



МОДЕЛОВАЊЕ ПЕДАГОШКОГ ПРОЦЕСА: ХУМАНИСТИЧКО-ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП

Николај М. Боритко*

Волгоградски државни педагошки универзитет, Волгоград

Апстракт. Чланак је посвећен актуелним проблемима моделовања динамике развоја субјекатских особина човека. Категорија »процеса« разматра се у контексту хуманистичко-интегративног приступа, у коме се законитости самообликовања узимају као критеријуми стварања ефикасне педагошке делатности. Истичу се четири основне карактеристике педагошког процеса: *интенционалност* одражава закономерну логичност одвијања процеса; *дискретност* (стадијалност) показује квалитативна стања која у свом развоју пролази педагошки феномен; *нелинеарност* објашњава кризни карактер педагошких процеса и открива унутрашње факторе саморазвоја; *ситуативност* предвиђа селекцију педагошких услова који би били у складу са унутрашњим факторима и који би омогућили управљање педагошким процесом. Наводе се два поступка издвајања стадијума процеса као и алгоритама конструисања његовог интегративног модела. Предложени закључци могу се користити у теоријским истраживањима, анализи образовне праксе и предвиђању реалних педагошких појава.

Кључне речи: процес, модел, хуманистичко-интегративни приступ, закономерност, интенционалност, дискретност, нелинеарност, ситуативност, стадијуми процеса, ниво формираности.

Савремене представе о човеку углавном се свODE на схватање човека као бића које се не обликује споља, него изнутра, при чему је свако »формирање«, »образовање«, »развој« незамисливо без »самоформирања«, »самообразовања«, »саморазвоја«. Биће, »постојање се приказује пре као процес, него као чврсто језгро« (Роджерс, 1994). Да би »научили дете да живи својим сопственим животом«, потребно је представити законитости настајања његове субјектности у облику процеса. Категорија »процес« објашњава педагошку интеракцију, чија се структура и садржај развијају у времену. Ипак, истраживач мора поставити захтеве у односу на стварање модела педагошког процеса, издвојити поступке обликовања модела.

* E-mail: borytko@mail.ru

У филозофији се »процес« (лат. *processus* – пролажење, кретање) дефинише као закономерна, повезана промена појаве, њен прелаз у другу појаву. Овде је та категорија пре свега повезана с категоријом развоја – *закономерном* квалитативном променом материјалних и идеалних објеката, коју карактерише *неповратност* и *усмереност*. Истовремено присуство ових својстава одваја *развој* од других промена. *Реверзибилне* промене су карактеристичне за процесе *функционисања* (тј. циклично обнављање непрекидног система веза и односа); уколико не постоји *усмереност*, промене се не могу акумулирати и тиме се процес лишава, карактеристичне за развој, јединствене унутрашње споне; одсуство *законитости* карактерише случајне промене катастрофичног типа. Филозофско осмишљавање развоја означава репродуковање општих карактеристика најразноврснијих веза, односа и процеса реалности. Као последица развоја настаје ново квалитативно стање објекта (*Философскиј словарь*, 1986: 393-400).

У складу с наведеним, може се извести најопштија дефиниција процеса као разгранате у времену закономерне промене различитих стања, чији редослед одређује њихова унутрашња структура, као и они потенцијални прелази (претварања, преображења) који постоје у тој структури као њена интенција. Из филозофске дефиниције произлази прво својство – интенционални карактер педагошког процеса који, уз одређене околности, може постати циљна карактеристика педагошке делатности. Делатност професионалног педагога, за разлику од дилетанта који делује интуитивно, повезана је са предвиђањем резултата и закономерног тока педагошког процеса. Интенционалност васпитања, као процеса стварања субјектне, има важно прогностичко значање за васпитно-образовну делатност.

Као што је из синергетике познато, сложеним системима не могу се наметати путеви њиховог развоја. Потребно је схватити како утицати на њихове сопствене развојне тенденције, како изводити системе на путеве развоја. Сложени системи имају, по правилу, неколико алтернативних путева развоја. Иако постоји много путева еволуције (циљева развоја), важно је имати у виду да се при избору пута на местима раздвајања (тачкама бифуракције), тј. на одређеним стадијумима еволуције, манифестује извесна предодређеност, детерминисаност развијања процеса. *Садашње стање система не одређује само његова прошлост, његова историја, већ се он изграђује, формира од будућности, у складу са долазећим поретком.* »Будућност постоји у личности као усмереност њеног развоја (...) као жеља да се изрази кроз одређену делатност« (Анцыферова, 1981: 4).

