

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького
Природничо-гуманітарний університет в м. Седльце

**ГАРМОНІЗАЦІЯ
КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ
ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ**

Видавництво Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького
Видавництво Природничо-гуманітарного університету в м. Седльце
2014

УДК 111.32:[008+001+37]

ББК 18

Г 20

Рекомендовано до друку вченою радою Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького.

Протокол № 5 від 22.12.2014 р.

Монографію підготовлено в межах проекту «Людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів» (№ держреєстрації 0113U000293) та згідно з тематичним планом науково-дослідних робіт МОН України (наказ № 1193 від 25.10.2012 р.).

Рецензенти:

Бурвіте Сигіта – доктор соціальних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки Литовського едукологічного університету, м. Вільнюс, Литва;

Захарук Тамара – доктор габілітований педагогіки, доцент, керівник кафедри інтеграційної педагогіки, ректор Природничо-гуманітарного університету в м. Седльце, Польща;

Култаєва Марія – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків, Україна.

Г20 Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи: монографія / Авт. кол.; за заг. ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь–Седльце: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького; Видавництво Природничо-гуманітарного університету в м. Седльце, 2014. – 274 с.

ISBN 978-617-7055-92-0 (МДПУ ім. Б. Хмельницького)

ISBN 978-83-7051-769-4 (ПГУ м. Седльце)

Висвітлюються методологічні засади гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів, об'єктивовані в теоретичному описі основних підходів, принципів, умов концепції людиномірності як чинника гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх фахівців. Запропоновані соціокультурні, морально-виховні, праксеологічні, психологічні концепти постають культуровідповідною основою модернізаційних змін у вищій освіті, базою імплементації ідеї людиномірності як цивілізаційного маркера сучасних культурно-освітніх змін і освітніх зрушень.

Монографія розрахована на науковців, освітян, аспірантів, магістрантів, студентів ВНЗ, усіх, хто цікавиться проблемами науки й освіти.

УДК111.32:[008+001+37]

ББК 18

© Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького,
Видавництво Природничо-гуманітарного
університету в м. Седльце, 2014

ISBN 978-617-7055-92-0 (МДПУ ім. Б. Хмельницького)

ISBN 978-83-7051-769-4 (ПГУ м. Седльце)

Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet imienia Bogdana Chmielnickiego
w Melitopolu
Przyrodniczo-Humanistyczny Uniwersytet w Siedlicach

**HARMONIZACJA
KULTURALNE-EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO:
PROBLEMY I PERSPEKTYWY**

Wydawnictwo Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet imienia Bogdana
Chmielnickiego w Melitopolu
Wydawnictwo Przyrodniczo-Humanistyczny Uniwersytet w Siedlicach,
2014

UDC 111.32:[008+001+37]

LBC 18

H 27

Proponowano do druku przez Radę Naukową Państwowego Pedagogicznego Uniwersytetu imieniu Bogdana Chmielnickiego w Melitopolu.
Protokół № 5 dnia 22 grudnia 2014 r.

Monografię przygotowano w ramach projektu “Ludzki wymiar – harmonizacja kulturalne-edukacyjnej przestrzeni przyszłych pedagogów” (№ rejestracyjny 0113U000293) uzgodniono z planem tematów prac naukowo-badawczych MEN Ukrainy (rozkaz № 1193 dnia 25.10.2012 r.)

Recenzenci:

Burvyte Sigita – doktor habilitowany socjologii, kierownik wydziału Pedagogiki Socjalnej. Uniwersytet Edukologiczny w Wilno Litwa;

Zacharuk Tamara – Profesor doktor habilitowany pedagogiki, kierownik wydziału Pedagogiki Integracyjnej, rektor Przyrodniczo-Humanistyczny Uniwersytet w Siedlicach, Polska;

Kultaewa Maryja – Profesor, doktor habilitowany filozofii, kierownik wydziału Filozofii Państwowego Pedagogicznego Uniwersytet imieniu Grigorija Skoworody w Charkowie, Ukraina.

H 27 Harmonizacja kulturalne-edukacyjnej przestrzeni szkolnictwa wyższego, problemy i perspektywy monografia / Zespół autorów pod kierownictwem W. Molodyczenko. – Melitopol–Siedlice: Wydawnictwo Państwowego Pedagogicznego Uniwersytet imieniu Bogdana Chmielnickiego w Melitopolu; Wydawnictwo Przyrodniczo-Humanistyczny Uniwersytet w Siedlicach, 2014. – 274 c.

ISBN 978-617-7055-92-0 (PPU imieniu Bogdana Chmielnickiego w Melitopolu)

ISBN 978-83-7051-769-4 (UPH w Siedlcach)

Metodologiczne opracowanie zasad harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni przyszłych pedagogów, opisane w teoretycznym przeglądzie głównych pryncypatów, podejść “Ludzkiego wymiaru” jak czynników harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni przyszłych pedagogów. Proponowana moralne, społeczno-kulturowe, edukacyjne, prakseologiczne, psychologiczne koncepcje budują podstawę kulturowo skojarzonych podstaw zmian modernizacyjnych w szkolnictwie wyższym, baza implikacji idei “Ludzkiego wymiaru” jak markiera współczesnej cywilizacji zmian kulturowych i edukacyjnych oraz wydarzeń w szkolnictwie.

Monografia przeznaczona jest dla naukowców, pedagogów, studentów, magistrantów doktorantów, którzy interesują się nauką i edukacją.

UDC 111.32:[008+001+37]

LBC 18

© Wydawnictwo Państwowego Pedagogicznego Uniwersytet imieniu Bogdana Chmielnickiego w Melitopolu,
Wydawnictwo Przyrodniczo-Humanistyczny
Uniwersytet w Siedlicach, 2014

ISBN 978-617-7055-92-0 (PPU imieniu Bogdana Chmielnickiego w Melitopolu)

ISBN 978-83-7051-769-4 (UPH w Siedlcach)

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University
Siedlce University of Natural Sciences and Humanities

**HARMONIZATION
OF CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE
IN THE HIGHER SCHOOL:
PROBLEMS AND PROSPECTS**

Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University Press
Siedlce University of Natural Sciences and Humanities Press

2014

UDC 111.32:[008+001+37]

LBC 18

H 27

Recommended for publication by the Academic Board of
Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University.

Record № 5 dated 22.12.2014.

The monograph is prepared in terms of the project “The Human Dimension of Future Teachers’ Cultural and Educational Space Harmonization” (State Registration № 0113U000293) and according to the editorial calendar of scientific and research works of Ministry of Education and Science of Ukraine (order № 1193 dated 25.10.2012).

Reviewers:

Burvyte Sigita – Doctor of Social Sciences, Head of the Department of Social Education at Lithuanian University of Educational Sciences, Vilnius, Lithuania;

Zacharuk Tamara – Doctor habilitatus in Education, Associate Professor, Head of the Department of Education Study, Rector of Siedlce University of Natural Sciences and Humanities, Siedlce, Poland;

Kultaieva Mariia – Doctor of Philosophy, Professor, Head of the Department of Philosophy at H. S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine.

H 27 Harmonization of Cultural and Educational Space in the Higher School: Problems and Prospects: monograph / Collective body; Under general editorship of V. V. Molodychenko. – Melitopol–Siedlce: Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University Press; Siedlce University of Natural Sciences and Humanities Press, 2014. –274 p.

ISBN 978-617-7055-92-0 (Melitopol Bohdan Khmelnytsky SPU)

ISBN 978-83-7051-769-4 (Siedlce UNSH)

The monograph highlights the methodological grounds of future teachers’ cultural and educational space harmonization which are objectified in the theoretical description of major approaches, principles, conditions of the human dimension conception as a factor of future teachers’ cultural and educational space harmonization. The suggested socio-cultural, moral-educational, praxeological, psychological concepts provide culturally correspondent ground for modernization changes in higher education, implementation basis for the idea of human dimension as a civilization marker of contemporary cultural and educational changes and educational shifts.

The monograph is intended for researchers, educators, postgraduate students, Master’s degree students, university students and all those who are interested in problems of science and education.

UDC 111.32:[008+001+37]

LBC 18

© Melitopol Bohdan Khmelnytsky State
Pedagogical University Press,
Siedlce University of Natural Sciences and
Humanities Press, 2014

ISBN 978-617-7055-92-0 (Melitopol Bohdan Khmelnytsky SPU)

ISBN 978-83-7051-769-4 (Siedlce UNSH)

ЗМІСТ

Передмова	9
РОЗДІЛ 1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ПРЕЗУМПЦІЯ ЛЮДИНОМІРНОСТІ	18
1.1. Філософські інтерпретації пошуків гармонізації простору культури й освіти.....	18
1.2. Методологеми гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи.....	32
1.3. Евристичний потенціал постнекласичних інтенцій філософії освіти: до розуміння смислогенезу культурно-освітнього простору.....	47
1.4. Концептуалізація відкритості в гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх фахівців.....	59
Список використаних джерел	74
РОЗДІЛ 2. СОЦІОПРИРОДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ	80
2.1. Світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини як чинник гармонізації культурно-освітнього простору в контексті цивілізаційних викликів	80
2.2. Криза інституту освіти як стимул гармонізації освітньо-культурного простору	94
2.3. Мистецтво життєтворчості як стратегічний орієнтир гармонізації культурно-освітнього простору університету	106
2.4. Екологізація свідомості суб'єктів культурно-освітнього простору.....	121
Список використаних джерел	126
РОЗДІЛ 3. ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ СМИСЛИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....	130
3.1. Антропологічні виміри просторовості: екскурс в духовну історію та сьогодення	130
3.2. Етос і мораль у гармонізації культурно-освітнього простору університету	137
3.3. Духовно-моральний розвиток особистості як метапринцип гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога	151
3.4. Конструювання духовно-культурних практик майбутнього педагога у контексті праксеологічного підходу	163
3.5. Педагогічна толерантність як чинник гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів	176
Список використаних джерел	185

РОЗДІЛ 4. ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА	193
4.1. Методологічні принципи парадигми «розуміння» в культурно-освітньому просторі.....	193
4.2. Психологічні механізми розвитку духовного потенціалу майбутнього педагога	202
4.3. Професійна стійкість особистості як компонент гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього фахівця.....	217
4.4. Підготовка майбутніх педагогів до прийняття стратегічних життєвих рішень як умови гармонізації їх культурно-освітнього простору.....	231
Список використаних джерел	262
Післямова	268

SPIS TREŚCI

Wstęp.....	9
ROZDZIAŁ 1. METODOLOGICZNE ZASADY HARMONIZACJI KULTURALNE-EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI DOMNIEMANIE “LUDZKIEGO WYMIARU”.....	
1.1. Filozoficzna interpretacja poszukiwań harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni	18
1.2. Metodologia harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni szkoły wyższej	32
1.3. Potencjał heurystyczny postneklasycznych intencje filozofii edukacji dla rozumienia genezy sensu kulturalno-edukacyjnej przestrzeni.....	47
1.4. Konceptualizacja otwartości w harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni przyszłych fachowców	59
Bibliografia.....	74
ROZDZIAŁ 2. SPOŁECZNE-NATURALNE DETERMINANTY HARMONIZACJI KULTURALNE-EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI.....	
2.1. Światopoglądowo-wartościowy potencjał w społeczności człowieka jako czynnik harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni w kontekście wyzwań cywilizacyjnych	80
2.2. Kryza instytucji oświatowej jako dobrze, harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni	94
2.3. Sztuka kreatywności życiowej jak strategiczny punkt orientacyjny harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni uniwersytetu	106
2.4. Ekologiczna świadomości podmiotów kulturalne-edukacyjnej przestrzeni	121
Bibliografia.....	126
ROZDZIAŁ 3. MORALNO-DUCHOWY ZNACZENIE HARMONIZACJI KULTURALNE-EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI PRZYSZŁEGO FACHOWCA	
3.1. Antropologiczni wymiary przestrzeni wycieczka do duchowej historii i teraźniejszości.....	130
3.2. Etyka i moralność w harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni uniwersytetu.....	137
3.3. Duchowo moralny rozwój osobistości jak meta pryncypat harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni przyszłego pedagoga.....	151
3.4. Projektowanie duchowo-kulturalnych praktyk przyszłego pedagoga w kontekście prakseologicznego podejścia	163
3.5. Pedagogiczna tolerancja, jako czynnik harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni przyszłych pedagogów	176
Bibliografia.....	185

ROZDZIAŁ 4. PSYCHOLOGICZNI WYMIARY HARMONIZACJI KULTURALNE-EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI PRZYSZŁEGO PEDAGOGA	193
4.1. Metodologiczni pryncypaty paradygmatu “zrozumieć” w kulturalne-edukacyjnej przestrzeni	193
4.2. Psychologiczni mechanizmy rozwoju potencjału duchowego przyszłego pedagoga.....	202
4.3. Fachowa wytrwałość osobistości jak komponent harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni przyszłego fachowca.....	217
4.4. Przygotowanie przyszłych nauczycieli do podejmowania s tragicznych życiowych decyzje jako podstawy harmonizacji kulturalne-edukacyjnej przestrzeni.....	231
Bibliografia.....	262
Posłowie	268

CONTENTS

Introduction	9
CHAPTER 1. THE METHODOLOGICAL GROUNDS OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE HARMONIZATION: PRESUMPTION OF HUMAN DIMENSION	18
1.1. Philosophical interpretations of the search for harmonization of the cultural and educational space	18
1.2. Methodolohemes of the cultural and educational space harmonization in the higher school	32
1.3. Heuristic potential of the postnonclassical intentions in the philosophy of education: towards understanding the sense genesis of the cultural and educational space	47
1.4. Conceptualization of openness through the harmonization of cultural and educational space of future specialists	59
References	74
CHAPTER 2. SOCIO-NATURAL DETERMINANTS OF THE CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE HARMONIZATION	80
2.1. The worldview and value potential of man's sociality as a factor of the cultural and educational space harmonization in the context of the civilization challenges	80
2.2. The crisis of the institute of education as a stimulus for the cultural and educational space harmonization	94
2.3. The art of life creativity as a strategic guide for the harmonization of the university cultural and educational space	107
2.4. Ecologization of conscience of the cultural and educational space subjects	121
References	126
CHAPTER 3. THE SPIRITUAL AND MORAL SENSES OF THE FUTURE SPECIALIST'S CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE HARMONIZATION	130
3.1. The anthropological dimensions of spatiality: insight into the spiritual history and present times	130
3.2. Ethos and morals in the harmonization of the university cultural and educational space	137
3.3. Spiritual and moral development of personality as the meta-principle of the future teacher's cultural and educational space harmonization	151
3.4. Constructing spiritual and cultural practices of a future teacher in the context of the praxeological approach	163
3.5. Pedagogical tolerance as a factor of future teachers' cultural and educational space harmonization	176
References	185

CHAPTER 4. THE PSYCHOLOGICAL DIMENSIONS OF THE FUTURE TEACHER’S CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE HARMONIZATION	193
4.1. Methodological principles of the paradigm of “understanding” within the cultural and educational space	193
4.2. Psychological mechanisms for the development of the future teacher’s spiritual potential	202
4.3. Professional tenacity of personality as a component of the future specialist’s cultural and educational space harmonization	217
4.4. Future teachers’ training for making strategic life decisions as a condition of their cultural and educational space harmonization	231
References	262
Afterword.....	268

ПЕРЕДМОВА

Культурно-освітні трансформації соціального середовища й уявлень людини про світ, соціум і себе зумовлюють потребу переосмислення системних зв'язків філо-онто-професіогенезу для побудови гармонійного культурно-освітнього простору, конгруентного викликам часу й завданням формування людини з високим рівнем цивілізаційної самосвідомості.

На вищу освіту України сьогодні покладається відповідальність за імідж держави, який формуватимуть у світі конкурентоспроможні практики культурного самовираження людини. У цій площині гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи стає метазавданням і передумовою визначення нових світоглядних орієнтирів, підходів, принципів, умов, ефективних механізмів здійснення професійної підготовки майбутніх фахівців.

Орієнтація на культуру – це новий тип педагогічної свідомості, що активно розвивається в останнє десятиліття на пострадянському просторі (В. Біблер, В. Зінченко, Є. Бондаревська та ін.). У зв'язку з цим до системи педагогічного знання було введено нове поняття – «культурно-освітній простір» (Є. Бондаревська, Л. Новиков, Є. Ямбург та ін.).

Важливими для розуміння проблеми культурно-освітнього простору є концептуальні підходи до проблем культури, з урахуванням духовного потенціалу національної культури (Є. Белозерцев, І. Гончаров, Д. Лихачов, К. Ушинський); концепції цілісного творчого розвитку особистості як суб'єкта діяльності (І. Волков, В. Горшкова, М. Крулехт, Н. Щуркова); ідеї інтеграції освіти (В. Безрукова, В. Беліловська, Є. Бражник, К. Вазіні, Б. Вульф, Б. Гершунський, В. Гузеєв, В. Оконь). На сьогодні розкрито зміст людиноцентризму як світоглядного і практичного орієнтира, що має стати основним виміром у сфері вітчизняної освіти й культури, у різних формах буття людини, що визнаються розірваними (В. Кремень); схарактеризовано особливості культурно-освітнього простору сучасної людини (О. Алімаєва, Н. Вакулич, Н. Лисикова, Є. Листвіна та ін.); визначено стратегії і практики культурно-освітнього простору регіону (Р. Богудінова); проаналізовано процес розвитку особистості в культурно-освітньому просторі (Н. Коваль); розглянуто культурно-освітній простір як соціально-педагогічну систему (В. Гатальський); обґрунтовано взаємозв'язок культурно-освітнього простору з культурно-освітнім середовищем (Н. Чибісова) та ін. Висунуто цілісні концепції педагогічного і психологічного змісту: Є. Бондаревська – особистісно-культурологічна концепція виховання людини культури, А. Кузьмінський – концептуальні ідеї щодо продуктивних взаємин в освітньому просторі, Г. Герасимов, Л. Павленко – теорія культурно-освітнього простору як спеціально організованого, цілеспрямованого перетворюваного розміщення культурного матеріалу та способу його засвоєння тощо.

Зважаючи на проведення ґрунтовних досліджень у цьому напрямі, а також на значний обсяг літератури, що присвячена порушеній проблемі, усе-таки зазначимо, що людиномірність у гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів поки що не отримала належної уваги з боку дослідників. Так, наприклад, залишається нерозв'язаною проблема становлення культурно-освітнього простору

(КОП) вищої школи, в якому різномодальна змінність, розбалансованість є проблемами, зумовленими «людським виміром» перебігу соціокультурних і природних процесів. З огляду на актуальність порушеної проблеми та стан її наукової рефлексії в сучасному соціогуманітарному знанні, авторський колектив монографії пропонує систематизовані ідеї для розв'язання цієї проблеми.

У першому розділі **«Методологічні засади гармонізації культурно-освітнього простору: презумпція людиномірності»** у межах парадигмальних змін організації наукового і навіть позанаукового знання презентовано експлікацію можливостей методології для розуміння функціонування сучасного культурно-освітнього простору вищої школи й перевизначення наявних уявлень про нього на засадах постнекласичного типу пізнання. Зокрема, провідною ідеєю авторів підрозділу 1.1. В. Молодиченка і Т. Троїцької є обґрунтування повноцінного використання в освіті величезного виховного потенціалу культури, спрямування культурно-освітньої діяльності на фундаментальні властивості людини й найвищі ціннісні сенси, на визнання єдності в багатоманітності й на цілісність способів буття людини. Історичним системно комплексним об'єктом наукового інтересу Н. Сегеди (1.2.) став процес гуманізації освітнього середовища професійної підготовки. Мета науковця полягала у висвітленні науково обґрунтованого методологічного забезпечення процесуально-сміслових рекомендацій до еволюційного наукового пізнання гармонізації культурно-освітнього простору суб'єкта вищої освіти за допомогою багаторівневої моделі методологом. У розділі також проаналізовано напрями «філософізації» сучасної освіти й розглянуто її нові, перспективні моделі, схарактеризовані в різних за змістом і спрямуванням тенденціях розвитку сучасного культурно-освітнього простору вищої школи (1.3. М. Семікін); обґрунтовано необхідність переходу до відкритої освіти як парадигми суспільств знань, головною метою якої є підготовка особистості до успішної діяльності в суспільних і професійних сферах життя в умовах трансформації людської цивілізації (1.4. С. Прийма).

У другому розділі **«Соціоприродні детермінанти гармонізації культурно-освітнього простору»** культурно-освітній простір розглядається в контексті соціально-природної зумовленості встановлення гармонізації у відносинах «людина–людина», «людина–природа» та повноцінної особистісної реалізації соціальності в освіті й культурі. У світоглядно-методологічному аспекті проаналізовано соціально-філософську сутність і аксіологічний потенціал освіти як важливого соціокультурного феномена у структурі пріоритетів людського розвитку (2.1. Л. Афанасьєва); визначено соціальні виміри гармонізації культурно-освітнього простору та висвітлено протиріччя сучасної системи освіти як соціального інституту, який у міжінституційному взаємозв'язку постає інертним, відчуженим (2.2. С. Катаєв); акцентовано необхідність підвищення ефективності й відповідальності університетської освіти як стратегічного ресурсу суспільства, а також більш повну реалізацію її людинотворчого потенціалу (2.3. І. Степаненко); у контексті ствердження онтологічного статусу вищих цінностей актуалізовано необхідність суттєвих змін світоглядних принципів і пріоритетів людини, що пов'язані з усталенням нового типу екофільної свідомості (2.4. В. Мелаш, Г. Тараненко).

Автори третього розділу **«Духовно-моральні смисли гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього фахівця»** пропонують оновлене знання про співвідношення навколишнього макрокосму з внутрішнім мікркосмом людини та її освітніми вимірами (3.1. О. Голозубов.); розглядають проблемні питання академічного етосу, причини його девальвації в контексті моральнісної кризи суспільства, аналізують трансформації ідеї університету й колізії впровадження етичного регулювання та новітніх етично орієнтованих освітніх практик (3.2. М. Будько). У підрозділі 3.3. Л. Москальова узагальнює закони і принципи духовно-морального розвитку особистості, теоретично обґрунтовує людиноцентровану сутність духовно-морального виміру гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога з урахуванням його вікових характеристик і орієнтованості на майбутню професійну педагогічну діяльність. Зосереджуючи увагу на духовно-культурних практиках студентів педагогічних закладів та їх взаємозв'язку із професійними завданнями майбутнього педагога в руслі праксеологічного підходу, висунуто тезу, що майбутній учитель має навчитися діяти не в одному вимірі, а поєднувати ціннісно-сміслові поля, кожному з яких властиві своя ієрархія та культурні коди (3.4. А. Солоненко). Для більш ретельного ознайомлення з особливостями педагогічної толерантності як чинника гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога репрезентовано різні підходи (антропологічний, аксіологічний, праксеологічний, екзистенційно-гуманістичний, диверсифікаційний) (3.5. В. Ляпунова).

У четвертому розділі **«Психологічні виміри гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога»** аналізується інтенційний простір особистості, розкриваються суб'єктивні чинники психологічних механізмів гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога. Зокрема, актуалізується парадигма «розуміння» гносеологічних і онтологічних перетинів культурного простору, визначається вплив культурного, соціально-освітнього середовища на філогенез людини, а також роль світоглядних інтерпретацій у конструюванні цілісного процесу освіти й культури (4.1. О. Дольська); розкриваються особливості актуалізації та розвитку духовного потенціалу майбутнього педагога завдяки створенню можливостей для духовної самореалізації та духовно спрямованої діяльності (4.2. Е. Помиткін); розглядається професійна стійкість особистості майбутнього фахівця як компонент його професійного розвитку і як інтеграційна якісна характеристика його як суб'єкта діяльності, що відображає високий рівень стабілізації ціннісних настанов, емоційно-вольових процесів і станів (4.3. Н. Фалько); актуалізується й висвітлюється питання психологічної готовності майбутніх педагогів до прийняття стратегічних життєвих рішень у професійному самовизначенні й у визначенні власної життєвої позиції (4.4. Л. Помиткіна).

Отже, «заповнення інформаційної лакуни» (Й. Фейгенберг) у науковій дефініції поняття «гармонізація культури й вищої освіти» як об'єкта наукової рефлексії, що віддзеркалює явище соціокультурної дійсності й актуалізує артикуляцію його предметно-понятійного змісту, є проблемою, на розв'язання якої спрямовано зміст монографії **«Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи: проблеми та перспективи»**.

PRZEDMOWA

Kulturalne i edukacyjne przekształcenie środowiska społecznego i postrzeganie świata przez człowieka, społeczeństwa i siebie określają potrzebę do przemyślenia systemu stosunków filo-onto-fachowo-genezy z celem budowania harmonijnej kulturowo i edukacyjnej przestrzeni odpowiedniej wyzwaniom czasu i zagadnieniom rozbudowania osoby o wysokim poziomie cywilizacyjnej tożsamości.

Szkolnictwo wyższe Ukrainy kładzie nacisk na odpowiedzialność za wizerunek państwa, które będzie tworzyć w świecie konkurencyjne praktyki – kulturalnej samo prezentacji osobistości. W tym kontekście, harmonizacja kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni szkolnictwa wyższego będzie głównym warunkiem i predyspozycją do określenia nowych celów – wizerunku świata, podejść, zasad i warunków skutecznych mechanizmów kształcenia przyszłych specjalistów.

Oparcie na kulturę – to jest nowy rodzaj świadomości edukacyjnej, aktywnie rozwijający się w ostatnich dziesięcioleciach na terenach byłego Związku Radeckiego (W. Bibler, W. Zinczenko, E. Bondarewska i in.). W odniesieniu do systemu wiedzy pedagogicznej wprowadził nowe pojęcie – “przestrzeni kulturowej” (E. Bondarewska, L. Nowikow, E. Jamburg i in.).

Ważne dla zrozumienia problemu przestrzeni kulturalnej i edukacyjnej jest konceptualne podejście do zagadnień kultury, biorąc pod uwagę potencjał duchowy kultury narodowej (E. Bielozercew, I. Gonczarow, D. Lichaczew, K. Uszinski); całościowa koncepcja rozwoju osobowości, jak podmiot działalności (I. Wołkow, W. Gorszkow, M. Krulecht, N. Szczurkowa); Idea integracji edukacji (B. Bezrukow, W. Belilowska, E. Brażnik, K. Wazini, B. Wulfow, B. Herszunski, W. Guzejew, W. Okoń). Dzisiaj określono pojęcie antropocentryzm (człowiek centrum), jako filozoficznego i praktycznego wskaźnika, który musi stać głównym wymiar edukacji i kultury narodowej, w różnych formach ludzkiej egzystencji uznanej jako rozdarta (W. Kremeń); scharakteryzowane właściwe cechy kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni współczesnego człowieka (A. Alimajew, N. Wakulicz, N. Lisikowa, E. Listwina i in.); zdefiniowane strategie i praktyki kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni regionu (R. Bogudinowa); przeanalizowany proces rozwoju osobistego w przestrzeni kulturowej i edukacyjnej (N. Kowal); obserwowana przestrzeń kulturalna i edukacyjna, jako system społeczno-edukacyjny (W. Gatałskij); uzasadniono stosunek kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni z środowiskiem kulturowym i edukacyjnym (N. Czibisow) i inni. Podana całościowa koncepcja treści pedagogicznej i psychologicznej: E. Bondarewska – koncepcja osobowo-kulturowe wychowanie jednostki kulturowej, A. Kuzminski – koncepcyjna idea stosunków produkcyjnych w przestrzeni edukacyjnej, G. Gerasimow, L. Pawlenko – teoria przestrzeni kulturalne i edukacyjnej jak specjalnie zorganizowanej, świadomie przekształconego dorobku kulturowego oraz sposoby jego przyswajanie i tak dalej.

Biorąc pod uwagę gruntowne badania w tej dziedzinie, jak również znaczną ilość literatury poświęconej poruszonym tematom trzeba jednak pamiętać, że pojęcie “ludzki wymiar” wobec harmonizacji przestrzeni kulturalnej i edukacyjnej dla przyszłych nauczycieli nie otrzymało odpowiedniej opieki ze strony naukowców. Na przykład,

problem pozostaje nierozwiązany w trakcie rozbudowy kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni (KEP) w szkolnictwie wyższym, gdzie różni modalni zmiany, zaburzenia równowagi są to problemy spowodowane przez "ludzki wymiar", bieżących procesów kulturowych i przyrodniczych. Biorąc pod uwagę ważność problemu i podekscytowany stan refleksji naukowej we współczesnej wiedzy humanistycznej, autorzy monografii oferują usystematyzowaną ideę na rozwiązanie tego problemu.

W pierwszym rozdziale **"Metodologicznych zasad harmonizacji przestrzeni kulturalnej i edukacyjnej: domniemanie "ludzkiego wymiaru"** w ramach paradygmatycznych zmian naukowej i nie naukowej wiedzy prezentowania eksplikacji metodologii dla zrozumienia działania współczesnej kulturowo-edukacyjnej przestrzeni szkolnictwa wyższego – zastąpić istniejące poglądy na temat tego, na podstawie rodzaju wiedzy "Postneklasycznej", W szczególności, główną ideą autorów podrozdział 1.1. W. Molodyczenko i T. Troicka jest uzasadnienie wykorzystania ogromnego potencjału edukacyjnego, jak kultury edukacyjnej, zorientowanie działań kulturalnych na podstawowe właściwości ludzkich wartości i najwyższy egzystencjalny sentezę, uznania jedności w różnorodności i skierowanie sposobów bycia człowiekiem. Historycznym kompleksowo systemowym obiektem zainteresowania naukowego N. Sehega (1.2) jest proces, humanizacji edukacyjnej przestrzeni przygotowania fachowego. Celem badacza jest wyświetlenie naukowo udowodnionych metodologicznych rozbudowanych proceduralne-semantycznych zaleceń dla ewolucyjnego rozwoju wiedzy naukowej harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni podmiot szkolnictwa wyższego za pomocą wielowymiarowej modeli metodologicznej. Ta sekcja analizuje również trendy "filozoficzne" nowoczesnej edukacji i rozpatrzone nowe, zaawansowane modele, scharakteryzowane w innych sensorycznych kierunkach trendów rozwoju współczesnej kulturalno-edukacyjnej przestrzeni szkolnictwa wyższego (1.3. M. Semikin); konieczność przejścia do otwartej edukacji, jako paradygmatu społeczeństwa wiedzy, głównym zadaniem, której jest przygotowanie osoby do sukcesywnej działalności w sferze społecznej i zawodowej pod warunkiem transformacji ludzkiej cywilizacji (1.4. S. Pryima).

W drugim rozdziale, **"Społeczne-naturalne determinanty harmonizowania kulturowo-edukacyjnej przestrzeni"**, przestrzeń kulturowo-edukacyjna rozpatrywana w kontekście społecznym i naturalnym uwarunkowana rozbudowaniem harmonizacji w relacji "człowiek–człowiek", "człowiek–przyroda" i pełnej realizacji zasad społeczności edukacji i w kulturze. W światopoglądach i metodologicznych aspektów przeanalizowane społeczno-filozoficzne zawarcie i aksjologiczny potencjał edukacji, jako ważnego zjawiska społeczno-kulturowego w strukturze priorytetów rozwoju człowieka (2.1. L. Afanasjewa); Zdefiniowane społecznych aspektów harmonizacji przestrzeni kulturalnej-edukacyjnej oraz podkreśla sprzeczności współczesnego systemu edukacji, jako instytucji społecznej, która pojawia się w relacji między instytucjami obojętne, wyobcowana (2.2. S. Katajew.); Podkreśliło konieczność poprawy efektywności i odpowiedzialności szkolnictwa wyższego, jako strategicznego zasobu społeczeństwa, jak również pełną realizację jego potencjału ludzko twórczego (2.3. I. Stepanenko.); w kontekście sprawozdania z ontologicznego statusu wyższych wartości aktualizowane konieczność znaczących zmian filozoficznych zasad i

priorytetów ludzkich, związanych z ustaleniem nowego rodzaju świadomości ekofilozofia (2.4. W. Melasz, G. Taranienko).

Autorzy rozdziału trzeciego **“Duchowe i moralny definicji harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłego fachowca”** oferują aktualizację wiedzy na temat korelacji między makrokosmosu do mikrokosmosu wewnętrznego człowieka i jego wymiarów edukacyjnych (3.1. O. Golozubow). Rozważyc problematyczne kwestie etosu akademickiego, jego przyczyny dewaluacji w kontekście moralnego kryzysu społeczeństwa, analizowanie i transformację definicji Uniwersytetu i kolizji wprowadzenie nowych przepisów etycznych i praktyk edukacyjnych etycznie ukierunkowanych (3.2. M. Budzko). W sekcji 3.3. L. Moskalowa podsumowuje przepisy i zasady duchowego i moralnego rozwoju jednostki, teoretycznie uzasadnia ludzko centrowane esencję duchowego i moralnego wymiaru harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłych nauczycieli, biorąc pod uwagę jego cechy wiekowe i orientację dla przyszłej kariery zawodowej nauczyciela. Skupiając się na duchowych i kulturowych praktykach studentów uczelni pedagogicznej i ich więz z zawodowym wyzwaniem przyszłych nauczycieli, zgodnie z prakseologicznym podejściem zaproponowana idea, że przyszły nauczyciel musi nauczyć się pracować więcej niż jednym wymiarze, i połączyć pola wartościowo-sensowne, każdy, z których posiada nieodłączną hierarchię i właściwe kody kulturowe (3.4. A. Solonenko). Dla dokładniejszej znajomości specyfiki pedagogicznej tolerancji jak czynnika harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłych nauczycieli reprezentowano różne podejścia (aksjologiczne, antropologiczne, prakseologiczne, egzystencjalne-humanistyczne, zdywersyfikowane) (3.5. W. Liapunowa).

W czwartym rozdziale, **“Wymiary psychologiczne harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłych nauczycieli”** przeanalizowano intencyjny obszar osobowości ,poddano subiektywnym czynnikom psychologiczne mechanizmy harmonizacji kulturalno-edukacyjnej. W szczególności, aktualizowane paradygmat “zrozumienia” epistemologicznych i ontologicznych skrzyżowań przestrzeni kulturowej, określone oddziaływania kulturalnego, społecznego i edukacyjnego środowiska dla filogenezy człowieka i światopogląd w procesie budowy holistycznego procesu edukacji i kultury (4.1. O. Dolska.); osobliwości aktualizacji i duchowego potencjału przyszłych nauczycieli poprzez stworzenie możliwości duchowej samorealizacji i działalności o duchowym skierowaniu (4.2. E. Pomitkin); Rozważyc profesjonalnie stabilność przyszłego specjalisty w ramach swojego rozwoju zawodowego i integracji, jego cech jakościowych, jako udziałowca, co odzwierciedla wysoki poziom stabilizacji wartościowych, emocjonalnych i wolicjonalnych procesów i stanów (4.3. N. Falko) aktualizowane i omówione zagadnienia psychologicznej gotowości przyszłych nauczycieli do podejmowania strategicznych decyzji w życiu profesjonalnym, samookreślenia swojej pozycji życiowej (4.4. L. Pomytkina).

Tak więc, “zapełnianie luki informacyjnej” (J. Feyhenberh) w naukową definicję pojęcia “harmonizacji kultury i szkolnictwa wyższego” jako przedmiot refleksji naukowej, zjawiska, które odzwierciedla społeczno-kulturową rzeczywistość i aktualizuje artykulację jej treści sensowno-przedmiotowego problemu do rozwiązania do jakiego skierowany treści monografii **“Harmonizacji kulturalnej-edukacyjnej przestrzeni szkolnictwa wyższego: problemy i perspektywy”**.

INTRODUCTION

The cultural and educational transformations of the social environment and human ideas of the world, society and man himself determine the necessity for rethinking the systemic connections of philo-onto-professional genesis in order to construct harmonious cultural and educational space that is congruent to the period challenges and tasks intending to form the man having a high level of civilization self-conscience.

Today the higher education in Ukraine bear responsibility for the state image that will be formed by competitive practices of man's cultural self-actualization in the world. In this plane harmonization of the higher school cultural and educational space becomes the meta-task and precondition to define new worldview orienting points, approaches, principles, conditions, effective mechanisms to realize future specialists' professional training.

The focus at culture is a new type of pedagogical conscience that has actively been developing on the post-Soviet area for the last decade (V. Bibler, V. Zinchenko, Ye. Bondarevs'ka and others). With this regard a new concept "cultural and educational space" has been introduced into the system of pedagogical knowledge (Ye. Bondarevs'ka, L. Novykov, Ye. Yamburg and others).

Important for understanding the cultural and educational space is conceptual approaches to issues of culture with regards to the spiritual potential of national culture (Ye. Bieloziertsev, I. Honcharov, D. Lykhachev, K. Ushyns'kyi); concepts of holistic creative development of personality as the activity subject (I. Volkov, V. Horshkova, M. Krulekht, N. Shchurkova); the ideas of education integration (V. Bezrukova, V. Bielilovs'ka, Ye. Brazhnyk, K. Vazini, B. Vul'fov, B. Hershuns'kyi, V. Huzieiev, V. Okon'). Today the content of human centrality as philosophical and practical guide has been revealed and that has to become a major dimension in national education and culture, in various forms of human existence which are recognized as disrupted (V. Kremin'); features of cultural and educational space of modern man have been characterized (A. Alimaieva, N. Vakulych, N. Lysykova, Ye. Lystvina and others); strategies and practices of the regional cultural and educational space have been defined (R. Bohudinova); the process of personal development in the cultural and educational space has been analyzed (N. Koval'); the cultural and educational space as a social and educational system has been studied (V. Hatal's'kyi); relationship of cultural and educational space and cultural and educational environment has been grounded (N. Chybisova) and others. There have been given holistic conceptions of pedagogical and psychological content: Ye. Bondarevs'ka – personal and cultural conception of educating the man of culture, A. Kuz'mins'kyi – conceptual ideas for productive relations in the educational space, H. Gerasymov, L. Pavlenko – the theory of cultural and educational space as a specially organized, deliberately transformed placement of cultural material and the way to learn it etc.

Taking into account considerable research in this area, as well as a significant amount of literature devoted to the problem raised, we, nevertheless, note that human dimension in the harmonization of future teachers' cultural and educational space has not received adequate attention from researchers yet. Thus, for example, the problem of the higher school cultural and educational space formation (CES) still remains

unsolved, and there diverse modal variability, imbalance are the problems caused by “human dimension” of current socio-cultural and natural processes. With regard to the significance of the raised problem and state of its scientific reflection in contemporary social and humanitarian knowledge, the authors of the monograph offer systematized ideas for solving this problem.

In the first chapter “**The methodological grounds of the cultural and educational space harmonization: presumption of human dimension**” in terms of paradigm changes as for scientific and extra-scientific knowledge arrangement there has been presented explication of methodology opportunities for understanding the way of functioning of contemporary cultural and educational space in the higher school and redefinition of existing ideas about it on the basis of postnonclassical type of knowledge. In particular, the leading idea of V. Molodychenko and T. Troits’ka, the authors in subsection 1.1, is full justification for the use of enormous educational potential of culture in education, directing cultural and educational activities at the fundamental qualities of human and highest value senses, at recognition of unity in diversity and the integrity of the ways of human existence. N. Sehedá’s (1.2) historical and systemically complex object of scientific interest is the process of humanization of the educational environment in professional training. The researcher’s goal was to cover scientifically proven methodology tools for procedural and semantic recommendations to the evolution of scientific knowledge of harmonizing cultural and educational space of higher education subject by using multi-level model of methodologemes. This chapter also analyzes the directions of “philosophizing” of modern education and studies its new, advanced models characterized through different in sense and direction tendencies of contemporary cultural and educational space of the higher school (1.3. M. Semikin); the necessity of conversion to open education as a paradigm of knowledge societies whose major goal is to prepare the individual to successful activities in social and professional life spheres in terms of human civilization transformation has been grounded (1.4. S. Pryima).

In the second chapter “**Socio-natural determinants of the cultural and educational space harmonization**” cultural and educational space is studied in the context of socio-natural dependence as for the harmonization establishing in relations “man– man”, “man– nature” and adequate personal sociality realization in education and culture. In the worldview and methodological aspect there has been analyzed socially philosophical essence and axiological potential of education as an important socio-cultural phenomenon within the structure of priorities in human development (2.1. L. Afanasieva); social dimensions of the cultural and educational space harmonization have been determined and contradictions in the modern education system as a social institution which appears inactive and alien have been highlighted (2.2. S. Kataiev); there has been accentuated the necessity of increasing effectiveness and responsibility of university education as a strategic resource of society and more complete realization of its human dimensional potential (2.3. I. Stepanenko); in the context of the highest values ontological status affirmation there has been actualized the necessity of considerable changes of man’s worldview principles and priorities which are connected with the stabilization of the ecophile conscience of a new type (2.4. V. Melash, H. Taranenko).

The authors of the third chapter **“The spiritual and moral senses of the future specialist’s cultural and educational space harmonization”** offer updated knowledge of the relationship between the surrounding macrocosm with the man’s inner microcosm and his educational dimensions (3.1. O. Holozubov); they consider problematic issues of academic ethos, causes of its devaluation in the context of moral crisis in society, analyze transforming the ideas of University and collisions of implementing ethical regulations and new ethically oriented educational practices (3.2. M. Bud’ko). In subsection 3.3. L. Moskaleva summarizes the laws and principles of personality’s spiritual and moral development, theoretically justifies the human-centric essence of spiritual and moral dimension of future teacher’s cultural and educational space harmonization considering his/her age characteristics and orientation for future professional teaching career. Focusing on spiritual and cultural practices of students at pedagogical institutions and their relationship with the professional challenges of future teachers in line with the praxeological approach, the idea was put forward that the future teacher has to learn to act in more than one dimension, and combine value-semantic fields, each with its own hierarchy and cultural codes (3.4. A. Solonenko). For a more thorough acquaintance with the peculiarities of teaching tolerance as a factor of future teacher’s cultural and educational space harmonization different approaches (anthropological, axiological, praxeological, existential-humanistic, diversification) have been represented (3.5. V. Liapunova).

In the fourth chapter **“The psychological dimensions of the future teacher’s cultural and educational space harmonization”** the authors analyze the intentional space of personality, reveal subjective factors of psychological mechanisms of the future teacher’s cultural and educational space harmonization. In particular, the paradigm of “understanding” epistemological and ontological junctions of the cultural space is actualized, influence of cultural, social-educational environment on man’s phylogeny is defined, and the role of the worldview interpretations in constructing the entire process of education and culture is studied (4.1. O. Dols’ka); particularities of actualization and development of future teacher’s spiritual potential owing to creation possibilities for spiritual self-realization and spiritually-oriented activity are revealed (4.2. Ye. Pomytkin); professional tenacity of future specialist’s personality as part of his professional development and integration qualitative characteristics of his being the subject of activity which reflects the high stabilization level of value orientations, emotional and volitional processes and conditions is studied (4.3. N. Fal’ko); there has been actualized and highlighted the issue of psychological readiness of future teachers to make strategic decisions in life for professional self-determination and defining one’s own life position (4.4. L. Pomytkina).

Thus, the “information gap filling” (Y. Feygenberg) in the scientific definition of the concept of “culture and higher education harmonization” as an object of scientific reflection that reflects the socio-cultural reality phenomenon and actualizes the articulation of its subject-conceptual content, is that problem to the solution of which the content of the monograph **“Harmonization of cultural and educational space in the higher school: problems and prospects”** is directed.

РОЗДІЛ 1

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ: ПРЕЗУМПЦІЯ ЛЮДИНОМІРНОСТІ

.....

1.1. ФІЛОСОФСЬКІ ІНТЕРПРЕТАЦІЇ ПОШУКІВ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ КУЛЬТУРИ Й ОСВІТИ

*Harmonia – це розвиток усіх людських здатностей
у прекрасній рівновазі, зразком якої є природа –
великий організм, де панують сила та її межі,
свавілля та закон, свобода й міра, мобільний порядок,
достойнства та недоліки
Й.-В. Гете*

Сучасна епоха вносить істотні корективи в цілі, зміст і організаційно-управлінські умови освіти, яка, зазнаючи динамічних змін, усе більше залучається до інтеграційних суспільних процесів, до формування єдиного інформаційного простору, стає безперервною, виходить за межі окремих навчальних закладів, розгортається в усіх сферах життя людини й набуває особистісно зорієнтованого характеру. Людина все частіше сама вибудовує освітні траєкторії, вносить зміни у функціонування освітніх систем відповідно до власних внутрішньозумовлених програм, а також під впливом суб'єктів полікультурного соціуму, який перетворюється на велику життєву школу.

Досить очевидним у цьому контексті стає порушення цілісності культурно-освітньої діяльності людини у просторі та в часі :

– культура, що має величезний освітньо-виховний потенціал і є потужним чинником розвитку повноцінної людини, її індивідуалізації та соціалізації, будучи творцем і творінням, у соціоприродному просторі розвитку людини діє за принципом функціональної додатковості [Зязюн 1997 ; Кремень 2009];

– освіта як складний соціокультурний феномен не постає повноцінною культуровідповідною системою в цілісному культурному процесі ;

– механізми інтеграції культури не відображають такі її фундаментальні властивості, як єдність у багатоманітності, як універсум, як цілісність способів буття людини [Огнев'юк 2003];

– у багатьох дослідженнях, присвячених генетично зумовленим взаємозв'язкам освіти й культури, доведено, що системнозв'язувальним елементом культурно-освітнього простору є людина, проте культурні смисли в освіті та вихованні не є основними одиницями науково-освітніх програм, не формується людина як оптимум, «людина культури» [Бондаревская 2001].

Отже, культура не постає концептотвірним елементом культурно-освітнього простору. Про це свідчить далеко не повний перелік суперечностей, наявних у розгортанні цілісного культурного простору, який має стати гармонійним завдяки своїй перебудові у принципово відкритий, мобільний, гнучкий щодо реалізації здатності людини інтегрувати у свій світогляд різні культурні пласти, значення та сенси. Саме тому стратегією такої перебудови має слугувати людиномірність.

Визнаючи беззаперечним твердження Й.-В. Гете про гармонію в людському житті та про її первісне розуміння як зв'язку, співмірності, суголосся, як відповідності законам цілого, узгодженості між частинами цілого, зазначимо, що у філософській думці пошук гармонії в космосі, у суспільстві, у природі та в житті особистості постійно живився новими ідеями, підходами, принципами. Іноді в поглядах навіть одного філософа ідеї гармонії неодноразово змінювалися, проте весь час ішли у напрямі створення завершеної системи, яка б розв'язувала суперечності, врахувала б усі деталі дійсності – як очевидної, так і абстрактної. Так, наприклад, Г. Лейбніц уявляв гармонію як:

- розумну співмірність і божественний зв'язок Всесвіту;
- значущість індивідуального, особистісного в цьому Всесвіті;
- гармонійність Всесвіту в універсумі та в індивідуальному житті;
- кількісний і якісний вимір безкінечного розмаїття Всесвіту;
- динамічність основного стану Всесвіту.

Виходячи зі схоластичного вчення про загальну метафізичну сутність (*formae substantiales*), учений виводить принцип наявності творчого мислення в індивідуальних субстанціях (вчення про монади) і про представлену гармонію, згідно з якою всі субстанції, розвиваючись повністю самостійно, відповідно до внутрішніх законів, одночасно в кожному мить перебувають у точній відповідності з усіма іншими субстанціями тілесного, душевного та духовного складу й постають, зокрема, співмірністю тіла, душі й духу у внутрішньому світі людської особистості [Философский энциклопедический словарь 2002, с. 238–239].

Дослідник М. Булатов, визначаючи гармонію як узгодженість між відмінностями та протилежними властивостями явищ і процесів, підкреслює, що цим вона відрізняється від єдності й боротьби протилежностей, де переважає остання, особливо в так званих антагоністичних суперечностях. Учений, наголошуючи на тому, що гармонія є загальнофілософським поняттям, яке проявляється в різноманітних сферах дійсності, вважає, що стосовно світу загалом ідея гармонії перейшла в ідею закономірності; у тлумаченні суспільних відносин вона зникла теж і залишається переважно категорією естетики, а власне, теорії музики [Булатов 2009, с. 99]. І зовсім протиприродно, на нашу думку, в тезаурусі деяких наук гармонія відображена значною мірою тільки у площині гармонійного розвитку особистості у вигляді процесу узгодженого збагачення раціонально-логічної та емоційно-психологічної сфер духовного світу людини заради досягнення нею єдиноспрямованості розуму, волі та почуттів [Педагогика 2005, с. 92].

Однак ніхто не заперечує, що людина повинна взяти на себе функцію гармонізатора соціоприродного буття і що абсолютною аксіомою слід вважати тезу про необхідність побудови нової освіти (і як наслідок – нової культури), які

так само мають стати синтетичними, інтегративними, людиноорієнтованими та ноосферологічними. Звичайно, це можна зробити на теоретичному рівні тільки в межах проблемно-орієнтованих наук, які формуються як постнекласичний синтез Істини, Добра і Краси. Внутрішньою архітектонікою знання при цьому має стати єдність раціонального, логічного мислення, етики та естетики, мистецтва й релігії, а також народознавства на засадах глибокої рефлексії смислів і сенсів життя. Саме така презумпція «життєвого світу» позбавить «чорної діри» в інтелектуалізмі й у людинознавстві, надасть нового прочитання гармонізації «людинотворення» й «людинотворчості», пріоритету духовного над матеріальним, пріоритету вивчення історії становлення людини та принципам розвитку Розуму, згідно з яким кожний етап історії, кожна подія постає як нове випробування людини на мудрість.

Визнаючи освіту головним механізмом творення й відтворення суспільного інтелекту й інтелекту кожної людини, гарантією якості інтелекту, слід наголосити на тому, що модель сталого розвитку людства не буде реалізована не тільки без руху на випередження в цьому поступі, без прогресивної еволюції власне освіти, а й, без перебільшення, цивілізаційної революції, яка має охопити широкий простір життєдіяльності людини. Тільки невдала оптика дає нам упевненість, що тут усе гаразд:

- системність, людиновимірність, інноваційність, кваліметрія, методологізм і рефлексія, на яких мають базуватися дослідження широкого соціоприродного середовища Homo educandus, дотепер не залучені до єдиного корпусу нових науково-освітніх парадигм;

- історично, соціогенетично й культурологічно соціоприродне середовище являє собою багатий аксіологічний потенціал, у якому концентрується живий досвід народів, цивілізацій, який презентує безліч інваріантів цілісного осмислення світу, ставлення людини до природи, до людей, до себе, але при цьому не збагачує ані цілі, ані зміст, ані організаційно-управлінські умови освіти в повному обсязі;

- не завжди глибинні інваріанти буття підлягають пізнанню з боку висококомпетентної людини, яка потім не здатна його зреалізувати та запобігати «невдалій оптиці» тощо.

Найбільш потужним механізмом формування й розвитку життєвих компетенцій, як засад гармонійного буття, постає в цьому сенсі вища освіта, зокрема педагогічна. Проте її культурно-освітній простір, як свідчить досвід і теорія, є розпороченим і дезінтегрованим із дослідницько-інноваційним пошуком, а також є фрагментарним і здебільшого концептуально не оформленим. Доводиться констатувати, що вищій освіті бракує гармонійної цілісності саме в розгортанні культурно-освітнього простору в її зв'язках із розвинутим державно-громадським управлінням, із духовно-сакральною підтримкою, з адекватним психологічним супроводом, тобто з тим, що забезпечує людиномірний, аксіологічний вектор розвитку людської індивідуальності.

Оскільки вища педагогічна освіта підпадає під вимір подвійної рефлексії (з одного боку, вона є важливим компонентом культурно-освітнього простору, а з другого – «транслятором» і продуцентом його цінностей і смислів у наступний

освітній простір, де педагоги будуть професійно виконувати змістові, організаційно-управлінські дії), тому без звернення до сутності гармонізації і гармонії як такої неможливо визначити конструкти побудови культурно-освітнього простору. Серед невеликої кількості наукових розробок, у яких порушується це питання, заслуговує на увагу стаття Г. Філонова, що містить аналіз книги «Полікультурний освітній простір Росії: історія, теорія, основи проектування», автори якої побудували теоретичну модель сучасного освітнього простору й концептуально узагальнили емпіричні факти, закономірності [Філонов 2006].

Методологічною знахідкою, на нашу думку, можна вважати поєднання в моделі територіально-наочної і сенсотвірної діяльності. Це положення усуває одностороннє уявлення про простір, який являє собою безліч предметів об'єктивної реальності. Г. Філонов зазначає, що в роботі розкривається генетичний зв'язок освіти зі свідомістю, культурою, культурно-історичною діяльністю. Це, безумовно, підтверджує думки про давні міцні зв'язки освіти й культури, як і про їхні давні суперечності та невідповідності. Проте вектор їх зближення в цілісність залежить значною мірою не тільки й не стільки від з'ясування структури культурно-освітнього простору (горизонт районування, метатекст та місце людини) і навіть не від фізичного й духовного вимірювання об'єктивної реальності, скільки від співмірності функціонування цих об'єктивних елементів культурно-освітнього простору та позитивного їх сприйняття людиною, а отже, від імплементації, хоча б і презумпції людиномірності (*praesumere* – передбачати, сприймати як вірогідне).

Погоджуючись із Г. Філоновим, що «автори монографії пропонують оригінальну концепцію полікультурної освіти, яку можна розглядати як принципово нове слово в педагогічній науці» [Філонов 2006, с. 104], підкреслимо конструктивний характер визначення змісту культурно-освітнього простору, оскільки маємо можливість екстраполювати цю евристику на інший контекст, зокрема на педагогічний, із його специфікою та загальними рисами культурно-освітнього простору, що містить:

– горизонт районування (безліч освітньо-культурних систем різного рівня організації, які знаходяться на певній території, де цей простір представлено як об'єктивну реальність і де системи впорядковані, побудовані в певній послідовності згідно з обсягом фізичного простору (наприклад, навчальне заняття, виховний захід, навчальний або культурний заклад, система освіти тощо);

– метатекст, який виконує організаційно-управлінську функцію щодо систем простору і задає їм стандарти, системні вимоги, визначає порядок і співвідношення систем у цілісному реальному просторі й часі, регламентує діяльність суб'єктів процесу, визначає пріоритети розвитку, ідеали, цінності та цілі;

– місце людини, завдяки якій цей компонент можна ідентифікувати як концептотвірний елемент простору, оскільки роль людини в цьому складно переоцінити: без людини безліч елементів освітніх систем, що певним чином організовані за допомогою метатекстових описів, ще не становлять освітнього простору. Із сукупності освітніх систем метатекст створює нову, складнішу й

масштабнішу освітню систему, але вона стає освітнім простором тільки тоді, коли відкриває перед людиною можливість зайняти в ній своє власне, їй одній належне місце.

Відомо, що в будь-якій природній системі місце людини жорстко детерміновано, тому змінити його у великих масштабах фактично неможливо. У просторі вона сама віднаходить своє місце, реалізує власну унікальність, неповторність своєї особистості. Місце людини робить освітній простір принципово відкритим, рухомим, пластичним. Освітня система надає їй наукові знання, певний набір значень, перетворює їх на особистісні сенси, створює умови для безперервного самовдосконалення. Таким чином, освітній простір, на нашу думку, функціонально виглядає формально орієнтованим на цілісність, але виникають питання: «Як, яким способом кожен з елементів цього простору набуває культурності? Що стає ядром, конструктом, сталою частиною цього простору? Як запобігти дисгармонії ключових коннективних і другорядних складників простору, які є змінними (пам'ять, мова, духовні цінності, норми і сенси, габітус (П. Бурдьє) та ін.»? Саме тому ми пропонуємо звернути увагу на праці тих науковців, які наголошують на використанні нових філософських підходів в освіті, зокрема на монографію І. Предборської [Предборська 2006], у якій визначено концептуальні засади розвитку освіти в сучасних соціокультурних викликах.

Отже, ми обираємо концептом, головним принципом вимірювання гармонійності культурно-освітнього простору людиномірність, а праксеологічним механізмом гармонізації – людиновимірність, які в основу методологічного «сценарію» його розбудови покладуть:

- використання можливостей міждисциплінарного синтезу та проліферації підходів;

- переведення аналітичного розгляду в площину філософії освіти, яка є методологією, теоретичною формою світогляду й функційно призначена досліджувати явища та феномени, на які спрямована активність людини;

- наповнення всіх структурних компонентів культурно-освітнього простору філософсько-світоглядними смислами, аксіологічним і соціально-духовним знанням;

- підвищення рівня життєвих компетенцій від освіченості (*scientis*) до мудрості (*sapientis*);

- вивчення культурно-освітнього простору як цілісного континууму в об'єктивному та суб'єктивному вимірах тощо.

У такій рефлексії людиномірність і людиновимірність, як співрозмірність освіти, науки, культури, набувають функціонального характеру у процесі гармонізації і здатні структурувати простір за принципами людяності.

Спираючись на зазначені філософські праці, наголосимо також на контекстуальності будь-якого знання. Якщо аналізувати розвиток культурно-освітнього простору вищої педагогічної освіти поза зв'язком із кризою освіти як системи й поза кризою культури, то можна, звичайно, окреслити безліч аспектів розвитку, але встановлення гармонії у складноорганізованій системі, елементи якої втратили органічний зв'язок, буде мати обмеження. Єдиний шлях

продуктивної евристики щодо дослідження розвитку культурно-освітнього простору, на нашу думку, полягає в такому:

По-перше, у концептуалізації культурно-освітнього простору як складноорганізованої системи, що функціонує на об'єктивному та суб'єктивному рівнях, має певну структуру, субстанціональні характеристики та постає в різних моделях і полікультурних проєктах. Переконання в необхідності чіткої концептуалізації процесу гармонізації на засадах людиномірності, яку можна весь час поширювати на інші аспекти, виміри, об'єкти й феномени, слід доповнити розумінням того, що людиномірність, як і кожен концепт, весь час «відсилає» до свого становлення, в якому багато минулих і сучасних поєднань, тому концепти завжди безкінечно примножуються, виробляються... Отже, щоб міркування не перетворилися на шлях до «дурної нескінченності», слід обережно екстраполювати людиномірні засади на евристичні пошуки. Важливим при цьому є те, що складники людиномірності виступають як неподільні: кожен складник, що відрізняється від попереднього, частково перекривається якимось іншим, маючи з ним певну зону сусідства, поріг нерозрізненості, тому людиномірність, як і будь-який інший концепт, має розглядатися як точка збігу, епіцентр і скупчення складників, де кожен із них не повинен розглядатися як загальне або часткове, а тільки як самодостатня цілісність.

По-друге, результати аналізу багатогранної теоретичної і практичної науково-освітньої діяльності, що свідчать про наявність аксіологічних, антропологічних, соціально-етичних, естетичних, екологічних, духовно-сакральних та інших тематичних напрацювань, що мають узгодити дослідницькі пошуки зі змінами в освітніх парадигмах, у світобаченні й у культурній зорієнтованості, слід визнати актуальними та важливими для виявлення певних суперечностей і проблем отримання нового знання про розвиток культурно-освітнього простору. До цих суперечностей, на нашу думку, належать такі:

– культура, наука, освіта, що мають, врешті-решт, єдину кінцеву мету, розглядаються науково-предметними галузями як окремі світи, об'єктивні фрагменти дійсності, що не впливають на практичне розв'язання життєвих проблем особистості;

– у публікаціях і дисертаційних дослідженнях із педагогіки значні напрацювання стосуються тільки освітнього простору, який есенційно є дуже різноманітним: як простір, в якому зберігається загальнодержавна єдність в освіті при проведенні її децентралізації; як сума феноменів (політичний, інституційний, правовий, технологічний, економічний, екологічний, інформаційний, культурний, психологічний, освітній тощо; іноді освітній простір ототожнюється з соціальним середовищем;

– інтердисциплінарні дослідження, що уможливають повноцінне осмислення культурно-освітнього простору, опиняються в ситуації, коли кожна наука, яка досліджує простір особистості, «тягне» його у власне предметне поле, не вибудовуючи загальну концептуалізацію моделі цього простору (науково або практично), не формує методологію саморозвитку людини, яка не тільки спрямує цю модель на культурність, що формується через освіту й самоосвіту, а й

стає провідною метою, основою й засобом розбудови культурно-освітнього простору тощо.

По-третє, необхідно звернути увагу на певну «кристалізацію» нових радикальних змін у засадах постнекласичної науки, а саме:

– у безпосередньому процесі визначення науково-дослідних пріоритетів поряд із суто пізнавальними цілями все більшого значення починають набувати цілі економічного й соціально-політичного характеру;

– ідеї еволюції та історизму стають основою синтезу картин реальності, які виробляються у фундаментальних науках і «сплавляють» їх у цілісну картину історичного розвитку природи й людства, але, просякнуті ідеями глобального еволюціонізму, роблять загальнонаукові картини світу лише відносно самостійними фрагментами;

– у природознавстві починає частіше впроваджуватися ідеал історичної реконструкції, яка виступає особливим типом теоретичного знання, що раніше використовувалося переважно в гуманітарних науках;

– у вивченні об'єктів, що історично розвиваються, особлива увага приділяється природним комплексам, до яких саме людина входить як компонент (прикладами таких «людиновимірних» комплексів можуть слугувати медико-біологічні об'єкти, об'єкти екології, які охоплюють біосферу загалом (глобальна екологія), об'єкти біотехнології (насамперед генетичної інженерії), системи «людина-машина» тощо;

– при вивченні «людиновимірних» об'єктів пошук істини виявляється пов'язаним із визначенням стратегії та можливих напрямів практичного перетворення такого об'єкта, що безпосередньо стосується гуманістичних цінностей; у цьому сенсі трансформується ідеал «ціннісно-нейтрального дослідження», об'єктивно істинне пояснення й опис «людиновимірних» об'єктів не тільки припускає, а й передбачає наявність аксіологічних чинників у складі пояснювальних положень. Причому вимога експлікації цінностей у цій ситуації не тільки не суперечить традиційній настанові на отримання об'єктивно істинних знань про світ, а й стає передумовою реалізації цієї настанови. Виявляється, що сьогодні сутність людини полягає у формуванні макрокосму індивіда на основі здатностей охоплювати зміст життя за допомогою понять, засобів науки, освіти, мистецтва, а також на основі здатності оцінювати та надавати смисл особистостям, предметам, явищам у такий спосіб, щоб сутність людини поставала в розмежуванні ціннісного й доцільного, корисного, прийняттого.

По-четверте, слід звернути увагу на осмислення простору у філософських дослідженнях, який завжди розглядався як світоглядна категорія, що відображає об'єктивну форму існування матерії, місце множини об'єктів, що існують поруч з іншими в певній послідовності. Але в ХХ столітті осягнення простору зміщується в соціально-гуманітарну площину, в якій простір тлумачиться як частина космосу, що наповнена людським сенсом і концептуалізується, з одного боку, як об'єктивний континуум (освіта й наука окремих закладів, регіону, держави, світу), а з іншого – як сукупність ідеалізованих соціоприродних об'єктів, на яку спрямовується інтенціональний вектор зусиль особистості, як місце докладання зусиль людини, спрямованих на осмислення й цільові зміни власного

існування (Ф. Вернон, Г. Челпанов, Е. Еріксон, Д. Ельконін, Л. Виготський, М. Холодна, Ю. Швалб та ін.).

По-п'яте, необхідно акумулювати напрацювання, що певним чином аргументують цілісне вивчення людини, активізувати пошуки наближення її розуміння до природи та сутності, до експлікації людини як біосоціодуховної істоти, як єдності макрокосму й мікрокосму. У цьому контексті принципово важливим є також і те, що сучасна наука поставила в центр досліджень унікальні системи, які історично розвиваються і як особливий компонент вивчають власне людину.

По-шосте, розуміння людини як системотвірного елемента культурно-освітнього простору, потребує механізму морального вимірювання людини як «гармонізатора» системи. Це означає, що ми, досліджуючи культурно-освітній простір, як ніколи, прагнемо теоретичного обґрунтувати цілісність простору освіти й культури. Саме тому першорядним завданням філософа стає аналіз явища, на яке спрямована активність людини, і з'ясування його принципового значення – і для розвитку самого явища, і для ставлення до нього людини з погляду сенсу життя.

Отже, гармонізація має розглядатися в контексті розкриття культурно-освітнього простору вищої школи та особистісного простору майбутніх фахівців, зокрема у практично орієнтованій площині:

– через «моральний обов'язок», що містить особливого роду судження, які твердять, що люди мають нести відповідальність за найближчі наслідки своїх дій і що на цій підставі їх можна хвалити або ганити (зобов'язання й відповідальність – майже синоніми, різниця між якими полягає в тому, що перші покладають дії на будь-кого (як заслугу або провину), а відповідальність за дії покладається на особистість);

– через моральний імператив, який ґрунтовно розкрито у філософських працях представників комунікативної етики, головне завдання якої полягає в тому, щоб навчити людину «ставитися до речей навколишнього світу, як до людей, але не ставитися до людей, як до речей»;

– через філософське вчення телеології як осмислення доцільності, цілепокладання, оцінки відповідності мети ідеалу тощо.

Осмислення пріоритету людяності, соціально-етичних цінностей передбачає настання «зіркового часу» філософії, яка є інтеграцією знань про людину, їх поєднанням із гуманітарними цінностями, що врешті-решт і становить мудрість. Саме тому неможливо переоцінити роль філософської методології в забезпеченні цілісного вивчення людини, оскільки навіть гуманітарні науки не вивчають людину як таку, зокрема як цілісну істоту. Необхідно розглядати всі аспекти людини й культури, бо жоден із них не можна зрозуміти й оцінити без урахування інших, тому навіть культурологія, психологія, міждисциплінарні дослідження, що прагнуть до цілісного вивчення людини, не можуть претендувати, так би мовити, на втілення ідеалу цілісного вивчення, оскільки кожне конкретне пізнання, реалізуючись саме як наукове пізнання, породжує часткове уявлення про людину.

По-сьоме, значну роль у концептуалізації культурно-освітнього простору відіграє розуміння індивідуальності людини, творчості та духовності, що

у вимірах людяності мало велике значення в усі часи й має його зараз, коли «ідеологічні конотації» уможливили ідентифікацію понять «індивідуальність» та «індивідуалізм», додаючи до розуміння останнього лише негативний (асоціальний) смисл. Разом з тим, новий підхід до проблеми індивідуалізму був запропонований ученими ще в 60–70-ті рр. ХХ ст. на основі аналізу нових реалій, зокрема зміни загальноісторичної значущості світоглядних і ціннісних настанов, сформованих у межах індивідуалістичної традиції. Тому для подолання суперечностей культурно-освітнього простору необхідним є створення умов для творчого, вільного духовного розвитку особистості, забезпечення, з одного боку, можливості реалізації потреби в колективній, чітко організованій масовій дії, орієнтованій на реалістично, раціонально стислий суспільний інтерес, а з іншого – в уможливленні енергійного, ініціативного й винахідливого розвитку індивіда, здатного у складних переплетіннях соціальних зв'язків брати на себе відповідальність, приймати самостійні рішення, керуючись власним розумінням, здоровим глуздом і наміром.

У дослідженнях гармонійності культурно-освітнього простору важливого значення набуває праксеологічний аспект людиномірності, ідентифікований як людиновимірність. Цей аспект зосереджує увагу на вивченні діяльності всіх суб'єктів культурно-освітнього простору з погляду її ефективності та реалізації людських цінностей у реальному просторі, на аналізі вчинків, вибору артефактів, нормативно-ціннісних регулятивів тощо. Праксеологія вимагає, щоб усі загальнозначущі критерії ефективності (результативність, продуктивність або плідність у досягненні визначеної мети, точність, адекватність, тобто максимальне наближення до визначеного зразка (норма, чистота або максимальне уникнення непередбачуваних наслідків і непотрібних додаткових приєднань, надійність, що передбачає засоби діяльності, які мають забезпечити можливість досягнення сконструйованого результату, послідовність тощо) сприймалися як критерії людиновимірності.

У процесі гармонізації культурно-освітнього простору важливого значення набуває субстанційно-операційний (епістемологічний) підхід до дослідження, який спрямовує функції знання :

- на формування світогляду людини, на створення загальної картини світу як цілісності, як світу, що еволюціонує під значним антропогенним впливом;
- на орієнтацію людини у виборі напрямів духовно-практичної діяльності, яка має відповідати законам, тенденціям загальнокультурного буття людини та принципам, правилам і алгоритмам наукового осмислення;
- на сприйняття розмаїття багатокультурного досвіду виховання;
- на відповідальне ставлення до об'єктів дійсності, зокрема до культурно-освітнього процесу, що містить діалектичне поєднання національних, релігійних, соціально-політичних, гендерних, загальнолюдських інтересів, традицій і новацій виховання на основі освітнього сходження від близького, улюбленого оточення до далекого спільносвіту, інтересу до нього, вільного вибору, набуття досвіду (раціонального та чуттєвого) аналізу цього світу й людей за «людськими» законами логіки, добра, краси та софійності.

Відомо, що методологія передбачає, зумовлює та вимагає в дослідженнях не тільки певної концептуалізації того, що має бути осмислене, а й визначення на основі нових знань принципів і механізмів реалізації тих чи інших концептуальних ідей і положень. Саме в такий спосіб слід розглядати методологічні засади гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи. Послідовне відображення методологічного алгоритму, який, на нашу думку, полягає в експлікації нового знання, яке не було очевидним, у введенні нових підходів до розуміння дійсності та у характеристиці нового контексту, в якому слід робити практичні перетворення, зумовило наше звернення до завдань модернізації культурно-освітнього простору, який має стати гармонійним.

Потужним поштовхом у цьому плані має стати Закон України «Про вищу освіту», у преамбулі якого зазначається, що Закон «...створює умови для посилення співпраці державних органів і бізнесу з вищими навчальними закладами на принципах автономії вищих навчальних закладів, поєднання освіти з наукою та виробництвом із метою підготовки конкурентоздатного людського капіталу для високотехнологічного та інноваційного розвитку країни, самореалізації особистості, забезпечення потреб суспільства, ринку праці та держави у кваліфікованих фахівцях» [Закон України «Про вищу освіту» 2014, с. 1].

Отже, зміни концентруються навколо інноваційної людини, яка має бути здатною подолати ті колізії культурно-освітнього простору, які виявляють конфлікт самореалізації, спираючись на підхід до вивчення складних систем, який вимагає складнішого мислення, діалогу та спричиняє нові наслідки в епістемології й етиці. Так, Л. Горбунова, покликаючись на К. Майнцера [Mainzer 1994], твердить, що такий підхід «...дає шанс запобігти хаосу у складному нелінійному світі й використати креативні можливості синергетичних ефектів... А діалогічний принцип, що полягає у встановленні додаткового, конкурентного, антагоністичного зв'язку між двома протилежностями, допомагає вийти за межі нерозв'язаних суперечностей у ширший контекст можливостей їх розв'язання. У контексті подолання дисциплінарних, парадигмальних, культурних та інших кордонів і меж релевантним є принцип трансгресії. У просторі «між-» і «транс-» змінюється модальність складного мислення – воно стає «можливісним», або посибілістським. Спираючись на думку Е. Морена, дослідниця зазначає, що потрібно насамперед інтеріоризувати принципи пізнання складного, а отже, увести їх у свій внутрішній світ і бути здатним їх застосовувати. Адже складне мислення – не універсальний набір правил, а індивідуалізоване мистецтво прокладання шляху [Горбунова 2011, с. 48–49].

Значущість складнішого мислення для самореалізації майбутнього фахівця в культурно-освітньому просторі складно переоцінити, оскільки саме в освіті на дисциплінарному рівні імпліцитно закладено обмеження вільного розвитку особистості. Так, С. Пролєєв і В. Шамрай, наводячи приклади імпліцитної репресивності в освіті, зазначають: «Підпорядковуючи життя людини, її мислення та цілі усталеним культурним зразкам, освіта сповна реактуалізує можливості дії та розуміння, властиві історично напрацьованому суспільному досвіду. Але той

самий процес водночас нищить у зародку потенції, які могли бути відкриті індивідами та присутньо властиві їм. Це те, чим людина могла би стати й бути внаслідок власної індивідуальності, на відміну від того, чим вона стає внаслідок потреби й вимог суспільства. Оскільки потенції не є чимось посталим, а містять лише буття-у-можливості, яке не оприявило себе, людина сама не знає і не відає того, що саме вона втратила у процесі залучення до реальної дійсності. Репресивність тут має неочевидний, прихований характер, оскільки заперечуватиметься не щось актуально наявне, а лише можливе» [Пролєєв 2011, с. 166].

Отже, принциповим положенням у контексті презумпції людиномірності можна вважати думку авторів про розв'язання конфлікту: «Складність проблеми репресивності освіти полягає в тому, що конфлікт самореалізації неможливо розв'язати простим наданням переваги тій чи тій альтернативі – рішенням чи то на користь соціальності, чи то на користь екзистенційних потенцій. Адже соціальність, представлена у вигляді історично набутого соціокультурного досвіду та усталених форм життя, зовсім не є чимось чужим людині. Це – ресурс історично напрацьованої та утвердженої у своїх правах людяності. Вона присутньо не заперечує індивідуальність, а тільки дає можливість їй усвідомити, вирізнити й зрештою реалізувати себе... Культура пропонує не лише загальні зразки, вона також є найвагомішим засобом встановлення екзистенційних зв'язків між людьми – як тими, хто живе нині, так і людьми минулого чи майбутнього» [Пролєєв 2011, с. 168].

Отже, до культурно-освітнього простору (у суб'єктивному вимірі) слід залучити гармонію як співмірність індивідуальних інтенцій (максим) і суспільних вимог (моральних імперативів), тобто тих критеріїв і принципів, що ми визначаємо як людиномірність, як гармонійну цілісність зовнішніх і внутрішньоособистісних впливів, як єдність осмислення мікро- та макрокосму. Надзвичайно важливою в цьому плані є рефлексія культурно-освітнього простору з погляду його організаційно-інструментального функціонування (об'єктивний вимір). Дотепер у теорії і практиці побудови суспільства знань, на думку вчених, спостерігається певна парадоксальність в організації культурно-освітнього становлення майбутнього фахівця. Так, М. Култаєва, аналізуючи праці М. Гайденрайха [Heidenreich 2000], визначає дилеми організаційного навчання (табл. 1). Як зазначає дослідниця, «не стільки нові технології, що ґрунтуються на знаннях, скільки сама людина, її нові можливості та мислення повинні сьогодні задавати напрям у пошуках адекватних стратегій оновлення змісту освіти... Завдання освіти – мінімізація соціальних, культурних і психічних травм усіх без винятку генерацій населення, які набувають досвіду прискорення суспільного оновлення» [Култаєва 2011, с. 241].

Таблиця 1

Дилеми організаційного навчання

Тип дилеми	Зміст суперечностей
Дилема «будь самостійним»	Уведення децентралізованих структур централістським способом (самоорганізація, зумовлена іншою організацією)

Тип дилеми	Зміст суперечностей
Дилема інноваційності	Децентралізація посилює інноваційну діяльність, але гальмує впровадження цих інновацій
Дилема інертності	Резерви інновацій є водночас формами їх самообмеження
Дидактична дилема	Успішне навчання в організаціях веде до формування стереотипів сприйняття, які перешкоджають подальшому навчанню
Ідеологічна дилема	Упровадження змін потребує сильної ідеології, яка обмежує можливості змін
Дилема стандартизації	Внесення компетенцій до децентралізованих організаційних одиниць можливе тільки через процедуру стандартизації
Дилема прийняття рішення	Самостійні рішення приймаються з огляду на обставини та інші організації. Рішення приймаються на рівні менеджменту
Дилема альтернативної самоорганізації	Вимога нової самоорганізації загрожує знищити вже наявну самоорганізацію

Ще одна універсалия людиномірності – діалогічність – потребує методологічної експлікації. Діалогічності як прикметній рисі життя особистості та його розбудови присвятили свої праці такі видатні філософи, як Л. Фейербах, В. Дільтей, М. Шелер, М. Бубер, М. Бахтін, В. Табачковський та ін. На основі аналізу їх робіт Є. Андрос [Андрос 2004] розкриває можливості діалогічної взаємодії в житті особистості, які можна представити так:

– саме діалогічність дає змогу підійти як до досягнення цілісного людського буття, так і до досягнення сутності людського пізнання, до досягнення істини;

– діалогічність «уводить» людину у світ буденних людських турбот, світ техніки, підприємництва, користування, у світ науково-технічних розробок, соціальних пошуків та експериментів, у світ речей, які значною мірою є зовнішніми для нас (когнітивно-прагматичний світ), і водночас наповнює цей світ смыслом людської взаємодії, без якої неможлива жодна успішна виробнича діяльність;

– щоб людина не стала річчю серед речей і змогла вирватися за рамки своїх рольових функцій, за межі світу, діалогічність виключає однозначну заданість особистості;

– саме в діалозі й завдяки йому відбувається актуалізація співбуття людей;

– саме завдяки діалогу постає принципово важливий феномен повноцінного людського існування – зустріч, у якій перетинаються людські долі й відбувається взаємопроникнення мікрокосмів людських світів;

– діалогічний комунікативний зв'язок, який визначає не лише сферу безпосередньої мовної комунікації, а й усю сукупність міжлюдських стосунків, тобто сферу інтерсуб'єктивного, взятого на всіх його рівнях і підрівнях (міжіндивідуальному, культурному, соціальному, міжетнічному, правовому, етичному тощо), розкриває таємницю «Іншого»;

– діалог є синонімом взаємної творчості, взаємного збагачення людей, а також конкретизацією і справжнім утіленням інтерсуб'єктивності;

– саме через діалог, як реалізацію в житті повноцінних міжлюдських стосунків, відпрацьовується один із найважливіших механізмів цивілізованого облаштування буття сучасної людини, а саме – здійснюється на практиці мінімізація відчуження в нинішньому суспільстві, яке часто атомізує людське буття, робить людину самотньою й покинутою.

До того ж, як зазначає Є. Андрос, значущість діалогічності підкреслюється необхідністю утвердження відповідальності людини за розвиток спільносвіту: «Лише етика відповідальності – не тільки в соціокультурному, а й в екологічному плані як відповідальність за долю буття – може бути сьогодні адекватною відповіддю на виклики доби. Ця етика принципово комунікативно зорієнтована... Її визначальні принципи та норми не є зовнішніми для людини (а отже, не обов'язкові до виконання). Вони завжди ретельно випрацьовуються через аргументоване, рефлексивне обговорення найвагоміших соціокультурних проблем вільними, компетентними, суверенними громадянами. І, відповідно, їх реалізація є результатом такого інтерсуб'єктивного, взаємоузгодженого волевиявлення та діалогу» [Андрос 2004, с. 241].

Дослідження проблеми підтвердило тезу про необхідність не тільки чіткої концептуалізації гармонізації культурно-освітнього простору та стану його структурування й функціонування, а й розроблення концепції як головної форми наукового пізнання, як його згорнутого задуму та результату, як експлікованих цілей, ідеалів, ідей, пріоритетів і принципів побудови гармонійного культурно-освітнього простору інноваційної людини.

Аналіз численних праць і вивчення досвіду практичних дій у культурно-освітньому середовищі уможливили такі висновки й рекомендації для подальшого дослідження:

1.3 огляду на наявність багатьох парадигмальних міркувань щодо культурно-освітнього простору та його взаємозв'язків з іншими (політичним, інформаційним, соціальним, екологічним тощо) необхідно в аналізі зважати не стільки на певні структурні сфери життєдіяльності людини, скільки на її (людини) суттєві (есенційні) властивості та екзистенціальії, тобто орієнтуватися на визначення методології побудови природно-фізіологічного, соціального й духовного просторів «конкретної» людини, зокрема майбутнього фахівця, у такий спосіб, щоб загальні та специфічні інтенції Homo educandus мали вплив на метатекст і були основою для розбудови культурного середовища.

2. Комплексний аналіз культурно-освітнього простору слід здійснювати відповідно до концептуального розуміння його в інтердисциплінарній (взаємодія філософсько-методологічних засад різних наук) і в інтрадисциплінарній (у філософсько-світоглядній, що детермінована тенденціями розвитку філософії освіти, науки й культури) площинах. У цьому сенсі принциповим є питання про розширення світоглядної раціональності за рахунок посилення методологічного супроводу гносеологічного плюралізму, проліферації підходів, згідно з якою методологічний простір філософсько-освітньої царини розглядається як

структура, в якій перетинаються, взаємодіють і суперечать один одному конкурентні підходи, де стимулюється наукове пізнання й освітня діяльність.

3. Концептуалізацію процесу гармонізації культурно-освітнього простору та його предметного дослідження – культурно-освітнього простору вищої школи – на світоглядному рівні здатна і має здійснити філософія освіти, що становить особливий тип філософської системності, соціалізованої у сфері освіти та спрямованої на культурнозорієнтований аспект усіх напрямів науки (аналітичного, критико-раціоналістичного, неопрагматичного, соціал-конструктивістського, емансипаторсько-педагогічного, діалогічного, екзистенційно-герменевтичного, антропологічного, гуманітарно-педагогічного, синергетичного та ін.). До того ж, філософія освіти як методологія освітніх перетворень здатна забезпечити таке концептуальне зрушення в постнекласичній науці, як залучення суб'єкта (майбутнього фахівця) або його характеристик до тлумачення реальності, зокрема культурно-освітнього простору, адже саме він починає виступати не тільки елементом світу, а разом з іншими складає картину світу і стає активним учасником соціоприродних процесів, слугує показником об'єктивних змін, і наука в такий спосіб «олюднюється» й набуває людиновимірності.

4. Засадничим принципом поповнення наукової картини світу новим знанням про культурно-освітній простір має стати його тлумачення у двох вимірах. В об'єктивному вимірі культурно-освітній простір розглядається як сукупність реальних елементів соціально сформованого культурно-освітнього континууму (місцевого, загальнодержавного, глобального тощо), що представлена соціальними умовами, інформаційним і законодавчим забезпеченням, окремими культурними та освітніми системами з їх програмами та подіями (розпорядження, плани, проекти, звіти, конференції, які реально впливають на культурний розвиток людини). У суб'єктивному вимірі – як сукупність елементів культурно-освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини (майбутнього фахівця) як нереалізована норма, інтенція, ідеал, що виявляється у зв'язку з реальним станом речей через ціннісні орієнтації.

5. Встановлення гармонійності в культурно-освітньому просторі вищої школи пов'язане з процесом, у якому кожен його суб'єкт буде здатним на рівні світоглядно-ціннісних позицій, узгоджених із результатами наукового міждисциплінарного синтезу, переглянути та конструктивно побудувати свої стосунки з природним середовищем (як біологічна істота), з іншими людьми (як істота соціальна) й на основі творчості та методології саморозвитку організувати повноцінне духовне життя (злагоду з усім світом і з самим собою). Оцінюючи в цьому життєвому проекті діяльність інших суб'єктів простору, людина має перевірити свою поведінку на людяність і людиновимірність і за допомогою культурних кодів (програм, ідей, концепцій, принципів тощо), що так само пройняті людяністю, отримати шанс використати свій потенціал природовідповідно й культуродоцільно.

6. У гармонізації культурно-освітнього простору, який, до речі, у нас лише структурується та формується, провідним методологічним принципом щодо отримання нового знання має бути людиномірність, яка, з одного боку,

передбачає спрямованість наукових досліджень на інтереси й потреби сучасної цілісної (біосоціодуховної) людини, а з іншого – стає критерієм оцінки наукових і практичних результатів, які не можуть не відображати ментально-ціннісні, світоглядні позиції їхніх авторів. До того ж, визначення філософії освіти як «терапії людини, вироблення людського в людині» (М. Романенко) актуалізує та активізує розроблення тематики гармонізації культурно-освітнього простору як людиновимірною проекту. Саме в ньому людяність постає цивілізаційним маркером і показником гармонійної цілісності в розвитку науки й освіти для культурної людини, співмірності її буття з законами природи, соціуму, а також творчої самоорганізації власної життєдіяльності на основі досягнення філософської культури.

1.2 МЕТОДОЛОГЕМИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

У сучасній педагогіці відбувається переосмислення уявлень про педагогічну реальність вищої освіти як чинника утворення й функціонування культурно-освітнього простору особистості студента. Гармонічний культурно-освітній простір професійної підготовки майбутнього вчителя постає як оптимальна самоорганізація культурно-освітніх явищ, подій і процесів, станів, зв'язків, системне функціонування яких зумовлене транспарентністю цілей освіти, моніторингом змісту та оновленням технологій у соціокультурному середовищі вищого навчального закладу з позицій цінності життя особистості й безперервного системного взаємооновлення суб'єктів освітнього процесу.

Сукупність узагальнених уявлень про педагогічну реальність може бути висловлена у формі категорій педагогічного порядку, які формують тезаурус, необхідний для вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога. Така гностична процедура поєднує різноманітність інформації в єдине ціле за умови виокремлення методологем, які визначають стратегію наукового пошуку, систематизують здобуті знання. Разом із тим, якщо ми фіксуємо відповідні знання на певному рівні, ведучи мову про цінності, цілі, світоглядні максими людино- й культуротворчого, а отже, і гармонічного культурно-освітнього простору, то їх проекція на процес професійної підготовки майбутнього педагога, тобто на план педагогічних дій, і буде становити педагогічну методологію. Вона допомагає знайти відповідь на питання: як гармонізувати культурно-освітній простір професійної підготовки майбутнього педагога, орієнтуючись на життя і людину як метацінності освітньої системи.

З огляду на сказане, системно комплексним об'єктом нашого наукового інтересу стає процес становлення культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога, де різномодальна змінність, розбалансованість є проблемами, зумовленими «людським виміром» перебігу соціокультурних і природних процесів, що фіксує предметну площину цього ж інтересу. Мета

дослідження полягає в методологічному забезпеченні педагогічних рекомендацій щодо гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога, що вимагає методологічної бази, сформованої нами в багаторівневій моделі методологем.

Методологема – «апріорна конструкція» [Горб 2008], зміст якої фіксує роль певних теорій стосовно об'єктів, що вивчаються, і використовується для імплементації конкретного дослідження у відповідну галузеву реальність. У педагогічному дослідженні взаємовпливів культурно-освітнього простору суб'єктів навчально-виховного процесу і професійної педагогічної освіти методологеми формуються як нові наукові орієнтири. Вони створюють фундаментальне підґрунтя для розробки цілісної педагогічної теорії гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога та визначають науково-теоретичні межі відповідного понятійно-категоріального апарату; обґрунтовують стиль осмислення сутності та змісту гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога; систематизують концептуально-методичні засади педагогічних модусів гармонізації культурно-освітнього середовища професійної підготовки майбутнього педагога; зумовлюють необхідне системне цілепокладання в педагогічній освіті та висувають критерії його науково обґрунтованої оцінки з позицій людино- й культуровідповідності професійної педагогічної освіти.

Продуктивною пізнавальною моделлю для створення й розробки методологічних орієнтирів вивчення гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога є категорія підходу. Кожен із підходів є своєрідною теоретичною схемою в межах уже утворених знань, спрямованих на пояснення та розв'язання певного кола питань відповідно до визначальних смислів цих підходів. Отже, висновки з основних постулатів і визначень запропонованих нижче підходів є гностичним засобом дедуктивного розгортання концепції людиномірності гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога.

Міждисциплінарна сутність проблеми гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога зумовлює необхідність використання комплексу дослідницьких підходів, які дещо умовно диференційовані за методологічними рівнями:

– *загальнофілософські*, що узагальнюють відомі світоглядні концепції та теорії;

– *загальнонаукові*, що забезпечують відповідність дослідницької програми канонам соціально-гуманітарної науки;

– *конкретнонаукові*, які визначають і забезпечують необхідну якість теоретичних і методичних засад педагогічної концепції людиномірності гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога і можуть бути використані для виконання системи дослідницьких завдань.

Методологія традиційно диференціюється на *багаторівневу пізнавальну модель* вивчення процесу або явища. Наукові праці сучасних методологів [Вовк 1996; Краевский 2001; Новиков 2007; Прикот 1995] містять конструктивні ідеї щодо

визначення методологічних орієнтирів педагогічного дослідження проблеми гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога. Еволюція положень гуманітарної освіти відтворена в концепціях, які певним чином відображають історично сформовані види раціональності, що віддзеркалюють класичний, неklasичний і постнеklasичний типи наукового знання. Вони ґрунтуються на парадигмах, які презентують відповідні пізнавальні моделі розв'язання філософського питання співвідношення частини й цілого та специфіки в ньому досліджуваного явища або процесу.

Будь-яке дослідження здійснюється відповідно до певного типу наукової раціональності або парадигми, тому необхідно навести їх основні узагальнені характеристики. У *класичній парадигмі* процес пізнання передбачає наявність стійких критеріїв науковості, які не можуть змінюватися без урахування результатів розвитку науки. У такому варіанті методологічні орієнтири стають регулятивними методологічними принципами, що відображають закономірності й властивості об'єкта вивчення. Ця парадигма пояснює ланцюгову діалектичну залежність, що передбачає наявність пасивної і активної сторін у системі відносин у культурно-освітньому просторі. У *неklasичній парадигмі* обґрунтування теоретичних положень первісно не претендує на повну завершеність і базується на врахуванні соціокультурних і особистісних детермінант наукового знання. Методологічні принципи не розглядаються як абсолютні наукові константи, а вдосконалюються відповідно до розгортання пізнання культурно-освітнього простору, що зумовлюється онтологічними схемами і моделями.

Постнеklasичний тип наукової раціональності детермінований історичною еволюцією, якій властива нестійкість, динамізм, перехід від однієї стійкої системи до іншої, що спричиняє появу нового рівня організації елементів і саморегуляції. Він розширює поле рефлексії щодо культурно-освітнього простору суб'єкта професійної педагогічної підготовки, зіставляє знання про його гармонізацію не лише зі специфікою засобів і операцій діяльності, а й ціннісно-цільовими структурами різних підходів.

Загальнофілософські підвалини дослідження проблеми гармонізації в освіті в руслі постнеklasичної парадигми ґрунтуються на ідеях холізму, коеволюції, синергетики, які закладають сутнісні ознаки розуміння гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога як процесу, зумовленого критеріями людиномірності освітніх явищ і процесів. Основними параметрами пізнавальних резервів постнеklasичної парадигми для визначення сутності гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога є підходи: холістський, що базується на світоглядному синтезі всіх знань про цінності цілісного розвитку людини; коеволюційний, представлений гуманітарним принципом взаєморозвитку людини й середовища; синергетичний, пов'язаний із нелінійним розумінням самоорганізованої і саморегульованої сутності їх розвитку. На підставі цих системних властивостей *холістський, коеволюційний і синергетичний* підходи розкривають цілісність, системність і комплексність як об'єктивні характеристики гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога на *загальнофілософському рівні методології*.

Вибір загальнонаукових методологічних орієнтирів спрямований на обґрунтування соціально-культурної і гуманітарної сутності гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога, відповідно до чого ми пропонуємо виокремити *культурологічний і гуманітарний підходи*.

Поняття «культура» належить до галузі виробництва людського в людині й виступає певним комплексом ціннісних властивостей, характеристик, норм, знань, речей, що характеризують культурний стан і гарантують індивідам, які їх інтеріоризують, належність до «людського». В. Зинченко наголошує на тому, що ми зобов'язані розглядати культуру не тільки як середовище або зовнішню умову, не як один із чинників становлення соціотехнічного світу, а як найважливіше джерело, складник і рушійну силу, які визначають напрям і форми його розвитку [Зинченко 1994]. Зміст культури акумулює розвиток і самої людини в усьому її розмаїтті та цілісності. З позицій визначення сутності та змісту гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога важливо актуалізувати його людино- і культуротворчу функцію, адже людина не лише живе у світі культури й оволодіває нею, а й створює і виробляє її, тому у предметі культури людина знаходить як зовнішню користь для себе, так і власну індивідуальність.

Інформаційна революція в минулому столітті породила нові інформаційні технології та зумовила стрімке зростання нових смислів, нових цінностей, видів мистецтва, жанрів, наук, галузей знання тощо. У науковій рефлексії культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога необхідно розуміти співвідношення категорій цивілізації і культури. У сучасному соціально-гуманітарному знанні з цього приводу точиться дискусія, тому окреслимо основні постулати культурологічного підходу. У ньому феномен культури трактується як інструмент і водночас продукт цивілізації.

Ефективність спілкування з культурою передбачає знання принципів, змісту і форм культури, способів організації культурного простору та вільної орієнтації в ньому. Культурологічний підхід до освіти в концепції Є. Бондаревської визначає «поворот усіх компонентів освіти до культури і людини, як її творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку <...> Культурологічна особистісно-орієнтована освіта – це освіта, епіцентром якої є людина, яка пізнає культуру і створює її шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами, написання творів індивідуальної і колективної творчості. Це освіта, яка забезпечує особистісно-смысловий розвиток» [Бондаревская 1995, с. 48–49]. Зв'язок освіти з культурою закладений у розумінні освіти як принципово культуровідповідного процесу.

Кожен акт утвердження особистості є водночас і актом реалізації культури в житті, а це означає життя людини як особистості. Особистісний розвиток майбутнього педагога проходить крізь розуміння шляху до гуманізму через парадигму «культури третього тисячоліття» [Куртц 2000]. Педагогічна діяльність серед усіх видів культурної діяльності, на думку сучасних філософів, наближається до «чистої» культури, адже вона, по-перше, побудована на тих самих змістових елементах (питаннях і відповідях), а по-друге, має за кінцеву мету формування в людині здатності «оживляти» культурну ідею, давати буття новим культурним смислам [Конев 2000]. Культурологічний підхід до проблеми

гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога розкриває зміст культури як цілісного прообразу змісту його діяльності, характеристик особистості, вищих духовних і особистісних цінностей.

У контексті культурологічного підходу до вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки ми пропонуємо розуміти останній як феномен і продукт взаємодії особистості майбутнього педагога і культурних фактів, «відфільтрованих» у змісті професійної педагогічної освіти. Основними принципами цього підходу є: ставлення до викладача і студента як до суб'єктів життя, здатних до культурного саморозвитку й педагогічного супроводу культурного зростання іншого; ставлення до освіти як до культурного процесу, зумовленого пошуком і реалізацією особистісних смислів, діалогом і співпрацею в досягненні цілей культурного співрозвитку суб'єктів цього процесу; ставлення до освітнього процесу у виші як до механізму функціонування цілісного людино-культуротворчого простору, у якому відтворюються педагогічні цінності й відбувається культурне зростання у професійній сфері життєдіяльності; взаєморозуміння і взаємодовіра носіїв різних культур педагогічного процесу.

Цінності й культурні норми, мистецтво, моральність, усі досягнення духовної сфери життя в педагогічній дійсності мають створювати атмосферу відкритості людської особистості та розкривати можливості культурогенезу. Людина як мікрокосмос соціуму є рушійною силою розвитку суспільства, оскільки залежно від того, створює вона умови для існування творчих фізичних і духовних потенцій чи перешкоджає їм, суспільство перебуває в гармонії (динамічній рівновазі) або потрапляє у режим стагнації, деградації і саморуйнування. Культура співвідноситься з умінням бачити й умінням обмежуватися. Ієрархізація культурних явищ актуалізується їх оцінюванням, що виводить на перший план феномен цінностей. У зв'язку з цим, на рівні загальнонаукових методологічних орієнтирів акцентуємо на гуманітаризмі, який є системною властивістю аксіологічно-антропоцентрованої культури. Він співвідноситься з інтересами вільного розвитку цілісної Людини весь зміст культури – її відносини з природою, форми організації суспільного життя, ставлення людей одне до одного.

