

Tadeush Levovickij. QUO VADIS UNIVERSITAS? REMARKS, COMMENTS AND QUESTIONS (NON?) PEDAGOGICAL

The transformation of social and economic system and the integration of Poland with European Union have brought many positive chances. Simultaneously, some negative processes have intensified (also accompanied by new ones), which makes difficult the functioning and development of higher education. These negative processes and their noticeable results are presented in the article. Apart from critical opinions and questions about the direction of changes in higher education, some suggestions of improvements are included in the text of article.

Keywords: higher education; quality of education; the chances of changes and reality.

Рецензенти:

С. Мешальський – д. хаб. гуман. н. у галузі пед., проф. звич.
С. Сисоєва – д. пед. н., проф., чл.-кор. НАПН України

Стаття надійшла до редакції 23.10.2015

Прийнято до друку 26.11.2015

УДК 37.013:37.017

Світлана Мартиненко
ORCID ID 0000-0001-5432-1684

МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ У ВИМІРІ ОСОБИСТІСНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ОСВІТИ

У статті подано авторське розуміння методологічної основи педагогічної діагностики як науки і практичної діяльності; охарактеризовано психолого-педагогічні джерела, присвячені дослідженню окресленої проблеми. Дослідницею встановлено основні функції (оцінювальна, комунікативна, конструктивна, інформаційна, прогностична; зворотного зв'язку) й алгоритм проведення педагогічного діагностування. Визначено рівні педагогічного діагностування (компонентна; структурна і системна діагностика; прогнозування), проаналізовано особливості проведення педагогічної діагностики за особистісно-розвивальною моделлю навчання.

Ключові слова: методологія педагогічної діагностики; особистісно-розвивальна освіта; педагогічна діагностика; педагогічне діагностування.

Вступ. У процесі впровадження особистісно-розвивальної освіти в Україні пріоритетного значення набуває педагогічна діагностика як одна з умов оновлення змісту і технологій навчання. Педагогічну діагностику вважають важливою складовою діяльності фахівців різних галузей наукового пізнання. Якщо звернутися до генези педагогічної діагностики, то варто зазначити, що найбільш давньою вважається медична діагностика, яка мала помітний вплив на розвиток і становлення інших її видів, у тім числі й педагогічної. У медицині поняття «діагностика» тлумачиться як вчення про принципи і методи розпізнання і виникнення різних хвороб. У психології виокремлюють діагностику психофізичного розвитку дітей як розділ спеціальної психолого-педагогічної науки, що вивчає методи дослідження дитини з обмеженими можливостями здоров'я для розпізнавання порушень або відхилень в її психофізичному розвитку тощо.

Мета і завдання статті:

- визначити методологічну основу педагогічної діагностики;
- охарактеризувати психолого-педагогічні джерела, присвячені дослідженню окресленої проблеми;

- встановити основні функції та алгоритм проведення педагогічного діагностування;
- проаналізувати особливості педагогічної діагностики в особистісно-розвивальній моделі навчання.

Проведений аналіз засвідчує, що філософські джерела визначають діагностику як особливий вид пізнання, що інтегрує наукові знання про сутність і пізнання одиничного явища. Результатом такого пізнання є діагноз, тобто висновок про стан явища, об'єкта або суб'єкта. Філософські дослідження розкривають низку послідовних етапів діагностичного процесу, що охоплюють: перший етап – діагностичне дослідження і збір діагностичної інформації; другий – оброблення отриманих даних і складання довготривалих варіантів протікання діагнозу; третій – диференційована діагностика; четвертий – висновки та оцінювання діагнозу; п'ятий етап – додаткове дослідження об'єкта (суб'єкта) і збір відповідної інформації.

Якщо медичний діагноз спрямовується на виявлення аномального стану об'єкта (суб'єкта), то психологічний – встановлення сутності існуючого стану об'єкта з подальшим прогнозуванням його розвитку. Вважаємо, що найбільш помітний внесок

у розвиток психодіагностики зробили зарубіжні вчені Б. Ананьєв, Л. Виготський, С. Рубінштейн, М. Хайдергер, З. Фрейд, К. Ясперс, а також українські вчені С. Григор'єв, В.Завіна, С. Мартиненко, О. Мельник та інші.