Из дефиниције процеса као редоследа стања, догађаја, промена, можемо издвојити *дискретност или стадијалност педагошког процеса* као следећу његову важну карактеристику. Стадијум се овде схвата као »одређени ступањ, период, етапа у развоју која има своје квалитативне особености« (Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия, 2000), а стање – »као положај, спољашње или унутрашње околности у којима се неко или нешто налази« (Ожегов и Шведова, 1997). *Логичност процеса може се реконструисати само на основу промене постојећих стања, као и на основу тога на који начин структура постојећег стања проистиче из структуре претходног стања и како може да послужи као основа структуре наредног стања.*

У оквиру интегративног приступа развоју личности и човека у целини, »развој« се посматра као нелинеаран и неистородан процес квалитативних промена, који подразумева акумулирање нових могућности, појаву новотворевина различитог ранга, повезаних с повећењем нивоа интегритета, растом способности продуктивне и адекватне реакције у сложеном систему односа, могућношћу да се на нов начин опажа свет – целовитије, комплексније и садржајније (Анцыферова, 1981).

Очигледно је, да издвајање стадијума процеса представља објективну основу за периодизацију у педагошкој активности, одређивање најсврхисходнијих момената у избору педагошких средстава и услова, пројектовању и реализацији педагошких програма и технологија. Међу познатим поступцима приказаћемо два успешна *поступка издвајања стадијума процеса* који се темеље на идеји *стадијалности у формирању интегритета*, а њихова плодотворност је потврђена у многобројним истраживањима.

Први поступак је разрадио Иљин, који полази од става да је процес формирања особина личности неопходно разматрати са два аспекта: (а) како се обезбеђује активност личности у односу на ову или ону страну објективног света и (б) како се обезбеђује хармонизација, координација, интеграција, учвршћивање свих манифестација личности у јединствену целину. Стога се сваки чин пораста свестраности личности у исто време испољава и као чин сазревања њене целовитости, хармоничности. Полазећи од ових методолошких идеја, Иљин је издвојио четири нивоа формираности интегритета, свестраности, хармоније личности ученика виших разреда средње школе.

Први ниво карактерише аморфност система, распареност његових елемената, одсуство стабилних веза међу њима, када се још увек не може говорити о донекле формираној структури. Систем се понаша у зависности од случаја, непредвидљиво, постоји велика зависност од усло-

ва спољашње средине. Иљин (Иљин 1984: 54-55) пише да је »личност на овом стадијуму још нецеловита, једнострано развијена, дисхармонична, а понекад и деформисана (...) има лажне, асоцијалне, аморалне вредносне оријентације; започиње развој нових кључних особина, заматака многостраности. На овој етапи могућа је ситуативна спознаја појединих социокултурних вредности, али целовитост, свестраност, хармонија личности на овој етапи још увек се не формирају«.

Други ниво одликује појава веза између група елемената у систему, формирају се »фрагменти структуре«, успостављају се узрочно-последичне везе, понашање система у одређеним ситуацијама постаје предвидљиво, мада још увек остаје нестабилно. »На другом нивоу развоја личности одвија се активно сазревање кључних особина, испољава се противречност у односу на раније формиране кључне особине – идејно-моралне оријентације, односу према раду и др. Ученик све више сумња у исправност својих ранијих убеђења, процена. У неким ситуацијама он их осуђује. Ипак, посматрано у целини, његово понашање и активност налазе се још увек под доминацијом раније формираног нивоа развоја личности« (Иљин, 1984: 55).