Сучасні філософи освіти наголошують на актуальності розмежування понять гуманітарність і гуманізм. Так, наприклад, Г. Тульчинський висловлює таку думку: «Гуманізму, схоже, місце поряд із економізмом і націоналізмом – формами обмеженої гуманітарності. Гуманітарність являє собою свободу духу <...> і якщо гуманітаристика – наука, то це *Geistwissenschaften* (психологічна наука) у буквальному розумінні» [Тульчинський 2008, с. 18]. «Гуманітарність у тих процесах мислення, творчості, висловлювання, міжособистісних стосунках, де людина менш за все визначена і завершена <...>, створює власну суб'єктивність методами самоаналізу та самовизначення» [Штейнберг 2002, с. 37]. Гуманістична парадигма вказує на те, що цінності не засвоюються, а транслюються на один із вимірів внутрішнього світу людини, перетворюючи його на життєвий світ дійсності як простір для реалізації її актуальних потреб і можливостей.

Орієнтація на ідеали та норми гуманітарної науки набуває більшої актуальності в педагогічній галузі. Використання поняття «гуманітарність»,

гуманітарний (від лат. *humanitas* – такий, що має людську природу, належить до духовності, духовної культури) пов'язано з його розумінням як ядра особистості, а педагогічного явища – як гуманітарного феномена. Для розуміння педагогічної сутності гуманітарного підходу з метою реалізації ідеї людиномірності гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога необхідно звернутися до еволюційної концепції В. Шадрикова, у якій наголошується, що «людяність насамперед є атрибутом групи (роду, плем'я). Тільки у спілкуванні з такими, як і він сам, олюднюється конкретний індивід» [Шадриков 2001, с. 125]. Б. Братусь підкреслює, що ключовою властивістю гуманітарного підходу є активне залучення до соціально-історичного, культурного контексту позиції вивчення людини не як речі серед речей, а як джерела й коріння світу культури, з якою вона взаємодіє і з якої себе формує [Братусь 2000]. У своєму розумінні гуманітарності ми спираємося на позицію Ю. Кулюткіна і В. Бездухова [Кулюткин 2002, с. 29], які твердять, що гуманізм – аксіологічна категорія, що фіксує суб'єкт-суб'єктні відносини. Людяність є сутнісною властивістю як людини, так і гуманістичних відносин між людьми як суб'єктами діяльності та взаємозбагачувального спілкування.

Визначаючи зміст гуманітарного підходу, необхідно звернути увагу на концепцію В. Андрущенко, який розглядає освіту як функцію суспільства, пов'язану з формуванням гармонійної, всебічно розвиненої, самодостатньої особистості, здатної «користуватися власним розумом», розвиненими почуттями й волею, жити і працювати у світі постійних змін і трансформацій [Філософські засади 2007, с. 81–85]. Відповідно до цієї концепції, у контексті історії педагогіки розвиток особистості відбувається згідно з «духом епохи», який визначає освітні пріоритети.

Отже, гуманітарна орієнтація окреслених наукових позицій передбачає вивчення унікальних духовних феноменів і сприяє духовному процесу в людині, вивільняючи місце для її особистісного зростання. Особистісне зростання майбутнього педагога в зазначеному контексті стає суб'єктним критерієм гармонізації культурно-освітнього простору, досягнення якої забезпечує пролонговане функціонування метапринципу людиномірності професійної підготовки майбутнього педагога.

Спираючись на значення англійського поняття «*humanities*», під гуманітарністю розумітимемо ціннісні вияви духовної активності суб'єктів культурно-освітнього простору – наукової, педагогічної, методичної, практичної, творчої тощо. Людяність як метакатегорія понятійного апарату гуманітарного підходу розкриває гностичний потенціал вивчення симптомокомплексу якостей людини, що визначає її ставлення взагалі до феномена життя та інших людей у їх діях і вчинках, які характеризуються з позицій добра і зла. При гуманітарному підході критерієм гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога стає духовний вимір діяльності особистості. Його виявом є людяність, як властивість духовно вільної людини, гуманітарна сутність якої полягає у взаємодії Людини із Всесвітом, на відміну від людиноцентрованої сутності гуманістичного підходу.

До *конкретнонаукових підходів* у методології дослідження проблеми гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога належать: *андрагогічний, праксеологічний, креативно-акмеологічний*.

Людиноцентрована парадигма сучасної вітчизняної освіти спирається на положення філософської антропології про необхідність пізнання не лише абстрактно-зовнішньої людини, а й власне людського в людині, її духовної суті, орієнтує освітні системи на осягнення реальної, конкретної людини в її цілісності й унікальності [Слободчиков 1995, с. 11]. У педагогічній антропології «людина» – це основне поняття, проникнення в сутність якого зумовлене його міждисциплінарним змістом, адже інформація, отримана в різні часи й різними науками свідчить про невичерпність аспектів вивчення людини. А втім, уявлення про образ людини, його глибину та ємність удосконалюється й окреслює ті контури сучасного бачення, яке може бути властиве й педагогіці. Це є важливим, оскільки, по-перше, принцип природовідповідності, активно експлуатований у психолого-педагогічних дослідженнях учня, не був належно висвітлений при вивченні питань, пов'язаних з аналізом дорослої людини як суб'єкта навчання; по-друге, формулювання вимог до розвитку суб'єкта педагогічної діяльності має зважати на особливу, олюднену, живу специфіку його психофізіології як на необхідне «знаряддя праці», що підлягає не лише вдосконаленню, а й певній «амортизації». Основні положення антропологічного підходу мають бути закладені в розробку технологій гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога як визначального чинника цілісного особистісного розвитку.

Корифей педагогічної антропології К. Ушинський одним із перших висунув холістську ідею про педагогіку не лише як науку про виховання дітей, а й про розвиток людини загалом і обґрунтував дидактичні ідеї стосовно освіти дорослих (1861). Поняття «андрагогіка» (грец. *aner, andras* – доросла людина, зрілий чоловік і *ago* – веду, керую) було введене в науковий обіг у 1833 р. німецьким істориком педагогіки А. Каппом. У буквальному перекладі «андрагогіка» означає «вести дорослу людину, керувати дорослою людиною». Андрагогічний підхід було актуалізовано в 70-ті рр. минулого століття у зв'язку з реалізацією програми ЮНЕСКО «Освіта протягом життя» (1975) і створенням єдиної концепції безперервної освіти. Поняття «андрагогіка» зберігає смислову єдність із педагогікою, але має і власну специфіку, сконцентровану в самому предметі вивчення – теорія і методика навчання дорослих людей у системі безперервної освіти. Порівняно з теорією і методикою професійної освіти, предметом якої є система професійної освіти дорослих як соціокультурний інститут, андрагогіка має дещо ширше наукове поле, проте її зв'язок з антропологією і педагогікою, теорією освіти дорослих, віковою психологією є безсумнівним, що свідчить про її міждисциплінарний статус.

Андрагогічний підхід уособлює парадигму навчання й освіти дорослої людини, індивіда, який усвідомлює свої потреби, зокрема й освітні, і здатен свідомо задовольняти їх у своїй діяльності. При цьому провідним принципом тут є допомога суб'єкту освіти в опануванні закономірностей засвоєння об'єктивованого людством досвіду [Лактіонов 2001]. Для такої людини

навчання – це самостійно запланована й реалізована діяльність. Зовнішній вплив на діяльність індивіда в зазначеній парадигмі робить продуктивність винятком, адже обов'язковою вимогою стає свідомо самостійна діяльність людини, що зумовлює соціальний розвиток сформованої особистості. Соціальні норми в такій парадигмі регулюють опанування діяльності, освіта орієнтується на соціалізацію, професіоналізацію. Андрагогічний зміст гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки полягає у спрямованості на формування здорової фізіології і психічної зрілості майбутнього педагога як передумови оптимально продуктивної спільної діяльності з іншими.

Традиційно діяльнісний підхід використовують у класифікації загальнонаукових методологічних орієнтирів, проте його родова категорія і сьогодні залишається відкритою для наукової рефлексії. Згідно з діяльнісним підходом гармонізація культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога відбувається за умови залучення останнього до різноманітних видів діяльності. Саме в активності, що виступає як реальна організація часу життя, полягає суб'єктно-діялісна сутність гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога. Вона здійснюється під впливом цілеспрямованого опанування професійних норм і формує процесуально-динамічні характеристики, пов'язані з біологічними, нейрофізіологічними ритмами людини, саморегуляцією і самоорганізацією часу життєдіяльності, що безпосередньо впливає на ефективність і успішність професійного шляху як важливого складника цілісності людського життя.

Людина як суб'єкт регулює час виконання діяльності, погоджуючи його з власними психічними процесами мислення, пам'яті, станів працездатності, віком, рівнем ідеальних моделей і програм; сама встановлює темпи і швидкість реалізації діяльності. У зв'язку з цим, виникає важливе питання про умови практичної продуктивності гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога, що зумовлює звернення до ідей праксеології. Термін «праксеологія» є похідним від лат. *praxis* – дія, діяння та грец. *praxis* – дія, практика. У буквальному перекладі «праксеологія» – це знання про дії, пізнання практики у її філософському розумінні, тобто отримання найзагальніших відомостей про те, що людиною створюється (наближається до знання про мистецтво техніки «діяння»). Основна ідея праксеології, що була висунута на початку ХХ ст. Т. Котарбинським, ґрунтується на теорії оптимальної організації діяльності, «філософії дії», парадигмі «прагматизму-інструменталізму» (Ф. Тейлор, Г. Форд, А. Файоль, Ж. Гостеле та інші), зміст якої полягає в доцільності дій з погляду практичної успішної діяльності. Головний зміст педагогічної праксеології сконцентровано в понятті «якість педагогічної діяльності», що об'єднує такі її характеристики, як успішність, продуктивність, результативність, ефективність. Практиксологічний підхід є міждисциплінарним підходом, що актуалізує суб'єктно-діялісну соціальну сутність гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога, метою якої є взаємодія, що створює умови для саморозвитку, самоосвіти людей, забезпечує варіанти вибору, можливості вільної і творчої дії, результатом чого стає особистісна практична успішність.

Актуальність використання акмеологічного підходу в педагогічних дослідженнях виявляється у спрямованості науково-педагогічної думки на вивчення проблем педагогічної творчості, професіоналізму, індивідуального розвитку, досягнення вершин у нових освітніх умовах. Акмеологія вивчає такий елемент розвитку, як становлення й постійне вдосконалення професійної майстерності людини. Об'єктом акмеології є процес професійного становлення людини, предметом – самореалізація особистості у професійній сфері життєдіяльності. В основі акмеологічного підходу – ідея створення або відновлення цілісності людини [Деркач 2006]. Характеристики предмета акмеології вказують на те, що провідними поняттями категоріального апарату цієї наукової галузі є самовиявлення, саморозвиток, самоствердження, самоактуалізація. Незважаючи на психологічний зміст цих системних параметрів самореалізації особистості, вони все частіше використовуються в педагогічних дослідженнях, зокрема у проблематиці педагогіки вищої освіти. Це зумовлено переміщенням в освітніх системах акцентів із масових педагогічних явищ на самоцінність особистості, а також вивченням можливостей і умов індивідуального розвитку та самореалізації.

Відповідно до акмеологічного підходу, кожна людина досягає «вершин» своєї професії найбільш прийнятним, оптимальним для неї шляхом, який виводить її на високий рівень професіоналізму, розвитку й підтримки стабільності творчого потенціалу. Акмеологічна сутність професіоналізації розкривається через уявлення про роль власного Я у професійних діях або професійну самоідентифікацію як системотвірну ознаку професійної самосвідомості викладача. Важливі вихідні позиції для розробки ідеї людиномірності гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога закладено у предметі креативної акмеології, що вивчає особливості та тенденції розвитку креативності як творчої зрілості дорослої особистості, об'єктивні та суб'єктивні чинники досягнення вершин професійної майстерності у процесі самоактуалізації.

Динамізм сучасного життя зумовлює те, що людина у своєму розвитку відстає від розвитку соціально-культурного середовища. Крім того, для якісного виконання професійних функцій у суспільстві вже недостатньо здобутих під час професійної підготовки знань, набутих умінь і навичок – вони потребують постійного оновлення. Йдеться про безперервний розвиток творчих потенцій, розкриття яких зумовлене глибиною досвіду опанування закономірностей розвитку природного і суспільного буття, що перетворює його діяльність на предмет власного усвідомлення та волі з урахуванням сучасної картини світу й досягнень наук про цей світ та обрану професію. Це відбувається не тільки самоініційовано, а й в організованих державних інститутах, до яких належить освіта.

Переорієнтація всіх освітніх процесів у вищій школі з дидактичного характеру на розвиток і саморозвиток його суб'єктів потребує організації і стимулювання процесів самопізнання, самоактуалізації, самоорганізації, які є органічними складниками креативного змісту гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога. Акмеологічна сутність

гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога як людиномірної технології професіоналізації розкриває необхідність творчого мотиваційно-сміслового ставлення до педагогічної діяльності як до континууму творчих взаємодосягнень і набуття професійного покликання, універсально-діяльнісного служіння розвитку суспільства, формування відповідальності за власне професійне становлення і за гуманітарні ефекти його продуктів поза межами професійної галузі.

Розглянуті вище підходи зумовлюють вивчення гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки як теоретично обґрунтованої системи знань про технологію професійної освіти, результатом реалізації якої має стати особистісне й культурне зростання майбутнього педагога. Водночас наявність теоретичних і методичних смислів, що стосуються необхідності створення такого культурно-освітнього простору, який би гарантував природо- й культуровідповідні особистісно-діяльнісні зміни суб'єктів освітнього процесу та набуття ними нових якостей у поданій конотації, вимагає обґрунтування та встановлення такого підходу, який би виконував функцію методологічного синтезу.

Цінність життя дедалі більше стає підґрунтям взаємного розвитку науки й освіти, що зумовлює рух до віднайдення засобів подолання суперечностей між гуманітарною і технічною культурами. В освіті й у науці це дає змогу людині на основі інтегрованого осягнення наукового знання, етико-художнього втілення дійсності сформувати цілісну картину світу й знайти своє місце у природі. У педагогічному розумінні цінність феномена життя тлумачиться як «єдність реального та ідеального, тобто як єдність переживання й мислення. Тому воно може сприйматися не як відтворення за допомогою знання-мислення, а тільки як безпосереднє живе знання, тобто як єдність мислення і переживання, як мисляче переживання» [Франк 2000, с. 525].

У вітально-аксіологічному підході зосереджено гуманітарний смисл сутнісних сил особистості, який полягає у виділенні не лише фізичної, хімічної чи механічної сутностей людини, а й об'єктивізацію їх у тілесності, людському організмі. Це пояснює нашу увагу до психофізіологічних антропофеноменів майбутнього педагога, зумовлену актуалізацією педагогічних смислів питань життя і здоров'я людини. Для викладача підтримка власного здоров'я і здоров'я студента як знаряддя їхньої спільної праці стає однією з основних проблем, яка у процесі професійного навчання має враховуватися з позицій оптимального самозбереження. Рівень ставлення до власної фізичної форми, здоров'я є одним із показників загальної культури педагога. Питання здоров'я і фізичної краси в педагогіці вищої школи ще не досліджується належним чином, проте усвідомлення свого фізичного стану є обов'язковою передумовою професійного становлення й розвитку, що виявляється через сприйняття біологічних процесів, які впливають на психологію і поведінку людини. З іншого боку, певна конституція, тип статури є важливими для самовиховання аутичності й самосприйняття своєї зовнішності не лише як природного дару, а і як матеріалу для вдосконалення.

Увага до антропофеноменів пов'язана з тим, що гармонізація культурно-освітнього простору має відповідати досягненню високої професійної педагогічної якості, коли, окрім традиційного професійного навчання, відбудеться естетизація зовнішнього вигляду й регуляція стану здоров'я суб'єкта навчально-виховного процесу, що є обов'язковою передумовою розвитку його творчої індивідуальності. Ці аспекти педагогічного професіогенезу дуже важливі, адже вони – продукт особистісного зростання, у процесі якого людина працює зі своїми сутнісними силами, серед яких обов'язково враховується психофізіологічний чинник у зв'язку з природою відтворення гуманітарного знання.

Психічні властивості людини – це єдність індивідуально-узагальненої психофізіологічної інтеграції в поведінці, яка віддзеркалює багатоаспектність буття людини й пов'язана з надзвичайно динамічними когнітивними процесами. Психомоторика, увага, пам'ять, мислення – це ті пізнавальні функції, що належать до інтелектуальної системи та є індивідуальними антропофеноменами сутнісних сил. Кожна з наведених категорій має об'єктивну істроіогенезу наукової рефлексії та різноманітні міждисциплінарні погляди, але в контексті нашого дослідження важливими стають ті характеристики, що відображають їх інваріантний зміст: ємність, стійкість, концентрація, вибірковість, швидкість перемикання уваги; інтеграція різних форм інтелектуальної активності, що виявляється у зростанні кількості й розмірів кореляційних зв'язків як між різними властивостями однієї пізнавальної функції, так і між пізнавальними функціями різних рівнів.

Індивідні ознаки людини не є остаточними детермінантами її розвитку, оскільки цілісність останнього зумовлена як онтологічними, так і філогенетичними процесами, тобто соціальним мікросередовищем, у якому відбувається становлення особистості.

Психологи розробили наукову інформацію про кризові вікові періоди, зумовлені не лише внутрішнім прагненням людини до зростання й самовдосконалення, а й спровоковані також зовнішніми обставинами. Це безпосередньо стосується антропофеноменів майбутнього педагога, на які можуть чинити тиск економічна, політична, загальнокультурна ситуація в державі, вимоги та соціальні очікування або занепад інтересу до професійної галузі тощо. На особливу увагу заслуговують кризи юнацького та середнього віку, які «окреслюють» перспективи професійних відносин студентів і викладачів, змушуючи переоцінити екстенсивність власного життя, переосмислити й гостріше відчути життєві завдання, усвідомити покликання й не лише у професійній сфері життєдіяльності.

Професійні засоби, якими користуються педагоги, за своєю природою гуманітарні, адже це такі психофізіологічні інструменти, як мозок, свідомість, сприйняття, мислення, синтез мов, кінесика та інші, тобто такі витончені субстанції, що потребують турботи й культивування з боку оточення й самого викладача. Гармонізація культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога в такому ракурсі вичення антропофеноменів виявляє головну цінність навчально-виховного процесу – життя і здоров'я людини.

Важливість цінності життя як самостійного і самодостатнього феномена та реалізація її в усіх сферах життєдіяльності дає право говорити про виокремлення

вітально-аксіологічного контексту, у якому культурно-освітній простір професійної підготовки майбутнього педагога як суб'єкта є реальністю, що безпосередньо переживається й усвідомлюється ним самим. У методологічних орієнтирах фіксуємо *вітально-аксіологічний підхід: буттєва сутність гармонічного розвитку особистості в культурно-освітньому просторі полягає в реальному наповненні відчуттям життя всіх процесів і освітніх систем, що становлять її життєвий світ.*

В аспекті новітньої філософії, що базується на постнекласичній раціональності, наукове бачення культурно-освітнього простору в суспільно-історичному контексті спирається на топологічну теорію нелінійних динамічних систем або хронотроніку [Валянский 2006, с. 9]. Нелінійне мислення пропонує розглядати гармонізацію як континуум переходів від структур до хаосу, а потім до нової структури. Іншими словами, сутність гармонізації полягає у стані *самоорганізації* об'єкта, процесу, явища. Таке постнекласичне розуміння започатковує системно-динамічне осмислення соціально-антропологічної моделі гармонізації культурно-освітнього простору людини як незворотного процесу взаємодії зі світом, що зумовлює як стійкі результати, так і спонтанні, виникнення емерджентів – нових, непередбачуваних властивостей [Вишлецов 1991]. У цьому криються визначальні смисли холістсько-емерджентного підходу, який ми пропонуємо застосовувати для подальшої розробки теоретичних засад гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога.

Ідея емерджентів закладена у феномені творчої еволюції. Термін «емерджент» пов'язаний із теорією Л. Морган («Емерджентна революція», 1922), у якій автор виділяє два поняття – «результант» (сумативний тип змін, як-от арифметичне складання висхідних елементів) і «емерджент» (зміни, які не зводяться до суми висхідних елементів) [Morgan 1923, с. 298]. Прихильники ідеалістичного напрямку емерджентної концепції звертаються до «творчої сили», що начебто міститься всередині висхідних матеріальних елементів [Морен 2005]. А. Бергсон висловлював думку, що основою творчої еволюції є життєвий порив як самовільна активність із непередбачуваними наслідками [Бергсон 2001, с. 233]. Головними ідеями філософської концепції «емерджентизму» або «творчого еволюціонізму», сформованої на Заході на початку ХХ ст., були такі: розвиток творчої еволюції на основі визнання факту виникнення нової якості, що не зводиться до висхідної; визнання «вибухоподібних», швидких стрибків; нова якість є результатом нової творчої сили, яка визначається по-різному; вищі рівні не передбачувані початковими якостями й не зводяться один до одного; система еволюційних рівнів виникає внаслідок несподіваних стрибків і стає основою творчої еволюції.

Серед багатьох сучасних філософських течій проміжне положення між матеріалістичним монізмом і радикальним дуалізмом займає «емерджентний матеріалізм» (М. Бунге, Дж. Монсаррет). Погляди на феномен розвитку з позицій «матеріалістичного емерджентизму» висловлював американський філософ Рой Вуд Селларс, який твердив, що світ – це динамічна система із властивим їй саморухом, нові якості якої виникають у єдності структури і функцій. У своїй

теорії філософ не підтримував традиційну ідею суперечності як рушійної сили розвитку й не використовував діалектичний закон переходу кількості у якість.

Сучасні матеріалісти в рамках системного підходу висунули теорію «емерджентного матеріалізму» (Дж. Марголіс, 1986), відповідно до якої будь-яка функціональна система набуває властивостей, не характерних для її компонентів. Ці системні або емерджентні властивості зникають при розкладанні системи на елементи. Дж. Марголіс підкреслює, що особливе місце належить характерологічним ознакам втілення і втілених сутностей, концептуальним умовам, за яких втілені сутності стають емерджентними [Марголіс 1986]. На думку В. Попова та І. Крайнюченко, закон емерджентності полягає в наявності у системи цілісних властивостей, тобто таких характеристик системи, які не властиві її складникам [Попов 2003].

З огляду на викладене вище, ми використовуємо поняття емерджентності як творчо-еволюційну характеристику результатів або продуктів гармонізації культурно-освітнього простору, людиномірність яких виявлятиметься у принциповій континуальності й незавершеності особистісного й культурного зростання майбутнього педагога у процесі професійної підготовки.

Окреслені положення теорії емерджентності становлять основу нашого уявлення про формуально-процесуальну і творчо-оновлювальну природу гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога, детерміновану взаємообміном енергіями та інформацією з культурним середовищем функціонування освітньої системи професійної підготовки. Зазначимо, що соціокультурне середовище професійної підготовки майбутнього педагога сприяє створенню культурно-освітнього простору за умови самоорганізації взаєморозвитку суб'єктів освітнього процесу, де студент формує індивідуальну стратегію набуття особистісно-професійної цілісності, а викладач її безперервно відновлює. Отже, людиномірність гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога зумовлена функціональністю принципів *реінтеграції* (як відновлення цілісності людини-професіонала-фахівця-індивідуальності) і *транспарентності* (як прозорості функціонування системних елементів культурно-освітнього простору).

У розумінні холістсько-емерджентного підходу в центрі уваги людинознавства знаходиться *людина у її цілісності та творчій взаємодії зі Всесвітом*, що спричиняє їх безперервне цілісне взаємооновлення. Холістсько-емерджентний підхід до гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки ґрунтується на універсальній цінності континууму оновлення взаємозв'язків майбутнього педагога й освітньої реальності, що унеможливорює кінцевий етап розвитку (наприклад, формування компетенцій), актуалізуючи особистісні смисли гармонізації транспарентного культурно-освітнього простору в його суб'єктному вимірі.

Підкреслимо, що запропоновані методологеми педагогічного дослідження гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога не дають нормативної інформації, готового алгоритму дії, а є *deskриптивними*, оскільки допомагають вивчати та враховувати динаміку культурно-освітніх процесів на засадах постнекласичної моделі пізнання

педагогічної реальності. Ці методологи розкривають нові пізнавальні можливості в розв'язанні проблеми гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога у формі структурованого способу «рефлексивного схоплення» визначальних ідей обраних та умовно класифікованих підходів, що формують адекватні сучасним наукознавчим парадигматичним пріоритетам методологічні орієнтири. В останніх глобальні цивілізаційні та індивідуальні творчі процеси продукують специфічну цілісність взаєморозвитку особистості й культурно-освітнього простору в людино- і культуротворчих модусах самоорганізації та відкритості.

Використання принципів вітально-аксіологічного та холістсько-емерджентного підходів, необхідність яких доведена нами, дає змогу: обґрунтувати способи, засоби, критерії та ефекти гармонізації суперечностей освітнього середовища, що стають новими джерелами культурного й особистісного зростання майбутнього педагога; сконцентрувати увагу на змінах професійно-педагогічної якості культурно-освітнього простору вищої школи як колективного суб'єкта, який уможливує функціонування культурно-освітнього простору внаслідок взаємовпливів особистості, професії та соціокультурної реальності. Універсальність пізнавальних можливостей запропонованих підходів полягає в тому, що вони дають змогу здійснювати різнорівневий і різноплановий змістовий аналіз від найбільш абстрактних до найбільш конкретних понять і термінів, які продукують «категоріальну матрицю» гармонізації культурно-освітнього простору, а також досліджувати гуманітарні ефекти від цього процесу у професійній педагогічній реальності за технологією гуманітарної експертизи.

Педагогічні смисли гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога насамперед окреслюють його гуманітарну спрямованість, тобто людиномірність, сутність якої полягає в особливій специфіці виходу за межі нормативної педагогічної освіти, що визначає цілеспрямоване формування «людини-виконавця» культурних норм професії, конформіста, транслятора стійких моделей професійної поведінки й переходу до творчого розв'язання проблеми взаємозбереження та взаємозростання шляхом морального оновлення взірців педагогічної діяльності тощо. Така діяльність актуалізує зміст культурно-освітнього простору, що спрямований на розвиток нонконформізму, гуманітарної рефлексії духовних (людино- і культуротворчих) смислів професійної галузі.

Отже, відповідно до розглянутих сутнісних характеристик запропонованих нами підходів встановлено об'єктивні зв'язки гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога як цілісного соціокультурного явища особливої соціально-гуманітарної сфери суспільства (педагогічної), що уособлює в собі педагогічні відносини, цілеспрямоване відтворення людини засобами культури, освіти, мистецтва та рівноцінно поєднані науково-педагогічну і фахову предметну діяльність з інститутами професіоналізації.

Узагальнивши концептуальні уявлення про методологічні орієнтири вивчення гармонізації культурно-освітнього простору, пропонуємо такі системні концепти:

– коеволюційний і синергетичний підходи зумовлюють детермінанти розв'язання порушеної проблеми – об'єктивні характеристики культурно-

освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога, якими є цілісність, системна взаємозалежність, відкритість і самоорганізація;

– у контексті культурологічного підходу до вивчення проблеми гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки останній є феноменом і продуктом взаємодії особистості майбутнього педагога й культурних фактів, «відфільтрованих» у змісті професійної педагогічної освіти;

– із позицій гуманітарного підходу критерієм гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога є духовний вимір діяльності особистості, а його виявом – людяність як властивість духовно вільної людини, гуманітарна сутність якої криється у взаємодії Людини зі Всесвітом;

– андрагогічний зміст гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки передбачає спрямованість на формування здорової фізіології і психічної зрілості майбутнього педагога, що є передумовами оптимально продуктивної спільної діяльності з іншими;

– праксеологічний підхід визначає суб'єктно-діяльнісну соціальну сутність гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога, метою якої є взаємодія, що створює умови для саморозвитку, самоосвіти людей, забезпечує варіанти вибору, можливості вільної і творчої дії, результатом чого стає особистісна практична успішність;

– креативно-акмеологічний зміст гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога формує людиномірну технологію професіоналізації та визначає творче мотиваційно-смісловне ставлення до педагогічної реальності як до континууму творчих взаємодосягнень, універсально-діяльнісного служіння розвитку суспільства;

– відповідно до вітально-аксіологічного підходу буттєва сутність гармонічного розвитку особистості в культурно-освітньому просторі полягає у справжньому наповненні відчуттям життя всіх процесів культурно-освітньої реальності, що утворюють її життєвий світ;

– холістсько-емерджентний підхід базується на універсальній цінності континууму оновлення взаємозв'язків майбутнього педагога і транспарентності освітньої реальності, що унеможливорює кінцевий етап розвитку (наприклад, формування компетентностей), актуалізуючи особистісні смисли гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи у його суб'єкт-суб'єктному вимірі.

Наведена рівнева система методологем формує метарівень методологічних і теоретичних основ дослідження педагогічних смислів гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога та визначає дидактичні параметри подальшої організації цього процесу відповідно до критерію людиномірності. Розроблені методологічні орієнтири (підходи та принципи) виступають механізмами імплементації гуманітарної сутності гармонізації, як збагачення культурно-освітнього простору професійної підготовки людськими смислами здобуття педагогічної професії.

Переведення у практичну площину і раціональну організацію освітньої реальності гуманітарної ідеї гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки майбутнього педагога як актуалізації загальнолюдської

моралі і цінності людських цінностей стає надзавданням, що зумовлює соціокультурний попит на гуманітарну культуру особистості, уособлену в її багатомовній компетентності, у духовно-інтелектуальній активності, у ціннісному ставленні до життя, готовності до гуманітарного вибору в ситуації цивілізаційного, особистого, професійного, екологічного та інших ризиків.

1.3. ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПОСТНЕКЛАСИЧНИХ ІНТЕНЦІЙ ФІЛОСОФІЇ ОСВІТИ: ДО РОЗУМІННЯ СМИСЛОГЕНЕЗУ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Необхідність аналізу проблем гармонізації простору культури й освіти, а також пошуку її нових перспективних моделей у контексті філософії культури зумовлена рядом важливих чинників, до яких належать: глибинні зміни в суспільно-політичному та економічному ладі, переорієнтація суспільства на нові типи соціальних та економічних відносин, тенденції глобалізації та антиглобалістські прагнення. На тлі суспільно-культурних змін усе більше відчувається й усвідомлюється криза колишньої моделі освіти та певною мірою продукване нею неоднозначне ставлення до спроб реформування, до вступу України в Болонський процес і пов'язаних із цим сподівань і побоювань. Зазначені процеси супроводжуються численними й різноманітними інноваціями у сфері освітньої теорії і практики, породжуючи тим самим необхідність аналізу та зіставлення різних і часто протилежних за своїми глибинним філософським підґрунтям методологічних настанов, що використовуються в розв'язанні проблем і виконанні завдань сучасної освіти та виявляють надзвичайно виразну залежність педагогічної науки від якісного стану та світоглядного наповнення сучасних гуманітарних знань загалом. Значною мірою саме в сучасному філософсько-освітянському дискурсі можна спостерігати за адекватністю або неадекватністю методологічного та світоглядного обґрунтування гуманітарних потреб суспільства і ступенем рівноцінності реагування науки на цивілізаційні та культурні виклики сучасності [Огурцов 2004, с. 53]. Філософсько-освітянський дискурс сьогодні виконує місію культуротвірного чинника сучасної цивілізації і стає вкрай важливою площиною філософських переоцінок сучасних «параметрів» і стану розвитку суспільства.

Аналіз чинників сутнісних впливів на формування нового образу людини, її соціокультурного середовища наведено у працях таких дослідників, як В. Андрущенко, В. Бех, Л. Горбунова, В. Кремень, М. Култаєва, В. Лутай, І. Предборська, Т. Троїцька та багатьох інших. Ці науковці утверджують роль філософії освіти як методології пізнання й формування соціокультурної реальності, що належить до пріоритетних напрямів розвитку гуманітарної науки. Завдяки цьому ми маємо змогу визначити кризові ознаки освіти, найважливішою функцією якої дотепер було забезпечення відтворення суспільства за допомогою трансляції досвіду та знань, цінностей і норм культури від покоління до

покоління. Серед характерних рис відчуження сучасної освітньої системи від інтересів людини можна виділити такі:

- сучасна система освіти формує світогляд, який не цілковито відповідає вимогам часу;

- система освіти не сприяє оптимальному поєднанню компонентів різних систем цінностей і педагогічних норм;

- система освіти продукує безліч різних моделей (проектів) власного розвитку, у межах яких не знаходять розв'язання багато суперечливих тенденцій, що значно ускладнює пошук шляхів розв'язання проблем освіти;

- система освіти не достатньо сприяє створенню належних умов для всебічного розвитку людини й суспільства, що найбільше виявляється в неналежному втіленні гуманістичних парадигм, орієнтованих на значні імплементації в освітянський процес культурних чинників розвитку особистості;

- система освіти тяжіє до надмірного ускладнення, а тому неспроможна подолати стагнаційне явище власної заформалізованості й чинить відчутний опір іншим формам освіти, чим применшує їх реальну значущість і перспективність;

- система освіти породжує світоглядно-ціннісні протиріччя, що переносяться у функційно найбільш значущі освітянські площини рівня «учитель–учень», унаслідок чого порушуються нормальні суб'єкт-суб'єктні відносини тощо [Філософія 2011, с. 11].

Саме тому дедалі очевиднішою стає потреба віднайдення самоусвідомлюваних смислів освітянського процесу засобами філософії освіти та продовження «тяглості» ланцюжка знання, що твориться й транслюється у процесі навчання завдяки синтезу епістемологічних, гносеологічних і праксеологічних функцій від «інформації», «повідомлень» і «розуміння» тих чи інших його «закономірностей» до осягнення «смислів» самого знання, як рівня, адекватного сьогоднішнім запитам культурно-освітнього простору. З огляду на це, надзвичайно слухними нам видаються думки дослідників щодо боротьби за майбутнє через усунення у педагогічній площині незнання у модерних суспільствах, посилення суспільного значення вищої школи, горизонтальні структури якої сприяють подоланню освітнього відчуження людини [Кремень 2008, с. 20]. Оскільки принцип постмодерної плюральності стосується також самоорганізації знань як в освітньому просторі, так і в життєвому світі, то стає очевидним, що гуманізувати формалізоване й часто вже відчужене знання винятково засобами освіти й виховання є надзвичайно складним завданням, зважаючи на надзвичайну диференціацію сучасного наукового знання, на втрату ним цілісності, на спеціалізацію та відсутність демаркації між знанням науковим і ненауковим і на те, що теоретичний конструкт суспільства знань, який синтезує економічні, соціологічні, культурологічні та політологічні версії подальшого розвитку сучасних складноструктурованих суспільств, сам несе відбиток так званого дифузного, чи нерозбірливого, модерну [Welsch 1993, с. 81].

Наголосимо, що сучасні науковці здебільшого одностайні в тому, що аналізу методологічних особливостей певної педагогічної галузі сьгодні має передувати концептуальний підхід до визначення того типу культури й цивілізації, які освіта збирається відтворювати в майбутньому й на які орієнтуватимуться всі її

підрозділи. При цьому незмінним складником людиномірного концепту залишається те, що освіта повинна орієнтуватися на характеристики особистості, готової до самозміни, на світоглядні настанови, що дають можливість особистості змінювати себе й навколишній світ [Огурцов 2004, с. 70].

На думку багатьох дослідників, у наш час концептуалізації освітнього й загальнокультурного вимірів суспільства знань насичені значною кількістю як утопічних, так і антиутопічних ідей. Однак як «просвітницька техноділія у вигляді утопії безконфліктного гармонійного суспільства знань, існування якого підкріплене інформаційними технологіями, не може не викликати захоплення як реалізація масштабних просвітницьких програм, передусім гуманізації влади, інтелектуальних еліт у життєдіяльності складноструктурованих динамічних соціумів» [Платонов 2006, с. 21], так і знання, які в різноманітних формах і репрезентаціях увіходять до повсякденного життя пересічної людини, ще не є запорукою її саморозвитку. До того ж, характерні для останніх десятиліть амбівалентні тенденції розвитку культури й суспільства дали підстави, через нерозбірливе споживання знеціненого знання, розглядати культуру як варварство. Запобігти ж такій нерозбірливості здатна гуманістично спрямована освіта, саме тому перспектива конституювання суспільства знань сьогодні є загальновизнаною рамковою умовою, що задає напрям модернізації освіти у глобальному та в локальному вимірах. Теоретичні напрацювання й розробки в цій проблемній царині, що з'явилися останніми роками, характеризуються посиленою інтенсивністю, про що свідчать праці вітчизняних дослідників, зокрема В. Андрущенко, В. Кременя, С. Клепка, М. Михальченка, С. Пролеєва та ін., у яких розглядається модернізація освіти з урахуванням необхідності філософського конституювання суспільства знань.

Спроби знайти шляхи гармонізації та синтезу різноманітних підходів і орієнтацій освіти, керуючись лише прагматичними міркуваннями, без поглибленого пошуку та аналізу метаоснов філософсько-методологічного рівня, необхідних для їх об'єднання, можуть призвести, а нерідко й призводять або до еклектики, або до протиставлення одних орієнтацій (як правильних, найбільш ефективних і перспективних) іншим. При цьому типології освітніх орієнтацій часто будуються на різних, непов'язаних одна з одною засадах, що не дає змоги, наприклад, чітко визначити навіть приблизну кількість наявних реальних «освітніх парадигм» у сучасній теорії і практиці вітчизняної та світової освіти. Не випадково дослідники в пошуках метазasad, а також узагальнених і водночас системотвірних настанов, які стосуються побудови теорії і практики освіти, здебільшого звертаються до культууроорієнтованих підходів. При цьому пропонуються різні варіанти теоретичних конструкцій та описи практичних зразків і моделей культууроорієнтованої освіти, які можна об'єднати в такі групи: культуровідповідна модель освітньої діяльності (В. Загвязинський, Н. Карпенко, В. Кудрявцев, В. Слободчиков, П. Щедровицький та ін); цивілізаційно-культурологічний парадигмальний підхід (О. Гукаленко, В. Руденко, К. Романов та ін); культуротворча модель (А. Валицька, І. Зязюн, Х. Тхагапсоев, М. Лещенко, Ю. Щербakov та ін); культурно-антропологічна модель культурологічної освіти

(Б. Бім-Бад, Г. Корнетов та ін); діалогічна модель культурологічної освіти (М. Бахтін, В. Біблер, Л. Барановська, П. Брук, С. Батракова та ін.).

Багато дослідників сьогодні підкреслює слушність і доцільність розгляду впливів теоретичного конструкту суспільства знань на саморозуміння сучасної освіти, на тенденції її розвитку та людинотворчий потенціал [Култаєва 2011]. Однак слід зважати на ту обставину, що сучасний концепт суспільства знань розглядається як вищий ступінь розвитку суспільства, що ґрунтується на «економіці знання», започаткованій у західній філософії П. Дракером, у зв'язку з чим виникає тенденція отождення терміна «суспільство знання» із терміном «інформаційне суспільство», «розкриваючи при цьому основні джерела вироблення й поширення інформації» [Клепко 2006, с. 27]. Сьогодні дослідники здебільшого вбачають у розгортанні культури й субкультур інформаційного суспільства об'єктивні процеси переходу до ноосферної цивілізації. Вони вважають ознаками культурного виміру інформаційного суспільства антропізацію, гуманізацію та етизацію всіх складників буття людини й наголошують переважно на культурологічних концептуалізаціях феномена різкого зростання економічної та соціокультурної значущості знання з гіпотезою щодо посилення його теоретичного рівня та гуманістичної спрямованості. Проте зазначені тенденції сьогодні не є доміантними. Навпаки, дослідження засвідчують, що вони «постійно гальмуються опором прагматичних, ринково зумовлених чинників, зазнають на собі могутній вплив споживацьких стереотипів і гедоністичних настроїв, їх наявність дедалі більше виступає виразніше, а кількість їх прихильників постійно зростає» [Кремень 2008, с. 32–33].

У цьому контексті не можна обійти увагою той факт, що сьогодні, особливо в західній філософській думці, посилилася тенденція критичного ставлення до тих реалій, які виникають унаслідок конструювання нової соціальної та культурної реальності на основі знання. Контури цієї реальності, що вимальовуються на тлі інформаційного суспільства, «обіцяють» відкриття нових перспектив для освіченого людства, яке вже навчилося виробляти надмірний обсяг наукового знання та використовувати його інструментально, екзистенційно та функційно. Разом із тим, амбівалентність смислів, репрезентованих у різних за смислотвірними спрямуваннями освітянських тенденціях, свідчить про складний характер конституювання цієї нової соціокультурної реальності, що так чи інакше визначає освітній вимір суспільства знань. Водночас дослідники зазначають, що прискорення трансляції знань у глобальних комунікаційних мережах, їх відносно автономне існування в ланцюгу «інформація – повідомлення – розуміння» здатне створювати ситуації дезорієнтації, соціального й культурного збентеження. Іншими словами, необхідність і неминучість поетапного проведення отриманого знання через низку рівнів самоусвідомлення їх індивідом, на нашу думку, може істотно збалансувати розбалансовані поки що складники культурно-освітнього простору, тим самим стати чинником його гармонізації. Зрозуміло, що у вказаній стратегії ми маємо виходити з того факту, що суспільство знань – це насамперед активне й динамічне суспільство, яке для свого існування потребує постійного нарощування темпів інновацій.

При цьому не менш важливою обставиною є розуміння сучасною філософією освіти впливів теоретичного конструкту суспільства знань на саморозуміння сучасної освіти, на тенденції її розвитку та людинотворчий потенціал. Саме тому для розроблення освітніх стратегій, адекватних викликам цього суспільства, необхідно насамперед вилучити міфи про всемогутність і всевладність знань, що існують нібито автономно від людини, від істинних тенденцій постіндустріальних трансформацій. Власне, саме змістовне наповнення філософського погляду на проблему людиномірності педагогічного знання та гармонізації культурно-освітнього простору потребує від філософії освіти як теоретичного з'ясування напрямів і форм, так і прогнозування й визначення складників механізму імплементації зазначених засад у науково-практичну площину та безпосередньо в педагогічну освіту. Беручи до уваги той факт, що та чи інша ідея, зокрема положення про світоглядно-ціннісне навантаження науки й практики, реалізується на всіх рівнях професійної підготовки педагога, вона цілком може стати основою системних складників педагогічної освіти. Отже, через методологічну, предметно-наукову, методичну та практичну підготовку майбутній педагог мусить засвоїти головні максими людиномірності й культуровідповідності педагогічного знання, на яких має базуватися гармонізація сучасного українського освітнього простору, і виробити вміння використовувати їх.

Очевидно, у методологічній підготовці, пов'язаній із процесом отримання нового знання, світоглядна навантаженість повинна працювати повною мірою і спиратися на найважливіші тенденції розвитку сучасної науки, зокрема орієнтуватися на людину, на людиномірність науки. Річ у тім, що проблема людини, її ролі й місця в сучасному світі нині стала не лише актуальною теоретичною, а й гострою соціальною проблемою, що зачіпає основи людського буття. Тому й не дивно, що вона змістилася в центр теоретичного осмислення цілого комплексу наук: філософії, соціології, психології, біології, медицини, економіки, ергономіки тощо. Безпосередньо з людиною, з характером її життєдіяльності пов'язані й так звані глобальні проблеми, які останнім часом активно обговорюються у філософській літературі. Важливу роль в орієнтації науки на людину відіграє вироблення в межах філософії й науки світоглядно-ціннісного підходу до розв'язання епроблем гармонізації освітнього простору. На думку авторів дослідження «Філософія: Світ людини», світогляд є не лише системою поглядів людини на світ та її місце в ньому, а й способом духовно-практичного ставлення людини до світу. Це означає, що історично в онто- і філогенезі світогляд передує філософії, зокрема й філософії науки та філософії освіти. Філософія освіти як специфічна й особлива форма суспільної свідомості у процесі свого становлення стає формою теоретичної самосвідомості, що характеризується синтезом свідомості, самосвідомості й цілепокладання й допомагає розв'язувати ті світоглядні проблеми, які породжені суспільною практикою [Філософія 2003, с. 368–369].

Не менш важливою обставиною є те, що усталення інформаційної культури у глобалізованому світі посилює також соціальне відчуження, синонімом якого в сучасному дискурсі стає «ексклюзія», тобто маргіналізація певних верств суспільства [Stichweh 2010, с. 149–150]. Це зауваження має принципове

методологічне значення для виявлення амбівалентності настанов, вимог, культурних стандартів і орієнтацій суспільства знань. Отже, виявлення евристичного потенціалу різних спроб концептуалізації нових функціональних можливостей і онтологічних визначень суспільства знань, розкриття їх амбівалентності має важливе значення для виявлення резервів і перспектив оновлення змісту сучасної освіти, оскільки між знанням та освітою є глибинний сутнісний зв'язок, який може порушуватися через різноспрямованість процесів інклюзії та ексклюзії. Адже освіта, що існує всередині суспільного життя, і освіта за його межами є різними за організацією, за формами репрезентації знання і мають відмінні антропологічні наслідки [Філософія 2003].

Підкреслимо, що ситуація з культуровідповідністю освітнього простору сьогодні ускладнюється тією обставиною, що ледь не всі наукові принципи, втілювані досі в педагогічній практиці творення й трансляції знань, значною мірою були спробою перенесення неорганічно-технічних моделей світу в царину органічного життя, зокрема у сферу людської свідомості та відносин з іншими людьми. На думку багатьох дослідників, саме техноморфізм став присутньою причиною кризи модерної моделі світу, оскільки розуміння в поняттях техніки таких явищ, як історія, суспільні стосунки та особистісне буття людини, породжувало почасти або ж утопічні ілюзії, або ж песимізм як своєрідний розпач перед нездійсненністю визначених суспільних і моральних ідеалів. Як слушно зауважує Ж. Ліотар, постмодерне знання втрачає сакральність, бо «старий принцип, за яким здобування знання було нерозривно пов'язане з формуванням духу та особистості, дедалі більше занепадає. Знання виробляється й вироблятиметься на продаж, воно споживається й споживатиметься в новому виробництві принаймні для того, щоб бути предметом обміну. Воно перестає бути власне метою» [Ліотар 2008, с. 23–24].

За умов технократичного бачення світу людська суб'єктивність тлумачиться лише як наслідок взаємин із навколишнім світом та іншими людьми. Не випадково дослідник А. Дондюк підкреслює, що «характер відносин є конститутивним для людської сутності» [Філософія 2003, с. 80]. Цей принцип до певної міри є визначальним для формування образу освіти людини в епоху модерну. До того ж, саме «таке тлумачення суспільного та особистісного буття людини виявило себе в межах багатьох філософських і антропологічних теорій у функціональному підході до освітянських процесів, як своєрідну редукцію суспільних процесів, цілісності людського життя лишень до окремих способів функціонування. Зокрема в розумінні людського «Я» це призводило до обмеження багатомірності людського тільки певними проявами, що розглядалися як абсолютні та визначальні. Інакше кажучи, можна вести мову про своєрідне розчинення усвідомлення свого людського «Я» в панівних об'єктивних закономірностях культури, як про важливу ознаку модерну» [там же, с. 127]. Тому дуже слушно видається думка М. Булатова про те, що наука повинна розвиватися не як така й для себе самої, а відповідати потребам людей, оскільки, «...як і будь-яка інша сфера наукової діяльності, виникаючи для задоволення духовних і фізичних потреб, швидко набуває самостійності, пориває з ними й котиться, як снігова куля з гори, яка сама собою збільшується і яку неможливо

зупинити, а рух її – все більше віддалення від людини. Постає завдання – повернути цю грудку за траєкторією й змістом до неї, а вчених навчити бути відповідальними й не лише розумними, а й моральними» [там же, с. 29]. Зрештою, зазначена обставина свідчить про значущість указаних вимірів для культурно-освітнього простору й обов'язкову потребу враховувати в рамках уже постнекласичної раціональності співвіднесеність знань про об'єкт не тільки із засобами, а й із ціннісно-цільовими структурами діяльності [там же, с. 371–372].

У контексті сучасного цілепокладання філософії освіти у процесах творення, коригування знань і гармонізації освітнього культурного простору загалом, неможливо обійти увагою загальнонаукову дослідницьку синергетичну програму (Г. Гакен, І. Пригожин та ін.), пов'язану з новим «розумінням звичного макросвіту, що не має дисциплінарних кордонів, а її предметне поле виходить за межі природних процесів у галузь людиновимірних систем, які самозорганізуються: екологічних, технологічних, соціальних» [Добронравова 2003, с. 8]. Для синергетичної програми принципово новою вимогою, порівняно з попередніми типами наукової раціональності, є необхідність зважати на ціннісні орієнтації суб'єкта, що дослідник В. Стьопін [Стєпін 2002] і вважає визначальною ознакою постнекласичного типу раціональності. На думку І. Добронравової, методологічна настанова – зважати на аксіологічний бік справи – не означає можливості надідеологічної, надціннісної позиції, до якої мусить прагнути суб'єкт. Навпаки, розуміння «непозбутності» ціннісних настанов, зокрема і його власних, не дає змоги суб'єктові надавати власній пізнавальній позиції надмірного значення, вважати свою парадигму єдино можливою. Це створює підґрунтя для наукової дискусії завдяки утримуванню у свідомості різних пізнавальних перспектив, адекватних поліваріативності, що характерна й для нелінійного природознавства, і для культури пізнання доби постмодернізму [там же, с. 9]. Наразі ж саморегуляційна парадигма освіти, що базується на визначенні ціннісно-сміслової детермінації поведінки особистості в соціумі й зумовлює організаційну активність людини [Лиотар 2008, с. 10], дає змогу в її межах розглянути значення педагогічного знання як способу подолання одвічного протиріччя в саморозгортанні соціального життя – між особистістю і суспільством.

Цей підхід уможливує також перегляд антропологічного розуміння сутності людини як біосоціодуховної істоти й системотвірних чинників її розвитку з позиції алгоритму саморозгортання соціального світу, який функціонує спочатку в структурі біологічного організму (організменна ідея), потім набуває соціальності та, насамкінець, постає як синергія суб'єктивної та об'єктивної соціальності. Ці засади цілком характеризують поступ освіти й сучасного знання як рух пізнання за принципом культуро- і природовідповідності та суб'єкт-суб'єктних відносин в освіті, породжуючи, за висловом Г. Патнема, «реалізм з людським обличчям» [Патнем 1998]. Власне, синергетичний підхід і розкриває методи, які слід застосовувати в дослідженнях відкритих нелінійних систем, до яких належить освіта, її методологія пізнання й формування соціокультурної реальності як певною мірою опосередковані культуротвірні чинники сучасної цивілізації. Проблема взаємозумовленості розвитку освіти й парадигми розвитку суспільства загалом віддзеркалює цілий комплекс суспільних проблем соціально-

онтологічного, екзистенційного та гносеологічного характеру, що розкривають зв'язок філософії освіти з соціальним середовищем і через соціокультурну сферу визначають соціальну детермінованість ціннісних орієнтацій освітньої діяльності. Цілком очевидно, що основні проблеми й тенденції загального соціального розвитку зумовлюють адекватні їм форми цілепокладання змісту та організаційних умов освіти.

Глобалізаційні форми, яких набувають основні проблеми людства у XXI ст., потребують формування діалогово-культурного мислення в усіх сферах життя, на основі чого і постає відповідна парадигма освіти. Сьогодні все очевиднішим стає і зворотній вплив освітньої діяльності на соціальну практику, передумовою якого є перетворення системи освіти з обмеженої структури соціалізації та професійної підготовки на панівну сферу життєдіяльності суспільства, її так би мовити «екзистенціалізація». У зазначеному аспекті проблеми спостерігається певна невідповідність освітньої практики соціальній у тому розумінні, що освітня парадигма спирається на спроектований ідеальний образ соціальної практики, виступаючи генератором розв'язання соціальних проблем за допомогою механізмів, які в соціокультурному середовищі самою ж системою освіти і породжуються. Унаслідок цього відбувається певна формалізація залучення освітніх чинників до етнокультурного розвитку суспільства, оскільки за своєю природою це соціокультурна, екзистенційна проблема і її серцевиною є питання про збереження всіх тих сутнісних цінностей і смислів, які інтегрують спроектовані цінності та норми освіти у процеси функціонування реальних соціальних систем актуального, а не спроектованого буття.

З іншого боку, сучасна освіта має залучати до розвитку людини весь арсенал способів, засобів, прийомів набуття молоддю життєвого досвіду, засвоєння його ціннісно-сміслових компонентів. На думку В. Беха, генезу особистості варто розглядати як «...власне локалізований у структурі людини Семантичний Всесвіт. Смыслогенез є механізмом її формування й залучення до структури універсуму. Кінцевим продуктом його дії є смислова сфера особистості, що за умов досягнення нею певного рівня розвитку стає достатньою для життєспроможності й життєдайності людини. Системно оцінити стан цього механізму можна на основі продукту його функціонування – світогляду особистості, що як ціннісно-ментальна структура утримує в собі картину світу (онтологічний аспект), систему цінностей (аксіологічний аспект), погляд на людину (антропологічний аспект) і стратегію поведінки, що разом забезпечують виховання людини й самовідтворення громадянського суспільства (праксеологічний аспект)» [Бех 2007, с. 17]. Як переконаємося, смисли отриманого знання, на думку дослідника, стають чинником безпосередніх і опосередкованих впливів на стан самоусвідомлення громадянського суспільства, тому філософсько-освітні дослідження цих складних процесів апріорно є складниками розв'язання такої важливої проблеми, як пошук шляхів випереджувального розвитку системи освіти й механізмів її впливу на інші соціальні структури. Іншим важливим аспектом вивчення цієї проблеми є питання стабільності та змінності суспільства та його освітньої сфери – проблема комплексного дослідження механізмів взаємодії окремих галузей освіти з іншими соціальними системами та соціокультурними чинниками суспільного життя [Луговий 1994].

Очевидно, що проблематика таких досліджень повинна передбачати екзистенціально-соціокультурну рефлексію над феноменом освіти в умовах соціокультурних трансформацій у взаємозв'язку з перспективними або проєктованими підходами, що є прикметними для розвитку сучасної гуманітарної науки, зокрема педагогіки, і які суттєво впливають на характер методологічної підготовки педагога:

- інтенсивне застосування знань у всіх сферах соціального життя, зміна самого характеру наукової діяльності, що пов'язана з революцією в засобах здобуття та зберігання знань;

- поряд із дисциплінарними дослідженнями на передній план висуваються міждисциплінарні й проблемно-орієнтовані форми дослідницької діяльності;

- специфіку сучасної науки визначають комплексні дослідницькі програми, у реалізації яких беруть участь фахівці різних галузей знань;

- змінюється об'єкт дослідження: якщо об'єктами класичної науки були прості системи, об'єктом некласичної науки – складні системи, то в сучасну епоху увагу вчених все більше привертають системи, що розвиваються та з плином часу формують усе нові рівні своєї організації, причому виникнення кожного нового рівня впливає на рівні, що сформувалися раніше, змінюючи зв'язки й композицію їх елементів тощо. Тому вивчення прагматичних проєкцій творення знання в постнекласичній картині світу не може не спиратися на ті принципи, що дають змогу експлікацію фактів, накопичених однією галуззю знання, зробити з позиції іншої (контріндукція). До того ж, ідеться про доповнення педагогічного знання філософською антропологією, яка прагне сьогодні не тільки утвердити безмежність самотворчої здатності людини, а й з'ясувати межі цієї здатності – від неозорих самостверджувальних можливостей людського «Я» до численних обмежень, які накладаються на нього хоча б існуванням безлічі інших «Я», їхнім розмаїттям, багатоголоссям, поліфонійністю. Антропологічний підхід має враховувати те, що, з одного боку, завдяки наявності в людині духовного світу, кожна конкретна особистість є своєрідним внутрішнім універсумом, а з іншого – розмаїття персональних універсумів утворює щось на зразок мультиверсуму. Тому антрополог мусить постійно дбати про вдосконалення способів досягнення цього мультиверсуму [Луговий 1994, с. 165].

Як переконаємося, сьогодні саме врахування в теоретичному конструкті суспільства знань еволюційного аспекту, зважаючи на його культурно-антропологічне підґрунтя, дає значну можливість поглибити уявлення про взаємозв'язок між процесами виробництва і засвоєння знань. Це, так само, потребує з'ясування антропологічних наслідків різкого прискорення темпів духовного виробництва через упровадження інформаційних технологій, оскільки «... відносний характер старого і нового знання, їх співіснування в спільному освітньому просторі позначаються на дидактичних версіях наукового знання, також підпорядкованих вимогам інноваційного розвитку. Нове знання, наукові, культурні, освітні та технологічні інновації сьогодні стають індикаторами поступального розвитку суспільств [Култаєва 2011].

Сучасний процес творення знання, зокрема педагогічного, і характер епістемологічних досліджень загалом зумовлюються тим, що відносини знання й

об'єкта дуже часто виходять за межі суто пізнавальних ситуацій, коли потрібно функціонування цього знання розглядати в інших типах діяльності, що й детермінує потребу гармонізації українського культурно-освітнього простору як цілісної системи виховання, здатної виконувати завдання сьогодення. Окремого вивчення потребують різноманітні й неоднозначні трактування специфічного змісту культурно-освітнього простору й у контексті процесів функціонування та розвитку теорії освіти, педагогічної науки та власне освітньої практики як нерозривно пов'язаних явищ. Ще складнішими є аналіз сутності та якісної своєрідності освітніх орієнтацій, зразків, систем і моделей, оцінка їх можливостей і обмежень, переваг і недоліків. У зв'язку з цим предметом особливої уваги й осмислення повинні стати базові ідеї побудови традиційних і нових систем освітньої теорії і практики, що втілюють їхній зміст у концепції, моделі та зразки.

Отже, необхідний їх філософсько-методологічний, системний і комплексний аналіз, що враховує особливості сфери освіти як феномена культури, пов'язаного з такими основними типами буття, як природа, суспільство й людина, дослідження його змісту, специфіки та можливостей застосування до сфери освіти. Певною мірою системний філософсько-культурологічний аналіз різних підходів до процесів еволюції та розвитку сучасної освіти актуальний і в практичному плані – у зв'язку з необхідністю побудови єдиного освітнього простору. Він дає змогу краще зрозуміти походження і справжній зміст різних парадигмальних орієнтацій, що співіснують і змагаються одна з одною у процесах реформування, модернізації та розвитку освіти, а також виявити ті метазасади, на яких можливі їх гармонізація та інтеграція. Усвідомлення й визнання більшістю дослідників ситуації в освіті як тією чи іншою мірою кризової веде до пошуку шляхів її розвитку в новій формі, яка повинна мати найбільші евристичні та продуктивні можливості в реформістських і модернізаційних змінах теорії та практики [Смыслы и цели 2007].

Звісно, сама множинність підходів не убезпечить від розгортання суттєво різних і при цьому односторонніх парадигм освіти, які не враховують необхідності забезпечувати системну цілісність процесу культурного становлення людини. Разом із тим, поліпарадигмальність сучасної освітньої практики, множинність теорій і дисциплінарних матриць, на які вона спирається, – один із конкретних проявів синергетичного багатолінійного процесу функціонування й розвитку складних антропосоціокультурних систем. Витоки односторонностей, крайнощів і типових помилок, що виявляються в ході формування сучасних парадигмальних моделей освіти, слід шукати у відсутності спільного бачення освіти як феномена культури, що перебуває в системних відносинах і взаємозв'язках із природою, соціумом і людиною.

Односторонні орієнтації освітніх парадигм і моделей на той чи інший тип буття постають унаслідок змішування змісту та сутності процесів, пов'язаних із розвитком природних задатків і здібностей та формуванням культурних новоутворень, а також із трансляцією, використанням і творчістю як компонентами освітньої культури у складі спільної людської діяльності. При всіх відмінностях не тільки в назвах, а й, що особливо важливо, у тлумаченні змісту освіти, ці підходи і пропонувані парадигмальні моделі об'єднує спільне розуміння

того, що орієнтація освітньої теорії і практики саме на культуру забезпечить поворот у ціннісних, функціонально-цільових, засобово-технологічних пріоритетах освіти, спрямує його на відтворення й розвиток культури, що є магістральним напрямом подальшої еволюції, яку необхідно методологічно й теоретично обґрунтовувати і практично підтримувати. Тому виконання завдань, пов'язаних із визначенням шляхів побудови єдиного освітнього простору, що охоплює безліч функціональних та інноваційних освітніх систем і моделей, істотно змінює й ускладнює функції підходу в освіті на сучасному етапі. Отже, основний вектор указаних змін можна позначити як перехід від методологічного обслуговування процесів виконання теоретичних і практичних завдань у межах окремих парадигмальних підходів до побудови загальної онтології та метатеорії освіти.

Сьогодні виникає необхідність розглядати освітні системи й моделі не просто як рядопокладені, різні чи такі, що протиставляються одна одній, а як різні ступені розвитку загальної сфери освіти, яка аналізується як культурний феномен. Тому тільки системне дослідження освіти в контексті філософії культури дасть можливість розглядати її як загальний феномен і одну з найважливіших сторін культури в цілому, а також як особливу сферу людської діяльності, пов'язану з процесами трансляції та відтворення культури, що перебуває в певних складних відносинах і взаємодіях із природою, суспільством і людиною. Лише всеохопність проблеми дає змогу здійснити системно-діяльнісний і комплексний аналіз сучасних орієнтацій і моделей освіти і вийти за рамки пошуків однієї пріоритетної моделі освіти, відкриває можливість дослідження й побудови єдиних метаоснов для визначення справжнього місця й ролі різних і протилежних за своєю фундаментальною спрямованістю освітніх парадигм, шляхів їх гармонізації та інтеграції у складі єдиного освітнього простору. Якщо відійти від теоретичного конструкту суспільства знань і розглянути його прообрази, риси яких набувають визначеності в конкретних соціокультурних контекстах, то можна дійти висновку про множинність модифікацій цієї соціокультурної реальності. Оскільки сьогодні дедалі більше прихильників знаходить теорія множинних форм існування світового суспільства, то можна вести мову і про плюралізацію профілів суспільства знань, яке в різних соціокультурних контекстах і на різних рівнях соціально-економічного розвитку також по-різному реалізує свій амбівалентний евристичний потенціал [Култаєва 2011, с. 236].

На нашу думку, саме запропонована реконструкція та визначення змісту узагальненого філософсько-культурологічного погляду дає змогу виявити самостійний статус і водночас тісний зв'язок між такими нормативними орієнтирами, як «зразок», «модель», «цінності» у складі культуроорієнтованих засад різних освітніх парадигм та їх елементів, насамперед складників дисциплінарних матриць (що охоплюють основоположні й часто неусвідомлювані цінності, онтологічні конструкти, епістемологічні уявлення). При цьому слід урахувати й мінливу динаміку функцій, і ролі цих елементів у складі цілісної системи нормативних вимог до діяльності залежно від стадії її зрілості, загального характеру того режиму (становлення, функціонування або розвитку), в якому відбувається її перебіг, оскільки це пов'язано з необхідністю відображення складної

багатофункціональної структурної будови як системи соціально організованої та культурно оформленої діяльності. У зв'язку з цим виникає потреба у виділенні й окремому дослідженні як парадигми наукової діяльності й теорії освіти, так і парадигми організації та реалізації практичної освітньої діяльності.

Разом із тим, між цими парадигмами є складний опосередкований зв'язок, зумовлений кооперативними відносинами між усіма учасниками сфери освітньої діяльності. Такою сполучною ланкою, здатною об'єднати освітній простір зі світом праці, є людина, яка вже сформована тією системою освіти, яку водночас руйнує й відтворює суспільство знань. Саме людина, що усвідомлює нові можливості та перспективи, здатна й повинна сьогодні задавати напрям у пошуках адекватних стратегій оновлення змісту освіти. Усе це потрібно, щоб розвиток суспільства знань відбувався не в напрямі відчуження людини, а в напрямі збереження потенційно закладеної в ньому гуманістичної спрямованості. Лише за такої умови можемо тлумачити знання як визнаний і верифікований результат процесу пізнання, що вказує на його внутрішній зв'язок із розумінням, із панівними уявленнями про критерії знання й незнання, з картиною світу, у межах якої формується специфічна епістемна культура. Тому дослідники твердять про «плюралізм культур знання», розглядаючи їх як відповідні «практики, механізми та принципи соціально організованої пізнавальної діяльності», а знання визначають як «культуру в горизонті соціального» [Філософія і методологія 2011, с. 74].

На нашу думку, саме такий синтезуючий підхід дає можливість розглядати освіту в її різних парадигмальних проявах як феномен культури, що має складну будову, де соціально організована та індивідуальна виконавська або творча діяльність взаємопов'язані, але за змістом істотно різняться одна від одної. При цьому розвиток цих взаємин і зв'язків характеризує різні рівні зрілості як громадської освітньої практики, так і можливостей прояву та особистісної самореалізації самих її суб'єктів. Надзвичайно важливим у цьому аспекті є такий методологічний підхід, за якого неповне знання певних аспектів проблеми виконує позитивну спонукально-орієнтувальну функцію, оскільки лише усвідомлення незнання поглиблює уявлення про природу та антропологічне підґрунтя знання. Отже, процес гармонізації культурно-освітнього простору мовою філософсько-освітнянського дискурсу сьогодні означає відповідальність філософії освіти за розуміння й осягнення «смыслів» самого знання як рівня, адекватного сьогоднішнім запитам культурно-освітнього простору, а її філософсько-методологічні конструкти – вимогам культурного становлення й розвитку людини. Саме людина є виконавцем і носієм культури різноманітних видів поведінки і діяльності, суб'єктом, здатним самостійно засвоювати нові культурні норми та цінності, засоби й способи, а також самостійним творцем і користувачем культури власного знання.

1.4. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ВІДКРИТОСТІ В ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасний етап розвитку людської цивілізації та становлення суспільства знань характеризується збільшенням кількості невизначених життєвих ситуацій, поліваріативністю та евристичністю гіпотетичних рішень, для яких один раз здобутих знань, набутих умінь і навичок недостатньо. Суспільство знань потребує такої організації освіти, яка б забезпечила підтримку індивідуальних освітніх траєкторій, сприяла б їх ідентифікації, розвитку здатності людини долучатися до освітнього процесу впродовж усього життя. Подолати орієнтацію традиційних освітніх систем на енциклопедичність освіти, надмірну перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, який далеко не завжди пов'язаний із справжніми запитами та потребами особистості й суспільства, можна лише за умови переходу до відкритої освіти як парадигми суспільства знань. Її головною метою є підготовка особистості до успішної діяльності у громадських і професійних сферах життя суспільства в умовах трансформації людської цивілізації.

Виконання зазначеного завдання пов'язане з концентрацією значних зусиль із боку всіх суб'єктів культурно-освітнього простору, адже в сучасних умовах розрив між діяльністю системи освіти й суспільними очікуваннями від її реалізації постає вже не як розрив між вимогами та їх виконанням, а як розрив між напрямом діяльності та її очікуваним результатом. Залишаючись загалом соціальним інститутом, відповідальним за формування загальнокультурних і професійних знань, умінь і навичок, система освіти перестає визначати й формувати такі інтегральні загальнолюдські характеристики, як мотивація, життєві стратегії, система особистісних цінностей. Криза освіти, за слушним твердженням дослідника О. Попова, виявляється, з одного боку, у катастрофічному розриві між змістом і результатом масової освіти, а з іншого – вимогами до освіченої людини з боку професійних спільнот, економічних і соціальних інститутів [Попов 2009, с. 4].

Дійсно, освітянська спільнота сьогодні в цілому традиційно концентрує свої зусилля на питаннях якості освіти, переліку й змісту навчальних програм і планів тощо. За таких умов деякі, зокрема й масштабні інновації як у змісті, так і в організації системи освіти призводять лише до дестабілізації ситуації, системної дисфункції в освіті, і як наслідок – до ще більшого падіння рівня якості освіти. Така ситуація характерна для всієї національної системи освіти, яка з ресурсу суспільного розвитку, що мав би відповідати викликам глобальної цивілізації XXI ст., перетворилася на суспільний інститут, що діє всупереч інтересам відкритого суспільства загалом і особистості зокрема. Масова середня й вища школи зберігають риси й особливості освітньої системи, що лишилася ще з радянських часів і орієнтувалася на інші, ніж у сучасних умовах, вимоги до людських здатностей, насамперед до залучення в соціальну ситуацію з однозначними схемами поведінки й однозначно визначеним майбутнім.

Усе зазначене детермінує не просто модернізацію національної системи освіти, а її глибинне реформування, зміну всієї освітньої парадигми.

Одним із цивілізаційних викликів, що постав перед національною системою освіти, є тенденція до розширення можливостей особистості для здобуття освіти впродовж усього життя й до підвищення рівня її доступності та відкритості. Виконання цього завдання передбачає необхідність дослідження культурно-освітнього простору з позиції принципів його гармонізації. Феномен відкритості, зокрема й відкритості освіти, її культурно-освітнього простору, пов'язаний із новим уявленням про сучасну наукову картину світу та способи пізнання при переході науки до постнекласичної стадії свого розвитку. Як слушно зазначають автори праці «Основи відкритої освіти», якщо класична наука для вивчення вибирала ті ситуації, які становили її вихідні положення (лінійність, рівновагу, зворотність тощо), то постнекласична перейшла до вивчення нового типу об'єктів – систем, здатних до самоорганізації та саморозвитку. Результати вивчення складних систем, що здатні до саморганізації, зумовили радикальну трансформацію механістичних уявлень про природу, насамперед про закритість, ізоляцію таких систем [Основы открытого образования 2002, с. 76].

За класичною методологією, провідну роль у процесі пізнання відіграє об'єкт вивчення. Знання про людину виводяться зі знань про світ, людина розглядається як частина буття і є вторинною та цілком залежною від нього. Формуючись упродовж століть, класична наука знайшла відображення у класичній університетській освіті, яка абсолютизувала об'єктивність знання й свідомо усунула суб'єкта пізнання від результатів пізнавальної діяльності. Класична університетська освіта мала репродуктивний характер, визначалася авторитарним стилем управління, що виходив з уявлень про людину як про засіб і пасивний об'єкт, який можна й потрібно наповнювати знаннями, «окультурювати», подібно до того, як оброблюють землю. Навчання відбувалося як процес накопичення певного обсягу інформації, яку людина повинна була засвоїти за допомогою відповідних методів – дотримання сталих програм і вимог, механічне запам'ятовування текстів.

У класичній науці освіта представлена як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, як необхідна умова підготовки людини до життя й діяльності. Знання як сума істин, необхідних для засвоєння, є змістом освіти й організаційною основою всього культурно-освітнього процесу. В основу класичної науки покладено механістичну картину світу, відповідно до якої Всесвіт являє собою певний механізм, частини якого незмінні, а їх функціонування підпорядковується універсальним об'єктивним законам. Завдання класичної науки полягає у відкритті їх сутностей і можливостей за допомогою лінійних методів пізнання [Основы открытого образования 2002, с. 73]. За таких умов освіта спрямовувалася на уявлення про світобудову, загальні закони функціонування й розвитку соціуму, людської цивілізації, її майбутніх перспектив.

Для класичної освіти характерні такі особливості:

1. В основу класичної освіти покладено класичний тип наукової раціональності, що акцентує увагу на об'єкті пізнання, на одержанні об'єктивно істинного знання про Всесвіт.

2. Формується механічна індетермінована картина світу, що визначає та підтримує переважно технократичну культуру мислення.

3. Переважають методи освіти, що орієнтуються на передачу готових знань і методів розв'язання задач, що мають здебільшого однозначні й заздалегідь відомі відповіді.

Класична методологія і, відповідно, класична освіта формують класичну людину, замкнуту на певну наявну схему, на функціонування в полі актуалізованого буття, яке розглядалося як незмінне й наперед визначене. Без сумніву, класична освіта мала багато позитивних моментів. Вона стимулювала логічне мислення, сприяла упорядкованості пізнавальної діяльності, забезпечувала спадковість культури та її відтворення, формувала систему знань, що сприяли професіоналізму в різних галузях життя суспільства.

На зміну класичній методології і класичній освіті прийшла некласика, яка особливу роль приділяла суб'єктивізму, індивідуальному підходу, творчому ставленню учня і вчителя до матеріалу. На відміну від класичної освіти, у некласиці навчання йде від бажаного до необхідності перетворення сучасного, саме пізнання й мислення виступають як занурення в таємничий світ потоку ірраціональної свідомості та світопереживань. Некласична освіта сприяє пошуку нестандартних рішень, виробленню оригінальних і сміливих ідей.

Попри значний прогресивізм, некласична методологія й некласична освіта мають і свої недоліки. Некласична освіта характеризується суб'єктивізмом не лише у значенні особистісного оформлення процесу пізнання, а й у сенсі зниження професіоналізму, як підміна об'єктивного знання індивідуальною думкою, що поступово призводить до зниження рівня вимогливості до себе, як підміна загальнозначущих смислів цинізмом і безвідповідальністю в досягненні індивідуальних цілей. Все це зводить нанівець значення систематизованої університетської освіти, оскільки пропагує фрагментарний набір знань як про світ (він сприймається як незавершений, невизначений, хаотичний), так і про себе як про сутність, що не має власної цілісності та іншого смислу життя, окрім руху в поточний момент.

Традиційна наука й освіта, що поєднали класичні та некласичні підходи, на сучасному етапі цивілізаційного розвитку стали неспроможними адекватно пояснити швидкоплинність і динамізм процесів суспільного життя. Необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін як природної умови вимагають переходу до постнекласичної методології й поснекласичної освіти. Такою освітою в умовах становлення й розвитку відкритих суспільств знань бачиться відкрита освіта з її відкритим культурно-освітнім простором. Саме відкрита освіта, інтегруючи все найцінніше, що виробила наука, відображаючи дійсно гуманістичну спрямованість освітнього процесу, є домінантою цивілізаційного розвитку суспільства [Основи відкритого образования 2002, с.78].

За слушним твердженням дослідниці Т. Костіної, відкрита освіта – це можливість подолання орієнтації традиційних освітніх технологій на енциклопедичність, зайву перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, що далеко не завжди пов'язаний із справжніми запитами та потребами особистості й суспільства. При цьому відкритість освіти розуміється

не як механічний рух особистості від однієї форми освіти до іншої, а як процес циклічного оновлення інтелектуального та професійного обрисів особистості впродовж усього життя [Костина 2010, с. 10]. Головною метою відкритої освіти є підготовка особистості до успішної діяльності в суспільній і професійній сферах при переході людської цивілізації на новий інформаційний етап розвитку [там же, с. 7], що набуває особливої актуальності в умовах становлення суспільств знань.

Як зазначає Л. Онокой, сьогодні відкриту освіту розуміють по-різному: як відкриту соціальну систему, яка адекватно реагує на зміни освітніх потреб особистості; як соціальний інститут, що регулює вільний доступ до наукової інформації та освоєння комплексу професійних знань упродовж життя; як освіту, що забезпечує варіативний вибір форм і методів навчання [Онокой 2004, с. 3]. Сама ж дослідниця визначає відкриту освіту як соціальний інститут, що регулює процеси соціалізації особистості, її навчання й виховання на основі самостійного й активного вибору напрямів, форм і методів освітньої діяльності [Онокой 2004, с. 5]. На думку науковців А. Марон і Л. Монахової, відкрита освіта – це цілісна саморозвивальна педагогічна система освіти, розвитку й соціалізації особистості, що реалізує функції випередження, адаптації, суб'єктної орієнтації, змістової та інструментальної відкритості у виборі стратегій і технологій навчання всіх без винятку соціальних груп населення [Марон 2008, с. 79].

Як наголошує дослідник О. Попов, освіта як практика розвитку людини потребує відкритості всього культурно-освітнього простору, на відміну від освіти як діяльності, спрямованої на трансляцію культури, що вимагає організації освіти як лінійної послідовності етапів, пов'язаних із повільним засвоєнням культурних норм у їх поступовому ускладненні або генезі [Попов 2009, с. 12]. За таких умов людина сама будує рефлексивне ставлення до особистісних рис і ресурсів, формує проект свого сучасного й майбутнього.

Дослідниця Т. Костіна визначила такі характерні риси відкритої освіти:

1. Відкрита освіта надає широку свободу вибору освітніх стратегій. Кожна людина може навчатися у зручній для неї час і у зручному місці за індивідуальним розкладом. Головним принципом тут виступає розуміння людини як центрального суб'єкта, який ініціює й організовує процес своєї освіти. Ситуація спільного творчого засвоєння світу, коли учасники освітнього процесу об'єднуються в єдину структуру, що характеризується властивостями функціонально орієнтованого навчального середовища, дає змогу реалізувати «оптимальні» освітні стратегії для кожної людини.

2. Відкрита освіта передбачає відкритість майбутньому, а її подальший розвиток пов'язаний із подоланням закритості й надання процесу освіти відкритого творчого характеру. Відкритість систем, зокрема й суспільних, як основоположний принцип передбачає нові підходи до суспільствознавства, сенс яких полягає в тому, щоб вихідною точкою обиралася не система як ціле в її статистичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості й водночас як джерело розвитку.

У відкритому суспільстві людська індивідуальність сприймається як сукупність соціальних зв'язків. Складність і різноманітність завдань, що постають перед суспільством, вимагають індивідуальної ініціативи і, відповідно,

індивідуальної різноманітності. Тому вільний розвиток індивідуальностей стає умовою вільного розвитку суспільства. Саме відкрита освіта забезпечує вільний доступ до інформаційних ресурсів усього світового співтовариства, усуває просторово-часові обмеження в роботі з різноманітними джерелами інформації [Костина 2010, с. 7–8], формуючи відкритий культурно-освітній простір.

У праці Т. Костіної «Філософія відкритої освіти» наведено такі положення концепції відкритої освіти:

1. Відкрита освіта – незамкнена, саморганізована система, у межах якої відбувається розвиток вільних, самоактуалізованих особистостей. В епоху інформаційного етапу розвитку людської цивілізації ідея забезпечення свободи освітнього процесу є визначальною для системи освіти. Ідея ґрунтується на наявності унікального шляху, за допомогою якого кожна людина знаходить себе у світі й відповідає за власну долю. Людина – не об'єкт управління, а свідомий суб'єкт, що виробляє власне ставлення до себе й до світу. Свобода вибору є визначальним аспектом філософії відкритої освіти. Суб'єкт освітнього процесу повинен усвідомлювати, що він має свободу вибору й за свій вибір несе відповідальність.

2. Відкрита освіта – це можливість вільного розвитку особистості. Важливою тенденцією сучасного цивілізаційного розвитку соціуму є соціальна динаміка, що постійно зростає. З огляду на це, суспільство може ефективно функціонувати тільки в умовах максимальної індивідуальної свободи. Цінність відкритої освіти полягає в тому, що вона надає особистості засоби для самореалізації та саморозвитку – знання існують не для заучування й відтворення, а для того, щоб, ставши усвідомлено обраними, бути життєво необхідними.

3. Відкрита освіта – це свобода думки як різновиду індивідуальної свободи. Аксиоматично відсутність свободи думки пригнічує навіть тоді, коли нею не користуються. Проте є й інший аспект. У суспільстві, яке цивілізаційно еволюціонує, немає й не може бути через непередбачуваність характеру майбутніх змін такої суспільної теорії, яка могла б правильно виробляти механізми суспільного розвитку й прогнозувати його результати на досить тривалий період часу. Цим пояснюється необґрунтованість обмежень вільної поведінки індивідів на основі ідеологічних настанов, на які б теорії вони не спиралися.

4. Відкрита освіта – продовження процесу формування особистості, яка має певну базову освіту й залучена до системи суспільних відносин. Вона дає можливість здійснювати цілеспрямовану систематичну діяльність, націлену на здобуття й удосконалення знань, набуття вмінь і навичок як у навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти [Костина 2010, с. 5–7].

Модель відкритої освіти можна подати у вигляді культурно-освітнього простору, що орієнтований на людину, здатну до самоорганізації та саморозвитку своїх здібностей на основі набутих знань і оволодіння методологією їх використання в повсякденному житті та професійній діяльності для найбільш повної самореалізації в умовах формування та функціонування суспільства знань [Костина 2010, с. 7]. Отже, відкрита освіта – це принципово нова освітня парадигма суспільства знань і водночас стратегія й тактика відносин і взаємодії

користувачів та виробників освітніх послуг в умовах ринкових відносин, вільного цивілізаційного вибору пріоритетів і дій, що ґрунтується на відкритості як на принципі гармонізації культурно-освітнього простору.

Як і будь-яка соціокультурна система, відкрита освіта з її відкритим культурно-освітнім простором за своєю природою є складною, відкритою, нелінійною та неврівноваженою системою. Елементи цієї системи здатні до самоорганізації, чутливі до випадкових порушень сталого стану, спроможні самовільно змінювати сценарії поведінки. За таких умов відомі методи й прийоми управління (на зразок методу спроб і помилок) уже не спрацьовують, а управління будується на основі знання про те, що взагалі можна зробити в певному середовищі. Таким складним самоорганізованим соціокультурним системам неможливо нав'язати шляхи їхнього розвитку. З іншого боку, самі ці системи далеко не завжди обирають найкращий шлях. Проте навіть незначними зусиллями можна досягти бажаного результату. Для цього необхідно розуміти «механізми» самоорганізації й виробити на методологічному рівні способи для того, щоб (1) відстежувати тенденції динаміки системи, якою управляють, і (2) визначати можливості параметрів середовища, в якому функціонує система.

Зазначимо, що дослідники виділяють два підходи до управління динамікою соціокультурних систем. На нашу думку, перший підхід – управління поведінкою самоорганізованих систем для досягнення цілей – менш придатний для аналізу складних самоорганізованих систем соціокультурної динаміки. В основі другого підходу лежить управління метою як способом створення позитивної динаміки складної системи, що видається нам більш перспективним.

З позицій постнекласики об'єктивно існують цілі динаміки системи з визначеною ієрархією в часі. Ця ієрархія пов'язана з послідовністю конструктивних цілей самоорганізації, що змінюються в такому порядку: кон'юнктурні (подолання кризових ситуацій); прогностичні (трансформація стилю керування); асимптотичні (зміна призначення системи). Така послідовність продиктована етапами нелінійної динаміки складних систем: вихід із хаосу; вибір нового порядку; досягнення стійкого стану. Перевагу серед сценаріїв поведінки в нелінійній системі отримує той, хто спочатку керувався планом досягнення короткострокових цілей, далі цей план зміг перекодувати в довгостроковий проект, а потім зумів реалізувати початкову ідею в образах колективної мрії, мета-мети, що фіксує один з атрактивних станів.

Ідея, що живить колективну мрію, ідея «прекрасного майбутнього» повинна виражати семантичні основи й належати до асимптотичних прагнень конкретної соціокультурної системи й реалізовуватися в такій послідовності: мрія – проект – план. Важливо розуміти, що в центрі уваги – не стільки зміни стану системи, скільки процеси, унаслідок організації яких відбувається динаміка стану системи. Прикладом колективної мрії, атрактором такої системи соціокультурної динаміки, як відкритий культурно-освітній простір, є бажання побудувати суспільства знань.

У постнекласичній методології концептуальні моделі соціокультурних процесів розглядаються як механізми самоорганізації складних систем різної природи, завдяки чому відкриваються можливості пояснення атрактивних станів як мети соціокультурних процесів. Зазначимо, що поняття «мета» є очевидним

тоді, коли йдеться про усвідомлене цілепокладання. Якщо ж проблема цілепокладання пов'язана з самоорганізованими системами, то такого чіткого усвідомлення взагалі не може бути (неживі системи) або ж воно більшістю не усвідомлюється (реальні соціокультурні системи). За таких умов мету можна реалізувати як вихід на атрактор, що забезпечує подальший сталий розвиток.

Під атрактором у нелінійній динаміці розуміють ті можливі майбутні стани системи, в одному з яких «опиняється» система через певний час. У просторі станів є локуси, в одному з яких і знаходиться майбутнє системи. У класичних уявленнях це поняття є синонімом стійкості та відтворюваності – виходу в підсумку на необхідний результат за будь-яких початкових умов. Це і є атрактивний менеджмент як найбільш вдала стратегія управління цілями, як ефективний спосіб управління «точками зростання» самоорганізованих складних систем. Атрактивний менеджмент – стратегія управління майбутнім, що притягує сьогодення. Завдання атрактивного менеджменту полягає в навчанні організації майбутнього, створюючи в теперішньому атрактор майбутнього, який «притягне» теперішнє.

Дослідженню атракторів і атрактивного менеджменту присвячено праці І. Пригожина, С. Курдюмова, І. Мелик-Гайказян та ін. На думку науковців, атрактори слід поділяти на «дивні» атрактори й «структури-атрактори». У «дивного» атрактора фазовий портрет являє собою деяку обмежену область рішень, натомість «структури-атрактори» виступають реальними структурами відкритих нелінійних середовищ, на які виходять процеси еволюції. Іншими словами, майбутнє системи може бути будь-яким («привабливий» хаос за І. Пригожиним) або мати строго визначену кількість різних варіантів, причому спектр цього «різного» визначається властивостями середовища («структури-атрактори» за С. Курдюмовим). Представниками школи І. Пригожина досліджено атрактори з фрактальними розмінностями – «дивні» атрактори, що дають змогу переносити результати дослідження їхніх властивостей із «простору форм на простір поведінки об'єктів у часі». Школа С. Курдюмова вичила структури-атрактори, реальні стійкі стани нелінійного середовища, властивості якого характерні й для суспільства як соціокультурної системи.

На нашу думку, обидва підходи до класифікації атракторів мають право на існування, адже атрактор – «привабливий» хаос – це асимптотично віддалена мета системи, а структури-атрактори – це прогностичні цілі системи. І хоча встановлення кількісних параметрів, на підставі яких стає можливим відстеження тенденцій динаміки соціокультурних систем, зокрема відкритого культурно-освітнього простору, актуалізує розроблення методології кількісних вимірів освітньої системи, усе-таки атрактивний менеджмент, що керує метою як способом управління «точками зростання» самоорганізації освітньої системи, на наше переконання, є набагато ефективнішим.

Серед головних завдань дослідження систем соціокультурної динаміки виділяються такі: пізнання сутності конкретного явища чи процесу; з'ясування його основних характеристик і визначення його місця в системі соціальних відносин суспільства; побудову моделі, яка б адекватно віддзеркалювала співвідношення й динаміку найважливіших процесів та їхню роль у житті суспільства чи його окремих соціальних груп; прогнозування за розробленою

моделлю змін соціокультурної динаміки у разі проведення конкретних соціальних заходів. Інструментом дослідження соціокультурних явищ чи процесів, на нашу думку, може стати моделювання.

Слід визнати, що хоча моделювання як один із найефективніших методів вивчення навколишнього світу у природничих науках посідає почесне місце в арсеналі науковців, усе-таки в дослідженнях суспільства й особистості, соціокультурних явищ його результати ще не значні. Незважаючи на це, у багатьох дослідників уже сформувалося чітке розуміння того, що є універсальні принципи і структури, які однаково виявляють себе й у природних, і в соціальних явищах, а тому й на моделювання у процесі досліджень суспільства й особистості вчені покладають великі надії.

Під моделюванням соціокультурних об'єктів будемо розуміти метод дослідження соціокультурних явищ і процесів на їх моделях, тобто опосередковане вивчення соціокультурних об'єктів, у процесі якого вони відтворюються у вигляді допоміжної системи – моделі (моделей), що заміщує в пізнавальному процесі оригінал і дає змогу отримати нове знання про предмет дослідження. Моделюванню соціокультурних об'єктів присвячено дослідження Л. Бахвалова, В. Райцина, Ю. Плотинського, Д. Хусаїнова, І. Харченка, А. Шатирка та ін. Зокрема, на думку Л. Бахвалова, доцільно виділяти такі види моделювання й відповідно до них види моделей:

– *концептуальне моделювання*, за якого сукупність уже відомих фактів чи уявлень стосовно досліджуваних об'єкта чи системи тлумачиться за допомогою деяких спеціальних знаків, символів, операцій над ними або за допомогою природної чи штучної мови;

– *фізичне моделювання*, за якого модель і об'єкти, що моделюються, являють собою реальні об'єкти або процеси однієї чи різної фізичної природи; при цьому між процесами в об'єкті-оригіналі й вихідній моделі спостерігаються певні співвідношення схожості, зумовлені схожістю фізичних явищ;

– *структурно-функціональне моделювання*, за якого моделі мають вигляд блок-схем, графіків, рисунків, схем, діаграм, малюнків;

– *математичне моделювання*, в основі якого – математичний апарат;

– *імітаційне моделювання*, за якого логіко-математична модель об'єкта, що досліджується, представлена алгоритмом функціонування об'єкта, який реалізується у формі програмного забезпечення;

– *комп'ютерне моделювання*, яке виконується засобами комп'ютерних технологій [Бахвалов 1997, с. 32].

Дослідники Д. Хусаїнов, І. Харченко, А. Шатирко розрізняють структурну та функціональну моделі [Хусаїнов 2010, с. 8]. Структурна модель із деякою точністю імітує внутрішню будову об'єкта. При її побудові структуру об'єкта спрощують. Унаслідок цього модель повторює поведінку об'єкта на деякій множині вхідних впливів. Для побудови функціональної моделі використовують результати спостережень за об'єктом, що моделюється в різних ситуаціях за різних впливів. Структуру об'єкта при цьому не аналізують. Зауважимо, що структурна та функціональна моделі мають переваги й недоліки. Функціональну модель зазвичай побудувати легше, проте вона може перестати бути адекватною за межами сфери

експериментального дослідження. Натомість складніший структурний підхід дає змогу створити модель, що залишиться адекватною в багатьох ситуаціях.

Дослідник В. Райцин виділяє такі види моделей, що використовуються для дослідження соціальних процесів:

- *стохастичні й детерміновані*;
- *структурні та функціональні*;
- *однофакторні й багатофакторні*;
- *статичні й динамічні* [Райцин 2005, с. 11–12].

Так, усі соціальні показники (рівень життя, рівень заробітної плати, якість освіти) розраховуються як детерміновані величини. Проте поряд із детермінованим началом суттєву роль відіграють і стохастичні елементи (наприклад, людський чинник). З урахуванням цього всі соціальні процеси, на думку В. Райцина, слід поділяти на *детерміновані* та *стохастичні*. Стійкість структурних характеристик соціальних процесів дає змогу виділити групу *структурних і функціональних* моделей. Для вивчення соціальних процесів найчастіше використовуються функціональні моделі, в яких досліджуваній соціальній показник є функцією від факторів-аргументів, що варіюються. За умови впливу на соціальний процес одного фактора використовується однофакторна модель, при великій кількості – багатофакторна. Дослідження соціальних процесів можуть відбуватися як у статичі (у певний момент часу), так і в динаміці (у певний проміжок часу). У такому разі розрізняють *статичні* та *динамічні* моделі. Конкретна модель при цьому може поєднувати ознаки з кожної групи моделей. Наприклад, модель може бути стохастичною, функціональною, багатофакторною і динамічною або детермінованою, статичною, структурною і однофакторною [Райцин 2005, с. 11–12].

У власному дослідженні для аналізу культурно-освітнього простору з його відкритістю як метапринципом гармонізації, використаємо класифікацію Ю. Плотинського [Плотинский 2001, с. 89]. Ця класифікація дає змогу розкрити і зміст етапів моделювання. Так, вивчаючи об'єкт, дослідник формує певний його образ, ментальну модель, модель взаємодії з об'єктом. Формуючи *когнітивну модель*, науковець намагається відповісти на певні конкретні питання, і тому від нескінченно складної реальності відсікається все непотрібне для одержання більш компактного й лаконічного опису об'єкта. Когнітивна модель формується на основі «картини світу» дослідника – особливостей його сприйняття, інтересів і цінностей.

Наступний етап моделювання – побудова змістової моделі. Саме змістова модель дає можливість отримати нову інформацію про поведінку об'єкта, виявити взаємозв'язки та закономірності, що не вдалося виявити з використанням інших методів аналізу. При цьому слід зауважити, що за функціональною ознакою виділяють *описову, пояснювальну і прогностичну* змістові моделі. Описовою моделлю можна назвати будь-який опис об'єкта чи явища. Пояснювальні моделі повинні відповісти на питання, чому щось відбувається. Прогностичні моделі – подати опис майбутньої поведінки об'єкта.

Концептуальною моделлю називається змістова модель, при побудові якої використовуються теоретичні концепти та конструкти певної предметної галузі, а також та чи інша концепція, той або інший погляд. Розроблення концептуальної

моделі являє собою певний рівень абстракції на шляху від попереднього опису об'єкта до його формальної моделі. Виділяють три види концептуальних моделей: *логіко-семантичні*, *структурно-функціональні* та *причиново-наслідкові*. Елементами логіко-семантичної моделі є всі твердження і факти, що входять до вербального опису об'єкта. При побудові структурно-функціональної моделі об'єкт розглядається як цілісна система, яку необхідно розкласти на складники. При цьому складові частини пов'язуються структурними відношеннями, що вказують на підпорядкованість, логічну та часову послідовність розв'язання окремих задач. Саме структурно-функціональні зв'язки доцільно візуалізувати у вигляді різноманітних схем, діаграм, графіків, що так само дають змогу більш ефективно визначати призначення окремих підсистем стосовно цілого, визначати взаємозалежність окремих елементів.

Причиново-наслідкові моделі використовують для пояснення й прогнозування поведінки об'єкта. На відміну від структурно-функціональних, причиново-наслідкові моделі орієнтовані на опис динаміки досліджуваних процесів, а самі причиново-наслідкові відношення передбачають розвиток процесів і подій у часі. Елементами таких моделей можуть бути поняття, категорії, змінні, завдяки яким здійснюється опис поведінки об'єкта. Проте зазначені елементи правильніше було б називати факторами, причинами, рушійною силою досліджуваних процесів і об'єктів. Для побудови причиново-наслідкової моделі важливими є такі етапи: виявлення головних взаємозв'язків; визначення того, як зміна одних факторів впливає на інші компоненти моделі; розуміння того, як загалом функціонуватиме об'єкт і чи буде модель адекватно описувати поведінку об'єкта. Усе це дає можливість зосередити увагу на виявленні й вивченні *механізмів* поведінки досліджуваних явищ чи об'єктів, відкидаючи все зайве. Побудова, дослідження й удосконалення змістової моделі зумовлюють постійну модифікацію когнітивної моделі. Підкреслимо, що в багатьох дослідженнях соціокультурних явищ чи процесів моделювання на етапі побудови змістової моделі й закінчується. Проте іноді вдається формалізувати модель до можливості побудови й дослідження формальної моделі об'єкта.

Формальна модель дає змогу зрозуміти сутність досліджуваних об'єктів чи явищ, виявити основні взаємозв'язки та закономірності, зрозуміти особливості поведінки, отримати нові, часто неочевидні, висновки. Результати формального моделювання використовуються для уточнення змістової, а головне, когнітивної моделі.

Загальну класифікацію моделей Ю. Плотинського наведено на рис. 1

Соціокультурні моделі містять суттєві риси того соціокультурного контексту, у межах якого модель передбачалося використовувати. Гнучкість пізнавальної структури моделі дає можливість доповнювати її новими даними, відповідно до перебігу соціокультурної ситуації. При цьому модель істотно впливає на розуміння суб'єктом дослідження соціокультурних процесів, а також дає змогу штучно відтворювати, імітувати варіанти функціонування складних систем, зокрема й соціокультурних.

Як уже зазначалося, культурно-освітній простір і відкрита освіта є динамічними соціокультурними системами «процесуальної» природи.

З урахуванням сказаного вважаємо за доцільне розглянути основні положення моделювання соціокультурних процесів. З огляду на викладене вище, під моделюванням соціокультурних об'єктів будемо розуміти метод дослідження соціокультурних явищ і процесів на їх моделях, тобто опосередковане вивчення соціокультурних об'єктів, у процесі якого вони відтворюються у вигляді допоміжної системи – моделі (моделей), що заміщує в пізнавальному процесі оригінал і дає змогу отримати нове знання про предмет дослідження.



