

6. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. – К., 1996.
7. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.С.Смирновой. – Л., 1989.
8. Основы педагогики и психологии высшей школы /Под ред. А.В.Петровского. – М., 1988.
9. Студент и его деятельность /Под ред. Г.П.Давыдова. – Минск, 1978.
10. Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хихловский Л.Б. Пути разработки модели специалиста. – Саратов, 1987.

**Анотація**  
**В.А.Семиченко**

**Проблеми и приоритеты профессиональной подготовки**

*В данной статье рассмотрены концептуальные основы профессиональной подготовки, этапы проектирования ее содержания, роль деятельностного и личностного подходов в профессиональной подготовке студентов, значение профессиограммы в проектировании содержания профессиональной подготовки и переводение компонентов профессиограммы в модель специалиста.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, деятельностный и личностный подходы, профессиограмма, модель специалиста.

**Summary**  
**V.A.Semychenko**

**The problems and priorities of professional training**

*Conceptual bases of professional training, stages of its content's projecting, the role of activity and personal approaches in the students' professional training, the meaning of professional diagram in the projecting of the content of professional training and transmitting of the components of professional diagram into the model of specialist have been considered in the article.*

**Key words:** professional training, activity and personal approach, professional diagram, model of specialist.

Дата надходження статті до редакції

„9” листопада 2006р.

УДК 17.022.1 (043)

**І.Б.СЛОНЕВСЬКА,**  
*кандидат філософських наук, доцент*  
*(м.Хмельницький)*

**ПРОБЛЕМА ДІАЛОГОВОГО МИСЛЕННЯ: НА ПЕРЕТИНІ ФІЛОСОФІЇ І ЛІТЕРАТУРИ**

*Автор звертається до проблеми становлення діалогового мислення, розглядаючи її в предметному полі літературної освіти. Вважаючи, що сьогодні остання є необхідною складовою гуманітарної освіти, автор акцентує увагу на принципі діалогу як методологічній zasadі, котра сприяє становленню діалогового мислення особистості.*

**Ключові слова:** принцип діалогу, діалогічне мислення, літературна освіта.

*Постановка проблеми в загальному вигляді...* Сучасна освіта, якщо її розглядати як відкрити нелінійну систему-процес, що постійно перебуває в динаміці, та, зокрема, літературна освіта, якщо взяти до уваги такі її характеристики, як відкритість, цілісність, мультикультуралізм, контекстуальність, діалогізм, – мають готувати до життя особистість, яка житиме у світі багатоманітних зв'язків, здатна орієнтуватися у швидкоплинному житті, бо вміє сприймати зміни і творити їх, розцінювати змінність як природну складову свого життя. Власні переконання, самостійність і незалежність мислення, здатність до свідомого, критичного аналізу – ті особистісні доміанти, які має формувати освіта ХХІ століття. Такі характеристики мислення дають можливість визначити його як діалогове. Нове мислення, засноване на принципі діалогу, є ознакою соціокультурних змін у суспільстві III тисячоліття. Поза сумнівом, значною мірою таким змінам суспільної свідомості має сприяти освіта, яка чутливо реагує на соціокультурні трансформації, змінюється сама і змінюватиме суспільство у майбутньому.

Креативність, діалогічність, мультикультурність мислення – яскрава і сутнісна ознака людини епохи постмодерну, яка вже розпочалася, і до якої має готувати сучасна ціннісна освіта.

Проте освітні трансформації, мета яких – становлення сучасного мислення людини ХХІ сторіччя, – процес, який тільки розпочався у вітчизняному освітньому полі і потребує свого осмислення і обґрунтування.

*Формулювання цілей статті...* Надалі ми зупинимося на визначенні тих методологічних підвалин, які можуть стати підґрунтям у процесі становлення діалогового мислення як чинника мислення сучасного, адекватного викликам ХХІ ст., та розглянемо зазначену проблему в контексті модернізації літературної освіти.