Витоки вітчизняної педагогічної діагностики знаходимо ще в кінці XIX–початку XX ст. у діяльності К. Ушинського, Я. Чепіги, пізніше – В. Сухомлинського, які розглядали діагностування як специфічну форму пізнання, що допомагає педагогу в побудові навчально-виховного процесу, який передбачає врахування індивідуальних особливостей і здібностей учнів.

Ґрунтовне вивчення психолого-педагогічних джерел засвідчило, що наукові основи педагогічної діагностики висвітлено в працях А. Белкіна, Б. Бітінаса, К. Інгенкампа, А. Кочетова, І. Радченка. У їхніх дослідженнях педагогічна діагностика подається як галузь наукового пізнання; як вид педагогічної діяльності вчителя, що має визначену структуру; як наука, що здійснює педагогічне вимірювання за встановленими ознаками і критеріями; досліджує об'єкт (суб'єкт) діагностування з позиції не лише пізнання, але й його перетворення.

Вважаємо, що маємо право повною мірою висловити власне бачення основних аспектів методології педагогічної діагностики в розробленій концепції. З огляду на це нами встановлено принципи педагогічної діагностики, які розглядаємо як вихідні її положення і як умови органічного вираження (включення) в цілісний педагогічний процес. До принципів віднесемо: системність і конкретність; наукове обґрунтування теорії та методики педагогічної діагностики; доступність діагностичних процедур і методик педагогам і учням; оптимізація форм, методів і прийомів діагностування; комплексність діагностики та її прогностичність.

Відтак педагогічне діагностування розуміємо як систему дій педагога, спрямовану на постійне вивчення за допомогою спеціально розроблених діагностичних методик різноманітних елементів педагогічної системи. З урахуванням цього, методологічною основою педагогічної діагностики є науковий підхід до оцінювання фактів і явищ, принципи моделювання, об'єктивності та детермінізму, які передбачають аналіз причин того або іншого стану явища, що діагностується (Мартиненко С.М., 2008).

Реалізація зазначених принципів за такою послідовністю дозволяє вчителю успішно вирішувати завдання педагогічної діагностики як системи дій у реальному освітньому процесі. Рівні педагогічного діагностування подаємо в такій послідовності: *компонентна, структурна, системна діагностика; прогнозування.*

Компонентна діагностика є початковим етапом педагогічного діагностування, під час якого вчитель в педагогічному процесі виокремлює деякі компоненти і вивчає їх стан.

На рівні структурної діагностики педагог встановлює зв'язки між попередньо дослідженими і в гіпотезі зазначає їхню залежність від окремих компонентів, визначає структуру процесу.

Під час розроблення діагностичної методики необхідно враховувати також і системний підхід, який передбачає вивчення педагогічного явища як цілісної системи, аналіз основних зв'язків всередині досліджуваного об'єкта (суб'єкта) (системна діагностика).

На рівні прогнозування, яке визначає перспективи розвитку педагогічних явищ, процесів, педагогічна діагностика застосовує методи теоретичного й емпіричного дослідження, що дозволяють описувати реальні та передбачувані процеси за допомогою логіко-мовленневих символів. На всіх рівнях педагогічного діагностування необхідно конструювати теоретичні моделі діагностичних процесів. Моделювання в педагогічній діагностиці виконує функцію об'єктивного відображення педагогічної дійсності, її закономірностей і зв'язків. Розроблення логіки моделювання діагностичної ситуації визначається закономірностями педагогічного процесу.

У педагогічній діагностиці вивчення спрямовується на результативність освіти, формування особистості та колективу, пошук причин їх змін, аналіз педагогічного процесу. За традиційною парадигмою освіти діагностика обмежується фіксуванням показників навченості, вихованості учнів у різних видах діяльності, виховання дитини в сім'ї.