Рис 1. Класифікація моделей соціокультурних процесів (за Ю. Плотинським)

Процес моделювання соціокультурних об'єктів передбачає такі етапи:

1. Ознайомлення з частиною соціокультурної реальності, на основі якої буде побудована модель.
2. Пошук основних елементів структури об'єкта, взаємозв'язків, закономірностей, керівних чинників.
3. Побудова когнітивної моделі.
4. Теоретичне вивчення соціокультурного об'єкта з побудовою змістової моделі.
5. Концептуалізація.
6. Формалізація.

Етапом формалізації процес моделювання не завершується. У результаті аналізу побудованої моделі доходять висновку про її адекватність соціокультурному об'єкту чи явищу. Потім приймається рішення: або змінити побудовану модель з метою її вдосконалення, або провести додатковий аналіз для

збирання необхідних відомостей про об'єкт. Наголосимо, що наведений підхід до моделювання соціокультурних об'єктів має суттєве обмеження. Дослідження того або іншого об'єкта чи явища у статистиці передбачає, що його якісні та кількісні характеристики впродовж певного відрізка часу не змінюються. Тобто у таких статичних моделях час відсутній. Натомість у динамічних соціокультурних системах «процесуальної» природи, до яких належить відкрита освіта з її культурно-освітнім простором, час обов'язково наявний. Отже, однією з важливих функцій моделювання в пізнанні соціокультурних процесів є стиснення часових параметрів досліджуваного об'єкта чи явища, що є суттєвим показником не лише при вивченні соціальних об'єктів, а й при керуванні соціокультурною динамікою.

Під *соціокультурними процесами* будемо розуміти послідовну зміну станів соціокультурної системи. Спираючись на висновки, наведені в роботі «Соціальні системи. Формалізація та комп'ютерне моделювання», за особливостями динаміки соціокультурних процесів будемо розрізняти *соціокультурний процес функціонування* (процес, що забезпечує відтворення якісного стану об'єкта) і *соціокультурний процес розвитку* (процес, що забезпечує перехід об'єкта у якісно новий стан, при цьому розвиток може бути прогресивним і регресивним, еволюційним і революційним) [Социальные системы 2000, с. 21].

Зазначимо, що соціокультурна система має життєвий цикл, який може бути розбитий на етапи, стадії і фази еволюції. Як зазначає дослідник Ю. Плотинський, чергування фаз розвитку системи в динамічних соціокультурних об'єктах і явищах називають *системним часом* [Плотинский 2001, с. 112]. За таких умов фази соціокультурної динаміки виступають якісною одиницею виміру часу. І навіть така кількісна характеристика, як календарний час, у соціокультурних процесах набуває якісної характеристики. Наголосимо, що більшість моделей є чотирифазними й виділення більшої кількості фаз тільки ускладнює процес дослідження. Також важливо розуміти, що соціокультурні системи мають багаторівневу організацію і процеси на цих рівнях відбуваються з різною швидкістю. Відповідно механізми функціонування системи на різних рівнях доцільно розглядати окремо.

Для дослідження відкритої освіти з її культурно-освітнім простором як системи соціокультурної динаміки скористаємося різновидом такої комп'ютерної моделі, як графік. На осі абсцис графіка доцільно відкладати час (t), а на осі ординат – значення факторів, характеристик чи змінних, необхідних для опису соціокультурної динаміки (F). Звичайно, дослідження соціокультурних процесів передбачає аналіз не тільки зміни абсолютних значень показника F , а й відстеження швидкості динаміки, тобто досліджувати потрібно не тільки функцію $F(t)$, а й її похідну. Зауважимо, що показник F не обов'язково повинен бути кількісним показником – багато змінних, що характеризують соціокультурну динаміку, є якісними показниками, наприклад, експертні оцінки.

Процеси соціокультурної динаміки можна передати різними видами траєкторій зростання й спаду: лінійною, експоненціальною, логарифмічною тощо. Зрозуміло, що більшість реальних соціокультурних процесів не можуть зростати до безкінечності. Необхідно враховувати обмеженість ресурсів, що зумовлює

поступове зниження темпу зростання й повну зупинку. Наявність так званих точок насичення можна передати моделями двох типів: моделлю насичення без точки згину (рис. 2) і моделлю з логарифмічною траєкторією (рис. 3).

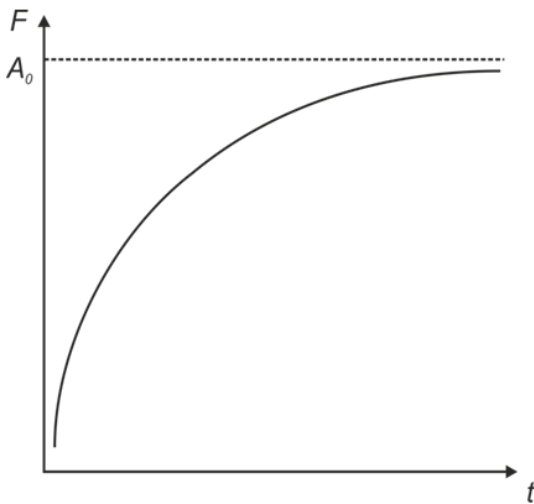


Рис. 2. Модель насичення без точки згибу

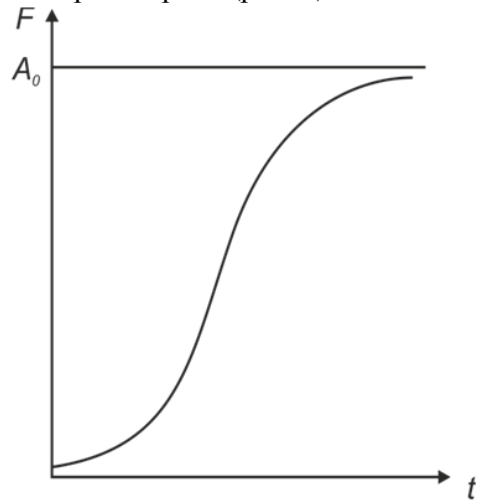


Рис. 3. Модель з логарифмічною траєкторією

Як зазначає дослідник Ю. Плотинський, динаміку багатьох соціокультурних процесів відображає саме модель із логістичною траєкторією (S-траєкторія) [Плотинский 2001, с. 115]. Такі процеси характеризуються на початку незначним зростанням, а потім під впливом певних факторів динаміка зростає. Це відбувається доти, доки траєкторія не дійде до так званої точки перегину, після якої темп знижується. На цьому етапі відбувається стабілізація процесу, показники якого не перевищують максимально можливе значення A_0 .

Для дослідження такої соціокультурної системи, як відкрита освіта, скористаємося логістичною моделлю (S-траєкторія). Річ у тім, що динаміка зростання, розвитку й поширення більшості соціокультурних процесів підпорядковується логістичному закону. У його основі – розуміння того, що всі ресурси соціокультурної системи обмежені. Позиціонуючи цю тезу щодо відкритої освіти з її культурно-освітнім простором, зауважимо, що таким ресурсом є так званий обсяг сегмента ринку, можливості цільової групи. Одним із провідних факторів, що визначає темп динаміки відкритої освіти як соціокультурного процесу, є міжособистісне спілкування між прихильниками ідеї відкритої освіти й тими, хто з обережністю до неї ставиться або взагалі нічого не чув про неї. Якщо позначити кількість людей, що прийняли ідею відкритості освіти на момент часу t за y_t , то кількість людей, яких ще потенційно можна охопити цією ідеєю, відповідатиме $N - y_t$, де N – ємність ринку, максимальна кількість людей, що потребує залучення до системи відкритої освіти. З огляду на зазначене, приріст числа прихильників відкритої освіти є пропорційним кількості зустрічей між прихильниками й тими, хто сумнівається. Кількість таких зустрічей становить $y_t(N - y_t)$.

Формалізація вказаних припущень дає змогу вивести таке рівняння:

$$y_t - y_{t-1} = a y_{t-1} (N - y_{t-1}),$$

де a – коефіцієнт пропорційності.

Таке рівняння називається логістичним, а його розв'язком буде логістична функція. Якщо взяти похідну від S-подібної функції, то можна отримати функцію, що відображає динаміку того чи іншого процесу в певний момент часу. Така модель відповідає моделі життєвого циклу (рис. 4).

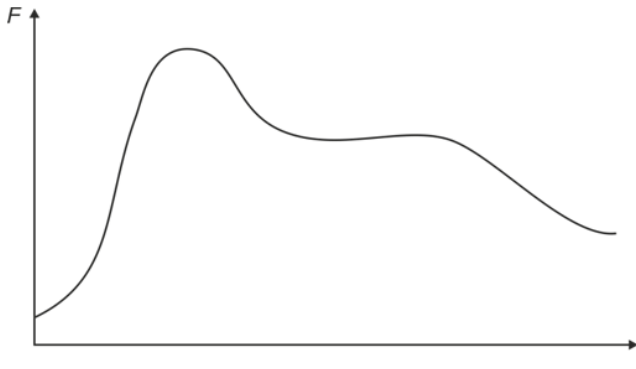


Рис. 4. Модель «життєвого циклу»

Соціокультурні процеси, представлені як множина альтернатив, вибір між якими здійснюється інтелектом і волею особистості, потребують пошуку нових і більш складних форм і моделей причиновості, іноді, здається, випадкових, проте таких, які можна пояснити з позицій синергетики. Наприклад, через розуміння поняття біфуркації,

що розкриває процес переходу поступових кількісних змін керівних параметрів у якісні зміни стану системи на основі вибору. Такий процес подано у вигляді графіка на рис. 5.

Наведена модель акцентує увагу на аспектах реальності, що найбільш характерні для сучасної стадії прискореної соціокультурної динаміки, – нестійкості, нерівноваги, нелінійності. Саме ця модель наочно демонструє, що навіть незначні зміни «на вході» системи можуть призвести до непередбачуваних наслідків. У той момент, коли система досягає точки біфуркації, подальший детерміністичний опис її розвитку стає неможливим. Флуктуація спонукає систему обрати певну гілку еволюції.

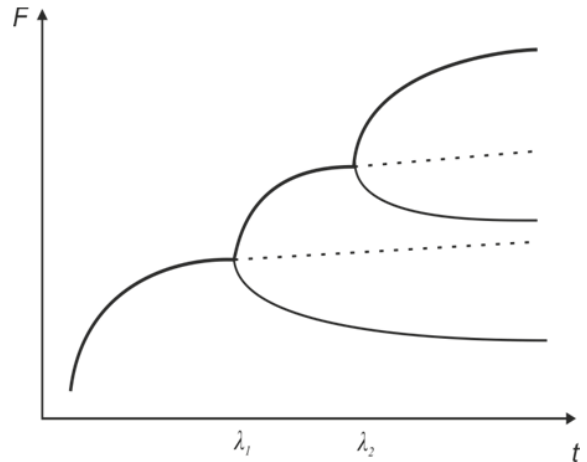


Рис. 5. Біфуркаційна модель

Як уже зазначалося, опис наведених процесів можна здійснити за допомогою моделі, що базується на логістичному рівнянні. Проте доцільніше використовувати модель логістичної еволюції (рис. 6).

Наведена модель логістичної еволюції наочно демонструє процес заміщення сукупністю/множиною об'єктів виду x_2 еволюційної ніші, відвойованої у сукупності x_1 , коли остання перестала задовольняти вимогам ніші. З часом «здатність» утримувати позиції на своєму щаблі еволюції в об'єктів множини x_2 послаблюється і їх змінюють об'єкти множини x_3 тощо.

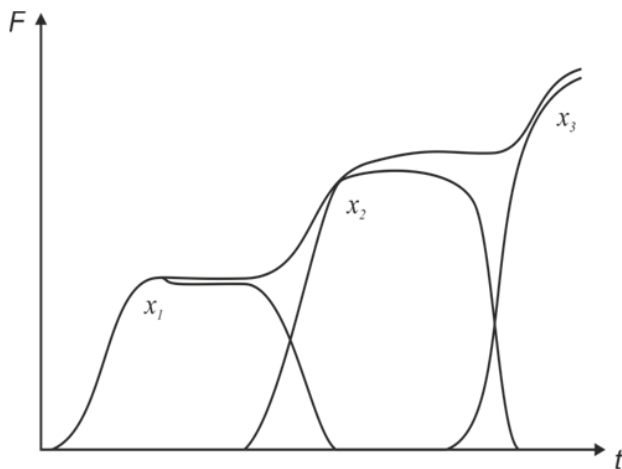


Рис. 6. Модель логістичної еволюції

до того ж визначити конкретний майбутній стан, неможливо. Однак усереднена ймовірнісна траєкторія все-таки може бути спрогнозована. І тут слід звернутися до розглянутих вище атракторів.

Атрактори, що визначають хаотичну поведінку системи, здебільшого охоплюють обмежену сферу фазового простору. Ось чому, незважаючи на те, що траєкторії «розбігаються» з експоненціальною швидкістю, вийти за межі атрактора вони не можуть. Відповідно, встановлення меж сфери хаосу дає змогу визначити поведінку системи (рис. 8). Знаючи це і враховуючи чутливість соціокультурних систем, можна за допомогою досить незначних, але точних і вчасних впливів вивести систему зі стану нестабільності й перейти до стабільних траєкторій розвитку.

Аналіз соціокультурної динаміки через моделі логістичної еволюції дає змогу краще зрозуміти природу соціокультурних процесів, особливо ситуацій, коли незначні причини породжують колосальні наслідки.

Що ж до предмета нашого дослідження, то наведена модель логістичної еволюції відображає етапи розвитку відкритої освіти з її культурно-освітнім простором – від кореспондентської освіти початку ХХ ст. до систем дистанційного навчання кінця ХХ – початку ХХІ ст. На стадії стабільності, насиченості, під впливом інновацій система відкритої освіти опиняється у смузі

Перехід з одного стану рівноваги в інший здебільшого супроводжується виникненням нестабільності, хаотичного коливання. Цей стан може інтерпретуватися як випадковий пошук рівноважного стану системи, що опинилася в ситуації, коли зростаючі потреби вже не можуть бути зrealізовані в межах наявної ніші, так званий порядок через хаос (рис. 7).

У стані хаосу поведінка системи непередбачувана, простежити задану траєкторію на тривалому часовому інтервалі, а

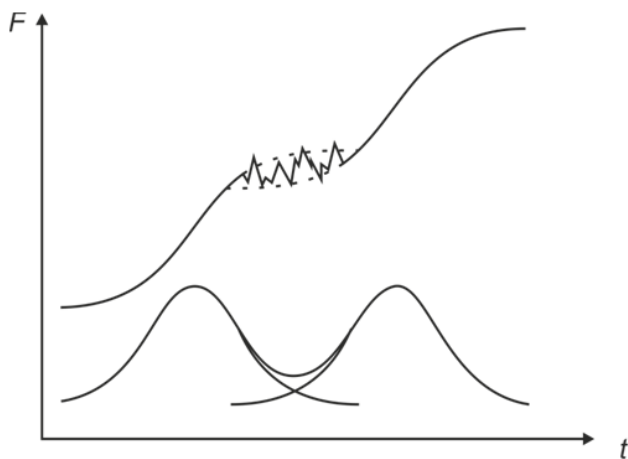


Рис. 7. Модель «порядок через хаос»

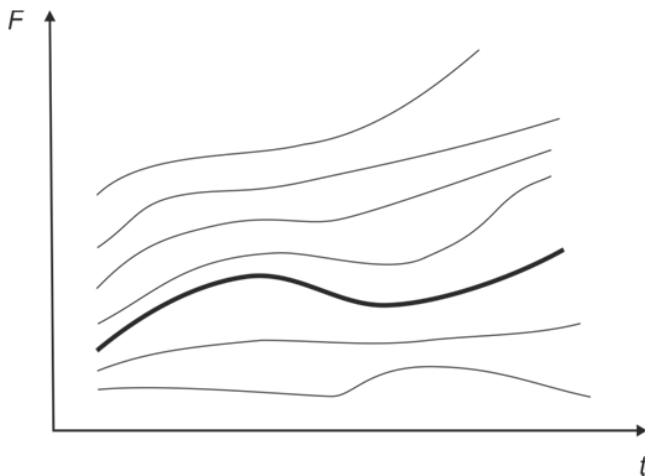


Рис. 8. Модель атрактора соціокультурної динаміки

хаосу й переходить у якісно новий рівноважний стан. Нескладно проаналізувати наведену модель і дійти висновку, що невдовзі відбудеться насичення «ринку» освітніх послуг і на зміну системам дистанційного навчання придуть принципово нові системи відкритої освіти, зміниться весь культурно-освітній простір майбутніх фахівців.

Як переконуємося, дослідження динаміки соціокультурних об'єктів і процесів, до яких належить і

відкрита освіта з її культурно-освітнім простором, є ефективним способом вивчення соціокультурної реальності загалом. При цьому моделювання динаміки соціокультурних явищ дає змогу істотно поглибити розуміння поведінки такого роду систем, а нерідко і спрогнозувати непередбачувані наслідки.

Отже, відкритість культурно-освітнього простору майбутніх фахівців, з одного боку, є характерною особливістю його як системи соціокультурної динаміки, а з іншого – метапринципом його гармонізації. Саме відкритість зумовлює вивчення культурно-освітнього простору як системи соціокультурної динаміки «процесуальної» природи, актуалізує розроблення методології дослідження відкритої освіти як динамічної, нелінійної, самоорганізованої і саморозвивальної системи, принципово нової парадигми суспільств знань.

Список використаних джерел

Андрос Є. (2004) Комунікативна природа людського буття // Філософія : світ людини / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К. : Либідь, 2004. – С. 225–242.

Бахвалов Л. (1997) Компьютерное моделирование : долгий путь к сияющим вершинам? / Л. Бахвалов // Компьютеры. – 1997. – № 40. – С. 26–36.

Бергсон А. (2001) Творческая эволюция : монографія / Анри Бергсон ; вступ. ст. И. Блауберг ; пер с фр. В. Флеровой. – М. : ТЕРРА–Книжный клуб ; КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.

Бех В. П. (2007) Смыслогенез як механізм енергоінформаційного формування особистості у дискурсі традицій громадянського суспільства / В. П. Бех, І. Є. Колеснікова // Нова парадигма. – 2007. – № 63. – С. 8–18.

Бондаревская Е. В. (1995) Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Евгения Васильевна Бондаревская // Школа духовности. – 1995. – № 5. – С. 41–52.

Бондаревская Е. В. (2001) Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 11–17.

Борисенков В. П. (2004) Поликультурное образовательное пространство России : история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М. ; Ростов-на Дону, 2004. – 576 с.

Братусь Б. С. (2000) Русская, советская, российская психология : Конспективное рассмотрение : учебно-методическая литература / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2000. – 88 с.

Булатов М. О. (2009) Філософський словник / М. О. Булатов. – К. : СтилоС, 2009. – 575 с.

Валянский С. И. (2006) Хронотроника и эволюция социальных систем / С. И. Валянский. – М. : «АИРО-XXI», 2006. – 76 с.

Вовк С. Н. (1996) Неклассическая методология и многофакторный подход / С. Н. Вовк, О. М. Маник. – Черновцы : Прут, 1996. – 200 с.

Горб В. Г. (2008) Методология проектирования организационных образовательных систем : монография / В. Г. Горб. – Екатеринбург : Изд-во УрАГС, 2008. – 236 с.

Горбунова Л. С. (2011) Складнісне мислення як відповідь на виклик епохи // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 320 с. – С. 35–49.

Деркач А. А. (2006) Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

Добронравова І. С. (2003) Філософія науки і синергетика освіти / І. С. Добронравова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 7–12.

Загвязинский В. И. (2005) Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов ; 2-е изд. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) / Документ 1556-18. – Прийняття від 01.07.2014. – 107 с.

Зинченко В. П. (1994) Человек развивающийся : Очерки рос. психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов ; 2-е изд., уточн. и доп. – М. : ТОО «Тривола», 1994. – 333 с.

Зязюн І. А. (1997) Краса педагогічної дії. – К. : Вид-во АПН України, 1997. – 302 с.

Каган М. С. (1991) Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.

Клепко С. В. (2006) Філософія освіти в європейському контексті : монографія / С. В. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.

Князева Е. Н. (1997) Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.

Конев В. А. (2000) Человек в мире культуры (культура, человек, образование): пособие по спецкурсу / В. А. Конев; 2-е изд., испр. и доп. – Самара : Самар. гос. ун-т, 2000. – 109 с.

Костина Т. И. (2010) Философия открытого образования / Т. И. Костина // Вестник МГАДА. – 2010. – № 2. – С. 3–10.

Краевский В. В. (2001) Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

Кремень В. (2008) Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / Василь Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 15–21.

Кремень В. Г. (2009) Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.

Кремень В. Г. (2010) Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум : монографія / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.

Култаєва М. Д. (2011) Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту суспільство знань : резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : монографія / В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 226–249.

Кулюткин Ю. Н. (2002) Ценностные ориентиры и когнитивные структуры деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.

Куртц П. (2000) Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия [Электронный ресурс] / П. Куртц // Здравый смысл. – 2000. – № 17. – Режим доступа к журналу : <http://humanism.al.ru/ru/> (20.09.14)

Лактіонов О. М. (2000) Досвід людини як теоретична проблема психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. : Вид-во «Любіть Україну», 2000. – Т. 1. – Ч. 2. – 2000. – С. 23–29.

Лиотар Ж.-Ф. (1998) Состояние постмодерна / Жан-Франсуа Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.

Луговий В. І. (1994) Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.

Маралова Е. А. (2010) Управление социально-педагогическим партнерством в современном образовании / Е. А. Маралова, Т. А. Данилина // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 60–65.

Марголис Дж. (1986) Личность и сознание. Перспектива нередуктивного материализма / Дж. Марголис ; пер. с англ. и общ. ред. Д. И. Дубровского, А. Ф. Грязнова. – Москва : Прогресс, 1986. – 411 с.

Марон А. Е. (2008) Концепция развития открытых систем образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2008. – № 1 (14). – С. 75–82.

Морен Э. (2005) Метод. Природа Природы / Эдгар Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.

Новиков А. М. (2007) Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

Огнев'юк В. О. (2003) Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 440 с.

Огурцов А. П. (2004) Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.

Онокой Л. С. (2004) Открытое образование в современной России : социологическая концепция и модель развития : автореф. дисс. ... д-ра социолог. наук : 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Л. С. Онокой. – Москва : б. и., 2004. – 46 с.

Основы открытого образования (2002) / Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А., Лобачев С. Л., Лупанов К. Ю., Поляков А. А., Скамницкий А. А., Солдаткин В. И. ; отв. ред. В. И. Солдаткин. – Т. 1. – Рос. гос. ин-т открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.

Патнем Х. (1998) Реализм с человеческим лицом / Х. Патнем // Аналитическая философия : становление и развитие : Антология. – М. : Дом интеллектуальной книги, Прогресс-Традиция, 1998. – С. 468–494.

Педагогика (2005) : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

Платонов В. В. (2006) Западная философия образования на рубеже XX–XXI вв. / В. В. Платонов // Гуманит. науки : теория и методология. – 2006. – № 1. – С. 115–126.

Плотинский Ю. М. (2001) Модели социальных процессов : учебн. пособие для высших учебных заведений / Ю. М. Плотинский ; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

Попов А. А. (2009) Социально-философские основания современных практик открытого образования : автореф. дисс. ... д-ра философ. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / А. А. Попов. – Томск : б. и., 2009. – 44 с.

Попов В. П. (2003) Глобальный эволюционизм и синергетика ноосферы / В. П. Попов, И. В. Крайнюченко. – Ростов н/Д : Изд-во АПСН СКНЦ ВШ (ООО ИПП Росс), 2003. – 333 с.

Предборська І. М. (2006) Філософські абрисы сучасної освіти / І. М. Предборська. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

Прикот О. Г. (1995) Педагогика отождествления и педагогическая системология / О. Г. Прикот. – СПб. : Изд-во TVPink, 1995. – С. 21.

Пролеєв С. (2011) Імплицитна репресивність та конфлікт самореалізації / С. Пролеєв, В. Шамрай // Освітній проект модерну та сучасний університет / В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 154–179.

Райцин В. Я. (2005) Моделирование социальных процессов : учебник / В. Я. Райцин. – М. : Экзамен, 2005. – 189 с.

Сластѣнин В. О. (2004) Основные тенденции модернизации высшего образования / В. О. Сластѣнин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43–49.

Слободчиков В. И. (1995) Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Смыслы и цели (2007) : Смыслы и цели образования : инновационный аспект : сб. науч. трудов ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 300 с.

Социальные системы (2000) : Социальные системы. Формализация и компьютерное моделирование : учебное пособие / Гуц А. К., Коробицын В. В., Лаптев А. А., Паутова Л. А., Фролова Ю. В. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2000. – 160 с.

Степин В. С. (2006) Философия в эпоху перемен / В. С. Степин // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2006. – № 4. – С. 18–34.

Степин В. С. (2002) Наука и образование в эпоху цивилизационных перемен / Степин В. С. // Устойчивое развитие. Наука и практика. – 2002. – № 1. – С. 143–152.

Тульчинский Г. Л. (2008) Гуманитарность против гуманизма? / Г. Л. Тульчинский // Философские науки. – 2008. – № 8. – С. 7–19.

Филонов Г. Н. (2006) Теория поликультурного образовательного пространства / Г. Н. Филонов // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 102–105.

Философский энциклопедический словарь (2002). – М. : ИНФРА, 2002. – 576 с.

Філософія (2003) : Філософія : Світ людини. Курс лекцій : навч. посіб. / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К. : Либідь, 2003. – 432 с.

Філософія і методологія (2011) : Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / В. Андрущенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 320 с.

Філософські засади (2007) : Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : монографія / Серія «Модернізація вищої освіти : світоглядно-педагогічні проблеми». – К. : Педагогічна думка, 2007. – 352 с.

Франкл С. Л. (2000) Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франкл. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 992 с.

Хусаїнов Д. Я. (2010) Введення в моделювання динамічних систем : навч. посібник / Хусаїнов Д. Я., Харченко І. І., Шатирко А. В. – К. : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – 128 с.

Шадриков В. Д. (2001) Происхождение человечности : учеб. пособие для высших учебных заведений / В. Д. Шадриков ; 2-е изд, перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

Штейнберг В. Э. (2002) Дидактические многомерные инструменты : теория, методика, практика : монография / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

Юдин Б. Г. (1970) Понятие целостности в структуре научного знания / Ю. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1970. – № 12. – С. 81–92.

Heidenreich M. (2000) Die Organisation der Wissensgesellschaft / Martin Heidenreich // Unterwegs zur Wissensgesellschaft : Grundlagen – Trends – Probleme / hrsg. : Christoph Huber. – Berlin : Ed. Sigma, 2000. – S. 107–119.

Mainzer K. (1994) Thinking in Complexity : The Complex Dynamics of Matter, Mind and Mankind / K. Mainzer. – Berlin : Springer-Verlag, 1994. – 482 с.

Morgan C. L. (1923) Emergent evolution : [the Gifford lectures, delivered in the University of St. Andrews in the year / C. L. Morgan. – N. Y. : Williams and Norgate, 1923. – 313 p.

Stichweh R. (2010) Der Fremde / Rudolf Stichweh. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2010. – 213 s.

Welsch W. (1993) Unsere postmoderne Moderne / Wolfgang Welsch. – Berlin : Akad. Verlag, 1993. – 344 s.

РОЗДІЛ 2

СОЦІОПРИРОДНІ ДЕТЕРМІНАНТИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

.....

2.1. СВИТОГЛЯДНО-ЦІННІСНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СОЦІАЛЬНОСТІ ЛЮДИНИ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В КОНТЕКСТІ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ

З моменту зародження корпусу соціально-гуманітарних наук найгострішою проблемою для них стала проблема структурування соціальності. Що, власне, являє собою соціальність людини, які структури і процеси суспільно-особистісного становлення є визначальними в її формуванні, за якими законами відбувається соціальна взаємодія, що забезпечує тяглість чи призводить до структурних розривів усередині соціуму, чим забезпечується, зрештою, відтворення й розвиток потенціалу соціальних структур – ось лише деякі з основних питань, що потребують переосмислення заради сталого розвитку суспільства в умовах глобальних трансформацій. Оскільки сьогодні немає однозначного тлумачення сутності соціальності, способів її структурування, характеру рушійних сил і механізмів соціальних процесів, то доречно вести мову не стільки про універсальне розуміння соціальності, скільки про розмаїття й альтернативність моделей її структурування. Множинність відправних позицій і концепцій, що породжує різноманітність і різноплановість результатів досліджень суспільних процесів, значною мірою впливає і на об'єктивність одержаних під час досліджень результатів, і на інтерпретацію цих результатів у ході галузевих розробок, тому що часто забезпечується не стільки реальним станом справ, скільки специфікою методології, яка використовується в ході дослідження.

Історія дослідження проблеми соціальності свідчить, що на метафізичній стадії вивчення соціальність розглядалася здебільшого крізь призму звернення до зовнішніх архетипів, що забезпечували незмінність і стабільність тлумачення цього поняття впродовж тривалого часу. На класичній науковій стадії соціальні структури набули характеру схем діяльності, в яких концепція людини формувалася на основі узагальнених уявлень про її властивості та потенціали, а в дослідженнях соціальності домінували суб'єкт-об'єктні та об'єкт-суб'єктні схеми, що найчастіше не стільки доповнювали одна одну, скільки конфліктували між собою. Зазначені схеми можуть бути виражені певним типом методології – макроредукціонізмом (зведення індивідуального до універсальних схем, примат соціальної структури над діяльністю людини) або мікроредукціонізмом (коли соціальне ціле редукується до сил і властивостей індивідів, а дія людини виробляє і спрямовує самі соціальні структури). Очевидно, що ці методологічні настанови

не позбавлені виразної претензії на універсальність, оскільки з їх допомогою можна здійснити опис будь-яких процесів, що відбуваються в суспільстві.

На посткласичній стадії наукового пізнання цілковито усвідомлюється односторонність розглянутих вище підходів до проблеми структурування соціальності, а значне ускладнення суспільних структур і зростання динамічності соціальних процесів зумовлюють необхідність відмови від таких моделей як від універсальної методологічної та світоглядної норми. Соціальність розподіляється між різними суб'єктами, з різними образами соціальної реальності, тому стару парадигму змінює суб'єкт-суб'єктна схема, що на методологічному рівні пов'язується з мезоредукціонізмом. На відміну від класичного етапу, пізніші альтернативні моделі структурування соціальності здебільшого доповнюють одна одну – і соціальність стає полем, розподіленим між безліччю суб'єктів мережею взаємозалежних соціальних процесів, у яких структури соціальності як предмета дослідження зазнають онтологізації. При цьому інтерес із суб'єктивності індивідів (психологічний, гносеологічний ракурс) зміщується в бік суб'єктності (як сили і форми розвитку соціальності).

Визнаючи «потенціал соціальності людини» чинником гармонізації соціального простору (у нашому прикладі – культурно-освітнього) у контексті цивілізаційних викликів, зазначимо, що проблема різноманітності суспільств, культур, типів соціальних взаємодій веде як до «співіснування множинного», так і до необхідності вироблення якихось нових типів моделювання, що змогли б забезпечити співіснування складних соціальних систем і гармонізацію їх діяльності.

Сучасні реалії освітянської практики та її філософсько-методологічне обґрунтування принципово відрізняються від попередніх історичних етапів уже тим, що сучасний соціальний простір у глобальному масштабі в певних тенденціях стає згубним для особистості, для гуманізму, духовних цінностей – стає нарративною структурою, гіперреальністю, простором знеособлення й підкорення стереотипам життя в повсякденності [Дзвінчук 2007, с. 27–35]. Можна твердити, що сучасна людина стала вже не метою, а засобом для досягнення владними структурами – формальними і неформальними – будь-яких цілей (політичних, ідеологічних, економічних). Значною мірою саме мінімізація й уніфікація людського фактора в сучасній соціалізації освітянського простору, розмитість гуманістичних цінностей в сучасній соціальній структурі освіти призводить до того, що індивід не усвідомлює цілісної самості як онтологічного статусу, через що, власне, і виникає ситуація соціальної маніпулятивності, схильності особистості до впливу з боку різноманітних технологій тощо [Кассирер 1998, с. 440–505].

Здебільшого такий стан справ зумовлений певним відставанням освітянської сфери в переосмисленні ефективності базових світоглядно-ціннісних людиновимірних компонент процесу навчання в умовах глобалізації. Як зауважує В. Кремень, «спостерігаючи й осмислюючи результати й наслідки своєї діяльності – як ірраціональної, так і раціональної, – людина опинилася в ситуації, неадекватній її очікуванням, з якою вона не може знайти точок дотику, спираючись на одержаний у наявній системі освіти й культури багаж знань і

здібностей» [Кремень 2007, с. 492]. Однак маємо всі підстави твердити, що тією ж мірою саме освіта, як соціальний інститут, який є «...тим механізмом, завдяки дії якого постійно самовідтворюється соціальне тіло як окремої країни, так і соціального світу взагалі» [Бех 2000], здатна залучити світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини до гармонізації культурно-освітнього простору в контексті цивілізаційних викликів. Тією ж мірою глобалізаційний проект нашої ери стає певним універсальним законом історичного й логічного сходження людини до самої себе, до своєї справжньої та відтворюваної (зокрема й у процесі освіти) людської сутності. Саме цей дискурс сьогодні активно осмислюється зарубіжною та вітчизняною наукою [Квієк 2001, с. 5–12; Предборська 2003, с. 37–40].

Уже сьогодні цілком очевидно, що суб'єкт-суб'єктна схема неklasичної науки повинна буде поступитися полісуб'єктній, оскільки ідеї розпаду об'єктивності та «знищення суб'єкта» обов'язково приведуть нас до ідеї багатовимірності соціальної реальності, що знову вимагатиме від сучасної філософії осмислення методів вивчення соціального світу. Концепція полісуб'єктної соціальності відображає нагальну потребу вийти за рамки стереотипів, що редукують соціальність до зовнішніх чинників стосовно індивідів, до «речеподібних» структур або до «бінарних» схем діалогових, соціальних, комунікативних та інших подібних взаємодій. Ця концепція – засіб подолання традиційних опозицій соціального та індивідуального, фундаментального й поверхового, внутрішнього й зовнішнього, феноменологічного й метафізичного. Необхідність такого подолання тим очевидніша, чим глибше практичний і світоглядний запит на розуміння потреби змін у формах сучасного соціального світу.

У перспективі, що окреслюється цією концепцією, проблема гармонізації соціального простору й чинників соціалізації постає як проблема збереження й розвитку елементів усталеної взаємодії певної соціальної форми, які зникають у процесі глобалізації й без яких вона не може ні зберігатися, ні виникати, оскільки ХХ ст. продемонструвало розпад різних соціальних форм, механістично витлумачених і натуралістично використовуваних. Концепція полісуб'єктної соціальності свідчить про радикальні зміни в методології сучасного суспільствознавства. Саме тому суттєві зміни у тлумаченні соціальності потребують послідовної переоцінки основних уявлень про динаміку соціального та структурність пізнання чинників суспільного життя. Отже, без перегляду засад і співвідношень дисциплін соціально-гуманітарного пізнання, принципів їх інтеграції, тобто основних понять, які характеризують залежність життєвих практик від методологічних перспектив, що фіксують сучасні тенденції трансформації соціального буття та його пізнання, не можна сьогодні дійти розуміння векторів, потенціалу й динаміки соціальності.

Не важко помітити, що сучасна філософська проблема вибору підходів до закономірностей сучасних освітянських процесів значною мірою розглядається як соціально-філософська, що максимально враховує динаміку соціальності та її пізнання. Сьогодні під соціальністю розуміють сукупність набутих людиною властивостей, що забезпечують її існування в суспільстві та здатність до виконання найрізноманітніших соціальних функцій у складі різних груп,

виступаючи виразником інтересів таких спільнот, а не суверенною особистістю. При цьому термін «соціальність» найчастіше використовують тоді, коли розглядають людину як частину соціуму, що залежить від нього, підпорядкована йому, детермінована зовнішніми соціальними механізмами внаслідок впливу зовнішнього соціального середовища. Набуття ж особистістю статусу людини соціальної зазвичай припускає її здатність виконувати певні суспільні ролі, міняти типові соціальні маски, підкорятися вимогам громадської думки, нормам моралі і принципам законності, розв'язуючи протиріччя, що виникають, не на користь частини (індивіда), а цілого (соціуму). Погляд же на людину як на громадянина, члена колективу, «продуктивну силу», учасника виробничих відносин, носія певної професії, посади, звання тощо означає, що до уваги береться насамперед його соціальність.

Однак слід пам'ятати, що функціонування соціальності має не інстинктивний, а свідомий характер і передбачає в людині здатність мислити, аналізувати, оцінювати, приймати рішення. Тому малопродуктивними нам видаються спроби визначати соціальність у загальному вигляді, а лише після цього розглядати її прояви в різних соціальних, історичних, культурних, наукових контекстах. З огляду на це, ми не вважаємо перспективним шлях створення якоїсь інтеграційної концепції потенціалу соціальності за рахунок поєднання психологічних, етичних, логічних тощо наукових тлумачень. Поняття соціальності не вичерпується одномірним відображеннями її як особистісної здатності або комунікативної форми: усі окреслені потенції людини завжди залучені до процесу соціалізації, що є суттєвим моментом соціального відтворення. Проблема ж відсутності потенціалу соціальності фіксує важливу засторогу розриву в соціальному відтворенні, власне, фіксує дискретність соціального процесу через брак можливостей для його поновлення.

Глобалізаційні реалії сьогодення свідчать про те, що сформований у соціально-гуманітарному пізнанні поділ праці здебільшого і є видозміненою формою такого розриву, внаслідок чого предметно-методологічні настанови наукових дисциплін окремо виявляють речові, інституційні, комунікативні, особистісні та інші моменти соціального відтворення. На це непрямно вказує і зміщення інтересу до соціальності зі сфери моральної та психологічної у сферу соціально-практичну та соціально-методологічну. Тому сам характер такого зміщення пояснюється насамперед з позиції соціальної філософії. Сьогодні вже можна констатувати, що методологія соціально-гуманітарного пізнання у ХХ ст. пройшла складний шлях подолання редукаціоністських процедур, які виробляли макросхеми соціальних систем, але ігнорували буття людських індивідів як суб'єктів соціального процесу. Унаслідок цього на перший план у методологічних підходах були висунуті схеми соціальної та комунікативної дії, діалогові уявлення, що тлумачать соціальність за зразком безпосереднього спілкування людських індивідів. Саме тому за історичною логікою на часі наступний хід – «повернення» в соціальний процес різноманітної людської предметності, яка, по суті, не протистоїть комунікації, а являє собою величезний набір схем людської самореалізації та її опосередкування, що забезпечують соціальне відтворення. І хоч ці опосередкування у своїй багатовимірності не фіксуються в безпосередніх

взаємодіях, вони реально порушують біполярність діалогічного простору і, «розтягуючи» його геометрію, постійно його оживляють і проблематизують, тобто безпосередньо відкривають його буття в усій його цілісності й багатоманітності.

Як і в інших сферах життя, підхід до розуміння залучення потенціалу соціальності до освітянських процесів в умовах суспільних трансформацій і оновлення рівня суспільних взаємин передбачає виконання двох взаємопов'язаних завдань: 1) створення людських умов існування для всіх людей (без національної чи соціальної належності); 2) справжній розвиток родових сил людини, універсалізація її потреб, всебічний розвиток особистісного потенціалу [Предборська 1996]. Уже в цьому закладені видові відмінності у способах гуманістичного виміру сучасного культурно-історичного процесу, в якому соціально-освітянський гуманізм проявляється й на рівні консолідації зусиль у розв'язанні гуманістичної проблематики через призму завдань епохи глобалізації як у соціально-економічній, так і в загальнокультурній сферах, коли спільною для всіх видів гуманізму стає спрямованість на особистість як на базову гуманістичну цінність [Андрущенко 2005, с. 6–19]. В окресленому контексті філософія (особливо філософія освіти) формує теоретико-методологічні засади гуманістичного сходження до діалогового режиму, хоча й тут істотними є протиріччя окремих філософських шкіл і систем, які покликані попри все забезпечити гуманістичний дискурс науки й освіти, що досягає чіткості вираження лише в межах об'єктивно заданих координат і досягнутих методологічних можливостей [Корсак 2006].

Певною мірою глобалізація та гуманізація освітянського середовища являють собою два об'єктивні процеси відцентрового й доцентрового характеру, що доповнюють один одного, хоча й здатні до конфронтації. Кінцева мета гуманізації – олюднення навколишнього світу природи й суспільства з позицій потреб людини, що постійно розвиваються. Це означає, що критерієм суспільного прогресу та його кінцевою метою є людська особистість, можливість і перспективи її всебічного розвитку, а також її універсалізація в масштабах культури, соціуму та природи. У цьому контексті глобалістика й гуманістика – це взаємодоповнювані та взаємопроникні сторони будь-якого пізнавального й освітнього процесу [Добронравова 2005, с. 116–125]. І в тому, і в іншому разі предметом пізнання є людина, її зовнішня, соціокультурна або внутрішня, індивідуально-особистісна сторона. Проблематика сучасного освітянського гуманізму, по суті, об'єднує ці два вектори аналізу соціально-гуманітарного знання й інтегрує в собі всю множинність і багатоаспектність такого аналізу, надаючи освітянському гуманізму справді глобальної перспективи. Отже, процеси глобалізації та гуманізації – характерна риса сучасного складного й конфліктного світу. Вони реалізуються на рівні державних інституцій, соціальних груп та індивідів, набувають спрямованості у сфері культури й соціально-економічного розвитку суспільства, стають чинниками й умовами різних форм суспільної свідомості. Саме тому внутрішній взаємозв'язок глобалізації й гуманізації чи не найбільш чітко позиціонується в методологічних парадигмах сучасної сфери освіти як одна з актуальних проблем людства, від розв'язання якої залежить соціальний прогрес і збереження цивілізації [Лутай 2001, с. 33–43].

Оскільки метою сучасної освіти є виховання насамперед громадянина, що самостійно мислить, то теоретично-філософські підходи до досягнення світоглядно-ціннісних чинників раціональності, як неодмінного атрибута соціальності, сьогодні не можуть не враховувати принцип комунікативної раціональності, який як загальнофілософський принцип має значний методологічний резонанс у дослідженнях різних наукових і соціальних практик. При цьому філософія, з опорою на таке спрямування, досягає освіти як реалізацію певного виду комунікативної раціональності, що її активно використовує педагогічна практика, оскільки сама освіта зумовлюється подією зустрічі «Учитель – Учень» [Дольская 2009, с. 179]. Власне, саме можливість рефлексії такої взаємодії дає змогу взагалі вести мову про філософію освіти, а означені фігури розглядати не просто як учасників освітянського процесу, а як персоніфіковані фігури взаємовпливів соціуму та індивідуальності, які неодмінно виявляють світоглядно-ціннісний потенціал соціальності [там же, с. 179].

У зв'язку з цим зазначимо, що, починаючи з Нового часу, педагогічні практики були жорстко детерміновані власне науковою раціональністю, перед якою поставало завдання пов'язувати факти реальної дійсності з певними настановами та значеннями, що отримували відповідне наукове обґрунтування. Будь-якому знанню приписувалося певне значення, що відповідало його реальному змісту, кожному процесу приписувався певний усталений режим перебігу, розгортання якого уможливлювалося, таким чином, лише в певних науково зумовлених смислових рамках. Світ уявлявся як раціонально організована система з численними елементами, логіка осмислення якої проявлялася у вигляді послідовності операцій, запозичених із наукового мислення. Тому й увесь освітній процес розглядався як багаторівневе знайомство з реаліями світу, де, скажімо, урок сприймався як запрограмований потік певної інформації. Мета такої освіти – формування вузького спеціаліста для виконання замовлень індустріального суспільства [Новиков 2008]. Як бачимо, свого часу причинова раціональність, що спершу утвердила себе у класичній науці, екстраполювалася на класичну систему освіти та імплементувалася в неї, формуючи в обхід багатьох соціальних чинників свідомість індивіда на зразках умовиводів про «несуперечливий» образ світу [Дольская 2009, с. 179–180].

Однак проблемно-прогностичне поле сучасної філософії освіти зумовлюється насамперед онтологічним контекстом життєдіяльності та творчої самореалізації людини в реаліях глобалізації, особливо своєрідністю взаємозв'язку буття людини та буття соціуму, зокрема й світу суспільного буття людини, як рівнями взаємовідносин людини й суспільства та тенденціями їхнього розвитку [Стєпин 1999, с. 24–25]. Саме тому філософія освіти покликана передусім осмислювати дійсне буття людини в його проблемності та протиріччях. Саме тому методологічного значення набувають «спосіб даності буття» (М. Гайдеггер), форми буття людини у світі, її «амбівалентність» (лат. *ambo* – обидва і *valentia* – сила), двоїстість переживань (водночас позитивне й негативне, добро і зло) та ставлення до іншої людини (предмета, явища) [Шелер 1992]. Отже, вимога методологічної системності у вивченні сучасних підходів до залучення світоглядно-ціннісного потенціалу соціальності

людини передбачає насамперед необхідність соціально-філософського аналізу суспільного буття сучасної суспільної людини, рівнів взаємовідносин людини і суспільства та тенденцій їхнього розвитку [Воронкова 2012].

Зрозуміло, що поняття «соціальність», яке розглядається в контексті нашої роботи в надзвичайно широкому сенсі, зумовлює звернення до методологічних напрацювань соціально-філософської науки, які здатні змістовно прояснити та опредметнити його. Одна з таких моделей, що наводиться в монографії В. Воронкової «Філософія розвитку сучасного суспільства: теоретико-методологічний контекст» [Воронкова 2012], дає змогу модифікувати структурні взаємозв'язки людини й суспільного світу на достатньо високих абстрактно-рефлексивних рівнях, які можна вважати і проблемними площинами філософії освіти, оскільки завдяки своїй абстрактності, у певній мірі невизначеності, соціум виступає в цій моделі як «чисте», рефлексивно-концентроване втілення суті суспільного буття людини. Зважаючи на те, що в суспільстві, як у системно-структурному цілісному світі, втілюється й сама структурність суспільного життя, і обмежена цілісність цієї структури, і її основні елементи, а отже, й певні детермінаційні, функційні зв'язки цих елементів, до яких належать і основні тенденції розвитку й функціонування цієї системи як цілісності, то чи не найбільш влучною характеристикою соціуму можна вважати його визначення як суспільного організму [Бех 2000]. З іншого боку, власне суспільство як соціосвіт повсякденності фіксує й одинично-конкретний, гранично опредметнений і безпосередньо відчутний для індивіда світ суспільного буття.

Зазначений підхід дає змогу в рефлексії людини суспільної виокремити відповідно три рівні: 1) людини абстрактно-субстанціональної – людини у своєму загально глибокому, так би мовити, у якісно-чистому визначенні; 2) людини соціологічно-функціональної – людини в тих властивостях, які забезпечують існування й функціонування суспільства як системно-цілісного організму; 3) людини екзистенційно-індивідуальної – людини, зануреної у свій світ повсякденності й антропологічних вимірів буття [Воронкова 2012, с. 105]. А коли поєднати всі три рівні вивчення соціуму через зв'язок кожного з них із конкретизованим буттям людини, – цілком слушно зауважує В. Воронкова, – то такий аналіз буде вкрай інноваційним. Хоча зазначений аналіз взаємовідносин «людина–суспільство» має суто методологічний характер, ця мисленнева конструкція дає можливість певною мірою осягнути загальні принципи співвідношення людини й суспільства, а в контексті нашого завдання – визначити актуальні проблемні площини гармонізації освіти для вироблення стратегій і тактик подолання протиріч.

Перша сукупність взаємовідносин – це взаємовідносини абстрактно-субстанціональної людини, з одного боку, і соціуму – з іншого. Звісно, соціум як такий – це лише абстрактно-загальне, абстрактно-невизначене втілення суспільного буття людини як такої, що звеличується над більш конкретними характеристиками цього буття. Людина створює соціум і втілюється в ньому: соціум, яким би він не був, яким би своїм боком не розкривався, завжди несе в собі будь-яке людське начало, він виражає, втілює людську сутність, людську іманентність. Але щоб адекватно зрозуміти цей процес субстанціонального

втілення людини в соціумі, слід звернути увагу на той безперечний факт, що людина в силу своїх духовно-засадничих імпульсів, у силу своєї іманентно-активної життєдіяльності здатна до того, щоб свій власний зміст наділити подвійним життям, життям іманентним, життям у собі та життям зовнішньо-об'єктивованим, немов би відокремленим від себе. І вся ця іманентна здатність до роздвоєння, розщеплення себе стає як основою втілення людини в соціумі [Воронкова 2012, с. 106], так і базисом втілення різновартісних для розвитку людини мисленнєвих і практичних стратегій освіти.

Підкреслимо, що важливою для нашого дослідження стороною зазначеної дихотомії є констатація того, що сам соціум у цьому співвідношенні являє собою субстанціональне втілення людського начала, оскільки його найглибшою субстанціональною основою і є, власне, людина. Сказане дає можливість визначити соціум як певне інобуття людини, «...оскільки соціум у певному сенсі слова виступає як інше Я людини. Причому соціум як інше Я людини є найбільш глибоким, найбільш справжнім Я людини, адже іншим Я людини є вона сама, проте об'єктивована, втілена в іншій формі, немовби відокремлена сама від себе й протилежна сама собі. Співвідношення ж людини і соціуму є своєрідною іманентною суперечливістю самої людини [Воронкова 2012, с. 106].

Друга сукупність взаємовідносин відповідно до окресленої моделі, що є чинником формування, – це взаємини людини як соціологічно-функціонального суб'єкта, з одного боку, і суспільства як системно-структурного цілісного організму – з іншого. Суспільство виступає вже не абстрактно-субстанціональною сутністю, а субстанціональною невизначеністю, як значно конкретніший рівень суспільного буття, який характеризується чітко вираженою цілісністю, структурністю, має свої фіксовані елементи, між якими наявні складні взаємозв'язки. Суспільство в цьому розрізі – це цілісний організм, пов'язаний з узагальненням усталених укладів життя спільнот різних культур і різного рівня впорядкованості, своєрідна інтеграція суспільних форм організації людського буття. Як зазначає В. Воронкова, людина в такій сукупності відносин не є носієм абстрактно-субстанціонального начала, а виявляє себе на тих рівнях, де виражаються її якості, пов'язані з суспільством як із системно-структурним цілим. Тому й людину на цьому рівні слід характеризувати як соціально-функціональний суб'єкт, чия діяльність спрямована на забезпечення функціонування системно-цілісного суспільного організму, що певною мірою залежить від нього й визначається ним [Воронкова 2012, с. 106].

Не деталізуючи макрорівні наведеної взаємодії, підкреслимо незаперечну роль і важливість адекватної оцінки структурованості суспільства як цілісності й оформлення його елементів в окремі, достатньо автономні підструктури для подальшої рефлексивної корекції їх взаємодії і, відповідно, прогнозування освітянських впливів на соціальну «людину на цьому рівні відносин». При цьому людина є певною функціональною величиною, тобто своєю життєдіяльністю забезпечує нормально оптимальне функціонування суспільного організму, а життєдіяльність його виступає як функція буття, розвиток суспільних структур і підструктур. Хоча атропоцентричний чинник цього протиставлення з історично-наукового погляду нам видається безумовно домінантним, бо «...для того, щоб

існували, оптимально діяли і підтримувалися суспільні структури, необхідна постійна людська енергія, людська життєдіяльність, що характеризується функціональністю», усе-таки саме на рівні співвідношення людини «як соціологічно-функціонального суб'єкта і суспільства як системно-структурного організму фактично відбувається (своєрідне, опосередковане переважно ідеологією і політикою – прим. авт.) домінування суспільства над людиною, яке певною мірою формує її настанови, орієнтири та цінності» [Воронкова 2012, с. 107]. Саме тому до вказаного рівня взаємин суспільства й людини сьогодні прикута пильна увага гуманістично орієнтованого людинознавства й педагогічної галузі. Тобто, на нашу думку, «людина як суб'єкт залежний, підпорядкований суспільству, який обслуговує його підсистеми і водночас підпорядковується його вимогам» [Воронкова 2012, с. 107], потребує максимально коректного методологічного супроводу раціоналізації процесу усвідомлення базових аспектів вищевказаної «суспільно-родової» залежності.

Третя сукупність взаємовідносин – це взаємини, які, здавалося б, приречені на домінування особистісних цінностей – взаємовідносини екзистенційно-індивідуальні, у контексті яких, власне, відбувається взаємозумовленість соціосвіту та індивідуального світу. Однак саме в цій площині – у взаєминах, де людина виступає не як абстрактно-субстанціональний суб'єкт, не як арифметичний елемент людської багатоманітності націй, класу, а як людина неповторна, унікальна, у взаєминах, де проявляється особливість і повнота людської екзистенції – криються досить значні труднощі самореалізації. Автор наведеної нами структурної моделі зазначає, що саме в цій сукупності відносин, у якій людина виявляє свої неповторно-індивідуальні характеристики, свою «життєво-буттєву безпосередність» (М. Гайдеггер) і вкорінена у своєму бутті, у своєму домі, у своїй спільноті, первинно-буттєвих відносинах, які детермінуються значеннями, смислами, цінностями, які становлять життєвий базис людського буття, у яких на перший план виходять індивідуально-неповторні характеристики людини, смисли, значення та цінності, які складають життєвий базис її буття, – завдяки своїй суб'єктивності світ власної повсякденності може переважати саму людину, втягувати її в рутину повсякденності [Воронкова 2012, с. 107].

Як зазначалося вище, в умовах інформаційної епохи, коли ставлення людини до світу суспільного буття безперервно зростає якісно і кількісно, саме ці суб'єктивні чинники й відмінності являють собою багатоманітність, яка є певними ланками та елементами системної єдності людського ставлення до світу. Саме тому у філософському вимірі зазначена єдність багатоманітності розглядається як рефлексія багатомірності людини, що вбирає в себе рівневі відмінності людського ставлення до світу, спирається на ці відмінності, виростає з цієї багатоманітності та втілює її в собі. Отже, завданням більш детальних теоретико-методологічних досліджень людини як складної соціальної і водночас цілісної в своєму безпосередньому бутті істоти є аналіз відмінностей і внутрішнього зв'язку вищерозглянутих площин становлення соціального та індивідуального в особистості. Для нашої ж роботи важливою є змога виокремлення в наведеній структурі таких моментів:

а) Внаслідок дії трьох тенденцій ставлення людини до світу суспільного буття формується певна тріада: людина в рамках першої сукупності відносин домінує над світом; у рамках другої – підпорядковується йому; у рамках третьої проявляється своєрідний синтез – творення людиною світу й залежність від нього, підкорення йому. Всі ці три групи взаємозалежностей відносин проявляються разом, одночасно і є нерозривними; вони становлять єдину складну тенденцію, осягнення якої, безумовно, потребує синтезу методологічних підходів.

б) Процес може бути схарактеризований як тенденція до виокремлення феномена людського, коли на першому рівні взаємовідносин людське начало в абстрактно-субстанціальному сенсі виявляється слабо, розчиняється в загальній субстанціальності людини, у другій системі взаємовідносин воно проявляється більш виразно в масово-функціональному бутті, у його редукованості до соціальності, у його обслуговуючій ролі, а на третьому рівні взаємовідносин людське розкривається в його безпосередньо-чистому вигляді.

Отже, людина стосовно світу виступає як цілісний і багатогранний суб'єкт. Її багатовимірність є надзвичайно складною проблемою, і лише методологічний аналіз рівнів пізнання людини з опорою на «людиномірний принцип» – принцип відповідності зворотного зв'язку отримуваної у процесі соціалізації (із набуттям знань, цінностей і формуванням життєво-діяльнісних принципів і усвідомленням соціальної значущості свого буття, зокрема й у процесі здобуття професійної освіти) «людини соціальної» і «людини родової» – дає змогу відобразити всю складність цієї багатогранності та багатство відмінностей, навіть суперечностей підходів до аналізу власне людини як складної соціальної істоти. Це цілком прийнятне в гуманітарних науках явище, незважаючи на велику різноманітність підходів.

Знання про світ, здобуті людиною у процесі навчання й ширше – у процесі соціалізації, становлять її світоглядно-ціннісний потенціал і значною мірою відображають рівень її соціальності. Ця обставина засвідчує правомірність припущення, що детальне опрацювання взаємовпливів індивіда й соціуму є актуальним напрямом розроблення умов педагогічної корекції суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі набуття індивідом нових знань. У площині вказаної взаємодії проявляються аксіологічні, гносеологічні та інші характеристики людини, що навчається, а отже, мова може йти про чинники оптимізації та гармонізації освітнянського процесу на людиномірних засадах [Філософські абрисы 2006].

Слід зауважити, що для кожного індивіда соціальний і предметно-культурний світ є реальною передумовою його життєдіяльності, яка набуває форм значущих для нього мотивів і подій власного життя, у ході усвідомлення й реалізації яких індивід актуалізує відповідну сукупність форм соціально-практичної діяльності, зокрема ті форми, що є для особистості життєво необхідними [Гофрон 2005]. Як ми вже зазначали, глобалізація параметрів соціального буття багато в чому уніфікує людину, робить її масовою, однотипною, «одновимірною», безликою, позбавляє здатності до осмислення скоеного. Водночас (а точніше – внаслідок глобалізації соціального устрою) в соціумі безперервно зменшується значення піднесеного, духовного й спостерігається згрубіння життєвих норм, поведінки, взаємин людей, заповнення

людського світу «повсякденням» у таких формах, які не мають нічого спільного з ціннісними орієнтаціями людей.

Багато тенденцій суспільного життя свідчить, що ми зіштовхнулися з культурною кризою соціального організму сучасності, коли духовне, як і за епохи індустріалізації, редукується насамперед до проявів розумових здібностей. Разом із тим, спілкування, поведінка людини втілюються в її уявленнях про себе саму та індивідів, що її оточують, у межах певних усталених цінностей: одні з них можуть зазнавати девальвації, інші – залишатися незмінними, оскільки передаюся з покоління в покоління у процесі цілеспрямованої соціалізації, якою незмінно впродовж Нового часу постає загальна та професійна освіта. Тому не випадково у працях філософів-гуманістів особливого звучання набуває проблема цілеспрямованого формування «людського в людині», бо в підсумку від цього залежить майбутнє.

Як переконаємося, надзвичайно актуальною для освітянської практики сьогодення є потреба в рефлексії ідеї внутрішнього саморозвитку особистості в контексті дегуманізації життєвого простору. Ця тенденція знаходить відображення в новому освітньому просторі, що позначається на соціальній адаптації сучасної людини, яка найчастіше не завжди встигає усвідомити і внутрішньо (емоційно, духовно, розумово) адекватно відреагувати, тобто досягнути й опрацювати в усій повноті зміст швидких зовнішніх змін. Подібна сукупність актуальностей особистісного ставлення до світу й утворює той реальний життєвий світ людини, у якому самореалізація індивіда у предметній діяльності набуває ознак загального культурно-історичного смислу – як творення соціальності й водночас творення самого себе як суб'єкта культурно-історичної дії [Боровицька 2010, с. 375–388].

Знаннева культура, таким чином, як предметність «другої природи» стає предметним результатом реалізації творчого потенціалу особистості як суб'єкта культурно-історичної дії. Відповідно, у кожній дії в цьому світі суб'єкт мусить зважати на розмаїття зв'язків із зовнішнім світом, опановувати та реалізовувати діяльність, яка буде враховувати індивідуальні, колективні, загальнолюдські цінності. Саме такою має бути дія, що спрямовується на корекцію освітянського процесу – як компонента процесу народження ціннісного соціально сенсу [Образ человека будущего 2011]. Тому можна твердити, що сьогодні головним в освіті на певному онтологічному зламі є вміння спрямовувати зміст знань на формування нової людини. Цим вимогам цілком відповідає соціально-філософська рефлексія освітянських практик, що сьогодні набуває статусу соціально значущого феномена. Завдяки їй людина отримує методологічне обґрунтування можливості відтворювати і творити якомога повніше такий значущий компонент власного онтологічного буттєвого світу, як комунікативна раціональність у її різноманітних проявах, оскільки без зв'язку з іншою людиною неможливо освоїти контексти нових образів і смислів, які продукує глобалізаційна епоха і які сприяють формуванню нового погляду на реальність, нового «цілісного мислення» [Клепка 2001, с. 117].

Філософська рефлексія обґрунтовує раціональність окресленого підходу, підкреслюючи при цьому, що «...процеси соціалізації і освіти є процесами

навчання і залежать від індивідів. З огляду на це, необхідно виділити надсуб'єктні наслідки навчання, що виявляються у формі культурних і суспільних інновацій і кристалізуються у виробничих силах і структурах моральної свідомості... Іншим аспектом процесу навчання, іманентного світу є процеси структурної диференціації життєвого світу як такого. Якщо поглянути зсередини, то ця динаміка прояснюється як взаємовпливи між інноваційним, оновленим відкриттям світу і процесами навчання, іманентними світу... Структури картин світу, що примножують світову практику через процес розуміння в царині смислів... реагують зі свого боку на процеси навчання, завдяки яким вони стають можливими, і наслідки яких кристалізуються в зміні картин світу» [Габермас 1999, с. 322–323]. Іншими словами, кажучи про гармонізацію освітянського простору, необхідно вести мову про вияв на теоретичному, практичному ідеальному та реальному рівнях результатів тих задумів і цілей, які становлять смисли освіти.

Оскільки освітянські реалії формувалися паралельно з тим, як людство визначало, втілювало й реалізовувало принципи, за якими вибудовувався простір освіти, то його можна вважати загальним і всеохопним, а практично всі освітянські стратегії – не унікальними й неповторними, а відображенням загальних фундаментальних закономірностей [Філософська антропология 2000]. У цьому сенсі соціалізація педагогічної науки означає посилення її соціальних і соціально-психологічних елементів, а гуманітаризація освіти – орієнтацію на опанування її змісту, що дає змогу розв'язувати головні соціальні проблеми на користь і в ім'я людини, свідчить про залучення до освіти гносеологічного й аксіологічного вимірів. У гносеологічному аспекті можна вести мову про домінування в науковому пізнанні гуманітарного знання. Аксіологічний аспект зумовлений тим, що сучасне пізнання повністю пронизано «конструкціями», що несуть сенс: вибір, цінність, відповідальність [Попович 1997].

У цьому контексті до процесу навчання слід підходити як до здатності ефективно і творчо використовувати знання й уміння в ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і у професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від умінь до знань [Компетентнісний підхід 2004, с. 8]. Отже, жодна з парадигм не може повністю вичерпуватися, що насамперед окреслює «проблему гармонізації міжпарадигмального простору» [Огнев'юк 2006, с. 37]. Саме тому в сучасній українській освіті на основі поєднання когнітивно-інформаційної та культурологічної парадигм формується когнітивно-культурологічна парадигма, що засвідчує еволюційний поступ освіти, яка, позбавляючись рудиментів минулого, активізує цінності знання, освіти й культури. Освіта все більше утверджується як спосіб існування культури. Дві інші відомі парадигми – особистісно орієнтована та компетентнісна також проходять період інтеграції.

Отже, «можемо констатувати, що сучасне й майбутнє української освіти будуть визначати когнітивно-культурологічна й особистісно-компетентнісна парадигми. Вони постійно еволюціонують, зближуються й виокремлюються, утворюючи, таким чином, міжпарадигмальний простір, найбільш сприятливий

для розвитку і творчості» [Огнев'юк 2006, с. 47]. Ми погоджуємося з тими науковцями, які обґрунтовують застосування підходу, в якому ініціюється проблема виокремлення в системі цінностей сталого людського розвитку нової ціннісної парадигми суспільства – людиномірної. При цьому зважаємо на те, що вести мову про утвердження аксіологічної парадигми такого рівня в українському суспільстві, зокрема в освіті, поки що не доводиться, оскільки суспільство лише робить перші несміливі кроки в цьому напрямі [Огнев'юк 2003].

Здійснений нами у світоглядно-методологічному аспекті соціально-філософський аналіз сутності та аксіологічного потенціалу освіти як важливого соціокультурного феномена у структурі пріоритетів сталого людського розвитку дав змогу виявити ряд особливостей перебігу сучасних освітніх процесів у контексті глобалізаційних змін.

На нашу думку, проаналізовані вище соціально-філософські підходи до гармонізації освітнього простору дають досить чітке уявлення про соціально-філософську рефлексію як відображення філософсько-культурної матриці, сутність якої змінює «етос» педагогічної науки, що структурується як простір, детермінований екзистенційним сенсом буття людини. Ця обставина певною мірою забезпечує варіативність спрямувань новітніх дослідницьких програм і альтернативність дослідницьких позицій гуманітарного дискурсу. Вона переконливо засвідчує, що у процесі еволюційного розвитку від доби аграрно-ремісничої та аграрно-індустріальної культури до сучасної інформаційно-технологічної епохи в освіті було сформовано низку парадигм, які співіснують у сучасній філософії і педагогічній практиці, оскільки освітній простір не є однорідним, а значною мірою залежить від контекстів соціального запиту на ту чи іншу парадигму для відповідної освітньої системи в певну історичну добу.

Завершуючи огляд важливих напрацювань сучасної вітчизняної соціально-філософської думки і враховуючи результати здійсненого соціально-філософського аналізу проблеми взаємодії особистісного й соціального у процесі формування особистості в умовах глобалізації, зазначимо, що окреслені вище визначальні характеристики світоглядно-ціннісного потенціалу соціалізації як чинника гармонізації соціального простору мають усі підстави бути залученими до розв'язання проблем розвитку сучасної освіти в контексті проблеми гармонізації українського освітнього простору. Визначальною рисою світоглядно-ціннісного потенціалу культурно-освітнього простору у процесах соціалізації є його залучення до розв'язання проблем гуманізації суспільного простору сучасного складного і конфліктного світу, розв'язання яких на рівні державних інституцій, соціальних груп та індивідів отримує спрямованість у сфері культури й соціально-економічного розвитку суспільства, стає чинником і умовою формування різних форм суспільної свідомості.

Матеріали сучасних вітчизняних соціально-філософських досліджень і аналіз проблеми взаємодії особистісного й соціального чинників процесу формування особистості в умовах становлення і просування глобального світопорядку свідчать: коли інформація, наука й освіта визначають темпоритм саморозгортання і сталість функціонування нового типу соціальних відносин, перед вищою освітою української держави постає проблема забезпечення її

адекватності напрямам і темпам розвитку. Висвітлені в нашій роботі основні тенденції напрацювань сучасної вітчизняної соціально-філософської думки в контексті проблеми гармонізації українського освітнього простору вказують на те, що взаємозумовленість розвитку освіти й парадигми розвитку суспільства загалом відображають цілий комплекс суспільних проблем, що розкривають зв'язок філософії освіти з соціальним середовищем і через соціокультурну сферу визначають соціальну детермінованість ціннісних орієнтацій освітньої діяльності.

Світова й вітчизняна соціально-філософська думка сьогодення переконливо доводить, що світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини є тим чинником, який стабілізує соціокультурний простір в умовах глобалізаційних суспільних трансформацій і становить значний ресурс протидії негативним глобалізаційним викликам, а соціально-філософська рефлексія проблематики використання світоглядно-ціннісного потенціалу людини в становленні особистості є дієвим фактором гармонізації сучасного освітнього простору. Сьогодні на освіту покладаються такі завдання: зробити людину здатною до критичного осмислення власної екзистенції, існування суспільства і людства загалом; допомогти людині зорієнтуватися у складних аспектах (технічно-технологічному та соціокультурному) суспільного життя. Разом із тим, закономірним результатом розвитку самої освіти є її перехід у людиноцентристський вимір, зміна ситуації буття і становлення нового типу людини в сучасному світі. Очевидно, що в сучасних умовах розбудови в Україні соціально-правової держави та громадянського суспільства дедалі важливішого значення набуватиме світоглядне, філософсько-аксіологічне осмислення освіти як однієї з найбільш значущих людських цінностей, а також визначення місця та ролі світоглядного потенціалу освіти як чинника соціальності людини в системі цінностей сталого соціального розвитку, на який зорієнтовані трансформаційні процеси в нашій країні.

Спираючись на результати проведеного дослідження, можемо констатувати, що в сучасній українській освіті на основі поєднання когнітивно-інформаційної та культурологічної парадигм формується когнітивно-культурологічна парадигма, що засвідчує еволюційний поступ освіти, яка, позбавляючись рудиментів минулого, активізує цінності знання й усе більше утверджується як спосіб існування загальнолюдської культури. Водночас структура сучасної методології педагогіки потребує залучення компонента «методології перетворення педагогічної дійсності», розширеного до праксеологічного змісту, а також втілення теоретичного знання в педагогічну практику на кількох рівнях:

– світоглядному, на якому, власне, виробляються еталони, ідеали й норми науковості, визначаються філософські основи наукового пошуку, формується науково-педагогічна картина світу, з'ясовуються соціальні й когнітивні функції педагогіки тощо;

– епістемологічному, на якому рефлексуються змістовність педагогічної науки та результати дослідження під кутом зору достовірності й доказовості;

– гносеологічному, на якому розробляються норми, настанови та методи;

– праксеологічному, на якому вибудовуються сучасні моделі людиномірно орієнтованих педагогічних практик.

Усе викладене дає нам підстави твердити, що структурована так соціально-філософська рефлексія знанневої культури є предметним чинником реалізації творчого потенціалу особистості з урахуванням розмаїття її зв'язків із зовнішнім світом – як процес набуття індивідуальних, колективних і загальнолюдських цінностей. Можемо констатувати також, що сьогодні головним в освіті на певному зламі є вміння спрямовувати зміст знань на формування нової людини, посилюючи її орієнтацію на опанування саме таких людиномірних сенсів, як вибір, цінність, відповідальність, що дають змогу розв'язувати головні соціальні проблеми на користь і в ім'я людини. Сучасна світова й вітчизняна соціально-філософська думка переконливо доводить, що світоглядно-ціннісний потенціал соціальності людини є тим чинником, що стабілізує соціокультурний простір в умовах глобалізаційних суспільних трансформацій, а структурована соціально-філософська рефлексія світоглядно-ціннісного потенціалу соціальності як чинника освіти здатна сформувати евристичний і прогностичний потенціал сучасної освіти й надати методологічні орієнтири у професійній діяльності сучасного педагога. Тому, на нашу думку, окреслені вище визначальні характеристики світоглядно-ціннісного потенціалу освіти – спроможність употужнити чинники процесів соціалізації людини їх усвідомленням і гуманістичним спрямуванням – мають усі підстави бути залученими до розв'язання проблем розвитку сучасної освіти в контексті гармонізації українського освітнього простору як процесу, в якому соціально-філософська рефлексія становлення особистості стає дієвим чинником.

2.2. КРИЗА ІНСТИТУТУ ОСВІТИ ЯК СТИМУЛ ГАРМОНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬО-КУЛЬТУРНОГО ПРОСТОРУ

Американський дослідник, експерт ООН із питань освіти Філіп Кумбс окреслив причини кризових явищ у сучасній системі освіти та визначив шляхи їх подолання. Кризу в інституті освіти Ф. Кумбс характеризує трьома словами: зміна, пристосування і розрив. Під поняттям зміни він розуміє зміну соціальних умов, пов'язаних із розвитком науки і техніки. Освітні системи не встигають пристосуватися до цих змін. У зв'язку з цим виникає розрив між освітою та умовами життя суспільства. Цей розрив, що набуває різних форм, становить суть світової кризи освіти. Ф. Кумбс називає чотири причини розриву [Кумбс 1970, с. 10]. Перша – це потреби з боку населення в освіті, які постійно зростають і які наявна система освіти не може задовольнити. Друга причина – економічна, вона визначається як брак коштів на освіту. Третя пов'язана з внутрішніми властивостями освіти як соціального інституту – це його інертність, через що він не здатен швидко змінюватися. Тут уже ні фінанси, ні організаційні умови безпосередньо не можуть розв'язати проблему. Остання причина криється у внутрішніх властивостях інституту як стійкого утворення. Іманентні властивості

інституту – стійкість і стабільність, – що мають позитивне значення для відтворення, під час змін перешкоджають його розвитку. Інституціональний характер освіти гальмує розвиток. Тому, як не парадоксально, необхідно послабити інституціональні основи освіти, щоб вона стала більш здатною до змін. Механізмом «розхитування» інституціональних основ є ринок, приватні виші, міжнародний вплив.

Однією з причин кризи є інертність самого суспільства з його тягарем традицій. Незважаючи на соціальні зміни, зберігаються сталі зразки сприйняття освіти та способів навчання, які певною мірою перешкоджають освітнім перетворенням. Але в будь-якому разі криза є хворобливим процесом, що переборюється суспільством у стані стресу і супроводжується негативізмом, відчуттям прикрості й відчуженням. Механізмом подолання кризи є «взаємна адаптація суспільства й освіти». Проте між запитамі суспільства на освіту й запитамі, спрямованими до освіти, наявні протиріччя [Кумбс 1970, с. 11], що набувають різних форм, які можна розглядати як дисфункції. Це протиріччя набуває форми сполученням двох несумісних вимог до системи освіти: її загальнодоступність і якість. Загальнодоступність розглядається у трьох аспектах:

1) доступність до освіти різних шарів населення, зокрема й малозабезпечених; тут наявні проблеми соціальної диференціації, майнової нерівності, розбіжності між містом і селом, що породжують нерівність можливостей;

2) доступність до освіти тих категорій учнів, що не здатні повною мірою засвоювати спеціалізовані знання у виші; тут наявні проблеми селекції, що породжують нерівність здібностей;

3) доступність освіти в кількісному її вимірі для того, щоб усім вистачило місця в аудиторіях вишу; тут протиріччя зміщується в іншу площину – здатність освіти відгукуватися на запити населення.

Якщо перші два протиріччя закладені у властивостях суспільства, його соціальній структурі та соціокультурних розбіжностях, то третє має організаційний характер і пов'язане з менеджментом освіти й управлінською верхівкою, наявністю активних діячів, що мають правові можливості й матеріальні статки. Зазначені протиріччя зумовлюють різні варіанти. Наприклад, доступ до престижної освіти малозабезпечених і нездатних.

Усі види «доступності» породжують ризики порушення якості освіти. Причини та джерела цих ризиків різні. Так, доступність освіти для всіх охочих неминує породжує зниження вимогливості, що веде до погіршення якості навчання. Доступність малозабезпечених шарів населення до вищої освіти зумовлює зниження матеріальної оснащеності процесу навчання, що також погіршує його якість. У будь-якому разі розширення меж доступу до вищої освіти призводить до зниження її якості. Виникає парадокс: розширення меж доступу до освіти, збільшення кількості викладачів і студентів, що можна розглядати як розквіт, супроводжується зростанням кризових явищ, пов'язаних зі зниженням якості навчання, втратою престижу вищої освіти. Фактично можна говорити про виникнення кризи освіти під час її розквіту. Це пояснює наявність амбівалентної властивості у викладацького корпусу щодо готовності приймати нововведення в

освіті й разом з тим чинити опір цим змінам. Зазначена амбівалентність частково пояснюється також тим, що для реформ характерна дифузія, тобто процес, у ході якого характеристики європейської освіти поширюються на систему освіти України. Процес дифузії є болісним: властивості іншої системи важко засвоюються вітчизняною системою освіти.

Для подолання кризи необхідні не тільки гроші та інші ресурси, а й готовність до змін: для змін у системі освіти потрібні «ідеї, сміливість, рішучість, здатність до критичної самооцінки, прагнення до пошуків і змін» [Кумбс 1970, с. 11]. Іншими словами, гроші й матеріальні ресурси як такі не розв'язують проблеми виходу з кризи. Важливим є також і соціокультурний аспект проблеми, що стосується цінностей, які забезпечують процес змін. При цьому сліпа віра й догматизм не можуть адекватно відповісти на нові виклики. Необхідна віра, що спирається на раціональний аналіз і продуктивну уяву. Система освіти повинна «уміти бачити саму себе» [там же, с. 12], щоб мати здатність змінюватися. Інструментом, що уможливило усвідомлення соціокультурних передумов реформ, є соціологічні дослідження, опитування громадської думки викладачів.

Усталені зразки педагогічної праці Ф. Кумбс називає «кам'яною стіною звичок, незламною і нескоримою» [Кумбс 1970, с. 12]. Педагогічна професія, на його думку, не схильна до критичної самооцінки: «Викладач не вміє виявляти й використовувати можливості різних нововведень, що могли б допомогти йому домогтися більшого». Кризі властива іронія: вона розпочинається в пору торжества знання й підвищення престижу освіти; освіта спонукає до змін, але сама опирається нововведенням. Опір реформам можна пояснити не тільки тим, що викладачі консервативні люди. Самі особливості викладацької праці припускають наслідування традицій, що іноді перетворюється на доктрину. Викладачі «бояться вийти за межі звичної колії» [там же, с. 13]. Найефективніший метод позбавлення викладацького співтовариства пут традиційних методів навчання – це демонстрація успішних результатів досліджень, що переконують в ефективності нововведень. Необхідно широко інформувати викладачів не тільки про нові методи, а й про позитивні результати, які дає застосування цих методів.

Однією з причин кризи є саме суспільство. Коли настав час масової освіти, постало питання про те, яку саме освіту потрібно дати людям. Отже, виникла проблема відповідності інтересів людей і суспільства щодо змісту освіти. Одну з важливих причин кризи освіти Ф. Кумбс вбачає в тому, що «люди хочуть здобути далеко не завжди той вид освіти, яка в нових умовах буде відповідати їх особистим інтересам і водночас інтересам національного розвитку» [Кумбс 1970, с. 14]. У виборі професії люди керуються ієрархією престижу професій, що склалася в попередній період. Ця ієрархія вже не віддзеркалює нові потреби суспільства у кваліфікованих кадрах. Виникає розрив між характером попиту на освіту й потребами суспільства: «Учень, що вибирає для себе галузь академічних інтересів, і система освіти, що намагається спрямувати потік учнів відповідно до потреб національного розвитку, зазнають тиску з двох боків. З одного боку, це проголошені цілі розвитку суспільства, а з іншого – розуміння престижу й структури прибутків, що не збігаються з інтересами розвитку» [Культурологія. XX век 1997, с. 14].

Насамперед слід звернути увагу на соціальні та соціокультурні аспекти, що супроводжують реформи. Цікавими для дослідника є латентні явища та процеси, що виникають у ході реформування освіти. Вкрай важливим є дослідження того, наскільки освіта забезпечує виконання своїх головних функцій і що може заважати їй у цьому. Природним для процесу змін є тимчасове виникнення дисфункційних явищ, при цьому криза також може загострюватися під їх дією. Наприклад, заниженість вимог до студента є дисфункційним явищем, що породжує кризові ситуації через недостатнє виконання освітою функції передачі та закріплення необхідних для фахівців знань і вмінь. Зазвичай, коли йдеться про дисфункцію інституту освіти, мають на увазі недоліки у функціонуванні цього інституту або неналежне виконання функцій. Якщо інститут замість користі завдає шкоди суспільству, то таку його дію називають дисфункцією. Наприклад, у сучасному суспільстві однією з дисфункцій освіти як соціального інституту є низький рівень успішності учнів і студентів. Як відомо, функція інституту освіти – готувати всебічно розвинених фахівців, але якщо інститут не може впоратися зі своїм завданням, то необхідних фахівців суспільство не отримає. Школи і виші випускають у життя дилетантів. Функція, отже, перетворюється на дисфункцію. Серед інших дисфункцій називають такі явища, як незатребуваність молодих фахівців, низька актуальність їхньої кваліфікації, низький професійний рівень викладацького складу в навчальних закладах, корупція. Багато студентів неправильно оцінює можливості та зміст майбутньої професії. Це одна з причин того, що великий відсоток випускників працює не за фахом. Суспільство витратило на підготовку фахівця гроші, а випускник не може або не хоче працювати за фахом.

Є недоліки і в організації освітнього процесу. Так, останніми роками відбулося невинувдане скорочення годин на аудиторні заняття. Викладачам іноді доводиться ставити оцінку за іспит, залік на прохання своїх колег або керівництва. У частині закладів освіти поширений формалізм у контролі за знаннями студентів. Доводиться занижувати вимоги на іспитах через те, що частина студентів не здатна засвоїти навчальний матеріал. На заочному відділенні деякі студенти не виконують самостійно контрольні, курсові й дипломні роботи, а замовляють їх приватним особам, після чого видають ці роботи за свої. Це хибне явище, з яким дуже складно боротися. Одна з причин його криється в тому, що частині студентів більше потрібний диплом, ніж знання. Це пов'язано часто з тим, що деякі студенти прагнуть здобути вищу освіту для досягнення бажаного соціального статусу, а не для отримання професії.

Через невисоку заробітну плату знижується престиж викладацької праці. Це призводить до того, що часто аспірантами й викладачами стають не кращі, а середні випускники. Не всі наші виші дають необхідні знання й уміння для практичної роботи. У навчальних планах багато непотрібних дисциплін. А практика студентів є формальною, через що вони не можуть набути необхідних практичних навичок до роботи. Дисфункційна ситуація характеризується дією дисфункційних явищ, що можна інтерпретувати як негативні. Проте негативний характер певних явищ має відносний характер. Так, якщо від студента зі слабкою мотивацією та недостатніми навичками очікувати активної самостійної роботи, то

відсутність такої роботи можна вважати негативним, дисфункційним явищем. Однак, якщо переформулювати вимоги до студента відповідно до його мотивації та наявних навичок, тобто організувати самостійну роботу під чітким контролем викладача в аудиторії, то негативне дисфункційне явище не виникне.

Концепція дисфункцій в освіті за рахунок отримання результатів аналізу негативних наслідків неповноцінної реалізації функцій освіти проявляється в наявності освітніх девіацій у суб'єктів освітнього процесу, відтворенні консервативних норм, які не відповідають сучасності, у неготовності до самостійної професійної діяльності певної частини випускників, збільшенні соціальної нерівності у сфері вищої освіти. Наголосимо, що ці явища не притаманні системі вищої освіти загалом, а є лише латентними складниками певної її частини. Є такі латентні дисфункційні наслідки освіти, які проявляються не у сфері освіти, а в інших сферах життя. Тобто йдеться про міжінституційні взаємозв'язки. У такому разі дисфункційне значення освіти виявляється також у тому, що вона погіршує функціонування інших соціальних інститутів. Наприклад, підвищення рівня освіти жінок призвело до зменшення народжуваності. Так, за даними перепису населення, освічені жінки в середньому мають менше дітей. Чим вищою є освіта, тим вищий і ризик розпаду сім'ї. Висока освіта зумовлює кризу інституту родини й демографічну кризу взагалі.

Нові явища та процеси в освіті закріплюються у сталих практиках і набувають соціальної легітимізації. Остання припускає не тільки виникнення і зміцнення легальних відносин і явищ, а й латентні, неформальні соціокультурні процеси, тобто неявні, приховані. Одним із проявів неформальної інституалізації в освіті є тіньові практики. Латентна природа тіньових практик зумовлює необхідність вивчати їх засобами наукового дослідження. Одним із важливих завдань науки є дослідження латентних явищ і процесів, що приховані від відкритого спостереження, не підлягають відкритому соціальному контролю та характеризуються непередбачуваними наслідками. З огляду на те, що освіта в суспільстві знань набуває особливого значення, дослідження тіньових практик в освіті є досить важливим і актуальним.

Латентні функції є ненавмисним результатом діяльності інститутів чи осіб, що представляють їх. Дослідження латентних функцій необхідне для створення більш повної картини про об'єкт дослідження. А точніше, ці знання дають можливість передбачати негативні наслідки та використовувати невраховані ресурси, що робить процес соціального управління більш ефективним. Функція може бути явною для одних членів суспільства й латентною для інших. Те саме і з дисфункцією. Наприклад, одним важливо здобути в університеті фундаментальні знання, а іншим – познайомитися з корисними людьми.

Проявом кризи в освіті є явища деструкції. У загальному розумінні деструкція – це порушення, руйнування нормальної структури будь-чого. Що ж до освіти, то тут йдеться про загрозу деструкції, про деякі тенденції порушення структури освіти, про наявність певних руйнівних рис, що загрожують системі освіти, про явища, що, звичайно, не можуть зруйнувати систему освіти, проте можуть її істотно послабити. Деструкцією також є діяльність, що може призвести до порушень у виконанні основних функцій освіти. Для деструкції характерні

руйнування, ослаблення, зневажання традицій, властивих національній системі освіти. Специфічні умови функціонування вітчизняного інституту освіти певною мірою детермінують виникнення деструктивних явищ. Механізми соціальної деструкції у сфері освіти зумовлені способами й змістом освітніх реформ. Є протиріччя між сформованими практиками в системі освіти й запропонованими змінами у процесі реформування.

Способи реформування можуть бути різними. Наприклад, зміна правил і процедур, що віджили своє, коли громадськість готова до таких змін і сама до них спонукає, або протилежне – нав'язування елітою деяких практик і процедур, що не сприймаються громадськістю. У такому разі можна вести мову про наявність соціокультурної деструкції, оскільки в механізм деструкції закладені ментальні чинники. Дослідження синдрому деструкції передбачає виявлення ставлення до змін, оцінку їх наслідків. Наприклад, соціологічні опитування виявляють негативне ставлення значної частини викладачів до пропонованих і здійснюваних реформ.

Процеси деструкції не породжує якась одна людина чи установа. Вони мають масовий характер і є соціальними за своїм походженням, їх причина криється у природі суспільства. Культурна специфічність процесів соціальної деструкції в освіті полягає в особливостях ментальності, традицій. Структурним компонентом деструкції є культурні форми, що впливають на особистість як на об'єкт і спонукають людину відмовитися від сформованих раніше зразків діяльності. Виявлення логіки суспільного розвитку, закономірностей і механізмів соціальної динаміки повною мірою неможливе без урахування процесів деструкції [Кремень 2010; Трошин 2000]. Спираючись на аналіз суспільства як системи комунікації та інформації, можна твердити, що деструкція супроводжується знищенням інформації, що стала «непотрібною» через її нездатність адаптувати людину до життя в умовах конкретної ситуації. Ситуація виникнення деструкції розглядається як криза адаптації.

Деструкцію не слід плутати з деконструкцією. Розгляд проблем сучасної вищої освіти в категоріях деконструкції дає можливість по-новому осмислити процеси змін. Отже, необхідна інтерпретація деяких особливостей освіти в Україні із застосуванням теорії деконструкції. Деконструкція – це поняття сучасної філософії та мистецтва, що означає розуміння за допомогою руйнування стереотипу або входження у новий контекст. Деконструкція виходить із передумови, що зміст конструюється у процесі прочитання, а звичне уявлення або позбавлене глибини (тривіальне), або нав'язане репресивною інстанцією автора. Тому необхідна провокація, що ініціює думку та вивільняє приховані смисли тексту, не контрольовані автором [Алексеева 2002, с. 292–293].

Теорію деконструкції розробив Ж. Дерріда для створення нового методологічного інструменту в естетиці. Але згодом ця концепція почала застосовуватися й для потреб аналізу різних соціальних явищ. Деконструкція суспільства означає не його руйнування, а переструктурування. Ідеться про рекомпозицію заради розуміння того, як була сконструйована цілісність. Рух деконструкції не зводиться до негативних деструктивних форм. Руйнуючи звичні очікування, дестабілізуючи та змінюючи статус традиційних цінностей,

деконструкція виявляє теоретичні поняття й артефакти, які вже є у прихованому вигляді. Деконструкція означає підготовку до виникнення нової парадигми. У процесі деконструкції відбувається втрата універсального цілісного в явищі чи інституті, змішування його компонентів і складників, руйнування меж між ними. Мова йде не про локальні відкриття, а про винахід нового підходу, нового середовища існування, нових структур на тлі вичерпаності структур, що вже не працюють і потребують реконструкції [Культурологія. ХХ век 1997, с. 94–96]. Деконструкція в царині освіти означає певне руйнування наявної системи з тим, щоб потім створити оновлені освітні інституції, що відповідатимуть сучасним вимогам. Болонські реформи і є процесом деконструкції, тому вони спричиняють незадоволення серед викладацького корпусу.

Кілька характерних особливостей сучасної ситуації виділяє Л. Бойко. Зокрема, відмова держави від налаштування на загальну повну середню освіту провокує незавершеність навчання багатьма учнями. При цьому такий «відсів» має яскраво виражений соціальний характер: діти керівників і фахівців з вищою освітою становлять більшу частину шкільного випуску, а частка вихідців із родин робітників і селян є істотно меншою [Бойко 2002]. Суттєвою є роль вищої школи і як сфери капіталовкладень, інвестицій у «людський капітал». Ідеться не тільки про недержавні освітні установи та контрактний набір у державні виші, а й про те, що родини студентів активно фінансують їх підготовку до конкурсного відбору на безкоштовне навчання. Подібна трансформація функцій української вищої школи визначає бурхливий розвиток негативних латентних процесів у сучасній системі освіти.

При уважному аналізі можна виявити дисфункційні наслідки неповноцінної реалізації кожної з наявних функцій освіти. Почнемо з універсальних функцій, властивих кожному соціальному інституту. Так, функція соціального контролю повинна забезпечувати регулювання поведінки за допомогою соціальних норм, правил, стимулювання схвальної поведінки та санкцій за небажану. Однак сучасний виш не тільки не припиняє, а навпаки, привчає студентів до «девіантних норм», підробок (звичка складати іспити за допомогою шпаргалок, хабарів, домовленостей), уживання наркотиків тощо.

Функція відтворення, що допомагає засвоєнню культурних норм від покоління до покоління, в умовах суспільної та інституціональної трансформації призводить до парадоксальних процесів, адже та ідеологія й ті соціальні норми, що формувалися впродовж десятиліть, сьогодні вважаються неприйнятними. Виходить, функція відтворення насправді відтворює консервативні норми соціалізму, проти яких багато хто намагається боротися. Однак і сучасні, неідеологізовані культурні норми теж зазнають неабиякої критики. Так, соціалісти-утопісти вважали за необхідне ізолювати дітей від батьків, щоб останні не прищеплювали норми колишньої культури новому поколінню й не відтворювали б норм старого суспільства.

І функція соціального контролю, і функція відтворення тісно пов'язані із соціалізаційною роллю освіти. Латентною дисфункційністю соціалізації через вищу освіту є відтворення відчуття страху перед майбутнім, невпевності в завтрашньому дні. Найбільший відсоток безробітних – це особи з вищою освітою. А центральною проблемою для випускників є тривога за своє майбутнє,

можливість зреалізувати себе і свої знання. Тільки несоціалізований індивід не ставить перед собою виразних життєвих цілей і може залишатися байдужим до власної долі. Саме входження особистості в контекст загальноприйнятих прагнень породжує моральну відповідальність перед загрозою не реалізувати себе з користю для суспільства, родини та майбутніх поколінь.

Наступною універсальною функцією освіти є комунікативна функція. Вона повинна забезпечити взаємодію між людьми, їхнє спілкування, зв'язки завдяки організації спільної діяльності в межах освітніх інституцій. Насправді вища освіта іноді перешкоджає комунікації між людьми. Освічені люди уникають спілкування й не обмінюються інформацією з неосвіченими. У суспільстві наявне взаємне відчуження між освіченими й неосвіченими групами, причому соціальна дистанція між людьми збільшується зі зростанням освіченості. Тобто освіта формує інформаційні й комунікаційні бар'єри між людьми з різним рівнем і типом освіти. Свого часу навіть розгорнулася дискусія між «ліриками» й «фізиками». Така спрощена й наївна форма полеміки насправді відображала реальні протиріччя в суспільстві на ґрунті освіти.

Дисфункційні явища можна виявити й у реалізації специфічних функцій інституту освіти. Наприклад, функція формування професійно-кваліфікаційного складу населення в нашій країні дуже погано відрегульована: в одних сферах економіки кваліфікованих фахівців катастрофічно бракує, а в інших їх надлишок. До того ж, недовиконання системою освіти функції професіоналізації взагалі позбавляє суспільство висококваліфікованих кадрів.

Що ж до іншої важливої функції – функції соціальної стратифікації, – то тут теж наявні серйозні проблеми. По-перше, незважаючи на те, що конституція гарантує всім громадянам України рівний доступ до освіти, насправді ж, залежно від статусу батьків, діти робітників і селян, як і раніше, навчаються здебільшого в середніх спеціальних навчальних закладах, а діти керівників і фахівців – переважно у вишах. Сьогодні, коли інтелект стає стратегічним потенціалом будь-якої країни, така ситуація викликає стурбованість у людей, що мислять перспективно. По-друге, освіта, як відомо, повинна забезпечувати вертикальну мобільність найбільш здібним і талановитим. Насправді ж вона часто підміняє знання й здібності наявністю диплома. Тому при виборі претендента на вакансію або при просуванні працівника по кар'єрних сходинках частіше звертають увагу на диплом, а не на реальні знання.

Незадовільне виконання виховної функції системою освіти все частіше призводить до формування споживацького типу особистості. Ціннісні орієнтації більшості сучасних молодих людей спрямовані в бік еґоїзму й прагматизму, тоді як соціальні обов'язки такі особистості намагаються взагалі ігнорувати. Щоправда, парадоксальні ефекти виховної функції освіти були відомі й раніше. Так, у часи Російської імперії реалізовувалася західна система підготовки державних службовців. Це сприяло поширенню західних демократичних і республіканських поглядів серед студентів і випускників, що спровокувало антиурядові настрої в тогочасній Росії.

Кризовий стан науково-дослідницької функції освіти пояснюється економічними й політичними проблемами в державі. Незважаючи на загальне

розуміння необхідності вкладання інвестицій у науку, держава виділяє кошти тільки на заробітну плату працівникам наукової сфери. Матеріальна ж база для досліджень і розробок застаріла й не може задовольнити вимог сучасної науки.

Гуманітарна функція освіти забезпечує орієнтованість молодого покоління на людину, її захист, саморозвиток і самовдосконалення. Незадовільне виконання цієї функції призводить до таких поширених нині явищ, як інструментальне ставлення до людини, технократизм, бюрократизація та інші прояви антигуманності на виробництві й у суспільстві загалом.

Спробуємо розібратися в причинах освітніх дисфункцій, починаючи з найбільш загальних. Із сутністю самого процесу освіти, як процесу оволодіння знанням, пов'язані насамперед онтологічні причини. Цей процес потребує багато зусиль, до чого далеко не всі готові та здатні. Причиною дисфункцій може бути й незадовільне виконання системою освіти своїх функцій. Неякісна реалізація функцій зумовлює протилежний ефект, і результат буде негативним. Особливо це стосується заочної форми навчання. Серед проявів неякісного виконання системою освіти своїх функцій можна назвати такі:

- невиправдане скорочення навчальної програми;
- занижені стандарти якості й обсягу знань;
- формалізм у викладанні й контролі знань;
- низький рівень викладання;
- хабарництво;
- наявність у навчальному плані дисциплін, що не відповідають спеціальності.

Останнє з наведених негативних явищ частково послаблюють уведені стандарти освіти, освітньо-кваліфікаційні характеристики спеціальності (ОКХ), освітньо-професійні програми (ОПП). Однак загалом проблема залишається, оскільки стандарти навчання міняються значно повільніше, ніж змінюється зміст багатьох професій.

Незадовільне виконання системою освіти своїх функцій призводить до неповноцінного, «сурогатного» результату й завдає значної шкоди виробничій системі: недовчені працівники неякісно виконують свої професійні обов'язки, унаслідок чого збільшується травматизм на виробництві, трапляються техногенні аварії тощо. Крім того, неякісна освіта негативно впливає й на всю суспільну систему в цілому. Ще однією причиною дисфункцій в системі освіти може бути невідповідність між вимогами й реальними властивостями людини: брак необхідного запасу знань, низький інтелектуальний рівень. Наступною причиною дисфункцій є неадекватні мотиви здобуття освіти. Вони найчастіше бувають інструментальними: отримання диплома, дотримання престижу, виконання бажання батьків, пасивна відповідність моді й загальному захопленню, неправильна оцінка можливостей майбутньої професії тощо. Дисфункції спричиняє також нерозвиненість матеріальної бази й інфраструктури освіти – брак обладнання, літератури, приміщень та інших умов для навчання.