Трећи ниво карактерише постојање веза међу скоро свим елементима система, изграђује се његова унутрашња структура, понашање система постаје стабилније, тј. испољава се на нивоу тенденција у већини животних ситуација. То је ниво »повезане целине«; ипак систем је још увек недовољно стабилан, његова структура са великом вероватноћом може бити разорена спољашњим утицајима. Иљин у цитираном раду примећује да »на трећем нивоу, нове тенденције у развоју личности односе победу, долази до њене реорганизације, формира се интегритет, вишестраност, хармонија личности у духу очекивања савременог друштва. Овде кључне особине личности, посебно идејно-политичке и моралне оријентације, долазе у први план, остварујући истовремено своју формативну функцију у понашању ученика, у интеграцији свих манифестација личности у јединствену целину, мада не још увек потпуно хармоничну«.

Четврти ниво развоја система је ниво оптимално повезане јединствене целине, када везе међу елементима система постају стабилне чинећи хијерархијску структуру, стабилно и аутономно (релативно независно од спољашње средине) постаје и понашање система. То је стадијум саморазвоја система, када одлучујући значај добијају унутрашњи фактори његовог развоја, док спољашњи одлазе у други план, а новоосвојену средину систем сврстава међу елементе своје структуре. »На четвртном нивоу развоја личности, настала целовитост, многостраност лич-

ности се развија и јача на бази тесне збијености око идејно-политичке оријентације, која прожима сва испољавања личности», сматра Иљин у цитираном раду.

Издвајање нивоа развоја интегритета, свестраности, хармоничности личности омогућава даљу разраду критеријума и параметара за одређивање нивоа формираности индивидуалних особина ученика. Заједно с тим, као универзални истраживачки поступак, Иљинов општи стадијални модел може се применити у разради конкретних модела који могу садржати до девет стадијума.

У свом проучавању професионално-радне усмерености, истакли смо теоријску претпоставку о постојању »позитивног« и »негативног« интегритета. У складу с тим, »у сваком правцу« су се отварао по четири нивоа. Будући да је на стадијуму различитих оријентација тешко говорити о њиховој усмерености у целини, сматрали смо да је потребно објединити прва два (»позитивни« и »негативни«) у један почетни ниво. На тај начин, добили смо хипотетичку седмочлану скалу. Затим смо, током дијагностичког експеримента, два крајња негативна нивоа искључили и дефинитивно је у истраживању издвојена скала од пет нивоа, која је садржала негативни, почетни, нижи, средњи и високи ниво професионално-радне усмерености ученика виших разреда гимназије (Боритко 1994: 42-47).

У другом свом истраживању, посвећеном припремама педагога за васпитну делатност, задржали смо се на четири основна нивоа овог модела (Боритко, 1999: 125-129). Овај исти модел са четири нивоа (виши, високи, највиши, новаторски ниво педагошке вештине) применио је у свом истраживању Кузибецки (Кузибецкий, 1996). Издвајајући нивое смисаоне сфере личности на основу сличности, Братус (Братусь 1988) је открио четири нивоа: од нултог (ситуациона значења) до трећег (просоцијални ниво – бити реформатор живота).

Другачији, али ништа мање уверљив поступак издвајања стадијума васпитног процеса, предлаже Шкољник (Школьник, 1982: 48-49). Он издваја три нивоа у правцу развоја процеса, од мање стабилних према стабилнијим и развијеним формама уверености: мишљење, став и убеђење. Код показивања њиховог садржаја, аутор се ослања на поставку Рубинштајна који је показао да целовит доживљај одраза објекта у субјекту чини конкретну јединицу психичког нивоа. Такав одраз укључује јединство двеју супротстављених компоненти – знања и односа, интелектуалног и »афективног«. То је карактеристично за мишљење, ставове и убеђења, тј. за било који ниво уверености ученика. Резултат овога јединства аутор види у одговарајућем карактеру делатности.

Мишљење је почетна етапа развоја уверености. Његова основна обележја су следећа: то је ембрионални облик уверености у форми опште представе о проблему и, повезано с тим, емоционално обојеног индивидуалног односа према томе проблему или према одраженој у његовом садржају реалности. Мишљење је нестабилно, недовољно утемељено, може настати не само на основу личног искуства, него и на основу сугестије одраслих или утицајних другова. Настајући у почетној етапи процеса, мишљење се, уз одређене услове, не мора развити у савршенију форму, већ може остати непромењено. За људску комуникацију на емпиријском плану, манипулације мишљењем су сасвим типичне.