З урахуванням зазначеного подаємо розроблений нами *алгоритм педагогічного діагностування*, який охоплює:

1. Визначення об'єкта (суб'єкта), мети і завдань педагогічного діагностування.
2. Розроблення гіпотези та її поступова перевірка.
3. Вибір діагностичних засобів (критерії, показники, рівні, методики).
4. Збір інформації про досліджуваний об'єкт, суб'єкт (співставлення реального стану об'єкту з нормативно-оптимальним).
5. Оброблення отриманої інформації, її аналіз, систематизація та класифікація.
6. Синтез компонентів діагностованого об'єкта (суб'єкта) на основі аналізу перевіреної інформації.
7. Прогнозування перспектив подальшого розвитку діагностованого об'єкта (суб'єкта). Обґрунтування й оцінювання педагогічного діагнозу.
8. Практичне застосування педагогічного діагнозу. Здійснення проєкції з метою управління педагогічним процесом, із урахуванням змін діагностованого об'єкта (суб'єкта).

Дотримання поетапності у визначеному алгоритмі допомагає дослідникам системно, більш глибоко вирішувати завдання педагогічного діагностування і спостерігати за логікою побудови діагностичного дослідження.

Сподіваємося, що попередньо зазначене повною мірою відображає специфіку педагогічного діагностування як виду пізнання й відповідає поставленим завданням, тому що, моделюючи зміст діагностичної діяльності, ми не лише констатуємо стан моральної та інтелектуальної сфери особистості, але й здійснюємо активну їх зміну.

У традиційній парадигмі освіти педагогічна діагностика спрямовується на виявлення стану освітнього процесу і результативності виховної діяльності вчителя, вивчаються умови і результати навчально-виховного процесу з метою підвищення його ефективності. Подаючи діагностичну діяльність учителя як професійну, творчу, спрямовану на визначення й реалізацію умов, методів і засобів, за допомогою яких перебудовується педагогічна дійсність, відбувається її перехід на новий рівень функціонування і розвитку, розглядаємо її в контексті особистісно-розвивальної освіти.

За особистісно-розвивальною парадигмою у системі педагогічної діагностики виокремлюємо низку компонентів, зокрема:

- *цільовий* – визначає цільові аспекти діяльності учнів, охоплених діагностичною діяльністю;
- *змістовий* – передбачає відбір діагностичних методик відповідно до цільового компоненту;
- *операційний* – охоплює не лише операційне втілення діагностичних засобів, але й їх розроблення, а також апробацію методик і технологій;
- *аналітичний* – дозволяє відібрати та проаналізувати отримані результати і визначити педагогічні умови подальшої педагогічної взаємодії з учнями;
- *прогностичний* – встановлює систему педагогічних ідей, спрямованих на корекцію поведінкових виявів, особистісних якостей, способів мислення тощо.

З огляду на зазначене, особливо значущими для педагогічного процесу є ті функції, які забезпечують його об'єктивний і незалежний характер, серед яких:

- функція зворотного зв'язку, що дозволяє вчителю прослідковувати ефективність прийнятих педагогічних рішень;
- оцінювальна функція результативності, пов'язана зі змістовою оцінкою педагогічної діяльності;
- комунікативна і конструктивна функції важливі для визначення індивідуально-типологічних особливостей, які виявляються в дітей під час педагогічної взаємодії;
- інформаційна функція уможливорює застосовувати результати педагогічної діяльності в системі моніторингової служби школи;
- реалізація прогностичної функції уможливорює визначити подальші перспективи розвитку особистості, колективу.

Подані функції виокремлюють педагогічне діагностування в особистісно-розвивальній

моделі навчання, допомагають відслідкувати закономірності внутрішнього розвитку особисті.