Одним із проявів дисфункції є більш високий відсоток освічених жінок, ніж чоловіків. Жінки стали освіченішими та, як наслідок, – економічно й психологічно незалежними, з високим почуттям власної гідності, вимогливішими

до своїх партнерів-чоловіків. Чоловіки не готові прийняти новий розподіл ролей, наполягають на колишніх традиціях. Баланс сімейних ролей порушується, послаблюється нормативна база сімейного життя, зростає невизначеність життєвих планів. Освіта, таким чином, спричиняє розхитування підвалин сімейного життя, що позначається на функціонуванні всього інституту сім'ї.

Підвищення рівня освіченості зумовлює посилення вимогливості до перспектив власного життя. Людина неосвічена може бути щасливою в тій соціальній і економічній ніші, яку вона займає. Освічена ж людина, поглиблюючи свої уявлення про життя, зіставляючи їх із можливостями, відчуває незадоволеність. Особливо це стосується провінційних вишів, де змушена навчатися талановита людина. Це зумовлює таку латентну дисфункцію, як нереалізованість життєвих прагнень. Нереалізованість очікувань суспільства щодо позитивних функцій не повною мірою відображається в науковій літературі. Навпаки, більш типовим є ідеалізація системи освіти. У багатьох працях, присвячених системі освіти, ідеалізується роль освіти, недоліки розглядаються дуже рідко, переважно в публіцистичному плані.

Латентність цілого ряду процесів і явищ у сфері освіти зумовлена також тим, що люди не схильні відверто ділитися своїми думками, своїми справжніми мотивами дій. Скуті суспільною мораллю та прийнятими зразками «правильної» думки, вони просто соромляться висловити свої щирі настрої. І виявити їх досить непросто. Можна лише з'ясувати тенденції, акценти, деякі ймовірності, але потайливість людей не дає змоги з вірогідністю судити про мотиви їхніх вчинків у сфері освіти. Латентність певних процесів і функцій у системі освіти може змінюватися залежно від значущості освіти в суспільстві, змін її організації та якості. Одним із латентних, дисфункційних явищ в освіті є наявність певної кількості дипломів-підробок, власники яких не відповідають вимогам щодо знань і вмінь, що передбачені цим сертифікатом. Тобто диплом-підробка – це не обов'язково документ з підробленою печаткою та підписами, а документ, хоч і зі справжньою печаткою, але отриманий завдяки неформальним тіншовим схемам і практикам.

Серед обставин, через які стан інституту освіти сприймається як кризовий, можна виділити такі:

- по-перше, багато хто вважає найзагальніші результати діяльності інституту освіти в певному розумінні негативними;

- по-друге, конкретні результати здебільшого є невизначеними і сприймаються як такі, що з'явилися внаслідок неврахованих, латентних причин і обставин;

- по-третє, не відбувається позитивного накопичення результатів, а проблеми, навпаки, відтворюються і їх кількість збільшується.

Криза системи освіти супроводжується посиленням другорядних функцій і зниженням значущості основних. Так, основна за пріоритетністю функція передачі знань для більшості студентів поступається перед функцією набуття соціального статусу «людини з вищою освітою». Саме ця обставина пояснює багато рис сучасної української вищої освіти: безпрецедентне збільшення кількості навчальних закладів III–IV рівнів акредитації, стрімке зростання

кількості студентів, що перевищує навіть число випускників шкіл. Бажання здобути вищу освіту виявляє багато випускників шкіл і технікумів минулих років. З погляду виконання функції соціальної мобільності, вища освіта переживає не кризу, а навпаки, – бурхливе піднесення. Переформулювання завдань веде до переоцінки результатів діяльності. Тому, якщо по-іншому поглянути на завдання вищої освіти, то можна дійти висновку, що вона не перебуває у кризовому стані, а навпаки, успішно розвивається.

Криза соціального інституту освіти в тому, що свої функції він здійснює не тією мірою, на яку розраховує суспільство. Криза виявляється також у тому, що зміни в ієрархії значущості тих чи інших функцій відбуваються не відповідно до потреб системної трансформації суспільства, а всупереч їм. Загалом виш позитивно впливає на моральність молодих людей, але наявні певні тенденції негативного впливу на деякі риси моральності молоді студентського способу життя. Одним із таких явищ у студентському середовищі є наркотики та паління незаміжніх дівчат. Важливим аспектом впливу вищої освіти на світогляд людини є такий латентний неочікуваний момент, як зниження репродуктивної мотивації у жінок. Жінка, що здобуває вищу освіту, має менше бажання мати 2–3 дітей, ніж жінка з нижчим рівнем освіти. Ця особливість не є чіткою, але виявляється як певна тенденція.

Вивчення латентних процесів дає змогу судити про реальний прогрес у сфері освіти й уникати зайвої самовпевненості та невиправданого оптимізму у зв'язку з дійсно прогресивною й розвивальною роллю освіти. Багато процесів, котрі, як зазвичай вважається, руйнують освіту, насправді «очищають» її від зашкарублої стабільності й дають можливість набагато ефективніше пристосуватися до змінних соціальних, економічних і політичних умов. Із розвитком системи освіти виникло також протиріччя між необхідністю підготовки фахівців для різних галузей народного господарства й підвищенням рівня освіченості широких верств населення, яке претендувало на здобуття відповідної освіти й соціального статусу. Такі функції освіти, як професійна й соціокультурна підготовка, почали конкурувати між собою.

Значною перешкодою для успішного проведення реформ є розбіжності державних освітніх стандартів України та країн Євросоюзу. Несумісність освітніх стандартів перебороти дуже складно і для цього потрібно багато часу й серйозні зміни не тільки в організаційних питаннях, а й у ментальності учасників освітнього процесу – студентів і викладачів. Викладацький корпус вважає, що конкретна реалізація болонських реформ потребує з боку учасників освітнього процесу більшої підготовки до цих змін. Насамперед необхідним є бажання проведення болонських реформ і віра в їх реалізацію, чого поки ще бракує. Важливе положення Болонського процесу – це контроль за якістю освіти. Йдеться про узгодження критеріїв і процедур оцінки якості. На перший погляд, висувається справедлива вимога щодо незалежного контролю з боку агентств. Однак контроль не є самоцінністю. Його суть у тім, щоб стимулювати досягнення належної якості в самому освітньому процесі. Але досягти цього в умовах масової вищої освіти досить складно. Поки що альтернатива – якість або масовість – зважається на користь масовості.

Значною перешкодою на шляху реформ в освіті є недостатнє бажання викладацького корпусу брати участь у здійсненні таких реформ, які пропонує керівництво. Частина викладачів не хочуть, щоб освітня система України входила до Болонського процесу. У принципі, викладачі вважають освітні реформи необхідними, але зміни в системі освіти не повинні бути такими, якими їх ініціює Болонський процес. Викладачі вважають, що в українських студентів ще не сформувалися ті риси, які передбачає Болонська система. Студентам бракує достатньої відповідальності в навчанні, старанності й розуміння необхідності великої самостійної роботи над собою. Ні викладачі, ні особливо студенти не готові до змін, зумовлених Болонським процесом.

Перешкоди щодо реалізації Болонського процесу можна об'єднати в декілька груп. Першу групу становлять перешкоди соціального та загальнополітичного характеру, зокрема невідповідність рівня та якості життя в європейських країнах і в Україні, невідповідність політичної системи європейським вимогам. Друга група – це ментальні та психологічні передумови реформ: неготовність студентства до вимог Болонського процесу, неготовність педагогічного активу навчальних закладів України до масштабної інтеграції в систему освіти країн Європи, небажання частини викладацького корпусу України входити до Болонського процесу. Третя група пов'язана з освітнім процесом: розбіжності державних освітніх стандартів України та країн Євросоюзу, Недостатня матеріальна та інфраструктурна база освітнього процесу. Четверта група пов'язана з побоюваннями негативних наслідків, до яких, наприклад, належать такі: нерозуміння реальних наслідків ламання вітчизняної системи освіти при переході на Болонську систему, небезпека посилення еміграції талановитої молоді України в країни Європи, слабка мовна підготовка більшості студентів для того, щоб навчатися за кордоном.

Менш значущими є чинники, що фактично не можуть контролюватися викладачами, а найбільш значущими є ті, що фактично залежать прямо від діяльності викладачів, від їхньої здатності змінити освітні стандарти. Ментальні й психологічні чинники, що перешкоджають Болонським реформам, будуть призводити до імітації змін. Оскільки зміна освітніх стандартів відбуватиметься, як правило, адміністративними методами, то слабкість психологічної підготовки зумовлює бажання використовувати методи мімікрії для адаптації свого стану до адміністративних обов'язкових умов, пов'язаних із реформами. Викладачі виконуватимуть накази й розпорядження керівництва, але в безпосередній діяльності намагатимуться так максимально скоригувати зміни, щоб вони не потребували багато зусиль і не особливо сильно відрізнялися від колишніх процедур контролю, оцінювання й навчання. Інший серйозний наслідок болонських реформ – це скорочення аудиторних годин для роботи студентів із викладачем. Звичайно, це дещо зекономило кошти й зменшило потребу в навчальних приміщеннях. Але ж не для цього проводиться реформа. Вважається, що необхідно вивільнити час для самостійної роботи студента. Таке абстрактне, відірване від реальної практики навчального процесу положення не виправдало себе. Студенти не компенсували скорочення аудиторних занять самостійною роботою. Це й викликало різку критику з боку викладачів щодо скорочення аудиторних занять.

Узагальнюючи уявлення про сучасний стан вищої освіти, визначимо такі соціальні виміри гармонізації культурно-освітнього простору:

– більш активне впровадження навчальних програм в актуальний культурний контекст;

– забезпечення відповідності вищої освіти глобальним викликам сучасної культури завдяки активізації вищої освіти як частини системи масової комунікації;

– спрямування зусиль на встановлення більш конкретних зв'язків із замовниками випускників вишів для посилення відповідності характеру знань сучасним запитам народного господарства й культури;

– надання рівних можливостей для здобуття вищої освіти представникам різних соціальних груп і регіонів;

– реалізація функцій вищої освіти як агента соціалізації, культурації, тобто забезпечення процесу входження індивіда в культуру, особливо в рідну національну культуру, через осягнення її смислів.

2.3. МИСТЕЦТВО ЖИТТЄВОРОЧОСТІ ЯК СТРАТЕГІЧНИЙ ОРІЄНТИР ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УНІВЕРСИТЕТУ

Трансформації і деформації культурно-освітнього простору університету в суспільстві знань

Революційні перетворення, яких людство зазнало впродовж ХХ ст., – наукова, науково-технічна, інформаційно-комп'ютерна революції – радикально змінили процес функціонування освітніх систем. Інститут освіти швидко й досить переконливо почав перетворюватися з відносно замкнутої, чітко локалізованої та консервативної системи на відкриту сферу освітньої взаємодії не тільки соціальних інститутів освіти, а й інститутів культури, що мають освітній потенціал, засобів масової інформації й комунікації, державних установ і органів влади, що здійснюють управління освітою, громадськістю, орієнтованою на освіту, роботодавців, представників бізнес-середовища та інших замовників і споживачів освітніх послуг, зокрема й конкретних індивідів та їхніх батьків тощо. Освіта стала більш оперативною й цілеспрямовано реагувати на зовнішні імпульси – нові освітні запити суспільства й особистості, нові освітні теорії й концепції, освітні технології, дидактичні та методичні розробки тощо. Було визнано, що освіта інтегрує інші суспільні системи – економіку, науку, культуру, визначаючи як перспективи розвитку суспільства, так і життєдіяльність кожної окремої людини. На межі ХХ – ХХІ ст. до цих трансформацій освітньої системи під впливом процесів глобалізації додалося те, що інститут освіти втратив свою обмежену національно-державну локалізацію та розсунув функціональні кордони до регіонального й навіть загальноцивілізаційного рівнів.

На тлі всіх цих кардинальних змін постала об'єктивна потреба у пошуку нових понять, здатних відобразити специфіку освіти як складної, гнучкої, відкритої, динамічної, багатовимірної системи, яка не є жорстко структурованою й локалізованою. Одним із таких понять і стало поняття освітнього простору, яке досить широко використовується в сучасному філософсько-педагогічному дискурсі.

Спочатку поняття «освітній простір» вживалося здебільшого як теоретична метафора, без чітко визначеного змісту й категоріального статусу. З появою досліджень, спрямованих на виявлення й уточнення сутнісних характеристик освітнього простору як соціокультурного та педагогічного явища (Б. Гершунський, Д. Григор'єв, Ю. Громико, О. Данилюк, В. Кремень, С. Клепко, В. Козирев, Н. Крилова, Ю. Мануйлов, О. Марченко, Л. Павленко, Б. Фляков, Є. Ямбург та ін.), це поняття було введено в категоріальний апарат педагогіки й продуктивно використовується при вивченні різних аспектів сучасної освіти (М. Віленський, В. Гінеціанський, В. Конєв, О. Мещерякова, В. Панов, В. Слободчиков, І. Шендрик та ін.).

Специфіка освітнього простору, порівняно з іншими просторовими формами організації людського буття, визначається тим, що в ньому процес формування особистості здійснюється через трансляцію та засвоєння «соціокультурного генофонду», тобто особливо важливих, перевірених і закріплених досвідом складників соціального буття й культури – традицій (емпіричний рівень досвіду) і знань (теоретичний рівень). Отже, освітній простір набуває характеру культурно-освітнього простору з вираженим людським виміром.

Своєрідним попередником поняття «освітній простір» у педагогічних дослідженнях було поняття «освітнє середовище». Але воно фіксувало зовнішні, об'єктивні умови формування особистості. На відміну від освітнього середовища, культурно-освітній простір є принципово суб'єктивним – конституюється суб'єктами педагогічної практики у процесі їх активної взаємодії між собою та з освітнім середовищем. Він охоплює і речовинні, предметні форми, й ідеальні, що утворюють феноменологічну єдність практик у педагогічному процесі – ідеї, думки, смисли, ставлення, соціально-психологічні настанови та стереотипи, які регламентують поведінку й діяльність людей щодо освіти.

Культурно-освітній простір університету має власну специфіку. Він конституюється у процесі педагогічної взаємодії, що передбачає трансляцію й засвоєння професійного досвіду – професійних знань, навичок і вмінь, професійних компетентностей, наукових знань, зразків «високої» культури тощо. У культурно-освітньому просторі університету провідними стають науково-дослідний складник і науково-освітня діяльність. З часів В. Гумбольдта університет характеризується як «територія вільного розуму», де науковий пошук та інтелектуальний розвиток особистості здійснюється на засадах академічної свободи. Але, незважаючи на свою наукову спрямованість, університетська освіта зберігає й навіть посилює характер складного культурного процесу, особистісно орієнтованої культурної діяльності. Недаремно призначення університету В. Гумбольдт вбачав у всебічному гармонійному розвитку особистості й такому ж розвитку національної культури.

Ідея класичного університету В. Гумбольдта з притаманною їй гуманістичною й культурно-просвітницькою орієнтованістю знайшла подальший розвиток у філософії початку ХХ ст. (Г.-Г. Гадамер, Дж. Ньюмен, Х. Ортега-і-Гассет, К. Ясперс). Наприкінці ХХ – на початку ХХІ ст. дискусії щодо покликання й призначення університету розгорнулися з нових обертів, оскільки за загальним визнанням класичний університет гумбольдтівського типу якщо й перебуває не в руїнах, як на тому наполягає Б. Рідінгс [Readings 1996], то у глибокій кризі. Можна навіть сказати, що переосмислення ідеї університету, його покликання й призначення, розроблення його нових моделей спричинили своєрідний «мейн стрім» у сучасному філософсько-педагогічному дискурсі. Ці питання привертають увагу великої кількості як іноземних (Г. Бакбайндер, Г. Балихін, З. Бауман, Ж. Верже, Р. Вольф, А. Дж. Гіндел, Ч. Гломбик, Б. Кларк, Е. Керр, Н. Ладижець, Ф. Ньюмен, Дж. Нюсен, Я. Пелікан, Б. Рідінгс, П. Фармер, Ф. Флекснер та ін.), так і вітчизняних дослідників (В. Андрущенко, В. Бакіров, О. Глузман, В. Кремень, М. Култаєва, В. Луговий, С. Пролеєв, М. Степко та ін.). Але теоретична проблема пошуку ефективних шляхів і механізмів гармонізації культурно-освітнього простору університету залишається ще остаточно не розв'язаною. На осмислення цієї проблеми й буде спрямована наша розвідка.

Насамперед необхідно розпочати зі з'ясування причин і ознак кризи класичного університету та деформацій його культурно-освітнього простору.

Уже у «Всесвітній декларації про вищу освіту для ХХІ століття: підходи й практичні заходи», прийнятій 1998 року на Всесвітній конференції ЮНЕСКО в м. Парижі, зазначалося: «Масштабність і темпи перетворень зумовлюють той факт, що суспільство все більше ґрунтується на знаннях, а тому вища освіта й наукові дослідження в цей час стають найважливішими компонентами культурного, соціально-економічного й екологічно стійкого розвитку людини, співтовариств і націй. Отже, перед вищою освітою постають серйозні завдання, яких вона ще ніколи не виконувала і які потребують її радикальних перетворень і відновлення для того, щоб наше суспільство, що нині переживає глибоку кризу цінностей, могло вийти за рамки суто економічних міркувань і сприйняти більш глибокі аспекти моральності й духовності» [Всемирная декларация 1998].

Але тут виникає колізія: з одного боку, вища освіта має допомогти суспільству «вийти за рамки суто економічних міркувань» із тим, щоб бачити ширші ціннісно-сміслові перспективи свого розвитку, а з іншого – сама вища освіта в ринковому суспільстві перетворюється на ринкову сферу надання освітніх послуг, де ефективність функціонування освітніх інститутів визначається їх конкурентоспроможністю. ЇЇ «суспільстві знань», де вища освіта стає визначальним фактором економічного й суспільного розвитку, інститути вищої освіти, зокрема й університет, мають стати підприємствами з відповідними наслідками. Ринок освітніх послуг підпорядковується насамперед економічним законам і механізмам і віддзеркалює економічні інтереси своїх суб'єктів – продавців і покупців освітніх послуг. Знання стають товаром, який купується й продається за гроші. Це принципово змінює природу вищої освіти, особливо культурно-освітній статус університету. Простір університету все більше перетворюється з культурно-освітнього на «ринково-освітній».

Збільшення попиту на вищу освіту у процесі становлення суспільства знань призводить до її масовізації. Це зумовлює принаймні два наслідки, які становлять загрозові виклики майбутньому університету й деформують його культурно-освітній простір. По-перше, виникає загроза «макдональдизації» (Г. Рітцер) університетської освіти, тобто її стандартизації, уніфікації, усереднення. «Макдональдизований» університет втрачає свою унікальність як освітній інститут і може легко розчинитися серед інших інститутів вищої освіти. У «макдональзованому» університеті усереднюється й знижується рівень підготовки і тих, хто навчається, і тих, хто навчає. Останнє, можна сказати, є особливо, системно небезпечним, оскільки «усереднений» викладач значно зменшує шанси «середнього» студента піднятися на більш високий рівень. По-друге, держава вже не може забезпечувати повну фінансову підтримку діяльності університетів, кількість яких постійно зростає, так само як і кількість тих, хто хоче здобути вищу освіту. За таких умов державне фінансування діяльності державних вишів у більшості країн постійно знижується і становить менше 50% від наявних потреб, а поява нових вишів відбувається переважно за рахунок відкриття приватних закладів, якість навчання в яких не завжди відповідає стандартам класичного університету.

Крім того, діяльність університетів здійснюється сьогодні в умовах конкуренції, що постійно зростає. Кожен університет прагне залучити до себе якомога більше студентів, підняти свій рейтинг, стати конкурентоспроможним у сфері надання якісних освітніх послуг. Ця конкурентна боротьба розгортається й загострюється як між університетами всередині країни, так і на міжнародній арені. Нагадаємо, що головна мета Болонського процесу – консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти й науки, створення системи інструментів для підвищення мобільності людського капіталу на європейському ринку праці.

Перетворення університетів на самостійних гравців надзвичайно конкурентного ринку освітніх послуг позначається й на внутрішній структурі університетів, і на характері їх освітньої діяльності. Університети перетворюються на економічні корпорації. Те, що ці корпорації пов'язані з виробництвом і поширенням знань, суті справи не змінює. «Усі ланки університетської структури починають самовизначатися за ознаками конкурентоспроможності й прибутку. Всі факультети, лабораторії, наукові центри і навіть окремі професори розглядаються тепер під кутом зору того, скільки студентів, які приносять дохід, вони змогли залучити, скільки зовнішніх грантів і дотацій вони внесли у «загальну скарбничку», який їхній внесок у бренд університету на ринку освітніх послуг. Все сказане сповна стосується й традиційно гуманітарних, «чистих» галузей знання. Вони не становлять виключення. Безперечними лідерами університетів стають ті з них, хто будь-якими способами (іноді далекими від академічних) залучають маси студентів, мобілізують демінутивну підтримку з боку фондів і приватних донорів, а також постійно працюють над своїм особистим брендом на зовнішньому ринку, включаючи престижні премії, гучні публікації, зв'язок зі ЗМІ та ін. У рамках

університету виживає той, хто не тільки може зробити нове знання, але й має здатності вигідно його реалізувати в ринкових умовах. У цьому сенсі передбачається, що кожний викладач повинен мати хоча б мінімальні таланти й в області менеджменту. Суто академічна стратифікація, як і раніше, має значення, але вона ні в якій мірі не може бути альтернативою вищевказаній тенденції» [Степаненко 2011].

Тут ми скористалися реферативним описом ситуації, що складається в університетах унаслідок появи в них ринкових механізмів. Художній опис такої ситуації маємо в романі Джеймса Хайнса «Розповідь лектора». Автор за допомогою художніх образів не лише змальовує панораму змін в американському університеті, а й розкриває їх згубні наслідки як для самого освітнього інституту, так і для людей, що тут працюють і навчаються, а зрештою, і для всього суспільства, його морального й духовного стану. Конкурентна боротьба за студента – це конкурентна боротьба за гроші, що виражається в поширеному гаслі – «гроші ходять за студентом». «У цій системі координат виявляють себе й нові ролі студентів (магістрів, аспірантів). Тепер вони виступають клієнтами корпорації, покупцями на ринку освітніх послуг, що пропонуються університетом. І хоча відомі дисциплінарні обмеження щодо студентства функціонують, як і колись, проте за всіма позиціями змінився статус студента. Корпорація, як ніколи раніше, виявляється залежною від своїх клієнтів – від їхніх запитів, бажань, життєвих цілей і навіть примх. «Покупець завжди правий!» – ця стара істина, що прийшла до нас зі сфери торгівлі, заявляє про себе й в університетах-корпораціях» [Степаненко 2011].

Ситуація ускладнюється тим, що ставлення студентів та їхніх батьків до університетської освіти стає все більше споживацьким. Це породжує цілу низку наслідків:

- для багатьох студентів університетська освіта не є «доленосною». Це лише епізод у їхньому житті;
- університет повинен бути зручним, тобто від усіх компонентів університету вимагається безумовно гарний сервіс;
- потокові лекції змінюються дискусіями зі студентами на зразок «токовище-шоу» [Степаненко 2011].

Але крім негативних, можна побачити й позитивні наслідки:

- університет повинен перебувати на гребені технічного й технологічного прогресу, пропонуючи студентам найновіші досягнення в організації навчального процесу й студентського життя;
- формується мережа проміжних форм залучення клієнтів до університетської освіти – публічні семінари для місцевого співтовариства, консультації, що надаються фірмам і громадським організаціям тощо. Усе це базується на принципі – всі засоби є гарними для залучення нової клієнтури, але за умов дотримання високого стандарту освітніх послуг, що надаються [Степаненко 2011]. Усе, сказане вище, дає змогу дійти висновку, що сучасний університет не може виживати й розвиватися поза межами ринкової стратегії. Але ця стратегія, як переконуємося, не може бути єдиною й самодостатньою. Гроші, фінансове благополуччя, максимальний прибуток – не

єдині стимули й цілі, що стоять перед університетом. Недаремно у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття» наголошувалося на необхідності виходу вищої освіти за межі суто економічних інтересів. Не тільки в цій декларації, а й у всіх інших міжнародних і національних документах [Національна стратегія 2012], які визначають перспективи та стратегічні орієнтири розвитку вищої освіти, підкреслюється, що головною цінністю суспільства, яке все більше заявляє про себе як про суспільство знань, є освічена людина, здатна приймати нестандартні й відповідальні рішення у швидкозмінних суспільних умовах, зокрема й економічних.

Університет як генератор суспільних змін не може орієнтуватися винятково на отримання прибутку від продажу освітніх послуг. Він має продукувати й генерувати нову шкалу цінностей і смислів на засадах принципу відповідальності (Х. Йонас) за можливість продовження життя прийдешніх поколінь людей. Саме університет здатен і має можливість розробляти стратегічні програми розвитку суспільства й людини, роз'яснювати їхню суть представникам влади й широкій громадськості, активізуючи зусилля, спрямовані на прогресивні перетворення (В. Андрущенко). Університет навіть в ринкових умовах не може й не повинен відмовлятися від своєї людино- й культуротворчої функції, інакше він цілком розчиниться в загальній системі вищої освіти, втративши свою специфіку. Так само суспільство й особистість втрачать той культурно-освітній простір, ту «територію», де відбувалося формування вільного розуму й вільного духу, де продукувалися, зберігалися й поширювалися надутилітарно значущі цінності та смисли.

Усе зазначене дає підстави для висновку, що в суспільстві знань, становлення якого відбувається під впливом інформаційно-комп'ютерної революції і процесів глобалізації, виникає парадокс: разом із загальним визнанням значущості вищої освіти як головного стратегічного ресурсу розвитку сучасної держави, суспільства, людини спостерігається глибока криза університету – і як ідеї, і як соціального інституту. І ця криза сягає самих ціннісно-сміслових засад, що конституують ідею університету й визначають стратегічні орієнтири університетської освіти. В аспекті цього парадоксу виникає потреба філософського переосмислення покликання й призначення університету в нових соціокультурних контекстах для знаходження та конструювання нових духовних підвалин університету та його освітнього простору. Таке переосмислення є необхідним, по-перше, для збереження університету як феномена, що історично конституював і продовжує конституювати європейську культуру; по-друге, для підвищення його ефективності як соціального інституту, що має високий ступінь відповідальності й перед суспільством, і перед особистістю як споживачем освітніх послуг. Поглиблене й цілеспрямоване філософське осмислення окресленої проблеми потрібне й для продуктивного розвитку сучасного постіндустріального суспільства як суспільства знань.

Теоретична необхідність у поглибленій філософсько-освітній рефлексії покликання й призначення університету особливо гостро відчувається в українському суспільстві. Це зумовлюється насамперед подальшим реформуванням системи освіти України відповідно до вимог часу, що

визначаються сучасними інтеграційними і глобалізаційними процесами, становленням і розвитком цивілізації нового, інформаційного типу, а також потребами інтегрування національної системи освіти в європейський і світовий освітній простір. Але таке реформування, як цілеспрямований процес, вимагає чітких ціннісно-сміслових орієнтирів і має здійснюватися на визначених теоретико-методологічних засадах, вироблення яких є прерогативою філософії освіти.

Імплікація мистецтва життєтворчості як стратегічного орієнтира університетської освіти цілком відповідає потребі філософського переосмислення покликання й призначення університету в «суспільстві знань». Тут ми виходимо з того, що загальне призначення, головне завдання освіти загалом і університетської освіти зокрема полягає в тому, щоб допомогти молодій людині увійти в сучасний світ, бути здатною до свідомого та ефективного функціонування в ньому, чітко розуміючи його специфічні потреби й вимоги щодо особистості, а також свої власні потреби, можливості й життєві перспективи. Як зауважує Р. Кіосакі, «освіта, що не вчить, як жити успішно в сучасному світі, не має жодної цінності. Кожен із нас приходить у світ із природною здатністю жити щасливо й успішно, а ми повинні збагатити цю здатність знаннями й навичками, які б допомогли нам реалізувати її якомога ефективніше» [цит. за: Зарицька 2008, с. 33]. У цьому висловлюванні, на нашу думку, у концентрованому вигляді сформульовано основне завдання освіти.

Разом із тим, у суспільній та індивідуальній свідомості існує викривлене уявлення про життєвий успіх, який пов'язується не стільки з продуктивним життєздійсненням людини, скільки із зовнішніми атрибутами життєвого благополуччя. У цьому контексті можна навести міркування Е. Фромма, який, намагаючись знайти відповідь на питання, чому сьогодні втрачено поняття «життя як мистецтво», зауважував: «Складається враження, що сучасні люди вважають, нібито навчання необхідне лише для того, щоб опанувати мистецтво читання й письма, що навчання гарантує можливість стати архітектором, інженером чи кваліфікованим робітником, а життя при цьому видається справою настільки простою та звичайною, що і вчитися тут немає чого. Через це кожний «живе» по-своєму, життя уявляється людям тією сферою, в якій будь-хто вважає себе фахівцем, знавцем. Проте це зовсім не тому, що людина настільки опанувала мистецтво жити, що не відчуває всіх життєвих труднощів. Саме той факт, що в житті бракує справжньої радості та щастя, доводить неспроможність такого пояснення. Скільки б сучасне суспільство не акцентувало увагу на щасті особистості, її інтересах, воно привчило людину до думки, що зовсім не її щастя (або, використовуючи теологічний термін – спасіння) є метою її життя, а службовий обов'язок чи успіх. Гроші, престиж і влада – ось стимули й цілі. Людина живе ілюзією, що вона діє у власних інтересах, тоді як насправді вона слугує чому завгодно, тільки не своїм власним інтересам. Для неї важливо все, крім її власного життя й мистецтва жити. Вона живе для чого завгодно, тільки не для себе» [Фромм 1993, с. 32–33]. Але таке викривлене уявлення про життєвий успіх є загрозою не тільки для індивідуального життя людини, а й для життя суспільства та людської цивілізації. Гроші, престиж і влада становлять духовне

підгрунтя суспільства масового споживання, в якому консюмеризм – сп'яніння від споживання – став визначальною ознакою. Орієнтація ж на нестримне споживання може призвести до духовного зубожіння суспільства, а в умовах вичерпності всіх природних ресурсів – до неминучої екологічної катастрофи, яка охопить і природу, і саму людину. Отже, сучасна освіта загалом і університетська освіта зокрема мають співвідносити свої цілі не стільки з життєвим успіхом, скільки з оволодінням мистецтвом жити.

Мистецтво життєтворчості як відповідь на запити індивідуального й суспільного життя

Сучасний світ усе більше ускладнюється, активізується, наповнюється ризиками. Сучасне суспільство характеризується підвищеною динамікою та системністю соціальних змін, які насуваються на людину так швидко, що їй загрожує «футурошок» (Е. Тоффлер). Крім того, сучасному суспільству притаманне ускладнення соціальних практик, плюралізація життєвих стратегій і стилів. За таких умов, коли людина втрачає усталену статусну роль і традиційну соціальну самоідентифікацію, вона повинна вміти свідомо, швидко й адекватно орієнтуватися в соціальному просторі, тобто бути «життєво майстерною» і в кожному своєму вчинку, і на всьому життєвому шляху. Отже, самому суспільству потрібна людина, здатна до відповідального волевиявлення й самовизначення, до інновацій і творчості, людина, яка б у своїй діяльності – професійній, соціальній, політичній – орієнтувалася б на майбутні стани суспільства й у цьому розумінні була б відповідальним суб'єктом суспільного розвитку.

У більш прагматичному сенсі, так би мовити на макро-, а не на метарівні, оволодіння мистецтвом життєтворчості потрібне особистості для підвищення якості розвитку суспільства, завдяки більш ефективній і продуктивній участі її в усіх сферах суспільного життя. Це сприятиме тому, що особистість стане більш гнучкою і адаптивною на ринку праці, більш самосійним, інноваційним і відповідальним соціальним дієвцем, що дасть змогу підвищити продуктивність і конкурентність на ринку праці, скоротити безробіття, розширити середовище для інноваційних перетворень в умовах глобальної конкуренції. Для особистості, як соціального дієвця, оволодіння мистецтвом життєтворчості уможливить підвищення індивідуальної соціальної та професійної ефективності й мобільності, допоможе запобігти індивідуальній маргіналізації, сприятиме розширенню індивідуальної участі у формуванні й розвитку демократичних засад суспільства, розвитку здатності продуктивно й ефективно взаємодіяти з іншими, співпрацювати та розв'язувати конфлікти.

Загалом потреба в орієнтації університетської освіти на оволодіння мистецтвом життєтворчості з боку суспільства визначається тим, що під впливом лавиноподібних і масштабних змін, які відбуваються в ньому, виникає гостре протиріччя між новою системою вимог до особистості як соціального суб'єкта та кваліфікованого фахівця, з одного боку, і можливостей особистості задовольняти ці вимоги – з іншого. Усвідомлення цього протиріччя, а також прагнення знайти засоби його подолання за допомогою освіти зумовили розроблення концепції освіти впродовж життя. Мистецтво життєтворчості є сучасним запитом не лише

суспільного, а й індивідуального життя, яке розгортається в таких соціальних умовах, коли ані традиції, ані авторитети вже однозначно не визначають як і якою бути людині, і вона має вже на власний розсуд розв'язувати весь комплекс проблем життєвого самовизначення й самореалізації.

На індивідуальному, так би мовити, мікрорівні запит на мистецтво життєтворчості є особливо гострим. Життя для людини завжди проблема, розв'язання якої потребує напруження особистісних зусиль. Адже людина, як цілком слушно зазначив Х. Ортега-і-Гассет, не може жити, просто повторюючи родові зразки, а проживає своє життя індивідуально, що передбачає свідоме (рефлексивне й саморефлексивне), відповідальне й творче ставлення до нього. У добу глобальних цивілізаційних зрушень, що кардинально змінюють життя людини, процес індивідуальної життєтворчості не може здійснюватися довільно, спонтанно, а тому потребує особливого роду майстерності в конструюванні й реалізації власного життя як рефлексивного біографічного проекту – мистецтва життєтворчості.

Процеси виникнення надскладних соціальних систем, стрімкість і масштабність цивілізаційних змін, що спричиняють глобальні системні ризики, плюралізація життєвих стратегій і стилів у посттрадиційному мультикультурному суспільстві – усе це породжує вже на індивідуальному рівні об'єктивну потребу в оволодінні мистецтвом життєтворчості для запобігання загрозам хибного вибору власних життєвих шляхів серед різноманітних життєвих перспектив, соціальної та екзистенційної нереалізованості, відчуження й самотності.

Усі сучасні дослідники глобалізованого суспільства відзначають істотну плюралізацію стилів життя, що надзвичайно ускладнює проблему особистісного вибору між ними. Як зазначає з цього приводу Е. Тоффлер, іноземець, який опиняється нині в американському, англійському, японському або шведському суспільстві, повинен обирати не з чотирьох-п'яти основних класових стилів життя, а буквально з сотень різних можливостей. Така надзвичайна плюралізація стилів життя веде до того, що колективна біографія поступається місцем рефлексивній. «Відтепер, – твердить Е. Гіденс, – індивід сам стає структурою, що відтворює соціальне у своєму життєвому світі. Соціальне за таких умов стає предметом рефлексії та об'єктом індивідуальних рішень...Отже, біографія стає фундаментальним рефлексивним проектом» [Giddens 1991, с. 180]. З огляду на це рефлексивна біографія стає необхідним потужним засобом збереження єдності «самості», цілісності життєвого шляху, орієнтації в моральному й соціальному просторі. Без рефлексивного відповідального проектування власного життєвого шляху для особистості надзвичайно загострюється ризик, що її стихійне життєздійснення стане результатом наслідування певних моделей поведінки, зразків учинків, стилів життя як зовнішньо привабливих брендів, що привнесені в її свідомість різними маніпулятивними практиками.

Для особистості головним об'єктивним імперативом є безперервне впродовж усього життя все більш повне усунення невизначеності її статусу у світі пізнавальних і діяльнісних практик, виявлення й розкриття все більш глибоких вимірів її індивідуальності, нових глибин і масштабів її буття. Але в сучасних умовах проблема оволодіння особистістю мистецтвом жити коріниться не тільки

у площині вимоги «почати жити для себе», а й у площині вимоги будувати своє життя і здійснювати власну життєдіяльність та професійну діяльність на засадах етики відповідальності (Х. Йонас), вимоги бути відповідальним суб'єктом суспільного розвитку в умовах глобалізації ризиків і невизначеності образу майбутнього, що істотно посилює ризикогенність індивідуального життя й усіх процесів життєздійснення. Таким чином, запити суспільного та індивідуального життя збігаються в царині мистецтва жити, яке розуміють як здатність до відповідальної життєтворчості.

Особливо вразливою до якісно нових видів ризиків, які виникають у світі, що стрімко змінюється й глобалізується, є молодь. По-перше, у такому світі традиційні механізми трансляції досвіду, зокрема й акумульованого у знаннях, не діють. По-друге, незахищеність молодої людини від ризиків посилюється динамічною реструктуризацією соціальної та професійної стратифікації суспільства. По-третє, загострюються суперечності та конфлікти між нормами та ціннісними зразками традиційної культури, що закріплені в національних архетипах суспільної свідомості, і нової масової культури «інформаційного суспільства», найбільш активними споживачами якої є представники нового покоління. По-четверте, така вразливість зумовлена й віковими особливостями, що виявляються в необхідності виконання інноваційної діяльності в умовах зростання ризикогенності сучасного суспільства. Підвищена вразливість молоді до нових ризиків є додатковим чинником залучення мистецтва життєтворчості як стратегічного орієнтиру до сучасної освіти, зокрема вищої. Від того, наскільки адекватною буде «відповідь» освіти на виклики суспільства ризику, залежить не тільки майбутнє самих молодих людей, а й майбутнє суспільства, яке й буде «конструювати» молодь.

Безумовно, у мінімізації викликів життєтворчості в добу глобальних цивілізаційних зрушень важлива роль належить освіті, оскільки, як свідчать емпіричні дослідження, «проблеми життєтворчості, ускладнені імперативами глобалізації, краще розв'язують люди, що мають гарну освіту, вміють користуватися новими засобами комунікації (насамперед інтернетом), характеризуються розвиненою моральною свідомістю (постконвенційна мораль за шкалою Л. Кольберга) і високим рівнем політичної культури» [Національна стратегія 2012, с. 172]. Але в контрфактичному суспільстві знань провідну роль у процесах життєтворчості починає відігравати вже університетська освіта. Саме університет стає тим структурним підрозділом системи вищої освіти, де можуть найбільш ефективно формуватися й розвиватися метакваліфікації людини як відповідального суб'єкта суспільного та індивідуального життя.

Затребуваність життєтворчої переорієнтації університетської освіти в суспільстві знань

Уже наприкінці 70-х рр. минулого століття завдяки доповіді П. Друкера, П. Фрейре і Е. Фора «Вчитися, щоб бути», підготовленій для ЮНЕСКО, і доповіді Д. Боткіна, М. Ельманджри, М. Малиці «Немає меж навчання» – для Римського клубу, були сформульовані ідеї, що стали основою чинної концепції освіти XXI ст., розробленої комісією ЮНЕСКО. У ній розкрито чотири стратегічні цілі

освіти впродовж життя – навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити, які всі разом визначають головний пріоритет освіти ХХІ ст. – *«учитися, щоб бути»*. У ньому поєднуються *особистісне призначення* освіти та її *орієнтація на майбутні стани суспільства*, які в період навчання молодого покоління тільки починають формуватися. Визначений пріоритет можна тлумачити як настанову на здобуття особистістю освіти з тим, щоб навчитися мистецтва жити. Адже освіта, головною метою якої є «вчитися, щоб бути», постає вже не як освіта на все життя, а як освіта впродовж усього життя, тобто як освіта безперервна й самокерована, така, що стає невіддільним складником рефлексивного біографічного проекту особистості, визначає загальну траєкторію її індивідуального життя та весь його перебіг загалом. Концепція «освіти впродовж життя» (lifelong education) орієнтує особистість на конструювання й реалізацію своєї індивідуальної освітньої й виховної програми, а через неї – своєї життєвої мети, свого образу, свого способу життя.

Відповідно й університетська освіта має бути зорієнтована на формування у студента комплексу знань, навичок і вмінь, відповідних ціннісних орієнтацій і мотивації, що потрібні для розроблення та реалізації власного проекту освіти через створення образу себе в майбутньому. Для цього тому, хто навчається, необхідно зрозуміти свої можливості й освітні перспективи, зробити усвідомлене замовлення на отримання тієї чи іншої освітньої послуги, тобто скласти свою індивідуальну освітню програму, що має враховувати як власні індивідуальні особливості, так і вимоги сучасного суспільства (наявні та майбутні) до освіченої людини. Так само й залучення мистецтва життєтворчості як стратегічного орієнтира до університетської освіти припускає розгляд останньої не як окремої, закритої підсистеми освітньої галузі, а як відкритого культурно-освітнього простору, де відбувається не просто формування фахівця-професіонала вищої кваліфікації, а формування й багатовимірне зростання життєтворчого потенціалу людини, формування й розвиток здатності до продуктивної життєтворчості або до мистецтва життєтворчості.

Застосовуючи поняття «мистецтво життєтворчості», ми наслідуюмо й розвиваємо теоретичний підхід, розроблений Лідією Василівною Сохань – засновницею наукової школи життєтворчості в Україні. Дослідниця запропонувала таке визначення мистецтва життєтворчості особистості: «це особливе вміння й висока майстерність особистості у творчій побудові свого життя, що базується на глибокому знанні життя, розвиненій самосвідомості й володінні системою засобів, методів, технологій програмування, конструювання і здійснення життя як індивідуально-особистісного проекту» [Психологія і педагогіка життєтворчості 1996, с. 158]. Мистецтво жити, як культурне явище, має гуманістичний, духовно-моральний характер. «Воно пов'язане з удосконаленням особистості, з піднесенням її життєвих сил, з оволодінням моральними чеснотами, із розвитком здатності стримувати свої бажання й переборювати свої вади» [там же, с. 159].

Університетська освіта завжди сприяла багатовимірному зростанню життєтворчого потенціалу людини – інтелектуального, духовного, комунікативного, інноваційного, професійного, культурного тощо. У контрфактичному суспільстві

знань запиту на реалізацію життєтворчого потенціалу університетської освіти лише зростають. Як зазначалося вище, університет у європейській культурі від самого початку розглядався як територія вільного розуму й вільного духу. І саме вільний розум і вільний дух утворюють необхідне підґрунтя для життєтворчості особистості. Культивування вільного розуму й вільного духу стає зазубуваним у контексті становлення суспільства знань, де інформація вимагає *осмисленого* засвоєння й *критичного* залучення до розв'язання життєвих проблем. Для перетворення інформації на знання, тобто для надання їй сенсу та значення, для здійснення її селекції та цілісного сприйняття університетська освіта має надавати пріоритет формуванню здатності критичного мислення як базового складника життєтворчого потенціалу особистості, який є необхідним для розроблення й реалізації власного рефлексивного біографічного проекту.

У суспільстві знань, становлення якого відбувається під впливом інформаційно-комп'ютерної революції та процесів глобалізації, формується й новий тип культурної взаємодії, що припускає відмову від спрощених раціональних схем розв'язання освітніх проблем. *Культурно-освітній простір університету перетворюється на місце міжкультурної взаємодії*, що передбачає переосмислення взаємовідносин цінностей локальних (національно-культурних) і глобальних (загальнолюдських), зокрема й у процесах життєтворчості; залучення й продуктивне використання нових способів і механізмів (насамперед культурно-освітніх) трансляції та засвоєння культурних цінностей у єдності їх багатоманіття, розкриття й використання їх людинотворчого потенціалу. У мистецтві життєтворчості все більшого значення набувають: *здатність до розуміння чужої культури і поглядів, критичний аналіз власних дій, визнання чужої самотності та чужої істини, уміння використовувати їх у своїй позиції та визнання правомірності існування багатьох істин, уміння будувати діалогічні відносини та знаходити компроміс*. Процес гармонізації культурно-освітнього простору має бути зорієнтованим на формування всіх цих здатностей.

Мистецтво життєтворчості має гуманістичний характер. На підтвердження цієї думки можна навести *імператив мистецтва жити*, сформульований сучасним німецьким філософом Вільямом Шмідтом: «твори своє життя так, щоб воно було гідне ствердження» [Schmid 2001, с. 14]. Або ж формулювання Бено Хюбнера, який, маючи на увазі відкритість питання про переваги й недоліки етичного й естетичного способів життя, зазначав: «якщо б ми були зобов'язані бажати хаосу, який нав'язувався б «більшістю», мені нічого б не залишалося, як продовжувати жити у згоді з власним розумом і сумлінням, щоб принаймні померти «з гідністю» [Хюбнер 2000, с. 24]. На універсальну формулу життєтворчості як шляху до щастя ми натрапляємо у Г. Сковороди: самопізнання для віднайдення «сродної праці» і досягнення «веселія серця». На цьому шляху найважливішим є розуміння того, що потрібне тобі, а що – не потрібне.

Увесь пласт цих питань, пов'язаний із формуванням культури себе, потреб і навичок турботи про себе значною мірою «випав» із сучасної університетської освіти, особливо в її вітчизняному варіанті. *Але що, власне, означає вимога турбуватися про себе?* Наголосимо, що тут не йдеться про можливість мати зовнішні атрибути життєвого успіху – гроші, престиж і владу. Йдеться про

турботу про себе в її античному розумінні – *удосконалюючи свою душу за допомогою розуму* [Фуко 1998, с. 53]. З огляду на це, оволодіння мистецтвом жити передбачає насамперед *відкриття себе як головного предмета, гідного уваги й турботи*. І тут важливо рано почати й ніколи не зупинятися. Вчитися жити все життя означає *«перетворити своє існування на безперервну вправу»* [Фуко 1998, с. 56–57]. Центральним елементом і необхідною передумовою турботи про себе є самопізнання. Античні практики пізнання себе охоплювали три необхідні та взаємопов'язані групи практик – процедури випробування, практики самоаналізу й *роботу думки над собою*. На переконання Сенеки – одного з найбільш видатних речників античної філософії мистецтва жити, – «той, кому вдалося нарешті підступитися до себе, стає для себе об'єктом задоволення й не просто панує над собою у своїх межах, а й «задовольняється собою» і «радує» себе» [Фуко 1998, с. 75].

Культурно-освітній простір університету має бути сприятливим для формування культури себе, необхідними складникам якої є відкриття себе як об'єкта, гідного уваги й турботи про себе в її античному розумінні. Культура себе – це культивування в собі здатності до самовизначення й самокерування, до самооцінювання й самокоригування, зрештою, до самостійного творення свого життя у продуктивних формах, що передбачає і здатність до самозаперечення й самооновлення. *Культура себе – це здобуття особистісної свободи та її реалізація у процесах життєтворчості*. Але щоб життєтворча свобода не перетворилася на *свавілля*, культура себе має бути поєднана з культурою свободи. Культура свободи передбачає вміння жити разом з іншими, уміння знаходити порозуміння, бути толерантним, пам'ятати імператив свободи, визначений Дж. С. Міллем: *моя свобода закінчується там, де починається свобода іншого*.

У суспільстві знань все більш затребуваним стає творчий вимір мистецтва жити. Суспільство знань за своїм характером є *інноваційним*, оскільки в ньому відбувається прискорене зростання обсягу знань і постійне оновлення їхнього змісту, а *покоління ідей і технологій змінюються швидше, ніж покоління людей*. Унаслідок цього постійно оновлюється номенклатура і зміст професійної діяльності. За таких умов затребуваним стає вже не вузькоспеціалізований фахівець, раз і назавжди озброєний певною сукупністю професійних знань, навичок і вмінь, а життєво компетентна особистість із вираженою готовністю і здатністю до неперервної освіти та самоосвіти, *професійна компетентність якої є динамічною і постійно оновлюваною*. Відповідно й університетська освіта має акцентувати увагу на формуванні й розвитку *творчого* виміру життєвого потенціалу особистості. Як зазначається у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «До суспільств знань», у таких суспільствах «цінності та практика творчості та новаторства будуть відігравати важливу роль, хоча б завдяки їх здатності до перегляду наявних моделей, що дасть змогу краще відповідати новим потребам суспільства. Творчість та інновації також сприяють процесам співробітництва нового типу, які вже довели свою виняткову продуктивність» [Всемирный доклад 2005, с. 21].

Інноваційність випускника університету буде означати, що він не тільки здатен творчо реалізувати на практиці той набір знань, навичок і вмінь, який він «засвоїв» під час навчання, а й спроможний насамперед засвоювати й

продукувати нові знання та способи діяльності, необхідні для його подальшого зростання – і як фахівця, і як компетентного суб'єкта власної життєтворчості. Інноваційність випускника буде також означати і його спроможність продовжувати свою освіту впродовж життя. *Отже, інноваційність як складник життєтворчого потенціалу особистості в суспільстві знань означає здатність бути «філософом власної освіти» – творчо вибудовувати власну освітню траєкторію. Разом із тим, у мистецтві життєтворчості особистості інноваційність і креативність мають бути нерозривно пов'язані з відповідальністю, головний зміст якої визначається основними цілями людства – виживанням і забезпеченням людської гідності.*

Названі цілі були сформульовані ще в доповіді «Немає меж навчанню», автори якої наголошували на тому, що «людина повинна брати участь у суспільному житті так, щоб було забезпечено органічне поєднання прав особистості з її відповідальністю за долю людства, вільний розвиток кожного й інтеграція всіх людей у єдине співтовариство в умовах глобального співробітництва, заснованого на гуманістичних цінностях» [Botkin 1979]. Саме «людській ініціативі» тут надавалася вирішальна роль у формуванні майбутнього, тому було запропоновано навчати людей адекватної поведінки в нових ситуаціях, виробляти вміння передбачати майбутнє, оцінювати наслідки прийнятих рішень, брати активну участь у формуванні майбутнього. Особливо наголошувалося на тому, що виховання, розвиток свідомості людини повинні бути «випереджувальними» замість нинішніх «запізнілих», що не дають змоги людині крокувати в ногу з часом, а лише адаптують її до того, що вже сталося.

Наприкінці зазначимо, що оволодіння мистецтвом життєтворчості в університеті може здійснюватися не стільки безпосередньо, шляхом навчання навичок успішного життя, скільки опосередковано, через організацію саме культурно-освітнього простору університету, який сприятиме розвитку та саморозвитку молодій людині як свідомого й відповідального суб'єкта власного життя. Для цього мають бути використані всі компоненти культурно-освітнього простору: просторово-семантичний, змістовно-методичний, комунікативно-організаційний, соціально-психологічний, діяльнісно-мотиваційний, дидактичний, технологічний тощо.

Об'єктивним показником, своєрідним інструментом вимірювання ступеня оволодіння особистістю мистецтвом життєтворчості може стати, на нашу думку, життєва компетентність. Компетентнісний підхід в освіті значною мірою й був запроваджений для того, щоб, з одного боку, визначити сукупність метакваліфікацій, якими має оволодіти особистість у процесі навчання і які виходять за межі узвичаєного набору знань, навичок і вмінь, а з іншого – щоб отримати інструментарій для вимірювання таких метакваліфікацій. Але якщо ключові компетентності, які розробляються в межах компетентісно орієнтованого підходу в освіті, фокусують увагу на майбутній ефективності людини як соціального суб'єкта в різних сферах її життєдіяльності й суспільного життя, то поняття життєвої компетентності стосується насамперед системної *компетентності людини щодо власного життєвого самовизначення й самореалізації з урахуванням вимог і запитів як суспільного, так і індивідуального*

життя. У книзі «Життєва компетентність особистості: філософсько-антропологічні та соціокультурні виміри», написаній у співавторстві з Михайлом Дмитровичем Степаненком, ми запропонували таке визначення життєвої компетентності особистості: це «інтегративна якість, що системно характеризує реальну здатність особистості адекватно і відповідально реагувати на стрімкі соціальні зміни, усвідомлювати загрози розвитку людства, враховувати соціальні і індивідуальні потреби і можливості особистісної самореалізації, і здійснювати на цій основі відбір способів і засобів досягнення бажаного майбутнього а також застосовувати набуті знання, навички та вміння адекватно різним життєвим ситуаціям, як наявним, так і очікуваним» [Степаненко 2011, с. 4].

Усе викладене дало змогу нам дійти таких висновків:

Унаслідок революційних перетворень, яких зазнало людство впродовж ХХ ст., освіта все більше набуває характеру складної, гнучкої, відкритої, динамічної, багатовимірної системи, яка не є жорстко структурованою й локалізованою. Це зумовлює потребу осмислення освіти як культурно-освітнього простору, який є не субстанційним місцем розташування інститутів освіти й культури, а динамічним континуумом, що утворюється, відтворюється й оновлюється у процесі культурно-освітньої взаємодії широкого кола соціальних суб'єктів (як інституційного, так і індивідуального рівнів) і має певну феноменологічну єдність педагогічних практик.

Культурно-освітній простір університету має власну специфіку. Він конститується у процесі педагогічної взаємодії, що передбачає трансляцію й засвоєння професійного досвіду – професійних знань, навичок і умінь, професійних компетентностей, наукових знань, зразків «високої» культури тощо. У культурно-освітньому просторі університету провідними стають науково-дослідний складник і науково-освітня діяльність при збереженні істотного значення особистісно орієнтованої культурної діяльності.

Під впливом процесів глобалізації, масовізації освіти, проникнення в її сферу ринкових механізмів, культурно-освітній простір університету зазнає загрозливих деформацій. Значні можливості гармонізації культурно-освітнього простору університету ми вбачаємо в його конституюванні у стратегічних горизонтах мистецтва життєтворчості. Залучення мистецтва життєтворчості як стратегічного орієнтира до університетської освіти припускає розгляд останньої не як окремої, закритої підсистеми освітньої галузі, а як відкритого культурно-освітнього простору, де відбувається не просто формування фахівця-професіонала вищої кваліфікації, а формування й багатовимірне зростання життєтворчого потенціалу людини, формування й розвиток здатності до продуктивної життєтворчості або до мистецтва життєтворчості.

Перетворення мистецтва життєтворчості на стратегічний орієнтир університетської освіти в «суспільстві знань» є відповіддю на ті численні виклики, перед якими опинилися сучасна людина, суспільство й сама система вищої освіти. Оволодіння особистістю мистецтвом життєтворчості допоможе запобігти індивідуальній маргіналізації, уможливить підвищення індивідуальної соціальної та професійної ефективності й мобільності, сприятиме розширенню

індивідуальної участі у формуванні й розвитку демократичних засад суспільства, розвиткові здатності продуктивно й ефективно взаємодіяти з іншими, співпрацювати та розв'язувати конфлікти. Необхідною передумовою і водночас показником оволодіння особистістю мистецтвом життєтворчості є формування в неї життєвої компетентності. Основні параметри життєвої компетентності мають відповідати тим викликам, які постали перед сучасною людиною. Ці параметри охоплюють складну, нелінійну систему взаємодоповнених здібностей, які можна згрупувати за такими блоками: культура себе й культура свободи, культура мислення, культура світорозуміння й ставлення до світу, інноваційність і креативність, культура взаємодії з іншими, цивілізаційна компетентність. Цей перелік не є вичерпним і його можна розширити.

2.4. ЕКОЛОГІЗАЦІЯ СВІДОМОСТІ СУБ'ЄКТІВ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Суспільний прогрес, визначальною рисою якого став розвиток науки, техніки й технологій, зумовив ряд глобальних проблем, загострення яких детермінує необхідність становлення нового типу особистості з вираженим інноваційним потенціалом і здатністю до культурної творчості та продуктивного діалогу з природою. Комплексність і загальність екологічних глобальних проблем сучасності спонукає науковців різних галузей знання до пошуку способів їх розв'язання. Найбільш дієвим в означеному контексті все частіше визнається розвиток нового екологічного знання, яке, на думку І. Книш, передбачає створення екофілософії, розвиток екологічного знання, перетворення діяльності людини на екодіяльність і поширення екологічних знань та переконань через систему освіти [Книш 2008, с. 12]. Актуальність дослідження проблеми екологізації культурно-освітнього простору особистості зумовлена й потребами практики, насамперед вихованням екологічно свідомої особистості, здатної імплементувати екозбережні технології у ставлення до природи, суспільства, культури й людини.

Проаналізувавши сучасні відносини в системі «природа–людина», можемо констатувати, що людина ще не достатньо усвідомлює наслідки зневажливого, руйнівного, утилітарно-прагматичного ставлення до природи. Саме тому необхідно спрямовувати культурно-освітній простір особистості на навчання й виховання вміння жити екологічно безпечно, формувати почуття та волю, компетенції жити і творити через оптимальне узгодження із природою. На нашу думку, найбільш дієвим чинником означеного слід визнати освіту, об'єктивною тенденцією розвитку якої є її екологізація як основний стратегічний ресурс подолання екологічної загрози і формування екобезпечного життя та творчості людини. Екологічна освіта, як одна з умов ноосферизації людського мислення й головний інститут, що може запропонувати шляхи виходу з кризи, стає для сучасного освітнього процесу тією основою, на якій створюються нові моделі та

концепції, які мають поєднати теоретичне знання про природу із практичним знанням про межі й наслідки людської діяльності.

Підкреслимо, що зміна пріоритетів у ставленні людини до природи, соціуму й до самої себе в екобезпечному контексті безпосередньо пов'язана зі зміною її свідомості, мислення, почуттів і волі. А отже, доки аксіологія природи не стане внутрішнім переживанням людини, не може бути й мови про жодні позитивні зрушення в екологічно загрозовому середовищі. Екологічні цінності мають стати домінуючими й пронизувати всі напрями й компоненти науки, культури й освіти. Звернення до аксіологічного складника екологічної парадигми підтверджує глибину внутрішньої (духовної) кризи сучасної людини, для якої екологічна парадигма все більше набуває рис світоглядної та моральної цінності. Це означає, що екологізація моралі, формування екологічного імператива, етики відповідальності, коеволюційного світогляду, визнання генетичного пріоритету природи стосовно людини постають потужними чинниками вноормування й гармонізації відносин у системі «природа–людина». Ідеться про ствердження нової моральності, яка стає можливою завдяки відновленню духовності в людському житті, закріпленню онтологічного статусу вищих цінностей, що передбачає суттєві зміни у свідомості людини, у її світоглядних принципах і пріоритетах, які пов'язані з усталенням нового екоцентричного типу екологічної свідомості. Саме людина з планетарним мисленням, невіддільною рисою способу життя й поведінки якої є нове ставлення до природи, повинна стати ідеалом сучасного виховання.

Свій внесок у виконання цього глобального завдання роблять різні інститути й суспільні організації, але вирішальна роль у цьому процесі належить системі освіти, яка допомагає впроваджувати екологічні знання через різні освітні ланки впродовж усього життя людини. Разом із тим, варто зазначити, що незважаючи на значні успіхи освіти, все більше ознак вказує на те, що вона переживає глобальну кризу. На думку С. Подмазіна, сьогодні спостерігається неспроможність сформувати у людини такий тип мислення, який сприяв би розв'язанню глобальних проблем людства [Подмазін 2006, с. 3–10]. З огляду на це, актуальною нам видається думка М. Злотникова про те, що сучасній людині необхідно реанімувати потребу в естетичному компоненті взаємозв'язків «людина–природа», тобто «повернути» природі її особливу духовну й естетичну цінність [Злотников 1990, с. 123]. Саме тому, на наше переконання, екологізація освіти є об'єктивною тенденцією її розвитку як відповідь на негативні процеси, які деструктивно позначаються як на природі, так і на суспільстві, культурі й людині.

Зрозуміло, що екологічно культурна особистість не формується як така. Вона є результатом цілеспрямованої, систематично організованої загальної (та екологічної) освіти й виховання, свідомої роботи над собою тощо. Разом із тим, екологічна парадигма, яка визначає характер, інтенсивність і напрями взаємодії людини й природи не нова, але, на жаль, найчастіше залежить від збільшення кількості годин, що виділяються для біологічних та екологічних дисциплін у межах навчальних планів. Внесення екологічних компонентів до базової частини освіти, на думку Л. Большак, виразно свідчить про спроби обґрунтувати необхідність створення самостійної галузі освіти – екоосвіти – на базі спеціально розробленої методологічної платформи, яка дала б змогу чітко

сформулювати її цілі й завдання, визначити методичний і дидактичний інструментарій. У праці «Екологізація освіти як соціальна потреба сучасного суспільства» дослідниця в узагальненому вигляді окреслила цю платформу як екологізацію освітньої сфери, що передбачає імплементацію принципів екоосвіти в інші освітні складники. Водночас екоосвіта не повинна бути лише ще одним предметом, внесеним до чинних навчальних планів і програм. Вона має стати каталізатором оновлення системи навчання, його концепцій і методів.

На думку Л. Большак, екологізація освіти та виховання – це процес наповнення їх змісту знаннями, цінностями, переживаннями, інформацією, технологіями тощо, які формують у людини відповідну свідомість, компетенції та способи діяльності, спрямовані на відвернення чи мінімізацію екологічної загрози, яка посилюється [Большак 2012, с. 15]. Подібну думку висловлює і Н. Морозова, яка розглядає екологізацію змісту навчання як процес удосконалення (оновлення, перебудови) освітніх програм, що реалізуються в установі, або створення нових програм, спрямованих на засвоєння майбутніми фахівцями екологічного складника змісту освіти, що повинно забезпечити формування різнобічно розвинутої особистості, готової до відтворення (збереження) й розвитку матеріальної та духовної культури суспільства [Морозова 2012].

Отже, екологізацію освіти можна розглядати як систему заходів, розроблених з метою оптимізації засвоєння особистістю екологічних знань, тобто знань про закономірності функціонування навколишнього середовища та взаємодію природи й людини, які є необхідними для формування екологічної культури. Зазначене потребує не лише розроблення нових і вдосконалення вже готових методик викладання екологічних дисциплін у різних ланках освіти, а й упровадження елементів екологічного знання у викладання різних дисциплін (як гуманітарних, так і природничих). Вважаємо, що екологізація освіти – це процес насичення змісту освіти екологічними знаннями, вироблення екологічної культури, умінь і навичок практичної діяльності, спрямованої на реалізацію принципів екологічної політики.

Що ж до екологізації культурно-освітнього простору особистості, то тут мається на увазі не лише розширення та поповнення екологічних знань, а й створення таких умов, які б сприяли глибинному розумінню особистістю сутності явищ і процесів, що відбуваються на сучасному етапі взаємодії суспільства та природи, розвивали б уміння користуватися здобутими знаннями, зіставляти факти й реально оцінювати стан навколишнього природного середовища, висловлювати обґрунтовані судження, прогнозувати наслідки впливу на природу та приймати зважені рішення. У цьому контексті принципово важливим є урахування соціальних і філософських, педагогічних і соціальних засад освіти, серед яких найбільш суттєвими нам видаються такі:

– інноваційний тип розвитку суспільства, що ґрунтується на ефективному використанні наукових знань і нових «проривних» інформаційних технологій, які дадуть можливість скоротити ресурсоспоживання й зменшити антропологічне навантаження на природу до рівня, що забезпечує сталий розвиток цивілізації;

– ноосферний світогляд, заснований на ідеї коєволюції людини й природи, екологічному імперативі, етиці відповідальності, генетичному пріоритеті природи

щодо людини та високій особистісній відповідальності кожної людини за збереження всіх форм життя на планеті.

Аналізуючи проблему екологізації культурно-освітнього простору, необхідно підкреслити актуальність і важливість розроблення інноваційних технологій щодо гармонізації відносин людини з природою, зокрема:

- розроблення нових підходів до переосмислення попереднього досвіду та сучасних базових досягнень (антропоекологічний підхід);

- упровадження принципу людиновимірності науки у процес створення екологічного знання, яке має відповідати новим потребам життя особистості;

- залучення екофільних традицій та ідей вітчизняної і світової історії в новий політичний контекст та їх імплементація в діяльність наукових, освітніх, культурно-просвітницьких установ;

- уведення системи наукових, освітніх, технічних заходів, спрямованих на гармонізацію відносин людини з навколишнім середовищем;

- надання пріоритету етичному виміру взаємодії в системі «природа–людина».

Отже, гармонізація культурно-освітнього простору не може повною мірою реалізуватися без нової парадигми освіти, яка, суттєво змінивши наукові основи, підґрунтя, орієнтацію і характер навчання, визнає головними домінантами творчу інноваційну діяльність, критичне й логічне осмислення конкретних ситуацій, орієнтацію на розв'язання реальних проблем, що постають перед суспільством і людиною. Екологізація освіти сьогодні є важливим складником гармонізації культурно-освітнього простору особистості. Через екологізацію освіти відбувається встановлення нового рівня відносин між людиною та природою, реалізація ідей сталого розвитку, утвердження цінностей і норм сучасної екологічної культури, формування екоцентричної екологічної свідомості. Надавши пріоритет етичному виміру взаємодії в системі «природа–людина», можна знайти оптимальні вектори розв'язання глобальних проблем шляхом екологізації освіти та виховання.

Українське визначення концептуальних підходів до екологізації освіти у вищій потребує науково-методологічного осмислення. У зв'язку з цим доцільно звернутися до поглядів Б. Гершунського, який наголошував на тому, що «саме підхід до визначення всіх компонентів навчально-виховних систем уособлює всі орієнтири реалізації відповідних доктрин освіти. Безумовно, і сам підхід може бути не єдиним, він припускає і навіть передбачає альтернативність у використанні освітніх стратегій» [Гершунский 2002, с. 281].

Спираючись на теоретичні положення, що визначають сутність і значення екологізації культурно-освітнього простору на сучасному етапі, і репрезентуючи їх у системі професійної освіти з урахуванням її особливостей і потреб, вважаємо за доцільне виокремити серед багатьох підходів ті, яким належить провідна роль. На наше переконання, такими підходами є:

- науковий, що охоплює провідні теорії, поняття, закономірності, які зумовлюють і характеризують відносини та взаємодію в системі «людина–природа–суспільство». Застосування цього підходу означає, що екологічні знання, які здобувають студенти вишу, мають бути науковими, заснованими на

перевірених наукою і практикою положеннях. Водночас постає ряд проблем, головна з яких полягає у великих обсягах наукової інформації, що дедалі частіше випереджає можливості навчання;

– системний підхід, який дає змогу визначати екологічну освіту у виші як елемент або складник системи неперервної екологічної освіти. На засадах цього підходу відбувається прийняття рішень у процесі проектування, упровадження й керування педагогічними системами взагалі та екологічної освіти зокрема;

– ціннісний, що ґрунтується на формуванні духовних, теоретико-пізнавальних передумов, морально-етичного ставлення до навколишнього середовища як у професійній діяльності, так і в повсякденному житті;

– культурологічний підхід, який розглядає екологічну освіту як результат культурно-історичного розвитку людства в контексті єдності гуманітарного і природничо-наукового знання та передбачає побудову екологічної освіти на засадах наступності, збереження й накопичення історичного досвіду та екологічних традицій українського народу;

– нормативний, що спрямовується на засвоєння й упровадження системи екологічних норм, законів, приписів, правил щодо діяльності й поведінки кожної особистості як громадянина та фахівця;

– діяльнісний, який полягає у формуванні практичних умінь екологічної діяльності (професійної та побутової) і передбачає створення таких умов, коли учням не просто передаються певні екологічні знання за допомогою всієї системи традиційних і нетрадиційних педагогічних технологій, а моделюється, відтворюється зміст реальної діяльності людини у природі та суспільстві;

– коеволюційний, який ґрунтується на розумінні того, що для забезпечення свого майбутнього людство повинно не лише змінювати біосферу, підпорядковуючи її своїм потребам, а й змінюватися само, пристосовуючись до об'єктивних вимог природи. Саме коеволюційний перехід системи «людина–біосфера» у стан динамічно стійкої цілісності, симбіозу й означатиме реальне перетворення біосфери на ноосферу. Для забезпечення цього процесу людство насамперед повинно задовольняти екологічний і моральний імперативи. Перша вимога означає сукупність заборон на ті види людської діяльності (особливо виробничої), які багаті на безповоротні зміни в біосфері, несумісні з самим існуванням людства. Другий імператив потребує зміни світогляду людей, його повороту до загальнолюдських цінностей (наприклад, почуття поваги до будь-якого життя), до вміння ставити понад усе не свої власні, а загальні (суспільні) інтереси, до переоцінки традиційних споживчих ідеалів тощо. На жаль, свідомість людей дуже консервативна й повільно позбувається стереотипних уявлень про ставлення людини до природи;

– ноосферний, який ґрунтується на природовідповідному навчанні та вихованні, спрямованому на розвиток синтетичного мислення, цілісного світогляду, екологічної свідомості та духовно-моральної сфери особистості; на озброєння її ефективними інструментами для самостійного вибору власного місця в системі «природа–суспільство»; на формування умінь ставити цілі, вибирати морально доступні засоби їх досягнення, а також прогнозувати наслідки своєї діяльності;

– компетентнісний, що базується на формуванні екологічної компетентності та слугує провідником екологічної культури у зміст професійної освіти,

забезпечує реалізацію особистісно-розвивальної функції в технології навчання, створює мотивації для ціннісної орієнтації в навчанні.

Екологічна компетентність пов'язана зі здобуттям студентами знань про навколишнє середовище (соціальне і природне у їхньому зв'язку та взаємозалежності), набуттям ними практичного досвіду використання знань для розв'язання екологічних проблем на локальному й регіональному рівнях, із прогнозуванням відповідної поведінки й діяльності у професійній сфері та побуті, із задоволенням потреби у спілкуванні з природою, а також із бажанням брати особисту участь у її відновленні та збереженні.

Отже, узагальнюючи погляди на екологізацію культурно-освітнього простору особистості з урахуванням проблем, завдань і реалій сьогодення, можемо зазначити, що її провідними завданнями є трансформація технократичного мислення в екологічно орієнтоване, спрямоване на природовідповідне ставлення до навколишнього середовища у процесі фахової підготовки й у повсякденному житті.

Список використаних джерел

Алексеева Е. (2002) Деконструкция / Е. Алексеева, Т. Тузова // История философии. Энциклопедия. – Минск : Интерпрессервис: Книжный Дом, 2002. – С. 292–293.

Андрущенко В. (2005) Вища освіта у пост-Болонському просторі: спроба прогностичного аналізу / В. Андрущенко // Філософія освіти. – 2005. – № 2. – С. 6–19.

Артамонова М. В. (2008) Преподаватели и руководители вузов об интеграции в европейское образовательное пространство / М. В. Артамонова // Социс. – 2008. – № 1. – С. 146–151.

Бех В. П. (2000) Генезис соціального організму країни / В. П. Бех. – Запоріжжя : Просвіта, 2000. – 288 с.

Бойко Л. И. (2002) Трансформация функций высшего образования и социальные позиции студенчества / Л. И. Бойко // Социологические исследования. – 2002. – № 3. – С. 78–83.

Большак Л. І. (2012) Екологізація освіти як соціальна потреба сучасного суспільства : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / Л. І. Большак. – К. : б. в., 2012. – 20 с.

Боровицька О. М. (2010) Архетипна сутність духовного (до питання про його роль в умовах глобалізації) / О. М. Боровицька // Духовна компонента в системі вищої освіти України : матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції (Луцьк, 28 травня 2010 р.). – Луцьк : б. в., 2010. – С. 375–388.

Вища освіта України (2001) : Вища освіта України : методологічні та соціально-виховні проблеми модернізації : монографія / За заг. ред. В. П. Андрущенка, М. І. Михальченка, В. Г. Кременя. – К. : Знання, 2001. – 440 с.

Воронкова В. Г. (2012) Філософія розвитку сучасного суспільства : теоретико-методологічний контекст : монографія / В. Г. Воронкова. – Запоріжжя : ЗДІА, 2012. – 262 с.

Всемирная декларация (1998) : Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века : подходы и практические меры (Париж, 9 октября 1998 г.) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.lawmix.ru/abrolaw/9374> (19.09.14).

Всемирный доклад (2005) : Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.intelros.ru/pdf/doklad_yunesko_2005_k_obshzestvam_znaniya.pdf (19.09.14).

Габермас Ю. (1999) Дії, мовленнєві акти, мовленнєві інтеракції та життєвий світ / Ю. Габермас // Єрмоленко А. М. Комунікативна практична філософія : підручник. – К. : Лібра, 1999. – С. 287–324.

Гершунский Б. С. (2002) Философия образования для XXI века : учебное пособие для самообразования / Б. С. Гершунский ; 2-е изд., переработ. и доп. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 512 с.

Гофрон А. (2005) Філософські засади сучасних європейських освітніх концепцій : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10 / А. Гофрон ; Ін-т вищ. освіти АПН України. – К. : б. в., 2005. – 32 с.

Дзвінчук Д. (2007) Розвиток освітніх систем у XX столітті та нові запити XXI століття / Д. Дзвінчук // Вища освіта України. – 2007. – № 1. – С. 27–35.

Добронравова І. (2005) Філософія освіти в епоху постнекласичної науки / І. Добронравова / Філософія освіти. – 2005. – № 1. – С. 116–125.

Дольская О. А. (2009) Репрезентации рациональности в поле образования : монография / О. А. Дольская. – Харьков : ХНУРЕ, 2009. – 264 с.

Зарицька В. Г. (2008) Формування полікультурної компетентності учнів і вчителів як компонента культури міжнаціональних відносин / В. Г. Зарицька // ПостМетодика. Нові горизонти української освіти. – 2008. – № 2(79). – С. 33–38.

Злотников Н. Г. (1990) Природа как эстетическая ценность / Н. Г. Злотников // Философия и экологическая проблема. – М. : Философское общество СССР, 1990. – 313 с.

Кассирер Э. (1998) Опыт о человеке. Введение в философию человеческой культуры / Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке ; пер. с англ. и коммент. Ю. А. Муравьева. – М. : Гардарика, 1998. – С. 440–505.

Квієк М. (2001) Глобалізація і вища освіта / Марек Квієк // Вища освіта. – 2001. – № 4. – С. 5–12.

Клепко С. Ф. (2001) Українська царина філософії освіти / С. Ф. Клепко // Практична філософія. – 2001. – № 1. – С. 197–211.

Книш І. В. (2008) Екологічне знання в сучасному освітньому дискурсі : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.10 «Філософія освіти» / І. В. Книш. – К. : б. в., 2008. – 20 с.

Компетентнісний підхід (2004) : Компетентнісний підхід у сучасній освіті. Світовий досвід та українські перспективи (Бібліотека з освітньої політики) // Бібік Н. М., Ващенко Л. С., Локшина О. І., Овчарук О. В., Паращенко Л. І., Пометун О. І. та ін. – К. : Видавництво «К.І.С.», 2004. – 112 с.

Корсак К. В. (2006) Соціально-філософський аналіз тенденцій розвитку тріади «людина–суспільство–освіта» на початку XXI століття : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10 / К. В. Корсак ; Ін-т вищої освіти АПН України. – К. : б. в., 2006. – 36 с.

Кремень В. Г. (2007) Філософія національної ідеї. Людина. Освіта. Соціум / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2007. – 576 с.

Кремень В. Г. (2010) Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум : монографія / Василь Григорович Кремень ; вид. переробл. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.

Култаєва М. Д. (2008) Соціологія глобалізації : навчальний посібник / Култаєва М. Д., Прокопенко І. Ф., Радіонова І. О., Троцько Г. В. ; за гол. ред. Култаєвої М. Д. – Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2008. – 207 с.

Культурология. XX век (1997) : Культурология. XX век : Словарь [Электронный ресурс]. – Спб. : Университетская книга, 1997. – С. 94—96. – Режим доступа : <http://www.censura.ru/articles/derridaalgir.htm> (21.09.14).

Кумбс Ф. Г. (1970) Кризис образования в современном мире. Системный анализ / Ф. Г. Кумбс ; пер. с англ. – М. : Прогресс, 1970. – 260 с.

Лутай В. С. (2001) Рух на випередження (Реформування вищої освіти на основі становлення філософсько-методологічної парадигми постнекласичної науки) / В. С. Лутай // Вища освіта України. – 2001. – № 2. – С. 33–43.

Мертон Р. (1994) Явные и латентные функции / Р. Мертон // Американская социологическая мысль : Тексты. – М. : МГУ, 1994. – 496 с.

Морозова Н. В. (2012) Экологизация образования как средство формирования экологической культуры / Н. В. Морозова // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 3. – С. 300–304.

Національна стратегія (2012) : Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf> (19.09.14).

Новиков А. М. (2008) Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – М. : Изд-во «Эгвес», 2008. – 136 с.

Образ человека будущего (2011) : Образ человека будущего : Кого и Как воспитывать в подрастающих поколениях : коллективная монография / Под ред. О. А. Базалука. – К. : Кондор, 2011. – Т. 1. – 328 с.

Огнев'юк В. О. (2003) Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.

Огнев'юк В. О. (2006) Освіта міжпарадигмального періоду / В. О. Огнев'юк // Нова парадигма : журнал наукових праць. – Вип. 50. – К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2006. – С. 36–48.

Подмазін С. І. (2006) Особистісно орієнтована освіта (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.03 «Соціальна філософія та філософія історії» / С. І. Подмазін. – Дніпропетровськ : б. в., 2006. – 44 с.

Попович М. В. (1997) Раціональність і виміри людського буття / М. В. Попович. – К. : Сфера, 1997. – 290 с.

Предборська І. (2003) Постнекласичні ін(тер)венції в освітньому дискурсі / І. Предборська // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 37–40.

Предборська І. М. (1995) Мінливість, соціум, людина : монографія / Предборська Ірина Михайлівна. – Суми : Вид-во «Слобожанщина», 1995. – 136 с.

Предборська І. М. (1996) Теорія соціальної зміни : соціально-філософський аналіз : дис д-ра філософ. наук. : 09.00.03 / Ірина Михайлівна Предборська ; Київський ун-т ім. Тараса Шевченка. – К. : б. в., 1996. – 385 с.

Психологія і педагогіка життєтворчості (1996) : Психологія і педагогіка життєтворчості : навч.-метод. посібник / Ред. рада : В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (наук. ред.) та ін. – К. : ІСДО, 1996. – 791 с.

Степаненко І. В. (2011) Життєва компетентність особистості : філософсько-антропологічний та соціокультурний виміри : монографія / І. В. Степаненко, М. Д. Степаненко. – Харків : ХДУХТ, 2011. – 220 с.

Стєпин В. С. (1999) Проблема аксиологического базиса современного образования : Философия, культура и образование (материалы круглого стола) / В. С. Стєпин // Вопросы философии. – 1999. – № 3. – С 24–25.

Трошин А. А. (2000) Теоретические основы деструкции в обществе (на материале истории России XIX века) / А. А. Трошин // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 257–269.

Філософська антропологія (2000) : Філософська антропологія : екзистенціальні проблеми / Шинкарук В. І., Табачковський В. Г., Шалашенко Г. І, Андрос Є. І, Ковадло Г. П. – К. : Педагогічна думка, 2000. – 287 с.

Філософські абрис (2006) : Філософські абрис сучасної освіти : монографія / За заг. ред. І. Предборської. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

Фромм Э. (1993) Человек для самого себя / Эрих Фромм // Психоанализ и этика. – М. : Республика, 1993. – С. 19–91.

Фуко М. (1998) История сексуальности–III : Забота о себе / Мишель Фуко ; пер. с фр. Т. Н. Титовой и О. М. Хомы ; под общ. ред. А. Б. Мокроусова. – К. : Дух и литера ; Грунт ; Рефл-бук, 1998. – 288 с.

Хюбнер Б. (2000) Произвольный этос и принудительность эстетики / Бено Хюбнер ; пер. с нем. А. Лаврухина. – Минск : ПроPILEI, 2000. – 150 с.

Шелер М. (1992) Формы знания и образование / М. Шелер ; пер. с нем. А. И. Малинкина // Человек. – 1992. – № 5. – С. 63–75.

Botkin J. W. (1979) No Limits to Learning : Bridging the Human Gap / Botkin James W., Elmandjra M., Malitza Mahdi, Mircea. – New York : Pergamon Press, 1979. – 159 p.

Giddens A. (1991) Modernity and self-identity : Self and society in the Late Modern Age / Anthony Giddens. – Cambridge : Polity Press, 1991. – 256 p.

Readings B. (1996) The University in Ruins / Bill Readings. – Boston : Harvard University Press, 1996. – 238 p.

Schmid Wilhelm (2001) Über den Versuch der Grundlegung einer Philosophie der Lebenskunst / Wilhelm Schmid // Information Philosophie. Dezember, 2001. – № 5. – P. 7–16.

РОЗДІЛ 3

ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ СМИСЛИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

3.1. АНТРОПОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ПРОСТОРОВОСТІ: ЕКСКУРС В ДУХОВНУ ІСТОРІЮ ТА СЬОГОДЕННЯ

Антропологічний «зсув» в сучасному культурному й освітньому просторі відбувається на тлі значних трансформацій власне простору, набуття ним нових ознак та характеристик, втрати лінійності, передбачуваності та сталості. Незважаючи на те, що фактично тотальною формою просторовості стає медіапростір, віртуальна реальність, Інтернет, ми можемо спостерігати наростання множинності різноманітних просторів, що оточують людину та створені нею ж. У цьому контексті важливим є питання про те, як цей навколишній макрокосм співвідноситься з внутрішнім мікрোকосмом людини та його освітніми вимірами.

Якщо в європейській культурі, починаючи з романтиків, осмислення та зображення граничних станів людини, балансування між реальністю та витворами фантазії, привабливими чи жахливими, було одним із головних напрямів рефлексії щодо людини, а в так званому пізньому модерні – найсуттєвішим, то в постмодерній ситуації трансформації відбуваються з самим поняттям та відчуттям простору. По-перше, можна говорити про певний рух в європейській соціально-політичній філософії від географічного детермінізму до геополітичних тез, причому суб'єктами геополітики все частіше виявляються не просто великі держави, їхні керманічі, інші видатні особистості чи навіть якісь напівтаємні «групи впливу», які стоять за ними, а окремі етнічні спільноти, навіть соціальні чи професійні угруповання. Ці трансформації простору пов'язані, зокрема, з його медіатизацією, переходом у віртуальний формат. Залишається відкритим питання, наскільки цей формат є штучним, але безсумнівно, що цілі пласти культурного життя набувають цифрового, електронного або дигітального вираження.

Саме медіаресурси роблять усі існуючі кордони наскрізними, і насамперед це стосується Інтернет-середовища та навіть таких електронних ресурсів, які мають уже досить тривалу історію існування, як телебачення та фотографія. Ми знаємо, яким популярним стає в сучасному світі, наприклад, поширення власних селфі, які повністю нівелюють межу між людиною як об'єктом візуалізації та людиною як актором і творцем цього процесу. Прийом так званого флеш-беку, який досить часто використовується в постмодерному кінематографі, означає не тільки маніпуляції з просторовими вимірами, що відбуваються чи то в реальному світі, чи у свідомості (підсвідомості) головного героя, а й певні пересування в

часі, які втрачають передбачуваність та послідовність. Тобто, в цілому, хронотоп сучасної людини та сучасного мистецтва цілком відповідає тезі про прекарну дійсність, в якій ми перебуваємо; З. Бауман характеризує такий стан речей як «плинну сучасність», вільну від обмежень, бар'єрів, кордонів. «Іконічний поворот» сучасності відносно просторового буття знаходить вираження, приміром, в переважно візуальних і при цьому новаторських характеристиках простору – матрицях, ризомах, навіть сферах (П. Слотердайк).

Комунікаційний простір стає все більш розгалуженим та ускладненим, а з іншого боку – спрощує канали комунікації у просторі, робить усе простішим та швидшим долання все більших відстаней. Водночас це не стає суттєвим фактором у доланні відстаней між людьми, а часто, навпаки, призводить до їх відчуженості, привчаючи до дистанційного формату не тільки спілкування, а й освіти. Якщо у Середньовіччі комунікація була способом передачі повідомлення, а саме спілкування – локальним, безпосередньо-особистим, а в силу цього й більш емоційним, живим і безпосереднім, то зараз спілкування – окремий випадок комунікації (усе частіше віртуальної, безособової, миттєвої), що нівелює момент очікування, який робить саме спілкування дискретним, переривчастим і водночас не залишає часу на роздуми. За зауваженням Харса Унса фон Бальтазара, «існування людини можливе лише тільки як співіснування; людина реально існує лише остільки, оскільки її Я протиставлено Ти» [Бальтазар 1997, с. 32]. Діалог і осягнення Іншого відбувається в зустрічі, і сам Інший – місце зустрічі з Богом, явлення Бога. У цьому долається недостатність антропологічної редукції. Постмодерна теологія під впливом секуляризації культури спричинила, зокрема, повернення християнству його первісних смислів (Інший, здивування, комунітарність, рух до спілкування і спільності від комунікативної безособовості). У ситуації ж, що отримала назву постсекулярності, релігійний ренесанс відбувається на пострадянському просторі взагалі значною мірою у формі, яка профанує релігійність, не корелюючи її з конкретною конфесією, а відбиваючись у моделі мислення людини, яка просто вірує (рос. – «верующий»). У цілому ж постсекулярність стає переведенням репрезентації релігії в той формат, який властивий сучасному рівню технічних засобів, остаточно медіатизуючи її, при цьому продовжуючи лінію на деміфологізацію, деідеологізацію, дедогматизацію релігії та церковного життя, його карнавалізації тощо, але в умовах компрометації та профанації не тільки релігійних, а й багатьох ліберальних економічних та політичних цінностей.

У сучасному світі політичні партії, персони та цілі держави маніпулюють або намагаються маніпулювати мас-медійними засобами поширення інформації, впливаючи таким чином на формування громадської думки щодо власного статусу та діяльності. Серйозним обмеженням піддається, наприклад, функціонування Інтернету на території Білорусі. Влада країни з січня 2012 р. ввела адміністративну відповідальність за здійснення діяльності з використанням інформаційних мереж, систем і ресурсів, не розміщених на території Білорусі та (або) не зареєстрованих у встановленому порядку. Слід нагадати, що з 1 січня 2011 р. через створений «Національний центр обміну трафіком» проходить весь міжнародний і внутрішній трафік користувачів національного сегменту Інтернету

(«Байнет»). Фактично тут мають на меті використання для надання Інтернет-послуг, у тому числі інформаційних, лише ресурсів, розташованих на території країни. В умовах авторитарного режиму, безумовно, це веде до обмеження права на інформацію та посилення власне політичної складової національної самосвідомості та національної ідентичності, в напрямі згуртованості перед обличчям загрози зовнішньої небезпеки та явного або уявного внутрішнього ворога, що безперервно підігрівається.

Якщо впродовж десятиліть певний соціальний простір постійно є своєрідним «полігоном» для застосування різних технологій з «обробки мізків», то об'єкти цього застосування й одночасно суб'єкти «законослухняної» у тоталітарному відношенні свідомості й поведінки легко піддаються маніпуляції, переймаються щирою і глибокою вірою у пропаговані ідеали. Цей процес стає майже незворотним там, де інтелектуальним та емоційним ґрунтом для вкидання «насіння» маніпуляції та пропаганди є не ліберальна демократична свідомість, а традиційна культура, заснована на шануванні предків і вождів, кореспондована з відповідними релігійно-філософськими традиціями, як у багатьох країнах Східної й Південно-Східної Азії, або багатовіковим патріархальним укладом, помноженим на трагічний досвід тотального примусу й репресій, як у радянській Росії.

Традиція розглядати людину як частку більшого природного та соціального цілого, вкорінені в багатьох країнах Сходу, використовуються певними авторитарними чи тоталітарними режимами як додаткові світоглядні підстави для сакралізації політичного чинника національної ідентичності, втіленого в шануванні керманіча країни. Так, після смерті попереднього лідера Північної Кореї Кім Чен Іра тисячі людей сумували організовано, шикуючись у шеренги. Засоби масової інформації висвітлювали смерть вождя таким чином, щоб іще більше згуртувати народ навколо його імені, його пам'яті та навколо його сина – нового великого керманіча північнокорейського державного корабля. У дні жалоби національні телебачення й радіо передавали сумну музику, військові марші та патріотичні пісні. Кім Чен Ір був названий «великою людиною», «видатним мислителем і теоретиком», який «вів країну звитяжним шляхом розвитку й революції» і перетворив КНДР «у непереможну політичну та ідеологічну державу, що володіє ядерною зброєю». Більше того, північнокорейські ЗМІ передавали звістки про те, що навіть природа тужить через смерть вождя. При цьому будь-яка присутність міжнародних демократичних інститутів сприймається тут як загроза, яка лише ускладнює формування подібної «закритої» національної ідентичності. Навіть на похорон Кім Чен Іра вирішили не запрошувати іноземні делегації. Не менш побоюється обвалення інформаційної завіси влада соціалістичного Китаю. Невипадково поява офіційної інформації про смерть Кім Чен Іра збіглася з посиленням контролю над соціальними мережами в КНР. Користувачам семи найбільших Інтернет-порталів, популярних на півдні країни, наказано публікувати записи виключно під справжніми іменами. Доречно нагадати, що соціальні мережі *Twitter* і *Facebook* у Китаї зовсім заборонені. У 2008 р. на хвилі сплеску націоналістичних настроїв Китаєм прокотилися протести проти західних медіа, з'явилися плакати такого змісту: «Ми більше не довіряємо їм <західним медіа> . Ми самі медіа».

Обмеження сфери функціонування медіа проводиться під приводом захисту національного культурного простору, хоча насправді таким чином захищається від зовнішніх і внутрішніх загроз простір владних політичних інститутів і підпорядкованої їм карально-репресивної машини, адже саме політичний простір розуміється й вибудовується в редукованому вигляді, що виключає або мінімізує комунікативність, дискусію, вибір позиції та моделі поведінки.

На демократичному Заході споживацький Інтернет поки залишається приватною сферою, але все частішими стають спроби обмежити цю «приватність», відкрити доступ до неї державним органам і спецслужбам, особливо після трагічних подій 11 вересня 2001 р. Уже впродовж кількох років надбанням громадськості та предметом обурення й критики стають різні засекречені матеріали, оприлюднені спочатку медіаресурсом *WikiLeaks*, а потім американцем Е. Сноуденом. Ще до цього проблеми маніпуляції свідомістю за допомогою медіа в суспільстві споживання порушувалися західними інтелектуалами й викликали інтерес діячів літератури та мистецтва, особливо НФ і кінематографу («Особлива думка» й «Помутніння» Ф. Діка, «Бразилія» Т. Гільяма та ін.). Але, ми вважаємо, саме потужний культурний фундамент і вкоріненість ліберальних демократичних цінностей (перший фактор більшою мірою в Європі, другий в США – класичному прикладі політичної нації) є запорукою неможливості реалізації найгірших сценаріїв медіанасильства.

Сучасність продовжує бути сповненою внутрішніх протиріч. З одного боку, посилюються інтегративні тенденції, до існуючих об'єднань приєднуються нові держави на правах повного або асоційованого членства; з іншого, – раніше створені наднаціональні органи не виправдовують себе, а схвалені ними економічні заходи виявляються неефективними; всередині самих об'єднань загострюються внутрішні проблеми. Ми спостерігаємо відцентрові тенденції в цілій низці країн – членів Європейського Союзу (Іспанія, Велика Британія, Італія, навіть Франція, як показують сьогodenні настрої в такому регіоні як Бретань). Про Україну годі вже й говорити. Наявність схожих тенденцій і протиріч виявляє і сучасний освітній простір. Очевидною є тенденція до інтернаціоналізації освіти, уніфікації освітніх стандартів, насамперед в дусі Болонського процесу. Водночас ідеться про посилення автономії університетів, самостійне вирішення ними питань, пов'язаних з мовою викладання, виданням дипломів про наукові ступені тощо. Освіта, як і в цілому культура, – це той простір, повноваження над визначенням параметрів якого прагнуть отримати чи не першочергово ті регіони в різних країнах, які й прагнуть автономії чи незалежності від центральних інститутів влади.

Незважаючи на таке, єдиним творцем, охоронцем та дієвою особою культурного простору залишається людина – чи то як індивід, чи як представник певної колективної свідомості та ідентичності. При цьому, на наш погляд, суттєво потерпає самовизначення людини, відчуття приналежності до певної групи чи спільноти. Людина відчуває нагальну необхідність визначення або уточнення власної ідентичності, насамперед національної, співвіднесеності з певним географічним оточенням та його політичними й культурними корелятами. Адже людина навчається безпосередньо в стінах навчально-виховних заходів значний

період свого життя, а в той чи інший спосіб і весь подальший час, і це навчання окреслює основні підходи до сприйняття самого себе й навколишнього середовища, простору, в якому ми існуємо, дорослішаємо, змінюємось, діємо. Коли в цьому середовищі відбуваються непередбачені зрушення, тим більше загрозливого, катастрофічного характеру, коли нас зачіпають геополітичні зсуви, то антропологічна криза, про яку йдеться всі останні десятиліття, набуває рис насамперед необхідності окреслення ідентичності – національної, мовної, релігійної. І тут важливо не перешкоджати Іншому в його самовизначенні, зберігати повагу та толерантність до інакшої думки. Запорукою, передумовою такої позиції є не стільки отримана освіта як така, певний багаж інформації, здобутий людиною, скільки її внутрішня культура і вміння вибудовувати свій власний інтелектуальний та духовний ландшафт на просвітницьких засадах толерантності та самопізнання. Цей «ландшафт» і може стати простором самовизначення й самозбереження людини як духовної істоти.

Саме в українській культурі ми можемо спостерігати традицію, яка налаштовує людину подібним чином. Осередком цього внутрішнього світу, «географічним центром» людського мікрокосму стає серце людини, яке, якщо функціонує правильно, підпорядковує всю діяльність людського організму і його відносини з навколишнім середовищем. Серце набуває свого філософського та морального визначення насамперед у філософії Г. Сковороди, який займає особливе місце в історії української літератури, філософії та культури в цілому. З одного боку, в його творах та в його мисленні наявний середньовічний символізм; з іншого, – в українській інтерпретації межі середньовіччя хронологічно розмиті. Адже тут християнство зберігало своє значення як духовна основа культури впродовж століть і не зазнавало таких радикальних трансформацій, як у Західній Європі. Самі європейські впливи, проникнення художніх стилів, наприклад бароко, набували в українській культурі саме рис, властивих останній, і меншою мірою слугували ознаками секуляризації, ніж збагачували естетику сакрального новими художніми смислами.

Щодо вічної актуальності, присутності в різних історично-культурних періодах, Сковороду можна порівняти з І. Босхом. Але якщо у Босха моралізаторський символізм його творів переважно не виходить за межі середньовічної картини світу, то просвітницький запал творчості українського мандрівного філософа значно ширший за своїм охопленням від питань духовного життя й містить більший потенціал щодо розгортання цих питань у просторі як сакральної, так і секулярної культури в недоктринальному дусі. Це дає підстави деяким дослідникам вважати Сковороду чи то пантеїстом, чи то матеріалістом. Для мандрівного філософа світ – матеріальна маніфестація, що існує як тінь Бога, і хоча Сковорода часто й говорить про неї в негативних тонах, однак усе буття є благо. Ніщо не руйнується, а продовжує існувати в невидимій та вічній формі. Реальність складається з Бога та матеріального світу. Перше – джерело другого, яке, таким чином, також є благо.

Сковорода змальовує людину в образі судини, що наповнюється Богом. Невидиму природу Сковорода зображує як те, що є «в дерев'ї истинным деревом, в трав'ї травною, в музик'ї музыкаю, в дом'ї домом». Видима природа – тінь

природи невидимої; воля мінлива та ненадійна. Не просто три світи, а книги – світи, кожен з яких містить просвітницькі інтенції, через них людина пізнає себе і світ. Пізнання означає сходження до Бога, духовну вертикаль. Духовне сходження означає залишити земні міста: «*Оставь, о дух мой, вскоре все земные места! Взойди, дух мой, на горы, где правда живет святая*». Не тільки загальна картина буття у Сквороди має відчутні просторові виміри: видимий та невидимий світ; макрокосм, мікрокосм та символічний світ. Джерело та основа всієї реальності – у Господі. Важливо, що у видатного українського мислителя етика стає не тільки вченням про спасіння, а й пропонує шлях до щастя в земному житті. Біблія – осередок миру, спокою та радощів серед житейського моря, який налаштовує на духовні насолоди та співи. Невипадково лірична поезія Сквороди організована в «Сад божественних пісень» (згадаємо «Сад земних насолод» Босха і символіку саду в європейській та українській культурі загалом).