Ставови су синтезе теоријски заснованих знања и продубљеног мишљења. Настају као резултат ученикове самосталне спознајне делатности (заједно са наставником или кроз самообразовање). Одликује их утемељеност, научност, стабилност, отпорност на сугестију, спознаја идеје и суштине садржаја. Ставови, и негирају мишљење с његовом приближношћу, недовољном поузданошћу, и преузимају од њега аспект односа личности. Ако процес не доводи до очекиваног завршетка, ставови могу добити «аутономни» карактер. Манипулација ставовима типична је за људску комуникацију образовно-теоријског плана.

Убеђење је најразвијенији облик и највиши степен уверености (за дати циклус процеса); оно представља индивидуални став, проверен и потврђен кроз практичну делатност. У њему настаје јединство теоријско-идеолошког, емоционалног и делатно-практичног начела.

На основу сличних размишљања, до тростепеног модела дошла је у својим истраживањима Федотова (1998: 130-134). То су нивои: ниски (функционални, ниво улога), средњи (индивидуално-оријентациони) и високи (вредносно-индивидуални). Истицање и утемељење *веза између појединих елемената педагошке интеракције и саморазвоја њених субјеката* (обележје класификације – Н.Б.) пружио је ауторки могућност да, код анализе нивоа интеракције педагога и ученика, прати и *природу утицаја на индивидуални развој учесника контакта* (дијагностичко обележје – Н.Б.)

Јединство разматраних модела видимо и у томе што оба модела имају карактер квалитативних рангирних *скала* за одређивање *нивоа* развоја процеса. Моделовање често доводи педагога–истраживача до *зadataка скалирања мерења* одређених страна, својстава или особина личности, процеса или делатности. Мерење се овде схвата као прелаз од квалитативног описа педагошких појава на *строги* квантитативни опис. Овде се, по нашем мишљењу, садржи методолошка грешка многих истраживања у области васпитања: супротстављање квалитативне

и квантитативне скале. При томе се квалитативна скала сматра блажом, апроксимативном, будући да је мерење »скуп активности које се врше помоћу мерних јединица у циљу одређивања бројчане вредности мере не величине у прихваћеним мерним јединицама« (*Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия*, 2000).

»Ускладити мерену величину са њеном бројчаном вредношћу« значи пронаћи њено место на мерној скали. У теорији мерења позната су најмање четири типа скала: скала номинација (номиналне величине), скала рангирања (редоследа), скала интервала и скала односа (Гласс и Стэнли, 1976; Ингекамп, 1991). У пуном смислу, квантитативним се могу назвати само две последње скале које се и најмање примењују у педагошким истраживањима. Не може се, на пример, дете које се налази на четвртом нивоу развоја самосталности сматрати »двоструко самосталније« у односу на оно што су истраживачи подвели под други ниво. Стога су веома неуверљива мишљења не малог броја истраживача да се фреквентност испољавања неке особине може узети као основа за издвајање стадијума процеса. Тешко је, на пример, схватити у чему се разликује »ретко испољавање особине« од »веома ретко« или »често« од »упорно«.

Наведени модели Иљина и Шкољника спадају међу *рангирне скале* (или скале редоследа) које показују квантитет особине приписиване предметима, али једнаке висине не значе квантитативну једнакост тих својстава. Оне само показују степен изражености неке особине по принципу »више-мање«. Сваки ниво на тим скалама треба квалитативно да се разликује од других нивоа, јер га одликују одређени новонастали квалитети. Као што је познато, квалитативна дефинисаност предмета и појава и јесте оно што их чини стабилним, оно по чему се они разграничавају. Квалитет је суштинска дефинисаност предмета, оно што га и чини датим а не другим предметом, оно по чему се разликује од других предмета (*Философский словарь*, 1986: 193-194).