Мета статті – відшукати концептуальні ідеї, які можуть сприяти становленню діалогового мислення у контексті тих трансформацій, що відбуваються у сучасній літературній освіті і, зокрема, зумовлені появою в загальноосвітньому полі предмета „Зарубіжна література”.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій та виклад основного матеріалу...* Загальний рівень змін в освіті передбачає інтеркультурність освітнього процесу, і в цьому сенсі актуальною стає роль сучасної цілісної літературної освіти, отримуючи яку особистість формує певну метамову – полікультурний код, який дозволяє не заблукати в хаосі інтеграції, полегшує і збагачує життя у світі багатоманітних зв'язків епохи глобалізації. Екстраполюючи проблему становлення діалогового мислення на літературну освіту, акцентуємо ті підвалини, які, з нашої точки зору, можуть лежати в основі досліджуваного процесу.

Розробка методів викладання зарубіжної літератури передбачає наявність науково обґрунтованої методології, в створенні якої ми виходимо з положення щодо того, що специфіка змісту навчального предмета визначає методологію його вивчення. Ми вважаємо, що методологічною основою літературного пошуку може стати думка М. Бахтіна, де він стверджує, що „чужі свідомості не можна споглядати, аналізувати, визначати як речі, – а з ними можна тільки діалогічно спілкуватися” [1, 80]. Отже, вихідною підвалиною викладання зарубіжної літератури ми пропонуємо визначити принцип діалогізму.

Глобальний інтерес до діалогу як форми мислення виник у ХХ ст. Діалог у філософському контексті – це особливий спосіб усвідомлення світу, мислення, сутності міжособистісної взаємодії, і загалом – стосунків людини зі світом. Починаючи з феноменології Є.Гуссерля, і особливо у філософських розвідках К.Ясперса, М.Бубера, М.Бахтіна, акцент ставиться на діалозі як незаперечному факті міжособистісної комунікації. Діалог усвідомлюється як особистий спосіб осягнення світу, мислення, стосунків людини зі світом. Ідею інтенційності розвиває Е.Гуссерль, факт міжособистісної комунікації, діалогу стає вихідною точкою філософування К.Ясперса і М.Бубера, філософію діалогу розробляють у своїх наукових працях Е.Левінас, П.Рікер, Б.Вальденфельс.

Проблему діалогізації освітнього простору стали активно розробляти в кінці ХХ ст., що зумовлено зміною парадигми людського світовідчуття і світосприйняття. Гуманітарне мислення виступає сьогодні як діалог освітньої культури щодо екзистенційних проблем, як рівноправне спілкування різних культур, втілене в художні надбання, і як форма спілкування людей, коли голос кожної людини, яка висловлює свої думки і уявлення про світ, є важливим для всіх [2, 6].

Спираючись на ідею толерантності, яка, за К.Ясперсом, має бути наявною у людських стосунках, мету літературної освіти ми вбачаємо в формуванні культурної толерантності як особистісної позиції, яка дозволяє терпимо ставитися до інших культур і здатності жити в полікультурному світі.

Ця мета може досягатися через наступні завдання:

- формування здатності безоціночно сприймати іншу точку зору, терпимо сприймати протилежні ціннісні позиції;
- стимулювання інтересу до інших точок зору, побудова стосунків на основі поваги до іншої культури;
- формування уміння бачити позитивні моменти в фактах неспівпадання позицій, культур і ціннісних орієнтацій;
- уміння використовувати культурні відмінності для збагачення і розвитку власної культури.

