдяки яким створюється простір для самоздійснення учнів, формування їх авторської позиції в пізнанні та перетворенні світу і самих себе.

Перспективою наукових пошуків стане обґрунтування технологічних аспектів забезпечення суб'єктнісно-орієнтованого, гуманітаризованого освітнього процесу та визначення критеріїв його ефективності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Архипова О. В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели. Общество. Среда. Развитие (Terra Humana). – 2011. – №2. С. 192–195.

2. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах). Вид. 2-е, доп. Житомир: ПП "Рута", Вид-во "Волинь", – 2008. – 232 с.
3. Борытко Н. М. Субъектность как ведущая идея гуманитарного образования [Электронный ресурс]. Москва: Центр дистанционного образования "Эйдос", – 2005. – URL: <http://www.eidos.ru/shop/ebooks/220142/index.htm>
4. Журавлева О. Н. Дидактическая концепция гуманитаризации содержания современного школьного учебника: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования. Санкт-Петербург, – 2013. – 48 с.
5. Монахова Л. Ю. Актуальные исследования реализации гуманитарной парадигмы в современном образовании. Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). С. 181–186.
6. Попов Е. Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика. Санкт-Петербург: НОУ "Экспресс", – 2005. – 321 с.
7. Попова О. В. Розвиток інноваційних процесів у середніх загальноосвітніх навчально-виховних закладах України в ХХ столітті: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Харківський державний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, – 2001. – 530 с.
8. Субъектная и авторская позиция ребенка в образовании / науч. ред. Н. Б. Крылова. Москва: НИИ школьных технологий, – 2008. – 161 с.
9. Трансформація гуманістичних ідей Василя Сухомлинського в освітньому просторі / упоряд. Н. Калініченко. Кіровоград: КОІППО імені Василя Сухомлинського, – 2013. – 210 с.
10. *gumanizmu (v suspil'nij, osvutnij, psihologichnij sferah)* [Landmarks of modern humanism (in the social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr: PP "Ruta", Vyd-vo "Volyn", 232 p. [in Ukrainian].
11. Borytko, N. M. (2005). *Subektnost kak vedushhaja ideja gumanitarnogo obrazovanija* [Agency as the leading idea of a humanitarian education]. Moskva: Centr distancionnogo obrazovanija "Jejdos". URL: <http://www.eidos.ru/shop/ebooks/220142/index.htm> [in Russian].
12. Zhuravleva, O. N. (2013). *Didakticheskaja koncepcija gumanitarizacii soderzhanija sovremennogo shkol'nogo uchebnika* [The didactic concept of the humanitarization of the content of a modern school textbook]. *Extended abstract of Doctor's thesis*. Sankt-Peterburg, 48 p. [in Russian].
13. Monahova, L. Ju. (2014). *Aktualnye issledovanija realizacii gumanitarnoj paradigmy v sovremennom obrazovanii* [Actual studies of the implementation of the humanitarian paradigm in modern education]. *Human and education*, No. 1 (38), pp. 181–186. [in Russian].
14. Popov, E. B. (2005). *Gumanisticheskaja pedagogika: idei, koncepcii, praktika* [Humanistic pedagogy: ideas, concepts, practice]. Sankt-Peterburg: NOU "Jekspress", 321 p. [in Russian].
15. Popova, O. V. (2001). *Rozvytok innovacijnyh procesiv u serednih zagalnoosvitnih navchalno-vihovnyh zkladah Ukrainy v XX stolitti* [Development of innovative processes in secondary general educational institutions of Ukraine in the twentieth century]. *Doctor's thesis*. Harkiv, 530 p. [in Ukrainian].
16. Krylov, N. B. (Ed.). (2008). *Subektnaja i avtorskaja pozicija rebenka v obrazovanii* [Agent's and author's position of the child in education]. Moskva: NII shkolnyh tehnologij, 161 p. [in Russian].
17. Kalinichenko, N. (2013). *Transformacija gumanistychnyh idej Vasylja Suhomlynskogo v osvitnomu prostori* [Transformation of Vasyl Sukhomlynsky's humanistic ideas in the educational area]. Kirovograd: KOIPPO imeni Vasylja Suhomlyns'kogo, 210 p. [in Ukrainian].

REFERENCES

1. Arhipova, O. V. (2011). *Gumanitarnoe obrazovanie i gumanitarnaja pedagogika: priroda, specifika, celi* [Humanitarian education and humanitarian pedagogy: nature, specificity, goals]. *Society. Environment. Development (Terra Humana)*, No. 2, pp. 192–195. [in Russian].
2. Ball, G. O. (2008). *Orijentyry suchasnogo*

Стаття надійшла до редакції 19.11.2018



"Читай не потім, щоб суперечити і спростовувати, не потім, щоб приймати на віру, і не потім, щоб знайти предмет для бесіди; але щоб мислити і міркувати".

*Василь Сухомлинський
український педагог, публіцист*