Наукові основи діагностування як однією з умов реалізації особистісного підходу і розвитку учнів в освіті визначено дослідженнями Ю. Бабанського, Л. Занкова ще в 60-70-ті роки ХХ століття. Зокрема, в своїй концептуальній системі Ю. Бабанський сформулював важливі теоретичні основи навчання як цілісної системи, обґрунтував критерії її оптимізації та оптимальності, заходи, які забезпечують досягнення очікуваних результатів у навчанні, вихованні та розвитку школярів. Проведений великим дидактом соціально-педагогічний аналіз причин неспішності учнів засвідчив, що діти мають специфічну ієрархію причин неспішності. Вони мають потребу в подоланні суттєвих затримок розвитку мислення, формуванні навичок навчально-пізнавальної діяльності, негативного ставлення до навчання тощо. Праці за Ю. Бабанського справедливо вважаються суттєвим внеском у вирішення проблеми необхідності педагогічного діагностування, тому що дослідник ще в 70-х роках ХХ століття – періоді радянської педагогіки – порушував питання про диференційований та індивідуальний підхід у роботі з учнями, зокрема з тими, що мали проблеми в навчанні. Зокрема вчений зазначав, що «у початковій школі, де переважає комплекс інтелектуально-соматичних причин постійної неспішності, необхідно звертати особливу увагу на розвивальний вплив навчання і збереження здоров'я учнів» (Бабанський Ю., 1977, с. 244).

Помітний внесок у розвиток педагогічної діагностики мали також праці Л. Занкова і його учнів, які вперше у вітчизняній психологічній науці та шкільній практиці оцінювали ефективність і якість освіти з позиції розвитку учнів початкової школи (Занков Л., 1972). Так, у 50-ті роки в експериментальних дослідженнях Л. Занкова вперше здійснено цілеспрямоване спостереження за розвитком психічних функцій молодшого школяра. З того часу діагностична діяльність вчителя вважається важливим компонентом професійної. Дослідження здійснювалось за допомогою класичних методик, спрямованих на цілісне вивчення мисленнєвої та практичної діяльності, духовні потреби учнів, що безпосередньо й впливало на індивідуалізацію педагогічного процесу. Це відповідає меті та завданням розвивального навчання, тому що розвиток внутрішнього прагнення до навчання був основою ефективності експериментального навчання в системі Л.Занкова (Занков Л., 1972). В експериментальному навчанні діагностична діяльність, запропонована Л. Занковим, була вагомим внеском у розроблення змісту діагностичної діяльності в особистісно-розвивальній освіті, оскільки дозволяла визначати індивідуальні варіанти й траєкторії розвитку молодших школярів, що дає змогу вчителю

змінювати підхід до дитини, вдосконалювати прийоми роботи і послідовність завдань (Занков Л., 1972). Вченим було зроблено висновок, що учнів, які навчаються за цією системою навчання, характеризує внутрішнє прагнення і стимулювання до навчання.

Діагностування в системі розвивального навчання Д. Ельконіна – В. Давидова подано багатолітніми дослідженнями як вітчизняних, так і зарубіжних авторів, які умовно можна поділити на певні групи. У працях учених розкриваються деякі змістові аспекти, пов'язані з діагностичною діяльністю в системі розвивальної освіти, які можуть бути впроваджені також і в особистісно-розвивальній.

До цієї групи належать дослідження, спрямовані на діагностування сформованості як пізнавальної діяльності, так і окремих її компонентів: цілепокладання, навчальних дій, мотивів, оцінювання і контролю (Л. Беруфая, Л. Захарова, Г. Максимова, В. Репкін, В. Романенко). У наукових розвідках вчені зосереджували особливу увагу на ігрових методиках, за допомогою яких визначалися особливості дослідницької діяльності дітей під час вирішення навчальних завдань (Л. Беруфая); рефлексивному контролю у процесі оцінювальної діяльності (Г. Максимова); розробленні системи психолого-педагогічного моніторингу, завдання якого полягало в отриманні даних про розвиток мислення, пам'яті, мотиваційної сфери, психічного розвитку (В. Репкін) тощо.

Вивчення окресленої проблеми засвідчило, що в 70-80 роках А. Зак, В. Давидов, П. Нежнов, Я. Пономарьов, а в 90-ті – А. Григор'єв, В. Завіна, Г. Мікуліна, О. Мельник, Г. Цукерман пропонують діагностувати особистість молодшого школяра за допомогою авторських психологічних методик. Наприклад, діагностичними методиками, розробленими А. Заком, охоплюються завдання з математики, спрямовані на вивчення рефлексії, моделювання способів вирішення. Діагностуючи у дітей розвиток умінь змістовного аналізу, авторська методика полягала в тому, що в завданнях одного типу учні знаходили загальний принцип їх побудови, що й уможливлювало їх швидше розв'язання, а це давало змогу діагностувати сформованість теоретичного логічного мислення.