Діалогове мислення через літературну освіту формується за умови нелінійного розуміння самого процесу навчання, підбору відповідного змісту навчального предмета, стилю викладання. Нелінійний підхід, вважає Н.Кочубей, „означає не відкидання ступінчатості, а розглядає її як своєрідний „вихід за рамки”, коли на кожному етапі навчання відбувається „забігання вперед” і „повернення назад”, і при цьому знання подається в цілісному вигляді і в тій формі, яка відповідає віковим студентів” [3, 71-75]. У проекції на літературу як навчальний предмет, такий підхід означає певний діалог – попередників і наступників, творців реальних культурних цінностей минулого, сучасного і майбутнього. Сутність цього діалогу – „культурно-філософська археологія” (Е.Гуссерль), яка полягає у пошуку прихованого чи загубленого сенсу. Викладач вільний сам обирати реальних учасників подібного діалогу – письменників, мислителів, учених, художників – митців, які за духом і змістом є найбільш близькими до вирішення заданої проблеми. При цьому важливо уникнути стандартно-лінійного еволюціоністського підходу до літературних явищ, щодо якого ще О.Мандельштам писав у роботі „Про природу слова”: „Для літератури еволюційна теорія особливо небезпечна, а теорія прогресу просто вбивча. Якщо послухати істориків літератури, які стоять на позиції еволюціонізму, то виходить, що письменники тільки й переймаються тим, як розчистити шлях

для тих, хто йде попереду. Теорія прогресу в літературі – найогидніша форма шкільного невігластва” [4, 174-175]. Абсолютною протиположністю такого підходу є звернення до ідеї „Школи діалогу культур” В.Біблера, яка заперечує бачення літературного процесу як такого, в якому кожний наступний щабель освоєння знань опирається на попередній, і ніхто не забігає наперед, як і не повертається назад. За Біблером, сучасне мислення не є останньою і найвищою сходинкою, на яку зійшло людство. В діалогічному мисленні живе кожна попередня культурна форма мислення, і вона є особливою складовою сучасного розуміння світу. З точки зору такого діалогічного мислення, літературна освіта розглядається як сходження за культурними епохами, спілкування з різними типами свідомості людей колишніх культурно-літературних епох, осягнення різних моделей людського буття. Культурно-історичний зміст тієї чи іншої епохи відбивається в художній свідомості. Саме вона визначає відношення мистецтва до дійсності і відбивається у поетиці, а зміна типів художніх свідомостей зумовлює історичні зрушення поетичних форм і категорій.

З точки зору культурологічного підходу до мистецтва, можна говорити про різні типи художньої свідомості, що відбивають історичні типи культури Давнього Сходу, Античності, Середньовіччя, Відродження, класицизму, романтизму, реалізму, діалогічної свідомості людини ХХ сторіччя [5].

При цьому слід зазначити, що в межах однієї історичної епохи ці типи художньої свідомості перехреснюються, вступають в діалог, який, за Біблером, – не просто спілкування з різними культурними парадигмами, а передусім – здійснення власного морального вибору, самоідентифікація у світовій культурі, системах загальнолюдських цінностей. Потрібно віднайти традицію, яка дозволить з’єднати, як писав Шекспір, „перерваний зв’язок часів” – зв’язок духовних епох.

„Занурюючись” у глиб світової культури, викладач літератури разом з юними особистостями здійснює пошук особистісних відкриттів у контексті служіння істині, добру і красі і надає своєму предмету завершеності, осмисленості і цінності. Завдання вибудованої таким чином літературної освіти – навчити учня розуміти „культурного співрозмовника” (ним може бути викладач, товариш, автор, текст, літературний герой), вільно міркувати в процесі діалогу з ним, не сприймати готових істин, а шукати їх, самостійно моделювати, поєднувати, імпровізувати, обирати власний варіант – тобто формувати нелінійний спосіб мислення як сутнісну ознаку сучасної особистості. Адже співучасник діалогу – це співрозмовник, внутрішній стан якого ми прагнемо зрозуміти, чію мотивацію дій намагаємося інтерпретувати „через себе”. І яким би не був діалог за формою: спілкування особистостей, концепцій, культур тощо, – але за змістом в основі будь-якого діалогу, за М.Бахтініним, – пошук істини. „Істина не народжується і не міститься в голові окремої людини, – писав учений, – вона народжується поміж людьми, які спільно шукають істину, в процесі їхнього діалогічного спілкування” [1, 126].

Літературна освіта крізь призму принципу діалогізму дає змогу побачити складне переплетіння, зв’язки, впливи різних культур і літератур у єдиному всесвітньому культурологічному просторі.