Исто такву квалитативну дефинисаност треба да поседују и објекти на *скали номинације* (или номиналној скали). Овде разлика бројева разреда говори само о томе да се дати објекти разликују. Нови стадијум процеса увек је »нешто«, видно другачије, него што је било, други интегритет, квалитативна одређеност. Она не мора обавезно бити »већа« или »мања« од претходне. Она је другачија уколико разматрамо васпитни процес, док резултат наставног процеса могу бити квантитативне промене. У педагошким димензијама, номиналним скалама припадају одређене социјалне категорије, као што је начин живота (малограђанин, аристократа, сељак), начин мишљења (природнонаучни, технократски,

хуманистички итд.), аспирације личности (пословна, индивидуална, колективистичка) и друго. У свим овим случајевима, тешко је одредити шта је више, а шта мање, боље или лошије. Оцене овог типа могуће су само у односу на конкретне ситуације у категоријама »ефикасно – није ефикасно«. Посматрано уопштено, ова стања су квалитативно различита и можемо их представити у моделу као стадијуме процеса, уколико се могу уочити прелази од једног таквог стања према другом.

Према томе, стадијуми васпитног процеса могу се описати као *ниво* формираности личности (или неке њене особине) или једноставно као *квалитативно различита стања* (имајући у виду номиналну скалу). Код издвајања појединих стадијума важно је имати у виду да је сваки стадијум засебна целовитост, коју одликује квалитативна дефинисаност на датој етапи развоја. А, до појаве сваке следеће целовитости не може доћи другачије него преко »праска« старе целовитости, преко кризе, а самим тим и до квалитативног скока.

Кроз категорије »криза« и »скок« манифестује се *нелинеарност педагошког процеса*. Криза је атрибутивно обележје процеса као промене стања. Представа о педагошкој интеракцији као о линеарном мирном процесу апсолутно је лишена сваке објективе основе. Криза (од грч. *crisis* – одлучивање, тачка обрта, исход) није само »акутна тешкоћа, тежак положај«, него и »нагли прелом, тешко прелазно стање (на пример, криза духа)« (*Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия*, 2000). Са становишта синергије, криза је тачка бифуркације. И криза је облик прелажења од једног целовитог стања према другом.

Филозофија бића полази од граничних (кризних) ситуација, у којима се испољава неминовно, судбоносно (Јасперс). Али, животни проблеми не вуку човека према окончању живота, већ му, напротив, пружају прилику да се издигне изнад видљиве несреће својим разумом, владарем у свету неразумног. Кризно стање, по мишљењу филозофа, треба да подстиче човека на тражење узрочника »граничних ситуација«, како би, спознавши их, отклонио те узрочнике и прокрчио пут до своје самоспознаје, која му и омогућава тражење средстава и начина изласка из кризе. Криза може бити прелазна тачка ка наредном интегритету вишег нивоа, али може постати и тачка разарања.

Категорија »криза« (или скок) разоткрива механизме одвијања процеса као прелаз квантитативних промена у квалитативне, као смењивање периода релативне стабилности (функционисања, акумулирања квантитативних промена) кризним периодом (прелаз једног квалитета у други). Признавање кризе и нелинеарности, као атрибутивног обележја процеса интеракције педагога и васпитаника, неминовно доводи до пи-

тања о изворима саморазвоја, факторима и условима који подстичу васпитаника да пролази кроз нелагодности разарања постојећег интегритета и стварања новог. Према томе, *издвајање нивоа још увек не доводи до разумевања динамике процеса – потребно је разоткривање унутрашњих сила самопокретања проучаваног феномена.* »Својом делатношћу ја непрестано минирам, мењам ситуацију у којој се налазим, и заједно с тим непрекидно излазим изван својих граница, писао је Рубинштајн (1969: 341). Овај излазак (...) није негирање моје суштине (...), то је – њен настанак и реализација (...). Негира се само постојеће биће, моја завршеност, коначност«.

Познато је, да »пријемни систем« одлучује о преласку у неко од стања у зависности од »предзнања«, мотивације или постављеног задатка. Најугицајнији стимуланс за дефинитивно нарушавање симетрије представља средина. Узајамна делатност човека и света који га окружује омогућава му, не само да актуализује постојеће унутрашње потенцијале, него и да их попуни на структурном, садржајном, вредносном, смисаоном плану.