Сад – популярний образ в українській літературі. Проте подібні мотиви є і в німецькій містиці – трактат «Сад духовних сердець», написаний учнями німецького францисканського містика Давида Аугсбургського в кінці XIII ст. Метафори «рай» і «сад» були первісно тісно пов’язані між собою: просторове тлумачення Церкви через образ раю-саду міститься у бл. Августина; сад як рай чеснот – одне із тлумачень цієї метафори в середньовічній думці [див. Бондарко 2003]. Скворода робить його центральним. З іншого боку, рай-сад як місце духовної насолоди та радощів переноситься на простір земного саду, що набуває риси Едему. Серед найбільш уживаних образів – море, берег. Світ постає як море, як простір, але й як театр – теж просторова організація, що передбачає певну роль, місце кожного у світоустрої, проте подорожування цим простором не може мати характеру гонитви за матеріальними благами, «безобразно и бесновато гонитися за мырскими суетами», «за світовою марнотою». Життя – дорога, шлях, причому не обов’язково по твердому ґрунті під ногами і завжди тривожний, наповнений хвилюваннями і випробуваннями (29-а пісня «Саду»: «Чолнок мост бури вихр шатает...»). Як істина блукає по світу, так і душа в мандрах, і в цих мандрах вибудовується духовний ландшафт людини.

Так само, як розум управляє різними частинами тіла, божественна мудрість діє заради спільного блага, «И как в Тѣлѣ Человѣческом один Ум, однак разнo, по разсужденію разных частей дѣйствует, так и в помянутых Сожительствах, сею Премудростію связанных, Бог чрез различные члены различныя в пользу общую производит дѣйства» [Скворода 2010, с. 216]. Божественна мудрість відкривається в образі людини. Але самопізнання – шлях до здобуття справжньої свободи та щастя, і без самопізнання немає ні пізнання Бога, ні пізнання світу. Тоді стають зрозумілими вся краса і духовна емблематика простору Божого творіння. Град земний нерідко малюється Сквородою цілком привабливими фарбами: «*О прелестный мир! Ты мне – окиян, пучина*». Але це не та «прелесть», що викликає таке обурення у православних богословів, і є милуванням спокусливою, зовнішньою красою людини й світу, не лише бліда тінь справжньої краси й насолоди, Граду Божого. Душа – Божий град, Божий сад. Водночас «*Бездна дух есть в человеце, вод всех ширший і небес*». Осередком цього внутрішнього світу, «географічним центром» людського мікрокосму стає серце

людини, яке, коли функціонує правильно, підпорядковує всю діяльність людського організму та його відносини з навколишнім середовищем. Серце набуває свого філософського та морального визначення насамперед у філософії Сковороди.

Про значення серця в історії філософії та релігії писали І. Лопухін, Б. Вишеславцев, М. Реріх, П. Флоренський та ін. Найбільш очевидний зв'язок простежується між ідеями Сковороди щодо цього та «філософією серця» П. Юркевича, а також в освітній діяльності українських братських шкіл, Києво-Могилянської академії та інших просвітницьких інституцій, орієнтованих на всебічний розвиток людської особистості. Менше досліджені переклики з міркуваннями щодо серця як духовного осередка людини, які можна зустріти в західній філософській думці, починаючи з середньовіччя. Так, для Рішара Сен-Вікторського серце – необхідна умова містичного пізнання. Альфред із Серешелла в трактаті «Про рух серця» показує, як душа управляє тілом через посередництво серця. Б. Паскалю Бог відкривається у раптовому осяянні серця. На його думку, Святе Письмо відкрите тільки тим, у кого чисте серце. Французький мислитель зазначає в «Думках»: «Ми пізнаємо істину не лише через рацію, а ще й через серце. У цей останній спосіб ми пізнаємо перші принципи, і даремно раціональне міркування, не беручи в цьому участі, силкується їх подолати» [Паскаль 2009, с. 104]. Марно і смішно вимагати у серця доказів цих первинних понять. Більше того, саме на «знання серця й інстинкту рацію слід опиратися». У серця свій порядок, і розум свій.

Відкритість та щирість серця є центральними категоріями й у конфуціанському вченні та моральній системі. Таким чином, дослідження зв'язків Сковородинівських ідей щодо організації духовного простору людини та значення серця в цьому контексті з західноєвропейською та східною думкою є далеким від завершення і, на нашу думку, надзвичайно актуальним. Сковорода був першопроходцем у тому напрямі мислення, який можна назвати етичним антропоцентризмом. Одночасно з оглядом на сказане його філософію серця можна вважати своєрідним варіантом філософської теології.

Загалом в українській культурі освітня практика стала формою збереження національної ідентичності та визначення кордонів буття пересічного українця. І освіта має створювати необхідні умови для розкриття цього потенціалу та здобуття людиною точки опору в цьому мінливому світі через пізнання себе й навколишнього світу в особі Іншого, природи тощо, встановлення з ними органічних та діалогових зв'язків. Тоді антропологічний зсув не набуде ознак тектонічного та неповоротного зрушення всіх основ буття та моральності у прірву бездуховності та невігластва. Освітній же ландшафт, своєю чергою, не буде чимось на зразок повітряних замків, а органічним елементом культурного простору, поєднанням духовних цінностей та діяльності, спрямованої на вдосконалення себе, Іншого та світу, вибудовуванням цілісності та гармонії.

3.2. ЕТОС І МОРАЛЬ У ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ УНІВЕРСИТЕТУ

Філософії освіти, що прагне відповідати сучасним умовам буття, доводиться мати справу з такими проблемами, які народжуються зі змін і відбуваються все стрімкіше, охоплюючи нові просторові сфери та інтенсивно проникаючи вглиб суспільства. Ці зміни зумовлені кризовими явищами на шляху побудови планетарного суспільства та української держави, комплексом загальнолюдських культурологічних питань, парадоксальністю морально-практичного життя й загостренням умов співіснування співтовариств із різними моральними настановами. Розбалансований, байдужий, а часом і ворожий до ближнього світ, де люди нерідко «поводяться так, немов їм не відомо, що існує мораль» [Швейцер 1990, с. 127], постійно пробуджує «сили, здатні перехоплювати в людини, переструктурувати і сповнювати найнесподіванишим відчуженим змістом найбільш, здавалося б, іманентні, невід’ємні людські сили і здатності» [Малахов 2008а, с. 125]. Це значною мірою стосується, на жаль, і культурно-освітнього простору вищої школи: суспільні проблеми проникають до університетських аудиторій та освітньо-управлінських кабінетів, змінюючи стиль мислення й існування, елементи побуту та звичаїв, психологію і філософію студентів та викладачів, спричиняючи девальвацію академічного етосу під тиском моральнісної кризи суспільства. Як наслідок – освіта «поступово перестає виконувати свою споконвічну місію – навчання та виховання особистості», а системи національних і загальнолюдських цінностей виявляються не реалізованими настільки, як це потрібно суспільству й особистості» [Молодиченко 2010, с. 5]. До того ж, навіть в інтелектуальному середовищі, яке у вітчизняній традиції завжди позначалося не лише прикметою інтелекту, а й прикметою інтелігентності, слово «етика» вже надто часто асоціюється лише із сумою етикетних правил, – «багатьом не спадає на думку, що це – тисячолітня мудрість про те, як людині й людству стати людиною й людством» [Голик 2001а, с. 31].

Саме тому в культурно-освітньому просторі вищої школи, як і в цьому непростому світі загалом, все більшої значущості набуває етика – «філософія, яка не хоче зраджувати людину» (М. Попович), – висуваючи на порядок денний аксіологічні обґрунтування моралі, спрямовуючи інтелектуальні й духовні пошуки на віднайдення людиномірних об’єднавчих засад, шляхів гармонізації й толеризації людського буття та співбуття, – на актуалізацію культурного досвіду людяності. І, певно, саме тому ідея людиномірності прочитується як засаднича у зверненні Національної академії наук України до наукової й освітньої громадськості від 26 червня 2014 р.: «Глибоко переконані, що тільки мир, діалог та порозуміння дозволять нам зберегти життя людей, відновити цілісність країни та побудувати сучасну, розвинену державу. Першочерговим завданням Академії у цій критичній ситуації вважаємо розроблення науково виважених заходів, спрямованих на подолання нинішньої соціально-економічної, гуманітарної, суспільно-політичної кризи. Ми звертаємось до наших колег з усіх регіонів

України, наукових та освітніх закладів з пропозицією взяти активну участь у вирішенні кризових проблем, розробці науково обгрунтованої стратегії, спрямованої на досягнення громадянського примирення та суспільної консолідації» [Заява НАНУ 2014].

Історія етичної думки свідчить, що рівня мети у філософських дискусіях про мораль завжди сягав той комплекс ідей, який відображає ґрунтовані на вищих духовних принципах людську спільність та міжособистісне єднання – «духовно піднесене єднання людини з іншими людьми, зі світом, Богом, Природою, а також шляхи й умови здійснення цього єднання» [Апресян 1995а, с. 98–99]. Понад те, мораль як така виникла саме «як соціокультурний механізм подолання або, принаймні, послаблення відособленості, відчуженості між людьми» [Апресян 1995b, с. 169]. І, можливо, саме етичне містить той потенціал, що здатен відновити рівновагу й гармонію не лише окремого організму як самоорганізованої системи, а й системи «Я–Ти» [Голик 2001b, с. 89], допомогти нам знайти відповіді на проблемні питання гармонізації культурно-освітнього простору, а внаслідок і водночас – і соціокультурного простору, адже саме моральність забезпечує культурі «сталій і повноцінний вияв її сутнісної властивості бути людською турботою про іншого» [Малахов 2008 b, с. 54].

Розглядаючи моральність як фундаментальну складову реальності культурно-освітнього простору й визнаючи презумпцію людяності як основу етичного проекту культурно-освітнього простору вищої школи, у пропонованому дослідженні ми маємо на меті проаналізувати причини девальвації академічного етосу в контексті моральнісної кризи суспільства; виявити динаміку цінностей та ідеалів академічної спільноти, трансформації ідеї університету й колізії впровадження етичного регулювання та новітніх етично орієнтованих освітніх практик; накреслити перспективи гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи з позиції універсальної етики та етики етосу.

Чим гостріші проблеми постають перед людиною, людськими спільнотами та людством у швидкозмінному світі, чим непевніші перспективи на майбутнє – тим невідворотніше прагнення людини «знайти якийсь твердий ґрунт під ногами, те, заради чого варто було б жити, що могло б слугувати своєрідним камертоном її збудженій душі, мірилом її вчинків» [Малахов 2001, с. 5]. Тому вона – свідомо чи несвідомо, але постійно й незворотно, – звертається до кардинальних проблем моральності, насамперед проблеми вибору моральних цінностей та ідеалів. І саме ці моральні категорії, виражаючи етичну зорієнтованість і ціннісний сенс поведінки людини й суспільства, вийшли далеко за межі власне етико-філософського осмислення, актуалізуючись в усіх сферах соціокультурного простору та проростаючи всі прошарки соціально-філософського дискурсу, зокрема й філософсько-освітнього.

Суперечки про цінності та ідеали академічного співтовариства тривають від часів Просвітництва. І хоча ще Гесіод розглядав людину в морально-освітній перспективі, проте лише філософія XVIII ст. всебічно відобразила погляди на звичаї, традиції, організаційну культуру та ідеали академічної спільноти (Д. Дідро, І. Кант). Відтоді ідея університету та його основних цінностей стала предметом численних досліджень і відображена в класичних працях з етики та філософії вищої

освіти: «Суперечка факультетів» І. Канта (1798), «Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні» В. фон Гумбольдта (1809), «Про університетську філософію» А. Шопенгауера, «Про академічну свободу в німецьких університетах» Ф. В. Г. Гельмгольца (1877), «Демократія і освіта» Дж. Дьюї (1916), «Наука як покликання і професія» М. Вебера (1918), «Ідея університету» К. Ясперса (1923), «Місія університету» Х. Ортега-і-Гассета (1933), «Самовизначення німецького університету» М. Гайдеггера (1933), «Провина та завдання університету» Р. Хаймпеля (1954), «Університет очима його вихованців» Ж. Дерріда (1990), «Університет у руїнах» Б. Ридінгса (1994), «Осмислення університету» Р. Барнетта (1997) та ін.; на пострадянському просторі – насамперед у працях представників московської, Санкт-Петербурзької та Тюменської філософських шкіл: «Самовизначення університету: шлях реально-належного» за ред. В. Бакштановського та М. Карнаухова (2008), «Етичне регулювання в академічному середовищі» (2009) тощо.

Предметом дослідження сучасних зарубіжних дослідників є різноманітні практики, способи й механізми етичного регулювання в академічному середовищі, його ціннісні й нормативні підстави, ефективність кодексів етики та кодексів поведінки загалом, ефективність корпоративних кодексів комерційних корпорацій, академічна етика в контексті глобального світу (Ю. Адлер, Р. Т. де Джордж, М. Кептейн, Г. Лерой, Дж. Хокінс, М. Шварц та ін.). Приводом до аналізу стає етичний зміст принципів, норм і цінностей академічної спільноти, нові тенденції в їх еволюції, практичне втілення норм і цінностей, вплив на академічне середовище змін, що відбуваються у науковій етиці, структура й механізми етичного регулювання. Ціннісні аспекти розвитку та функціонування освіти привертають увагу дослідників і в Україні [Молодиченко 2010], усе частіше звучать заклики проаналізувати завдання, потреби й тенденції університетів з етичних та моральних проблем; сприяти зростанню обізнаності цілих груп та окремих індивідів щодо етики викладання, дослідницької діяльності, послуг та управління вищими навчальними закладами й дослідницькими інститутами; дати поштовх дискусіям з етичних та моральних аспектів; визначити основні принципи/ознаки заходів, що сприятимуть розумінню етичних та моральних аспектів гуманітарних та природничих наук, наук про живе, бізнесу та економіки, інженерних та прикладних наук [Сидоренко 2006, с. 157].

Морально-етична проблематика в освітній галузі виразно корелює з проблемою етосу науки, одну з найвідоміших і найвпливовіших соціологічних концепцій якого запропонував Р. Мертон у праці «Амбівалентність ученого» [Мертон 1965]: оскільки наука – це діяльність професіоналів, кінцевим продуктом якої є наукове знання, то для цілісності наукового знання вчені мусять дотримуватися певних правил, норм, заповідей; така діяльність, здійснювана за єдиними нормам і правилам, формує наукове співтовариство. Цю сукупність цінностей і норм-правил (універсалізм, колективізм, безкорисливість і організований скептицизм тощо), сприйнятих початківцями-вченими у процесі їхньої діяльності в межах певного наукового співтовариства, Р. Мертон тлумачить як історично сформований етос науки, тобто основу професійної поведінки, професійної етики. Таке розуміння професійного етосу (зокрема й етосу

академічного) досі покладається в основу соціологічних та соціально-філософських підходів до цієї проблеми. Попри те, багато філософів сучасності (К.-О. Апель, Ю. Габермас, Г. Йонас, В. Кульман, М. Рідель, В. Гесле) ведуть мову про кардинальні зміни в науці як про «комунікативний поворот», пов'язаний з переоцінкою форм і методів комунікації всередині наукових співтовариств. Ці зміни характеризуються не тільки орієнтацією на міжкультурний діалог, інтерсуб'єктивністю виміру людського буття, а й яскраво вираженим інтересом до моральних вимірів сучасної науки, у зв'язку з чим на «порядок денний» висуваються проблеми свободи, толерантності, суб'єктивності, відповідальності тощо. Так само зазнають змін і цінності та ідеали академічного співтовариства: трансформується сама ідея університету, його ідеали, а також упроваджується етичне регулювання (етичні кодекси, комісії з етики) в межах вишів, викладацьких та студентських асоціацій, спілок і науково-дослідних груп [Саввина 2011, с. 3].

Моральні вимоги до академічної спільноти містяться і в документах міжнародного рівня щодо реорганізації вищої освіти. Прикладом того є Болонська декларація [The European Higher Education Area 2005], – нагадаємо, що 16 травня 2005 р. Україна приєдналась до Болонського процесу, взявши на себе зобов'язання модернізувати освітню систему відповідно до європейських стандартів. Відповідно до Болонської декларації єдиний освітній простір покликаний, зокрема, сприяти мирному вирішенню релігійних, національних тощо конфліктів, розвитку в суспільстві демократичних цінностей, – це має безпосередній стосунок до етики академічного співтовариства Європи. Проте, як показала практика, цей документ містить і чимало суперечностей етичного плану, насамперед між прагненням створити єдиний освітній простір і водночас заперечити уніфікацію освіти, зберегти автономію університетів та різноманіття практик внутрішньоакадемічного етичного регулювання. Згадаймо, що Сорбоннська декларація – перший етап Болонського процесу (25 травня 1998 р.) – взагалі не порушувала проблему гармонізації змісту освітніх програм, навчальних планів і методів навчання. Натомість численні дебати засвідчують прагнення підкреслити відмінності, зберегти різноманітність і забезпечити шанобливе ставлення до них. Відтоді прихильність до багатоваріантності, гнучкості, культурних цінностей і застереження від нівеляції національних особливостей освітніх систем країн Європи декларуються на всіх етапах Болонського процесу. Проте дискусії тривають, зрушуючись, разом із розширенням Європейського Союзу, у східному напрямку, – порівняймо, наприклад, думки польського дослідника М. Квека та української дослідниці М. Зубрицької [Зубрицька 2002]: якщо за ідеєю Університету вже не стоять ідеї нації, національної культури, то варто або створити нові ідеї, або віддатися на милість всеїдної логіки споживацтва. Очевидно, що «держави з розвинутою освітньою інфраструктурою зважено підходять до Болонський інновацій і не збираються вносити механічні зміни до власних систем» [Молодиченко 2010, с. 112].

Найбільш відомим міжнародним документом, який свідчить про увагу до проблеми академічної етики й декларує універсальні цінності академічної спільноти, є «Бухарестська декларація етичних цінностей і принципів вищої освіти на території Європи» (2004 р.) [Bucharest Declaration 2004], прийнята Міжнародною

конференцією з етичних та моральних вимірів вищої освіти та науки 2–5 вересня 2004 р. Серед основоположних цінностей і принципів, що їх визначає Бухарестська декларація, названо автономію університетів та їхню відповідальність перед суспільством, принципи та стандарти академічної чесності (власне чесність академічної громади, взаємна довіра між усіма членами громади, справедливість у викладанні, оцінюванні студентів, дослідженнях, просуванні по службі та в будь-якій діяльності, повага між усіма членами академічної громади, незалежно від їхнього місця в ієрархії освітньої та дослідницької діяльності, відповідальність та підзвітність), демократичні та етичні засади в керівництві та управлінні, стандарти академічної чесності та соціальної активності в наукових дослідженнях (інтелектуальна свобода, моральна відповідальність не лише за процес дослідження та його методи, а й за можливі негативні наслідки розповсюдження та застосування результатів наукової діяльності, сприяння світовій співпраці та досягненню моральної та інтелектуальної солідарності, в основі якої лежать принципи культури миру та прагнення добробуту для всього людства).

Бухарестська декларація, як бачимо, містить умови, за яких університет зможе здійснювати діяльність, відповідну його ідентичності, та загальні (універсальні) ціннісні підстави такої діяльності. Проте й вона не позбавлена суперечностей морально-етичного плану, зокрема, не конкретизує проблему розрізнення/узгодження корпоративних і професійних цінностей і моральних кодексів у межах ціннісно-нормативної системи університету, що виникла в умовах масовізації та комерціалізації вищої освіти. Водночас посилення партикуляристського тиску на науково-освітню діяльність університету при неухильності до ціннісних підстав професії викладача й самовизначення університету істотно послаблює його ідентичність [Богданова 2013, с. 4], – зауважує М. Богданова, застосовуючи етико-соціологічний підхід до дослідження етосу університету в ситуації самовизначення. Зміна ж ідентичності університетів у напрямі від «науково-освітньої корпорації» до «освітнього супермаркету» провокує в університетському житті напружені конфлікти: зіткнення ціннісних орієнтирів базової професії науково-освітньої діяльності університету (університетського викладача) і корпоративних цінностей університету та, внаслідок цього, прихований ціннісний конфлікт у професійному співтоваристві викладачів, частина з яких визначає професійну діяльність у категоріях виконання обов'язку, а частина – в категоріях «ділового підприємництва». Завданням подолання чи, бодай, нейтралізації подібних конфліктів слугують уже непоодинокі спроби гармонізувати хиткий етос університету, який характеризується як культурний код, елемент ціннісно-нормативної системи науково-освітньої діяльності університету, що визначає реально-належне – орієнтири та норми, що конкретизують ціннісно-нормативну систему такої діяльності в координатах «тут» і «зараз». Натомість недотримання таких етосних цінностей і норм деформує професійну практику, створюючи в ній хибні форми взаємодії [там же, с. 5].

Болонська та Бухарестська декларації використовуються як орієнтири для численних текстів етичних кодексів університетів і наукових співтовариств, які набули значного поширення, – факт наявності таких кодексів, як і системи етичного регулювання, навіть є одним із показників, що враховується при

визначенні рейтингу вишу. У цих текстах порушується, зокрема, проблема місії (ідеї) університету, його ролі в суспільстві, яка останнім часом набуває нової актуальності. Розуміння місії університету не викликає значних розбіжностей, відображаючи загалом позицію, висловлену Ю. Габермасом: «інституція зберігає свою здатність функціонувати доти, доки вона втілює в життя властиву їй ідею... У цьому сенсі університет повинен інституційно втілювати й мотиваційно забезпечувати канонічну життєву форму, що взаємно поділяється його (суспільства) членами» [Хабермас 1994, с. 15]. Безумовно, університети впродовж усього часу існування розглядалися як такі, що не лише несуть певну відповідальність за освіту та наукову діяльність, а й сприяють розвитку етичних та моральних цінностей в суспільстві, виступаючи ініціаторами, партнерами, місцем розгортання найважливіших дискусій, що визначали етичні аспекти суспільної сфери [Сидоренко 2006, с. 156]. Основою тут, безумовно, виступає класична концепція В. фон Гумбольдта, котрий обґрунтував автономію університету як необхідну умову реалізації свободи пошуку істини [Гумбольдт 2002]. Гумбольдтівська модель університету, декларуючи академічну волю та єдність дослідження й викладання, була звернена до всебічного компромісу: вона ґрунтувалася на академічній волі при одночасній відповідальності перед потребами держави й суспільства, на об'єднанні завдань освіти з турботами науки, не зв'язаної якимись певними цілями. Значний вплив на генезу ідеї університету справили ідеї Дж. Г. Ньюмена про університет як «найвищу охоронну владу», що стоїть над «усіма галузями знання» [Ньюмен 2006]; К. Ясперса про призначення університету як «спільний пошук істини спільнотою дослідників та учнів» [Ясперс 2006]; Х. Ортеги-і-Гассета про ідею університету в координатах культури [Ортега-і-Гассет 2005].

Пошуки останніх десятиліть засвідчують значні зміни в розумінні місії та цілей порівняно з університетською моделлю В. фон Гумбольдта: принцип академічної свободи (свобода викладання та свобода навчання) вже сприймається не як засіб досягнення істини, а як моральна мета, виражена в гарантії дотримання прав та свобод студентів і викладачів. До традиційних етичних цінностей університетської моделі В. фон Гумбольдта додалися нові, так звані демократичні цінності, витребувані глобальним світопорядком: права людини (природні, економічні, політичні тощо – свобода слова та об'єднань, рівність можливостей, солідарність, відповідальність, правосуддя та ін.), тварин (що особливо актуально для біологічних, медичних і под. закладів), а також захист навколишнього середовища. Ці цінності знаходять підтримку та втілення з боку провідних університетів світу. Поступово демократичні цінності не лише набувають усе більшого значення в документах і деклараціях цінностей наукових і академічних співтовариств, стають в один ряд із професійними нормами вченого й викладача (що, безумовно, можна лише вітати), а й подекуди витісняють собою попередні, вступаючи в суперечності з цінностями традиційними й викликаючи гострі дискусії. Останнім часом ми про них так часто говоримо, що часом «заговорюємо» до цілковитої десемантизації, нівелюючи тим самим і значущість демократії, і значущість традиційних цінностей національних культур; український соціальний дискурс (а слідом за ним, на жаль, і науковий та

університетський) не завжди коректно оперує й поняттям «європейські цінності», вживаючи його у кращому разі як синонім до «демократичні», у гіршому – із нульовим значенням, як ярлик, своєрідний європейський «знак якості», – і наполягаючи на їх прийнятті й упровадженні «пакетом», навіть без з'ясування суті явища, не кажучи вже про тестування на предмет когерентності соціокультурному середовищу, людській особистості та способу життя певного співтовариства. Проте, як зауважував свого часу В. Франкл (і саме в дискусії про цінності університетської освіти), «...цінностей ми не можемо навчитися, – цінності ми повинні пережити. Так само ми не можемо й повідомити сенс життя нашим студентам. Що ми можемо їм дати, дати з собою в дорогу, – це один лише приклад, приклад нашої власної відданості нашій справі наукових досліджень» [Франкл 1990, с. 47].

Безумовно, залучаючи людину до системи суспільно значущих цінностей, освіта формує універсальні моделі поведінки й сприяє засвоєнню загальнолюдських цінностей. Проте не слід забувати, що ціннісна ієрархія кожної культури (й освітньої так само) має особливий вигляд, власну специфіку в часовому та просторовому вимірі, а освіта готує людину до життя й діяльності в конкретному суспільстві, а значить, потребує застосування принципів культуровідповідності та соціоморфності (О. Субетто) [Субетто 1994, с. 13] – відповідності системі соціально-економічних, національно-етнічних, демографічних і культурних відносин. У контексті українського сьогодення означену проблему розвиває В. Малахов, слушно зауважуючи, що демократія теж може культивуватися, але вона має спиратися на певний культурний спадок, здійснюватися в питомих формах культури (саме – додамо й підкреслимо – культивуватися/вирощуватися/плекатися, а не запозичуватися й насаджуватися ззовні!), а цивільність, як і цивілізованість, іще не може замінити культуру. На відміну від абстрактних норм, цінності вкрай складно піддавати універсалізації, – людина не може прагнути універсалізувати свої ідеали та цінності, адже вони передбачають смисложиттєвий аспект, те, заради чого людина живе, що надає сенсу її життю, – і в цьому плані вони уособлюють людську спадкоємність, зв'язок між поколіннями [Роль духовних вартостей 2012]. Якщо ж вести мову про дієвість, запроваджуваність якихось поглядів у цьому плані, то визначально тут є, безумовно, роль освіти. І надзвичайно важливою, – наголошує філософ, – є позитивна наповненість життя, а тут не обійтися без поняття духовності.

Нерозуміння чи ігнорування, таких, здавалося б, очевидних речей загрожує молодій людині втратою смисложиттєвих орієнтирів, фрустрацією прагнення життєвого сенсу, про що веде мову В. Франкл, закидаючи американській системі освіти підтримку «екзистенційного вакууму»: «Система освіти уникає зіштовхувати молодих людей з ідеалами і цінностями. Масовий панічний страх того, що сенс і мета можуть бути нам нав'язані, вилився в ідіосинкразію щодо ідеалів і цінностей <...> дитину виплеснули з водою, ідеали та цінності були в цілому вигнані» [Франкл 1990, с. 65–66]. Крім того, виразно постають і загрози в культурному вимірі, пов'язані з темою інтегрального людського розвитку, до чого привертають увагу глобальної людської спільноти не лише провідні західні філософи, а й соціальна програма Західної християнської церкви, зокрема

Енцикліка Папи Бенедикта XVI «Caritas in veritate» [Caritas in veritate 2009]: нині створюються нові перспективи міжкультурного діалогу, а він, щоб бути ефективним, «повинен мати як вихідний пункт глибоку свідомість специфічної тотожності різних співрозмовників». Натомість зростання меркантилізації культурного обміну призводить до подвійної небезпеки. По-перше, – небезпеки культурного еклектизму (культури просто зближуються між собою і вважаються засадничо еквівалентними та взаємозамінними) і, як наслідок, – культурного релятивізму (культурні групи зближуються або співживуть, але відсепаровані, без автентичного діалогу, отже, без справжньої інтеграції). По-друге, – протилежна небезпека, – культурне зрівнювання й уніфікація поведінки та стилів життя, коли «втрачається глибоке значення культури різних націй, традиції різних народів, у межах яких особа вирішує фундаментальні питання буття». Як наслідок – культури, відділені від людської природи, «не можуть уже відшукати себе у природі, яка їх перевищує, що безповоротно зводить людину всього лише до культурного факту. Коли так стається, людство наражається на нові небезпеки зневолення та маніпуляції» [там же: 26]. Що стосується освіти, – додає Папа Бенедикт XVI, – то не можна забувати про її завдання всеохопного формування особистості. Утвердження релятивістського бачення природи людської особи «породжуватиме серйозні проблеми для виховання, особливо для морального виховання, формуючи її розширене трактування в універсальному вимірі. Піддавшись такому релятивізму, всі стають біднішими» [там же: 61].

Загалом цей побіжно означений комплекс морально-етичних проблем культурно-освітнього простору вищої школи, як і кожна окремо взята проблема моральнісної культури в означеному просторі, навряд чи подоланні в межах самої лише «моралецентричної» парадигми, поза системою координат, що їх визначають взаємозв'язок і суперечливий характер стосунків етосу й моралі [Етос і мораль 2004]. Безумовно, завдання побудови єдиного освітнього простору виявиться нерозв'язним без прагнення суспільства «створити форми інституціональної легітимізації норм та цінностей, а отже й умови для свого морального вдосконалення» [Єрмоленко 1999, с. 11], – і в цьому питанні знову доводить свою незамінність «мораль кантівського типу, побудована на універсалізованих імперативах взаємності» [Етос і мораль 2004, с. 100]. Однак, коли йдеться про «право особистості чи спільноти на вільну реалізацію своєї власної вдачі, на неупереджений пошук блага» [там же, 2004, с. 3], – згадаймо хоч би й принцип «автономії університетів» як одну із засадничих позицій Бухарестської декларації, – то тут не обійтися без залучення потенціалу етики етосу. Тим часом винятково соціологічне тлумачення моралі, яке позначало моральне обличчя європейської філософії ХХ ст. й досі позначає обличчя європейського соціуму, орієнтуючи на мораль, що втілена й діє виключно в соціальних інститутах, часто лишало за дужками роль етосу, індивідуальної моралі, системи цінностей людини, що є підмур'ям її ставлення до світу. Тому сучасна етика, висуваючи на зміну соціологічним обґрунтуванням моралі обґрунтування аксіологічні, онтологічні, трансцендентальні, комунікативно-дискурсивні та ін., зрушує акценти із норм і правил на цілісний характер людини, її досконалість і чесноти.

Свідченням цього став, зокрема, «аретичний поворот» у моральній філософії, прихильники якого закликають, відмовившись від етики закону на користь етики чеснот, звернутися до античної морально-філософської спадщини й відновити аристотелівську парадигму моральності. Ця ідея, вперше висловлена Е. Енскомб [Anscombe 1958, р. 1–19.], уже стала теорією, яку в сучасній західній етиці поділяють і розвивають П. Гіч, Е. Макінтайр, К. Свонтон, М. Слоут, Ф. Фут, Р. Хертхаус та ін. Потреба віднайти людиномірні об'єднавчі засади для нової епохи спрямувала інтелектуальні й духовні пошуки на актуалізацію культурного досвіду людяності, репрезентовані насамперед гуманістичною етикою та психологією (Ж.-П. Сартр, Е. Фромм, К. Р. Роджерс та ін.), постсекулярною філософією (Ю. Габермас, С. Жижек, Е. Левінас, Ж. -Л. Маріон та ін.), філософією діалогічного спілкування (М. Бахтін, М. Бубер, Ф. Ебнер, Г. Марсель, Ф. Розенцвейг, О. Розеншток-Хюссі та ін.). Вітчизняна етична філософія, визнаючи дієвість учення про мораль кантівського типу при розв'язанні найбільш складних проблем сучасності (насамперед у царині міжнаціональних та міжкультурних відносин), апелює водночас і до етики етосу як такої, що відповідає назрілим сучасним потребам пошуку ціннісних підвалин моральності, наближення її вимог до запитів і тенденцій реального життя (Т. Аболіна, В. Верлока, В. Даренський, А. Єрмоленко, В. Жулай, В. Малахов, Є. Мулярчук, М. Савельєва та ін.), і звертається до основоположних «онтолого-антропологічних засад людської моральності» [Малахов 2008а, с. 108] – таких вимірів міжлюдських взаємодій, які є моральними «не внаслідок їхньої нормативної регуляції, а за самою своєю внутрішньою суттю, котра наче просвічує крізь розглянуті цілісно-людські засади відкритості й діалогічності».

Зважаючи на таке, до аналізу взаємин освіти, науки й моралі в академічному середовищі, позначеному наявністю глибоких розбіжностей між етично «належним», вираженим, зокрема, у нормах Р. Мертона, і «сущим» в освіті – повсякденною практикою, вдачею, академічною традицією, – необхідно застосовувати не тільки соціально-філософський або соціологічний підходи, а й принципи етики етосу. Етична інфраструктура університету, отже, може й повинна осмислюватися, обговорюватися та варіюватися з огляду не лише на універсальні норми академічної етики, стандарти навчальної й науково-дослідної діяльності, а й залежно від національної й регіонально-культурної специфіки, академічних традицій та самосвідомості різних академічних груп. Те саме повною мірою стосується й новітніх освітніх практик, упроваджуваних відповідно до універсальних принципів, ідеалів та цінностей академічного співтовариства, адже зрозуміти історично конкретну людину, її духовні стимули, детермінованість діяльності неможливо поза розглядом соціально-культурної ситуації, традицій повсякденного існування, історично зумовлених особливостей міжособистісних взаємодій та життєвого середовища.

Однією з найважливіших цілей європейської соціальної та освітньої політики в останній чверті ХХ ст. стало визнання турботи про людей як основної умови сталого розвитку. Це результат пошуків нових підходів до суспільного устрою Європи, зумовлених збільшенням дистанції між інтересами соціальних груп, економічною нерівністю, тенденціями дезінтеграції суспільства й

відчуження людини. Завдання побудови суспільства рівних можливостей шляхом протидії соціальному відторгненню, подолання нерівності, бідності, маргінальності й депривації втілюються в різноманітних концепціях і підходах: widening participation, mainstreaming, integration, inclusion тощо. Особливого визнання набула концепція інклюзії (соціального залучення, включення), яка репрезентує процес змін у політичній, економічній, соціальній сферах Європи, спрямований на утвердження соціальної рівності. Філософські підстави соціальної інклюзії коріняться в ідеях інтеграції, солідарності та єдності, закладених у працях класиків соціологічної думки (Е. Гідденс, Е. Дюркгейм, Н. Луман, Ч. Мілс, Т. Парсонс, П. Сорокін, Г. Спенсер та ін.). Застосування до розв'язання проблеми соціальної інклюзії морального виміру вивело її із площини соціальної практики у площину соціальної етики, яка нині претендує на роль провідної інтеграційної сили в європейському суспільстві. З іншого боку, звернення до соціальної проблематики з боку провідних філософів (К.-О. Апель, Р. Дворкін, Р. Ингарден, Ю. Габермас, В. Гесле, Дж. Ролз, Р. Рорті та ін.) сприяло насиченню соціального знання філософським змістом, етизації не тільки теоретико-методологічних дискусій у науках про суспільство, а й практичного соціального дискурсу. Предметом філософської рефлексії стають норми і правила людської поведінки в нових соціокультурних умовах, відповідальність, обов'язки людей щодо інших у соціальному бутті. Оскільки центральною проблемою на шляху до створення більш відкритих співтовариств визнано інклюзивну освіту (що було заявлено в листопаді 2008 р. в Женеві – на міжнародній конференції ООН з питань освіти, науки та культури «Інклюзивна освіта: шлях у майбутнє»), то першорядної вагомості набувають моральні аспекти спільного навчання, проблеми педагогічної деонтології – обов'язку, моральних вимог і нормативів у професійній діяльності педагога, зокрема й в умовах інклюзивної освіти.

Ідеологія та практика соціальної інклюзії набула не лише повсюдного визнання в Європі, а й підкріплення у вигляді ґрунтовних методологічних і методичних розробок, державної законодавчої та нормативно-правової бази. В Україні поняття інклюзії ще тільки входить у науковий і соціально-політичний дискурс. Проте динаміка цього процесу очевидна: обговорюються основні положення концепції [Софій 2007], вивчається й запозичується практичний досвід, здійснюються спроби його впровадження (Всеукраїнський фонд «Крок за кроком» зреалізовує програму «Інклюзивна освіта» з 1996 р.). Найчастіше мова йде про інклюзію в освіті. Думається, це не випадково, адже інклюзивна роль інституту освіти полягає не просто в забезпеченні доступу до освіти як до суспільного блага, – вона набагато ширша. Саме освіта визначає долі конкретних культур: цінності, прищеплювані людині у процесі навчання й виховання, сприяють утвердженню цілісності її знань, моральності, духовності й особистісної культури. Освіта являє собою своєрідну модель соціокультурного середовища, у якій накопичуються, визрівають і відтворюються основні явища й процеси, що вже сталися, тривають чи очікуються. В освіті, як у дзеркалі, соціум здатен побачити себе, усвідомити й відкоригувати, «напрацювавши» в цьому мікросвіті, як у лабораторії, проекти самостворення, самовдосконалення, а можливо (враховуючи нинішній характер глобальних і локальних викликів) – і порятунку. Тому, якщо

мовити про освітню інклюзію, то саме вона створює передумови для інклюзії соціальної, забезпечуючи залучення не тільки власне до системи освіти, а й – через неї – до інших підсистем людської спільноти. Така соціальна місія інституту інклюзивної освіти – це крок на шляху створення інклюзивного суспільства.

Пошуки в цьому напрямі етико-філософського спрямування конкретизуються в об'ємному блоці емпіричних досліджень, – це переважно праці, які вивчають ставлення соціуму до інтегрованого навчання дітей з особливими освітніми потребами, ставлення здорових дітей до однолітків з обмеженими можливостями в освітньому середовищі та чинники формування якості відносин, прояви інтолерантності щодо дітей з обмеженими можливостями та запобігання конфліктної атмосфери, роль однокласників у наданні взаємної допомоги й підтримки серед дітей, тьюторство, розвиток поваги та прийняття учнями однолітків з особливими потребами; розвиток соціальних навичок, етичних цінностей і здатності до емпатії, моральний розвиток дітей та молоді в умовах інклюзивної освіти [Дмитриев 2008; Жигунова 2010; Brandon 2011; Kam Pun Wong 2008; Morton 2008; Schmidt M.2006 та ін.]. Але, за свідченням емпіричних спостережень, у тих країнах, де інклюзія вже напрацювала достатній досвід, накопичилося й чимало невирішених проблем. Зокрема, жодне дослідження не дало абсолютно позитивних результатів щодо ставлення педагогів до інклюзії в систему загальної освіти дітей з обмеженими можливостями [Cagran 2011; De Voer 2011], не кажучи вже про однолітків та їхніх батьків. І коли щодо учнів з фізичною інвалідністю найчастіше фіксується високий рівень прийняття, то за наявності у дітей поведінкових або емоційних розладів у більшості вчителів виявлено нейтральне або негативне ставлення.

Викликане таке ставлення переважно сумнівами когнітивного та морального характеру: йдеться і про дотримання інтересів дітей з особливими потребами, і про дотримання інтересів «звичайних» дітей. Найбільш обговорюваною проблемою, що виникає у «змішаних» класах, є проблема дотримання прав «звичайних» учнів за якістю освіти. Вона зумовлена відмінністю в когнітивних здібностях, які безпосередньо впливають на процес навчання всього класу [Morton 2008], адже вибір освітніх програм і методів навчання передбачає можливість їхнього засвоєння кожним учнем, а значить, за наявності у класі когнітивно більш слабких учнів рівень науковості буде неминуче знижуватися. Не менш вагомими й сумнівами морального характеру, адже інклюзивна освіта покликана підносити особистісні можливості всіх дітей, пробуджувати в них доброту і здатність до співпереживання, гуманність, толерантність, готовність допомогти. Але якщо проблеми інклюзії розв'язуються не шляхом спільних зусиль держави, суспільства й людини на тлі роз'яснювальної роботи з батьками та морального виховання учнів, а (як це надто часто буває!) шляхом обмеження освітніх прав решти дітей, результат буде зворотний очікуваному – відторгнення, поглиблення ексклюзії.

Численні сумніви такого плану висловлюються й на пострадянському просторі, де інклюзія тільки набуває досвіду. Підкреслимо, що в жодному разі мова не йде про заперечення ідеї інклюзії чи сумніви щодо її доцільності, – йдеться про випадки некоректності й неделікатності при її впровадженні. Тому не зайве прислухатися до думки дослідників, які вважають хибним поширене

сприйняття інклюзивної освіти як створення адекватних умов для соціалізації виключно дітей-інвалідів. А чим у такому разі освіта буде для решти дітей, чії права та завдання соціалізації аж ніяк не скасовуються? [Михайлова 2011, с. 19]. Уточнимо, що до категорії «інші» в умовах непростой української дійсності потрапляє чимало дітей з бідних, неповних чи соціально проблемних родин, родин мігрантів тощо, для яких когнітивна насиченість освіти – чи не єдиний шанс стати конкурентоздатними та відбутися в житті. Тому ми солідарні з тією думкою, що освітня інклюзія повинна поважати права всіх: не тільки гарантувати учням з особливими освітніми потребами право повного залучення до освітнього процесу масового освітнього закладу (і через нього – до соціокультурного середовища), створення умов, адекватних можливостям установи спеціалізованої, – а й означати свободу вибору для «звичайних» учнів між інклюзивним і звичайним класом та, в разі вибору першого варіанту, – забезпечувати якість і темп навчання, передбачені освітнім стандартом, визнання й дотримання учнями встановлених соціальних норм і правил інклюзивного навчання [Михайлова 2011, с. 19; Назарова 2011, с. 6]. Інклюзивна освіта мусить бути, таким чином, адекватною для всіх її учасників, забезпечуючи кожному можливість вирішити власні завдання соціалізації.

Ставлення суспільства до людей з особливими потребами є, як бачимо, однією з першорядних проблем інклюзії, що заслуговує на етико-філософську рефлексію – найчастіше в категоріях моральної норми, обов'язку, відповідальності, справедливості, тобто у проблемному полі соціальної філософії. Це ставлення визначається, загалом, рівнем розвитку та станом культури, – сучасна європейська культура прагне визначити таким людям гідне місце. Практично у всіх країнах світу, що схвалили та практикують інклюзивну освіту, її розглядають не тільки як певне освітнє благо для дітей з особливими потребами, що само собою важливо, а «як шанс для всього громадянського суспільства, що дістає можливість практично зреалізувати гуманістичні цінності рівних прав, свобод і гідності кожної людини. У цьому сенсі інклюзію слід розуміти навіть не як освітній, а як соціокультурний проект або нову гуманітарну практику» [Левитская 2009, с. 4–7.]. Інклюзивна освіта, якщо розглядати її під таким кутом зору, – це крок до культури, в якій цінність людської особистості буде визначатися не її корисністю у прагматичному сенсі, а людською гідністю, можливістю жити, вірити, сподіватися, любити. Іще півстоліття тому А. Швайцер наголошував: «Моральність вимагає від нас, щоб незнайомі люди не були для нас чужими, <...> немає чужих людей, є просто люди, чії турботи повинні стати вашими турботами» [Швейцер 1990, с. 128]. Таким чином, подолати проблему соціальної ексклюзії, забезпечивши кожній людині можливість бути залученою до культурних, соціальних, політичних, економічних процесів, можливість зреалізувати свій людський потенціал, можна тільки шляхом створення «інклюзивного суспільства» – таких соціальних відносин, за яких відмінності між людьми розглядаються не як загроза ідентичності, стабільності, благополуччю, а як ресурс для взаємного збагачення. Це покладає особливу відповідальність на всіх тих, від чийх зусиль, терпіння, мудрості й професіоналізму залежить реалізація інклюзивних практик, які, зважаючи на їхні ціннісно-сміслові й

морально-етичні основи, потрібні всьому суспільству, а не тільки людям з особливими потребами.

Безумовно, саме усвідомлене моральне ставлення суспільства до інклюзивної освіти здатне забезпечити морально виважену діяльність у цій сфері шляхом нормативної регуляції взаємин суб'єктів спілкування, реалізації прав і свобод особистості (у Фроммівському розумінні – не як «свободи від», а як «свободи для» [Фромм 1989]). Але не менш важливим є те, як проблему дітей з особливими потребами сприймають усі ті, хто до таких дітей причетний: ті, хто їх навчає, хто вчиться разом з ними, хто виховує їх у родині. І в цьому питанні доводиться визнати обмеженість етикоцентристського підходу, ігнорування якої, – застерігає В. Малахов, – здатне спричинитися до істотних аберацій [Малахов 2010, с. 34]. Атмосфера жорсткої імперативності, породжена суто етичним наполяганням на причетності, виявляється не надто доречною, коли йдеться про творення й осмислення духовно-моральних основ людського спілкування: «Екзистенційно й дослідно не забезпечене етичне обертається примусом: так, ми можемо спробувати змусити себе та інших виявляти «принципову» довіру до світу, <...> але ж довіра цінується саме тоді, коли вона не вимушена, коли вона виникає з глибин нашої суб'єктивної спрямованості» [там же, с. 34]. Причетність як довірливе й відповідальне звернення до Іншого, як результат вільного волевияву, а не як підпорядкування зовнішньому примусові (бодай і морально обґрунтованому) – саме в такому напрямі розвиває онтологію причетності («морально релевантну онтологію») В. Малахов, апелюючи до філософії Іншого Е. Левінаса, філософії вчинку М. Бахтіна, до концепцій Неіншого Н. Кузанського і глибинного спілкування Г. Батищева.

Близькі погляди висловлює В. Франкл, розвиваючи ідею причетності в категоріях «співприсутності» та «співбуття». На його думку, можливість духовного суцього до «співприсутності» іншому суцьому – це первинна здатність, сутність духовного існування, духовної реальності» [Франкл 1990, с. 94]. Але йдеться не просто про співприсутність іншому духовному суцьому – а лише рівному собі. За умови двох рівних один одному духовних суцчих мова йде про «співбуття», – «Але це можливо лише в тій віддачі себе один одному без останку, яку ми називаємо любов'ю. Любов можна визначити як можливість сказати комусь «ти» і ще сказати йому «так». Іншими словами: це здатність зрозуміти людину в її суті, в її конкретності, в її унікальності та неповторності, однак зрозуміти в ній не тільки її суть і конкретність, але і її цінність, її необхідність. Це й означає сказати їй «так» [там же, с. 95–96]. Справді, сутність людини характеризується тим, що вона відкрита світові. Бути людиною – наполягає В. Франкл – значить виходити за межі самого себе, бути спрямованим на щось або на когось – на справу або на людину, на ідею або на особистість, – віддаватися справі, якій людина себе присвятила, людині, яку вона любить, або богу, якому вона служить: «сутність людського існування полягає в його самотрансценденції» [там же, с. 51]. І лише оскільки ми інтенційні, остільки ми й екзистенційні; лише тією мірою, якою людина духовно співприсутня чомусь або комусь, духовній чи іншій сутності, лише в міру такої співприсутності людина співприсутня собі – «Людина не для того тут, щоб спостерігати й відображати

саму себе; вона тут для того, щоб надавати себе, поступатися собою, щоб, пізнаючи та люблячи, віддавати себе» [там же, с. 100]. І під таким кутом зору інклюзія здатна набути ширшого звучання, ніж морально обґрунтована умова для реалізації кожного права на повноцінне залучення до суспільного життя, – і претендувати на статус філософії причетності та практики людяності.

Очевидно, що для побудови інклюзивної освіти, так само як інклюзивного суспільства, застосування спеціальних «інклюзивних заходів» не досить, адже інклюзія передбачає не тільки об'єктивну «включеність» у групу і в соціальну діяльність, а й суб'єктивне її сприйняття: почуття (обов'язково взаємні!) приналежності, причетності, повноцінності, індивідуальної та соціальної значущості, емоційний контакт із найближчим оточенням, із культурним та соціальним середовищем. Зважаючи на це, передумовами для інклюзії є не тільки особистісна й соціальна активність індивідів і груп, їх товариськість, розвинене коло інтересів, а й наявність моральнісних характеристик людини й суспільства, що сприяють активізації інклюзивних процесів: бути відкритим, толерантним, гостинним до людини (бути інклюзивним). Тим часом суспільна свідомість в Україні сьогодні демонструє явні ознаки схильності до соціальної ексклюзії: поляризуються оцінні критерії щодо соціально, етнічно й політично інших, будь-які відхилення від декларованих зразків сприймаються агресивно, порушуються та радикалізуються соціальні зв'язки індивідів і груп, вишукуються правові та моральні підстави для перешкод до їхньої участі в житті суспільства, – практики соціального відторгнення стають «нормами» повсякденного життя. Стан відкинутості й покинутості індивідів і груп, що виникає внаслідок цього, активізує механізми громадської дезінтеграції, аж до виникнення феномена моральної ексклюзії, – а це вже очевидне свідчення скаліченої суспільної свідомості, показник духовної інвалідності фізично здорових людей, духовно-моральної кризи суспільства в цілому. Тож очевидно, що докладати зусиль для якнайшвидшого «олюднення» соціокультурного середовища слід (і, здається, єдино можливо), починаючи з середовища культурно-освітнього, адже саме через нього, через сферу виховання неодмінно проходять шляхи ствердження моральних норм і відновлення онтолого-антропологічних підстав людської моральності.

Комплекс морально-етичних проблем культурно-освітнього простору вищої школи, побіжно окреслений у запропонованому дослідженні, як і кожна окремо взята проблема моральнісної культури в означеному просторі, навряд чи подоланні поза системою координат, що їх визначають взаємозв'язок і суперечливий характер стосунків етосу й моралі. Безумовно, завдання побудови єдиного освітнього простору виявиться нерозв'язним без інституціональної легітимізації норм та цінностей, – і в цьому питанні незамінною є імперативна мораль кантівського типу. Однак, коли йдеться про право на моральність особистості чи спільноти – на вільну реалізацію свого власного характеру, на неупереджений пошук блага, – то тут не обійтися без залучення потенціалу етики етосу. Зважаючи на таке, до аналізу взаємин освіти, науки й моралі в академічному середовищі, позначеному наявністю глибоких розбіжностей між етично «належним», вираженим, зокрема, у нормах Мертона, і «сущим» в освіті – повсякденною практикою, вдачею, традицією, – необхідно застосовувати не

тільки соціально-філософський або соціологічний підходи, а й принципи етики етосу. Етична інфраструктура університету, як і новітні освітні практики, можуть і повинні осмислюватися, обговорюватися та варіюватися з огляду не лише на універсальні норми академічної етики, стандарти навчальної й науково-дослідної діяльності, а й залежно від національної й регіонально-культурної специфіки, академічних традицій та самосвідомості різних академічних груп, – і саме на цьому шляху ми вбачаємо перспективи морально-етичної гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи.

3.3. ДУХОВНО-МОРАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЯК МЕТАПРИНЦИП ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Останнім часом проблема духовно-морального розвитку особистості все більше набуває актуальності. Особистість, яка поступово досягає духовно-моральної досконалості, чинить значний вплив на структурування культурно-освітнього простору, залишає творчу спадщину для прийдешніх поколінь, що віддзеркалюється в історичних описах культурно-освітніх реалій, змінює дійсність сучасного освітнього простору, а також прогнозує його майбутнє. Звернення до проблематики духовно-морального розвитку особистості як педагогічної категорії дасть змогу не тільки конкретизувати її основні елементи, а й схарактеризувати основні поняття. Це сприятиме розумінню сучасних освітніх процесів при підготовці майбутніх педагогів, які, крім соціально-психологічних, економічних та інших проблем, стикаються із труднощами, зумовленими недостатнім рівнем культури, духовності, моральності.

Але цим не обмежується актуальність нашого дослідження. Вивчення духовно-морального розвитку особистості як педагогічної категорії розкриває внутрішній драматизм формування педагогічної науки на теренах України. Ідея виховання вільної людини, що не пристосовується до обставин, а змінює їх, транслятором якої завжди була потужна духовно-моральна культура українського народу, неодноразово зіштовхувалася з цілком протилежними ідеологічними міркуваннями, наслідки чого й дотепер спостерігаються в культурно-освітньому просторі.

Можна знайти багато відповідей на запитання: чому українська педагогічна думка є «хворобливою»? У нашому ж дослідженні акцентується необхідність модерної інтерпретації ідеї самовдосконалення, саморозвитку майбутнього педагога з урахуванням універсального закону розвитку, що детермінує застосування в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу закону раціональної організації процесу виховання майбутніх учителів на засадах виокремлення цінностей педагогічної професії, які зумовлюють мету, сутність та основні напрями професійної підготовки, а також перегляд багатьох понять, що базуються на суто фізіологічній основі. Додамо, що транслятором результативності

цього процесу можуть стати зразки педагогічної культури вчителів, у зв'язку з чим слід зосередитися на багатоманітності форм педагогічного досвіду та його репрезентацій, що гармонізують культурно-освітній простір. Новий методологічний підхід до нього – людиномірний – зумовлений викликами глобалізації та зміною світогляду в умовах знецінення самого життя людини.

З огляду на це, дослідження проблематики духовно-морального розвитку особистості варто здійснювати, спираючись на педагогіку духовності, педагогічну етику. Лише педагогіка духовності, як традиція поступового впливу на свідомість молодого покоління, детермінує зміни в культурному бутті соціуму. Отже, репрезентація духовно-морального розвитку особистості як педагогічної категорії дає змогу визначити та проаналізувати специфічні закономірності та принципи, що впливають на гармонізацію культурно-освітнього простору майбутнього педагога, спричиняючи позитивну динаміку у просторово-часових координатах.

Ідеї, що поширені в педагогіці духовності, мають різні варіації, пов'язані з існуванням культурно-освітнього простору майбутнього педагога як часткової моделі глобального культурно-освітнього простору. Оскільки глобальний культурно-освітній простір не має видимих меж, то й культурно-освітній простір майбутнього педагога також не може бути замкненим і мати певні межі. Часткова модель культурно-освітнього простору майбутнього педагога має важливе значення для глобального культурно-освітнього простору, який ми розуміємо як структуровану систему цінностей, відносин, релігійних вірувань, традицій і норм, глибинних психологічних переживань, функціональних образів минулого, теперішнього, майбутнього, уявлень про час, ієрархію соціальних груп, кожна з яких домінує у відповідних соціальних інститутах.

Зазначимо, що термін «культурно-освітній простір» у сучасній літературі має декілька варіантів тлумачень. Так, на думку Л. Проніної, «культурно-освітній простір – це простір відносин усіх суб'єктів гештальтосвіти і процес відносин, що виникають унаслідок освітньої діяльності між суб'єктами (причому суб'єктами є і педагоги, і учні, і культурні середовища). До того ж, це не стійкий стан, а величезний комплекс операцій, процесів, цілий потік безупинних різноманітних подій, позицій. Культурно-освітній простір має процесуальний образ, а його матеріальний зміст – це практики конкретних індивідів або груп індивідів, об'єднаних у колективи» [Проніна 2007, с. 1]. Дещо інший погляд на порушену проблему висловлюють автори колективної монографії «Культурно-освітній простір сучасної людини», у якій підкреслюється, що освітній простір усе частіше співвідноситься з поняттями «подія», «ймовірність», «невизначеність», «інтерпретація», а це потребує серйозного категоріального педагогічно-орієнтованого опрацювання. Важливим також є встановлення науковцями факту про ускладнення освітнього простору, що призведе до неминучих змін як у його сприйнятті, так і в його функціонуванні. «Сучасний освітній простір, – зазначають автори монографії, – стає своєрідною ареною для ситуації ризику, певною мірою індикатором, лакмусовим папірцем ризикогенного рівня соціуму в цілому. Саме в ньому яскравіше проявляються й жорсткіше позначаються позитивні та негативні наслідки посилення соціального ризику в подальшому розвитку регіону або країни» [Культурно-образовательное пространство 2010, с. 130].

Порівнюючи визначення «культурно-освітнього простору», запропоновані Л. Проніною та авторами колективної монографії, переконуємося, що в першому визначенні домінує ноосферний підхід, а в другому – ландшафтно-образний. На нашу думку, при вивченні процесів, пов'язаних із духовно-моральним розвитком особистості, від останнього підходу слід рішуче відмовитися. Ландшафтно-образний підхід належить до сфери гуманітарної географії (метагеографії) і спирається на культурно-географічні образи, має інструментально-прикладний характер, оскільки вивчає локальні об'єкти, знакові місця в тих чи інших регіонах, не враховуючи множинність освітніх парадигм і культурних практик, запозичених від інших народів і збагачених переосмисленням іншого духовного досвіду. Саме тому спроби пізнати за допомогою цього підходу культурно-освітній простір із його сутністю, яка постійно розширюється, ми можемо назвати наївними. Цілісність і взаємозумовленість освіти й культури, які намагаються таким чином дослідити, сприймаються прихильниками цього підходу як наявні об'єкти. Зрозуміло, що цінності, традиції, вірування, соціальна ієрархія тощо – усе це, з одного боку, існує як таке, що може змінитися в певному просторі, а з іншого боку – як таке, що є непорушним у часі. Підкреслимо, що категорія простору є філософською; за її допомогою позначають форми буття речей і явищ, які відображають їх співіснування. Так само, як у філософії категорія простору пов'язана з категорією часу, так і в соціології соціальний простір [Бурдьє 2005] пов'язаний із соціальним часом [Сорокин, Мертон 2004]. Такий умовивід дає змогу нам використовувати цей взаємозв'язок тимчасовості у процесуальному розширенні культурно-освітнього простору з тими функціями, що має виконувати в майбутньому людина, яка орієнтована на професію вчителя.

У межах цієї орієнтованості на майбутнє особлива роль буде належати педагогіці духовності – науковій дисципліні, що досліджує напрями вдосконалення внутрішніх людських ознак, душевних і духовних властивостей, а також розкриває процеси формування знання про нематеріальну культурну спадщину, його зв'язки з духовним досвідом, культурними практиками, соціальними процесами й особистісним становленням людини духовної. Становлення людини духовної передбачає розкриття сутності духовно-морального розвитку особистості як педагогічної категорії, її основних понять. Наголосимо, що духовно-моральний розвиток особистості пов'язаний зі сприйняттям людиною емоцій, почуттів, думок інших, розумінням їхнього духовного світу з урахуванням часових змін і розвитком уміння пояснювати емоційно-духовний досвід. На цей процес впливає навколишня дійсність (мистецтво, діалог, культурно-освітні середовища, події, ситуації, стихії) і внутрішнє самопізнання й самотворення (інтуїція, віра, цілепокладання, настанови, рефлексія, результативність, практика, досвід тощо). До основних понять, із якими пов'язаний процес духовно-морального розвитку особистості майбутнього педагога, належать: «пояснення», «розуміння», «сприйняття», «універсальні смисли, що містять цінності педагогічної професії».

Пояснення у процесі духовно-морального розвитку має відповідати декільком вимогам: адекватності – характеристики й аргументи повинні безпосередньо стосуватися специфіки духовного очищення, морального вдосконалення;

встановлення причинності – приватний акт вчинку є конкретним випадком у системі моральної поведінки (виняток становить учинок, що сам себе пояснює); очікування наслідків слів – людина не має права висловлювати судження, якщо не дочекалася кінця бесіди (тоді, коли ця бесіда є «ліками» для духовного становлення); підтвердження промови прикладами, які вказують на те, що саме шкодить гідності педагога й чинить негативний вплив на його поведінку; звернення до авторитетних джерел (напр., закони, встановлені правила тощо) і прикладів, відомих співрозмовнику, які містять духовний досвід. Навіть у книгах Святого Письма наводяться приклади з життя людей, що демонструються не як достатні для духовно-морального розвитку, а як такі, що якнайкраще можуть засвідчити прояви духу, людської гідності тощо. Для процесу духовно-морального розвитку особистості мета пояснення полягає у відтворенні внутрішніх переживань і очікуваної лінії поведінки, яку формують учинки. Одне з типових розумінь «пояснення» Марк К. Мерфі називає епістемічним: «пояснити – значить дати нову інформацію». Не погоджуючись із цим твердженням, автор зазначає, що це епістемічне прочитання «пояснення» паразитує на його метафізичному аспекті: «пояснення дають нову інформацію завдяки тому, що хтось усвідомлює відношення між фактами або звертає увагу на нього, – відношення, що наявне незалежно від цього» [Оксфордское руководство 2013, с. 457].

Основними труднощами, з якими стикається пояснення у процесі духовно-морального розвитку особистості, є такі: 1) наявність різних ліній поведінки, що обумовлюється темпераментом, особистими вподобаннями, моральними фактами тощо; 2) варіативність у виборі вчинків через моральне підведення (рос. – моральное подведение); 3) розбіжності у стандартних схемах поведінки в ситуаціях, що проєктуються на майбутнє. Підкреслимо, що пояснення у процесі розвитку особистості майбутнього педагога тісно пов'язується з реальними моральними фактами. Тривіальним моральним фактом і поясненням можна назвати положення про те, що майбутній педагог морально зобов'язаний робити те, що він погодився робити – організувати навчально-виховний процес, а тому він повинен знати, як це правильно здійснити із професійного погляду (моральне зобов'язання). Однак при поясненні морального факту студенти можуть підводити педагога до іншого, ширшого морального факту (справжній педагог повинен володіти високими моральними ознаками) і при цьому доповнювати це пояснення ще й неморальним фактом (проте є обставини, які не дають змогу педагогу розвинути ці ознаки).

Наступним поняттям, що використовується у процесі духовно-морального розвитку особистості, є «розуміння» – процедура породження й осягнення душевно-духовних смислів, інтуїтивне проникнення педагога у процеси мислення й поведінки вихованця. Враховуючи, що процес розуміння має діяльнісно-комунікативну природу, це поняття може бути схарактеризоване як прояв духовної відкритості мислення, що виражається у здатності осмислювати різні діяльнісно-комунікативні ситуації в нових інтерпретаціях. У такому разі розуміння протистоїть миттєвому засудженню, сутність якого полягає в недостатньому духовному досвіді людини, що відразу ж виносить судження: «... якщо ж ти надто допитливий і нетерплячий, то почекай хоч до кінця й подивися, до чого це все призведе» [Св. Йоанн Златоуст 1994, т. 3, с. 518].

Також важливим поняттям, що використовується в духовно-моральному розвитку майбутнього педагога для гармонізації культурно-освітнього простору, є поняття «сприйняття». У педагогічній і психологічній літературі процес сприйняття розглядається лише з фізіологічного погляду, лише як зорове, смакове, слухове, дотикове сприйняття та ін.: «... сприйняття – активний процес, у якому людина виконує безліч перцептивних дій для того, щоб сформуванати адекватний образ предмета. Активність сприйняття залежить насамперед від участі ефекторних (рухових) компонентів-аналізаторів у процесі сприйняття (...рухи ока в зоровому сприйнятті тощо). Крім того, необхідна активність і на макрорівні, тобто можливість у процесі сприйняття активно переміщувати своє тіло» [Стрижак 2000, с. 142]. Зовсім інше уявлення про сприйняття має Р. Штайнер. Відомий австрійський філософ, вказуючи на єдність матеріального й духовного світів, підкреслював, що сприйняття не містяться у фізичному тілі людини, а існують поза ним. Сила сприйняття, як вважав Р. Штайнер, зароджується в такому органі, як серце: «У вигляді предметів та істот духовний світ чітко сприймається, власне, тільки тим, хто може виносити цей орган сприйняття з себе, проносити його крізь своє ефірне тіло в зовнішній світ для того, щоб висвітлювати предмети ... орган серця – це лише те місце, де людина засвічує цей орган духовного світла. Якби вона засвітила його не тут, а де-небудь в іншому місці, то породжені ним духовні сприйняття не мали б жодного зв'язку з фізичним світом ... Орган серця і є саме тим органом, за допомогою якого вище «Я» робить «Я» чуттєве своїм знаряддям і з якого воно керує цим останнім» [Штайнер 2000, с. 65–66].

У цьому контексті звернімося до повчання «Наші сліпці» праведного Іоанна Кронштадтського, який, розкриваючи сутність поведінки зрячих «сліпців іншого роду», наголошував на згубності душевної сліпоти, що є не безпечнішою за сліпоту тілесну: «Ця сліпота згубна для них самих і для суспільства, адже такі люди вважають себе зрячими, розумними й мало не добрими людьми, а всіх інших людей – не з їхньої ватаги – невігласами, підлими... Ці люди сліпі бродять у темряві й не знають, до чого прагнуть, що з усього цього вийде» [Праведный Иоанн Кронштадтский 2007, с. 176]. Різновидами душевної сліпоти Іоанн Кронштадський уважав сліпоту людей, що недовчилися або перевчилися; сліпоту розколу та забобонів; сліпоту простолюддя. Отже, тлумачення сприйняття лише як фізіологічного процесу для духовно-морального розвитку особистості майбутнього педагога слід вважати помилковим, оскільки проблематика сприйняття духовного світу є більш глибокою, ніж просте тлумачення сприйняття як пізнавальної рецептивної діяльності, що, відповідно, потребує серйозного категоріального опрацювання.

Для гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога необхідно враховувати й «універсальні смисли, закладені в цінностях педагогічної професії». Поняття цінностей педагогічної професії в наукових працях розглядається як основа процесу становлення майбутніх учителів (Л. Бадюл). Воно має декілька значень: особистісне (І. Бех, Є. Климов), культурне (В. Гриньова, Е. Савченко), соціальне (П. Златін, Т. Бутківська). У контексті нашого дослідження важливе значення мають думки І. Зязюна та

М. Сметанського про універсальність цінностей педагогічної професії, їх значущість для духовно-морального розвитку майбутніх учителів. Суттєвими також є твердження стосовно позаісторичного характеру таких цінностей педагогічної професії, як відповідальність та обов'язок (І. Бех, Г. Васянович, Н. Дичек та ін.), честь і гідність (Б. Бадмаєв, К. Вентцель, В. Рибалка та ін.), справедливість (Б. Бадмаєв, І. Бех та ін.), авторитет (А. Макаренко, К. Ушинський та ін.) любов (Г. Волков, А. Реан, Н. Бордовська, С. Розум, Е. Фромм та ін.), які ми вважаємо фундаментальними для гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога.

Сутність наведених значень (абсолютне, особистісне, культурне, соціальне, універсальне) можна відобразити так: цінності педагогічної професії з позицій духовно-морального розвитку особистості є абсолютними, оскільки вони не тільки задовольняють особистісний розвиток і розвиток людини в соціумі, а й забезпечують прогрес суспільства. Так, специфіка справедливості педагога, яка сьогодні ще не стала предметом спеціального психолого-педагогічного дослідження, має виняткову значущість для прийняття вчителем моральних рішень у різних ситуаціях. Ця категорія взаємопов'язана з етико-психологічною категорією – почуттям совісті, що сприяє інтуїтивному розпізнанню добра і зла. Юридичний контекст, у якому тлумачиться термін «справедливість» (від лат. *justitia* – юстиція), дає можливість нам твердити про взаємозв'язок процесів духовно-морального розвитку з розвитком правової та політичної культури. У посібниках і підручниках для студентів із правових дисциплін термін «справедливість» тлумачиться і як вимога, що відображає ідею про соціальну справедливість у демократичному суспільстві, і як культурно-духовне право людини й громадянина. Підкреслимо, що в теоріях справедливості (Д. Ролз, Б. Кашников) виокремлюються загальна (загальний моральний смисл усього суспільного устрою, вища легітимація суспільних інститутів) і часткова справедливість (етично санкціонована відповідність у розподілі зла і благ, їх взаємному обміні за прояв суб'єктами тих чи інших властивостей у суспільстві). Часткова справедливість так само поділяється на розподільну за геометричною рівністю (кожному за його працею) і зрівнювану за арифметичною рівністю (розподіл благ порівну).

У діяльності педагога такий розподіл має зовсім інше значення. Так, на переконання І. Беха, справедливість є формою міжособистісних стосунків і має визначатися як одна з духовно-моральних цінностей особистості. Зважаючи на значущість цієї цінності (а не вимоги або права) у професійній діяльності педагога, підкреслимо, що специфіка педагогічної справедливості здебільшого є частковою, проте вона має відтворювати (ніби в мініатюрі) форму загальної справедливості, оскільки для сучасного вихованця культурно-освітній простір повинен стати частиною суспільного життя, а не відокремлюватися від реалій. Отже, педагогічна справедливість проявляється не в рівному розподілі оцінок або критичних зауважень відповідно до сил і часу, витрачених особистістю на досягнення певного результату в освітній діяльності, а насамперед у відносинах справедливості як необхідної цінності, якої потребує кожний суб'єкт виховного впливу: «...Вихованець прагне, щоб його поцінували не лише за формальними

(зовнішніми) параметрами, наприклад, за якістю виконаного завдання, а й за мотивами певних дій, психологічним станом, у якому він перебуває» [Бех 2008, с. 651–652]. Це значить, що педагог має узгоджувати (абсолютне значення) розв'язання проблеми з інтересами вихованця, зважаючи на загальнолюдські цінності (універсальне значення), що підтримуються в міжособистісних відносинах групи й відповідають потребам розвитку (соціальне та культурне значення) певного колективу, соціуму й себе як особистості (особистісне значення).

Справедливим ми можемо вважати вчителя в тому разі, коли він уважно вивчає мотиви й наміри індивіда, який здійснив певний учинок, і лише потім об'єктивно та неупереджено оцінює результати діяльності й поведінки суб'єкта виховної дії з урахуванням впливу його вчинку не лише на оточення, а й на особистий розвиток. При цьому слід підкреслити також специфіку педагогічної справедливості, її суб'єктивний характер, оскільки педагог має звертатися до формальної або процедурної справедливості тоді, коли в міжособистісних стосунках втрачають силу такі цінності, як любов або альтруїзм. Основними складниками поняття «педагогічна справедливість» мають бути професійна гідність і честь педагога. Це твердження ґрунтується на тлумаченні змісту людської гідності та честі як в етичній літературі, так і в духовно-релігійній, психологічній, що дає змогу нам показати тісний взаємозв'язок цієї цінності з релігійною та психологічною культурою, а також зі ставленням майбутнього педагога до педагогічної праці та проявами працелюбності в поведінці. Так, на переконання Г. Сковороди, істинне найвище достоїнство людини полягає в задоволенні від результатів своєї праці, що слугує основою моралі особистості й суспільного благополуччя. Також в етиці Г. Сковороди розкривається й поняття справжньої честі людини, яка, на відміну від марнославства, співвідноситься зі «святістю», «героїзмом», «мужністю», «величчю» людини тощо [Сковорода 1995].

Визнаючи честь і гідність важливими атрибутивними ознаками особистості, В. Рибалка підкреслює, що ці дефініції є формою і змістом культурно-психологічного усвідомлення, переживання людиною своєї соціальної та індивідуальної цінності [Рибалка 2009, с. 73–74]. Ми підкреслюємо тісні взаємозв'язки професійної гідності й честі педагога з його правовою та політичною культурою. Так, у преамбулі до Загальної Декларації прав людини закріплене положення про визнання гідності людини як основи свободи, справедливості та загального миру. Також про гідність людини як про найвищу цінність ідеться у преамбулі до Статуту Організації Об'єднаних Націй, у Міжнародному пакті про економічні, соціальні та культурні права, Міжнародному пакті про громадянські та політичні права й у статті 3 Конституції України. Але якщо в цих документах гідність і честь є поняттями конвенційними, то у педагогічній професії специфічність таких цінностей розкривається в інших аспектах. Так, у професійній честі та гідності педагога виражається ціннісне уявлення про самоповагу, професійну репутацію та педагогічний авторитет (особистісне значення); певна міра поваги, що підтримується оточенням (соціальне значення), за особливу лінію поведінки та вчинки, що характеризують педагога як мужнього захисника й духовного наставника вихованців (універсальне значення); віддзеркалення моральних чеснот не тільки у їхній

поведінці та вчинках під час навчально-виховного процесу, а й у подальшому розвитку впродовж усього життя (культурне значення).

Педагогічний авторитет, що пов'язаний із поняттями професійної честі та гідності педагога, серед цінностей педагогічної професії також відіграє важливу роль. Останнім часом у педагогічній діяльності наголошується на позиції лідера (від англ. leader – вести, керувати). Розрізняючи поняття керівника та правителя у взаємодії вихователя й вихованців, Л. Вольтманн наголошував на тому, що вихователь має вести дитину до розвитку та свободи. При цьому важливим у процесі морального виховання є добір засобів для «самовивільнення» вихованця, де «вихователь – чинник підбору», помічник [Вольтман 1901, с. 312].

Педагогічний авторитет учителя підвищується тоді, коли в діяльності педагога наявні чотири взаємопов'язані фази-функції. Першою є функція професійної компетентності. При цьому професійна компетентність, яка набувається у процесі професійної підготовки, має виявлятися не тільки у викладанні навчального предмета, а й під час розв'язання проблем морально-етичного характеру. Для цього у вчителя має бути сформована моральна компетентність, що виражається у його здатності адекватно оцінювати власні почуття та вчинки, у володінні мистецтвом спілкування з учнями різних категорій, умінні визначати морально-етичні проблеми та спрямовувати зусилля на їх розв'язання тощо, в обізнаності з особливостями побудови морально-етичних суджень, моральних звичок, достоїнств і недоліків вихованців тощо. Другою функцією є діагностична, коли вчитель бачить не тільки зовнішню, а й глибинну проблему, приховану на перший погляд, що потребує морально-етичного розв'язання. Третя функція – пропонування: учитель пропонує варіанти розв'язання проблеми морально-етичного характеру, тобто напрям моральної дії (конкретні моральні вчинки) в інтересах особистості або учнівського колективу, групи, що мають розв'язати проблемну ситуацію. Четверта функція – мобілізаційна: учитель має переконати особистість або учнівську групу у правильності визначеної ним проблеми морально-етичного характеру й запропонованих варіантів її розв'язання.

Але при цьому вчитель не може встановлювати обов'язкові переконання і світогляд у певному колективі, якщо йдеться про етосні цінності окремої дитини, які не є загальнозначущими, зокрема вірування, традиції, звичаї, святині, символи, заповіді різних конфесій тощо. Ця умова є особливою гарантією створення сприятливих умов для розвитку суспільної моралі, злагоди та співробітництва всіх учасників навчально-виховного процесу незалежно від світогляду чи віросповідання. З огляду на це, учитель у навчально-виховній діяльності завдяки своєму авторитету має змогу чинити психолого-педагогічний вплив на моральну свідомість та поведінку самих вихованців та їхніх батьків або осіб, які їх замінюють. При цьому вихованці (або неформальні лідери в учнівському колективі) добровільно передають учителеві частину своїх владних повноважень, підтримують його рішення, оскільки вчитель для них є ідеалом мудрості та справедливості.

Для педагогічного авторитету як цінності педагогічної професії важливим є, по-перше, сформованість таких рис, як толерантність (від лат. *tolerantia* – терпимість),

чесність і благородство особистості (особистісне значення); по-друге, персональна відповідальність перед учнями, їхніми батьками, усім суспільством (соціальне значення) за реалізацію прийнятих рішень. При цьому для педагогічного авторитету обов'язкове врахування морального плюралізму в діалозі з оточенням, яке намагається йти шляхом прогресу й розвитку через розв'язання проблем морально-етичного характеру (культурне значення), а також відмова від авторитаризму й тиранії, психологічного насильства тощо (універсальне значення).

Значущість проблем, пов'язаних із моральною відповідальністю педагога як цінністю педагогічної професії, важко переоцінити. Моральна відповідальність педагога залишається однією з найбільш важливих цінностей, що зберігає притаманний їй традиціоналізм. Так, питанням моральної відповідальності багато уваги приділяв В. Сухомлинський, підкреслюючи, що прагнення до свободи й самостійності без високо розвиненої здатності до покори перетворюється на розбещеність, а недисциплінованість та свавілля починаються там, де порушується гармонія відповідальності й свободи. Крім того, В. Сухомлинський уважав, що здійснюючи навчально-виховний процес, учителю потрібно постійно брати до уваги багатство моральних взаємин, адже спільне задоволення духовних потреб, взаємне забезпечення й постійна передача духовних багатств – це неодмінні риси шкільного колективу [Сухомлинський 1996]. Отже, сформована як належить моральна відповідальність дає змогу педагогові отримати найбільший ступінь довіри в учнів та їхніх батьків, порівняно із представниками інших професій.

Зазначимо, що моральна відповідальність педагога є конкретним виявом високої культури особистості, важливим етичним принципом забезпечення якості виховного процесу. Разом із тим, моральна відповідальність педагога – це водночас і правова, і психологічна категорія. Підтвердженням цього є монографія Г. Васяновича [Васянович 2002], в якій висвітлено теоретико-методологічний аспект морально-правової відповідальності педагога, і праця Ю. Сичевського, де розкривається питання про відповідальність як психолого-педагогічну категорію [Сичевський 2007, с. 178]. Проте моральна відповідальність педагога, незважаючи на важливість її правового аспекту, не може регулювати сам процес духовно-морального розвитку, оскільки самовизначення педагога відбувається лише тоді, коли воно не зумовлене якимись зовнішніми силами або спонукальними чинниками. Саме внутрішнє налаштування в моральній відповідальності педагога як цінності педагогічної професії, на нашу думку, визначає напрями та межі його зовнішнього вияву в тісному взаємозв'язку із психологічною культурою особистості. Моральна відповідальність педагога ґрунтується на нормах суспільної моралі (соціальне значення) і є наслідком особистісного морально-етичного ставлення до оточення, прискіпливої оцінки особистості з позиції усталених моральних норм (особистісне значення). Моральна відповідальність педагога, перебираючи на себе функції захисту й розвитку дітей та учнівської молоді (культурне значення), обґрунтовує моральні вчинки та доцільність поведінки і для особистості вихованця, і для оточення (універсальне значення).

Серед цінностей педагогічної професії центральне місце посідає любов педагога до вихованців. Зазначимо, що в повсякденному спілкуванні слово

«любов» розуміють як любов-пристрасть, що має почуттєвий (сердечна прив'язаність, немотивована прихильність), плотський (еротизм, бажання та прагнення тілесного задоволення) і духовно-каритативний (милість, милосердя, блаженство, жалість, співчуття) компоненти. Як один із компонентів поняття «любов-пристрасть» іноді визначається нігілістичний компонент (страждання, обман, хвороба). Концепт педагогічної любові складається з почуттєвого, духовно-каритативного та андрогінного (взаємодоповнення, розуміння, відповідність, гармонія) компонентів. На відміну від любові-пристрасті, специфікою педагогічної любові є відсутність у ній плотського та нігілістичного компонентів. Саме тому прагнення до блага самого вихованця постає ціннісним центром для вчителя, адже гармонійне поєднання андрогінного, почуттєвого та духовно-каритативного компонентів забезпечують безкорисливість і дієвість такої цінності, її пріоритет у педагогічному спілкуванні, відчуття задоволення від отриманих позитивних результатів виховного впливу тощо.

Підкреслимо, що в педагогіці використовуються ідеї, що сприяють розв'язанню проблем виховання культурної особистості на засадах любові (М. Бердяєв, В. Булгаков, В. Біблер, В. Соловйов, В. Франкл, Е. Фромм та ін.). Ця цінність педагогічної професії знайшла відображення у працях Ю. Азарова, Ш. Амонашвілі, Г. Волкова, К. Вентцеля, Т. Гомонової, І. Зязюна, В. Сухомлинського, Я. Коменського, Я. Корчака та інших. Саме любов, уважає В. Булгаков, розв'язує всі протиріччя і є найбільшим благом для людини [Булгаков 1917, с. 33]. Любов, на переконання В. Франкла, – єдиний спосіб, за допомогою якого можна цілком зрозуміти іншу особистість, її сутність, адже тільки завдяки духовному акту любові людина здатна побачити сутнісні риси й властивості іншої особистості, розкрити її потенціал, створити умови для її повноцінного розвитку. Це зумовлюється тим, що людина не прагне до моральної поведінки, а приймає моральне рішення в кожному конкретному випадку для здійснення вчинку [Франкл 1990, с. 242–260].

Проте сьогодні, як зауважує педагог Т. Гомонова, завданню виховання педагогічної любові, без якої моральна та педагогічна культура є неможливі, не приділяється достатньої уваги. Під поняттям «педагогічна любов» дослідниця розуміє складне якісне, інтегральне, особистісне утворення, що містить емоційно-почуттєве і раціонально-розумне начала [Гомонова 2000, с. 3–5]. Погоджуючись із думкою Т. Гомонової, додамо, що для педагогічної любові, на відміну від інших видів любові, важливим є начало діяльнісне, що має спрямовуватися на досягнення блага для суб'єкта виховного впливу з урахуванням почуття міри. Отже, морально-етична специфічність поняття «любов педагога до вихованців» виявляється в абсолютному значенні, сутність якого полягає в гармонійному поєднанні щирої зацікавленості та моральних учинків, які впливають на розвиток дітей та учнівської молоді через самовиховання особистісних рис (особистісне значення) – упевненість у собі, повага до себе, милосердя й довіра до іншої особистості тощо; взаємодію з оточенням через співробітництво та співтворчість (соціальне значення) для розвитку позитивних рис і усунення недоліків у вихованців (культурне значення) тощо.

З огляду на сучасні реалії підготовки майбутніх учителів, необхідно звернути увагу на досить гостру дилему: визнати істинність і універсальність духовно-морального розвитку особистості майбутнього вчителя, переконати більшість студентів у їх помилкових поглядах на моральні ідеали, а тих учителів, яких не вдалося переконати, визнати професійними маргіналами й розподілити їх на групи (П. Златін) або звернутися до морального плюралізму (М. Розов), дати можливість майбутньому вчителю відчути завдяки «ефекту генерації» (І. Бех) особистісний смисл розуміння процесу духовно-морального розвитку як ціннісного явища. Зрозуміло, що в межах декларативного підходу до педагогічної деонтології це є неможливим, але якщо конструктивно переосмислити суспільні морально-етичні вимоги до професійної діяльності вчителя, тоді відкриваються нові перспективи в розв'язанні цієї дилеми.

Загалом гармонізація культурно-освітнього простору майбутнього педагога в духовно-моральному вимірі розглядається нами як цілеспрямована діяльність щодо проектування, реалізації, забезпечення ефективності та корекції організації навчально-виховного процесу. Ми вважаємо, що для цього необхідно:

1) у ході професійної підготовки цілісно представити майбутнім учителям процес духовно-морального розвитку особистості як циклічний і закономірний, розкрити його фундаментальні засади; забезпечити позитивну мотивацію до саморозвитку;

2) визначити за допомогою традиційних та інноваційних методів вплив людини духовної на розвиток суспільства й кожної особистості, а також налаштувати майбутніх учителів на неприйняття аморальних явищ у всіх формах і проявах, які призводять до регресивних процесів – протистояння культур, приниження духовних цінностей, асоціальних дій тощо;

3) за допомогою діагностики та самодіагностики виявити позицію кожної особистості щодо усвідомлення нею значущості процесу духовно-морального розвитку; уміння розрізняти категорії «добро» і «зло», що можуть виражатися в завуальованих формах; готовність до самовиховання й до виховної роботи з учнями у професійній діяльності;

4) здійснити відбір оптимальних форм і методів духовно-морального розвитку майбутніх учителів і надати їм рекомендації щодо вибору напрямів і дій, необхідних для організації процесу самовдосконалення.

Принципи духовно-морального розвитку – це загальні регулятори, що ґрунтуються на необхідності забезпечення результативності навчально-виховного процесу у вищій школі та взаємодіють у цілісній системі. Для нашого дослідження важливими є основні принципи політики в галузі освіти та виховання, вміщені у «Рекомендації про виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру та виховання в душі поваги прав людини і основних свобод», прийнятій на XVIII сесії Генеральної Конференції ООН із питань освіти, науки і культури (19.11.1974 р.). У цьому міжнародному документі зазначається, що освіта має бути скерована на розвиток людини, сприяти взаєморозумінню, терпимості й дружбі між усіма народами. Спираючись на Рекомендацію, основними рисами та тенденціями політики у сфері освіти й культури можна визначити такі: глобальна перспектива в освіті на всіх рівнях і в

усіх її формах; розуміння та повага до всіх народів, їхніх культур, цінностей і способу життя; усвідомлення глобальної взаємозалежності між народами і націями; здатність до спілкування з іншими; усвідомлення не лише прав, а й обов'язків стосовно один одного; розуміння необхідності співпраці; готовність людини брати участь у розв'язанні проблем свого суспільства, своєї країни і світу загалом тощо [Рекомендація 1974].

Духовно-моральний розвиток студентів має відігравати конструктивну роль у процесі поширення цінностей. Підкреслимо, що сьогодні потрібні особливі виховні технології та методики, здатні забезпечити високий рівень духовної культури майбутніх учителів і при проведенні з ними індивідуальної роботи, і роботи у групі. Саме тому особливу увагу слід приділяти особистісному розвитку майбутніх учителів і сприяти їхньому професійному зростанню за допомогою освіти. Для виконання таких завдань необхідно проводити відповідні наукові дослідження, що передбачають теоретичний, психолого-педагогічний, соціологічний і культурологічний аналіз і виявлення основних причин зниження рівня духовної культури, розроблення ефективних програм, а також проведення діагностичної роботи. Результати таких досліджень сприятимуть виробленню рішень, які спрямовуватимуться на гармонізацію культурно-освітнього простору з боку всіх суб'єктів освітнього процесу.

Кожний педагог у професійній діяльності має застосовувати принципи, що вже усталилися, перевірялися досвідом багатьох поколінь учителів, постійно збагачувалися та враховували особливості історичної епохи, соціального оточення та життєдіяльності особистості, природні умови її життя тощо. У науковій літературі визначено багато принципів, на яких повинні базуватися ті чи ті методи навчально-виховної діяльності. Найбільш повною вважаємо класифікацію принципів, що розроблена І. Бехом відповідно до таких законів: закон випереджального морально-духовного розвитку щодо розвитку інтелектуального; закон, згідно з яким провідною мотивацією навчання мають бути вершинні смислоцінні орієнтири, а не лише пізнавальні інтереси; закон розвитку вищих емоційних переживань; закон оволодіння науковими знаннями в контексті людської культури; закон пріоритетності піклування про навколишній матеріальний і соціальний світ; закон, відповідно до якого потрібно йти від ідентифікації виховання зі значущим дорослим до ототожнення з ним, втілення в нього; закон занурювання в емоційні стани) [Бех 2006, с. 18–20]. Вибудовуючи на цих законах інноваційного виховання принципи, яким відповідало б сучасне виховання, І. Бех зазначає, що серед них мають бути: принцип національної спрямованості, принцип культуровідповідності, принцип гуманізації виховного процесу, принцип цілісності, акмеологічний принцип, принцип суб'єкт-суб'єктної взаємодії, принцип особистісної орієнтації, принцип превентивності, принцип технологізації тощо.

Поділяючи ці погляди, ми також вважаємо, що ефективність духовно-морального розвитку майбутніх учителів повинна забезпечуватися творчим поєднанням загальних принципів виховання студентської молоді з урахуванням Концепції національного виховання студентської молоді (принципи демократичності, гуманізації, єдності навчальної та виховної діяльності,

послідовності, системності та наскрізності, диференціації та індивідуалізації виховного процесу, єдності теорії та практики, природовідповідності, культуровідповідності, пріоритету правової свідомості) із конкретними принципами. До конкретних принципів належать:

- принцип цілеспрямованості духовно-морального розвитку майбутніх учителів у процесі їхньої професійної підготовки;

- принцип опори на цінності педагогічної професії як на фундаментальну основу духовно-морального розвитку майбутніх учителів;

- принцип центрації духовно-морального розвитку на інтерперсональному рівні (рівень самовиховання, вплив на власний розвиток, здійснення морального вчинку); заглиблення майбутнього вчителя у внутрішній особистісний вимір, рефлексія духовного досвіду;

- принцип співтворчості викладача і студента, що стосується вміння генерувати та розробляти технології та методики самовиховання й виховання дітей та учнівської молоді;

- принцип орієнтації на результат у духовно-моральному розвитку майбутніх учителів.

Отже, у процесі гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога у духовно-моральному вимірі слід зважати на особливості духовно-орієнтованого, ціннісно-генерувального підходів, що ґрунтуються на знаннях про сутність духовно-морального розвитку особистості, на системі універсальних педагогічних цінностей, специфічних закономірностях і принципах, які враховують вікові характеристики та орієнтованість на майбутнє людини, яка планує стати педагогом-фахівцем.

3.4. КОНСТРУЮВАННЯ ДУХОВНО-КУЛЬТУРНИХ ПРАКТИК МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У КОНТЕКСТІ ПРАКСЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Аналіз світових тенденцій розвитку освіти доводить, що прогнозування змін, які можуть статися в житті молодого покоління, виявляється майже неможливим. Саме тому вища школа повинна готувати такого педагога, який буде здатний допомогти учням реалізувати освітні цілі, адаптуватися до умов, що постійно змінюються, створити можливості для духовно-культурного розвитку. Формування почуттів, розвиток розумових здібностей і вольових ознак майбутнього педагога багато в чому залежить від його духовно-культурних практик, ступеня їх активності, а також від уміння раціонально організувати свою діяльність, досягаючи на її основі позитивних і якісних результатів.

Успіхи вищої школи в дослідженні проблем розвитку сутнісних сил майбутнього педагога, зокрема шляхів досягнення ним внутрішньої гармонії, мають велике значення. Майбутній педагог як суб'єкт системи вищої школи розвивається в конструйованому нею культурно-освітньому просторі. Важливим

у цьому процесі є вивчення ним духовних законів, що впливають на розвиток дитини. Знання цих законів дасть змогу не лише професійно розвиватися, а й допоможе створити умови для глибокого особистісного самоперетворення.

Здатність до розуміння духовних законів, сприйняття їх – важлива характеристика людини високої культури. Усе це дає змогу вважати досягнення ментальних наук і ментальних мистецтв, а також нематеріальні цінності, створені на їх основі, компонентом загальнолюдської культури. Проте інтенсивний розвиток ментальних наук і формування нових ментальних мистецтв багато в чому змінює характер відносин між людиною та суспільством. Із розкриттям системи знань про дух у різних культурах сучасний студент стикається із проблемами, що посилюють дисгармонію цілісності традицій духовно-культурних практик. Змішування традиційних і нетрадиційних систем для досягнення високого рівня духовного розвитку призводить до духовної трансмутації, що, так само, загострює проблеми, пов'язані з передаванням молодому поколінню необхідного обсягу достовірної інформації і зразків духовно-культурного досвіду.

Для оцінювання ефективності досвіду духовно-культурних практик (праксеологізм) використовуються такі показники, як внутрішнє налаштування на моральність сердечного уподобання; уміння цілеспрямовано діяти в гармонії з природою, не завдаючи шкоди здоров'ю суб'єкта діяльності та людям, що його оточують; уміння викрити, детально розглянути й відкинути саму думку про прояви зла, що заважає духовному розвитку людини. Так, наприклад, св. Ігнатій Брянчанінов писав: «Праця і злостраждання – неодмінні супутники покаяння й батьки смиренності, яка породжує покаяння, повинні панувати на землі... Людина має постійно пам'ятати, що вона перебуває у стані постійного різноманітного страждання, у боротьбі з власною злістю...» [Св. Ігнатій 2001, с. 395–396].

Ця проблема загострилася останнім часом, коли в умовах духовного зубожіння народу постала необхідність приділяти особливу увагу організації активної та розумної діяльності, що узгоджується із благом людини, її вічними цінностями. Заперечуючи провідну гіпотезу Дж. Мілля про те, що люди діють, щоб отримати максимум матеріальних благ, підкреслимо, що наявні нематеріальні цінності, отримання морального задоволення, підкорення нищих сил вищим силам – це універсальний принцип діяльності людини з цілеспрямованим характером. На переконання Е. Фромма, сучасна людина перетворила себе на товар, оскільки сприймає свою життєву енергію як інвестицію, від якої вона бажала б отримати якомога більший прибуток, враховуючи власне становище й ситуацію на особистому ринку. Сучасна людина, вважає мислитель, відчужена від природи, від близьких, від самої себе, а її головна мета – отримати прибуток шляхом обміну своїх знань і вмій з іншими людьми, які, так само, прагнуть не лише до чесного, а й прибуткового обміну. У такому разі, твердить учений, крім мети рухатися, життя не має інших цілей, а тому поняття вищого абсолюту за таких обставин утрачає релігійне значення й перетворюється на значення, що відповідає культурі успіху, яку автор називає відчуженою. Релігія тут прирівнюється до самонавіювання, а в її основі – допомога людині в її діловій діяльності, у вдосконаленні власної особистості, а

віра й молитва сприймаються як засоби, що підвищують здатність до досягнення успіху. Як переконуємося, таким є загальне сприйняття Е. Фроммом психологічних прийомів, що останнім часом використовуються сучасною людиною в духовно-культурних практиках [Фромм 2008].

Багато порушених проблем, суперечностей і парадоксів можна розв'язати, застосовуючи праксеологічний підхід, оскільки саме праксеологія є тією наукою, що встановлює норми, принципи й закони ефективної діяльності. Продуктивність і результативність – основні концепти, що, на нашу думку, дають змогу розглядати духовний розвиток майбутнього педагога через ідеї ефективної та досконалої діяльності людини. Можемо твердити, що в такому разі праксеологічний підхід здатний «пересунути» до провідних методологій, що дасть змогу сформуванню глобальне знання про дух діяльній людини, її активну позицію, рішення, які вона приймає, і про ті зміни, які через освітні системи несуть суспільство благо. Варто підкреслити, що духовне зростання майбутнього педагога є його власним бажанням, тому здійснити опис процесу духовного розвитку можна лише з погляду тих рішень, які педагог приймає індивідуально.

У зв'язку з цим набувають актуальності дослідження американських психологів, які працюють у термінологічному полі біхевіоризму (від англ. behavior – поведінка) – напрямі, що поширився з 20-х рр. ХХ ст. в американській антропології, соціології, педагогіці – в усьому циклі наук про поведінку. В основі біхевіоризму – ідея про широкі можливості управління людською поведінкою та її змінами (корекцією, модифікацією) відповідно до поставленої мети. Вироблення правильних реакцій людини й усунення неправильних у практиці виховання відбувалося з використанням схеми процесу соціального формування людини (Е. Торндайк – автор теорії коннективізму [Торндайк 1998]), заснованого на «викарбовуванні» зв'язків між стимулами й реакціями методом спроб і помилок та випадкового успіху. Закон ефекту як закон настановлення, розроблений Е. Торндайком, передбачає, що ефект від реакції зумовлює її заучування (закріплення) або незаучування (руйнацію). Важливим є те, що соціалізація особистості, розвиток компонентів її соціальності апробується при цьому практично доти, доки не буде знайдений правильний варіант реагування на зовнішні стимули – стимули, що пропонуються соціумом. Остаточо закріплюється правильний варіант реагування під час тренувань («закон вправи»).

У цьому контексті важливою є ідея позитивного або негативного закріплення різних реакцій індивіда, які є необхідним чинником формування поведінки. Тобто йдеться про те, що вдала пристосувальна реакція людини закріплюється й може бути відтворена, що якнайкраще підтверджує «закон ефекту». Водночас, закріплення реакцій необхідно підпорядкувати «закону вправи», в основі якого – багаторазове повторення одних і тих самих реакцій у відповідь на одні й ті самі стимули. Цікавим видається також факт анулювання «закону вправи», оскільки повторення ситуації настільки мало змінює людину, наскільки «повторення повідомлення через телеграфний дріт змінює телеграфний дріт [Лефрансуа 2003, с. 99].