Виходячи з концепції діалогу культур, академік М.Храпченко в статті „Час і життя літературних творів” підкреслював, що літературні твори минулого „входять в орбіту інших часів, вступають у сферу нових ідейних, естетичних запитів, і важливо розкрити те, чим вони дорогі людині сучасної епохи, якими своїми сторонами вони входять у сучасну культуру” [6, 31]. Філософія діалогу стала визначальною для ХХ сторіччя, можливо, саме тому, що після набутого трагедійного досвіду людство особливо усвідомило неповторність власного існування і безцінність дару спілкування. М.Бубер визначив буття людини як нескінченний діалог людини з Богом. У сучасному розумінні діалог може мати широкі обрії: діалог людини – і природи, людини – і культурних пам’яток, читача – і книги. Якщо на уроках з точних наук переважають знання, про які діалогічно можна говорити не з позиції предмета пізнання, а з позиції способу його здобування, то на уроках мистецтва, зокрема літератури, конкретні, точні знання про твір пов’язані передусім з конкретною особистістю. Зміст „переломлюється” через суб’єктивну свідомість, і, таким чином, ставлення до предмета вивчення є глибоко суб’єктивним. Діалог відбувається не просто з приводу твору. Процес спілкування йде з приводу свого „Я” і „іншого” в художньому творі.

Спосіб пізнання іншого і є діалог. Його суть і мета полягає в тому, щоб зрозуміти і прийняти позицію „іншого”, пережити його стан. Вищим рівнем діалогічного розуміння є співпереживання головних цінностей спілкування.

Таким чином, сутність пізнання художнього твору полягає в залученні через співпереживання до іншої індивідуальності, іншого дискурсу, іншої культури.

Процес читання взагалі можна визначити як створення власних думок за допомогою думок, висловлених автором. Тобто, знайомство з художнім твором – це творчий процес, який можна кваліфікувати як особливий діалог між автором і читачем. Художній текст завжди має і внутрішню діалогічність: він опирається на погляди попередників чи сучасників, або відкидає їх, апелює до уже сформульованих ідей, літературних типів, соціального досвіду – або піддає їх сумніву, а іноді – й нищівній критиці. Він не просто констатує певні факти, повідомляє про них, а втягує читача в спільний пошук істини, відповіді на „вічні запитання”, притаманні будь-якому справді талановитому твору. Таким чином, твір художньої літератури розглядається як специфічна форма діалогу, який дозволяє усвідомити органічний зв'язок між духовною культурою автора і читача, спонукає кожного з учасників діалогу до самовизначення ідеалів власної духовної культури в умовах даної системи екзистенціальних цінностей.

Отже, взаємодія читача з художнім твором передбачає широкі діалогічні стосунки з текстом та його автором, особистісне „втягування” в широке коло проблем, зіставлення читачем отриманої інформації із власним життєвим досвідом, ціннісними орієнтаціями, переконаннями. Саме в цьому полягає ціннісний вплив літератури на особистість. „Всяке істинне пізнання переходить у переживання. Таким чином, знання про світ стає моїм переживанням світу. Пізнання, що стало переживанням, не перетворює мене по відношенню до світу в чисто пізнаючого суб'єкта, але збуджує в мені відчуття внутрішнього зв'язку з ним” [7, 217]. На нашу думку, в цих словах А.Швейцера розкривається одне з найважливіших завдань гуманітарної, зокрема, літературної освіти: дати осмислене, живе, конкретно-емоційне і особистісне відчуття власної причетності людини до світу. Це відповідає сучасній освітній тенденції щодо зміни ролі викладача, який при такому підході до літературної освіти не буває носієм знань, „власником істини” – він один з учасників діалогу, який викладає не певну суму фактів, а свої міркування з їх приводу, запрошуючи до подібних міркувань інших учасників діалогу. Так моделюється ситуація спільного творчого освоєння світу, коли об'єднані в одну структуру учасники освітнього процесу. Таким чином пропонується настанова на відтворення фрагментарності світу та множинності істин. Саме так відбувається звільнення сучасної людини від полону стереотипних уявлень, кожне з яких претендує на право бути єдиною істиною про світ.