Методика П. Нежнова передбачала вирішення декількох завдань, виконуючи які, учні встановлювали принцип зміни об'єкта, а згодом, беручи до уваги результати аналізу, розв'язували цілу низку подібних задач, що передбачали планування й моделювання зазначеного об'єкта. Вчений визначив рівні розвитку змістового аналізу й встановив, що конструктивний аспект був характерним саме для теоретичної форми (Львовский В. А., Нежнов П. Г., Рубцов В. В., 1986).

Я. Пономарьов визначив змістове планування як внутрішній план дій за об'ємом матеріалу, який

отримує дитина в інтелектуальному плані під час розв'язання математичних задач без урахування їх предметного змісту.

А. Григор'єв, В. Завіна, Г. Мікуліна, Г. Цукерман предметну діагностику з математики, гуманітарних предметів будували на основі інформації, яку учні не вивчали під час уроків. Завдання мали змістову абстракцію. Аналіз результатів їх виконання засвідчив рівень узагальнення здобутих знань. Уміння оцінювати учнем власні знання допомагають педагогу відслідковувати розвиток їхніх інтелектуальних здібностей (Григор'єв А., Завіна В., 2005).

Дослідження В. Давидова, О. Дусавицького, Г. Максимової, В. Рубцова присвячені вивченню психологічних закономірностей способів організації спільної навчально-пізнавальної діяльності учнів. Методику дослідження структури міжособистісних стосунків молодших школярів у навчальній діяльності розроблено О. Дусавицьким. Запропонована діагностична методика охоплювала такі компоненти, як: розподіл учнів за групами, вибір консультантів, спільне обговорення змісту завдання і самостійне його виконання. Ця методика дає змогу педагогу визначити серед найбільш активних дітей класу лідерів, прагнення до спільної діяльності, розвиток цінностей спільного спілкування (організованість, самостійність, уміння відстоювати власну позицію тощо).

В. Рубцов вивчав особливості організації рефлексивних форм навчальної діяльності, індивідуалізацію навчання, впровадження індивідуального підходу за допомогою розробленої методики, соціально-генетичну психологію розвивального навчання. Встановлення відмінностей в механізмі регуляції індивідуальних операцій дозволяє здійснювати проектування нових форм організації навчальних ситуацій, що забезпечує групове засвоєння загальних способів розв'язування дослідницьких задач, апробація та засвоєння способів побудови спільних дій (Рубцов В., 2008).

Нами встановлено, що Б. Коротяєв, В. Рубцов досліджували також форми спільної навчальної діяльності дітей. Після застосування діагностичних методик, побудованих на матеріалах розв'язання задач із фізики, вченими визначено ефективні умови організації співпраці учнів, до яких віднесено взаємозавдання, навчальний конфлікт, взаємоконтроль і взаємокорекцію. Ознаками такої діяльності були: встановлення суттєвих даних навчального матеріалу, визначення учнями взаємозв'язків між предметами і символічно-знаковими способами діяльності. Дослідники встановили, що саме такі форми співпраці позитивно впливають на розвиток теоретичного мислення учнів (Рубцов В., 2008).

Праці М. Боцманової, А. Захарової спрямовані на вивчення моральної сфери молодших

школярів після впровадження в початкову школу християнської етики, зорієнтованої на розвиток у дітей пам'яті, мислення. В учнів другого класу вчені виявили рефлексію у процесі оцінювання й самооцінювання якостей особистості й здатності до аналізу вчинків однолітків. Діагностичні дані підтвердили рівень розвитку моральних тверджень і їх безпосередню залежність від сформованості різних видів мислення.