Варто зазначити, що загальні ідеї праксеології відображені в роботах П. Анохіна, П. Гальперіна, Л. Виготського, І. Колесникова, А. Леонтьєва,

Н. Тализіної, Є. Титова, а сам праксеологічний підхід, пов'язаний із розвитком науки праксеології, почав формуватися у другій половині ХХ ст. Як зауважує О. Любогор, «під праксеологічним підходом можна розуміти вивчення людської діяльності з погляду оптимальності її виконання. Завдання праксеологічного підходу – вивчення й упровадження того, що є необхідним для ефективної діяльності. В основі праксеологічного підходу – категорії цінностей і смислу, якостей, норм, цілей, дій і процедур, результатів і продуктів, корекції діяльності» [Любогор 2014, с. 127]. Дослідниця також підкреслює, що праксеологічний підхід застосовується в багатьох сферах, пов'язаних із діяльністю, зокрема й з ідеальною. Наприклад, цей підхід сьогодні використовується в дослідницькій і проектній діяльності, управлінні й менеджменті. При цьому, на думку дослідниці, сутність праксеологічного підходу полягає «у вдосконаленні практичної діяльності з орієнтацією на максимальну доцільність. Можливості цього підходу дають змогу не лише визначити норми виконання діяльності, а й надають рекомендації щодо оптимізації дій» [Любогор 2014, с. 128].

Використання ідей праксеології для гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога вможливує значне підвищення ефективності розвитку людини духовної, що відповідає суспільним умовам, які постійно змінюються, а також вимогам нової освітньої парадигми. Отже, для організації та реалізації процесу, що ефективно розвивається, доцільно застосовувати праксеологічний підхід, важливість якого підсилюється ще й тим, що сьогодні немає логічно завершеної, цілісної теорії духовного розвитку майбутнього педагога й відповідної методичної системи, яка дає змогу реалізувати її у практиці вищої школи.

Мета нашого дослідження полягає у розробленні теоретичних засад підвищення ефективності процесу духовного розвитку майбутнього педагога й системи духовно-культурних практик, що дають змогу ефективно та якісно підвищити рівень самоперетворення. Необхідність такого дослідження зумовлена тими протиріччями, які властиві сучасній педагогічній науці. Найбільш суттєвими серед них, на нашу думку, є такі:

– між вимогою сучасного суспільства до підвищення рівня культури студентів вищих педагогічних закладів і недостатньою розробленістю теорії й методики виховання;

– між потребою суспільства в активних, здатних творчо мислити, діяльнісних майбутніх педагогах, що можуть ефективно впливати на розвиток учнівської молоді, і недостатньою орієнтованістю вищої школи на виконання цього завдання;

– між необхідністю цілеспрямованого впливу студентської молоді на підвищення якості життя представників різних верств населення через освіту у швидкозмінних життєвих умовах і браком відповідної підготовки до таких видів діяльності у вищій школі;

– між необхідністю реалізації на практиці позитивних здобутків вищої освіти й нераціональними методами їх використання;

– між обсягом наукової інформації, що швидко збільшується, реальними можливостями організації виховного процесу студентської молоді в умовах нової освітньої парадигми й рівнем наукової розробленості цієї проблеми.

Для усунення цих протиріч необхідно розробити теоретичні засади ефективного виховання й спеціальні методичні системи, що в умовах нової освітньої парадигми здатні втілити ідеї праксеології у практику роботи вищих навчальних закладів. Саме тому педагогічне дослідження, спрямоване на визначення напрямів підвищення ефективності виховного процесу студентів і розроблення умов для якнайповнішої їх реалізації у вищому педагогічному закладі, є актуальним і вчасним. Проте сьогодні не можна твердити про наявність загальної цілісної системи, що забезпечує підвищення ефективності виховання студентської молоді загалом. Для реалізації процесу ефективного виховання необхідно на основі принципів і законів праксеології розробити адекватну методичну систему, з урахуванням специфіки професійної підготовки майбутніх педагогів. Науковий аналіз, що дасть змогу це здійснити, має проводитися на основі визначених теоретичних позицій, у зв'язку з чим необхідно виділити теорії, концепції, закони, які синтезують у собі знання таких наук, як філософія, телеологія, праксеологія, психологія та педагогіка.

Для розв'язання порушеної проблеми було розроблено концепцію дослідження, основними положеннями якої є такі:

1. Якісно нового результату виховання студентів у педагогічних вишах можна досягти на основі інтеграції базисних наук (філософії, телеології, праксеології, психології та педагогіки). Така інтеграція створює умови для розроблення й упровадження теоретичних засад підвищення ефективності виховання майбутніх педагогів. Ці засади дадуть змогу підвищити рівень праксеологічної культури.

2. Сучасне розв'язання проблеми підвищення рівня виховання майбутніх педагогів є можливим лише за умов висунення праксіологічних вимог до мети, змісту, діяльності суб'єктів системи вищої освіти, до результатів набуття студентами культурних компетенцій.

3. Підвищення рівня праксеологічної культури майбутніх педагогів потребує послідовного впровадження не лише ідей і висновків праксеології, а й додаткових умов і принципів, виявлених у процесі нашого дослідження, а саме:

– цілісності, єдності та взаємозв'язку між усіма компонентами виховної системи (теоретичних засад і практичної діяльності);

– діагностичності виховних цілей і реалістичності у виборі рішень, що ведуть до досягнення конкретних результатів;

– гармонійного взаємозв'язку культурних компетентностей у сучасному вихованні майбутніх педагогів: компетентність щодо основних соціальних інститутів, економічних, політичних, правових і конфесійних структур, закладів, установ та ієрархій (інституціональні норми); компетентність щодо національних традицій, світогляду, моральності, цінностей, норм етики й етикету, прийнятих у суспільстві (конвенціональні норми соціальної та культурної регуляції); компетентність стосовно актуальних, але водночас короточасних ідеалів, що зовні проявляється як наслідування прикладів соціального статусу, стилю, іміджу,

різних естетичних течій (норми та еталони соціальної престижності); інструментально-комунікативна компетентність, що передбачає високий рівень мовленнєвої культури, прагнення до оволодіння мистецтвом красномовства, а також розуміння та вільне використання професіоналізмів (норми соціальної комунікації); компетентність у прийнятті додаткових, переносних норм, що з'являються внаслідок співвіднесення з системою цінностей у контексті духовної культури (норми прийняття конотативних значень) і засвоюються через такі коди, як герменевтичний (Істина), проеретичний (Емпірія, або дія), семний (Особистість), референційний (Знак або культура), символічний (Символ);

– розширення суб'єктної сфери різноманітних форм виховної діяльності, варіативність у використанні активних виховних технологій і методик.

4. Конструювання ефективної виховної системи повинно відбуватися з урахуванням вимог, які праксеологія висуває до кожного з компонентів цієї системи: визначаючи цілі виховання, необхідно керуватися вимогами до їх реальності та потенційної значущості, вимірюваності тощо; вибираючи виховні справи, варто дотримуватися встановлених педагогічних закономірностей; створюючи виховні програми, необхідно спиратися на цінності педагогічної освіти; реалізуючи виховні справи, програми, технології та методики, слід раціонально використовувати як внутрішні, так і зовнішні фінансові, часові й людські ресурси.

Праксеологія (від грец. *praktis* – практика, дія) як наука досліджує принципи, норми, структуру та закономірності організації ефективної та раціональної діяльності людини в різних умовах. Вона вивчає види людської діяльності (матеріальну, ідеальну, пізнавальну), а також співвідношення, структуру та характеристики будь-якої діяльності. Виведення загальних закономірностей людської діяльності на основі узагальнених правил, що стосуються досягнення досконалості в цій діяльності, становлять мету праксеології. Цілеспрямована, усвідомлена й умисна дія, що забезпечує результативність діяльності людини, є предметом праксеології, що якнайтісніше пов'язує її з телеологією. Так, телеологія (грец. *telos* – завершення, мета; *teleos* – той, що досягнув мети) у нашому контексті є вченням про доцільність як про характеристику окремих об'єктів або процесів і буття загалом; це філософська дисципліна, що вивчає доцільність життя людини у світі, мету та сенс її існування, а також смисл історії. За твердженням В. Півоева, телеологія є осмисленням життя, історії та культури. Він також звертає увагу на той факт, що розвиток телеології як науки – справа майбутнього, оскільки лише на пострадянському просторі у вчених з'явилася можливість розглядати цілі (доцільність або здатність до цілепокладання), які або наперед визначені Богом (Х. Вольф), або є внутрішніми причинами природи (Арістотель, Г. Лейбніц). Дослідник пише: «Для методології телеології характерна ірраціональність. Намагаючись відповісти на питання про сенс людського життя, смисл історії та будь-якої діяльності, ми повинні мати на увазі, що на ці питання важко отримати однозначні відповіді. Або, точніше, однозначні відповіді не можуть вичерпати всю сутність таких питань, а тому відзначатимуться неповнотою» [Півоев 2004, с. 3–4]. Отже, сенси (смисли) визначаються цілями, які визначає для себе майбутній педагог, і в такому разі

доцільність його практичних дій безпосередньо пов'язується з усіма його істинними потребами, вершиною яких є потреби духовні.

Сенси (смісли), визначені цілями, безпосередньо пов'язані з волею майбутнього педагога. Так, волю студента, що навчається в педагогічному закладі, ми розуміємо як здатність до самоорганізації у процесі здобуття необхідних педагогічних професійних знань, до самомотивації у виробленні умінь, необхідних для діяльнісних видів педагогічної практики, до концентрування енергії для набуття культурних компетентностей у культурно-освітньому просторі вишу. Підкреслимо, що специфіка організації цього простору, стан якого сьогодні визначається як дисгармонійний, виявляється ще й у тому, що він надзвичайно насичений технологічними прийомами, проте одноманітний у смисловому полі. Так, дослідниця О. Любогор вказує на те, що головним смислом аналізу результативності педагогічної діяльності, із погляду праксеологічного підходу, є «виявлення доцільності, раціональності педагогічних дій і операцій для оптимізації діяльності, досягнення високого рівня її якості» [Любогор 2014, с. 128]. На нашу думку, така робота сьогодні виконується на достатньому рівні.

У цьому контексті необхідно підкреслити, що саме застосування праксеологічного підходу дає можливість досліджувати смисл і результативність виховання (О. Титова) [Титова 2007] і обґрунтовує використання необхідних засобів, які сприяють досягненню визначеної виховної мети. Для її ефективного досягнення майбутній педагог має вивчити не лише закони педагогіки та психології, а й закони праксеології, що дасть змогу оволодіти прийомами, способами, засобами успішної діяльності. Саме закони праксеології можуть допомогти майбутньому педагогу зробити усвідомлений вибір засобів, що сприятимуть удосконаленню результатів виховної діяльності.

Наголосимо, що ряд учених (О. Даутова, С. Касаткін, Н. Колесник, А. Міщенко, Л. Панфілова, Н. Полетаєва, Н. Ціммерман) визнає використання праксеологічного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя успішним і результативним, особливо в сучасних соціально-економічних умовах [Успешный педагог 2013]. Так само і О. Любогор вважає, що в педагогічній науці постала необхідність пошуку таких засад аналізу, які передбачають дослідження результативності власне педагогічної діяльності, виділяючи її результати з сукупності всіх результатів і ефектів освіти. Дослідниця вказує на необхідність застосування такого підходу до аналізу результативності педагогічної діяльності. Це дало б змогу проаналізувати функціональність самої діяльності, виділити результати саме педагогічної діяльності з сукупності всіх результатів і виявити раціональність виконання діяльності та потенційні резерви, на підставі чого визначатимуться напрями підвищення ефективності діяльності [Любогор 2010].

Зважаючи на спрямованість праксеології на вдосконалення життєдіяльності людей, підкреслимо, що використання цієї науки у процесі виховання студента педагогічного університету як людини духовної допомагає виконувати такі завдання:

– виявляти чинники, що дають змогу зрозуміти значущість духовно-культурних практик особистості;

- застосовувати критерії ефективної дії для особистого розвитку й розвитку соціуму, системи моральних учинків, що виявляються в певній якості;
- пристосовуватися до навколишньої дійсності й ефективно змінювати середовище в інтересах духовного розвитку суспільства;
- сприяти самовдосконаленню, саморегулюванню тощо.

Духовно-культурна практика має визначені загальні вимоги, що не залежать від сповідання людиною певної релігії або належності її до тієї чи тієї конфесії. Насамперед духовно-культурні практики, незалежно від будь-якого сприйняття й розуміння духовності, налаштовують на дисципліну – перший важливий чинник для підвищення рівня праксеологічної культури. Результат не буде позитивним, якщо людина у своїх діях не дотримується самодисципліни, а виконує певні дії лише тоді, коли має настрій або натхнення. Так, зокрема, професійний педагог не сприймає свою діяльність як цікаве або приємне захоплення, і робота з учнями залежно від настрою не може сприйматися суспільством (яке мало обізнане із законами педагогіки та психології) як високий рівень педагогічного професіоналізму, майстерності.

Проте проблема не вичерпується дисципліною лише у практиці педагогічної діяльності – дисциплінованість потрібна на всіх етапах життєвого шляху. Річ у тім, що сьогодні педагоги виявляють низьку самодисципліну за межами школи, у позаробочий час. Це можна пояснити тим, що, з одного боку, потурання своїм примхам, бажання лінуватися, байдкувати, страх, гнів, пригніченість тощо є реакціями на суворі норми праці вчителя, а також на формалізм в оцінці його творчої праці, а з іншого – егоїстичні бажання та перепони призводять до вияву руйнівних емоцій. Педагог напружений під час роботи з учнями, він використовує власну енергію не для себе, не для саморозвитку, не на власний розсуд, а в обов'язкових для всієї системи освіти цілях, завданнях, результатах. Ця напруженість призводить до спротиву режиму педагогічної роботи, і в боротьбі з цим ритмом, установленим річним планом, учитель починає порушувати дисципліну в позаробочий час, що зумовлює хаотичність значної частини його життя й позбавляє зосередженості на досягненні вищих цілей – духовного саморозвитку й самовдосконалення.

Погоджуючись у цьому питанні з думкою Р. Уолша, У. Джеймса, виділимо глибинні причини такого явища, до яких належать: нерозвиненість або затуманеність духовного бачення у звичайному житті, брак розуміння його істинного сенсу, зупинення розвитку людини в напівсвідомому трансі на конвенціональній стадії, що не дає можливості перейти на надособистісну або трансперсональну стадію розвитку: «І іслам, і християнство твердять, що наше бачення затуманене, а філософи-екзистенціалісти скаржаться на бездумний і поверховий характер звичайного життя. Деякі психологи зауважують, що ми живемо у стані колективного гіпнозу або узгодженого трансу, який у своїх найгірших проявах варварських війн або масового геноциду стає "колективним психозом"» [Walsh 1999, с. 33–34]. Для розвитку майбутнього педагога таке зупинення на конвенціональній стадії є згубним, оскільки студенти здебільшого не усвідомлюють, що саме в них самих міститься величезний потенціал духовного зростання й що для досягнення надособистісної, надсоціальної зрілості

необхідно використовувати такі інструменти, як духовно-культурні практики. Саме вони роблять можливим подальший саморозвиток і заперечують низку страхів власного потенціалу, зокрема таких, як «уникання зростання», «страх власного розквіту», «комплекс Юни» тощо.

Вважаємо, що саме вміння зосереджуватися, відшліфоване до досконалості, є необхідною умовою для оволодіння ефективними педагогічними діями, спрямованими на досягнення виховних цілей. Це досконале вміння зосереджуватися, що є другим чинником, який потребує більш детального розгляду, спостерігається у педагогів сучасної школи рідше, ніж самодисципліна в позаробочий час. Прикладом розосередженості педагога може слугувати визначення для нього відразу декількох завдань, які, як правило, виконуються поверхово, із зайвою крикливістю та нервозністю, миттєвою напруженістю, що вибухає раптово під час спілкування у школі (з адміністрацією, з учнями та їхніми батьками) й часто проявляється у процесі спілкування з близькими. Зазначимо, що під педагогічним спілкуванням ми розуміємо не лише професійне спілкування педагогів у межах освітнього закладу, а й поза ним (зокрема й у режимі он-лайн), оскільки саме педагогічне спілкування виконує певні функції, спрямовані на створення сприятливого психологічного клімату, оптимізацію різних видів діяльності, на повноцінну й оптимальну побудову стосунків між суб'єктами освітнього процесу.

Ще В. Кан-Калик зауважував, що серйозні проблеми виховання й навчання виникають через невміння вчителя правильно організувати спілкування з дітьми, а вічним питанням педагогічної практики є проблема організації взаємовідносин із дитиною [Кан-Калик 1987, с. 3–5]. Виділяючи компоненти педагогічного процесу – змістовий, методичний і соціально-психологічний, – учений підкреслював, що найбільш недослідженим на карті педагогічного процесу є соціально-психологічний компонент. На думку В. Кан-Калика, цей компонент узгоджується з таким терміном, як «спілкувальницька структура», що має відповідати змістовому та методичному рівням навчання й виховання та забезпечувати їх реалізацію [там само, с. 7]. Дослідник виділив труднощі, що виникають під час педагогічного спілкування не лише в загальноосвітній школі, а й у вищих навчальних закладах: невміння налагодити контакт; нерозуміння внутрішньої психологічної позиції вихованця; труднощі в управлінні спілкуванням в освітньому процесі; невміння будувати взаємини й перебудовувати їх залежно від педагогічних завдань; труднощі в мовленнєвому спілкуванні й передаванні власного емоційного ставлення до матеріалу, що викладається; труднощі в управлінні власним психічним станом під час спілкування [там само, с. 7–8]. Отже, у сфері педагогічного спілкування й дотепер залишаються приховані резерви оптимізації виховного процесу, гармонізації культурно-освітнього простору майбутнього педагога. Серед них – самодисципліна майбутнього педагога поза освітнім процесом, а також управління власним психічним станом під час спілкування з людьми, розпізнавання власних уподобань і пристрастей (а в майбутній професійній діяльності – самодисципліна в позаробочий час, управління своїм психічним станом і емоційною сферою під час спілкування з учнями та їхніми батьками), що й сьогодні залишаються поза межами детального вивчення викладачів вищої школи.

Наведемо орієнтовні етапи духовно-культурної практики, що дає змогу розпізнавати егоїстичні уподобання, руйнівні емоції й позбавлятися від них: 1) відтворення в уяві картини якої-небудь життєвої ситуації, що сприймається боляче, завдає душевних мук або спричиняє такі емоції, як страх, гнів, ревності тощо; 2) пошук і віднайдення особистих уподобань, що ховаються за негативними почуттями (наприклад, відчуття зняковіння перед іншими людьми зазвичай свідчить про особисту потребу в тому, щоб ці люди були про вас високої думки; відчуття гніву, люті та ін., як правило, зумовлене думками про те, що інший перешкоджає вам у задоволенні ваших уподобань; відчуття, подібні до заздрощів, ревнощів, свідчать про пристрасне бажання мати те, що є у іншого тощо; 3) віднайдення й фіксування у свідомості низки нових можливостей, вибір нових стратегій розуміння, відмова від особистих пристрасностей, що спричиняють негативні переживання; 4) коригування подальшої поведінки в умовах нового вибору; 5) рефлексія особистих уподобань, оцінювання особистої енергії, часових і фінансових витрат на їх задоволення.

Третій чинник, що налаштовується за допомогою духовно-культурних практик, повинен бути спрямованим на вдосконалення терпіння. Педагог, який хоче бути успішним в обраній сфері діяльності, знає, що в роботі з учнями необхідне терпіння, щоб досягти намічених цілей. Швидкі результати, поквалітивність, із якою вчитель працює у класі, не можуть сприяти набуттю педагогічного досвіду, майстерності, професіоналізму. У цьому контексті становлять інтерес дисертації О. Клепцової «Психологічні умови формування терпимого ставлення педагогів до дітей» [Клепцова 2001], С. Пазухіної «Формування ціннісно-сислового ставлення до психологічного знання в майбутніх педагогів» [Пазухіна 2001] та інших дослідників, що спираються на релігійні та філософсько-етичні концепції, у яких закладені принципи терпіння, смиренності, терпимості, а також ідеї мислителів про непротивлення злу насильством (Л. Толстой), про смиренність як про світогляд (А. Швейцер), про терпимість як про активну форму взаємодії (М. Реріх), про терпіння як моральну стриманість (А. Зімбулі), толерантність як адаптивність (Л. Брентл); терпимість як інтуїтивне уявлення (Ю. Шрейдер) тощо.

Важливим для конструювання духовно-культурних практик у їх праксеологічному вимірі є положення про те, що майбутній педагог повинен: навчитися переборювати власне роздратування, уміти аналізувати й класифікувати різні види прояву терпимості (псевдотерпимість, квазітерпимість, негативна терпимість, морально-конструктивна терпимість, морально-деструктивна терпимість, справжня позитивна терпимість); розуміти істинні причини поведінки іншої людини, що зумовлюють негативні реакції; навчитися розрізняти рівні терпимого й нетерпимого ставлення до іншого; розвивати здатність до сприйняття іншого через різні форми, методи та прийоми (наприклад, форма п'ятикрокової моделі формування терпимого ставлення педагога до дітей, розроблена О. Клепцовою – спонукання, розуміння, ставлення, підтримка, дія [Клепцова, 2001]); використовувати під час спілкування особливості терпимості, що уможливають зовнішній прояв витримки, самовладання й самоконтроль, які ґрунтуються на внутрішніх рисах і

властивостях, ознаках поведінки (мудрість, гнучкість, психологічна стійкість, стійкість до стресів, взаємоповага, налаштованість на співробітництво, позитивна лексика тощо).

Застосовуючи принципи праксеології у процесі виконання поставлених завдань, майбутній педагог має приділяти увагу таким аспектам, як суб'єктно-цілісний, процесуальний, ціннісно-стратегічний. Наведемо засадничі принципи створення теорії ефективного виховання: раціональне використання ресурсів (часових, фінансових, людських); оптимальна взаємодія інституціональних структур у процесі соціалізації майбутнього педагога; індивідуальна й соціальна значущість майбутньої педагогічної діяльності; прийняття стратегічних рішень, що ґрунтуються на принципових ціннісних позиціях; ціннісна зумовленість моральної поведінки. Доречною в цьому контексті є думка В. Андрущенка про те, що «цінності, подаровані людині вчителем, супроводжують її все життя. І оскільки суспільна потреба на ціннісно-гуманістичну особистість загострюється, педагогічна справа набирає все більш високого авторитету й значення. Важливо налагодити її належним чином, забезпечити науковий супровід, охопити якомога ширшу масу людей» [Андрущенко 2014, с. 36].

Базисними при застосуванні праксеологічного підходу до виховної діяльності слід вважати такі поняття, як «оптимізація», «позитивний результат», «духовне ділання», «мисленневий експеримент». Так, під оптимізацією виховної діяльності ми розуміємо узгоджений між усіма освітніми інституціями цілеспрямований процес, який охоплює діагностичний, організаційний, контрольний і рефлексивний компоненти. Ця наша думка ґрунтується на фундаментальних засадах, розроблених такими вченими, як Ю. Бабанський, С. Гончаренко, Л. Рувінський, А. Тутолмін та ін. Зокрема Ю. Бабанський, розглядаючи виконання завдань розвитку, освіти й виховання учнів із погляду успішності, розробив теорію оптимізації навчання як науково обґрунтованого вибору й варіанта навчання. Цю теорію, на наше переконання, можна застосувати під час виконання стратегічних і тактичних завдань виховного процесу, а методи, наведені вченим, – необхідні для оптимізації, оскільки базуються на загальній теорії наукової організації педагогічної праці [Бабанський 1982]. Відомий український педагог С. Гончаренко зазначав, що оптимізація процесу виховання – це «забезпечення цілісного циклу виховного процесу, що охоплює діагностування рівня вихованості учня й формулювання мети, планування та організацію діяльності, контроль і регулювання діяльності й відносин, аналіз виховних результатів» [Гончаренко 1997, с. 239].

На думку Л. Рувінського, вдосконалення процесу виховання особистості все більше відбувається в напрямі підвищення його якості й оптимізації. Оптимізація, як твердить науковець, передбачає одержання значних позитивних результатів виховання не за рахунок збільшення кількості виховних заходів і впливів, а шляхом підвищення ефективності кожного виховного впливу, «внаслідок удосконалення, підвищення якості виховного процесу» [Рувінський 1981, с. 3]. При цьому ця теза стосується пошуку шляхів і можливостей інтенсифікації процесу виховання. Ми цілком погоджуємося з таким підходом, оскільки кількість виховних заходів не завжди означає їх якість. У цьому можна побачити

лише зовнішній характер виховання, тоді як самопізнання, самовдосконалення передбачають заглиблення, зосередження, усамітнення, накопичення моральних сил і внутрішньої енергії. На думку Л. Рувінського, «...головні резерви дійсно слід шукати не в інтенсифікації праці вихователів, а в оптимальній, більш продуманій та економній побудові всього комплексу засобів і методів виховання, у переборенні формальної гонитви за кількістю виховних заходів, у підвищенні їх ефективності, виховної віддачі» [Рувинский 1981, с. 7].

При цьому сутнісна характеристика максимальної ефективності духовного розвитку майбутнього педагога полягає у його свідомому прагненні розвинути якнайшвидше виявлені у себе позитивні риси та всі найкращі здібності, з урахуванням зовнішніх і внутрішніх чинників, потреб самої особистості, її інтересів і можливостей. Для більш докладного пояснення наведемо думку Мюррея Розбарда [Rothbard, р. 28–29] про те, що лише людина має розум і може відчувати, бачити сенс, сприймати щось; лише вона здатна приймати рішення, робити вибір або ж діяти. Усе це розкриває принцип методологічного індивідуалізму й визначає місце праксеології в духовно-культурних практиках педагога. Наведемо також і думку А. Тутолміна, що оптимізація, ефективність і результативність процесу виховання мають бути не на словах, а на практиці. «Процес може бути результативним, – пише дослідник, – якщо він вибудовується суспільством на основі його глибокого пізнання, справжніх наукових уявлень про нього. Забезпечення ефективності виховання, як цілісного й водночас багатогранного процесу, передбачає науково обґрунтовану організацію взаємозв'язків між усіма його компонентами, чинниками, сторонами, засобами й методами» [Тутолмин 2003, с. 3].

До методів, які, на нашу думку, є ефективними у виховній роботі з майбутніми педагогами, належать: метод позитивного закріплення (закріплюються моральна поведінка, прояви ініціативи, висока продуктивність); метод особистого прикладу успішної поведінки; метод рівноправної участі у виборі лінії поведінки; метод розвитку бачення можливостей для самовдосконалення; метод висунення пропозицій щодо необхідності домовлятися в конфліктних ситуаціях і ситуаціях протистояння; метод спільного обговорення, оцінювання та вибору альтернативних рішень; метод вироблення напрямів практичних дій для реалізації стратегічних рішень тощо. При цьому досягти потрібного результату в забезпеченні духовного розвитку майбутнього педагога можна, якщо систематично реалізовувати певну сукупність психолого-педагогічних умов, які об'єднуються у три взаємопов'язані групи: загальні умови ефективності виховного процесу у вищому педагогічному закладі; умови, що впливають на результативність використання дослідницької діяльності [Михайлова 2006], професійної педагогічної підготовки й під час аудиторних занять, і в позааудиторний час; умови, що впливають на процес зворотного зв'язку з колишніми студентами, які після закінчення університету працюють у школах та інших освітніх установах.

Майбутній педагог, який визначив без оманливого прикриття істинну мету й справді хоче стати професіоналом, прагне діяти успішно, ефективно, раціонально й результативно. Будучи носієм цінностей, без яких суспільство не може

розвиватися ні в господарському, ні в культурному плані, такий майбутній педагог здатний досягти нових висот у розвитку своїх творчих здібностей і якостей, пізнати свою справжню сутність і сприйняти своє призначення відповідно до закону достатньої підстави, згідно з яким мислення людини «зупиняється» на чомусь одному – або твердженні, або запереченні – і не дає змоги кидатися з одного краю до другого, відхилятися від тих стратегічних цілей, що ґрунтуються на сталих цінностях, відображених у нематеріальній спадщині людства. При цьому педагогові слід звертати увагу не на опис визначених цілей, а вдивлятися глибоко всередину, відкриваючи справжнє «Я», оскільки остаточна відповідь, як писав автор книги «Інтегральна духовність» К. Уїлбер, криється всередині самої людини, тому коли вона наполегливо й уважно вдивляється всередину, то рано чи пізно опиняється зовні [Уїлбер 2013]. Завдання викладача вищої школи при цьому – налаштувати майбутніх учителів на правильне сприйняття мети виховання, вибір виховних справ з урахуванням індивідуальних потреб, на побудову системи моральних учинків, здійснення яких є передумовою результативності виховного процесу.

У такому разі потрібно опрацювати чотири співвідносні рівні, що узгоджують між собою теоретичні і практичні аспекти. Серед них виділяються: типологія успішних педагогічних дій учителя й побудова сучасної системи впливу на вихованця; культурні компетентності, що дають змогу діяти відповідно до конкретних соціокультурних умов; вникання як найвищий ступінь уваги, що супроводжується поглибленим вивченням історії розвитку педагогічних дій із погляду їх позитивних ознак і переваг перед діями, що здійснюються сьогодні; вибір і обґрунтування критеріїв аналізу результативності культурно-духовних практик. Із позиції праксеологічного підходу духовно-культурні практики майбутнього педагога варто аналізувати за допомогою лише тих критеріїв, які дадуть змогу оцінити оптимальність процесу духовного розвитку студентів, організацію та проведення виховної роботи з ними в умовах вищого педагогічного закладу; схарактеризувати якість організації виховної діяльності; визначити результати, що залежать від професійної діяльності педагога вищої школи.

Ураховуючи багатомірність культурно-освітнього простору, майбутній учитель повинен навчитися діяти не в одному вимірі, а поєднувати ціннісно-сміслові поля, кожному з яких властива своя ієрархія і культурні коди. З цієї позиції нам видасться доречним висловлювання Т. Люріної, яка зауважує: «Від молодого покоління, чия моральна свідомість особливо активно формується у період юності, у глобальному плані залежить розвиток суспільства загалом. Сучасна система морально-духовних цінностей молоді нині потребує суттєвого вдосконалення. Це досить складна соціально-педагогічна проблема, оскільки суспільство є динамічною системою, якій притаманний нелінійний процес розвитку, постійна зміна, рух усередині її, взаємодія між усіма елементами» [Люріна 2013, с. 112].

Варто зазначити, що стратегії виховної роботи не є однозначними й одновимірними, позбавленими прямолінійності, а мають ірраціональний характер і підпорядковуються партисипативності на основі системи домінантних ціннісних

орієнтацій у світогляді вихованця. При цьому враховуються й реалізуються такі закономірності: залежність якості результатів виховання від ефективних способів, засобів і методів, що використовуються всіма суб'єктами освітнього процесу; залежність результатів виховання від активності та внутрішніх прагнень до поступального розвитку майбутнього педагога; залежність рівня духовного розвитку студентської молоді від характеру взаємодії та зворотного взаємозв'язку в післядипломному супроводі тощо.

Отже, оптимізація виховної діяльності у структурі освіти майбутнього педагога повинна розглядатися як ступінь досягнення суб'єктами освітнього процесу позитивного результату, що визначається мисленнєвим експериментом у ході спільного духовного ділання в умовах раціонального використання ресурсів у вільному, гармонійному культурно-освітньому просторі.

3.5. ПЕДАГОГІЧНА ТОЛЕРАНТНІСТЬ ЯК ЧИННИК ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Специфіка педагогічної діяльності полягає в тому, що виконання завдань і досягнення професійних цілей реалізується через комунікативну взаємодію, а тому особливого значення тут набувають питання спілкування, взаєморозуміння, співробітництва, діалогу. Відповідно зростає рівень вимог до засвоєння майбутнім педагогом норм комунікативної культури та комунікативної етики, які є основними чинниками, що в подальшому уможливають досягнення високого професійного рівня. Дослідження сутності та змісту комунікативної культури дає змогу кваліфікувати її як інтегративну властивість особистості педагога-професіонала, як передумову й умову ефективної педагогічної діяльності, як узагальнений показник професійної компетентності та як мету професійного самовдосконалення.

Сучасні умови розвитку суспільства висувають нові вимоги до педагога, однією з яких є формування педагогічної толерантності. Необхідною умовою успішності педагогічної діяльності є прийняття дитини такою, якою вона є, прийняття самотності партнера, з яким взаємодієш. Толерантний педагог, завдяки особливій тактиці побудови своєї поведінки стосовно дітей, домагається більшої результативності. У сучасній школі роль особистості педагога істотно зростає. Проблеми, з якими стикається сучасна школа – ускладнення міжетнічних відносин, розшарування населення на «багатих» і «бідних», нетерпимість до людини іншої віри тощо – пояснюють практичний інтерес до досліджень у сфері толерантності.

У вітчизняній і зарубіжній філософії та психології розробляються декілька підходів до визначення проблеми толерантності:

– феномен толерантності розглядається з трьох позицій: у контексті антропологічної проблеми «Я і Ти», в аксіологічному аспекті проблеми цінностей

і у праксеології, зокрема діяльності спілкування (Л. Фейєрбах, М. Бубер, С. Франк, Г. Зіммель, М. Бердяєв, П. Комогоров, С. Шалютін);

– із позиції екзистенційно-гуманістичного підходу, толерантність – це прояв свідомого, осмисленого й відповідального вибору людини, її власної позиції та активності, спрямованої на побудову певних відносин (К. Роджерс, Дж. Бюдженал, Т. Адорно, Е. Фромм, М. Хоркхаймер, М. Рокич, Г. Маркузе, Л. Рюмшина);

– толерантність розглядається як психологічна стійкість (за наявності фрустраторів або стресорів), що сформувалася внаслідок зниження чутливості до їх повторюваного впливу (А. Петровський, В. Юрчук);

– поняття толерантності психофізіологічне й означає ослаблення реагування на будь-який несприятливий чинник унаслідок зниження чутливості до його впливу (А. Реан);

– із погляду диверсифікаційного підходу, психологічний зміст толерантності не може бути зведений до окремої властивості, характеристики; це складний, багатоаспектний і багатокомпонентний феномен (І. Петтай, М. Уолцер, Г. Кристал, О. Скрябіна, С. Братченко).

Як прихильник останнього підходу, С. Братченко, спираючись на думку І. Петтая, звертає увагу на певну динаміку в розвитку толерантності та виділяє декілька фаз становлення толерантності. При цьому не можна однозначно твердити, що вищий рівень толерантності завжди бажаніший. Зважаючи на думку М. Уолцера про кордони толерантності, С. Братченко наголошує на тому, що надмірний, неадекватний обставинам підвищений вияв толерантності може призвести до послаблення опірності й збільшення вразливості людини, зниження її диференціальної чутливості, до виникнення загроз для індивідуальності, ідентичності тощо. Ще одним аспектом диверсифікації, на думку С. Братченка, є багатоаспектність і неоднорідність психологічного змісту толерантності. Це означає, що неможливо здійснити достатньо повний опис толерантності, спираючись лише на одне поняття, тільки в одному вимірі [Братченко 1997, с. 208].

Традиційно для опису складних психологічних процесів і явищ використовується тріада компонентів: когнітивний, емоційний і поведінковий. З'явилися спроби застосування цієї схеми й до толерантності. Когнітивний компонент толерантності розкривається через визнання складності, багатомірності й різноманіття світу, яке не зводиться до однаковості. Саме на цих аспектах наголошується в Декларації принципів толерантності, в якій толерантність визначається як «...правильне розуміння багатого різноманіття культур нашого світу, наших форм самовираження і способів прояву людської індивідуальності» [Декларація 2001, с. 64].

Одним зі складників емоційного компонента толерантності, толерантних відносин дослідники визначають емпатію. Г. Кристал виділяє також особливий вид емоційної стійкості – «афективну толерантність», суть якої, на думку науковця, полягає в тому, щоб уміти знімати емоційну напругу, терпимо ставитися до хворобливих переживань, тривожності, не пригнічуючи й не спотворюючи їх. Інший аспект цього виду толерантності пов'язаний, як вважає С. Братченко [Братченко 1997, с. 209.], із терпимим ставленням до різних (що

набувають яскравих, індивідуальних, незвичних форм) емоційних проявів інших людей. Розвинена афективна толерантність уможлиблює краще усвідомлення людиною власних емоційних процесів та переживань інших людей, не дратуючись і не приписуючи їм негативного смислу.

Поведінковий компонент толерантності зазвичай привертає до себе найбільшу увагу дослідників і в процесі діагностування, й у процесі навчання. Поведінкову толерантність формує велика кількість конкретних умінь і здібностей, серед яких С. Братченко виділяє:

- здатність толерантно висловлюватися й обстоювати власну позицію як точку зору (Я-висловлювання і т. п.);

- готовність толерантно ставитися до висловлювань інших (сприйняття особою думок і оцінок інших людей як їхніх поглядів, що мають право на існування, незалежно від ступеня розбіжності з її власними поглядами), уміння домовлятися (узгоджувати позиції, досягати компромісу й консенсусу);

- толерантна поведінка в напружених та ексквзітних ситуаціях (при розбіжності думок, зіткненні поглядів або оцінок).

Ще одним умовним «компонентом толерантності», який виділяє С. Братченко, є вербальний. Якщо когнітивний компонент передбачає реальну зміну сприйняття, розуміння, мислення, інтерпретації в напрямі реалізації принципів толерантності, то вербальний компонент обмежується лише «знаннєвим складником». Це найбільш простий і поверховий «вимір» толерантності (часто, по суті, декларативний), який може свідчити про обізнаність людини з ідеями толерантності, про здатність більш-менш чітко розповісти про них, але не виражає реальне ставлення людини до цього [Братченко 1997, с. 219].

Одним зі складників екзистенційно-гуманістичного підходу є особистісний компонент. Основний зміст особистісного виміру толерантності охоплює насамперед відповідну ціннісно-сислову систему, до якої належать: цінність поваги до людини як такої, цінність прав і свобод людини та рівноправність людей у базових питаннях, у виборі світогляду й життєвої позиції, цінність відповідальності за власне життя й визнання такої за кожною людиною, а також інші цінності демократичного громадянського суспільства. Варто погодитися з Л. Рюмшиною, що при вивченні толерантності як стійкої позиції в руслі ціннісно-сислового підходу «проблема ця постає як проблема особистісних настанов, цінностей і смислів, бо саме вони, з одного боку, формують внутрішній світ особистості, її відчуття та переживання, а з іншого – виступають мотиваційно-регулятивними корелятами, що визначають її реальну поведінку» [Рюмшина 2002, с. 28–29].

Відповідно до екзистенційно-гуманістичного підходу, ставлення людини до себе й до інших пов'язані між собою якнайтісніше (К. Роджерс, Дж. Бюдженал та ін.). Натомість у відомій концепції «авторитарної особистості» Т. Адорно, а також у пов'язаних із нею теоріях Е. Фромма, дослідженнях забобонів М. Хоркхаймера, підході М. Рокича до догматизму, концепції «одномірної людини» Г. Маркузе толерантність розглядається як особистісне начало. У працях названих науковців, зокрема, було розкрито зв'язок авторитарності з «інтолерантністю до невизначеності», яка може слугувати важливим індикатором

нетерпимості на особистісному рівні. Отже, основними вимірами міжособистісної толерантності у пропонованому підході є: особистісний, когнітивний, емоційний, поведінковий, вербальний.

Толерантність у контексті діалогічного підходу найбільш чітко розкриває всі основні аспекти проблеми толерантності як із погляду її вивчення, так і з погляду розвитку та навчання. При цьому головною, як зазначає С. Братченко, тут є «внутрішньособистісна умова» толерантності – розуміння природності й неминучості відмінностей між людьми, готовність поважати ці відмінності, а також визнання прав і свобод кожної людини, здатність до співіснування з іншими людьми, до вступу з ними в ненасильницькі форми взаємодії, тобто готовність і здатність до діалогу. Міжособистісна толерантність у концепції діалогу може бути розкрита й досліджена також за допомогою такого конструкту як «комунікативні права особистості» [Братченко 1997, с 212]. Цей конструкт використовують при описі системи психолого-правових основ спілкування, що визначають межі свободи співрозмовників так, щоб забезпечити їх взаємодію на підставі взаємного визнання й ненасильства.

До основних, базових комунікативних прав особистості (КПО) належать: право на власну систему цінностей, право на гідність та повагу, право на індивідуальність і своєрідність, відмінність від співрозмовника, право на власний погляд тощо. Ці права можуть розглядатися і як операціоналізація комунікативної толерантності, і як фіксація конкретних напрямів докладання зусиль, необхідних для підтримки повноцінного мирного співіснування та співробітництва. Саме тому визнання людиною основних КПО (і своїх, і співрозмовника) і дотримання їх у реальному спілкуванні можуть слугувати важливими критеріями міжособистісної толерантності.

Багато «складників» толерантності, на нашу думку, можуть бути сформовані шляхом спеціального навчання, соціально-психологічних тренінгів тощо, що підтверджується наявністю значної кількості психолого-педагогічних розробок, у яких переважають саме формувальні підходи (Комогоров 2000; Скрябіна 2000). Якщо розуміти толерантність не як просту суму знань або поведінкових умінь, а як особистісну позицію, ціннісне ставлення, то найбільш адекватною психолого-педагогічною тактикою розвитку толерантності є фасилітативний підхід, в якому основна увага зосереджується не на досягненні загальних для всіх «заданих результатів», а на створенні умов, що сприяють формуванню толерантності.

Педагогічна толерантність, на думку М. Бубера, має суперечливу природу. З одного боку, ставлення вихованця й вихователя, як і всі відносини у світі «Я–Ти», характеризуються взаємністю: «Наші учні виховують нас, наші твори створюють нас. «Погана» людина, якщо її торкнулося святе основне слово, перетворюється на таку, що «дарує одкровення». Ми живемо, незбагненим чином залучені до потоку вселенської взаємності» [Бубер 1995, с. 13]. З іншого боку, філософ підкреслює обмеженість повної взаємності «Я–Ти», зокрема через причини нормативного порядку. Учителю, формуючи в учня потребу і здатність до участі у відносинах «Я–Ти», змушений водночас коригувати свій вплив на учня, розглядаючи ситуацію спілкування не тільки із власного погляду й погляду свого вихованця, а й з того погляду, що буде сформований в останнього внаслідок

виховання. Учень розглядає ту ж ситуацію в усіченому вигляді – його майбутній образ самого себе, його майбутня думка йому невідомі, тому він виховує ставлення як таке, позбавлене повної взаємності [Бубер 1995, с. 39].

Отже толерантність є професійно необхідною особистісною властивістю педагога, що диктується завданнями, змістом і характером його діяльності. Проблема ускладнюється ще й тим, що ця властивість пов'язана із взаємовідносинами не тільки з дітьми, а й із дорослими. На думку П. Комогорова [Комогоров 2000], необхідно брати до уваги специфіку вчительської праці, коли викладачеві у навчальній, виховній, організаційній, методичній і суспільно корисній діяльності доводиться встановлювати відносини з безліччю людей найрізноманітніших професій, людей із різних верств суспільства, що різняться між собою політичними переконаннями, релігійними поглядами. Отже, можна дійти висновку, що педагог повинен оволодіти здатністю до толерантної взаємодії на всіх рівнях і в усіх проявах толерантності. Крім цього, педагог працює, як правило, у кількох класах одночасно, тому він змушений у своїй педагогічній діяльності бути достатньо гнучким, здатним швидко адаптовуватися та пристосовуватися до мінливих умов.

Педагогіка толерантності, на переконання Г. Шеламової [Шеламова 2003, с. 24] передбачає:

- культуру спілкування як розуміння іншого в діалозі, як взаєморозуміння та співпереживання;

- толерантне мислення як основу пізнання індивідуальності людини, її потреб, цінностей, поглядів, переконань і різноманітних форм проявів у процесі спілкування, що уможливорює виховання особистісних рис індивіда, трансформуючи їх у бік емпатії, взаємоповаги, почуття партнерства;

- особистісно орієнтований підхід в освітньому процесі, основою якого є суб'єкт-суб'єктні відносини.

Педагогіка толерантності висуває певні вимоги до особистості вчителя, насамперед такі: ставлення до людини як до самоцінності; ставлення до себе як до самоцінності, тобто самоприйняття, самоповага, віра у свої можливості, потреба в перетворенні себе і здатність до цього; ставлення до професії як до способу самореалізації. Педагогіка толерантності ґрунтується на зміні ставлення до учня. Виходячи з позиції, що особистість може бути вихована тільки особистістю, К. Роджерс виділяє особистісні настанови, які вчитель реалізує стосовно учнів: щирість у виявленні власних почуттів, переживань і думок, активне слухання та емпатія почуттів і станів дітей, вираження свого розуміння їхніх почуттів і безумовне прийняття кожного учня як особистості.

Принципами педагогіки толерантності є принципи співробітництва й ненасильства. Толерантність може розглядатися, з одного боку, як засіб виконання поставлених виховних та освітніх завдань, а з іншого – як одна з цілей процесу виховання. Однією з форм прояву толерантності є сприяння педагогом формуванню толерантної особистості школяра. Досвід роботи В. Сухомлинського та А. Макаренка покладено в основу формування «педагогіки співробітництва». Як науковий напрям, педагогіка співробітництва сформувалася у 80-х рр. ХХ ст.: Ш. Амонашвілі, І. Волков, І. Іванов, Є. Ільїн, В. Караковський, В. Шаталов,

М. Щетинін та ін. сформулювали ідеї співпраці в узагальненому вигляді. На думку цих науковців-практиків, педагогіка співробітництва – це новий підхід у вихованні та навчанні, в основу якого покладено співробітництво в усіх сферах навчальної та позаурочної діяльності – співпраця вчителів, учнів, батьків і адміністрації освітньої установи.

Як писав Ш. Амонашвілі, ідея педагогіки співробітництва полягає в тому, щоб «зробити дитину нашим (дорослих – учителів, вихователів, батьків) добровільним і зацікавленим соратником, співробітником, одноступенем у своєму ж вихованні, освіті, навчанні, становленні, зробити її рівноправним учасником педагогічного процесу, який турбується й відповідає за цей процес, за його результати» [Амонашвілі 1995, с. 48]. У ціннісній орієнтації «педагогіки співробітництва» виділяються три особистісні настанови [там же, с. 121–124]: прийняття учня, колеги такими, якими вони є, емпатійне розуміння іншого, налаштованість на відкрите й довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу. Настанова на прийняття учня таким, яким він є, – це умова безпосереднього звернення вихователя до свого вихованця, відкритого діалогу з ним, справжньої допомоги дитині в її становленні як особистості.

Протилежною є настанова на стереотипне сприйняття учня, яке може бути джерелом його «відкидання» учителем, знецінення його реального «Я», а отже, і джерелом учнівського протесту, який виливається у прагнення будь-якими засобами зберегти самоповагу. Особистісна настанова на емпатійне розуміння іншого протилежна оцінювальній настанові, що базується на схематичному образі, який формується у свідомості вчителя впродовж взаємовідносин з учнями та іншими вчителями. При емпатійному розумінні педагогу необхідно вміти співпереживати, тобто переживати ті ж емоційні стани, що їх відчуває інша людина, через ототожнення з нею і співчувати – переживати власні емоційні стани у зв'язку з почуттями партнера по взаємодії. Емпатія є емоційним складником толерантності. Налаштованість на відкрите й довірливе спілкування з суб'єктами освітнього процесу виникає завдяки здатності вчителя відійти від стереотипного сприйняття не стільки учнів, колег, скільки себе, свого статусу. Визначення цих особистісних настанов у взаємодії суб'єктів освітнього процесу дає змогу твердити, що методологічним принципом розуміння спілкування в «педагогіці співробітництва» є педагогічна толерантність.

Розглянуті вище особливості спілкування є особистісними настановами, а саме в такому розумінні розглядається один із компонентів педагогічної толерантності. Когнітивним компонентом толерантності є механізм прийняття іншої людини з її індивідуальністю, самобутністю. Сам процес взаємодії суб'єктів освітнього процесу передбачає можливість залишити за партнером по спілкуванню право на індивідуальність, на його відмінність від інших за умови, що ця відмінність не є антигромадською. Одним зі способів подолання інтолерантності є творче мислення, переборення стереотипності мислення, схематичності й упередженості. Для досягнення толерантності насамперед необхідно побороти стереотипність мислення через відповідні настанови та прояв емпатії. Це пов'язано з вимогою сприймати партнера по взаємодії в його актуальному стані на даний момент, а не з урахуванням його колишніх помилок, в

результаті чого в людини формується стереотип сприйняття особистості та її поведінки.

Поняття ж емпатії тісно пов'язане з поняттям толерантності, передусім з його емоційно-вольовим компонентом, оскільки виникає емоційний зв'язок між суб'єктами. Як зауважує А. Козлова [Козлова 1997, с. 73], «педагогіка співробітництва» передбачає спільну діяльність суб'єктів освітнього процесу на засадах спілкування двох рівноправних партнерів, кожний з яких є індивідуальністю. Провідна роль у взаємодії між учнем і вчителем повинна належати останньому. Вчителю необхідно проявляти активну педагогічну позицію, особистісну зацікавленість у партнерстві. Але «педагогіка співробітництва», розглядаючи особистісні настанови педагога, не розглядає шляхи розвитку педагогічної толерантності. На спроби обґрунтування ідеї «педагогіки ненасильства» натрапляємо у Л. Толстого, який звернувся до ідей вільного виховання Ж.-Ж. Руссо. Під вільним вихованням Л. Толстой розумів свободу розвитку особистості дитини, неприпустимість тиску на неї й насильства над нею: «Критеріум педагогіки один – свобода!» [Толстой 1993, с. 58].

Систематизувавши погляди письменника, В. Булгаков виділив три правила неспротиву злу в повсякденному житті. По-перше, необхідно не лише перестати самому допускати пряме насильство, а й, що важливіше, готуватися до нього. П. Комогоров [Комогоров 2000, с. 38] інтерпретує це положення як формування в індивіда толерантності в розумінні психологічної настанови на співпрацю, а не на протистояння, на переконаність у можливості досягти згоди в будь-якому суперечливому питанні шляхом обміну думками при взаємній повазі інтересів один одного. Другим правилом є заборона брати участь у будь-якому насильстві, яке чинять інші, а також у приготуваннях до насильства. Щодо цього правила, то П. Комогоров, не заперечуючи його значущості, погоджується з Л. Толстим лише частково [Комогоров 2000, с. 39]. Толерантність якщо і не припускає прямого суддівства, то неодмінно має на увазі оцінку того чи іншого явища, позиції, вчинку. Оцінність є обов'язковою ознакою толерантності – зіставлення системи цінностей іншого із загальноприйнятими нормами моралі, із власними поглядами, зі світоглядом опонента. Третє правило неспротиву передбачає, що жодне насильство не має схвалюватися, не повинно використовуватися для власної вигоди. Також не можна погоджуватися ні з самим насильством, ні зі справами, що на ньому ґрунтуються. Саме це правило є найважливішим для створення педагогіки толерантності. Виховувати толерантність – це значить переконувати себе та «іншого» в необхідності подолання інтолерантності як шляхом глибокого самоаналізу, так і утриманням від будь-яких її проявів.

Протилежним насильству є ненасильство, яке можливе лише на новій основі людських відносин – толерантності. Вона є своєрідною ідеологією ненасильства, визначальною умовою цивілізованого розв'язання неминучих конфліктів, зумовлених різноспрямованістю людських інтересів. Ідеї вільного виховання підтримували такі вчені, як К. Вентцель, І. Горбунов-Посадов, С. Дурилін, Е. Кросбі та ін. Вони розробили нові концепції в реалізації загальної мети вільного виховання: створення умов для вільного розвитку кожної дитини відповідно до її природних задатків; організація педагогічного процесу, що

забезпечує свободу вибору в поєднанні з демократизацією внутрішньошкільного життя; рівноправне співробітництво вчителя та учнів, яке відображене в теоретичних основах педагогіки ненасильства.

Конкретизуючи ряд основоположних домінант педагогіки ненасильства, В. Ситаров і В. Маралов розглядають її як суму трьох компонентів:

– по-перше, як «рух прогресивних педагогів, які виступають проти різних форм примусу»;

– по-друге, як «напрямок у теорії та практиці навчання й виховання, що інтегрує різні підходи в окресленій сфері»;

– по-третє, як «напрямок, орієнтований на формування в молодого покоління психічного здоров'я, що передбачає сформованість позиції ненасильства» [Ситаров 2000, с. 4].

Ідея співпраці-інтеграції має свої педагогічні еквіваленти: «соборно-стройову» педагогіку Л. Толстого; колективістські системи виховання А. Макаренка, В. Сухомлинського, а також сучасної японської школи; ідеї групового та комунікативного виховання гуманістичної психопедагогіки (А. Маслоу, К. Роджерс, Б. Берч та ін.); радянську педагогіку співробітництва (Ш. Амонашвілі, К. Іванов, Е. Ільїн, В. Караковський та ін.). Ідеї педагогіки співробітництва близькі ідеям педагогіки ненасильства. Різниця полягає лише в тому, що педагогіка співробітництва спирається на принцип ненасильства у процесі побудови взаємин дітей і дорослих, тоді як у педагогіці ненасильства цей принцип тлумачиться більш широко і стосується також інших сфер взаємин людей у природі й суспільстві. Головним при цьому є те, що педагогіка ненасильства намагається знайти форми та засоби виховання молодого покоління в дусі миролюбства та відмови від застосування сили. А. Козлова виділяє такі педагогічні напрями, що ґрунтуються на ідеях педагогіки співробітництва та ненасильства: педагогіка діалогу, педагогіка ризику, педагогіка успіху, педагогіка гармонійного розвитку, педагогіка творчості [Козлова 1997, с. 78].

У дещо іншому аспекті, ніж у педагогіці співробітництва та ненасильства, проблеми взаємодії розглядаються в педагогіці діалогу. На думку А. Гжегорчика, є види взаємодії, які позитивно впливають на толерантну поведінку: допомога, сприяння у сфері планування, співпраця, передача істини «через діалог у найзагальнішому сенсі, розуміння у процесі вільної невимушеної взаємодії» [Гжегорчик 1991, с. 47]. Діалог, на думку послідовників етики ненасильства, сприяє проявам толерантної поведінки, яка зумовлена моральною зрілістю людини, її культурними інтересами. У різні епохи людської історії теорія пізнання світу та відповідні їй концепції виховання людини будувалися як діалог.

Можна з високим ступенем імовірності твердити, що провідною тенденцією, важливою формою розвитку, сутністю педагогіки є саме діалог учителя й учня. Діалог – це основа творчого мислення. Розвиток діалектичності як системотвірного компонента творчого мислення неможливий без діалогу (В. Біблер, Г. Буш, Л. Виготський та ін.). Людина пізнає та перетворює світ через діалог. Цінність діалогу в тому, що він викликає інтерес і мотивує до навчання на принципі ненасильства. Заснований на рівноправності, взаємній довірі, визнанні самоцінності його учасників, діалог створює умови для максимально повного

творчого зростання кожного з них. Прагнення людини досягти взаєморозуміння на основі рівноправності, узгодженості між різними настановами, мотивами, орієнтаціями та зреалізувати це взаєморозуміння через співпрацю, роз'яснення та діалог характеризує толерантну особистість.

Психологічний аналіз прояву толерантності у процесі педагогічної діяльності вчителя свідчить про те, що толерантність – професійно важлива ознака особистості вчителя. Проаналізувавши особливості прояву толерантності вчителя в педагогічному процесі, Ю. Поваренков визначив два види толерантності педагога: соціальну (або соціально-психологічну) і психологічну (або психофізіологічну). Наявність соціальної толерантності дає змогу вчителю ефективно взаємодіяти з усіма учасниками освітнього процесу, а сформованість психологічної толерантності забезпечує високу стійкість учителя до численних професійних стресів і сприяє ефективній побудові професійної кар'єри. Ю. Поваренков пропонує виділяти в соціальній толерантності динамічні й операційні структурні компоненти. Динамічна сторона толерантності визначається змістом мотиваційної сфери вчителя (готовність прийняти учня таким, яким він є), системою його цінностей, інтересів, переконань і соціальних настанов. Операційну основу соціальної толерантності, на думку науковця, становлять конкретні знання, уміння та здібності (знання про психологічні особливості людей, здатність до спілкування з різними людьми, здатність до контролю за процесом спілкування тощо) [Поваренков 2014, с. 23–25].

Отже, під педагогічною толерантністю слід розуміти оперування вміннями та навичками толерантної взаємодії з усіма суб'єктами освітнього процесу; настанову на терпимість як активну позицію своєї особистості, особистості учнів та їхніх батьків; властивість особистості; норми поведінки, що є одним зі складників педагогічної етики. Педагогічна толерантність є соціальною категорією й виявляється в налаштованості на прийняття іншої людини, на емпатійне розуміння, на відкрите й довірливе спілкування. Педагогічна толерантність поєднує риси всіх видів і рівнів толерантності; вона визначається метою, завданнями та особливостями педагогічної діяльності вчителя, а також усім розмаїттям педагогічних ситуацій, і є професійно-особистісною рисою вчителя. Взаємодію учасників освітнього процесу можна розглядати як взаємовідносини в системах: «педагог–педагог», «педагог–учень», «педагог–батьки» і педагог, що впливає на взаємини «батьки–дитина».

У педагогічній діяльності взаємодія безпосередньо пов'язана з толерантністю. Толерантності відповідатимуть такі типи взаємодії, як діалог, співпраця, опіка; інтолерантності – пригноблення, індиферентність, конфронтація, конфлікт. У діалозі проявляється індивідуальність і досягається своєрідність іншого, бо саме діалогова взаємодія передбачає рівність позицій у спілкуванні. У структурі діалогової взаємодії переважають емоційно-вольові та когнітивні компоненти, які можуть бути схарактеризовані через високий рівень емпатії, партнерства, уміння прийняти іншого таким, яким він є, відсутність стереотипності у сприйнятті інших, гнучкість мислення, уміння адекватно «приймати» (оцінювати) свою особистість. Співпраця передбачає спільне визначення цілей взаємодії, розподіл сил і засобів на основі можливостей

кожного. У поведінці це проявляється через контактність, доброзичливість (відсутність агресії та самоагресії), відсутність тривожності, мобільність дій, увічливість, терпіння, довірливість, соціальну активність.

Опіка є видом взаємодії, що також співвідноситься з поняттям толерантності. Опіка передбачає турботу, причому це піклування не принижує гідності того, ким опікуються, оскільки це природна норма суб'єкта й об'єкта. Такий тип взаємодії можливий тільки тоді, коли обидві сторони беруть одна від одної й терпимо одна до одної ставляться. Для цього рівня толерантних відносин характерні такі ознаки: емоційна стабільність, високий рівень емпатії, соціальна активність, уміння прийти на допомогу. Зважаючи на це, можна визначити такі критерії педагогічної толерантності: мотивацію на співробітництво, діалог, розвиненість механізму прийняття й механізму терпіння, асертивну поведінку (тобто здатність людини не залежати від зовнішніх впливів і оцінок, а самостійно регулювати власну поведінку й відповідати за неї). Навички толерантності як характеристики освіченої людини сприяють спокійному засвоєнню будь-яких знань, занять і коректній, безконфліктній участі в будь-якій комунікації. Одним із соціальних інститутів, що сприяють формуванню засад толерантності, є освіта, в якій використовується діалог, співпраця, де всі суб'єкти освітнього процесу поважають один одного.

З огляду на все, сказане вище, ми вважаємо, що комунікативна педагогічна толерантність може розглядатися як професійно важлива риса майбутнього педагога, що впливає на ефективність його праці, а також на взаємини з усіма суб'єктами освітнього процесу з погляду професійного становлення фахівця.

Список використаних джерел

- Амонашвили Ш. А. (1995) Размышление о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М. : Издательский Дом Шалвы Амонашвили, 1995. – 496 с.
- Андрущенко В. (2014) Гуманістична місія вчителя / Віктор Андрущенко // Гармонізація культурно-освітнього простору вищої школи : соціально-педагогічні аспекти : матеріали міжнар. наук.-практ. конф. (12–13 червня 2014 р.) / За заг. ред. д-ра філос. наук, проф. Молодиченка В. В. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2014. – С. 34–37.
- Апресян Р. Г. (1995а) Нормативные модели моральной рациональности // Мораль и рациональность / Отв. ред. Р. Г. Апресян. – М. : Институт философии, 1995. – С. 94–118.
- Апресян Р. Г. (1995b) Идея морали и базовые нормативно-этические программы / Апресян Р. Г. – М.: ИФРАН, 1995. – 353 с.
- Бабанский Ю. К. (1982) Оптимизация педагогического процесса : в вопросах и ответах : научн. изд. / Ю. К. Бабанский. – К. : Изд-во «Рядянська школа», 1982. – 198 с.
- Бальтазар Х. У. фон. (1997) Достойна веры лишь любовь / Ханс Урс фон Бальтазар ; пер. с нем. – М. : Истина и жизнь, 1997. – 124 с.

Бех І. Д. (2006) Виховання особистості : Сходження до духовності : наукове видання / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2006. – 272 с.

Бех І. Д. (2008) Виховання особистості : підручник / І. Д. Бех. – К. : Либідь, 2008. – 848 с.

Богданова М. В. (2013) Социологическая концепция этоса современного отечественного университета: автореф. дис. ... доктора социологич. наук : 22.00.06 / Богданова Марина Владимировна ; Тюменский гос. нефтегазовый ун-т. – Тюмень : б. и., 2013. – 45 с.

Бондарко Н. А. (2003) Сад, рай, текст : аллегория сада в немецкой религиозной литературе позднего Средневековья [Электронный ресурс] / Бондарко Н. А. // Образ рая : от мифа к утопии. Серия «Symposium». – Вып. 31. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2003. – С. 11–30. – Режим доступа : http://anthropology.ru/ru/texts/bondarko/paradise_01.html (20.19.09)

Братченко С. Л. (1997) Межличностный диалог и его основные атрибуты / С. Л. Братченко // Психология с человеческим лицом : гуманистическая перспектива в постсоветской психологии. – М. : Смысл, 1997. – С. 201–222.

Бубер М. (1995) Два образа веры / М. Бубер. – М. : Республика, 1995. – 462 с.

Булгаков В. (1917) Христианская Этика (систематические очерки мировоззрения Л. Н. Толстого) / В. Булгаков. – М. : Изд. Издательской комиссии Москов. Совета Солдат. Депутатовъ, 1917. – 237 с.

Бурдые П. (2005) Социальное пространство : поля и практики / пер. с франц. ; отв. ред. перевода, сост. и послесл. Н. А. Шматко. — М. : Институт экспериментальной социологии ; СПб. : Алетея, 2005. — 576 с.

Васянович Г. П. (2002) Морально-правова відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект) : монографія / Г. П. Васянович. – [2-е вид.]. – Львів : Львів. держ. фінансово-економ. ін-т, 2002. – 232 с.

Вольтманн Л. (1901) Система морального сознания / Л. Вольтманн ; ред. М. М. Филиппов ; пер. с нем. – СПб. : Изд. Зяблицкаго и Пятипа, 1901. – 340 с.

Гжегорчик А. (1991) Социальные мотивации и воздействия / А. Гжегорчик // Этика ненасилия : материалы международной конференции. – М. : Философское общество, 1991. – С. 44–53.

Голик Н. В. (2001a) Об «оптике» этического... / Н. В. Голик // *Miscellanea humanitaria philosophiae*: очерки по философии и культуре. К 60-летию профессора Юрия Никифоровича Солонина. Серия «Мыслители», вып. 5. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 25–32.

Голик Н. В. (2001b) Тайна этоса / Н. В. Голик // Религия и нравственность в секулярном мире: материалы научн. конф. (СПб., 28–30 ноября 2001 г.). – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 86–90.

Гомонова Т. А. (2000) Воспитание педагогической любви как профессионально значимого качества будущего учителя : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т.А. Гомонова ; Оренбург. гос. пед. ун-т. – Оренбург : б. и., 2000. – 22 с.

Гончаренко С. У. (1997) Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. – К. : Вид-во «Либідь», 1997. – 375 с.

Гумбольдт В. (2002) Про внутрішню та зовнішню організацію вищих навчальних закладів у Берліні / Гумбольдт В. // Ідея Університету : Антологія / Відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 25–33.

Декларация (2001) : Декларация принципов толерантности (2001) // Век толерантности. – 2001. – № 1. – С. 62–68.

Дмитриев А. А. (2008) Об отношении социума к интегрированному обучению детей с особыми образовательными потребностями / А. А. Дмитриев и др. // Специальное образование. – 2008. – № 9. – С. 18–26.

Етос і мораль (2004) : Етос і мораль у сучасному світі / Аболіна Т. Г., Єрмоленко А. М., Кисельова О. О. та ін. ; Відп. ред. В. А. Малахов. – К. : Парапан, 2004. – 200 с.

Єрмоленко А. М. (1999) Комуникативна практична філософія : підручник / А. М. Єрмоленко. – К. : Лібра, 1999. – 488 с.

Жигунова Г. В. (2010) Интолерантность в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья в образовательной среде / Г. В. Жигунова // Гуманизация образования. – 2010. – № 1. – С. 24–29.

Заява НАНУ (2014) : Заява Національної академії наук України від 26 червня 2014 р. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.nas.gov.ua/UA/Pages/default.aspx> (07.07.14)

Зубрицька М. (2002) Філософський дискурс ідеї університету : в складних лабіринтах пошуку істини / Зубрицька М. // Ідея Університету : Антологія / Відп. ред. М. Зубрицька. – Львів : Літопис, 2002. – С. 7–23.

Кан-Калик В. А. (1987) Учителю о педагогическом общении : кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М. : Просвещение, 1987. — 190 с.

Клепцова Е. Ю. (2001) Психологические условия формирования терпимого отношения педагогов к детям : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Елена Юрьевна Клепцова. – Курск : б. и., 2001. – 177 с.

Козлова А. Г. (1997) Теоретические основы педагогики ненасилия : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / А. Г. Козлова. – СПб. : б. и., 1997. – 372 с.

Комогоров П. Ф. (2000) Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов высшего учебного заведения : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08 / П. Ф. Комогоров. – Курган : б. и., 2000. – 189 с.

Культурно-образовательное пространство (2010) : Культурно-образовательное пространство современного человека : коллективная монография / Под ред. проф. Ю. Г. Голуба. – Саратов : Изд-во «Саратовский источник», 2010. – 167 с.

Левитская А. А. (2009) Состояние и перспективы инклюзивного образования в России / Левитская А. А. // Социальная педагогика. – 2009. – № 1. – С. 4–7.

Лефрансуа Ги. (2003) Прикладная педагогическая психология / Ги Лефрансуа. – СПб. : Прайм-еврознак, 2003. – 416 с.

Любогор О. В. (2010) Праксеологический подход к анализу результативности педагогической деятельности : методологическое и психолого-педагогическое обоснование / О. В. Любогор // Взаимосвязь педагогики и

психологии в педагогическом исследовании : Матер. форума / Сост. С. А. Писарева. – СПб. : Изд-во «ЛЕМА», 2010. – С. 168–172.

Любогор О. В. (2014) Анализ результативности педагогической деятельности как проблема оценки качества образования / О. В. Любогор // Социально-экономическая эффективность результатов исследований молодых ученых в области образования : материалы Всероссийской науч.-практ. конф. / под ред. А. А. Орлова. — М : Изд-во «Директ-Медиа», 2014. – С. 126–129.

Людиномірність (2013) : Людиномірність у культурі, науці й освіті : філософсько-методологічні аспекти : монографія / Авт. кол.; за ред. В. В. Молодиченка. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2013. – 316 с.

Люріна Т. І. (2013) Формування духовно-моральних цінностей студентів як соціально-педагогічна проблема / Т. І. Люріна // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Серія : Педагогіка. – № 1 (10). – 2013. – С. 112–117.

Малахов В. (2010) Иной и иное в общении / Виктор Малахов // Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна ; Спецвип. 1 : Койнонія. Філософія іншого та богослов'я спілкування. – 2010. – С. 15–48.

Малахов В. А. (2001) Етика : курс лекцій / В. А. Малахов. – 3-тє вид. – К., Либідь, 2001. – 384 с.

Малахов В. А. (2008a) Право бути собою / В. Малахов. – К. : Дух і літера, 2008. – 331 с.

Малахов В. А. (2008b) Цивілізаційні виміри моральності : зміна парадигм / В. А. Малахов // Світогляд. – 2008. – № 1. – С. 54–55.

Мертон Р. (1965) Амбивалентность ученого / Р. Мертон. – М. : Прогресс, 1965. – 127 с.

Михайлова Е. Н. (2006) Праксеологический подход в исследовательской деятельности педагога / Е. Н. Михайлова // Вестник ТГПУ. – 2006. – Вып. 10 (61). Серія : Педагогіка. – С. 25–27.

Михайлова Н. Н. (2011) Общность как принцип и результат инклюзивного образования / Михайлова Н. Н. // Инклюзивное образование : методология, практика, технологии : мат. междунар. научно-практ. конф. (20–22 июня 2011 г.). – М. : МГППУ, 2011. – С. 18–20.

Молодиченко В. В. (2010) Модернізація цінностей в українському суспільстві засобами освіти (філософський аналіз) : монографія / Молодиченко В. В. – К. : Знання України, 2010. – 383 с.

Назарова Н. М. (2011) К проблеме разработки теоретических и методологических основ образовательной интеграции / Н. М. Назарова // Психологическая наука и образование. – 2011. – № 3. – С. 5–11.

Ньюмен Дж. Г. (2006) Идея Университета / Дж. Г. Ньюмен ; пер. с англ. С. Б. Бенедиктова ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 208 с.

Оксфордское руководство (2013) : Оксфордское руководство по философской теологии / Сост. Томас П. Флинт и Майкл К. Рей ; ред. М. О. Кедрова (Ин-т философии РАН). — М. : Языки славянской культуры, 2013. — 872 с.

Ортега-и-Гассет Х. (2005) Миссия университета / Х. Ортега-и-Гассет ; пер. с исп. М. Н. Голубевой ; ред. перевода А. М. Корбут ; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2005. – 104 с.

Пазухина С. В. (2001) Формирование ценностно-смыслового отношения к психологическому знанию у будущих педагогов : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / Светлана Вячеславовна Пазухина. – Тула, 2001. – 187 с.

Паскаль Б. (2004) Думки / Блез Паскаль ; пер. з фр. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2009. – 704 с.

Пивоев В. М. (2004) Философия смысла, или Телеология : монография / В. М. Пивоев. – Петрозаводск : ПетрГУ, 2004. – 114 с.

Поваренков Ю. П. (2014) Педагогическая толерантность как профессионально важное качество педагога : монография / Ю. П. Поваренков, О. Б. Нурлигаянова. – Архангельск : САФУ, 2014. – 159 с.

Праведный Иоанн Кронштадтский (2007) Полный годичный круг поучений / Праведный Иоанн Кронштадтский. – М. : Свято-Успенская Почаевская Лавра, 2007. – 351 с.

Пронина Л. А. (2007) Открытое культурно-образовательное пространство как образовательная парадигма общества знаний / Л. А. Пронина // Аналитика культурологи. – 2007. – Вып. № 8. – [Электронное научное издание]. – Режим доступа : <http://cyberleninka.ru/article/n/otkrytoe-kulturno-obrazovatelnoe-prostranstvo-kak-obrazovatel'naya-paradigma-obschestva-znaniy> (28.07.2014).

Рекомендація про виховання (1974) : Рекомендація про виховання в душі міжнародного взаєморозуміння, співробітництва і миру та виховання в душі поваги прав людини і основних свобод // Прийнята 19.11.1974 р. Генеральною Конференцією ООН із питань освіти, науки і культури на її 18 сесії. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?user=o788&sp=i> (28.07.2014).

Рибалка В. В. (2009) Аксиологічні основи психологічної культури особистості : навч.-метод. посіб. / В. В. Рибалка. – К. : АПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ; Ін-т обдарованої дитини ; АПН і МОН України, Укр. наук.-метод. центр практ. психології і соц. роботи, 2009. – 326 с.

Роль духовних вартостей (2012) : Роль духовних вартостей в житті сучасної людини та суспільства : дискусія 23 липня 2012 р. [Електронний ресурс]. – URL: <http://1-12.org.ua/2013/11/29/2538> (11.04.14).

Рувинский Л. И. (1981) Нравственное воспитание личности : монография / Л. И. Рувинский. – М. : Изд-во Московского университета, 1981. – 185 с.

Рюмшина Л. И. (2002) Развитие ценностного отношения учителей к толерантному педагогическому общению : программа спецкурса / Л. И. Рюмшина. – Ростов-на-Дону : б. и., 2002. – 29 с.

Саввина О. В. (2011) Академическая этика : общие принципы и прикладные аспекты : автореф. дисс. ... канд. философ. наук: 09.00.05 / Саввина О. В. ; Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова. – Москва : б. и., 2011. – 23 с.

Св. Игнатий Брянчанинов (2001) Слово о смерти. Слово о человеке / Св. Игнатий Брянчанинов. – Краматорск : УПЦ Полтавская епархия ; Спасо-Преображенский Мгарский монастырь, 2001. – 448 с.

Св. Иоанн Златоуст (1994) Полное собрание творений : в 12 т. / Св. Иоанн Златоуст. – М. : Изд-во «Златоуст», 1994. – Т. 3. – Кн. 2. Беседы, слова и письма. – С. 403–961.

Сидоренко С. І. (2006) Етичні та моральні виміри і психологічні проблеми модернізації освіти в Україні / Сидоренко С. І. // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2006. – Вип. 2 (17). – С. 155–158.

Ситаров В. А. (2000) Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе / В. А. Ситаров, В. Г. Маралов. – М. : Академия, 2000. – 215 с.

Сичевський Ю. (2007) Відповідальність як психолого-педагогічна категорія / Ю. Сичевський // Наукові записки ТНПУ ім. В. Гнатюка. – Серія Педагогіка / Редкол. : М. Вашуленко, А. Вихрущ, Л. Вознюк, В. Кравець та ін. – Тернопіль, 2007. – Вип. 2. – С. 176–179.

Сковорода Г. (1995) Пізнай в собі людину / Г. Сковорода ; пер. М. Кашуба ; пер. поезії В. Войтович. – Львів : Світ, 1995. – 528 с.

Сковорода Г. (2011) Повна академічна збірка творів / Григорій Сковорода ; за ред. проф. Л. Ушкалова. – Харків–Едмонтон–Торонто : Майдан ; Вид-во Канадського Інституту Українських Студій, 2011. – 1400 с.

Сорокин П. А. (2004) Социальное время : опыт методологического и функционального анализа / П. А. Сорокин, Р. К. Мертон // СОЦИС. – 2004. – № 6. – С. 112–119.

Софій Н. (2007) Філософія інклюзивної освіти / Софій Н., Найда Ю. // Інклюзивна освіта : стан і перспективи розвитку в Україні : Науково-методичний збірник до Всеукраїнської науково-практичної конференції в рамках реалізації проекту «Створення ресурсних центрів для батьків дітей з особливими освітніми потребами» за підтримки програми IBPP–TACIS Європейської комісії / ВФ «Крок за кроком». – К. : ФО-П Придатченко П. М., 2007. – С. 7–14.

Стрижак Л. Н. (2000) Психология и педагогика / Л. Н. Стрижак. – М. : МГИУ, 2000. – 335 с.

Субетто А. И. (1994) Социоморфность системы образования как критериальное основание квалиметрии страновых образовательных систем / Субетто А. И. // Сравнение систем высшего образования и сравнительная педагогика : тезисы междунар. конф.–семинара (Новгород, 26–30 сентября 1994 г.). – М. : Исследовательский центр проблем кач-ва под-ки спец-ов, 1994. – С. 12–15.

Сухомлинський В. О. (1996) Моральні заповіді дитинства і юності / В. О. Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1996. – 232 с.

Титова Е. В. (2007) Концепция результативности воспитания в контексте праксеологического подхода / Е. В. Титова // Школьные технологии. – 2007. – № 5. – С. 79–85.

Толстой Л. Н. (1993) Путь жизни / Л. Н. Толстой. – М. : Республика, 1993. – 431 с.

Торндайк Э. (1998) Принципы обучения, основанные на психологии. Психология как наука о поведении / Эдвар Торндайк; Д. Б. Уотсон [к сб. в целом]; А. А. Карелин (авт. предисл., коммент.). – М. : АСТ, 1998. – 704 с.

Тутолмин А. В. (2003) Нравственно-эстетическое воспитание школьников : монография / А. В. Тутолмин. – Глазов : Глазов. гос. пед. ин-т, 2003. – 212 с.

Уилбер К. (2013) Интегральная духовность. Новая роль религии в современном и постсовременном мире / Кен Уилбер; пер.с англ. – М. : Изд-во «Открытый мир», 2013. – 436 с.

Успешный педагог (2013) : монография / О. Б. Даутова, С. Ф. Касаткин, Н. П. Колесник, А. С. Мищенко, Л. Г. Панфилова, Н. М. Полетаева, Н. В. Циммерман; под. общ. ред. И. И. Соколовой, О. Б. Даутовой. – СПб. : ФГНУ ИПООВ РАО, 2013. – 112 с.

Франкл В. (1990) Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл; пер. с англ. и нем.; общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева; вст. ст. Д. А. Леонтьева. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Фромм Э. (1989) Бегство от свободы / Эрих Фромм; пер с англ.; общ. ред. и послесл. П. С. Гуревича. – М. : Прогресс, 1989. – 272 с.

Фромм Э. (1994) Анатомия человеческой деструктивности / Эрих Фромм. – М. : Республика, 1994. – 447 с.

Фромм Э. (2008) Искусство любить / Эрих Фромм. – М. : Изд-во АСТ, Астрель, Полиграфиздат, 2008. – 224 с.

Хабермас Ю. (1994) Идея университета. Процессы обучения / Хабермас Ю. // Вестник высшей школы. – 1994. – № 4. – С. 23–25.

Чекмарева Т. Н. (2011) Толерантность – поиск мира и согласия в межличностном взаимодействии. Толерантность в теории : учебное пособие / Т. Н. Чекмарева. – Братск : ГОУ ВПО «БрГУ», 2011. – 171 с.

Швейцер А. (1990) Этика сострадания. Проповеди 15 и 16 / Альберт Швейцер; пер. с нем. В. Рынкевича // Человек. – 1990. – № 5. – С. 126–133.

Шеламова Г. М. (2003) Педагогические условия формирования толерантности учащихся профессионального лицея : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. М. Шеламова. – М. : б. и., 2003. – 26 с.

Штайнер Р. (2000) Как достичь познания высших миров? / Рудольф Штайнер; пер. с англ. – Нью-Йорк : MintRight Inc, 2000. – 218 с.

Ясперс К. (2006) Идея университета / Карл Ясперс; пер. с нем. Т. В. Тягуновой; ред. перевода О. Н. Шпарага; под общ. ред. М. А. Гусаковского. – Минск : БГУ, 2006. – 159 с.

Anscombe G. E. M. (1958) Modern Moral Philosophy // Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy. – 1958. – Vol. XXXIII. – № 24. – P. 1–19.

Brandon T. (2011) The lessons learned from developing an inclusive learning and teaching community of practice / Brandon T., Charlton J. // International Journal of Inclusive Education. – 2011. – V. 15. – no. 1. – P. 165–178.

Bucharest Declaration (2004) : Bucharest Declaration on Ethical Values and Principles of Higher Education in the Europe Region [Электронный ресурс] //

European Centre for Higher Education: офіційний сайт CEPEC. – URL: <http://www.cepec.ro/September/declaration.htm> (11.04.14).

Cagran B. (2011) Attitudes of Slovene teachers towards the inclusion of pupils with different types of special needs in primary school/ Cagran B., Schmidt M. // *Educational Studies*. – 2011. – V. 37. – no. 2. – PP. 171–195.

Caritas in veritate (2009) : Caritas in veritate (любов у правді) : Енцикліка святийшого отця Бенедикта XVI до єпископів, пресвітерів і дияконів, до осіб посвячених, до мирян і всіх людей доброї волі про інтегральний людський розвиток у любові і правді [Електронний ресурс] // *Milites Christi Imperatoris* : католицький сайт. – URL: <http://www.christusimperat.org/ru/node/19982> (20.08.2014).

De Boer A. (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature / De Boer A., Pijl S. J., Minnaert A. // *International Journal of Inclusive Education*. – 2011. – V. 15. – no. 3. – PP. 331–353.

Kam Pun Wong D. (2008) Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes toward people with disabilities / Kam Pun Wong D. // *Research In Developmental Disabilities*. – 2008. – V. 29. – PP. 70–82.

Morton J. F. (2008) Information Source Affects Peers' Initial Attitudes Toward Autism / Morton J. F., Campbell J. M. // *Research In Developmental Disabilities*. – 2008. – V. 29. – PP. 189–201.

Rothbard M. N. (1973) *Praxeology as the Method of the Social Sciences* / Murray N. Rothbard. – Evanston, UK : Northwestern University Press, 1973. – P. 28–57.

Schmidt M. (2006) Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs / Schmidt M., Cagran B. // *Educational Studies*. – 2006. – V. 32. – no. 4. – PP. 361–372.

The European Higher Education Area (2005) [Електронний ресурс] // *Education in Flanders* : Інтернет-портал. – URL : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLAR (11.04.14).

Walsh R. (1999) *Essential Spirituality. The Seven Central Practices to Awaken Heart and Mind* / Walsh R. – NY ; Chichester ; Weinheim ; Brisbane ; Singapore ; Toronto : John Wiley & Sons Inc., 1999. – 320 p.

РОЗДІЛ 4

ПСИХОЛОГІЧНІ ВИМІРИ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

4.1. МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ПАРАДИГМИ «РОЗУМІННЯ» В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Філософсько-психологічні вітчизняні дослідження процесів мислення, спрямовані на вдосконалення методологічних освітніх стратегій, на пошуки нових методологічних засад, розгорталися в умовах жорстких ідеологічних нормативів. Методологічні підходи «парадигми факту» ґрунтувалися на принципі відображення. Наприкінці ХХ ст. деякі дослідники спробували «розірвати» цю методологічну платформу [Дольская 2013]. На початку ХХІ ст. відкриття в ряді наук дали змогу окреслити методологічні позиції нової парадигми – парадигми «розуміння». Ознайомлення із принципами роботи когнітивних структур людського мислення уможливить формулювання основних методологічних підходів до нової освітньої парадигми.

Проблема розуміння реальності, навколишнього світу в контексті когнітивних процесів в історії філософії завжди розглядалася як онтогносеологічна. Підтвердженням цього є філософські рефлексії над категоріями, на які ми натрапляємо вже у давніх греків. Аристотель систематизував цей процес і запропонував список і аналіз категорій в одній зі своїх найвідоміших праць – «Категорії». Їхнє призначення – визначати основні параметри людського мислення. Для опису онтології античні філософи з властивою їм інтелектуальною чуттєвістю створювали системи однокорених понять, підкреслюючи перетинання теми буття з темою пізнання. Таку роль виконувала, зокрема, центральна категорія Аристотеля *usia* – властивість буття, нерухоме місце в космосі. Северин Боецій переклав її латинською мовою й увів у середньовічний дискурс уже як *substantia*. Дещо пізніше з'явився ще один варіант латинського перекладу – *esentia*, який увів Августин. Цей варіант найчастіше використовувався у природничо-науковому контексті Пізнього Середньовіччя [Листопад 2011, с. 95].

Нагадаємо, що в українській філософській традиції *usia* перекладається як сутність. На нашу думку, варіанти перекладу дають змогу поєднувати онтологічну філософську рефлексію із гносеологічною. У Новий час, починаючи з Декарта, онтологія як дисципліна зазнає все більшого тиску з боку гносеології. І вже Ф. Берклі та І. Кант акцентують на умовах розуміння буття, залишаючи осторонь питання про саме буття. У ХХ ст. стався поворот, який можна назвати «поверненням до онтології». Його підготували Г. В. Ф. Гегель, Ф. Шеллінг,

Ф. Ніцше, а здійснив М. Гайдеггер. У М. Гайдеггера буття об'єднує й розділяє водночас онтичний і онтологічний рівні. Онтичне питання – це питання про суще, онтологічне – про буття. Нагадаємо, що в метафізичній онтологічній традиції активно використовувалося поняття суб'єкта як сущого.

Перспектива філософії як можливості неметафізичного мислення полягає в тому, щоб виявити в понятті суб'єкта зміст, прихований метафізичними інтерпретаціями. Нас цікавить насамперед перетинання гносеологічного та онтологічного в ньому. У традиційній онтології роль буття полягала в тому, щоб забезпечити людину твердим підґрунтям, раціональною основою. Корисність при цьому розглядалася як принцип раціонального вибору. Спираючись на ці засади, суб'єкт має змогу здійснювати опис реальності, оволодіти нею та розуміти її. Питання лише в тому, чи є такі онтологічні підстави, що дають змогу вести мову про когнітивні можливості людини. Усім нам відоме класичне питання гносеології про апріорні форми пізнання І. Канта – чуттєві і розумові. Прагнучи інтегрувати раціональний та емпіричний підходи у гносеології, І. Кант присвятив свою теорію пізнання саме їм. Однак про вроджені ідеї, як про процес пригадування (анамнезис), писав іще Платон. Р. Декарт також великого значення надавав вродженим ідеям, розуміючи їх як наявність певних інтуїтивних пізнавальних стратегій. На протилежних позиціях перебували Дж. Локк і Д. Юм, уявляючи свідомість людини як *tabula rasa*. І. Кант об'єднав ці два напрями у філософії, запропонувавши онтологічні апріорні форми пізнання. Але І. Кант також не пояснив причин, що зумовлювали формування апріорних форм.

У пошуках цього твердого підґрунтя ми звернулися до сучасних досліджень у галузі психології, лінгвістики, психолінгвістики та медицини. У 2000 р. сталася подія, що цілковито змінила погляд на майбутнє людини – було розшифровано геном людини. Людину визнали унікальним явищем у структурі Універсуму. Було доведено, що, незважаючи на спільну ДНК, функційну організацію поведінки людини як біологічного виду виконує все-таки генетична інформація. Тому природним для нас стає питання про ступінь впливу на людину виховання й освіти. Хто ж керує людиною – гени чи «Я»? Чи може освіта впливати на генетичну інформацію? Це доволі широке коло питань, які потребують такого ж широкого спектра пояснень і відповідей.

У філософії Р. Декарта вперше було висунуто тезу про наявність різних видів детермінізму – детермінізму матеріального (тілесного) світу й детермінізму психічних світів. Дуалізм Р. Декарта вперше порушив проблему про несумісність фізичного та психологічного світів. Розвиток цієї проблеми припадає на першу половину ХХ ст., коли активізувався інтерес до проблеми свідомості. Вивчення свідомості перебувало під впливом логічного позитивізму, представники якого вважали, що думку не можна виразити через емпіричні поняття. У діалектичному матеріалізмі в цей час вивчення свідомості прив'язували до принципу відзеркалення, який надалі утвердився як основоположний науковий принцип епістемології. У психології панував біхевіоризм, представники якого здебільшого вважали, що душевні переживання не належать до фізичного світу, а їх перевірка можлива лише за умови «переведення» їх у фізичний стан. Проте наприкінці 60-х – у 70-ті рр. ХХ ст. з'явилися можливості досліджень психічних процесів за

допомогою фармацевтичних, медичних і навіть гіпнотичних впливів. У ХХІ ст. епістемологія зробила акцент на своїй соціально-конструкціоністській позиції [Sandu 2012], а розвиток комп'ютерної техніки, робототехніки зумовили знищення ідеї щодо подільності психічного й фізичного [Глобальное будущее 2013]. У цей же час з'явилася також можливість аналізу роботи мозку, процесів пізнання та умов роботи мислення в контексті міждисциплінарного підходу.

Особливого значення набули відкриття в галузі психології. Праці К. Лоренца, Д. Кемпбелла, Г. Фоллмера дали змогу розглянути когнітивні процеси в контексті онтогенезу й обґрунтувати їх як такі, що відіграють істотну роль у процесі філогенетичного розвитку людини. Якщо І. Кант не пояснив причин, які зумовили формування й наявність апіорних форм, то К. Лоренц, розглянувши характеристики пізнавального апарату організму, що перебуває на різних стадіях розвитку, зробив заяву про існування структур, які відповідають за вроджене знання [Лоренц 1998]. Його носієм є геном людини. Таке знання не дає людині готової інформації, але складається зі структур, які уможливають засвоєння інформації. Суть теорії К. Лоренца («Гіпотетичний реалізм») полягає в тому, що наші знання про світ – це одна з можливих гіпотез, за допомогою якої вибудовуються наші уявлення про світ. Основу теорії К. Лоренца становили ідеї еволюційної епістемології. Її головна теза полгала в тому, що існування людини – це реалізація когнітивного процесу. Погляди К. Лоренца безпосередньо або побічно перетинаються з ідеями некласичної епістемології, що представлена ідеями російських філософів В. Лекторського та В. Швирева («конструктивний реалізм») [Лекторский 2007; Швырев 2007], а також теорією персональних конструктів А. Келлі – представника сучасної когнітивної психології [Kelly 1963].

У діалектичному матеріалізмі роботу когнітивного апарату пояснювали, спираючись на принцип відображення. Проте за допомогою теорії відображення розкрити потенціал роботи пізнавального апарату не було змоги. У сучасних наукових працях з епістемології все частіше сам принцип відображення зазнає відкритої критики. Ставлення до нього як до основоположного у названих вище науковців досить скептичне [Лекторский 2007, с. 56]. Одним із питань, що постає в контексті епістемологічних міркувань про мислення, є питання про основоположний принцип вивчення цих структур.

Онтогенетичні апіорні форми розвивалися у філогенезі виду під тиском еволюційних чинників. Закріплюються й розвиваються ті апіорні форми, які сприяють виживанню виду. На них чинять вплив соціокультурне й технічно-технологічне середовища. Механізм, що приводить у дію процес реагування на отриману інформацію, – це і є геном (апарат генетичного кодування). Є найпростіші механізми. Серед них виділяють гомеостаз (регулювальний контур) – здатність до відновлення внутрішньої рівноваги організму після будь-яких змін. Після гомеостазу формуються кінезис, фобічна реакція і таксис (здатність до реакції на стимули). На наступному етапі еволюції постає необхідність фільтрації та розрізненні стимулів. Це механізм запуску спадкової координації (інстинктивні рухи). Після цього з'являється організований інстинкт. Усі ці механізми працюють за принципом оцінювання інформації. Дещо згодом виникають і більш досконалі механізми. Вони відрізняються від попередніх тим, що можуть

накопичувати досвід для кращого виживання. До них належать прокладання моторних шляхів і сенситивізація рецепторних процесів. Серед них є й більш складні, зокрема звикання, привчання, реакція уникання. Вони вже формують асоціації. У процесі подальшої еволюції виникає механізм навчання через винагороду [Лоренц 1998].

Розглянемо механізми когнітивної функції, що покладені в основу понятійного мислення. Сам механізм має статус онтологічно апріорного, але його формування залежить від умов життя індивіда. У тварин з'являються механізми, що стають передумовами формування понятійного апарату людини: абстрагувальна функція сприйняття, розумна поведінка, здатність до навчання шляхом індивідуального досвіду, довільні рухи, допитлива поведінка, самодослідження, наслідування, передача досвіду новому поколінню. Серед апріорних форм, отже, закріплюються й розвиваються ті, що сприяють виживанню виду. На еволюцію виду, зі свого боку, чинять тиск культурне, соціальне, освітнє, а з урахуванням умов розвитку сучасного суспільства, і технічно-технологічне середовища.

Отже, у процесі філогенезу внаслідок мутацій, селекцій у людини сформувалися певні форми сприйняття та мислення, які є попередниками будь-якого досвіду, тобто апріорні форми. Завдяки стабільності цих форм і виникає можливість узагалі будь-якого досвіду. Організм пристосувався і продовжує пристосовуватися до зовнішнього середовища. Людина постійно одержує певну інформацію про світ, про середовище. Тобто процес отримання й обробки інформації є функцією складної системи, що містить тілесні, нервові й сенсорні структури. А когнітивний апарат хоч і зазнає деяких індивідуальних змін у вигляді модифікацій, уможливує сприйняття реальності. Завдяки цим структурам закріплюються уявлення про світ і знання про нього [Баксанский 2010, с. 15]. Звідси висновок: процес пізнання є не процесом відображення, а процесом репрезентування, тобто побудови деякої моделі реальності, що фіксує найважливіші факти, зв'язки та закономірності середовища, яке оточує суб'єкта й до якого останній пристосовується [там же, с. 58]. На думку О. Баксанського, репрезентації здійснюються не «з нуля», а з використанням структур когнітивного характеру.

На питання про те, як відбувається процес формування репрезентацій реальності, відповів Ж. Піаже. Він показав шлях розвитку репрезентацій від часу їхньої появи до так званої стандартної стадії [Піаже 1969]. Дослідник окреслив етапи психічного розвитку. Вони передбачають сенсомоторну стадію, упродовж якої формуються уявлення про неперервність існування об'єктів, а також розпізнавання причини та наслідку, форм об'єктів тощо. Наступною стадією є доопераціональна, що сприяє формуванню мисленого уявлення, на відміну від орієнтації на дію. Ця стадія супроводжується засвоєнням мови. Далі – стадія освоєння консервації, класифікації та серіації/транзитивності. Консервація дає змогу фіксувати властивості об'єктів навіть на тлі змін деяких їхніх характеристик. Саме консервація забезпечує можливість бачити закономірності у світі. Класифікація дає змогу «бачити» об'єкти в ситуації супідрядності, включення тощо. Серіація й транзитивність уможливають фіксування вмінь дитини. Серіація

відповідає за вміння розташовувати пов'язані між собою об'єкти. Транзитивність – за вміння координувати два відношення через спільний елемент.

Наступна стадія формальних операцій дає змогу координувати вірогідні, гіпотетичні події, а не конкретні, як це спостерігалось на попередній стадії. Тут формується вміння зводити різні параметри реальності й аналізувати їх у взаємозв'язку. З'являється можливість інтегрованого аналізу, уведення об'єктів до систем. На цій стадії активно використовуються абстрактні категорії, формальні схеми, а світ репрезентується на засадах логічного мислення. Це найвища стадія когнітивного розвитку людини. На цей час формуються системотвірні структури, які здебільшого і впливатимуть на репрезентації світу й визначатимуть стиль мислення. Відтепер починає діяти система побудови репрезентацій світу. На формальні операції впливають і соціальні, й освітні, і культурні стратегії, і життєвий досвід суб'єкта. Проте засвоєний у дитинстві стиль мислення, що визначає репрезентації реальності, є досить стабільним і його складно змінити.

Апріорні форми стають лінзами, окулярами, через які ми пізнаємо світ. Саме пізнаємо, а не бачимо. І. Кант сформулював апріорні форми пізнання, спираючись на геометризацію світу, що сприймається як чотиривимірний просторово-часовий континуум. Проте вже у ХХ ст. у філософських і психологічних працях підкреслюється обмеженість його чотиривимірного бачення. Натомість дуалізм Р. Декарта набув розвитку в роботах, пов'язаних із проблемою знакового сприйняття реальності. У процесі відтворення реальності велике значення надається знаку. Філософія і психологія починають замислюватися над проблемою закономірностей, пов'язаних із символічними смислами побудови цілісного образу реальності. О. Леонтьєв у праці «Психологія образу» ввів до наукового обігу термін «п'ятий вимір», підсиливши, таким чином, чотиривимірність просторово-часового континууму п'ятою характеристикою – смислом [Леонтьєв 1984].