Характерною рисою сучасного етапу розвитку системи освіти загалом, і літературної освіти зокрема, є пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу. Діалогове мислення, яке є метою такого інтегративного міждисциплінарного підходу, сприяє формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів. Процес сприйняття та свідомого осмислення іншого культурного простору є не лінійним, а швидше багатовекторним. Діалогізація змісту особистісно орієнтованого освітнього простору базується на принципі діалогу культур різних історичних епох (досвід школи діалогу культур) і діалогу різних національних культур на одному часовому зрізі.

У цьому контексті особливе значення мають взаємозв'язки зарубіжної та української літератур, адже зміст сучасної гуманітарної освіти найбільшою мірою зорієнтований на забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним, між власним і спільним, „своїм” і „чужим”, на основі якого людина, формуючись як патріот своєї країни, може усвідомлювати реалії цілого світу, бути здатною жити і діяти в ньому, нести за нього власну частку відповідальності.

Для вітчизняної пострадянської освіти це дає чудову нагоду підкреслити, що Україна завжди була інтегрована в європейський соціокультурний простір, жила осмисленням спільних з європейськими проблем і „вічних запитань”, користувалася спільним зі світом полікультурним кодом. Молодий українець має ідентифікувати себе як представника нації, яка ніколи не належала до культурної „окраїни”. Тісні особисті зв'язки Петра Могили і Рене Декарта, композиторів М.Березовського та В.-А.Моцарта, письменників Марко Вовчок і Гі де Мопассана доводять, наскільки спільною була європейська культурна колиска для своїх найталановитіших вихованців.

Акцентуючи вагомість такого підходу до літературної освіти як шляху формування діалогічного мислення особистості, згадаємо постмодерністський принцип „різони”, за яким світову літературу можна розглядати не як ієрархічне дерево, а як об'єднане спільним ґрунтом різнотрав'я. На цьому ґрунті – європейській культурній традиції – вирости твори зі спільними темами, образами, мотивами, ідеями, сюжетами як в українській, так і зарубіжній літературах.

Яскравою ілюстрацією цього твердження є наявність у кожній розвиненій національній літературі так званих „вічних образів”, інтерпретацій „мандрівних сюжетів”, відлуння таких світових шедеврів, як античні міфи, „Божественна комедія” Данте, „Гамлет” чи „Король Лір” Шекспіра, „Дон Кіхот” Сервантеса. Пригадаємо тут „вічні образи” Прометея, Ікара, Дон Кіхота,

Гамлета, які знайшли своє літературне життя на українському національному ґрунті (до прикладу, міф про Прометея породив літературні варіації у Тараса Шевченка, Лесі Українки, П.Тичини, Л.Первомайського, М.Руденка, М.Рильського, А.Малишка); відлуння шекспірівських мотивів часто звучать у творчості М.Вороного, Т.Осьмачки, М.Бажана, М.Рильського, Б.Олійника; Дон Кіхот, який привертає живий інтерес філологів, культурологів, філософів від Г.Гейне, В.Гюго, Ф.Достоевського до Х.Ортеги-і-Гассета та Ж.-П.Сартра, має українське обличчя в творчості Б.Грінченка, Л.Первомайського, Л.Костенко і осмислюється у філософсько-філологічних дослідженнях Д.Затонського). Свої інтерпретації знаходять біблійні сюжети і образи, так звані „мандрівні сюжети”.