Ситуативност педагошког процеса уочили су многи истраживачи. Категорија ситуативности код анализе педагошког процеса испољава се кроз две функције: као оквир истраживања и као садржајна јединица процеса. Прва функција је повезана са самом природом процеса који се, као што је познато, може тумачити само као промена стања, погледа или ситуације. Кроз ситуацију је, у овом контексту, представљена интенционална страна процеса – интеракција субјеката; она има дефинисан облик као ситуација самоодређења; кроз ситуацију су показани механизми управљања процесом помоћу система вредности; на крају, образовни значај, као резултативни аспект процеса. С друге стране, ситуација је јединица садржинске структуре истраживаног процеса. Стога, ништа друго осим смењивања ситуација не налазимо у педагошком процесу (као, уосталом, и у свим другим процесима), те, према томе, на основу ситуације можемо судити о наведеним карактеристикама процеса, о његовим унутрашњим изворима, покретачима итд. Управо ситуација, као типичан за сваку развојну етапу спој унутрашњих развојних процеса и спољашњих услова, одређује динамику педагошког процеса и настајање психичких новотворевина као последицу педагошког управљања.

Педагошка ситуација у моделу процеса конкретизује схему транслације културе. У том смислу, модел педагошке ситуације представља, у суштини, структуру самог догађања, *чина педагошке интеракције.* У васпитању се идеја »догађања« појављује као планирање човековог жи-

вотног пута (Голохова и Кроник 1989). У својим размишљањима, Розин (1992) такође долази на помисао о креирању судбине као уметничког дела, што је карактеристично за свет уметника, који често планирају свој живот, као да пишу поему. Исто као Ходасевич и он, на пример, издваја такве компоненте креирања живота и поеме као што су представа о себи као јунаку, хронологија догађаја, трагичност, јунакови доживљаји који га издижу изнад осталих и друго.

Наведена схема приказује догађај који се одвија у процесу транслације културе, као догађај у коме је целовитост културно значајног догађаја представљена као целовитост догађаја насталог у самој ситуацији, а не у размерама историје културе у целини. Она показује начине посредовања између културне норме (одвојене од ситуације, од материјала у коме се развија делатност) и ситуације у којој се она мора преобразити у структуру реалног догађаја. То су начини посредовања, када изолована норма може бити представљена као форма која омогућава стварање културно значајног конкретног догађаја у конкретним условима и околностима. Путем механизма рефлексije, ситуација се претвара у педагошко средство.

Сумирајући наведено, можемо закључити да је за стварање модела педагошког процеса потребно следеће.

- Одредити закономерну логичност процеса (проценити његов развој), његову интенционалну карактеристику, а такође спољашње и унутрашње услове реализације; могуће је издвајање услова уз које интенционалност процеса постаје циљна карактеристика педагошке делатности, превodeћи процес на ниво саморазвијајућег система.

- Описати стадијуме (ступене, етапе) процеса као његову квантитативну дефинисаност на сваком следећем нивоу појаве, као структуру компоненти (елемената) целине; овде се описују и квантитативне промене које се одвијају на свакој етапи процеса и које не доводе до квалитативног скока.

- Описати стање процеса у »граничним ситуацијама«, »тачкама бифуркације«, »кризним тачкама«, скокове, прелазе од једног квалитативног стања у следеће; можда ће при томе бити потребно указати на квантитативне промене или друге »резонантне утицаје« који доводе систем у кризно стање, разарају његову структуру. Дефинисати унутрашње и спољашње силе које омогућавају усмерен саморазвој и неповратност процеса; показати могућности и услове поступног (етапног) настајања новог квалитета у оквиру постојећег интегритета или нужност наглих скокова, промене структуре, појаве или процеса који представљају критеријуме ефикасне педагошке делатности.