У ХХ ст. проблема смислу активно розглядалася не лише у психології. Представники різних філософських напрямів прямо чи опосередковано торкалися її. Епістемологічний поворот у філософії, ідеї представників аналітичної філософії (Б. Рассел), ідеї теорії смислу (Г. Фреге), теорії мовних ігор (Л. Вітгенштейна) та ін. активізували цю проблему [Frege 1980]. Суб'єкт на основі структур, у яких закодовано певний смисл, «будує» репрезентації реальності, світу. Образи в кожного суб'єкта різні, оскільки рівень когнітивного розвитку й наявність суб'єктивного досвіду якісно відрізняються. Американський персонолог Дж. А. Келлі, намагаючись розібратися в роботі структур, здійснив спробу аналізу раціональних та інтелектуальних аспектів людської психіки. Він розглянув процеси побудови образу світу й визначив у них роль персональних конструктів, тому його теорія отримала назву – теорія персональних конструктів.

На думку Дж. А. Келлі, кожний суб'єкт розглядає світ через призму когнітивних образів, які він сам і створює, обробляючи інформацію, що надходить ззовні. Центральне поняття теорії вченого – персональні конструкти, щодо яких учений зазначає: «Людина дивиться на світ крізь призму патернів або шаблонів, які вона сама і створює, а потім регулює так, щоб вони були придатні для реалій світу. Придатність таких патернів не завжди є високою. І все-таки без них світ здається

настільки недиференційованим і одноманітним, що людина неспроможна віднайти в ньому жодного смислу. Навіть незначна придатність патернів для людини корисніша, ніж їх відсутність» [Kelly 1963, с. 113]. Психологи називають такий персональний конструкт «елементом схеми або перцептивної гіпотези, що дає змогу розуміти не тільки навколишній світ, а й прийнятий суб'єктом спосіб поведінки в ньому» [Баксанский 2010, с. 112]. Тобто одним із головних принципів функціонування персональних конструктів є інтерпретація.

Звернімо увагу також на форми та способи структурування репрезентацій у теорії Дж. А. Келлі. Мислення – це процес маніпулювання структурними елементами інформації для отримання нового знання, але на основі того, що вже є. Саме тому суб'єкт має певні очікування – перцептивні гіпотези, на основі яких «будується» картина, образ світу. А процес розуміння зводиться до підтвердження висунутої гіпотези. Репрезентації структуровані, тобто утворюють систему у вигляді «системи користувача». До способів структурування інформації належать: прототип, схема і скрипт. Прототип фіксує сукупність характеристик, що є типовими для когнітивних репрезентацій, і приписує їм властивості. Схема – це система координат, у якій досліджуються нові репрезентації. Це своєрідний кут зору. Вона озброює індивіда гіпотезами. Скрипт забезпечує опис ланцюга послідовності когнітивних репрезентацій. Увага активізується тоді, коли суб'єкт натрапляє на щось неочікуване. Скрипти дають змогу автоматично реагувати на типові ситуації, фіксують причиново-наслідкові зв'язки, роблячи світ передбачуваним [Баксанский 2010, с. 111].

Можна переконливо твердити, що генний канал – це траса, по якій рухаються інформаційні потоки. Інформація настільки активізує механізми мислення, що можна висунути гіпотезу про вплив на ці механізми інформаційної причиновості. Вона має системний кодовий характер, визначається смислами когнітивних репрезентацій і здебільшого залежить від взаємодії тіл, предметів і персональних конструктів. Внутрішні структури репрезентацій у теорії персональних конструктів Дж. А. Келлі характеризуються дихотомічною природою конструктів, тобто досвід оцінюється з позиції біполярного ставлення до світу – з позиції «чорне–біле». Конструкти ж формуються на основі когнітивного процесу спостереження за подібністю й розбіжністю явищ і об'єктів [Баксанский 2010, с. 113].

Виникає питання: яку роль відіграє освіта у формуванні персональних конструктів? Відповідь на нього можна знайти у К. Лоренца, який вважає, що інформація є основоположною в житті людського розуму. Життя дослідник визначає як «функцію збирання й накопичення інформації, що в сукупності зі структурними механізмами геному забезпечує виконання цього завдання». Але конституують життя людського розуму навчання й навчальна поведінка. Це стає можливим завдяки рефлексії та понятійному мисленню, які надають сталості даним, які добуваються механізмами, що спочатку використовувалися для збирання короткотермінової поточної інформації. Такі дані згодом уводяться до цілісної системи накопиченого знання. Миттеві, швидкоплинні інсайти утримуються й запам'ятовуються, процеси раціональної об'єктивації піднімаються на вищий рівень когнітивної активності, тим самим набуваючи нового значення. Традиція

понятійного мислення, що формується знову, насамперед чинить великий вплив на перебіг усіх навчальних процесів. Отже, як бачимо, йдеться про пристосувальний характер когнітивних структур у філогенезі.

Сучасна філософська думка, розглядаючи історію розвитку людини в контексті планетарного розвитку, визначає її як Людину Емоційну [Базалук 2010]. А праці О. Леонтьєва дають можливість говорити про процес взаємовпливу смислового та емоційного ладу душі. По суті, сьогодні йдеться про новий вимір онтології. Сенси – це новий параметр, що впливає на онтологічні характеристики реальності. Коди, через які реалізуються уявлення про світ, формують образи світу. Модель реальності вибудовується завдяки сменам, покладеним в основу кодів. Недаремно нова освітня парадигма отримала назву «парадигми розуміння» на відміну від попередньої парадигми – «парадигми факту». Саме тому сьогодні в освіті, як і в пізнанні, провідними гносеологічними принципами є принципи репрезентації, розуміння та інтерпретації, а не принцип відображення. Вони утворюють знаннєву базу, що дає змогу розпочати побудову моделей реальності – репрезентацій. Самі ж репрезентації, як процеси побудови моделей, уможливають фіксацію найважливіших фактів, зв'язків, закономірностей середовища. Конструюючи моделі, необхідно орієнтуватися на певний критерій. Якщо спиратися на апріорність організації пізнавальних можливостей людини як виду, то таким критерієм значущості для побудови моделі буде пристосування до навколишнього середовища.

Отже, апріорні форми у вигляді персональних конструктів формувалися й формуються історично. Якщо раніше фізіологічні особливості людини як виду формувалися під впливом біосфери та соціосфери, то сьогодні до них додається й техносфера. Частота оновлення знань завдяки нестримному зростанню техносфери, синтезу техносфери та біосфери збільшилася й перевищує частоту біологічного оновлення. У середині ХХ ст. частота оновлення прикладних знань збіглася з частотою зміни поколінь. Проте вже наприкінці ХХ ст. частота оновлення знань почала перевищувати частоту зміни поколінь. Тому нині вести мову лише про соціальний час недостатньо. Сьогодні слід говорити й про генетичний час: прискорення процесів позначається на психічних і фізіологічних характеристиках людини.

Сьогодні науковці ведуть мову про Універсальну історію – інтегровану модель минулого, яка охоплює космофізичну, біологічну й соціокультурну стадії еволюції. Кожна стадія поступово ускладнюється. В. Вернадський досліджував процес зростання поведінкової складності організму, що відбувався пропорційно до анатомічної структури. Науковець використовував для опису складності коефіцієнт цефалізації – відношення ваги головного мозку до загальної ваги тіла [Вернадский 1978]. «Якщо взяти цей сукупний показник для сучасної фауни (без людини) за 1, то 25 млн. рр. він становив 0,5, а 67 млн. рр. – 0,25. У процесі цефалізації та кортикалізації функцій посилювалася незалежна динаміка психічного як чинника керування поведінкою», – доходить висновку А. Назаретян [Назаретян 2013, с. 39]. Варто нагадати, що відповідно до антропного принципу, його фінального варіанту, людина з'явилася для постійної переробки інформації. Ідею фіналістського варіанту атропного принципу можна

звести до такої тези: «У Всесвіті має постати розумна обробка інформації і, поставши одного разу, вона ніколи не припиниться» [Barrow 1986].

Сучасне навколишнє середовище, в якому опинилася людина, відрізняється від попередніх насамперед прискороною динамікою розвитку у сфері теоретичного та практичного знання. Сучасні технічно-технологічні, соціально-економічні, соціально-культурні, освітньо-виховні процеси активно впливають на уявлення про реальність. Остання є достатньо складною за своїми вимірвальними характеристиками. І сам суб'єкт по-різному бачить себе в цій реальності. Наприклад, представники постмодерну фіксують появу такого феномена реальності, який позначається терміном «онтології нестабільності». Нестабільність пов'язують з особливим значенням п'ятого виміру. Смисловий зміст сучасного світу стає надто розпливчастим. Ж. Лакан вважає, що реальність поєднує в собі три реєстри: реєстр психічного, уявного й символічного. Такий тип реальності властивий онтологіям, у яких наявне вимірювання афекту. Ця онтологія отримує статус нестабільної [Лакан 1997]. У процесі побудови моделей реальності «нестабільної онтології» важливого значення набуває реєстр уявного, механізм якого охоплює екзистенційні та тілесні характеристики суб'єктивності. У нестабільних онтологіях сама «суб'єктивність репрезентує себе всупереч причиново-наслідковим зв'язкам» [Жеребкін 2013, с. 16].

Поняття «світ» так само змінює свої смислові складники. Це стало можливим за умов його глобалізації. Н. Луман так пояснює цей процес: «У сучасному розумінні світ не є якоюсь прекрасною істотою або сукупним тілом. Він також не є зібранням речей, тобто сукупністю всіх видимих і невидимих предметів, речей та ідей. Він не є нескінченністю, яку потрібно наповнити, тобто це не абсолютний простір і абсолютний час. Світ як такий – сукупний горизонт якого-небудь осмисленого переживання, спрямованого всередину або назовні того, що відбулося в минулому чи відбудеться в майбутньому. Він стає закритим не через встановлення меж, а завдяки активованому в ньому смислі. Тобто світ потрібно розуміти не як агрегат, а як корелят операцій, що в ньому відбуваються» [Luhmann 1998, с. 53].

Онтологічні та смислові трансформації багато в чому залежать від особливої ролі та значення в еволюційному процесі техносфери. Вона також символізує собою онтологію нестабільності й реалізує її. На наше переконання, техносфера чинить особливий вплив на формування образу світу не лише на об'єктивному, а й на суб'єктивному рівнях. Середовище сучасної людини характеризується нині як «ера загальної всепроникної тотальної міжзв'язаності» [Чеклецов 2013, с. 107], коли процеси біологічного, ментального, фізичного світів можуть одночасно пов'язуватися між собою та між будь-якими віртуальними об'єктами, об'єктами цифрового світу. Ми стаємо свідками того, що межі між техно-, соціо- та культурною сферами стають розмитими. Ця розмитість сприяє формуванню нового типу «живої» та персоналізованої соціально-технічної реальності, а отже, переходу суб'єкта на якісно новий рівень розвитку.

Світ – складна система, у якій особливого значення набуває інтерфейс – сукупність засобів і методів взаємодії між елементами системи. Гени – найскладніші об'єкти з квантовими властивостями й багатьма «внутрішніми»

ступенями свободи. Вони переплетені взаємодіями та зв'язками з геномом, клітиною, організмом, екосистемою, видом, популяцією, з усією історією Всесвіту. Під впливом нових конвергентних технологій формуються так звані гібридні реальності. Основними напрямками їх формування за допомогою конвергентних технологій нового типу є: орозумнення середовища, персоналізація середовища, зв'язки між середовищами. Вони дають змогу уявити глибину й широту проблем, пов'язаних із проблемою технологічної трансформації людської тілесності й ментальності [Чеклецов 2013]. Саме тому функція інтерфейсу стає основоположною у процесі формування репрезентації (моделі) образу світу.

Можна припустити, що конструкти репрезентацій, хоча й здатні еволюціонувати, все-таки «не встигають» сформувати необхідні патерни (шаблони) для переробки інформації нестабільних онтологій з орієнтиром на біполярність. Побудова моделі такої реальності потребує нового мислення. Сучасний освітній дискурс виходить за межі онтологічної індивідуальності, оскільки нові онтології, новий погляд на реальність актуалізують виклик теоретичному мисленню традиційної філософської антропології, традиційної філософії освіти. Саме тому питання про формування нового мислення опинилося в центрі уваги не лише філософської антропології (В. Вельш пише про переверот в антропологічному мисленні), а й філософії освіти. Інтелектуальний параметр цього явища пов'язують із формуванням нового мислення. На нашу думку, перший крок на шляху до його реалізації – це впровадження в освітні практики проектної та методологічної раціональності [Дольская 2013]. У нових умовах ці типи раціональності можуть стати методологічною основою для системи навчання, що дасть змогу вести мову про трансформацію сучасної освіти. Відповідно, такі типи раціональності вимагають і певного стилю мислення. Найбільш доцільним у цьому контексті можна вважати системний стиль мислення. Про його сутність і необхідність упровадження в освітній процес ітиметься в наших подальших працях.

Таким чином, біологічний вид – це багатоканальна інформаційна система – генетична, соціальна, технічно-технологічна, культурна. Інформація рухається генним каналом і впливає на репрезентації образів реальності та інтерпретації самої реальності. Можна вести мову про інформаційну причиновість, яку визначає взаємодія тіл і структур. Інформаційна причиновість має системний кодний характер і реалізується шляхом запуску побудованих за принципом ієрархії програм дій, завдяки генетичному коду, який несе в собі персональні конструкти. Персональні конструкти утворюють ієрархічні системи, за допомогою яких суб'єкт інтерпретує реальність і формує образ світу. Еволюція персональних конструктів можлива на основі нових стратегій навчання. Сьогодні в пізнанні та освіті головними методологічними принципами мають стати принципи розуміння, інтерпретації та репрезентації. Патерни (шаблони), які можуть розвинути новий погляд на реальність, необхідно формувати з дитинства, активізуючи у процесі навчання принципи інтерпретації та репрезентації. Особливого значення в контексті цих принципів набуває проектна й методологічна раціональність.

4.2. ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Поняття гармонії пов'язують із такими категоріями, як домірність у різних співвідношеннях, збалансованість різних полярностей, взаємоузгодженість. Зважаючи на це, доцільним буде під гармонізацією освітнього середовища розуміти процес організації психолого-педагогічних впливів на особистість студента й педагога для покращення їхнього особистісного розвитку, підвищення ефективності взаємодії та досягнення освітніх цілей. Безперечно, означені впливи мають бути узгоджені з потребами особистісного розвитку, серед яких розвиток духовного потенціалу є найскладнішим і найвідповідальнішим процесом.

В історичному плані ідеї щодо структури та розвитку духовного потенціалу людини найперше були систематизовані в давньоіндійському трактаті Патанджалі [Патанджали]. Стародавній мислитель і практик розглядав духовний потенціал як чисту свідомість, вільну від неконтрольованих думок, почуттів та емоцій. Ця свідомість характеризується вибірковістю, рефлексією, блаженством і цілісністю та досягається правильно спрямованими вольовими зусиллями. Перешкодами на шляху пізнання власної духовної сутності Патанджалі визначав розумову інерцію, зверхність, лінощі, емоційну неврівноваженість, помилкове сприйняття світу, нездатність до концентрації, інтроспекції та утримання медитативного стану. Психофізіологічними перешкодами є біль, зайва активність тіла та відсутність контролю за життєвими обставинами. Розвиток (звільнення) власного духовного потенціалу досягається завдяки культивуванню дружнього ставлення до щасливих, співчуттю нещасних, радості до добродійності та байдужості до нечестивості. Результатом цього процесу стає досягнення духовної свідомості, що характеризується безпомилковою мудрістю та духовною самореалізацією, яка розкриває безмежний духовний потенціал людини [там же].

Засновники фундаментальних світових релігій – Заратустра (близько 7 000 р. до н. е.), Мойсей (близько 1 200 р. до н. е.), Будда (близько 500 р. до н. е.), Ісус Христос, Мохаммед (570–632 рр.) – одноставно визнавали розвиток духовного потенціалу необхідною умовою наближення людини до досконалості, до Бога. Духовні заповіді цих релігійних лідерів і досі є регуляторами як духовного сходження, так і соціальної поведінки людини.

Філософська інтеграція ідей краси та мудрості в людській душі знайшла відображення в поглядах Піфагора (576–496 рр. до н. е.). Значний вплив на філософські ідеї духовного становлення людини мало вчення Платона (428–347 рр. до н. е.). Продовжуючи ідеї Орфея, Сократа та Піфагора, Платон вибудовує та об'єднує три фундаментальні концепції – Краси, Добра та Істини [Шюре 1990]. Саме Платону вся подальша філософія завдячує введенням категорії ідеалу. Це поняття стало об'єднувальним для релігійного та світського розуміння духовності. Прагнення до ідеалу як до досконалого в мистецтві, релігії та науці є спільною основою для поєднання різних світоглядних позицій та об'єднання духовного потенціалу людства.

Сьогодні поняття «духовний потенціал» розкривається у працях таких дослідників, як Е. Ахметгалеев, І. Дзюба, Л. Коган, М. Савчин, Л. Хомич, М. Христенко, Н. Шевченко, З. Шевчук. Зазначимо, що під *потенціалом* (від лат. *potentia* – сила) у широкому сенсі розуміють, як правило, ступінь потужності або ж певну сукупність засобів і можливостей. Цей термін застосовується як до живих, природних, так і до штучних об'єктів, предметів, явищ. Так, у соціальній площині розрізняють економічний, військовий, ядерний потенціал країни тощо. Стосовно людини найчастіше вживають такі словосполучення, як інтелектуальний потенціал, творчий потенціал, особистісний потенціал. Як правило, потенціал вимірюється не тільки якісно, а й кількісно, а його значення варіює між мінімальним і максимальним рівнями. Потенціал характеризують як слабкий, низький, недостатній, середній, значний, високий, потужний, безмежний тощо.

У філософії потенційне розглядалося в діалектичній протилежності з актуальним (Аристотель), із позицій можливості та дійсності (Гегель). Актуальне може збігатися з потенційним у разі реалізованості потенціалу, а може бути проявлене лише частково, що не применшує потенційності, але свідчить про брак необхідних умов (як зовнішніх, так і внутрішніх, психологічних). Тому потенціал розглядають як єдність внутрішньої змістовності та енергії здійснення, переходу актуальної можливості в дійсність.

Проведений аналіз понять «потенціал» і «духовність» дав змогу конкретизувати основні ознаки духовного потенціалу особистості як у змістовому, так і у функціональному вимірах.

У змістовому вимірі духовний потенціал визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, цінності та смисли, зокрема естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, на самовдосконалення й самореалізацію. За умов релігійності людини її духовний потенціал приймає форму спрямованості до Бога, до об'єднання власної волі з волею Творця.

У функціональному вимірі духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості. Він є силою Духу людини і в людині, що зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії.

Духовний потенціал – це сила, енергія, потужність, що можуть потребувати умов для прояву або ж перебувати у проявленому стані, що свідчить про реалізованість потенціалу. Нереалізованість духовного потенціалу має суттєві відмінності, порівняно, наприклад, із творчою нереалізованістю. Якщо нереалізованість творчого потенціалу призводить до переживання «мук творчості», пошуку умов докладання власних творчих здібностей (зміни професії, місця роботи тощо), то нереалізованість духовного потенціалу сприймається як невдале життя, позбавлене сенсу. Творча криза у загальному вигляді – це ускладнення у процесі творчості, коли людина не визначилася, що писати, малювати, розробляти, загалом – що створювати далі. Духовна криза актуалізує питання «хто я насправді?», «для чого далі жити?», «кому потрібне все, що я роблю?»

Самореалізація духовного потенціалу особистості виявляється в духовній творчості – творчості у внутрішньому світі, яка потребує свідомого самовдосконалення, розвитку потенційних людських можливостей, завдяки чому здійснюється вплив на оточення, на власну долю, на світ загалом. Безумовно, гармонізація культурно-освітнього простору майбутнього педагога потребує створення певних психолого-педагогічних умов. Відмінності та провідні акценти, що відрізняють гармонійне освітнє середовище від традиційно-авторитарного, наведено в табл. 1.

Таблиця 1.

Відмінності між традиційно-авторитарним і гармонійним освітнім середовищем

Традиційно-авторитарна освіта	Гармонійне освітнє середовище
Освіта – процес передавання знань, формування вмінь і навичок студента	Освіта – процес різнобічного розвитку особистості, її інтелектуального, творчого та духовного потенціалу
Студент – об’єкт навчання, виховання та управлінської діяльності	Студент – суб’єкт самоосвіти, самопізнання, самовиховання та самореалізації
Роль викладача – інформаційна, виховна	Роль викладача – мотиваційна, консультативна, така, що активізує процес саморозвитку
Управлінська діяльність у навчальному закладі орієнтована на підвищення рівня успішності студентів	Управлінська діяльність орієнтована на забезпечення процесу особистісного розвитку студентів і педагогічного складу
Вступ абітурієнтів до вишу здійснюється за результатами засвоєння інформаційного змісту певних шкільних предметів і здатністю відтворити навчальний матеріал на іспиті	Вступ до вишу здійснюється на основі: 1) бажань та інтересів абітурієнтів; 2) професійної спрямованості; 3) відповідності здібностей абітурієнта профілю вишу й вимогам професії

Потреба молоді в пізнанні, збагаченні та самореалізації духовного потенціалу є суто людською потребою, що відрізняє особистість від усього тваринного світу. Традиційно-авторитарна освіта характеризується: приділенням уваги переважно не духовному, а фізичному розвитку учнів і студентів (спортивні змагання, спортивні секції тощо), їх інтелектуальному розвитку (КВК, «Брейн-ринги» тощо); пасивністю значної частини молоді у проведенні духовно спрямованих акцій, які розробляються дорослими; браком можливостей прояву духовної творчості.

Цього досвіду можна набути лише в умовах практичної духовно спрямованої діяльності. Потреба духовної самореалізації юнаків і дівчат є протилежною потребі самозабезпечення, що домінує в поведінці маленької дитини. Спочатку дитина потребує від дорослих уваги, турботи, піклування, однак дорослішаючи, молода людина стає здатною не тільки отримувати, а й віддавати, реалізовувати свій духовний потенціал. Самовіддача – це завжди

вчинок, який актуалізує вольові зусилля особистості. Порівняно з минулим, соціально-психологічні умови розвитку сучасної української молоді мають істотні відмінності, серед яких:

- свобода від «сімейного тиску» і водночас брак уваги з боку батьків;
- доступність інформації та переважно несприятливий вплив засобів телекомунікації;
- надання переваги недрукованим засобам інформації;
- значна інформаційна обізнаність і брак як професійних, так і соціальних навичок самореалізації.

У минулі десятиріччя потреба в самореалізації учнівської молоді задовольнялася через участь у корисних справах піонерів, комсомольців, тимурівців. Діяльність цих організацій була соціально спрямованою й мала багато позитивних наслідків. Сьогодні цінності споживацтва та егоцентричні орієнтири в суспільній свідомості ускладнюють процес духовної самореалізації молоді, а без набуття відповідного досвіду духовний потенціал залишається нереалізованим. В освітній практиці потреба в наданні учням можливості збагатити та реалізувати свій духовний потенціал вимагає розроблення й упровадження спеціальних творчих особистісних проектів духовного спрямування, участь у яких дає змогу прилучитися до суспільно корисної діяльності.

Розроблення проектів духовної самореалізації має здійснюватися за участю самих учнів і студентів, враховувати їхні потреби, бажання, інтереси та цінності. Тобто з відносно пасивного спостерігача, споживача наданої інформації та чужого досвіду учень поступово перетворюється на соціально активну творчу особистість, яка своїми вчинками прагне змінити світ на краще. Така зміна позиції підвищує самооцінку, допомагає відчутти себе потрібним, а отже, дорослим. Зазначимо, що метод проектів дедалі активніше входить у простір сучасної освіти, адже він особливим чином поєднує психолого-педагогічну теорію і практику, розкриває перспективи творчої, конструктивної діяльності. Серед сучасних дослідників цього методу можна назвати таких учених, як Л. Ващенко, С. Кримський, І. Єрмаков, О. Онопрієнко, В. Рибалка, Г. Сазоненко, С. Сисоєва, Л. Сохань та ін. [Метод проектів 2003].

Нижче наводяться 3 варіанти творчих духовно орієнтованих проектів, у яких автор виступав науковим консультантом. До участі у проектах залучалася учнівська молодь, яка вивчала спецкурс «Життєвий вибір» на шкільних уроках і кураторських годинах у виші [Помиткін 2005]. Це, зокрема, учні 11-х гуманітарних класів київської гімназії № 153 ім. О. С. Пушкіна та студенти IV–V курсів Національного авіаційного університету (загалом 175 осіб). Із загальної кількості до експериментальної групи ввійшло 87 осіб, із них – 22 учні ЗНЗ, 21 гімназист, 22 студенти IV та 22 студенти V курсів. До контрольної групи увійшли 88 осіб, із яких – 23 учні ЗНЗ, 22 гімназисти, 22 студенти IV та 21 студент V курсів.

Творчий духовно орієнтований проект «Зустріч поколінь»

Мета проекту: створення психолого-педагогічних умов для обміну життєвим досвідом, поглядами та цінностями між ветеранами сцени та

гімназистами. З боку учнів і студентів передбачалася активізація інтересу, потреби в мудрості, у здійсненні посильної допомоги старшому поколінню, у духовній самореалізації.

З боку ветеранів сцени активну участь у проекті взяли 12 осіб, серед яких:

Ярослав Андрійович Шовковий – у минулому провідний соліст Львівського, Свердловського, Одеського, Казахського та Киргизького оперних театрів;

Раїса Денисівна Сеннікова – викладач історії театру Інституту театрального мистецтва імені І. К. Карпенка-Карого;

Борис Миколайович Бедненко – соліст балету Львівського оперного театру;

Ліна Біленька – дитяча письменниця, а також інші діячі культури й мистецтв.

Етапи реалізації проекту

I. Потребово-мотиваційний. На цьому етапі здійснювалася активізація у молоді таких потреб, бажань і прагнень:

– потреба у сприйнятті та передачі духовного досвіду під час спілкування;

– бажання відновити втрачені зв'язки між поколіннями;

– прагнення до самовдосконалення;

– бажання знайти в соціумі власне місце, щоб приносити максимальну користь, щоб виконати життєво важливу місію.

II. Інформаційно-пізнавальний. На цьому етапі учням була повідомлена інформація про існування Будинку ветеранів сцени і про умови проживання пенсіонерів, які присвятили своє життя служінню мистецтву. Адміністрація Будинку також повідомила про потребу наведення ладу на присадибній ділянці навколо будинку. Необхідно було скопати землю, обрізати садові дерева, прибрати сміття тощо. Ця робота була непосильною для пенсіонерів.

III. Цілеутворювальний етап. На цьому етапі необхідно було об'єднати учнів навколо ідеї допомоги ветеранам сцени, структурувати висловлені учнями думки та пропозиції щодо цього. Було вирішено, що у процесі зустрічі обговорюватимуться найактуальніші проблеми людського життя: життєві смисли, цінності, перемоги та помилки. Головне – приділити увагу літнім людям, надати пенсіонерам можливість висловитися й бути вислуханими.

Для отримання згоди на проведення зустрічі спільно з активом класу було здійснено окрему поїздку до Будинку ветеранів сцени. Пенсіонери радо відгукнулися на пропозицію, активно долучилися до обговорення умов проведення зустрічі.

IV. Результативний етап. На цьому етапі здійснюється активний розвиток у старшокласників таких компонентів духовно орієнтованої діяльності:

– здатність до надання духовної допомоги тим, хто її потребує, у різних формах спілкування;

– здатність створювати й підтримувати в колективі атмосферу поваги, порозуміння, творчої співпраці;

– сердечність, великодушність, доброта;

– здатність контролювати свої думки, емоційні стани, слова, дії;

– готовність виносити самостійні моральні судження, здатність бачити ситуацію ззовні, з позиції мудрості, любові;

– здатність до свідомого керування увагою тощо.

Зустріч із мешканцями Будинку ветеранів сцени розпочалася з творчої праці гімназистів на присадибній ділянці. Важливим було те, що діти принесли з собою власні садові інструменти, оскільки в розпорядженні Будинку ветеранів їх бракувало. Пенсіонери виходили на подвір'я, вітали дітей, дякували їм. Молодь, не відчуваючи примусу, працювали з особливим натхненням. Деякі з них зізнавалися, що вдома батьки не можуть їх примусити працювати на дачі, а тут... Тут усе по-іншому. Пам'ятне фотографування учнів з ветеранами посилювало ефект святковості.

Після активної фізичної праці учасники зібралися в невеличкій актовій залі. Учні та студенти почали поволі ставити запитання. Ветерани сцени розповідали про свій життєвий шлях, показували старі афіші, співали та декламували вірші. Усі присутні неначе стали учасниками єдиної мистецької дії, опинившись одночасно перед театральною сценою та за її кулісами, оскільки артисти розкривали перед слухачами маловідомі секрети театрального мистецтва.

По дорозі додому старшокласники обговорювали епізоди зустрічі, згадували найбільш пам'ятні моменти. Дві учениці домовилися з ветеранами про наступну зустріч і запропонували однокласникам узяти в ній участь.

Анкетування, проведене серед старшокласників, містило такі запитання:

1. Який найбільш цінний підсумок принесла зустріч особисто Вам?
2. Чи сталися зміни у Ваших поглядах на життя?
3. Який епізод Вам запам'ятався особливо?
4. Як уплинула зустріч на Ваше особистісне зростання?
5. Яким був загальний вплив зустрічі на колектив класу?

У відповідях на перше запитання анкети учні відповіли, що найцінніший підсумок – збагачення життєвим досвідом, знаннями про майбутнє доросле життя, розумінням, що вибір професії істотно впливає на хід подальшого життя людини.

Наведемо кілька типових відповідей на це запитання.

Ірина П.: «Я зрозуміла, що є люди, які проходять через життя із зіркою – своєю мрією та долею. Вони вірять у те, що досягнуть бажаного в житті. Дуже добре, що є ще такі мрійливі, сильні та цілеспрямовані люди».

Ольга П.: «Було надзвичайно цікаво побачити людей, яким ми зобов'язані культурним розвитком нашої країни. Бо саме ці люди присвятили своє життя тому, щоб збагатити культуру суспільства».

На друге запитання схвально відповіли 70% гімназистів. Проілюструємо цю тенденцію висловлюванням Анастасії Ч.: «Я впевнилася, що слід завжди домагатися своєї мети й не зневірятися навіть у найважчих ситуаціях. Ці люди стали для мене прикладом».

Інші 30% відповіли, що все, що сталося під час зустрічі, лише підтвердило їх власні погляди на життя.

Серед епізодів, що найбільш запам'яталися, учні називали фрагменти творчих виступів і спогади ветеранів, розповіді про творчу діяльність.

Відповіді про вплив зустрічі на особистісне зростання виявилися суто індивідуальними й неповторними, що ускладнює їх узагальнення. Наведемо лише кілька з них:

Катерина Б.: «Я відчула, що можу змінити світ, що можу дарувати людям позитивні емоції».

Ірина Ш.: «Захотілося якось допомогти цим людям, розвеселити їх, виявити свою турботу. Тепер є бажання й сили робити в житті щось хороше».

Артур У.: «Не можу виділити для себе нічого позитивного, але й негативно ця зустріч на моє особистісне зростання не вплинула».

На останнє запитання щодо загального впливу зустрічі на учасників найбільш влучною видається відповідь Тетяни К.: «Стало якось тепліше, усі зрозуміли, що комусь потрібні. Підвищилася свідомість колективу».

Анкетування, проведене серед ветеранів сцени, містило такі запитання:

1. Що найбільш цінне, на Ваш погляд, відбулося під час зустрічі?
2. Яка Ваша головна порада школярам?
3. Від яких життєвих помилок Вам хотілося б застерегти молоде покоління?
4. Ваше побажання школярам.
5. Чи необхідно проводити подібні зустрічі надалі?

У відповідях на перше запитання ветерани повідомили, що найціннішою була сама зустріч поколінь, прояви уваги й зацікавленості. За висловом актриси Клавдії Титівни Мудиянової, «Крапля добра-допомоги, яку принесли школярі людям похилого віку, може змінити світ на краще, а ще зустріч примушує замислитися над тим, як вижити в цьому світі, де безперервно точиться боротьба добра і зла? І як сказав А. Ейнштейн: «Щоб вижити, нам потрібен інший спосіб мислення...».

Письменниця Ліна Біленька так схарактеризувала сутність взаємодії ветеранів і молоді:

«Повеселили ветерани, а діти помудрішали.

Зігріті сонечком весняним, всі разом подобрішали».

Серед головних порад молоді провідне місце належало моральним настановам: «Завжди залишатися собою, пізнавати й усвідомлювати своє призначення для ствердження життя на землі!», «Любити Бога, Батьків, Батьківщину», «Більше ознайомлюватися не з телевізійним, а з реальним мистецтвом театру».

У відповідях на третє запитання здебільшого містилося застереження щодо вживання наркотиків, алкоголю, тютюну. Ярослав Андрійович Шовковий, зокрема, наголошував на моральній чистоті: «Будьте уважними в своїх інтимних взаєминах. Не інтерес, а тільки любов виправдовує близькість», а Ліна Біленька висловила засторогу у віршах:

«У житті не легковажте, спершу думайте, все зважте,

Поміркуйте, як вчинити, щоб невтішних сліз не лити».

Серед численних побажань, які ветерани адресували школярам і студентам, переважали побажання творчої та особистісної самореалізації, поради радіти малому й бути щасливим у житті, «любити життя, а не себе в житті, адже життя – це подарунок, що несе радість усьому людству!».

Усі ветерани одностайно висловилися за продовження таких зустрічей: «Такі зустрічі – Радість і Добра Надія»;

«Нам спілкуватися не лінь – живе хай дружба поколінь!

Нам спілкування – як життя, а юнь – це наше майбуття.

Про майбуття прекрасне мрієм. Хай дружба поколінь міцніє!»

Аналіз спрямованості та результатів діяльності учнів здійснювався із застосуванням розробленої методики дослідження процесу духовної самореалізації учнівської молоді. В оцінюванні діяльнісного виміру структури особистості (розроблений В. Рибалкою), зокрема потребово-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворювального, результативного та емоційно-почуттєвого компонентів діяльності, брали участь психологи, класні керівники (куратори) та самі учні.

Для прикладу проаналізуємо відповіді на запитання анкети учениці Ірини П.:

1. Мені завжди хотілося зробити щось визначне в житті, але я не уявляла собі, що духовне спілкування може приносити стільки користі та задоволення...

2. Найбільше мене вразила інформація про те, що більшість мешканців Будинку ветеранів сцени не має близьких людей, здатних про них піклуватися.

3. Моє рішення зумовлене бажанням бути корисною, зробити в житті щось значуще.

4. Брала активну участь у підготовці та проведенні заходу: розробляла проект, працювала на присадибній ділянці біля Будинку ветеранів сцени, ставила запитання під час спілкування з пенсіонерами.

5. Я зрозуміла, що є люди, які проходять через життя із зіркою – своєю мрією та долею. Вони вірять у те, що досягнуть бажаного в житті. Дуже добре, що є ще такі мрійливі, сильні та цілеспрямовані люди.

6. Здається, я стала більш відповідальною та цілеспрямованою.

7. Декламування віршів і розповідь про власний життєвий шлях письменниці Ліни Біленької.

8. Я отримала емоційний поштовх для розвитку себе, хочу побудувати власне життя так, щоб воно було не марним.

9. Під час підготовки – піднесення. Під час спілкування із ветеранами – зацікавленість і трішки хвилювання.

Відповіді Ірини П. свідчать про розвиненість потребово-мотиваційного компонента діяльності (відповідь щодо бажання зробити щось визначне у житті), інформаційно-пізнавального компонента (відповідь щодо значущості інформації про те, що більшість мешканців Будинку ветеранів сцени не мають близьких людей, здатних про них піклуватися), цілеутворювального компонента (прийняття рішення бути корисною, зробити в житті щось значуще), результативного компонента (про що свідчить активна участь у підготовці та проведенні заходу: розроблення проекту, праця на присадибній ділянці біля Будинку ветеранів сцени, активна участь у спілкуванні з пенсіонерами) та емоційно-почуттєвого компонента діяльності (емоційний поштовх, піднесення, зацікавленість і хвилювання).

Отже, у ході виконання проекту старшокласники та студенти отримали можливість реалізувати власний духовний потенціал у суспільно корисній діяльності, а мешканці Будинку ветеранів сцени відчували свою потрібність як носіїв мудрості та досвіду, необхідного прийдешнім поколінням.

За результатами зустрічі школярами було створено стінгазету, прикрашену пам'ятними фотознімками.

Проект духовної самореалізації молоді «Психологічна просвіта»

Мета проекту: створення психолого-педагогічних умов, сприятливих для духовної самореалізації молоді в соціальному середовищі через поширення духовно спрямованих ідей у формі закликів до громадськості. Основні етапи розроблення та впровадження проекту були наповнені таким змістом:

1. Мотиваційний. На цьому етапі активізувалося бажання учнів і студентів принести користь людям, світу, залишити після себе щось цінне, потрібне іншим. Аналізувалися заповітні мрії, бажання (навіть фантастичні), актуалізувалися поняття життєвої мети, сенсу життя.

2. Інформаційно-пізнавальний. Школярам і студентам надавалася інформація про виконання творчих проектів духовної самореалізації їхніми попередниками. Вони ознайомилися з книгами, творчими роботами і думками випускників минулих років, обговорювали результати відвідування їхніми попередниками мешканців Будинку ветеранів сцени.

3. Цілеутворювальний. На цьому етапі висловлювалися та зіставлялися думки, приймалися рішення щодо змісту і форми реалізації проекту. Спочатку гімназисти пропонували ідею написання колективної книги, апелюючи до того, що це найкращий вияв не лише духовної, а й профільної спрямованості учнів гуманітарного класу. Разом із цим, деякі учні висловили сумнів стосовно того, що подібна книга допоможе щось змінити на краще, адже наклад подібної праці буде зовсім невеликий. До жвавої дискусії приєдналися навіть ті учні, які не виявляли активності на більшості предметів. Обговорювалися також ідеї різноманітних зустрічей – із дітьми, які не мають батьків, пенсіонерами, які потребують уваги тощо. Після бурхливих дебатів було вирішено зробити те, чого ще не робили попередники, – звернутися до киян і гостей міста з інформацією психологічного спрямування.

Ви не зобов'язані це читати!

Але ми просимо Вас не бути байдужими. Добрим словом можна вилікувати або заспокоїти людину, а образливим – зруйнувати людську сутність. На жаль, суспільство, що нас оточує, змушує одягати маски байдужості, погорди, ненависті. Але якщо ми захочемо зняти ці маски, то побачимо, що люди, спілкуючись із нами, також зміняться.

Навіщо ж завдавати шкоди тим, кого ми любимо?

Ця інформація повинна була принести людям користь, змусити їх замислитися над вічними й водночас актуальними проблемами життя. Привабливість такого проекту була очевидною для всіх, адже результати акції можна буде спостерігати відразу, у процесі її проведення.

4. Результативний етап – етап безпосереднього здійснення задуму. Спочатку учні намагалися скласти спільне звернення до перехожих, однак тексти, які подобалися одним, не задовольняли своїм змістом або формою інших. Під час дискусії колектив поділився переважно на дві частини, які очолювали два лідери – Аліна й Оля. Дівчата активно пропагували свої варіанти звернення й закликали інших підтримати їх. Але значна частина учнів не схотіла бути споживачами

інтелектуальної власності дівчат. Тому внаслідок обговорення було прийнято рішення, що кожен охочий складе свій текст звернення гуманістичної, екологічної чи естетичної спрямованості. Учні, яким він сподобається, будуть поширювати саме цей варіант. Ось деякі з них:

10 років тому лише нетямуща дитина могла кинути папірець на тротуар.
Зараз чимало дорослих дозволяють собі таке.
Наше місто, наша планета, наш світ стають дедалі бруднішими.
Ми – за чистий світ, **а Ви?**

Негативні емоції, такі, як злість, роздратування й образа, роблять людей нещасливими, скорочують час життя.
День позитивних емоцій – це день справжнього здоров'я.
Чому б його не прожити **сьогодні?**

Нарешті, в день реалізації проекту учні розташувалися біля метро «Політехнічний інститут» поруч із розповсюджувачами рекламних листівок. Перехожі здебільшого автоматично брали учнівські звернення, але після першого ж погляду на інформацію здивовано оглядалися, багато хто посміхався, а деякі підходили до гімназистів і доброзичливо спілкувалися з ними. Чимало пенсіонерів хвалили ініціативу дітей, розповідали про власні добрі вчинки у «тимурівських» загонах. Були й такі, які викидали звернення, навіть не проглянувши їх. Частину листівок учні також розклеїли на дошках оголошень біля житлових будинків.

Після поширення звернень відбулося обговорення результатів. Однокласники ділилися свіжими враженнями, висловлювали власні думки. Більшість із них була переконана, що їх почули, на них звернули увагу, що їхні заклики були актуальними для громадян. Деякі учні висловлювали впевненість, що світ після цього стане хоч трішки кращим.

Проект духовної самореалізації молоді «Щастя на долоні»

Творчий задум учнів, покладений в основу розроблення та реалізації проекту «Щастя на долоні», полягав у здійсненні позитивного психологічного впливу на киян через спрямування їхньої уваги на хвилюючу й вічно актуальну тему людського щастя. Під час підготовки до проекту учні вирізали з паперу жовто-сонячного кольору долоні, на яких записували знайдені ними висловлювання про людське щастя, зокрема: «Щастя – це не станція призначення, а спосіб подорожування», «Щастя на боці того, хто задоволений». У процесі реалізації проекту ці долоні вони роздавали перехожим і спостерігали за їхньою реакцією. Особливо діти раділи, коли похмурий настрій перехожих змінювався на позитивний. Загалом було роздано близько 200 «щасливих долонь».

Оцінка результативності проектів та їхнього впливу на розвиток духовного потенціалу учнівської молоді здійснювалася за допомогою методики дослідження

процесу духовної самореалізації учнів і студентів. Потім діагностичні дані зіставлялися з показниками розвитку духовного потенціалу особистості, а також із результатами духовного розвитку, одержаними за допомогою методики комплексної оцінки гармонічного розвитку учнівської молоді [Помиткін 2005].

Узагальнені діагностичні результати, отримані за допомогою методики дослідження процесу духовної самореалізації учнів і студентів до та після участі молоді у проектах, наведено в табл. 2. Як свідчать дані таблиці, найвищий показник духовної самореалізації до впровадження проектів виявлено у студентів V курсу. На другому місці – показники учнів гімназійних класів. Найнижчими є показники у старшокласників ЗНЗ.

Після участі молоді у проектах встановлений рейтинг змінився. Найвищий показник духовної самореалізації виявили студенти V курсу. На другому місці опинилися показники студентів IV курсу, тоді як показники учнів гімназії та ЗНЗ посіли відповідно третє та четверте місце. Зміна рейтингу може бути пояснена тим, що студенти вільніші й водночас відповідальніші за своє життя, навчання та діяльність. Тому вони змогли більш активно долучитися до процесу розроблення та впровадження творчих духовно орієнтованих проектів, поставившись до них не формально, а з більшою відповідальністю.

Таблиця 2.

Результати дослідження духовної самореалізації учнівської молоді до та після впровадження творчих духовно орієнтованих проектів

n=87

Категорія учнів/студентів	Усереднений показник духовної самореалізації до впровадження проектів, балів	Усереднений показник духовної самореалізації після впровадження проектів, балів	Розподіл за рівнем духовної самореалізації	Кількість учнів/студентів до (%)	Кількість учнів/студентів після (%)
учні ЗНЗ	2,2	4,04	Високий	1,4%	17%
			Середній	15,6%	59%
			Низький	83%	24%
студенти IV курсу	2,6	4,38	Високий	4%	26%
			Середній	23%	56%
			Низький	73%	18%
студенти V курсу	2,9	4,44	Високий	4%	27%
			Середній	29%	57%
			Низький	67%	16%

Статистична значущість динаміки духовної самореалізації учнівської молоді до та після впровадження творчих духовно орієнтованих проектів виявлялася за допомогою статистичної обробки даних SPSS 13. Отримані дані засвідчили статистично значущі зміни, які підтверджують ефективність упровадження

творчих духовно орієнтованих проєктів. Графічне зображення отриманих діагностичних результатів подано на рис. 1.

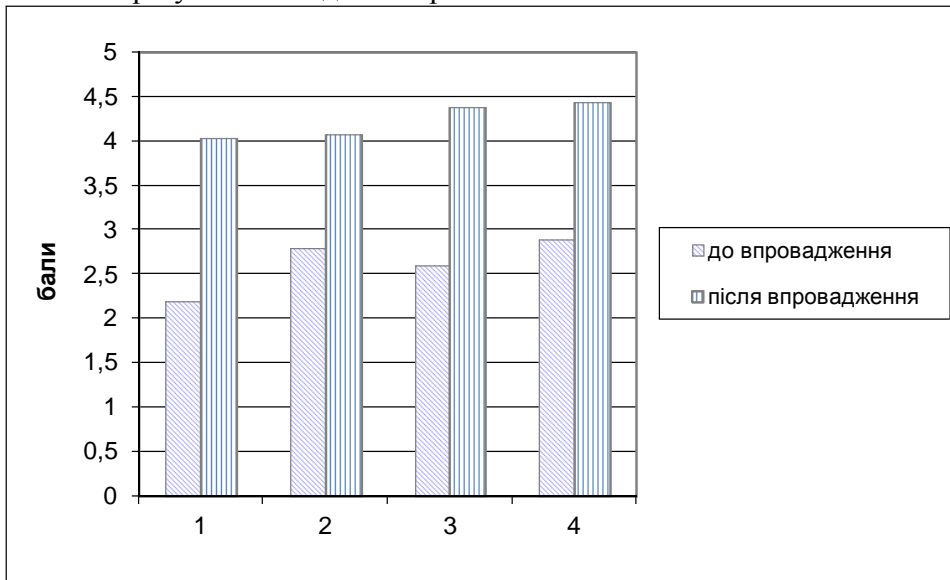


Рис. 1. Динаміка рівня духовної самореалізації учнівської молоді до та після впровадження творчих духовно орієнтованих проєктів: учнів ЗНЗ (1), учнів-гімназистів (2), студентів IV (3) і студентів V курсів (4).

Аналіз наведених даних дає підстави вважати, що позитивна динаміка наявна в розвитку всіх компонентів діяльнісного виміру структури особистості – потребово-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворювального, результативного та емоційно-почуттєвого (табл. 3). При цьому найбільшого розвитку набули емоційно-почуттєві компоненти діяльності (2,58). Це, очевидно, пов’язано з тим, що для більшості учнів і студентів залучення до духовно орієнтованої діяльності відбувалося вперше.

На другому місці за розвитком виявлено показники цілеутворювального компонента (1,63). Вочевидь, прийняття рішення взяти участь у важливій і корисній справі сприяло зростанню самооцінки учнів і студентів, допомагало ототожнити себе з дорослими людьми, які здатні бути відповідальними.

Достатньо значущі зміни відбулися в розвитку показників результативного (1,55) та інформаційно-пізнавального компонентів діяльності (1,35). Водночас на останньому місці опинилися показники потребово-мотиваційного компонента, що свідчить про необхідність подальшої мотивації процесу духовної самореалізації молоді.

Таблиця 3.

Результати дослідження компонентів діяльнісного виміру структури особистості учнівської молоді до та після впровадження творчих духовно орієнтованих проєктів

n=87

Категорія учнівської молоді	Потребово-мотиваційний компонент діяльності		Інформаційно-пізнавальний компонент (прийом, пошук, переробка інформації)		Цілеутворювальний компонент (прийняття рішення)		Результативний компонент (виконання рішення, досягнення результату)		Емоційно-почуттєві компоненти діяльності	
	до	після	до	після	до	після	до	після	до	після
учні ЗНЗ	3,9	4,4	2,3	4,2	1,3	3,4	1,3	3,3	2,2	4,9
студенти IV курсу	3,6	4,8	3,0	4,4	2,3	4,1	2,1	3,9	2,0	4,7
студенти V курсу	3,6	4,9	3,2	4,6	2,7	4,1	2,9	4,1	2,1	4,5
Усереднений показник	3,7	4,63	3,03	4,38	2,2	3,83	2,1	3,65	2,12	4,7
Різниця	0,93		1,35		1,63		1,55		2,58	

Отримані діагностичні дані зіставлялися з показниками розвитку духовного потенціалу особистості, отриманими за допомогою методики «Духовний потенціал – 2» і з показниками духовно спрямованої поведінки, отриманими на основі методики соціометричної оцінки гармонічного розвитку учнівської молоді [Помиткін 2013]. Узагальнені діагностичні дані наведено в табл. 4.

Таблиця 4.

Узагальнені показники духовного потенціалу, духовно спрямованої поведінки та духовної самореалізації учнівської молоді, отримані до та після формувального експерименту

n=175

Категорія учнів/студентів	Духовний потенціал, балів до	Духовний потенціал, балів після	Духовно спрямована поведінка балів, до	Духовно спрямована поведінка балів, після	Духовна самореалізація, балів до	Духовна самореалізація, балів після
учні ЗНЗ	22,4	35,6	3,1	3,9	2,2	4,04
студенти IV курсу	25,6	37,5	3,7	4,2	2,6	4,38
студенти V курсу	29,9	39,4	3,9	4,4	2,9	4,44
Разом	46		2,7		6,44	

Категорія учнів/студентів	Духовний потенціал, балів до	Духовний потенціал, балів після	Духовно спрямована поведінка балів, до	Духовно спрямована поведінка балів, після	Духовна само-реалізація, балів до	Духовна самореалізація, балів після
Контрольна група						
учні ЗНЗ	23,1	23,2	3,4	3,4	2,4	2,4
студенти IV курсу	26,7	26,7	3,5	3,6	2,7	2,7
студенти V курсу	29,2	29,3	3,6	3,6	2,9	2,8
Разом	0,1		0,2		0,1	

Узагальнені показники рівня духовного розвитку школярів і студентів у відсотковому співвідношенні, що були отримані до та після проведення формувального експерименту, наведено в табл. 5. Як свідчать дані таблиці, найвищі показники духовного потенціалу зафіксовано у студентів V курсу (15,42%). Загалом кількість дітей і молоді з високим духовним потенціалом зростає серед школярів із 3,67% до 11,43%, серед студентів вищу IV курсу – із 7,33% до 14,86%, серед студентів V курсу – із 8% до 15,42%.

Таблиця 5.

Показники рівня духовного потенціалу учнівської молоді, отримані до та після проведення формувального експерименту

n=175

До проведення експерименту									
Показники духовного розвитку	Рівень духовного потенціалу, %			Рівень прояву духовного потенціалу в поведінці, %			Рівень духовної самореалізації у діяльності, %		
	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький	Високий	Середній	Низький
Учнівська молодь									
учні ЗНЗ	3,67	44,95	51,38	3,21	42,6	54,19	–	23	77
студенти IV курсу	7,33	52,00	40,67	5,1	56,8	38,1	2,29	32	65,71
студенти V курсу	8,00	54,67	37,33	6,3	58,22	35,48	5,71	36	58,29
Після проведення експерименту									
учні ЗНЗ	11,43	60,57	28	9,14	58,86	32	12	70,86	17,14
студенти IV курсу	14,86	70,86	14,28	11,43	68,57	20	18,86	72	9,14
студенти V курсу	15,43	72	12,57	11,43	70,86	17,71	18,29	69,14	12,57

Особливий інтерес становить динаміка актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку учнівської молоді до та після впровадження творчих духовно орієнтованих проєктів. Дослідження характеру актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку дало змогу встановити, що з підвищенням рівня духовного потенціалу особистості зменшується середньоквадратичне відхилення від норми, що позначається на рівномірності актуалізації всіх психологічних механізмів духовного розвитку.

Результати виявлення характеру актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку учнівської молоді наведено в табл. 6.

Таблиця 6.

Усереднені показники актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку учнівської молоді після проведення формувального експерименту
n=87

Психологічний механізм	Усереднений рівень актуалізованості, балів			
	учні ЗНЗ	учні гімназії	студенти IV курсу	студенти V курсу
Ідентифікація	7,5	7,3	7,8	7,6
Децентрація	7,3	6,6	7,5	7,7
Рефлексія	6,8	6,9	7,2	8,1
Трансценденція	6,9	7,2	7,4	8,1
Усвідомлення буттєвої єдності	7,1	7,2	7,6	7,9
Загалом	35,6	35,2	37,5	39,4

Як свідчать дані таблиці, найвищої актуалізації набули психологічні механізми духовного розвитку студентів V курсу (39,4 бали). Актуалізованість психологічних механізмів рефлексії та трансценденції у цієї групи є найвищими.

На другому місці опинилися результати актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку студентів IV курсу (37,5 балів). При цьому найбільш актуалізованими тут виявилися психологічні механізми ідентифікації та усвідомлення буттєвої єдності.

Третє місце посіли показники актуалізації психологічних механізмів духовного розвитку учнів ЗНЗ (35,2 бали). За цими показниками учні ЗНЗ незначною мірою випередили учнів гімназії (35,6 балів). Очевидно, надана школярам можливість взяти участь у духовно спрямованій діяльності стала для них чи не єдиним засобом самоактуалізації в умовах позанавчальної діяльності, що й зумовило відповідну активність.

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що створення можливостей для духовної самореалізації учнівської молоді не тільки актуалізувало окремі психологічні механізми духовного розвитку особистості, а й загалом справило значний тривалий вплив на розвиток духовного потенціалу учнів і студентів. До такого висновку ми доходимо, проаналізувавши результати лонгitudних спостережень за особливостями життєвих шляхів учнів – випускників київської гімназії № 153 ім. О. С. Пушкіна та Палацу творчості дітей та юнацтва

Солом'янського р-ну м. Києва, які вивчали спецкурси «12 шляхів духовності», «Життєвий вибір», брали участь у духовно спрямованих тренінгах, творчих особистісних проектах духовного спрямування [Помиткін 2005].

У процесі навчання та подальшої професійної діяльності вони відстоювали духовні переконання в повсякденному житті: організували зустрічі з дітьми-сиротами в дитячих будинках м. Києва та області, здійснювали екологічні рейди, зокрема вивозили сміття на півострові Тарханкут (Крим), відвідували мешканців Будинку ветеранів сцени в Пущі-Водиці тощо.

Аналіз наведеного матеріалу дав змогу дійти висновку про ефективність подібної форми роботи, коли йдеться про розвиток духовного потенціалу учнівської молоді. Умовою реалізації подібних проектів є координованість психолого-педагогічних зусиль працівників закладів, які беруть у ньому участь, а також високий рівень їх педагогічної майстерності.

4.3. ПРОФЕСІЙНА СТІЙКІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЯК КОМПОНЕНТ ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Сучасний етап розвитку країни характеризується глибокими й багатоплановими перетвореннями, які виявляються в усіх сферах функціонування суспільства. У соціальній практиці вони супроводжуються кардинальним руйнуванням стереотипів у свідомості, діяльності та способах життя населення. Сучасна людина зазнає посиленого впливу інформаційних, соціально-психологічних та інших факторів, які спричиняють навантаження й перевантаження когнітивного, емоційного, комунікативного та інтерактивного характеру. Допомогти в такій ситуації можуть насамперед кваліфіковані психологи.

В умовах розбудови національної системи освіти особливого значення набуває проблема формування професіоналізму майбутнього практичного психолога. Сьогодні змінюється уявлення про практичного психолога, про сутність і зміст його професійно-особистісного розвитку в умовах інноваційної освітньо-виховної практики, пошуку та розуміння суб'єктом сенсу, цінностей, аксіологічних основ майбутньої професійної діяльності (К. Абульханова-Славська, Б. Анан'єв, І. Бех, А. Бодальов, Л. Божович, Л. Виготський, А. Деркач, Г. Ковальчук, Г. Костюк, В. Мясіщев, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та ін.).

Перед суспільством в умовах сучасних соціально-економічних деформацій постає проблема професійної підготовки майбутнього практичного психолога, що передбачає формування його як активного суб'єкта діяльності, як зрілої особистості з розвиненими професійно важливими властивостями. Становлення особистості практичного психолога відбувається у процесі його професіоналізації й визначається правами, обов'язками та етичними нормами, які знаходять віддзеркалення у властивостях і рисах зрілої особистості, здатної цілеспрямовано

перетворювати внутрішній і зовнішній світ за своїми власними законами (О. Бондаренко, В. Панок, Н. Чепелева) [Климов 2004; Маркова 2003; Основи практичної психології 2006]. У таких умовах зростають вимоги до якості професійної підготовки психологів. Тим часом у системі відтворення психологічних кадрів ще недостатньо враховуються об'єктивні тенденції, властиві розвитку освіти загалом.

Усе більше загострюються протиріччя між:

- утвердженням у реальній практиці новим типом професійної діяльності психолога з його особистісною спрямованістю й моделлю вищої професійної освіти, орієнтованої переважно на парадигму «знання», що відрізняється обмеженістю можливостей вибору змісту, освітніх траєкторій, форм підвищення освітнього рівня;

- індивідуальними стратегіями професійно-особистісного становлення психологів і браком у системі вищої освіти адекватних моделей, алгоритмів і технологій навчання;

- однобічною орієнтацією вищої освіти на підвищення «науковості» через уведення нових дисциплін і очевидним розумінням того, що підготовку психолога як суб'єкта професійної діяльності не можна забезпечити шляхом простого інформаційного насичення;

- органічним входженням психолога у структуру своєї професійної діяльності й дискретно-локальним характером тієї системи підготовки та підвищення кваліфікації кадрів, що склалася;

- об'єктивними практичними вимогами до особистості психолога, що постійно зростають, і браком цілісної теорії, що розкриває сутнісні ознаки феномена його професійної стійкості.

Відповідно, актуальність проблеми введення у практику підготовки майбутніх практичних психологів конструктивів професійної спрямованості зумовлена потребою сучасного суспільства та системи освіти у конкурентоспроможних, висококваліфікованих психологічних кадрах нового формату.

Професійний та особистісний аспекти підготовки психолога є взаємозумовленими та взаємопов'язаними. Вони об'єднуються у єдину проблематику формування професійної стійкості та становлення функціональної особистості психолога, що в науковій психологічній літературі широко представлена загальнотеоретичними підходами Г. Абрамової, О. Бондаренко, І. Дубровіної, Ю. Ємельянова, С. Максименко, Н. Чепелевої, Н. Пов'якель, В. Панка, Т. Яценко. Так, В. Панок висуває такі вимоги до змісту професійної підготовки практичних психологів:

1. Необхідне чітке розмежування психологічної освіти на теоретико-експериментальну й практичну.

2. Зміст освіти психолога-практика має охоплювати 3 рівні:

- загальнотеоретичні основи психології;

- теоретико-методичні основи конкретного напряму практичної психології;

- спеціалізацію в конкретному виді практичної психології, що фактично дорівнює певній сумі практичних навичок, умінь, володіння конкретними технологіями професійної діяльності.

3. Обов'язковими є загальнокультурна та мовна підготовка, використання життєвого досвіду психолога (особливу увагу автор приділяє психологічному осмисленню етнічних особливостей регіону та вивченню релігії як духовної практики населення).

4. Центральним об'єктом зусиль практичної психології повинна стати життєва ситуація людини в єдності та взаємодії таких трьох основних компонентів: наявність зовнішніх обставин, психічних особливостей, здібностей індивіда, засобів і форм взаємодії перших двох складників. Відображенням життєвої ситуації у процесі підготовки психолога-практика, його методичною одиницею є вчинок, як мотив для втручання психолога або звернення до нього по допомогу [Панок 2003; Рибалка 1999]. На думку дослідника, саме вчинковий спосіб навчання цілком реалізує синтетичний підхід, що є характерним для практичної психології (людина розглядається не з погляду її типовості, а з погляду індивідуальності, не відірвано від власного життєвого шляху, у контексті всіх аспектів її життєдіяльності).

5. Зміст навчання має передбачати формування особистості психолога-практика. Оволодіння практичною психологією не може бути зведене до засвоєння інформації та вироблення навичок; водночас мають змінюватися й внутрішні психічні структури суб'єкта навчання. Для цього психологічні знання повинні мати суб'єктивну значущість для того, хто навчається, а сам процес навчання має бути суб'єктивно драматичним.

Професійно-особистісне становлення практичного психолога, як відомо, неможливе без відповідної професійної підготовки в умовах вищої школи. Саме тому потреба в обґрунтуванні професійного навчання практичних психологів є актуальною. Уперше така проблема постала у зв'язку з необхідністю формування практичної психології в нашій країні. Тоді, у 1991 р., стало зрозумілим, що наявний зміст, форми й методи навчання психологів непридатні для підготовки психологів-практиків. У 1995 р. була винесена на обговорення концепція підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації психологів-практиків. Вона ґрунтується на кількох вихідних позиціях, які вважаються принциповими.

По-перше, практичну психологію розуміють як особливий вид професійної діяльності, який не збігається із психологією науковою, має специфічну методологію та підходи до предмета (С. Максименко, Т. Яценко та ін.). Якщо основним змістом наукової психології є дослідження психіки, законів і закономірностей виникнення й розвитку психічних явищ, то змістом діяльності практичного психолога є надання допомоги конкретній людині в конкретних життєвих обставинах. Специфіка практичної психології зумовлює й відповідні форми, методи та зміст підготовки психологів-практиків, які відрізняються від змісту, форм і методів підготовки психологів-викладачів або психологів-дослідників.

По-друге, не кожний здатен працювати психологом-практиком, тому процес підготовки таких спеціалістів має передбачати не тільки навчання психології, а й формування професійно важливих рис особистості фахівця (О. Бондаренко, В. Панок, Н. Чепелева, Т. Яценко та ін.). До них належать: психологічний світогляд як певний тип життєвої філософії особистості й побудована на ньому структура цінностей, спрямованість особистості, розвинені механізми соціальної

перцепції, розвинені навички професійного спілкування, вміння керувати процесом взаємодії з іншими, навички саморегуляції, розвинена професійна інтуїція, специфічна концепція, альтруїстичні настанови тощо.

Психологічна готовність до фахової діяльності в галузі практичної психології так само зумовлює, на думку Н. Пов'якель, наявність поряд із цілою низкою професійно важливих особистісних властивостей і якостей (адекватна самооцінка, сенситивність, емпатійність, толерантність до фрустрацій, відсутність проєкцій тощо) когнітивних умінь (слухати іншого, встановлювати контакт, переконувати й розмовляти, продуктивно рефлексувати тощо), особливостей психічних процесів (здатність до тривалої концентрації, широти й обсягу уваги, оперативність і гнучкість процесів сприймання й мислення, високий інтелектуальний потенціал і розвиненість розумових операцій і процесів тощо) і, нарешті, здатності майбутнього фахівця в галузі психології до діалогу та партнерства у створенні професійних відносин і регуляції професійного мислення [Пов'якель 2003].

По-третє, зміст підготовки психологів-практиків має складатися із трьох умовних блоків:

1. Теоретико-експериментальна підготовка – вивчення класичних психологічних дисциплін (загальна психологія, вікова психологія, історія психології, психологія особистості, експериментальна психологія та ін.) за допомогою традиційних методів.

2. Опанування теоретичних засад практичної психології, яке здійснюється в основному через участь студентів в інтерактивних формах навчальної роботи – семінарах, тренінгах, дискусіях.

3. Оволодіння практичними психологічними технологіями, методами формування навичок роботи з клієнтом.

Такий підхід жодним чином не пов'язаний із нехтуванням важливістю засвоєння теоретичних засад психології на тлі особистісного зростання та професійного становлення практичного психолога.

По-четверте, психологи-практики мають спеціалізуватися в конкретному виді практичної психології.

По-п'яте, форми та методи особистісної підготовки в галузі практичної психології мають бути домірними змісту цієї підготовки, тому у процесі навчання вони мають еволюціонувати від академічних лекційно-семінарських (на етапі теоретичного засвоєння знань) до практичного використання й формування певних особистісних рис, які є джерелом успішної практичної діяльності.

По-шосте, особистісна підготовка психолога-практика неможлива без теоретичного засвоєння етичних норм (психологічної деонтології) і практичного оволодіння ними.

Трирівнева підготовка майбутніх практичних психологів дасть змогу:

– здійснювати у процесі навчання професійний відбір і поглиблювати особистісну орієнтацію студентів;

– системно викладати основи наукової і практичної психології;

– формувати професійно значущі риси особистості та навички практичної роботи спеціаліста.

Багаторічний досвід такої підготовки дає підстави розглядати її з погляду двох взаємопов'язаних аспектів. Ідеться про поєднання у процесі навчання умовних соціально-психологічних рольових диспозицій психолога як професіонала та як особистості. Зважаючи на те, що ці соціальні ролі є обов'язковими в моделі фахівця, усе-таки слід враховувати можливість наявності та співіснування відносної автономності професіоналізму й особистісної спрямованості.

Отже, постає проблема підготовки таких фахівців, особистість яких вбирає в себе ознаки, що відповідають загальнолюдським і національно-культурним цінностям та поєднуються з відповідним рівнем психолого-професійної компетентності та професійної стійкості.

Результати проведеного нами аналізу ефективності системи підготовки студентів-психологів дали змогу схарактеризувати наявну систему професійної підготовки практичних психологів у виші:

а) надмірний академізм занять, що заважає активному оволодінню майбутніми психологами практичними формами й методами роботи, формуванню готовності до самостійної професійної діяльності;

б) заформалізованість навчання, що призводить до деперсоналізації й не сприяє формуванню цілісної та гармонійної особистості майбутніх психологів;

в) брак особистісної орієнтації у процесі навчання, що не дає можливостей для особистісної корекції та розвитку, які становлять основу успішної діяльності практичного психолога як фахівця.

Отже, наведені характеристики ускладнюють процес набуття професіоналізму та формування професійної стійкості, які є важливими компонентами професійної компетентності майбутнього фахівця. Саме тому досить гостро постає питання про впровадження в систему підготовки майбутніх практичних психологів освітньо-виховних компонентів, які сприятимуть розвитку стійкості особистості до мінливих умов сьогодення.

Особливості процесу професійної підготовки, зокрема функцій і ролі психологічної практики, моделювання майбутньої професійної діяльності висвітлювали у своїх працях такі вчені, як І. Бех, С. Максименко, І. Булах, О. Бондаренко, С. Васильківська, П. Пов'якель, В. Федорчук, Н. Чепелева, Т. Яценко, Т. Титаренко та ін. Під психологічною стійкістю ми розуміємо таку властивість особистості, в якій виявляється інтенсивність і дієвість професійної спрямованості. На думку Є. Ковальчука, професійна стійкість означає відповідність мотивів та інтересів особистості реальному змісту її праці. Якщо така відповідність наявна, то людина здатна успішно впоратися з професійною діяльністю, менше втомлюється й дратується. На підставі цього можна говорити про психічну або психологічну активність особистості, що визначає її стійкість [Педагогіка вищої школи 2005].

Аналізуючи поняття стійкості особистості з погляду психології, В. Чудновський виокремлює в ній два рівні: а) оборонний, відповідно до якого людина зберігає свої особистісні властивості, протистоїть зовнішнім впливам, що суперечать її особистісним позиціям і настановам; б) наступальний, пов'язаний зі здатністю людини реалізовувати свої особистісні позиції, змінювати обставини і

власну поведінку [Чудновский 2001, с. 14]. Н. Подимов тлумачить психологічну стійкість як рухливу рівновагу й оптимальне співвідношення діалектично суперечливих психологічних структур особистості, що породжує такі психічні новоутворення, які визначають «резистентність» психіки щодо зовнішніх і внутрішніх дій. Така стійкість забезпечує збереження психіки в умовах, що постійно змінюються, спрямованість дій і вчинків, незалежно від негативного впливу зовнішніх чинників. При цьому слід зазначити, що стабільність психіки може обернутися її ригідністю. Вона «має суперечливу психологічну природу, може бути чинником, який стабілізує або блокує динаміку психічних структур особистості» [Подымов 1998].

Концепція модернізації освіти визначила завдання: сформувати творчу й висококомпетентну особистість учителя-психолога як суб'єкта психологічної діяльності. Завдяки цьому психолог дістає свободу в прийнятті самостійних рішень, надійність і професійну стійкість. У зазначеному контексті науковий інтерес становить дослідження З. Курлянд, яка визначає професійну стійкість як «...складну інтеграційну якість, що забезпечує порядок із педагогічними здібностями швидкість становлення вчителя як майстра своєї справи; це синтез рис і властивостей особистості, що дає змогу впевнено, самостійно, без емоційного напруження виконувати свою професійну діяльність із мінімальними помилками впродовж тривалого часу» [Курлянд 1993, с. 18].

З урахуванням наведеного висловлювання можна висунути припущення, що й особистісні риси майбутнього вчителя-психолога є необхідними умовами його професійної стійкості. У психологічній професії особистісні риси відіграють визначальну роль, оскільки завдяки їм психолог може послаблювати або нейтралізувати негативні емоційні чинники, що постійно виникають у роботі. Вже загальновідомим є факт, що характерною ознакою професії психолога є специфічний інструмент діяльності – власна особистість. Ця професія вимагає насамперед особистісної роботи: розв'язання власних суб'єктивних проблем, опанування культури саморефлексії, усвідомлення своїх особистісних моральних, культурних і когнітивних цінностей.

У зв'язку з цим вважаємо за необхідне вивчати професійну стійкість майбутнього вчителя в галузі психології, формування й розвиток якої відбуваються в системі базової та додаткової освіти, а також у процесі практичної діяльності.

При визначенні сутнісних характеристик професійної стійкості майбутнього вчителя-психолога ми спиралися на такі методологічні ідеї:

- стійкість є якісною характеристикою об'єкта, системи або індивіда; при цьому під якістю розуміємо певну визначеність суб'єкта або індивіда, що має певні специфічні властивості;

- стійкість виявляється в цілісних системах, самоорганізація яких неможлива без існування ієрархічної структури внутрішніх чинників;

- стійкість особистості психолога формується у процесі самовизначення та становлення фахівця й виявляється в його діяльності й активній самоорганізації;

- стійкість є результатом функціонування механізмів, що активно протидіють впливам негативних чинників.

Отже, професійна стійкість майбутнього психолога є інтеграційною якісною характеристикою його як суб'єкта психологічної діяльності, що відображає високий рівень стабілізації ціннісних настанов, емоційно-вольових процесів і станів.

Для визначення ступеня впливу різних негативних чинників на становлення професійної стійкості майбутнього психолога ми запропонували студентам, які вже проходили активну виробничу практику в школі, вибрати з анкети, що містила список труднощів, які виникають у професійній діяльності психолога, ті, що вони вважають основними. Сімнадцять запропонованих чинників були об'єднані в чотири групи: чинники, пов'язані з особистісними властивостями суб'єкта психологічної діяльності; чинники, пов'язані з рівнем теоретичної підготовки зі спеціальних дисциплін; соціально-психологічні чинники та чинники, пов'язані з професійною компетентністю.

Найбільша кількість опитуваних вважає, що основні труднощі у психологічній діяльності спричинені соціальними умовами життя (67%). На другому місці чинники, пов'язані з рівнем сформованості професійної компетентності (51%), на третьому – особистісні властивості самого студента (39%), й останнє місце серед чинників, що зумовлюють труднощі у психологічній діяльності, посідають ті, які спричинені дефіцитом теоретичних знань зі спеціальних дисциплін (26%).

Отримані результати узгоджуються з дослідженнями Л. Борисової, яка наголошує, що соціально-побутові умови, зокрема й організація дозвілля, істотно позначаються на становленні молодого фахівця. Навіть добре підготовлений спеціаліст далеко не завжди зможе виявити себе справжнім професіоналом, якщо він має проблеми на матеріально-побутовому рівні. Водночас Л. Борисова підкреслює, що не менше значення для професійного розвитку та стійкості вчителя-початківця мають спрямованість на діяльність, любов до своєї справи й відповідальність за неї [див.: Левитан 1994].

Аналіз отриманих результатів опитування студентів дав змогу виявити таке:

1. Серед труднощів, що стосуються особистісних рис психолога, 34% опитуваних вказали на брак спрямованості на діяльність, 17% – на небажання спілкуватися з дітьми, 6% – на психологічну напруженість через невпевненість у собі, 5% – на невміння регулювати свій емоційний стан.

2. Серед труднощів, пов'язаних із недостатнім рівнем теоретичної підготовки зі спеціальних дисциплін, першість належить дефіциту знань із базового предмета (22%). Далі йдуть відсутність системності в поглядах на предмет як науку (12%) та невміння практично розв'язувати психолого-педагогічні ситуації (7%).

3. Серед соціально-психологічних умов найбільші труднощі, на думку опитаних, спричиняє нестача спеціального обладнання (38%), скрутне матеріальне становище (32%), перевантаженість (42%).

4. В останній групі чинників названі такі, як недостатня сформованість психологічних умінь і навичок (22%), низький рівень розвитку комунікативних та організаторських здібностей (22%) і невміння практично застосовувати набутий теоретичний досвід (18%).

На соціальні умови життя студентів ми не можемо істотно впливати, але є принципова можливість шляхом цілеспрямованої роботи стимулювати позитивні й обмежувати негативні чинники, що впливають на формування особистісних властивостей майбутнього вчителя, рівень його знань, умінь і навичок, становлення професійної позиції.

Стійкість і мінливість, перебуваючи в діалектичній єдності, взаємодіють і взаємодоповнюють одна одну, забезпечуючи розвиток системи, перехід її на вищий рівень. Професійна стійкість учителя-психолога виявляється у статичній і динамічній формах. Статична форма відповідає тому рівню стійкості, який характеризується максимальним пристосуванням до конкретної життєвої та професійної ситуації. Такий рівень стійкості є наче «застиглим», не пристосованим до руху, розвитку. Динамічна форма виявляється в умінні реагувати на умови, що оновлюються, змінювати себе й свою поведінку відповідно до навколишнього оточення, переносити життєвий досвід з однієї ситуації на іншу, що відповідає вищому рівню стійкості.

Отже, процес розвитку професійної стійкості полягає в діалектиці статичної та динамічної форм її прояву: статична форма переходить у динамічну, а потім, заперечуючи сама себе, повертається до статичної форми, але вже на її вищому рівні. Прояви обох форм стійкості, їх діалектична взаємодія можливі лише у процесі діяльності суб'єкта.

Унаслідок теоретичного аналізу ми змогли виявити у структурі професійної стійкості майбутнього практичного психолога такі компоненти: мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регулятивно-вольовий. Розглянемо змістову характеристику кожного з компонентів професійної стійкості майбутнього психолога.

Мотиваційний компонент. Успіх будь-якої діяльності залежить від рівня мотивації. Поняттям «мотивація» у психологічній науці визначається процес, унаслідок якого певна діяльність набуває для індивіда певного особистісного сенсу, формує стійкість його інтересу до неї й перетворює ззовні задані цілі на внутрішні потреби особистості. Мотивація – це внутрішня рушійна сила дій і вчинків особистості та складний психічний процес, що розвивається в часі.

Мотиви – це спонукальні сили, що керують учинками людей. Це причини, що лежать в основі вибору дій і вчинків особистості. Мотиви виконують функцію сенсоутворення, тобто надають дійсності, що віддзеркалюється в індивідуальній свідомості, особистого сенсу. Дослідження проблеми мотивації характеризується складністю та суперечливістю, оскільки кожен автор має свій погляд на цю проблему, по-своєму тлумачить природу, зміст, структуру цього процесу, а також засоби та шляхи його формування й розвитку. Насамперед це виражається в багатозначності й розмитості самих понять «мотивація» і «мотив».

Підкреслимо, що поняття «мотивація» є ширшим за поняття «мотив» (О. Орлов, Д. Дьюсбері, В. Іванников та ін.) і в загальному розумінні використовується в сучасній психології в декількох значеннях. По-перше, у значенні системи чинників, що зумовлюють поведінку – мотиви, цілі, потреби, інтереси, прагнення, потяги, мотиваційні настанови, диспозиції тощо. Усі ці чинники можуть бути поділені на три самостійні класи: 1) джерела активності –

потреби, інстинкти, потяги; 2) причини поведінки та її спрямованості – мотиви; 3) чинники, що регулюють динаміку поведінки – прагнення, бажання, настанови. Сукупність цих мотиваційних утворів становить так звану мотиваційну сферу людини. По-друге, поняття «мотивація» використовується у значенні характеристики процесу, який стимулює й підтримує поведінкову активність на певному рівні [Орлов 2002].

Мотив, на відміну від мотивації, – це те, що належить самому суб'єкту поведінки, являючи собою «відносно стійку інтенційну психічну причину дії». У поглядах психологів на сутність мотиву є розбіжності, але за мотив найчастіше береться один конкретний феномен, неоднаковий у різних авторів. Загальним для багатьох поглядів є визнання зв'язку між мотивом і потребою: 1) потреба є поштовхом для виникнення мотиву (Х. Харлоу) [Harlow 1999]; 2) потреба і є мотивом (Л. Божович, К. Платонов, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе) [Божович 1995; Платонов 2006; Рубінштейн 2004]; 3) потреба перетворюється на мотив після знаходження предмета, який може її задовольнити. За мотив також беруть мету як опрідметнену потребу, пояснюючи цілеспрямований, довільний і осмислений характер поведінки людини. Зауважимо, що вітчизняні дослідники здебільшого виходять саме з потребового походження мотивів. Мотив також ототожнюється зі спонуканням, готовністю до дії (М. Магомед-Емінов, В. Мерлін, П. Якобсон). Однак деякі автори зауважують, що мотивом може бути не будь-яка, а «більш-менш адекватно усвідомлена спонука» [Мерлін 2003].

Розглядаючи інтелектуальну сторону спонукання, пов'язану з ухваленням рішення, деякі дослідники визначають мотив як намір (Л. Божович, К. Левін) [Божович 1995; Левін 2001]. О. Леонтьєв визначає мотив як «об'єкт (що сприймається або уявний), у якому конкретизується потреба і який становить її предметний зміст» [див.: Маслоу 1999]. На думку Н. Бордовської та О. Реана, мотив є «внутрішньою спонукою особистості до того чи іншого виду активності (діяльність, спілкування, поведінка), що пов'язується із задоволенням певної потреби» [Реан 2000, с. 146]. Труднощі, що виникають при розгляді мотивації як психологічного феномена, багато в чому зумовлені тим, що психологія мотивації охоплює простір між психологією особистості та психологією регуляції діяльності, залучаючи тим самим дуже різнопланові питання. Зокрема структура мотивації містить як суто мотиваційні, так і діяльнісні та особистісні чинники.

Як зазначає І. Бех, переміщення мотивів із професійної діяльності в якусь іншу (стосунки з оточенням, поява різних хобі тощо) є результатом переживання фахівцем відчуження, зумовленого недостатнім використанням умінь і здібностей суб'єкта, браком самостійності й почуттям відповідальності, вимушеним характером праці, неможливістю контролю за власною діяльністю. Через брак чіткої структури мотивації працівник не може виразити себе ні у процесі праці, ні в її результаті. І. Бех зауважує, що тільки коли відчуженість людини від справи зникає, з'являються умови для цілковитого занурення в роботу [Бех 1998].

Професійне самовизначення – важлива сторона процесу розвитку особистості психолога. Важливим компонентом професійного самовизначення є ціннісно-орієнтаційна діяльність, що забезпечує вироблення системи цінностей, пошук свого покликання, визначення своєї відповідності обраній професії. І. Бех

наголошував, що «надзвичайно важливо, щоб уже на ранніх етапах професійного становлення молоді люди починали осмислювати свій ціннісний простір, пов'язували його з цілями та завданнями обраної професії, а також долучалися до роботи, спрямованої на розвиток смислових орієнтирів». Значення такої діяльності виходить далеко за межі процесу професійного самовизначення, оскільки її зміст зумовлює пошук сенсу життя, етичних та естетичних ідеалів.

У контексті професійної стійкості вчителя-психолога ми виділяємо чотири групи мотивів: мотиви, пов'язані зі ставленням до майбутньої професійної діяльності (які створюють певний емоційний фон, що визначає стійкість особистості до негативного впливу зовнішніх негативних чинників); усвідомленість і вираженість професійної спрямованості особистості (що регулює напрями діяльності особистості); мотиви, пов'язані з розвитком професійно значущих рис особистості (вектор саморозвитку особистості як професіонала); мотиви досягнень. Вони визначають зміст мотиваційного компонента професійної стійкості вчителя-психолога.

Когнітивний компонент. У теорії та практиці вищої освіти сьогодні широко практикується так звана парадигма накопичення знань, що протистоїть особистісній, гуманістичній спрямованості підготовки психолога-практика. У професійному становленні вчителя-психолога найвагомішу роль відіграють знання не як такі, а їх система й цілісність. Якщо суб'єкт праці володіє системністю й цілісністю знань, то у професійній діяльності він значно менше залежатиме від зовнішніх чинників, виявлятиме велику стійкість у роботі. У психологічній діяльності найважливіші функції виконують психолого-педагогічні знання. Глибоко і професійно оперуючи знаннями з базових дисциплін, володіючи навичками самостійної роботи, учитель-психолог не матиме серйозних труднощів в оптимальному виборі засобів, форм і методів психологічної роботи, а отже, зможе більше проявляти стійкість, упевненість і надійність у професійній діяльності.

В основу когнітивного компонента професійної стійкості вчителя-психолога також покладені його знання про себе. Німецький психолог Н. Енкельман зауважує: «Людина не стоїть на місці, а значить, потрібно вчасно дізнаватися про всі зміни в собі» [Енкельман 1999, с. 186]. Оцінка своїх сил, здібностей, можливостей пов'язана з розвитком самосвідомості особистості й зумовлює виникнення прагнення до досягнень, розвитку мотиваційної сфери. Стійкість, адекватність, висота самооцінки – основа для формування таких рис особистості, як упевненість у собі, почуття власної гідності тощо.

Формувати знання про себе допомагають самоспостереження, самоконтроль, самоаналіз, самооцінка. В разі неадекватного уявлення про себе самовиховання будується на свідомо неточних, іноді помилкових передумовах, і особистість розвиває в собі властивості, незначущі для справжньої її суті. Помилки у сфері самопізнання, неадекватна самооцінка стають своєрідним психологічним бар'єром у процесі професійної діяльності майбутнього фахівця. Не менш важливим є і момент порівняння: оцінюючи себе, індивід довільно або мимоволі зіставляє себе з іншими, ураховуючи не лише власні досягнення та поразки, а й усю соціальну ситуацію загалом.

Отже, корпус знань про закономірності майбутньої професійної діяльності в галузі практичної психології, знань про принципи, напрями, технології психологічної діяльності, предметно-специфічних знань, знань про відповідність власних особистісних властивостей майбутнього психолога вимогам професії забезпечують учителю-психологу широту орієнтування в соціальному та професійному просторі, дає впевненість у своїх силах. Ці знання створюють передумови для розбудови авторської психологічної системи діяльності, дають змогу розвивати прагнення до рефлексії (образ «Я»), висловлювати свої думки та обстоювати власні погляди, відчувати себе активним суб'єктом професійної діяльності.

Конотативний компонент. Відображаючи діяльнісний зміст професійно-особистісного розвитку психолога, він характеризує його стійкість у професійному плані, на рівні умілості. Всі поведінкові акти психолога-практика диктуються цінностями, що «переживаються» ним, сенсами, мотивами, спираються на знання й розуміння їх алгоритмів, реалізуються на практиці. Конотативний компонент визначає операційний склад діяльності та професійної стійкості фахівця.

Сукупність умінь і навичок професійно стійкої поведінки та діяльності майбутнього психолога характеризується інструментальністю й технологічністю. Цих умінь і навичок студенти набувають у процесі лабораторно-практичних і тренінгових занять, навчально-професійної та практичної професійної діяльності. Особливо сприятливими для цього є ситуативні випробування, рольові та організаційно-діяльнісні ігри, виробнича практика, аналіз психолого-педагогічних завдань, реалізація організаційних і виконавських функцій, участь у діяльності органів студентського самоврядування.

Професійна стійкість психолога значно залежить від його вміння адаптуватися до мінливих обставин життя та діяльності, інтегруватися в нове середовище, перебудовувати тип і характер своєї професійної поведінки. Це вимагає від психолога творчого, інноваційного мислення, свободи, гнучкості, самостійності в постановці, реконструкції та виконанні поведінкових і професійно-діяльнісних завдань. Характерною особливістю конотативного компонента професійної стійкості психолога є його вміння зосереджуватися й мобілізувати свої внутрішні резерви для продуктивного виконання стратегічних життєвих завдань, усунення етично-психологічних перешкод, розв'язання протиріч, що виникають, а також особистісних проблем.

Для підтримки професійної стійкості фахівця на високому рівні необхідно, щоб він постійно проходив випробування на міцність своїх цілісно-сміслових настанов, на твердість суб'єктної позиції, на міцність психічного та психологічного здоров'я. О. Осинський наголошує на тому, що основною ланкою організації діяльності є суб'єктивно визначена людиною мета. Далі окреслюється «суб'єктивна модель значущих умов діяльності», на базі якої суб'єкт розробляє «програму дій». І, врешті-решт, розпочинається виконання дій відповідно до програми. У процесі діяльності програма дій може змінюватися й коригуватися з урахуванням оцінки її результатів. Унаслідок діяльності відбуваються зміни в самій людині та в арсеналі засобів, які вона використовує. Реалізується природний процес становлення й розвитку людини, вдосконалення її сил і можливостей [Осинский 1996].

Істотну роль у професійно-особистісній стійкості вчителя-психолога відіграє творчість. Творчі елементи походять від репродуктивних. Кожний продуктивний елемент зароджується в надрах інтенсивної цілеспрямованої діяльності, поступово «визріває і спрацьовує», даючи змогу здійснювати якийсь мінімальний стрибок думки. Разом із тим, у практиці психолого-педагогічної освіти, що склалася, студент по суті копіює систему методів і знань, яка пропонується викладачами або психологами-практиками. Він ніби підлаштовується під відомі зразки та штампи, що не сприяє формуванню творчих здібностей і знижує значення його діяльності.

На нашу думку, формуванню у студентів творчої активності сприяє створення проблемних ситуацій, розв'язання яких вимагає від студента не стандартних алгоритмів, а пошуку і створення нових прийомів і методів. На переконання І. Беха, «здатність розв'язувати проблемні ситуації є важливою професійною якістю. Підхід до розв'язання проблемних ситуацій є тонким індикатором, засобом діагностування мотиваційної структури особистості професіонала, його життєвих цінностей, повноти самореалізації, успішності подолання стресів» [Бех 1998, с. 92]. Сформована творча активність майбутнього вчителя дасть змогу йому у процесі професійної діяльності за максимально короткий час і з найбільшою ефективністю знайти вихід із будь-якої складної психологічної ситуації.

У процесі підготовки до професійної діяльності вчитель-психолог постійно виконує творче завдання, яке полягає в тому, щоб якнайефективніше досягти мети психологічної діяльності. Тому очевидно, що психологічна праця – це творчий за своєю природою процес. Вона дає фахівцеві можливість самореалізуватися. Проте наголосимо: дає лише можливість, а не гарантію, що варто людині пов'язати своє життя із професією психолога, – і вона вже відчуватиме емоційне задоволення від самореалізації. Робота як така не робить людину потрібною, вона лише дає їй можливість стати такою. В. Франкл із цього приводу зауважував: «... важлива не робота, яку людина виконує, а те, як вона це робить. ...Не від нашої професії, а від нас самих залежить, чи будуть реалізовані у процесі роботи ті особистісні, неповторні риси, з яких складається наша індивідуальність і які, таким чином, наповнюють сенсом наше життя» [Франкл 1990, с. 157].

Важливою в конотативному компоненті є здатність до самостійності та самодіяльності, що являє собою принцип розуміння та механізм творення суб'єкта як цілості, коли сам суб'єкт стає здатним до самостійних дій у зовнішньому та внутрішньому плані, у всьому діапазоні їх прояву. Самодіяльність – це також найбільш близька динамічна характеристика станів і дій суб'єкта за межами потрібного. Різний зміст діяльності висуває різні вимоги до процесу прийняття рішень. На думку В. Шадрикова, формування блоку прийняття рішень зводиться до вироблення й засвоєння вирішального правила і критеріїв досягнення мети. Суттєвим моментом цього можна вважати вироблення способів підготовки та прийняття рішень [Шадриков 1996].

Зняття обмежень у професійній діяльності дає змогу якнайповніше реалізувати активність учителя-психолога. Зменшення кількості упереджених, а головне, нав'язаних думок і збільшення потоку інформації забезпечують

необхідну свободу дій, самостійне і вчасне реагування на зовнішні зміни. У зв'язку з цим учителю-психологові необхідний розвиток таких здатностей, як володіння засобами організації та творчого виконання завдань майбутньої професійної діяльності, вміння та навички професійно стійкої поведінки, вміння перебудовувати поведінку й діяльність у мінливих умовах (адаптивні можливості особистості), готовність до реагування на несподіванки та прийняття самостійних рішень.

Рефлексивно-ціннісний компонент. Аналіз сучасних теоретико-методологічних підходів показав, що важливою якістю роботи психолога є рефлексивність. Процес психологічної діяльності супроводжується актуалізацією різних аспектів рефлексії: комунікативного, кооперативного, особистісного, інтелектуального. Кооперативна рефлексія психолога забезпечує взаєморозуміння в діаді «психолог–клієнт» і координацію спільного пошуку щодо виконання практичного завдання. Предметом кооперативної рефлексії може бути консультативний діалог. Предметом комунікативної рефлексії психолога є розуміння ним свого клієнта.

Аспект особистісної рефлексії пов'язаний з основним принципом психологічної діяльності – «Я-як-інструмент», що є основним засобом, який стимулює вдосконалення особистості психолога. У своєму інтелектуальному аспекті рефлексія означає вміння психолога-практика виокремлювати, аналізувати й співвідносити з наочною ситуацією власні розумові дії [Пов'якель 2003]. Завдяки інтелектуальній рефлексії здійснюється саморегуляція процесу виконання професійних завдань. Роль рефлексії як системотвірного чинника визначається тим, що вона: а) домінує у структурі продуктивного мислення в цілому, порівняно з рештою компонентів; б) інтенсифікується перед «інсайтним» відкриттям принципу розв'язання проблеми; в) забезпечує не тільки когнітивно-сміслову виконання проблемного завдання, а й метакогнітивно-сміслову подолання конфліктності творчого пошуку, що виникає у психолога [Пеньковська 2000].

У дослідженні М. Варбан розкривається специфіка процесу професійної діяльності психолога-практика й виокремлюється такий вид рефлексії, як професійна рефлексія [Варбан 1999]. Професійна рефлексія психолога – це здатність до відстороненого спостереження, об'єктом якого є суб'єкт професійної діяльності. Категорію «професійна рефлексія психолога» можна розглядати як систему, що складається з двох взаємопов'язаних підсистем. Перша – це сукупність уявлень фахівця про особливості ефективної професійної діяльності. До таких особливостей належать: наявність індивідуальної «узагальненої психологічної теорії», на основі якої створюється й розвивається власна концепція психологічної допомоги, теоретична сенситивність – відкритість новому теоретичному знанню; соціабельність, визнання своєї недосконалості й розуміння шляху подальшого професійного розвитку; система професійних цінностей, яка враховує, зокрема, й етичний кодекс практичного психолога; визнання складностей і суперечностей різних сторін професійної діяльності як стимулу для подальшого розвитку; здатність вийти за межі безперервного потоку професійної діяльності з метою побачити свою працю загалом.

До професійно значущих ознак, які зумовлюють ефективну професійну діяльність, належать: рефлексивність, соціально-перцептивні здібності, висока емпатія, інтелектуальність (схильність до аналітичної діяльності, багатий активний словник, дивергентність мислення, широкий репертуар індивідуальних когнітивних стилів), креативність, гнучкість у поведінці, неконформізм, здатність до надситуативності, психічне здоров'я. Другу підсистему категорії професійної рефлексії у практичних психологів становить сукупність уявлень про себе як суб'єкта професійної діяльності, наявність професійно значущих особистих властивостей, необхідний ступінь їх сформованості, а також визначення способів їх розвитку та корекції.

Професійна рефлексія практичного психолога може розглядатися як уміння здійснювати систематичний самоаналіз із подальшою творчою активізацією професійної діяльності. Специфічною особливістю професійної рефлексії психолога-консультанта є залучення до процесу рефлексії чинника часу. Варто розрізняти поточну (тактичну) рефлексію, предметом якої є виконання конкретного професійного завдання, і перспективну (стратегічну) рефлексію, у фокусі уваги якої – бажаний рівень професіоналізму. Рефлексія тісно пов'язана з розвитком діалогічності особистості фахівця, відіграє важливу роль у процесі ведення психотерапевтичного діалогу, а також у процесі професійного розвитку особистості та становленні професійної «Я-концепції».

Отже, здатність до рефлексії, стабільність ціннісних орієнтацій, готовність до продуктивного спілкування та встановлення довірливих відносин (рівень розвитку комунікаційної сфери та емпатії) є важливими елементами на шляху формування професійної стійкості майбутнього психолога-практика.

Регуляційно-вольовий компонент. Професіоналізм психолога залежить від того, наскільки він володіє сучасним змістом і сучасними засобами виконання професійних завдань, зокрема й досвідом професійної саморегуляції. Саморегуляція – вольовий за природою процес. К. Платонов так визначив одну з її закономірностей: здатність до саморегуляції безпосередньо пов'язана з рівнем вияву основних компонентів волі: цілеспрямованості, наполегливості, витримки, мужності, сміливості, дисциплінованості [Платонов 2006]. Інші ознаки виділив В. Селиванов: самостійність і цілеспрямованість у поведінці та свідомості індивіда [Селиванов 1999].

Одним із важливих елементів у структурі особистості фахівця є самосвідомість. Саме тому розвиток уміння підпорядковувати внутрішній світ людини його зовнішнім проявам, які віддзеркалюються в мотивах, потребах і діяльності, а також адекватне зіставлення образів «Я-реального» і «Я-ідеального», сприяють актуалізації самосвідомості. Серед найбільш значущих структур самосвідомості – ідентифікація, самореалізація та самоактуалізація. У працях В. Мухіної акцентовано онтогенез ідентифікації особистості та ціннісну сторону феномена. При цьому виділено два основні етапи в розвитку самосвідомості:

– привласнення структури самосвідомості через механізм міжособистісної ідентифікації; структура характеризується основними феноменами: ім'ям, рівнем домагань на визнання, вибором діяльності;

– формування світогляду та системи особистісних смислів; тут механізми ідентифікації та відокремлення діють на емоційному та когнітивному рівнях (розвинена особистість прогнозує себе в майбутньому, формує образ своєї життєвої позиції) [Мухина 1999].

Отже, професійна стійкість учителя-психолога є соціокультурним і психологічним феноменом, який охоплює впорядковану сукупність ціннісно-смыслових регуляторів, що забезпечують твердість його суб'єктної позиції та емоційно-вольових станів. Структуру професійної стійкості формують мотиваційний, когнітивний, конотативний, рефлексивно-ціннісний і регуляційно-вольовий компоненти у їх взаємозв'язку і взаємозумовленості.

4.4. ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ПРИЙНЯТТЯ СТРАТЕГІЧНИХ ЖИТТЄВИХ РІШЕНЬ ЯК УМОВА ГАРМОНІЗАЦІЇ ЇХ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

На сучасному етапі розвитку соціуму важливим завданням вищої школи є формування не просто носія певного обсягу знань, а соціально активної, високоморальної студентської молоді з адекватною поведінкою. У вирі політичних та економічних перетворень, які переживає сучасне українське суспільство, відбувається становлення молодого покоління нашої держави, що супроводжується певними ускладненнями, зокрема нівелюється процес прогнозування особистістю власного майбутнього та прийняття найважливіших стратегічних життєвих рішень. Зважаючи на це, до гармонійності культурно-освітнього простору, в якому відбувається особистісне становлення молоді, висуваються особливі вимоги.