Ще ширше це простежується на рівні визначення спільних проблем, жанрів, напрямів, течій (ідея романтичної свободи, історичного минулого у творах Тараса Шевченка, А.Міцкевича, Ш.Петефі, О.Пушкіна; проблема призначення жінки в О.Кобилянської, Лесі Українки, Г.Ібсена, Льва Толстого; розвиток езопівських мотивів у байках Л.Глібова, І.Крилова, Ж. де Лафонтена). Подібні факти – свідчення нелінійної ситуації відкритого діалогу, який завжди відбувався між Україною і світом, підтвердження прямого і зворотного зв'язку між літературами, потрапляння – в результаті вирішення спільних проблемних ситуацій – в один самопогоджений темпосвіт. Можна назвати безліч фактів зворотного зв'язку – впливу української культури на світову: знайомство Й.В.Гете з графом Потоцьким відкрило для німецького письменника Україну; захоплення українською історією, особливо сторінками її козацької звитяги, зумовило відповідну тематику в творчості Даніеля Дефо, Вольтера, Байрона, О.Пушкіна, В.Гюго, П.Меріме, Р.Рільке. Особливе зацікавлення європейських діячів культури привертала загадкова і велична постать гетьмана Мазепи, до образу якого зверталися Вольтер, Байрон, Гюго, Словацький, Делакруа, Верді, Ліст.

Отже, художній твір є діалогічним за природою. Простежити особливості цього діалогу, побачити, як через діалог творів відбувається діалог культур – одне з найважливіших завдань літературної освіти.

*Висновки...* В якості концептуальних ідей, що сприяють становленню діалогічного мислення і формуванню особистості, адекватної соціокультурним запитам ХХІ ст., можна визначити ідею інтенційності Е.Гуссерля – „філософську археологію” пошуку сенсу; ідею багатовимірного спілкування, розвинену М.Бубером; думку щодо пріоритетності спілкування та ідею пошуку мови спілкування Е. Левінаса; визнання чужої „іншості” та принцип толерантності К. Ясперса; і особливо – антропологічне обґрунтування діалогу М.Бахтіна, за яким діалог – це співпричетність, притаманна лише людині форма пошуку Істини, та „діалог культур” В.Біблера.

„Нелінійність, метафоричність, випадковість, спонтанність сенсів синергетичних образів і гештальтів, їхня незавершеність і відкритість формують креативний гіпертекстуальний простір можливих світів як простір культури миру і взаєморозуміння. Допомогти стати учасником творення такого світу – в цьому і полягає надзавдання сучасної освіти”, – вважає Л. Горбунова [8, 18]. Ми приєднуємося до такого бачення стратегії сучасної освіти і літературної освіти зокрема, адже діалогове мислення особистості сприяє формуванню нової – синергетичної – картини культурного світу, акценти в якій розставлені на коеволюції, кооперативності, когерентності елементів. Це може виконувати функцію стратегічного орієнтування в повсякденному житті людини, пропонуючи нове бачення світу, якому притаманна діалогова взаємодія, культурний плюралізм, цілісність, темпоральність і складність.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ ТА ЛІТЕРАТУРИ

1. Бахтин М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Сов. писатель, 1963. – 362 с.
2. Курганов С. Ребенок и взрослый в устном диалоге. – М.: Просвещение, 1989. – 269 с.
3. Кочубей Н. Освіта: постнекласична трансформація // Вища освіта України. – 2003. – №3. – С. 70-75.
4. Мандельштам О. О природе слова // Мандельштам О. Соч. в 2 т. – М., 1990. – Т.1.
5. Библер В. От наукоучения – к логике культуры: Два философских введения в ХХІ век. – М.: Полит. лит., 1991. – 413 с.
6. Храпченко М. Художественное творчество, действительность, человек. – М.: Советский писатель, 1976. – 366 с.
7. Швейцер А. Благоговение перед жизнью. – М., 1992. – 573 с.
8. Горбунова Л. Возможна відповідь освіти на виклик after-постмодерну // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 13-19.

#### *Аннотація*

*И.Б.Слоневская*

#### *Проблема диалогового мышления: на стыке философии и литературы*

*В статье рассматриваются возможности становления диалогического мышления личности в предметном поле литературного обучения. Считая последнее необходимой составляющей современного гуманитарного образования, автор акцентирует внимание на принципе диалога как методологической основе, способствующей становлению диалогического мышления личности.*

*Ключевые слова:* принцип диалога, диалогическое мышление, литературное образование.