Коришћена литература

- Анцыферова, Л. И. (1981): К психологии личности как развивающейся системы, *Психология формирования и развития личности* (3–19). Москва: АН СССР, Ин-т психологии.
- Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия* (2000). Москва: »Кирилл и Мефодий«, »Большая Российская энциклопедия«, 2 CD.
- Борытко, Н. М. (1994): *Воспитание профессионально-трудовой направленности учащихся старших классов гимназии* (Дис. канд. пед. наук). Волгоград.
- Борытко, Н. М. (1999): Социо-культурный анализ педагогических инноваций, *Культура, искусство, образование: проблемы, перспективы развития* (Материалы международной науч.-практич. конф.). Смоленск.
- Глас, Дж. и Дж. Стэнли (1976): *Статистические методы в педагогике и психологии*. Москва.
- Головаха, Е. И. (1988): *Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи*. Киев.
- Головаха, Е. И. и А. А. Кроник, (1989): Конструктивные функции психологии, *Психологич. журнал*, Т. 10, № 6, 24–33.
- Ильин, В.С. (1984): *Формирование личности школьника (целостный процесс)*. Москва.
- Ингекамп, К. (1991): *Педагогическая диагностика*. Москва: »Педагогика«.
- Кузибецкий, А.Н. (1996): *Квалификационная работа и аттестация педагога*. Волгоград.
- Ожегов, С. И. и Н. Ю. Шведова (2000): Толковый словарь русского языка: 80000 слов и словосочетаний, *Большая энциклопедия Кирилла и Мефодия 2000: Мультимедиа-энциклопедия*. Москва: »Кирилл и Мефодий«, »Большая Российская энциклопедия«, 2 CD.
- Роджерс, К. Р. (1994): *Взгляд на психотерапию: становление человека*. Москва: »Прогресс« и »Универс«.
- Розин, В. М. (1992): Психология судьбы: программирование или творчество, *Вопросы психологии*, № 1.
- Рубинштейн, С. Л. (1969): Человек и мир, *Методологические и теоретические проблемы психологии* (348–374). Москва.
- Федотова, Е. Л. (1998): *Педагогическое взаимодействие как фактор личностного саморазвития учащихся и учителя* (Дис. д-ра пед. наук.). Иркутск.
- Философский словарь* (1986), под ред. И. Т. Фролова. Москва.
- Школьник, Г. И. (1982): *Процесс формирования коммунистических убеждений у школьника: Учеб. пособие к спецкурсу*. Москва.

Примљено 28.04.2006; прихваћено за штампу 23.06.2007.

Nikolaj M. Boritko
PEDAGOGIC PROCESS MODELLING:
HUMANISTIC-INTEGRATIVE APPROACH
Abstract

The paper deals with some current problems of modelling the dynamics of the subject-features development of the individual. The term “process” is considered in the context of the humanistic-integrative approach, in which the principles of self-education are regarded as criteria for efficient pedagogic activity. Four basic characteristics of the pedagogic process are pointed out: *intentionality* reflects logicity and regularity of the development of the process; *discreteness* (stageability) in-

dicates qualitative stages through which the pedagogic phenomenon passes; *non-linearity* explains the crisis character of pedagogic processes and reveals inner factors of self-development; *situationality* requires a selection of pedagogic conditions in accordance with the inner factors, which would enable steering the pedagogic process. Offered are two steps for singling out a particular stage and the algorithm for developing an integrative model for it. The suggested conclusions might be of use for further theoretic research, analyses of educational practices and for realistic predicting of pedagogical phenomena.

Key words: process, model, humanistic-integrative approach, regularity, intentionality, discreteness, non-linearity, situationality, process stages, developmental level.

Николай М. Борытко
МОДЕЛИРОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА:
ГУМАНИТАРНО-ЦЕЛОСТНЫЙ ПОДХОД

Резюме

Статья посвящена актуальной проблеме моделирования динамики становления субъектных свойств человека. Категория процесса рассматривается в контексте гуманитарно-целостного подхода, при котором закономерности самостановления человека признаются критериями построения эффективной педагогической деятельности. Выделяются четыре основных свойства педагогического процесса, необходимых для построения его модели: *интенциональность* отражает закономерную логику протекания процесса; *дискретность* (стадийность) раскрывает качественные состояния, которые проходит в своем развитии педагогический феномен; *нелинейность* позволяет понять кризисный характер педагогических процессов и обнаружить внутренние факторы саморазвития; *ситуативность* требует отбора педагогических условий, которые соотносились бы с внутренними факторами и позволяли управлять педагогическим процессом. Приводятся две процедуры выделения стадий процесса, и алгоритм построения его целостной модели. Предлагаемые автором выводы полезны как в теоретических исследованиях, так и в анализе практики образования, прогнозировании реальных педагогических явлений.

Ключевые слова: процесс, модель, гуманитарно-целостный подход, закономерность, интенциональность, дискретность, нелинейность, ситуативность, стадии процесса, уровень сформированности.