З урахуванням проведеного аналізу й порівняння наукових підходів вважаємо, що основу для розвитку діагностованих якостей особистості, формування яких відбувається, перш за все, під час розвивального навчання, складають теоретичне мислення, рефлексія, змістове узагальнення, здатність застосовувати символічно-знакові засоби. Хоча варто зазначити, що для особистісно-розвивальної освіти цих критеріїв недостатньо. Для того, щоб відслідкувати розвиток цілісної особистості учня,

педагогу необхідно орієнтуватися на критерії, які характеризують новоутворення не лише в інтелектуальній, але й інших сферах особистості: індивідуальний досвід і моральність, що передбачають всебічну готовність учителя для діагностичної діяльності у системі особистісно-розвивальної освіти.

Висновки. Таким чином, методологічною основою педагогічної діагностики як науки і практичної діяльності є філософські положення теорії наукового пізнання, гуманістичної філософії, системного та особистісно зорієнтованого підходів до розуміння соціальної сутності особистості, положення педагогічної науки щодо становлення особистості, її навчання в системі особистісно-розвивальної освіти, а також праці як зарубіжних, так і вітчизняних учених, присвячених розвитку педагогічної діагностики, її особливостям, функціям у процесі експериментального навчання.

Література

1. **Бабанский Ю. К.** Оптимизация процесса обучения / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1977. – 250 с.
2. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова. – М., 1962. – 288 с.
3. **Григор'єв А. Й.** Психолого-педагогічна діагностика / А. Й. Григор'єв, В. І. Завіна. – К.: Преса України, 2005. – 448 с.
4. **Давыдов В. В.** Проблемы развивающего обучения: опыт теоретического и экспериментально-психологического исследования / В. В. Давыдов. – М. : Педагогика, 1986. – 240 с.
5. Индивидуальные варианты развития младших школьников / под ред. Л. В. Занкова. – М.: Педагогика, 1972. – 115 с.
6. **Львовский В. А.** Структура теоретического знания и проблемы организации рефлексивных форм учебной деятельности / В. А. Львовский, П. Г. Нежнов, В. В. Рубцов. – Новосибирск: Ротапринт НГУ, 1986.
7. **Мартиненко С. М.** Діагностична діяльність майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: [монографія] / С. М. Мартиненко. – К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка, 2008. – 434 с.
8. **Рубцов В. В.** Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход / В. В. Рубцов. – М. : МГППУ, 2008. – 416 с.
9. **Elena N. Prokofieva, Irina I. Leyfa, Gulnara R. Ibraeva, Linar G. Akhmetov, Ilya N. Maksimov, Ludmila V. Marfina, Marina A. Demyanenko, Yuliya L. Kamasheva.** Pedagogical Diagnostics of Professional and Cultural Competences of University Students. Review of European Studies; Vol. 7, No. 5; 2015, doi:10.5539/res.v7n5p161.

Swietłana Martynenko. PEDAGOGICZNY PUNKTU WIDZENIA NA METODYKĘ DIAGNOSTYKI OSOBOWOŚCI W PROCESIE KSZTAŁCENIA

W artykule autorka przedstawia podstawy diagnostyki pedagogicznej jako nauki i praktyki. Opisuje psychologiczne i pedagogiczne źródła omawianych problemów. Prezentuje podstawowe funkcje diagnostyki pedagogicznej (szacowania, komunikatywna, konstruktywna, informacyjna, słownikowa, informacji zwrotnej). Zwraca uwagę na poziom tej diagnostyki (składniki, diagnostyka systemu, struktura i prognozowanie), jej specyfikę w kształceniu rozwijającym jednostkę.

Słowa kluczowe: metody oceny edukacyjnej; edukacja jednostki; proces rozwoju; diagnostyka pedagogiczna.

Swietłana Martinenko. THE METHODOLOGICAL ASPECT OF PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS IN MEASURING PERSONAL AND DEVELOPMENTAL EDUCATION

The methodological basis of pedagogical diagnostic as a science and practice are defined in the article; psychological and pedagogical sources which are dedicated to the analysis of this problem are characterized. The principles of pedagogical diagnostic (systemicity and concreteness; the scientific grounding of the theory and methodology of pedagogical diagnostic; accessibility of diagnostic methods and techniques to teachers and students; the optimization of forms, methods and techniques of diagnosis; diagnostic complexity and its predictability) are defined. The author determines the components of pedagogical diagnostic in accordance with individual and developmental paradigm: target; content; operational; analytical; prognostic.