Summary  
I.B.Slonevs'ka

**Problem of the dialogue thinking: at the edge of philosophy and literature**

The article examines the possible ways of forming the dialogical thinking in the subject field of literature study. Regarding literature as a key component of humanitarian education, the author makes an emphasizes on dialogical principle as a methodological ground, which further formation of the dialogical thinking of a personality.

**Key words:** the principle of dialogue, dialogical thinking, literature education.

Дата надходження статті до редакції

„23” січня 2007р.

УДК 37.014.15(477)

**М.В.СОЛОВЕЙ,**  
кандидат педагогічних наук  
(м.Хмельницький)

**ДО ПИТАННЯ ПРО ПОНЯТТЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ТА ЇЇ НОРМАТИВНО-ПРАВОВИХ ОСНОВ**

В статті аналізуються різні підходи до поняття експертизи. На основі узагальнення автор робить висновок про термін педагогічної експертизи, його зміст, предмет, відмінність від діагностики і моніторингу. Всі інші означення експертизи в освіті розглядаються як синоніми. Вказується на нормативно-правову базу експертної діяльності в освіті.

**Ключові слова:** експертиза, педагогічна експертиза, моніторинг, діагностика.

Постановка проблеми в загальному вигляді... Експертна справа має тривалу історію і значне поширення в різних сферах життя. У сучасній практиці найбільш відомими є економічна, технічна, судово-медична експертиза. Набирають розвитку гуманітарна і соціальна експертиза. В контексті останніх розвивається експертиза освіти, або педагогічна експертиза.

Останнім часом питання експертизи освіти набули активного звучання як на рівні практики, так і в теоретичних розробках. На нашу думку, це пов'язано з оновленням змісту освіти, активізацією проектною та інноваційною діяльністю, інформатизацією, переходом школи на нову структуру, впровадженням нетрадиційних методик навчання і таке інше. Значним поштовхом до розвитку експертної справи в освіті стало запровадження такої важливої форми державного контролю за діяльністю школи як атестація.

Аналіз досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми... В Україні теоретико-методологічні основи діагностики та експертизи педагогічних проектів розроблені І.П.Підласим [1]. В.П.Чудакова, Л.В.Буркова, К.В.Макогон, Н.Ф.Федорова [2] опрацювали питання експертизи інноваційних проектів. Ю.М.Швалб [3] дослідив теоретичні основи психологічної експертизи.

У зв'язку з атестацією загальноосвітніх навчальних закладів активізувалась як практична діяльність у сфері експертизи освіти, так і теоретичне осмислення її проблем. Одними із перших до теоретичних розробок атестаційної експертизи звернулись Г.В.Єльнікова [4], М.І.Сметанський, В.М.Галузяк та інші [5]. Зокрема Г.В.Єльнікова аналізує сучасний стан державного контролю за діяльністю шкіл, дає порівняльну характеристику моделей атестації в Україні, Росії, Англії, описує попередню модель атестації шкіл та її експертну оцінку. М.І.Сметанський з колективом визначив результативні та процесуальні показники ефективності педагогічної діяльності, запропонував діагностичні методики їхнього вимірювання, розробив нормативні документи, що регламентують діяльність атестаційних комісій та процедури експертизи. А.М.Єрмолю, Л.Г.Москалець, О.Р.Суджик, О.М.Василенко [6] розроблено технологічний аспект експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі. Зазначені автори детально описали програму експертизи управління та технологію її реалізації.

У сфері експертизи освіти активно працюють російські вчені педагоги і практики М.М.Князева [7], А.В.Бояринцева [8], С.Л.Братченко [9], В.Державін [10] та інші. На думку С.Л.Братченко, в сучасному суспільстві в цілому, і в освіті зокрема, роль експертизи зростає у зв'язку з руйнуванням ілюзій відносно можливості алгоритмувати життя і збільшенням соціальних зон невизначеності, що зумовлює експертну діяльність з метою наукової оцінки певних суспільних процесів і явищ.

Разом з тим у сучасних дослідженнях, на нашу думку, ще недостатньо розробок щодо аналізу понятійного апарату, змісту і принципів експертизи, її нормативно-правового забезпечення.