The author specifies the main functions (feedback, estimate, communicative, constructive, informative, prognostic) and the algorithm of pedagogical diagnosing that consists of: defining of the object (subject), purpose and objectives of pedagogical diagnostic; formulating a hypothesis and its gradual verification; choice of diagnostic means (criteria, levels, methods); information acquisition about the object and the subject (comparing the actual state of the object with standard and optimal) which are explored; analysis, systematization and classification of the received information; synthesis of diagnosed object's (subject's) components that based on the verified information analysis; forecasting the prospects of its further development; grounding and evaluation of pedagogical diagnosis and its practical application.

The levels of pedagogical diagnostic (component, structural and system diagnostics, forecasting) are given in the article. The features of pedagogical diagnostic in accordance with individual and developmental educational model are analyzed.

Keywords: pedagogical diagnosis; the methodological basis of pedagogical diagnostic; individual and developmental educational.

Рецензенти:

Н. Бібік – д. пед. н., проф.
О. Матвієнко – д. пед. н., проф.

Стаття надійшла до редакції 19.03.2015

Прийнято до друку 26.11.2015

УДК 316:342.1(477)

Тетяна Поспелова
ORCID ID 0000-0002-8927-3026

МЕТОДОЛОГОГІЧНІ ОСНОВИ ДЕРЖАВНОГО РЕГУЛЮВАННЯ У СФЕРІ ЛЮДСЬКОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ТРАНСФОРМАЦІЇ УКРАЇНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

У статті визначено вихідні методологічні передумови державного регулювання у сфері людського розвитку, що базуються на поєднанні інституційної теорії та системно-синергетичного підходу; соціокультурному вимірі людського розвитку; аналізі нормативно-правового забезпечення та методології оцінки людського розвитку в Україні.

Ключові слова: інституціоналізм; людський потенціал; людський розвиток; самоорганізаційні процеси; системно-синергетичний підхід; трансформація суспільства.

Вступ. Соціальну спрямованість національної економіки закріплено в Конституції України, де людину проголошено найвищою цінністю. У 2000 р. на Саміті Тисячоліття в Нью-Йорку Україна підписала Декларацію і взяла на себе зобов'язання досягти Цілей Тисячоліття до 2015 р. Фактори, які дозволяють досягти інтелектуального та інклюзивного зростання в Європейському Союзі, підкреслюють зв'язок між заснованою на знаннях економікою, освітою і згуртованістю суспільства. Нині економічний та соціальний розвиток досягається, насамперед, завдяки знанневим факторам, які акцентують перевагу солідарного шляху до суспільства знань (Dudova Iveta, 2013, с. 30). Першочерговими завданнями національного розвитку визнано забезпечення збереження людського потенціалу в Україні та створення безпечного середовища для його подальшого розвитку. Міністерством економіки України разом із Проектом програми розвитку ООН «Цілі розвитку тисячоліття – Україна» у 2010 р. здійснено перегляд національних цілей і підготовлено онов-

лену систему завдань та індикаторів з огляду на специфіку національного розвитку в посткризовий період і виклики сучасного глобального розвитку. Ці орієнтири закладені в Стратегії сталого розвитку «Україна-2020» (Указ Президента України від 12 січня 2015 р. № 5/2015), Програми діяльності Кабінету Міністрів України (Постанова Верховної Ради України від 11 грудня 2014 р. № 26-VIII), Угоді про коаліцію депутатських фракцій «Європейська Україна» від 21 листопада 2014 р. Успішність реалізації окреслених цілей значною мірою залежить від забезпечення виконання рішень, створення системи комплексного впровадження визначених заходів та управління змінами. Це потребує цілеспрямованої розробки й удосконалення механізмів державного регулювання у сфері людського розвитку. Між тим, як зазначає В. Огнев'юк: «Найперше, що маємо зробити, – це забезпечити перехід до управління на основі аналітики, виявлення негативних і позитивних тенденцій, ефективного використання всіх ресурсів та вихід на прогнозовані і передбачувані результати»