Поняття гармонії та гармонійності особистості вчені (В. Вернадський, Геракліт, С. Гончаренко, Е. Кант, Г. Лейбніц, Н. Ничкало та ін.) визначають як внутрішню та зовнішню впорядкованість, узгодженість, цілісність психічних властивостей і процесів. Гармонійний розвиток особистості – це співрозмірний, збалансований, домірний у певному плані розвиток окремих підструктур у загальній психологічній структурі особистості, а саме – підструктур спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту, психофізіології тощо [Помиткіна 2007, с. 8–11]. Отже, гармонізація культурно-освітнього простору майбутнього педагога передбачає узгодженість як внутрішніх (стосовно психіки), так і зовнішніх (навколишні умови) процесів.

Одне з центральних місць у структурі психічної діяльності людини посідають мисленнєві операції та дії, які після складної обробки мозком втілюються у прийнятті рішень. Людина приймає рішення кожного дня – від елементарних побутових до емоційно напружених у складних ситуаціях життя. Однак їй потрібно приймати і стратегічні життєві рішення, які переважно необхідні в юнацькому віці та які впливають на подальшу долю особистості.

Прийняття таких рішень пов'язане з певними умовами становлення молоді людини.

Починаючи свідоме життя у старших класах, молода людина стикається з певними протиріччями, які зумовлені соціально-психологічними чинниками. По-перше, це протиріччя між державою й особистістю, яке полягає в тому, що держава зацікавлена у формуванні фахівця як майбутнього виконавця певної діяльності в загальній соціальній структурі. Однак далеко не всі абітурієнти мають можливість вступити на навчання за тим напрямом, який подобається, відповідає інтересам, нахилам і здібностям, оскільки державне замовлення з кожним роком зменшується, а матеріальні можливості сплачувати за навчання є не в усіх. Отже, юнаки й дівчата часто обирають професію не за покликанням, а після закінчення навчання й отримання диплому за певною спеціальністю змушені працевлаштовуватися не за фахом. Друге протиріччя зумовлене різними прагненнями в особистісно-сімейному просторі молоді людини. Як показують дослідження практиків, батьки наполягають на професійному навчанні дочки чи сина не за їхнім бажанням, а виходячи з власного досвіду та знання, радять обирати «вагому та високооплачувану» професію. Третє протиріччя стосується внутрішньоособистісних прагнень самої молоді людини. З одного боку, батьки докладали зусиль до всебічного розвитку дитини (музика, танці, вокал, спортивні секції тощо), прищепили любов до занять певною улюбленою справою, але оскільки ці заняття не приносять матеріального задоволення, то професію доводиться обирати в іншому напрямі.

Доречно поставити запитання: До чого найбільше прагне сучасна молодь, «абітурієнти» та «студенти»? Як свідчать дослідження психологів-практиків і соціологів, усі юнаки й дівчата, незалежно від обраного профілю професійного навчання, хочуть бути щасливими!

Кожна людина має своє уявлення про щастя, однак у багатьох погляди збігаються. Видатні особистості в історії людства, зокрема А. Адлер, Г. Костюк, Р. Мей, В. Роменець, С. Рубінштейн, Г. Сковорода та ін., твердили, що людина щаслива тоді, коли реалізується у трьох світах – у професійному становленні, в особистісно-сімейному просторі та в побудові стосунків із найближчим оточенням (родичі, друзі, співробітники тощо). Так, із часів Платона у філософсько-психологічній літературі йдеться про основні вирішальні вибори в людському житті, які його гармонізують, – вибір друзів, коханої людини, професійної діяльності. Умовою правильності вибору вважалось знання себе, своїх нахилів, цінностей, потреб тощо. Заклик «Пізнай себе», викарбуваний на вході до Дельфійського храму, вказував на першочерговість самопізнання та самовдосконалення стосовно реалізації соціальних потреб у спілкуванні, коханні та виборі професії. Так само у філософських поглядах Г. Сковороди пізнання себе, власної духовної природи було умовою людського щастя та вибору спорідненої діяльності, яка може приносити задоволення людині та користь суспільству [Сковорода 1973].

Три головні життєві завдання, які постають перед людиною, розглядав А. Адлер – працю, дружбу і любов. Ці завдання визначалися як основні умови людського існування [Фрейджер 2006, с. 136]. Праця передбачає діяльність, корисну для суспільства, а не лише прибуткове заняття. На переконання А. Адлера,

праця приносить відчуття задоволення та самоповаги тільки тоді, коли вона корисна для інших. Важливість праці насамперед ґрунтується на залежності людини від соціального середовища. Дружба зумовлюється належністю до людської раси та необхідністю постійно пристосовуватися до інших істот нашого виду, взаємодіяти з ними. Дружні стосунки дають змогу зміцнити життєво важливі зв'язки і є вагомим елементом конструктивної праці. Любов розглядається А. Адлером у сенсі гетеросексуальності. Вона припускає близьку взаємодію на фізичному й ментальному рівнях і породжує високий ступінь довіри між людьми протилежної статі. Любов виникає з інтимних стосунків, які необхідні для продовження роду. А. Адлер писав, що тісні узи сімейних стосунків вимагають від нас великої здатності взаємодіяти з іншою людською істотою, а успішний щасливий шлюб створює найкращу умову для виховання в дітях товариськості й соціального інтересу. На думку А. Адлера, ці три компоненти (праця, дружба й любов) взаємопов'язані. Успіх в одному напрямі веде до успіху в інших.

Фактично всі три завдання є різними сторонами однієї проблеми – як жити конструктивно у світі, що нас оточує [Фрейджер 2006, с. 136]. Конструктивність чи деструктивність залежать від прийнятих особистістю життєвих рішень. Погоджуючись із наведеними поглядами на працю й кохання, зазначимо, що стосовно дружби прийняття рішення не має стратегічного, доленосного характеру. Друзі можуть з'являтися на життєвому шляху людини, не впливаючи суттєво на його хід, не змінюючи істотно ні саму людину, ні її життєву траєкторію. Так само розлучення з друзями може не мати кардинальних доленосних наслідків, тоді як розлучення з коханою людиною, як правило, переживається як життєва трагедія.

Проблема спрямованості життєвої активності особистості розглядалася також у контексті гуманістичної психології. Так, наприклад, у концепції А. Маслоу вчинкова активність особистості розглядається у трьох найважливіших, стратегічних напрямках: досягнення у професійній діяльності, налагодження стосунків у соціумі та в особистісно-сімейному просторі [Маслоу 2011]. Р. Мей в екзистенційній концепції людини визначив три форми буття у світі: наші взаємини зі світом зовнішніх об'єктів чи речей, наші взаємини з іншими людьми, взаємини з власною особистістю [Фрейджер 2006, с. 703]. Психологічно здорові люди живуть у всіх цих трьох світах одночасно. Взаємини з іншими та з зовнішнім світом залежать від ставлення людини до себе, до інших, до світу загалом, тобто від життєвої позиції. Отже, гармонізація культурно-освітнього простору майбутніх педагогів може відбуватися за умови їхньої готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень у трьох доленосних напрямках: у професійному самовизначенні, у виборі шлюбного партнера, у визначенні власної життєвої позиції.

Прийняття рішень у психології розглядається як центральний етап переробки інформації на всіх рівнях психічної регуляції в системі цілеспрямованої діяльності людини й найбільш узагальнено визначається як формування цілей дій та операцій, що знижують вихідну невизначеність проблемної ситуації. Наявні різні концептуальні підходи до вивчення процесу прийняття рішень, розроблені такими вченими, як К. Абульханова-Славська, Г. Балл, М. Бахтін, І. Бех, А. Брушлинський,

Д. Леонт'єв, В. Моляко, В. Роменець, С. Рубінштейн, В. Чернобровкін та ін. Психологічні механізми прийняття рішень привертали і привертають увагу багатьох дослідників, однак у контексті гармонізації особистісного простору студентської молоді вони вивчені недостатньо. Прийняти рішення – означає обрати певну мету та спосіб дії, надати їм перевагу перед іншими (Г. Балл, Ф. Василюк, У. Джеймс, Д. Леонт'єв, Е. Фромм).

Стратегічні життєві рішення є найбільш відповідальними та значущими в житті молоді людини і впливають на її подальшу долю. Спрямованість таких рішень охоплює рішення щодо визначення власної життєвої позиції особистості, професійного самовизначення та рішення з вибору шлюбного партнера [Помиткіна 2013]. Прийняте та втілене в життя доленосне рішення становить вузловий момент життєвого шляху особистості, якісно змінює її життєву ситуацію, коригує життєву позицію, гармонізує особистісний простір. Період навчання молоді у виші характеризується, з одного боку, активізацією самосвідомості та прагненням до життєвого самовизначення, гармонізації особистісного простору, а з іншого – неготовністю до свідомого вибору життєвих альтернатив і несформованою відповідальністю за наслідки прийнятих рішень [Чернобровкін 2010; Pomytkina 2013].

Прийняття стратегічних життєвих рішень є складним особистісно детермінованим циклічним процесом, який відбувається на основі психічного оберту та актуалізує ціннісно-мотиваційні, емоційно-почуттєві, інтелектуальні та вольові психологічні механізми, веде до життєвого самовизначення (щодо власної життєвої позиції, професійного самовизначення, вибору шлюбного партнера), зменшення невизначеності вихідної ситуації вибору. Цей процес відбувається за етапами: 1) усвідомлення значущості цілей, 2) творчий пошук нових альтернатив та оцінювання їх бажаності, 3) прийняття попереднього рішення, 4) прийняття остаточного стратегічного життєвого рішення. Специфікою прийняття таких рішень є підвищена відповідальність, визначальність щодо життєствердження, пролонгованість у часі [Помиткіна 2013].

Результати ряду емпіричних досліджень виявили переважно низький рівень особистісної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень, що зумовлює необхідність розроблення та впровадження у практику вишу психолого-педагогічного забезпечення, спрямованого на розвиток умінь і навичок студентів, необхідних для визначення стратегічних життєвих цілей і підготовку до прийняття означених рішень. Успішність прийняття студентами стратегічних життєвих рішень визначається їх особистісною готовністю до цього процесу. У науково-літературних джерелах розглядаються різні аспекти готовності студентів. Поняття «особистісна готовність» припускає наявність у студентів відповідної психологічної настанови на діяльність у ситуації вибору; мотивів, цілей і ціннісних орієнтацій; високого почуття відповідальності за виконання своїх професійних обов'язків; цілеспрямованості, активності й самостійності у прийнятті рішень. Отже, особистісна готовність особистості до прийняття стратегічних життєвих рішень може визначатися не лише знаннями та прагненнями, а й ступенем обґрунтованості цього процесу: як (періоди), де (сфери), якими засобами буде досягнуто кінцевої мети [Помиткіна 2012].

Теоретико-методологічний аналіз наукових джерел дав змогу визначити особистісну готовність до прийняття стратегічних життєвих рішень як складне ієрархізоване структурне утворення, що складається з ціннісно-мотиваційного, інформаційно-пізнавального, цілеутворювального та операціонального компонентів і забезпечує здатність особистості до успішного професійного самовизначення, вибору супутника життя та вибору власної життєвої позиції. Таким чином, у загальному вигляді особистісна готовність до прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення передбачає сформоване ціннісно-позитивне ставлення до певного напрямку професійної діяльності, наявність мотивації та необхідних професійних знань, усвідомлення мети професійного зростання та обґрунтованість прийнятого рішення і шляхів його досягнення.

Особистісна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень стосовно вибору супутника життя передбачає усвідомлення цінностей подружжя, сформовану мотивацію до пошуку своєї «половини», наявність знань, необхідних для створення сім'ї, визначеність мети, обґрунтованість прийнятого рішення та шляхів його досягнення. Особистісна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень стосовно обрання життєвої позиції особистості визначається сформованістю поглядів, суджень, системи оцінок, знань і переконань особистості щодо себе та світу загалом, усвідомленням власної цінності та цінності свого оточення, мотивацією до формування й удосконалення власної життєвої позиції, обґрунтованістю прийнятого рішення щодо обраної життєвої позиції та шляхів його досягнення й залежить від успішності взаємодії з іншими. Отже, розвиток готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень може відбуватися за умови впровадження у практику вишу спеціально розробленої програми підготовки молоді на основі визначеного підходу.

У процесі наукового пошуку нами було розроблено акмео-гуманістичний підхід, що є базовим для вироблення концептуальних уявлень про особистість і прийняття студентами стратегічних життєвих рішень [Помиткіна 2013]. Він дає змогу визначати принципи діагностики психологічної готовності студентської молоді, розробляти й упроваджувати психолого-педагогічні засоби, спрямовані на психологічну підтримку студентів у процесі життєвого самовизначення. До основних принципів акмео-гуманістичного підходу належать такі: принцип цілісності особистості; принцип соціально-психологічної детермінації прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень; принцип розвитку та самоактуалізації особистості; принцип раціогуманізму (поєднання у процесі використання формувальних впливів на особистість студента раціонального та емоційно-почуттєвого характеру); принцип свободи волевиявлення особистості у процесі прийняття стратегічного життєвого рішення. Реалізація акмео-гуманістичного підходу у практиці освітньої діяльності вимагає врахування принципів, психологічних механізмів прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень в умовах сучасного навчально-виховного процесу вишу й потребує розроблення практичних засобів, які враховують особливості психологічної готовності студентської молоді до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Серед особливостей прийняття стратегічних життєвих рішень студентами можна виділити такі: вікові особливості, які детермінуються культурно-історичними, психофізіологічними та психолого-індивідуальними характеристиками молодого людини; пролонгованість у часі, зверненість у майбутнє, обізнаність у світі професій та усвідомлення відповідності своїх професійних і особистісних рис вимогам професії; ступінь сформованості ціннісних орієнтацій і внутрішнього світу особистості. Четверта особливість стосується прийняття рішення щодо вибору супутника життя й визначається насамперед тим, що це рішення є актом взаємодії партнерів і вибір одного ще не означає згоди іншого партнера. Прийняття рішення – це один із елементів у структурі діяльності особистості, компонент поведінки, спрямованої на усвідомлення цілі [Анохин 1976]. Отже, розроблені практичні засоби, об'єднані у психолого-педагогічну програму, мають на меті сприяти усвідомленню студентами необхідності розвитку психологічної готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень як важливої особисто значущої мети.

Оскільки прийняття стратегічних життєвих рішень є складним особистісно детермінованим циклічним процесом, який актуалізує ціннісно-мотиваційні, емоційно-почуттєві, інтелектуальні та вольові психологічні механізми й веде до життєвого самовизначення (щодо вибору професії, супутника життя, життєвої позиції), а також зменшення невизначеності вихідної ситуації вибору, то розроблена психолого-педагогічна програма має бути спрямована на актуалізацію наведених механізмів у студентів в умовах навчання у виші. При цьому слід зважати на те, що за діагностичними даними, отриманими нами у процесі емпіричного дослідження, студенти мають різні рівні розвиненості особистісної готовності до прийняття різних видів стратегічних життєвих рішень щодо вибору супутника життя, професійного самовизначення та визначення життєвої позиції. Саме тому розроблена психолого-педагогічна програма повинна мати диференційований характер за видами стратегічних життєвих рішень.

Сутність змістової диференціації має ґрунтуватися на специфіці актуалізації певних психологічних механізмів, що мають забезпечувати розвиток особистісної готовності до прийняття стратегічного життєвого рішення визначеного спрямування. Так, наприклад, у зв'язку з тим, що у процесі прийняття рішень щодо професійного самовизначення найбільшої активності досягають інтелектуальні психологічні механізми, розвиток особистісної готовності за цим напрямом вимагає розроблення засобів, спрямованих на посилення розумової діяльності студентів (сприйняття, уваги, мислення, пам'яті, уяви). Зважаючи на те, що у процесі прийняття стратегічних життєвих рішень щодо вибору супутника життя на перший план виходять почуття, емоції (кохання, пристрасть, уподобання), відповідний блок психолого-педагогічної програми має насамперед спрямовуватися на розвиток у студентів здатності до управління власними емоційними станами, спроможності класифікувати й упорядковувати почуття та бажання. При визначенні власної життєвої позиції найактивнішими стають ціннісно-мотиваційні психологічні механізми, а отже, відповідний блок диференційованої програми має передовсім активізувати ціннісну самосвідомість особистості, спонукати студентів до ціннісного самовизначення тощо.

З урахуванням наведених принципових положень для підготовки студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень було розроблено *диференційовану психологічну програму*, яка враховує три напрями стратегічних життєвих рішень і відповідно містить три блоки, спрямовані на розвиток готовності до прийняття стратегічного життєвого рішення: 1) щодо професійного самовизначення; 2) щодо вибору супутника життя; 3) щодо визначення життєвої позиції особистості. У структурному плані розроблена психолого-педагогічна програма містить психологічний тренінг (див. табл. 1), спрямований на розвиток особистісної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень, психологічне консультування з метою підтримки студентів у процесі прийняття означених рішень і тематичний відеолекторій. До програми відеолекторію увійшли науково-популярні та художні відеофільми відповідної тематики, які збагачують особистість емоційним досвідом та інформаційно-пізнавальним змістом (див. табл. 2, 3, 4).

При розробленні плану та програми психологічного тренінгу ми використовували теоретичні положення та практичні напрацювання з проблем організації і проведення групових тренінгових занять у психокорекційній психології (О. Донцова, С. Максименка, Л. Петровської, К. Фопеля та ін.), психотерапії та консультуванні (Ю. Альшиної, О. Бондаренка, Ф. Василюка, С. Васьківської, Р. Кочюнаса, Т. Титаренко, З. Фрейда, І. Цимбалюка, Т. Яценко та ін.). Деякі психокорекційні вправи, що потребували специфіки, були авторськими. На початку проведення психологічного тренінгу спільно зі студентами необхідно визначити основні правила групової роботи, серед яких: конфіденційність, анонімність, активна взаємодія, добровільність участі, толерантність, персоніфікація висловлювань, доброзичливість і взаємна повага. Наведені правила тренінгової взаємодії обговорюються та затверджуються разом зі студентами кожної групи, що сприяє взаємодії учасників та ефективній роботі. До участі у тренінговій роботі мають бути залучені студенти з низьким і середнім рівнем готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень.

Таблиця 1

План психологічного тренінгу розвитку особистісної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень

Основні тематичні модулі	Тематика занять	Кіл-ть год.
І. Прийняття рішення щодо визначення власної життєвої позиції	Тема 1. Цінність життя та власної життєвої позиції	2,0
	Тема 2. Життєва позиція в контексті мотивів і потреб особистості, яка прагне до саморозвитку	
	Тема 3. Види життєвих позицій особистості	2,5
	Тема 4. Розвиток власної життєвої позиції як стратегічна мета особистості студента	2,5
	Тема 5. Шляхи і методи розвитку конструктивної життєвої позиції студента	2,5
	Тема 6. Розвиток уміння прогнозувати результати прийнятого рішення щодо визначення власної життєвої позиції особистості	2,5

Основні тематичні модулі	Тематика занять	Кіл-ть год.
II. Прийняття рішення щодо професійного самовизначення	Тема 1. Професійне самовизначення як життєва цінність особистості	2,5
	Тема 2. Особистісне ставлення до професії та спеціалізації	2,5
	Тема 3. Розвиток цілеутворення у процесі професійного самовизначення	2,5
	Тема 4. Здатність до обґрунтування рішень щодо професійного самовизначення	2,5
	Тема 5. Розвиток особистісних умінь студентів приймати стратегічні рішення щодо професійного самовизначення	2,0
III. Прийняття рішення щодо вибору шлюбного партнера	Тема 1. Цінність сім'ї та сімейних стосунків	2,5
	Тема 2. Пошук шлюбного партнера як природна, соціальна та духовна потреба особистості	2,5
	Тема 3. Стратегія і тактика пошуку шлюбного партнера у студентські роки	2,5
	Тема 4. Аргументація вибору потенційного шлюбного партнера	2,5
	Тема 5. Розвиток здатності студента до прогнозування та передбачення наслідків власних дій	2,0
	Тема 6. Розвиток здатності до обґрунтування власних стратегічних життєвих рішень	2,0
	Тема 7. Розвиток особистісних якостей, необхідних студентам для прийняття стратегічних життєвих рішень	2,0
Разом		40,0

Перший блок програми тренінгу був спрямований на розвиток особистісної готовності щодо визначення життєвої позиції особистості й забезпечувався також добором специфічних вправ, спрямованих на розвиток вищевказаних компонентів готовності. Це були переважно вправи на пізнання себе, підвищення рівня свідомості та самосвідомості, уточнення ідеалів, переконань, а також вправи, спрямовані на активізацію прагнення до побудови конструктивної життєвої позиції. Нижче наводяться приклади вправ і завдань, що входять до програми тренінгу «Розвиток особистісної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень».

Вправи, спрямовані на розвиток особистісної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень щодо визначення власної життєвої позиції

Заняття 1

Мета:

1. Знайомство з учасниками групи.
2. Зняття емоційної напруги учасників.

3. Створення позитивного психологічного клімату.

4. Створення позитивної мотивації та зацікавленості в роботі тренінгу.

Вправа 1. Знайомство. Гра «Снігова куля». Перший учасник називає своє ім'я й повідомляє про себе, чим він любить займатися найбільше (це може бути й «хобі»). Наприклад, «Я – Юля, найбільше я люблю грати на гітарі та співати». Наступний учасник: «Це – Юля, вона любить грати на гітарі і співати, а я – Михайло, я мрію...». Так кожний наступний учасник повторює все про попередніх і розповідає про себе. Гра ознайомлює учасників із прагненнями інших, знімає напругу, створює атмосферу зацікавленості. Учасники, які начебто знайомі давно, вражені тим, що дізнаються про нові вподобання своїх друзів. Тренер з'ясовує для себе, у якому руслі спрямовувати подальші заняття: використовувати музику, складати вірші, займатися живописом тощо.

Вправа 2. «Наповненість життя». Тренер розповідає притчу, яка активізує мотивацію та мобілізує особистість до перегляду власних цінностей.

Професор філософії, виступаючи перед аудиторією, взяв склянку й наповнив її камінцями, кожний з яких мав три сантиметри в діаметрі. Далі спитав студентів: «Чи заповнена банка?». Студенти відповіли: «Так, вона повна». Потім професор дістав горіх, кинув його в банку, де він зайняв вільний простір. На запитання професора студенти знову відповіли, що банка повна. Тоді професор узяв коробку з піском, висипав і його в банку. Звісно, пісок зайняв усе вільне місце в банці. Ще раз запитав професор студентів: «Чи заповнена банка?». Вони відповіли: «Так, тепер уже остаточно». Але професор дістав склянку води й вилив її в банку до останньої краплини, розмочуючи пісок. Студенти сміялися, а професор продовжив: «Я хочу, щоб ви зрозуміли, що банка – це ваше життя. Камінці – це найважливіші речі в ньому: сім'я, здоров'я, друзі, діти, – все необхідне для того, щоб ваше життя було повним, навіть тоді, коли все інше втрачене. Горіх – це речі, які особисто для вас стали важливими – робота, будинок, машина тощо. Пісок символізує дрібниці в нашому житті. Якщо спочатку наповнити банку піском, то не залишиться місця для найважливіших речей. Займайтеся тим, що робить вас щасливими. Займайтеся насамперед камінцями, тобто найціннішими справами у вашому житті, визначте ваші пріоритети, а інше – це тільки пісок». Тоді студентка підняла руку і спитала професора: «А яке значення має вода?». Професор посміхнувся: «Я радий, що ви спитали. Я це зробив, щоб показати вам, що яким би заповненим не було ваше життя, завжди залишається місце для свята та дозвілля». *Обговорення.*

Вправа 3. «Активізація уяви та мотивації». Студентам пропонується на аркушах паперу записати всі найзаповітніші (навіть неймовірні, фантастичні) бажання (5–10), чого б вони хотіли досягти в найближчі 20 років. Наприклад: я хочу полетіти в Космос, хочу стати Президентом України, стати мільйонером, стати доктором психологічних наук тощо. Після написання студентам пропонується зачитати вголос свої мрії, але так, ніби вони вже здійснилися: я злітав у Космос, я став Президентом, я став мільйонером, я став доктором психологічних наук тощо. Тренер і всі учасники стежать за тим, що відбувається зі студентом, який зачитує свої мрії. Під час обговорення учасники діляться своїми відчуттями: досягати – це дуже приємно й тому це добре!

Вправа 4. «Стратегічні життєві цілі». Тренер пропонує студентам, розділившись на групи, подумати та записати, які з усіх можливих бажаних цілей є визначальними, доленосними для них, яких би цілей вони хотіли досягти, які є важливими для подальшого життя кожного. Через деякий час кожна група презентує свої стратегічні життєві цілі. Обговорення та підсумки: які цілі вважати стратегічними життєвими цілями, а які – супутними (наприклад, хобі), які емоційно прикрашають життя людини.

Перегляд відеофільму «Плата наперед».

*Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.
Ритуал прощання.*

Заняття 2

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Розвиток бажання активної життєдіяльності.
4. Активізація мотивації до визначення власної життєвої позиції.

Вправа 1. «Бути собою». Тренер розповідає притчу.

Якось король прогулювався садом і побачив, що всі рослини в ньому почали в'янути. Він запитав у рослин, що з ними сталося, і почув у відповідь, що дуб гине, тому що не такий високий, як смерека. Смерека сказала, що гине від того, що не може давати виноград, виноградна лоза гинула тому, що не могла так прекрасно зацвісти, як троянда.

Король знайшов лише одну квітку – маргаритку, яка було свіжою, як завжди. Йому стало цікаво, чому так вийшло. Квітка відповіла: «Коли ти мене садив, я прийняла те, що ти хотів саме маргаритку. Якби ти хотів у саду бачити дуб, смереку або троянду, ти б посадив їх. Я не можу бути ніким іншим, окрім того, чим я є, тому намагаюся якнайкраще бути собою.

Вправа 2. «Ставлення до життя». Тренер розповідає про різні розуміння людиною сенсу життя, наводить приклади з життя відомих постатей в історії людства. СENS життя – це той шлях і та діяльність, від яких людина отримує найбільше задоволення, це те, що вона просто не може не робити. На жаль, життя може виявитися не тільки неповним, однобічним, а й зовсім не відбутися. Прояви життєвої нереалізованості можуть бути такі:

- втрата смислу життєвих цілей, розчарування, втрата працездатності;
- безпорадність при зіткненні з життєвими труднощами;
- сурогатне життя, як заповнене псевдодіяльністю, псевдоцінностями, життя, як рослинне існування.

В. Франкл із цього приводу пише: «... людина, стикаючись зі своєю долею, змушена її прийняти, але все-таки має можливість реалізувати цінності стосунків. Те, як вона сприймає життєві труднощі, як несе свій хрест, та мужність, яку вона виявляє у стражданнях, гідність, яку вона демонструє... – усе це є мірилом того, наскільки вона відбулася як людина». Як твердив Ж.-П. Сартр, життя не має апіорного смислу, доки ви не живете власним життям, воно є нічим, ви самі повинні надати йому смислу, який стане цінністю.

Є погляд, згідно з яким людина як духовна істота за своєю сутністю повністю невиразна. Людина, на думку О. Вишневського, – це істота, яка перебуває постійно у стані внутрішньої боротьби, але водночас істота самодостатня. Вона досвідчена й обмежена, сильна й слабка, добра й зла, правдива й брехлива тощо. Вона завжди в дорозі. Пріоритетний смисл людського життя визначається вибором однієї з життєвих позицій:

- гуманістична – служіння людям;
- перфекціонізм – особистісне самовдосконалення;
- корпоратизм – належність до референтних груп;
- прагматизм – орієнтація на успіх;
- гедонізм – отримання задоволення тощо.

Давньокитайський філософ Конфуцій зазначав: «У країні, якою добре керують, соромляться бідності. У країні, якою керують погано, соромляться багатства».

Наприкінці заняття тренер зачитує філософський заповіт матері Терези (Агнеси Гонжи Бояджу (1910-1997 рр.)) про ставлення до життя:

ЖИТТЯ – це можливість. Скористайся нею.

ЖИТТЯ – це краса. Захоплюйся нею.

ЖИТТЯ – це мрія. Здійсни її.

ЖИТТЯ – це виклик. Прийми його.

ЖИТТЯ – це обов'язок твій насущний. Виконай його.

ЖИТТЯ – це гра. Стань гравцем.

ЖИТТЯ – це багатство. Не розкидайся ним.

ЖИТТЯ – це скарб. Бережи його.

ЖИТТЯ – це любов. Насолодися нею сповна.

ЖИТТЯ – це таємниця. Пізнай її.

ЖИТТЯ – це скорбота. Перебори її.

ЖИТТЯ – це пісня. Доспівай її до кінця.

ЖИТТЯ – це боротьба. Почни її.

ЖИТТЯ – це драма, стань із нею віч-на-віч.

ЖИТТЯ – це удача. Шукай цю мить.

ЖИТТЯ занадто цінне, не знищуй його. Це твоє життя. Борони його!

Завдання: визначте, будь-ласка, за 10-бальною шкалою (від 1 до 10), наскільки сьогодні ваше життя є повним. Запам'ятайте цю цифру і сьогоднішню дату.

Обговорення.

Вправа 3. «Час обирати». Учасники об'єднуються в підгрупи по 5–6 осіб. Їм пропонується за допомогою казки розкрити основні дихотомії морального вибору людини: вірності та зради, любові й ненависті, добра і зла, жорстокості й милосердя. Після репетиції обрана казка демонструється всій групі. На завершення відбувається рефлексивний аналіз змістового наповнення представлених композицій.

Вправа 4. «Лист до себе». Наприкінці заняття керівник просить учасників тренінгу подумати й написати листа до себе, вказавши в ньому, яким би кожен себе хотів побачити після завершення психокорекційних занять, яких змін він очікує у власній особистості, чого він може досягти, які шляхи та засоби він

використає для цього. Потім цей лист потрібно заклеїти й зберегти до кінця заняття, а на останньому занятті – прочитати та проаналізувати.

*Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.
Ритуал прощання.*

Заняття 3

Мета:

1. Знайомство учасників тренінгу.
2. Зняття емоційної напруги учасників.
3. Ознайомлення з базовими поняттями життєвої позиції.

Вправа 1. Релаксація: вирівнювання дихання. Вступне слово тренера. Життєва позиція розглядається як внутрішня настанова, орієнтація на певну лінію поведінки, що базується на світоглядних, моральних і психологічних рисах особистості та відображає її суб'єктивне ставлення до суспільства.

Вправа 2. Істина в кожного своя (позиція). Якось п'ять сліпців вирішили дізнатися, що таке слон. Вони багато разів чули про цю тварину, але ніколи її не бачили. Ось підійшли сліпці до слона. Перший з них торкнувся хобота тварини, другий – хвоста. Третій тримав слона за вухо. Четвертий притулився до нього. П'ятий обхопив ногу.

І ось сліпці почали обмінюватися враженнями про слона. Перший сказав, що він дуже схожий на змію. Другий категорично не погодився і сказав, що слон – це довгий шнур. Третій говорив, що слон схожий на великий аркуш паперу, четвертий – що він як стовбур могутнього дерева, а п'ятий твердив, що слон – це велика стіна. Сліпці посварилися. Кожний із них став «спеціалістом» тієї або іншої частини тіла слона, тому не міг припустити, що є щось таке, чого він не знає. Позиція кожного була визначена лише його особистісним досвідом.

Вправа 3. Епітафія. Десь на Кавказі є старий цвинтар. На могильних плитах можна побачити приблизно такі написи: «Сулейман Бабашидзе. Народився в 1820 році, помер у 1858 році. Прожив 3 роки» або «Нугзар Гапріндашвілі. Народився в 1840 році, помер в 1865 році. Прожив 120 років». На Кавказі не вміли рахувати? Який зміст було закладено в ці записи?

Вправа 4. «Вічні теми». Учасники діляться на 3–4 групи. Кожній групі пропонується тема, яку після обговорення вони мають представити невербально, після чого інші учасники повідомляють, що вони бачили і яка була тема. Можливі теми: народження, натхнення, любов, розлука тощо.

Перегляд відеофільму «Мирний воїн».

*Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.
Ритуал прощання.*

Заняття 4

Мета:

1. Знайомство учасників тренінгу.
2. Зняття емоційної напруги учасників.
3. Активізація спрямованості інтересів особистості у провідних сферах життєдіяльності – у праці, спілкуванні, пізнанні.

Вправа 1. Релаксаційний комплекс «Контраст». Вступне слово тренера: впевнена в собі людина вмє володіти собою, ефективно працювати й відпочивати. Зняти відчуття тривоги, хвилювання, емоційну напругу допоможе спеціальне тренування. Найпростіший спосіб відпочити – це спочатку напружити м'язи всіх частин нашого тіла, а потім різко скинути напругу й відпочивати. Важливо усвідомити цей приємний стан релаксу.

Вправа 2. «Я великий майстер». Учасники сідають у коло. Кожен із них говорить: «Я великий майстер ... (приготування кави, малювання, піших прогулянок, витівок тощо). Вимовляється речення так, щоб інших в цьому переконати. Керівник ставить запитання: «А чи є хто-небудь у групі, хто робить це краще?» Усі мають погодитись, що людина дійсно великий майстер у цій справі.

Вправа 3. «Досягти успіху в житті». Вступне слово тренера: світ, що нас оточує, складний і мінливий. Усі покоління людей визначали ці зміни як спосіб життя, суспільної і професійної діяльності, віри, спрямованості тощо. А. Швейцер писав: «Багато людей повинні задуматися над своїм життям, над тим, чого вони прагнуть для себе в боротьбі за існування, над тим, які труднощі виникають перед ними в тих чи інших ситуаціях, і над тим, у чому вони самі собі відмовляють». Усі ми бажаємо щасливого життя, прагнемо досягти успіху в житті та конкретних справах. Поняття людського щастя різнопланове, у кожного своє. Д. Кеннеді твердив, що щастя – це повноцінне використання своїх можливостей у межах, відпущених життям. Тренер підсумовує: до щастя в основному ведуть два мотиви людської діяльності – бажання досягти успіху, бажання уникнути невдач у житті.

Завдання: напишіть, будь ласка, які кроки ведуть до успіху в житті? Обговорення та узагальнення пропозицій студентів.

Перегляд відеофільму «Знайти Форестера».

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 5

Мета:

1. Знайомство учасників тренінгу.
2. Зняття емоційної напруги учасників.
3. Активізація спрямованості інтересів особистості.
4. Розвиток уміння обґрунтовувати рішення.

Вправа 1. «Мої враження». Керівник: «Спочатку проаналізуємо історію розвитку нашої групи. На аркуші паперу за допомогою малюнка передайте Ваші почуття від початку роботи групи й дотепер. За бажанням позначте ключовими словами найбільш значущі моменти. Обов'язково позначте на малюнку такі пункти: коли Ви були найбільш щасливими у групі; коли Ви відчували дискомфорт; коли Вам було приємно та спокійно».

Вправа 2. Специфіка прийняття стратегічних життєвих рішень. Тренер визначає особливості прийняття стратегічного життєвого рішення щодо вибору життєвої позиції: відповідальність (оскільки рішення впливає на подальше життя), пролонгованість у часі (неможливість одразу перевірити

правильність/неправильність), прийняття попереднього рішення, а не остаточного (тому що з появою нових альтернатив відбувається перегляд і уточнення рішення) тощо. Однак людина прийме більш зважене рішення, якщо знатиме якомога більше інформації про можливі шляхи дій, їх вибір та взаємодію в різних життєвих ситуаціях, а також правила взаємодії та поведінки в різних складних ситуаціях тощо.

Вправа 3. Обґрунтуйте рішення. Учасники тренінгу об'єднуються у групи по 3–4 особи. Кожна група отримує картки з описом коротенької ситуації та готовим рішенням. Учасникам необхідно підібрати обґрунтування для цього рішення. Приклади карток: № 1 «Ми знову посварилися з моєю найкращою подругою і я прийняла рішення – перестати з нею дружити»; № 2 «Мій друг знову потрапив у неприємну ситуацію. Моє рішення: припинити стосунки з ним і не вступатися за нього»; № 3 «Сьогодні знову мої одногрупники попросили мій зошит із виконаним домашнім завданням. Я прийняла рішення – більше нікому не дам списати» тощо. Кожна група готує та презентує своє обґрунтування запропонованого рішення, а наприкінці може озвучити свій варіант розв'язання ситуації. Керівник звертає увагу студентів на ті аргументи, які спонукають до прийняття рішень.

Вправа 4. «Відповідальність». Кожний учасник обирає собі партнера. У кожній парі є Молодший – той, хто відповідає на запитання Старшого: «За що ти відповідаєш у своєму житті?». Старший не може ставити інші запитання, не може коментувати відповіді, він уважно слухає відповіді, звертає увагу на почуття й думки Молодшого, говорить «дякую» після кожної відповіді. Потім вони міняються місцями. Наприкінці вправи учасники діляться власними враженнями, думками, почуттями, обговорюють труднощі, що виникали під час виконання вправи, з'ясовують їх причини.

Перегляд відеофільму «Август Раш».

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 6

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Активізація спрямованості на життєві цілі.
3. Розвиток навичок відповідальності.
4. Розвиток уміння прогнозувати прийняття рішення.

Вправа 1. «Розсміши іншого». Для зняття емоційної напруги та втоми після пар тренер пропонує кожному розсмішити того, хто знаходиться ліворуч. Вправа допомагає зняти втому й створити позитивний настрій.

Вправа 2. «Річка життя». Керівник тренінгу звертається до учасників: «Сідайте зручніше, зосередьтеся на Вашому диханні. Уявіть, що Ви стоїте на високій горі й перед Вами тече річка, якою Вам потрібно спуститися до моря. Попереду – подорож довжиною в життя. Ваше завдання – підготуватися до неї так, щоб припливти до моря з повними трюмами багатства, які Ви зможете знайти на берегах річки життя. Ці скарби можуть бути як матеріальні, так і духовні. Ви

не знаєте, легкою чи важкою буде Ваша подорож, але її можна полегшити, якщо ретельно спланувати. У Ваших руках усе: карта, човен із веслами, прогнози метеорологів. Подумайте, що потрібно взяти з собою в дорогу, щоб успішно пройти маршрут. Кого з собою візьмете? Чим будете харчуватися? Скільки часу витратите на привали й зупинки? Які подарунки з собою привезете? Обдумавши все, зазначене вище, спускайтеся з гори й вирушайте в дорогу!»

Вправа 3. «Власні рішення». Ведучий пропонує учасникам розкрити поняття «рішення», потім навести приклади ситуацій із життя учасників, коли потрібно було приймати рішення. Під час зворотного зв'язку визначається значення прийнятого рішення в житті людини.

Вправа 4. «Прогнозування наслідків рішення». Матеріали: картки, ручки, ватман, маркер. Кожен учасник отримує картку, на якій накреслено схему «Прогнозування наслідків рішення». На прикладі ситуації життєвого вибору учасникам пропонується визначити її проблему та спрогнозувати ймовірні наслідки її альтернативних рішень за схемою:

Визначення проблеми ситуації вибору, яку необхідно розв'язати:

Вибір: 1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____

Наслідки вибору:

Позитивні

Негативні

Ви прийняли рішення: _____

Цей вибір зумовлений тим, що _____

За бажанням учасники наводять альтернативні розв'язки ситуації, відбувається обговорення позитивних і негативних наслідків щодо кожної з них. Під час обговорення звертається увага на те, що впливає на якість визначення варіантів рішення; чи часто замислюються учасники про наслідки власних рішень для інших людей.

Вправа 5. «Подяка за прийому співпрацю». Керівник пропонує: «Станьте, будь ласка, у коло. Проведемо процедуру прощання у вигляді церемонії, яка допоможе нам виявити повагу та щирі почуття один до одного. Перший учасник стає у центр кола, до нього підходить інший, тисне йому руку й дякує: «Моя щира подяка за прийому співпрацю у групі». Обидва залишаються в центрі кола. До них підходить третій учасник, говорить ті самі слова, бере за руку товариша. Коли виходить останній учасник, замкніть коло й завершіть церемонію, вигукнувши слово: «Дякуємо!».

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Другий блок програми тренінгу спрямований на розвиток особистісної готовності студентів до професійного самовизначення. Для розвитку ціннісно-мотиваційного компонента готовності добиралися вправи, які мали заохотити студентів до перегляду власних цінностей і мотивували б до більш активного пізнання обраної спеціальності, її спеціалізації. Розвиток інформаційно-пізнавального компонента готовності передбачав інформацію тренера про особливості обраного професійного напрямку, про можливості спеціалізації,

альтернативні напрями, про особливості ідентифікації себе з майбутньою професією.

Розвиток цілеутворювального компонента готовності передбачав вправи на вміння ставити стратегічні життєві цілі та визначати шляхи їх досягнення. Розвиток операціонального (результативного) компонента готовності передбачав набір вправ, які навчали б студентів обґрунтовувати власні рішення.

Вправи, спрямовані на розвиток особистісної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень щодо професійного самовизначення.

Заняття 1

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Розвиток ціннісно-мотиваційного ставлення до професійного самовизначення.

Вправа 1. «Компліменти». Усі учасники групи утворюють два кола (внутрішнє та зовнішнє), стаючи обличчям один до одного й утворюючи пари. Перший член пари каже щось приємне іншому. Той відповідає: *«Так, дякую, звичайно, але, крім цього, я ще й ...»* (називає те, що цінує в собі, і вважає, що завдяки цьому заслуговує на знаки уваги). Знаками уваги можуть бути вчинки, риси зовнішності та ін. Потім партнери міняються ролями, роблячи крок ліворуч і утворюючи нові пари. Це триває доти, доки не буде зроблено повне коло. Обговорення відбувається за схемою:

- Які відчуття були у Вас, коли ви виявляли один одному знаки уваги?
- Що Ви відчували, коли знаки уваги виявляли Вам?
- Чи легко було Вам реагувати на них? Чому?

Вправа 2. «Таланти». Тренер розповідає притчу. Один заможний чоловік вирішив подорожувати. За своїм будинком він звелів наглядати трьом синам і дав їм на це гроші: старшому – п'ять, середньому – два, а молодшому – один талант (у давнину талантом називалася велика міра срібла).

Коли батько повернувся з мандрівки, він покликав своїх синів, щоб дізнатися, як вони розпорядилися талантами. Виявилось, що старший вдало вклав гроші у справу й заробив на цьому ще п'ять талантів. Середній син також подвоїв те, що йому було залишено. Батько був дуже задоволений і пообіцяв нагородити працелюбних дітей. Тільки молодший син не потішив старого: він сховав срібло від людей, закопавши його в землю. Розсердився батько на цього сина, назвав його ледащим і лукавим. За те, що він не схотів подбати про збільшення отриманих грошей, батько більше не довіряв йому в родинних справах.

Із того часу здібності людини почали називатися талантами. Кожна людина отримує від Бога свій талант – умілі руки або ясний розум, вміння щось створювати або просто добре серце. І це не може бути не використаним, «закопаним» у землю. Потрібно впродовж життя використовувати кожний свій талант так, щоб він став у нагоді як самому господареві, так і слугував іншим людям. Обговорення.

Вправа 3. «Професія чи хобі?». Тренер пропонує записати студентам свої таланти, а потім спробувати визначити, що на сьогодні можна взяти за основу для професійного навчання, а що залишити як хобі. Колективне обговорення.

Перегляд відеофільму «Троє самовпевнених».

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 2

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Розвиток інформаційно-пізнавальної активності щодо професійного самовизначення.

Вправа 1. «Піднятися разом». Інструкція: Під час групової роботи важливо вміти погоджувати свої дії з діями інших людей. Для цього необхідно розуміти, що в кожного учасника свій темп роботи.

Учасники утворюють пари й сідають на підлогу один до одного спинами, з'єднують руки й без їхньої допомоги намагаються піднятися. Потім вони виконують те саме, об'єднуючись по три особи, поступово доходячи до числа всієї групи. Під час обговорення увага звертається на такі моменти: що гальмувало підйом, а що йому допомагало; за якої кількості учасників було найважче піднятися; яка поведінка учасників ускладнювала ситуацію; наскільки добре учасники могли враховувати темп підйому інших; які почуття домінували під час виконання вправи, що зрозуміли для себе.

Вправа 2. «Древо знань». Матеріали: папір для малювання формату А 4, кольоровий папір, ножиці, олівці.

Учасники діляться на групи, кожній групі пропонується визначити, що необхідно знати про професію, яку обирає людина. Ці дані записуються на папері різного кольору. Після обговорення розглядаються основні положення, які пропонує кожна група, і прикрашається намальоване на дошці дерево знань про професію: мета праці, знаряддя праці, основні професійні якості тощо.

Вправа 3. «Складники професіоналізму».

Учасникам пропонується під час роботи у групах визначити (за матеріалами книги В. Франкла «Людина в пошуку сенсу»), які основні риси необхідно розвивати студентам, щоб досягти професіоналізму в певній обраній галузі: професійні знання, свобода вибору, відповідальність, активність, креативність, основні цінності, прагнення до самовизначення, особистісні орієнтири тощо. Потім учасники спільно малюють дерево, що символізує сенс життя людини, і «наносять» на нього листочки та плоди, що символізують головні цінності в тих сферах життя, пріоритетність яких вони визначили для себе. Наприкінці вправи відбувається обговорення її результатів.

Вправа 4. «Наскільки ми знаємо професію, яку обрали».

Тренер пропонує студентам оцінити від 0 до 10 балів свою поінформованість (ступінь пізнання) щодо обраної професії, відповівши на кожне

з наведених нижче питань, орієнтуючись на шкалу: 0 – «не знаю», від 1 до 10 – «знаю, можу розповісти іншим».

Чи знаєте Ви, чи відомі Вам:

1. Мета праці;
2. Характеристика праці;
3. Предмет праці;
4. Знаряддя праці;
5. Професійно важливі риси;
6. Відповідність Ваших індивідуально-психологічних особливостей вимогам професії;
7. Різноманітні варіанти спеціалізації своєї професії;
8. Перспективи зростання у своїй професії;
9. Сучасні умови наймання;
10. Споріднені (близькі) професії.

Тренер повідомляє критерії обробки результатів: 76–100 балів – високий рівень готовності до професійного самовизначення; 51–75 балів – середній рівень; 50 балів і менше – низький рівень. Колективне обговорення.

Перегляд відеофільму «Спілка мертвих поетів».

*Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.
Ритуал прощання.*

Заняття 3

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Розвиток уміння щодо цілепокладання та прогнозування.
4. Розвиток уміння ставити життєво значущі цілі.

Вправа 1. «Скринька добрих справ». Ведучий пропонує записати учасникам добрі справи, які вони зробили у своєму житті і якими можуть пишатися. За бажанням студенти зачитують те, що написали, група підтримує їх оплесками. Наприкінці вправи ведучий пригадує слова царя Соломона: «Якщо ти не зробив жодної доброї справи, ти марно прожив день» і пропонує учасникам створити власну «скриньку добрих справ».

Вправа 2. «Три найважливіші речі». Кожному учасникові пропонується подумати про три найважливіші речі, що наповнюють його життя смыслом і записати їх. Перша частина завдання виконується самостійно. Друга складається з презентації робіт та їх обговорення у групі.

Вправа 3. «Прогнозування наслідків рішення». Матеріали: картки, ручки, ватман, маркер. Кожен учасник отримує картку, на якій накреслено схему «Прогнозування наслідків рішення». На прикладі ситуації життєвого вибору учасникам пропонується визначити її проблему та спрогнозувати ймовірні наслідки її альтернативних рішень за схемою:

Визначення проблеми ситуації вибору, яку необхідно розв'язати:

Вибір: 1) _____ 2) _____ 3) _____ 4) _____

Наслідки вибору:

Позитивні

Негативні

Ви прийняли рішення: _____

Цей вибір зумовлений тим, що _____

За бажанням учасники наводять альтернативні розв'язки ситуації, відбувається обговорення позитивних і негативних наслідків щодо кожної з них. Під час обговорення звертається увага на те, що впливає на якість визначення варіантів рішення; чи часто замислюються учасники про наслідки власних рішень для інших людей.

Перегляд відеофільму: «Статева війна: кар'єра».

*Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.
Ритуал прощання.*

Заняття 4

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Розвиток якостей, необхідних для прийняття рішень.

Вправа 1. «Порахуємо до...». Учасникам пропонується відчутти себе єдиним цілим, порахувати всім разом, але не домовляючись про правила. Ведучий починає рахувати: «Один». Інший учасник називає цифру «2», хтось – цифру «3». Так продовжується доти, доки два учасники разом не назвуть одну й ту ж цифру. Ведучий у цьому разі зупиняє рахування. Потім усе починається спочатку і так робиться 5–7 разів. Після цього обговорюють враження та відчуття, викликані виконанням вправи, коментуються труднощі, що виникали під час колективного рахування.

Вправа 2. «Власні рішення». Ведучий пропонує учасникам розкрити поняття «рішення», потім навести приклади ситуацій із життя учасників, коли потрібно було приймати рішення. Під час зворотного зв'язку визначається значення прийнятого рішення в житті людини.

Вправа 3. «Відповідальність». Кожний учасник обирає собі партнера. У кожній парі є Молодший – той, хто відповідає на запитання Старшого: «За що ти відповідаєш у своєму житті?». Старший не може ставити інші запитання, не може коментувати відповіді, він уважно слухає відповіді, звертає увагу на почуття й думки Молодшого, говорить «дякую» після кожної відповіді. Потім вони міняються місцями. Наприкінці вправи учасники діляться власними враженнями, думками, почуттями, обговорюють труднощі, що виникали під час виконання вправи, з'ясовують їх причини.

Вправа 4. «Права та обов'язки». Ведучий пропонує учасникам подумати й визначитися з власними правами та обов'язками, які вони мають під час «важливої зустрічі», а також у разі виникнення ситуації прийняття рішення.

Вправа 5. «Декларація прав людини щодо прийняття рішень».

Матеріали: картки з текстом Декларації прав людини щодо прийняття рішення, ручки. Учасникам пропонується прочитати текст отриманої ними

«Декларації природних прав людини щодо прийняття рішень» і під час дискусії обговорити її ключові позиції: «У мене, як у вільної людини, є право вибору»; «Я маю право знати варіанти вибору, що є»; «Я можу зробити правильний вибір, спираючись на детальне знання кожного варіанта»; «Я самостійно роблю свій вибір»; «Я несю особисту відповідальність за прийняте мною рішення щодо свого вибору».

Під час обговорення результатів вправи акцентується, що такі права є і в інших людей, тому необхідно поважати їх так само, як і свої.

Вправа 6. Вправа доброзичливого та шанобливого ставлення до інших людей «Дякую тобі». Учасники тримаються за руки й по колу продовжують фразу: «Дякую тобі...». Подякувати можна за будь-які позитивні моменти, що відбувалися між учасниками, головне, щоб це було щиро. У зворотному зв'язку звертається увага на почуття, які переживали старшокласники, коли їм дякували.

Перегляд відеофільму «Жовтневе небо».

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 5

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Ознайомлення зі структурою процесу прийняття рішень.
4. Розвиток умінь щодо прийняття рішень.
5. Розвиток якостей, необхідних для прийняття рішень.

Вправа 1. «Подарунок – жестом». По колу учасники групи один одному роблять подарунки на невербальному рівні – жестами показують, що саме хочуть подарувати. Після закінчення вправи проводиться обговорення – уточнюється, що саме подаровано.

Вправа 2. «Структура прийняття рішення». Тренер, малюючи на дошці, роз'яснює структуру процесу прийняття рішення, пояснює алгоритм, за яким зазвичай людина здійснює певні розумові операції, щоб прийняти те чи інше рішення.

Вправа 3. «Розуміння умов ситуації, що потребує розв'язання». Матеріали: картки, ручки, папір для малювання, маркер. Учасникам пропонується написати приклади власних або інших людей ситуацій вибору та прийняття рішення. За бажанням учасники наводять приклади ситуацій, а група визначає, чи є ситуація такою, що містить прийняття стратегічного життєвого рішення. Відбувається аналіз ознак, за якими ситуації прийняття стратегічних життєвих рішень можна відрізнити від інших життєвих ситуацій і рішень. Потім учасники об'єднуються в групи по 4–5 осіб і на прикладах двох ситуацій, зміст яких записано на ватмані, визначають важливість і доленосність кожної з них. У зворотному зв'язку акцентується на тому, від чого залежить якість усвідомлення змісту та визначення ціннісної суперечності ситуації.

Вправа 4. «Обґрунтованість рішення». Учасники утворюють пари. Тренер пропонує кожному учаснику пригадати будь-яку ситуацію із власного життя або

життя близьких, коли необхідно було приймати відповідальне рішення. Це рішення один учасник повідомляє іншому, а той намагається обґрунтувати його за схемою, запропоновану тренером. Після спроб другого учасника перший розповідає свою версію обґрунтування. Вправа розвиває мислення та відповідальність за прийняті рішення.

Вправа продовжується новим завданням: перший учасник повідомляє другому будь-яку професію, яку він начебто обрав, наприклад: «Уяви, що ти обрав професію художника, обґрунтуй своє рішення». Потім пари обмінюються завданням. Тренер повідомляє або записує на дошці чи ватмані приблизну схему відповідей:

1. Для мене важливим є здобуття обраної професії, тому що...
2. Основними аргументами під час вибору професії були...
3. З усіх споріднених (схожих) професій я обрав саме цю, тому що...
4. На мою думку, для досягнення професійної успішності потрібно...

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.

Ритуал прощання.

Третій блок програми тренінгу спрямований на розвиток особистісної готовності студентів до вибору супутника життя. Цей напрям у процесі тренінгової роботи забезпечується також вправами на розвиток чотирьох компонентів готовності. Оскільки тут були більше задіяні емоційно-почуттєві механізми, то велику роль відігравали науково-популярні відеофільми, такі, як «Таємниці кохання», «Статева війна» та ін., що забезпечували зацікавленість і високу пізнавальну активність студентської молоді. Перегляд відеофільмів завершувався жвавою дискусією.

Вправи, спрямовані на розвиток особистісної готовності студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень щодо вибору шлюбного партнера

Заняття 1

Мета:

1. Знайомство учасників.
2. Зняття емоційної напруги.
3. Створення позитивного психологічного клімату.
4. Активізація мотивації до набуття знань щодо оптимальних шляхів вибору значущих людей – друзів, шлюбного партнера тощо.

Вступне слово тренера. Він висвітлює мету роботи тренінгової групи, пропонує обговорити правила роботи під час тренінгу, а саме:

- приходити вчасно й бути присутніми на всіх заняттях;
- дотримуватися позитивних ідей і стосунків;
- не критикувати себе та інших;
- слухати інших, не перебиваючи;
- коли потрібні добровольці, пропонувати лише свою кандидатуру;
- усе, про що йдеться під час тренінгу, є конфіденційним.

Момент прийняття правил – це народження групи.

Вправа 1. «Знайомство». Студенти в колі по черзі називають своє ім'я та повідомляють, чому вони прийшли на тренінг, що вони хочуть дізнатися, чого набути, що опанувати, розвинути в собі, а можливо чогось позбутися.

Вправа 2. Релаксаційний комплекс «Значущий інший». Сядьте зручно. Заплющте очі. Виберіть Значущого іншого. Це може бути хтось із ваших батьків, кохана людина, колега, брат, дитина, подруга... Це може бути будь-яка значуща для вас у цю хвилину людина.

Кого ви зараз згадали першим? Якщо ж ви вирішили не обирати його для виконання цієї вправи, то спробуйте пояснити, чому. Подумки посадіть обраного вами Значущого іншого перед собою. Уявіть його позу, одяг, вираз обличчя. Поговоріть із цією людиною, розкажіть їй, як високо ви її цінуєте. Не обмежуйтеся одним-двома реченнями, намагайтеся більш повно виразити свої думки, пояснюючи їй, чому вона відіграє істотну роль у вашому житті. Потім розкажіть їй, за що ви на неї ображаєтесь. І тут не обмежуйтеся кількома фразами, викладіть усі свої образи, особливо приховані. Скажіть їй, чого ви чекаєте, чого хочете від неї. Тепер уявіть, що пройшло 5 років. Розкажіть їй, якими ви уявляєте свої стосунки з нею...; як ставитесь один до одного; яка загалом ситуація склалася у ваших стосунках.

Вправа 2. «Погано-добре». Тренер повідомляє мету вправи: опанувати стан ідентифікації в емпатії, навчити учасників групи вміння бачити в поганому гарне, не зациклюватися на сумних думках і важких переживаннях.

Кожен учасник групи отримує чистий аркуш паперу та ручку. Психолог пропонує кожному подумати про особисту проблемну ситуацію, яка є актуальною на цей момент. Аркуш необхідно розділити на дві частини. Ліворуч необхідно записати приблизно 10 позицій аспектів життєвої проблеми, що має негативні наслідки для учасника, праворуч – 10 позицій позитивного боку наявної проблеми. Наприклад, одна з учасниць першу позицію ліворуч сформулювала так: *«Ми розлучилися з моїм хлопцем»*. Перша позиція праворуч – *«Тепер я зовсім вільна»*.

Ведучому необхідно переконати групу, що в кожній, навіть найскладнішій життєвій ситуації, необхідно вміти знаходити позитивні сторони й завдяки цьому зберігати самовладання й душевне здоров'я.

Перегляд відеофільму «Таємниці кохання».

*Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.
Ритуал прощання.*

Заняття 2

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Активізація пізнання себе та інших, протилежної статі.
4. Розвиток пізнання ціннісно-смыслового світу свого та інших, протилежної статі.

Вправа 1. «Історія імені». Усім присутнім по черзі пропонується розповісти історію отримання ними свого імені. Якщо учасник бажає, може змінити своє ім'я

на час роботи тренінгу. Також це може бути скорочене ім'я учасника, аббревіатура його чи лагідна форма.

Вправа 2. «Презентація». Група утворює пари. Кожен упродовж 3-5 хвилин придивляється й ставить питання іншому, щоб з'ясувати, як його представити. Після цього йде презентація один одного.

Після завершення презентації її необхідно обговорити. Психолог ставить такі питання: *«Чия презентація вам видалася найбільш яскравою і найбільше сподобалась?»*, *«Презентація якого члена групи була для вас такою, що ви одразу відчувли близьку вам людину (за настроєм і характером)?»*, *«Яка презентація була для вас незрозумілою? Можливо ви хотіли б про щось спитати у цієї людини?»*.

Вправа 3. Релаксаційний комплекс «Контраст». Вступне слово тренера: впевнена в собі людина вміє володіти собою, ефективно працювати й відпочивати. Зняти відчуття тривоги, хвилювання, емоційну напругу допоможе спеціальне тренування. Найпростіший спосіб відпочити – це спочатку напружити м'язи всіх частин нашого тіла, а потім різко скинути напругу й відпочивати. Важливо усвідомити цей приємний стан релаксу.

Перегляд відеофільму «Статева війна: кохання».

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 3

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Усвідомлення себе як особистості та інших: відмінні риси.
4. Активізація пізнавальних можливостей щодо визначення особливостей протилежної статі.

Вправа 1. «Уміння слухати». Ведучий розповідає будь-яку коротеньку ситуацію (про погоду, політику, самопочуття та ін.) і кожному учасникові пропонує сказати, що він почув. Унаслідок обговорення стають очевидними деякі розбіжності в розумінні цієї ситуації.

Кілька осіб виходять із кімнати. Заходить перший учасник, і ведучий каже йому коротку фразу. Заходить другий учасник, і перший промовляє йому почуту фразу. І так кожний, зайшовши, вислуховує фразу, яку йому повідомляє попередній учасник. Останній промовляє всім почуту фразу. Ті, хто знаходиться в кімнаті, не повинні виражати емоції з приводу почутого. У процесі виконання вправи всі присутні доходять висновку, що в кожного свої особливості слухання та сприймання.

Вправа 2. «Найважливіші риси». Студенти утворюють пари, спілкуються один з одним і намагаються скласти списки у два стовпчики: *«Що мені подобається в іншому? Що, на мою думку, необхідно іншому вдосконалити?»* Спілкуючись один з одним, студенти навчаються помічати найважливіші риси іншої людини, а також розмірковують над висловлюваннями іншого щодо власного самовдосконалення. Тренер звертає увагу на те, що відчувають студенти під час цієї вправи.

Вправа 3. «Подобається – не подобається». Студентам пропонується скласти список власних уподобань стосовно протилежної статі. Один аркуш паперу ділять на два стовпчики. Дівчата пишуть: *«Що мені подобається у хлопцях, що мені не подобається»*; а хлопці пишуть: *«Що мені подобається в дівчатах, що мені не подобається»*. Після 5–7 хвилин триває колективне обговорення.

Вправа 4. «Наскільки я можу». Керівник тренінгу пропонує учасникам групи продовжити фрази: *«Коли я щось планую ...»*, *«Якщо не вдається досягти запланованого, я ...»*, *«Якщо щось перешкоджає моїм планам, я ...»*. Відповіді, які найчастіше повторюються, записуються на дошці. Учасники доходять висновку щодо особливостей планування й коригування власної діяльності, а також наполегливості в досягненні цілей.

Вправа 5. «Подарунок – жестом». По колу учасники групи один одному роблять подарунки на невербальному рівні – жестами показують, що саме хочуть подарувати. Після закінчення вправи проводиться обговорення – уточнюється, що саме подаровано.

Відеофільм: «Статева війна: офіційний шлюб».

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 4

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Ознайомлення зі специфікою «вибору» та «прийняття рішень».
4. Зацікавлення в отриманні й розширенні інформації щодо проблеми вибору.
5. Активізація пізнавальних можливостей щодо визначення особливостей протилежної статі.

Вправа 1. «Компліменти». Мета вправи: надати учасникам групи можливість пережити новий спосіб прийняття знаків уваги від інших.

Усі учасники групи утворюють два кола (внутрішнє та зовнішнє), стаючи обличчям один до одного й утворюючи пари. Перший член пари каже щось приємне іншому. Той відповідає: *«Так, дякую, звичайно, але, крім цього, я ще й ...»* (називає те, що цінує в собі, і вважає, що завдяки цьому заслуговує на знаки уваги). Знаками уваги можуть бути вчинки, риси зовнішності та ін. Потім партнери міняються ролями, роблячи крок ліворуч і утворюючи нові пари. Це триває доти, доки не буде зроблено повне коло. Обговорення відбувається за схемою:

- Які відчуття були у Вас, коли ви виявляли один одному знаки уваги?
- Що Ви відчували, коли знаки уваги виявляли Вам?
- Чи легко було Вам реагувати на них? Чому?

Вправа 2. «Вибір чи рішення?». Інформаційне повідомлення тренера про особливості процесу вибору та процесу прийняття рішення. Процес вибору може бути коротким чи тривалим у часі: можна обирати миттєво, прислуховуючись до

власної інтуїції, а можна день за днем перебирати, порівнювати різну інформацію, розглядати та обдумувати різні альтернативні варіанти. Прийняте рішення – це важливий момент у житті людини. Яке рішення буде більш правильним, оптимальним – вирішувати самій людині. Як підкреслюють науковці, людина завжди має свободу вибору. Зазвичай прийняте рішення є попереднім, тому що після появи нової інформації відбувається знову уточнення й нове прийняття рішення. А як обрати супутника життя? Цей вибір повинен бути найоптимальнішим.

Вправа 3. «Як ми обираємо?» Студентам необхідно розподілитися на групи. У кожній групі учасники повідомляють про ті особливості, на які вони звертають увагу, обираючи супутника життя. Це, можливо, ще не той (та), з ким ви хочете створити сім'ю в майбутньому, але це обов'язково та людина, з якою хочеться весь час бути разом, спробувати жити дорослим життям. Після обміну думками у групах учасники презентують шляхи вибору, обговорюють ті думки, що збіглися, визначають найважливіші особливості та складають список найнеобхідніших із них для вибору протилежної статі. Це можуть бути: зовнішність, риси характеру, манери одягу чи поведінки, певні звички тощо.

Вправа 4. «Оплески по колу». Керівник відзначає, що група продуктивно попрацювала, і тому він пропонує гру, у якій аплодисменти спочатку тихі, а потім стають усе гучнішими й гучнішими. Ведучий плескає в долоні, дивлячись на одного з учасників групи, показуючи, що саме йому належать аплодисменти. Потім той учасник обирає іншого, якому вони аплодують уже вдвох із керівником. І це триває доти, доки не обирають останнього, якому вже плескає в долоні вся група.

Відеофільм: «Статева війна: сім'я».

*Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу.
Ритуал прощання.*

Заняття 5

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Розвиток здатності до цілепокладання.
4. Розвиток здатності до прогнозування та передбачення наслідків власних дій.

Вправа 1. «Я – господар». Керівник: «Яким Ви уявляєте собі господаря? Одна з головних рис господаря – це впевненість у собі. Хто з Вас упевнений у собі, підведіться! Привітайте того, хто встав першим, а інші нехай сядуть. Я вірю, що ти – господар, але доведи це іншим. Зроби чи скажи щось, організуй так, щоб усі зрозуміли, що господар тут ти. Тепер, як господар, передай свої повноваження і признач іншого хазяїна («Господарем будеш ти!»). Претендент повинен сказати якусь фразу, наприклад, просто назватися так, щоб усі зрозуміли, що це сказала людина впевнена в собі, яка почувується господарем цієї ситуації, у цьому приміщенні».

Вправа 2. «Чарівність».

А. Обговорення у групі впливу особистої чарівності, шарму на тривалість та ефективність спілкування.

Б. Учасникам пропонується написати таємну записку кожному члену групи, у якій зазначаються його «ознаки чарівності». Обов'язково слід написати ім'я адресата. Записки спочатку складають усі разом, а потім кожний шукає «послання» для себе.

Вправа 3. «Як досягнути бажаного». Учасники діляться на групи по 3–4 особи. Кожній групі пропонується готовий результат: «Мій супутник життя – найкраща людина у світі». Студентам необхідно розписати, які цілі вони ставлять для себе і як їх будуть досягати (засоби), щоб розпочати свою розповідь цим реченням.

Вправа 4. «Найважливіші риси». Тренер повідомляє, що для того, щоб досягати поставлених цілей і приймати рішення людині необхідно мати певні особистісні риси на досить високому рівні. Студентам необхідно назвати й записати на дошці набір необхідних рис, потім пронумерувати їх за ступенем значущості. Необхідні риси: наполегливість, самоактуалізація, сила волі, відповідальність, уміння передбачувати (прогностичність, антиципація) тощо.

Вправа 5. «Намалюй своє майбутнє». Студентам пропонують пофантазувати про своє майбутнє сімейне життя: подати опис своєї дружини (чоловіка), будинку (квартири, машини, дачі тощо), зазначити кількість дітей, їх таланти, успіхи. Коли описи будуть готові, студентам пропонують поділитися з усіма своїми фантазіями, але зачитати так, ніби все це вже сталося: у мене чарівна дружина, вона космонавт, ми живемо у ..., у нас троє дітей.... Тренер звертає увагу на емоції, з якими студенти розповідають про своє майбутнє.

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 6

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Ознайомлення з тактичним і стратегічним мисленням.
4. Розвиток здатності до обґрунтування власних рішень.

Вправа 1. «Подарунок». Учасники тренінгу стають у коло. «Зараз ми будемо робити подарунки один одному». Починаючи із тренера, кожний за допомогою пантоміми зображує будь-який предмет і передає його сусіду, який сидить від нього праворуч.

Вправа 2. «Розкриття квітки». Керівник: «Сядьте зручно, розслабтесь. Уявіть себе чудовою квіткою, яка росте поряд з іншими квітами. Вона ще не розквітла, тому її пуп'янок не такий яскравий, прикритий зеленою чашечкою. Придивіться, серед розмаїття квітів Ви – єдина й неповторна, немає жодної точнісінько такої, як Ви. Відчуйте свою неповторність. Уявіть свою квітку й зафіксуйте цей образ у центрі Вашої свідомості... Зверніть увагу: Ваша квітка починає поволі розпускатися. Ось з'являються чудові свіжі пелюстки, аж поки Ваша квітка не перетвориться на ніжну й неперевершену красу. Відчуйте властивий лише їй аромат, свіжий і неповторний... А тепер уявіть ту життєву

силу, яка від коріння стала джерелом її розквіту... Ця квітка – це Ви... Та ж сила, що вдихнула життя в неї, творить чудо і з Вами, вона пробуджує Ваші найкращі риси, найприємніші спогади та переживання, дає змогу Вам «розквітнути». Після виконання психогімнастичної вправи студенти розповідають про власні відчуття за допомогою прийому висловлювання по колу «Я відчув...».

Вправа 3. «Особливості мислення». Тренер інформує студентів про особливості мислення чоловіка й жінки (або підводить до того, щоб дружно згадати), запитує думку студентів про визначення тактичного та стратегічного мислення. Студенти наводять приклади із власного життя та життя інших (наприклад, видатних особистостей) стратегічного мислення та прийняття рішень.

Вправа 4. «Обґрунтуйте рішення». Учасники тренінгу об'єднуються у групи по 3–4 особи. Кожна група отримує картки з описом коротенької ситуації та готовим прийнятим рішенням. Учасникам необхідно обґрунтувати це рішення. Приклади карток: № 1 – «Ми знову посварилися з моєю найкращою подругою, і я прийняла рішення: припинити дружбу з нею»; № 2 – «Мій друг знову спізнився на побачення. Моє рішення: припинити стосунки з ним»; № 3 – «Сьогодні знову мої одногрупники попросили мій зошит із виконаним домашнім завданням. Я прийняла рішення: більше ніколи нікому не дам списати»; № 4 – «Мені подобається одногрупниця, але вона така недосяжна. Я прийняв рішення: змушу себе забути про неї»; № 5 – «Я побачив мою дівчину з іншим хлопцем. Моє рішення: відлупцюю його». Кожна група готує та презентує своє обґрунтування запропонованого рішення, а наприкінці може запропонувати свій варіант розв'язання ситуації. Керівник звертає увагу студентів на ті аргументи, які спонукають до прийняття рішень.

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

Заняття 7

Мета:

1. Зняття емоційної напруги учасників.
2. Створення позитивного психологічного клімату.
3. Розвиток умінь приймати стратегічно життєве рішення.

Вправа 1. «Оплески». Тренер називає певне вміння, і учасники, які ним володіють, повинні підвестися, а решта плескають їм у долоні. Наприклад, нехай підведуться ті, хто вмів співати, малювати, плавати, смішно розповідати анекдоти, тактовно мовчати, любить смачно готувати, смачно їсти, з шиком носити одяг, уміє бути другом, мріяти тощо. Далі кожен з учасників називає 1–2 свої «номінації», і процедура повторюється. У групах обговорюються такі запитання: «Чи було приємно почути оплески на свою адресу? Були названі уміння, за які Вам було особливо приємно отримати визнання? Чи були якісь уміння, які є для Вас настільки природними, що було дивно отримувати за них схвалення? Ви відчули себе винятковим (ою), коли заявляли про певне своє вміння?»

Вправа 2. «Річка життя». Керівник тренінгу звертається до учасників: «Сідайте зручніше, зосередьтеся на Вашому диханні. Уявіть, що Ви стоїте на високій горі й перед Вами тече річка, якою Вам потрібно спуститися до моря.

Попереду – подорож довжиною в життя. Ваше завдання – підготуватися до неї так, щоб припливти до моря з повними трюмами багатства, які Ви зможете знайти на берегах річки життя. Ці скарби можуть бути як матеріальні, так і духовні. Ви не знаєте, легкою чи важкою буде Ваша подорож, але її можна полегшити, якщо ретельно спланувати. У Ваших руках усе: карта, човен із веслами, прогнози метеорологів. Подумайте, що потрібно взяти з собою в дорогу, щоб успішно пройти маршрут. Кого з собою візьмете? Чим будете харчуватися? Скільки часу витратите на привали й зупинки? Які подарунки з собою привезете? Обдумавши все, зазначене вище, спустайтесь з гори й вирушайте в дорогу!»

Вправа 3. «Особливості прийняття рішень». Тренер повідомляє особливості прийняття стратегічного життєвого рішення щодо супутника життя: відповідальність (тому що рішення впливає на подальше життя), пролонгованість у часі (не можливо одразу перевірити правильність/неправильність), прийняття попереднього рішення, а не остаточного (тому що з появою нових альтернатив відбувається перегляд рішення та його уточнення) тощо. Однак людина прийме більш зважене рішення, якщо знатиме якомога більше інформації про можливі шляхи дій, їх вибір та взаємодію в різних життєвих ситуаціях, а також правила взаємодії та поведінки в різних складних ситуаціях тощо.

Вправа 4. «Обґрунтованість рішення». Тренер пояснює інструкцію щодо створення текстового повідомлення за спеціально підготовленими опорними питаннями стосовно вибору супутника життя.

Інструкція: уважно прочитайте незакінчені речення, продовжте їх, додавши розгорнуту ґрунтовну відповідь.

- 1) Правильний вибір супутника життя є для мене цінним, тому що...
- 2) Основними критеріями вибору супутника життя для мене є...
- 3) Успішність мого вибору буде зумовлена...
- 4) Я буду впевнений у правильності мого вибору завдяки...

Після виконання вправи охочі студенти зачитують свої тексти, після чого відбувається їх обговорення й визначається рівень обґрунтованості.

Вправа 5. «Побажання друга». Керівник: «Пригадайте всі наші тренінгові заняття – свої враження, емоції, думки; перегляньте записи, які Ви зробили, проаналізуйте теоретичну інформацію, яку Ви отримали. Тепер зосередьте увагу на змісті та меті Вашої участі у групі. Заплющте очі. Уявіть собі людину, яка, на Вашу думку, зацікавлена в тому, щоб Ви брали участь у роботі психологічного гуртка та очікує від Вас певних змін. Це може бути просто знайомий або близька Вам людина. Тепер уявіть, що ця людина говорить Вам, чого Ви маєте тут навчитися. Розплющте очі. Запишіть ці побажання». Після виконання вправи учасники обговорюють власні досягнення участі у тренінговій групі.

Обговорення заняття та побажання щодо подальшої роботи тренінгу. Ритуал прощання.

До всіх компонентів готовності внесено спеціально розроблені вправи на розвиток особистісних властивостей, необхідних для прийняття рішень (відповідальність, сила волі, рішучість, цілепокладання та прогнозування тощо), на набуття спеціальних навичок прийняття рішень, на вміння приймати стратегічні життєві рішення.

Відеофільми за кожним напрямом прийняття стратегічних життєвих рішень та їх психологічний зміст наведено у табл. 2, 3, 4. При доборі відеоматеріалів бралось до уваги те, щоб відеофільми несли мотиваційний заряд, формували позитивне емоційне ставлення до визначених нами стратегічних напрямів у побудові власного життя, мали б позитивний вплив на свідомість і підсвідомість студентів, а також мотивували до перегляду власних світоглядних позицій, цілей, рішень і заохочували до конструктивних дій.

Основними критеріями, за якими добиралися відеофільми, були:

1) наявність життєвих подій, які за сюжетом стосувалися прийняття героями стратегічних життєвих рішень щодо вибору життєвої позиції, професійного самовизначення та вибору шлюбного партнера;

2) наявність позитивних героїв;

3) глибокий психологічний зміст, що сприяє усвідомленню студентами відповідальності за власні прийняті рішення;

4) емоційність і привабливість відеоматеріалу для студентів.

Таблиця 2

Відеофільми за напрямом прийняття стратегічного життєвого рішення щодо вибору життєвої позиції та їхній психологічний зміст

№	Назва відеофільму	Психологічний зміст
1.	Плата наперед	Презентація конструктивної життєвої позиції головного героя та її вплив на стосунки з тими, хто його оточує, а також на їхні долі
2.	Мирний воїн	Цінність самопізнання, вибору та прийняття рішень відповідно до власних принципів
3.	Знайти Форестера	Співвіднесення вчинків сьогодення з перспективами подальшого життя, позитивне оновлення людини після змін її ціннісної орієнтації
4.	Август Раш	Структурування смислів і цінностей людського життя, пошук власного призначення
5.	Один плюс один	Усвідомлення цінності людського життя, загальнолюдських цінностей та ідеалів, позитивна життєва позиція героя фільму
6.	Товстун на рингу	Становлення конструктивної життєвої позиції людини, вплив власних рішень на найближче оточення та стосунки людей
7.	У дикій природі	Прагнення людини до гармонії з природою, усвідомлення наслідків прийнятих відповідальних рішень
8.	Поліанна	Активна конструктивна життєва позиція героїні, гармонізація колективних стосунків, шляхи удосконалення міжособистісної взаємодії
9.	127 годин	Виняткове прагнення людини до життя, усвідомлення та переоцінка власних життєвих вчинків, відповідальність за наслідки прийнятих рішень

№	Назва відеофільму	Психологічний зміст
10.	Святоша	Презентація конструктивної життєвої позиції головного героя, цінність духовно-моральних принципів сучасної людини

На жаль, сучасна студентська молодь надає перевагу відеофільмам закордонного виробництва, однак у програмі відеолекторію ми намагалися ознайомити студентів із документальними та художніми відеоматеріалами також і вітчизняного виробництва.

Таблиця 3

Відеофільми за напрямом прийняття стратегічного життєвого рішення щодо професійного самовизначення та їхній психологічний зміст

№	Назва відеофільму	Психологічний зміст
1.	Тріумф	Презентація професійної творчої діяльності, відданість обраній справі
2.	Статева війна: кар'єра	Психологічний супровід процесу працевлаштування: резюме, співбесіда, особливості самопрезентації, зовнішність, поведінка
3.	Троє самовпевнених	Усвідомлення цілей професійного навчання, співвіднесення вчинків сьогодення з перспективами подальшого життя
4.	Статева війна: робота	Структурування смислів і цінностей професійного життя, відданість справі, прийняття професійних рішень
5.	Спілка мертвих поетів	Вплив батьківського бажання на професійний вибір дитини, усвідомлення цінності людського життя та співвіднесення з важливістю професійного самовизначення
6.	Жовтневе небо	Прагнення людини реалізувати власні професійні здібності та нахили в обраній професійній діяльності, усвідомлення наслідків прийнятих відповідальних рішень
7.	Бюро подорожей	Усвідомлення цінності непрестижної професійної діяльності, прагнення до якнайкращого виконання своїх професійних обов'язків

Після перегляду кожного відеофільму відбувалося його активне обговорення зі студентами за приблизним алгоритмом:

1. Що найціннішого Ви побачили для себе в сюжеті фільму?
2. У чому полягала ситуація прийняття рішення?
3. Як би Ви вчинили на місці головних героїв?
4. Чи може подібна ситуація прийняття відповідального рішення виникнути у Вашому житті?
5. Які основні особистісні риси, на Вашу думку, є найважливішими?
6. Як Ви можете їх розвинути в собі?

**Відеофільми за напрямом прийняття стратегічного життєвого рішення
щодо вибору шлюбного партнера та їхній психологічний зміст**

№	Назва відеофільму	Психологічний зміст
1.	Таємниці кохання	Презентація наукових досліджень феномена «любов», стадії та види любові, психологічні закономірності розвитку любовних стосунків, їх вплив на здоров'я та тривалість життя людини
2.	Статева війна: зовнішність	Цінність самопізнання людини, співвіднесення зовнішності з характером партнера, прийняття рішень щодо вибору протилежної статі відповідно до поведінки
3.	Статева війна: кохання	Презентація різних видів любові, усвідомлення прийнятих рішень щодо дій і вчинків стосовно інших (шлюбного партнера та третіх осіб)
4.	Паралельні світи	Життєвий приклад, як справжнє кохання підносить, допомагає реалізувати нездійсненне, змінює світ
5.	Статева війна: мова тіла	Психологічні особливості міміки та жестів під час вибору шлюбного партнера, візуальна психодіагностика особистості
6.	Три метри над рівнем неба	Випробування кохання, цінність життя після невдалих стосунків
7.	Статева війна: офіційний шлюб	Усвідомлення наслідків прийнятих відповідальних рішень під час укладання шлюбу, наслідки шлюбних контрактів
1.	Листи до Джульєтти	Прийняття рішення щодо виходу із криз і депресій, пов'язаних із коханням
2.	Статева війна: сім'я	Виняткове прагнення людини до побудови сім'ї, усвідомлення та переоцінка власних життєвих цінностей, відповідальність за життя інших

Іноді перегляд відеоматеріалів може завершуватися жвавими дискусіями, що допомагає студентам висловити власні погляди й усвідомити власну життєву позицію. Перегляд науково-популярних і художніх фільмів, присвячених особливостям визначення власної життєвої позиції особистості, сприяє розширенню світогляду студентів, рефлексії власної життєвої позиції та її порівнянню з конструктивними й деструктивними позиціями героїв відеофільмів. Як показує практика, найбільше враження на студентів справляє фільм «Плата наперед», де доля головного героя завершується трагічно. У дискусії одні студенти відстоюють думку про те, що за власні принципи, погляди та переконання варто ризикувати життям, а інші твердять, що життя є найбільшою цінністю, а власною життєвою позицією у критичних ситуаціях можна поступитися.

У цьому випадку завдання тренера полягає не в тому, щоб визначати правильність одних поглядів і хибність інших, а в тому, щоб допомогти студентам краще зрозуміти себе, почути протилежні думки й навчитися ставитися до них толерантно.

У процесі перегляду відеоматеріалів, присвячених прийняттю стратегічного життєвого рішення, пов'язаного з вибором шлюбного партнера, значну роль відіграють науково-популярні відеофільми «Таємниці кохання», «Статева війна» (серії «Зовнішність», «Мова тіла», «Кохання», «Офіційний шлюб», «Сім'я»), які забезпечують емоційно-пізнавальну активність студентської молоді й ознайомлюють її з різними шляхами побудови взаємин із близькою людиною.

Студентам також можна запропонувати написати власне есе за переглянутим фільмом, який їх найбільше вразив.

Індивідуальне психологічне консультування спрямоване на психологічну підтримку процесу прийняття рішень у певному напрямі життєвого самовизначення студентів. Під час консультацій має відбуватися обговорення тих складних ситуацій у житті студентів, про які вони не наважуються розповідати у присутності учасників тренінгу. Як свідчить практика, найчастіше обговорюються ситуації вибору та прийняття рішень стосовно протилежної статі. Підкреслимо, що й дівчатам, і хлопцям бракує психолога-консультанта з питань побудови стосунків, пошуку шляхів виходу з конфліктних ситуацій і прийняття рішень щодо власної поведінки у відповідальні моменти життя.

Результати експериментальної апробації диференційованої психолого-педагогічної програми підготовки студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень щодо визначення власної життєвої позиції, професійного самовизначення та вибору шлюбного партнера засвідчили її ефективність. Успішність підготовки студентів до означених рішень забезпечується об'єднанням зусиль практичних психологів і кураторів вишів у мотивації студентів до власної життєтворчості, до розвитку особистісної готовності до прийняття стратегічних життєвих рішень, до формування життєвої компетентності, здатності свідомо й творчо визначати свій життєвий шлях і йти ним, самостійно та ефективно виконуючи найрізноманітніші життєві завдання.

Отже, підготовка майбутніх педагогів до прийняття стратегічних життєвих рішень є необхідною умовою гармонізації їхнього культурно-освітнього простору.

Список використаних джерел

Абульханова-Славская К. А. (1991) Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.

Анохин П. К. (1976) Проблема принятия решения в психологии и физиологии / П. К. Анохин // Проблемы принятия решения – М. : Наука, 1976. – С. 5–20.

Асмолов А. Г. (2002) Психология личности : принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл, ИЦ «Академия», 2002. – 16 с.

Базалук О. А. (2010) Философия образования в свете новой космологической концепции : учебник / О. А. Базалук. – К. : Кондор, 2010. – 458 с.

Баксанский О. Е. (2010) Когнитивный образ мира : научная монография / О. Е. Баксанский, Е. Н. Кучер. – М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2010. – 224 с.

Балл Г. О. (2005) Феномен вибору в контексті соціальної поведінки. Соціальна психологія / Г. О. Балл. – 2005. – № 1. – С. 3–13.

Березин Ф. Б. (1998) Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. – Л. : Наука, 1998. – 270 с.

Бех І. Д. (1998) Особистісно-зорієнтоване виховання / І. Д. Бех. – К. : ІЗМН, 1998. – 204 с.

Божович Л. И. (1995) Проблемы формирования личности : избранные психологические труды / Л. И. Божович ; под ред. Д. И. Фельдштейна. – Москва ; Воронеж : Ин-т практической психологии, 1995. – 580 с.

Бурлачук Л. Ф. (1998) Психология жизненных ситуаций / Л. Ф. Бурлачук, Е. Ю. Коржова. – Москва : РПА, 1998. – 263 с.

Варбан М. Ю. (1999) Рефлексія професійного становлення в студентські роки : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології» / М. Ю. Варбан. – К. : б. в., 1999. – 18 с.

Вернадский В. И. (1978) Живое вещество / В. И. Вернадский. – М.: Наука, 1978. – 350 с.

Глобальное будущее (2013) : Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция / Под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Издательство МБА», 2013. – 271 с.

Дольская О. А. Трансформации рациональности в современном образовании / О. А. Дольская. – Харьков, НТУ «ХПИ», 2013. – 386 с.

Жеребкін С. В. (2013) Нестабільні онтології у філософській антропології ХХ–ХХІ ст. : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.04 «Філософська антропологія, філософія культури» / С. В. Жеребкін. – Харків : б. в., 2013. – 34 с.

Зязюн І. А. (2000) Педагогіка добра : ідеали і реалії : наук.-метод. посіб. / І. А. Зязюн. – К. : МАУП, 2000. – 312 с.

Климов Е. А. (2004) Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. – М. : Академия, 2004. – 304 с.

Курлянд З. Н. (1993) Формирование и развитие профессиональной устойчивости учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Зинаида Наумовна Курлянд. – М. : б. и., 1993. – 32 с.

Лакан Ж. (1997) Ниспровержение субъекта и диалектика желания в бессознательном у Фрейда / Ж. Лакан // Лакан Жан. Инстанция буквы, или судьба разума после Фрейда. – М. : «Русское феноменологическое общество», изд-во «Логос», 1997. – 210 с.

Левин К. (2001) Динамическая психология : Избранные труды / К. Левин ; под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой ; сост., пер. с нем. и англ. яз. и науч. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2001. – 396 с.

Левитан К. М. (1994) Основы педагогической деонтологии / К. М. Левитан. – М. : Наука, 1994. – 192 с.

Лекторский В. А. (2007) Дискуссия антиреализма и реализма в современной эпистемологии / В. А. Лекторский // Познание, понимание, конструирование. Рос.

акад. наук, Ин-т философии. Отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : ИФРАН, 2007. – 167 с.

Леонтьев А. Н. (1984) Психология образа / А. Н. Леонтьев // Вестник Моск. ун-та, Сер. 14. Психология. – № 2. – 1984. – С. 11–23.

Листопад І. (2011) Прологемени до перекладу «категорій». Український переклад з огляду на латинський спадок / Ірина Листопад // Філософська думка. – 2011. – № 2. – С. 93–105.

Лоренц К. (1998) Обратная сторона зеркала / К. Лоренц. – М. : Республика, 1998. – 393 с.

Маркова А. К. (2003) Формирование мотивации учения в школьном возрасте : пособие для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 2003. – 96 с.

Маслоу А. (1994) Самоактуалізація особистості та освіта / А. Маслоу ; пер. с англ., передмова Г. А. Балла. – Київ–Донецьк : б. в., 1994. – 52 с.

Маслоу А. (1999) Мотивация и личность / А. Маслоу ; пер. с англ. – СПб. : Евразия, 1999. – 480 с.

Маслоу А. (2011) Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. Г. Балл, А. Попогребский. – М. : Смысл, Альпина нон-фикшн, 2011. – 496 с.

Мерлин В. С. (2003) Лекции по психологии мотивов / В. С. Мерлин. – Пермь, 2003. – 120 с.

Метод проектів (2003) : Метод проектів : традиції, перспективи, життєві результати : практико зорієнтований зб. – К. : Департамент, 2003. – 500 с.

Мухина В. С. (1999) Возрастная психология : феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 456 с.

Назаретян А. П. (2013) Мироззренческая перспектива планетарной цивилизации / А. П. Назаретян // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция ; под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Издательство МБА», 2013. – С. 26–48.

Орлов А. Б. (2002) Психология личности и сущности человека : Парадигмы, проекции, практики / А. Б. Орлов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

Осинский А. К. (1996) Психология самостоятельности / А. К. Осинский. – Нальчик, 1996. – 280 с.

Основи практичної психології (2006) : підручник для ВНЗ / В. Г. Панок, Т. М. Титаренко, Н. В. Чепелева та ін. ; за ред. В. Г. Панка ; 3 вид., стер. – К. : Либідь, 2006. – 536 с.

Панок В. Г. (2003) Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В. Г. Панок // Практична психологія та соціальна робота. – 2003. – № 4. – С. 14.

Панок В. Г. (2006) Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.

Патанджали М. Йога-сутра / Махариши Патанджали ; пер. с санскрита Е. П. Островской и В. И. Рудого [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.myshambhala.com/books/yoga/index.htm (15.10.14).

Педагогіка вищої школи (2005) : навч. посіб. / Курлянд З. Н., Хмелюк Р. І., Семенова А. В. та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд ; 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2005. – 399 с.

Пеньков В. Е. (1998) Профессионально-личностная устойчивость будущего учителя / В. Е. Пеньков. – Белгород : Из-во Белгородского государств. ун-та, 1998. – 115 с.

Пеньковська Н. (2000) Рефлексія як об'єкт психологічного аналізу / Н. Пеньковська // Психологія і суспільство. – 2000. – № 2. – С. 66–73.

Пиаже Ж. (1969) Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 661 с.

Платонов К. К. (2006) Структура и развитие личности / К. К. Платонов. – М. : Мысль, 2006. – 231 с.

Пов'якель Н. І. (2003) Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія / Н. І. Пов'якель. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2003. – 295 с.

Подымов Н. А. (1998) Психологические барьеры в педагогической деятельности : монография / Н. А. Подымов. – М. : Прометей, 1998. – 470 с.

Помиткін Е. О. (2005) Психологія духовного розвитку особистості : монографія / Е. О. Помиткін. – К. : Наш час, 2005. – 280 с.

Помиткін Е. О. (2010) Розвиток духовного потенціалу в процесі творчої самоактуалізації вчителя / Едуард Помиткін // Розвиток психологічної готовності педагогів до творчої професійної діяльності : наук.-метод. посіб. / За наук. ред. Е. О. Помиткіна. – К. ; Миколаїв : Миколаїв. обл. друк., 2010. – С. 30–37.

Помиткін Е. О. (2013) Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник / Е. О. Помиткін. — Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 144 с.

Помиткіна Л. В. (2007) Психодинамічна неконгруентність особистості : діагностика, корекція та консультування : монографія / Л. В. Помиткіна. – К. : Книжкове вид-во НАУ, 2007. – 180 с.

Помиткіна Л. В. (2012) Психологічна готовність студентів до прийняття стратегічних життєвих рішень / Л. В. Помиткіна // Проблеми сучасної психології : збірн. наук. пр. Кам'янець-Подільськ. нац. ун-ту ім. Івана Огієнка, Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України / За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онупфрієвої. – Вип. 18. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2012. – С. 654–663.

Помиткіна Л. В. (2013) Психологія прийняття особистістю стратегічних життєвих рішень : монографія / Любов Віталіївна Помиткіна. – К. : Кафедра, 2013. – 381 с.

Пономаренко В. А. (1997) Психология духовности профессионала / В. А. Пономаренко. – М. : РАО ГНИИИ МО РФ, 1997. – 296 с.

Психологія праці (2001) : Психологія праці та професійної підготовки особистості : навчальний посібник / За ред. П. С. Перепелиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький : ТУП, 2001. – 330 с.

Реан А. (2000) Психология и педагогика / Реан А., Бордовская Н., Розум С. – СПб. : Питер, 2000. – 432 с.

Реан А. А. (1999) Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – СПб. : ЗАО «Издательство “Питер”», 1999. – 416 с.

Рибалка В. В. (1996) Особистісний підхід у навчально-виховній роботі з підлітками : методичні рекомендації для шкільних психологів / В. В. Рибалка. – Одеса : МО України, ОІУВ, АПН України, ІПППО, 1996. – 36 с.

Рибалка В. В. (1999) Особистість у практичній психології / Панок В., Титаренко Т., Чепелева Н. та ін. // Основи практичної психології. – К. : Либідь, 1999. – С. 78–111.

Роджерс К. Р. (1994) Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Р. Роджерс ; пер. с англ. ; общ. ред. и предисл. Исениной Е. И. – М. : Изд. группа «Прогресс», «Универс», 1994. – 480 с.

Рубинштейн С. Л. (2004) Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.

Савчин М. В. (2010) Духовний потенціал людини (Навчальне видання) : монографія / М. В. Савчин ; 2-ге вид, пер., доп. – Івано-Франківськ : Місто НВ, 2010. – 508 с.

Селиванов В. И. (1999) Психология волевой активности / В. И. Селиванов. – Рязань, 1999. – 267 с.

Сковорода Г. (1973) Повне зібрання творів : У 2-х т. – К. : Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с. ; Т. 2. – 576 с.

Франкл В. (1990) Человек в поисках смысла : сборник / В. Франкл ; пер. с англ. и нем. Леонтьева Д. А., Папуша М. П., Эйдмана Е. В. — М. : Прогресс, 1990. – 368 с.

Фрейджер Р. (2006) Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Роберт Фрейджер, Джеймс Фейдимен. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – 704 с.

Холодная М. А. (2002) Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с.

Христенко М. А. (2003) Духовный потенциал личности : Проблемы актуализации : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Христенко Мария Анатольевна. – Волгоград : б. и., 2003. – 137 с.

Чебыкин А. Я. (1979) Особенности эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология» / А. Я. Чебыкин. – М. : б. и., 1979. – 16 с.

Чеклецов В. В. (2013) Гибридная реальность. НБИКС как интерфейс «человек – машина» / В. В. Чеклецов // Глобальное будущее 2045. Конвергентные технологии (НБИКС) и трансгуманистическая эволюция ; под ред. проф. Д. И. Дубровского. – М. : ООО «Издательство МБА», 2013. – С. 107–120.

Чепелева Н. В. (1999) Формування професійної компетентності у процесі вузівської підготовки психолога-практика / Н. В. Чепелева // Актуальні проблеми психології. – К. : Інститут психології АПН України, 1999. – С. 271–279.

Чернобровкін В. М. (2010) Психологія прийняття педагогічних рішень : монографія / Володимир Миколайович Чернобровкін. – Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2010. – 448 с.

Чудновский В. Э. (2001) Нравственная устойчивость личности : Психологическое исследование / В. Э. Чудновский. – М. : Педагогика, 2001. – 208 с.

Шавир П. А. (1991) Психология профессионального самоопределения в ранней юности / П. А. Шавир. – М. : Педагогика, 1991. – 96 с.

Шадриков В. Д. (1996) Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. – М. : Логос, 1996. – 482 с.

Швырев В. С. (2007) О соотношении познавательной и проектно-конструктивной функции в классической и современной науке / В. С. Швырев // Познание, понимание, конструирование ; Рос. акад. наук, Ин-т философии ; отв. ред. В. А. Лекторский. – М. : ИФРАН, 2007. – 167 с.

Шевченко Н. Ф. (2011) Духовний потенціал молоді: шлях розвитку: науково-практичний посібник / Н. Ф. Шевченко, З. М. Шевчук. – Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2011. – 100 с.

Шюре Э. (1990) Великие посвящённые. Очерк эзотеризма религий / Э. Шюре ; пер. с фр. Е. Писаревой. – М. : Книга–СП Принтшоп, 1990. – 419 с.

Энкельман Н. Б. (1999) Власть мотивации / Н. Б. Энкельман. – М. : АО «Интерэксперт», 1999. – 350 с.

Ямницький В. М. (2006) Розвиток життєтворчої активності особистості : теорія та експеримент : монографія / В. М. Ямницький. – Одеса : ПНЦ АПН України – СВД Черкасов М. П., 2006. – 362 с.

Яценко Т. С. (1991) Методы активного социально-психологического обучения : методические рекомендации для студентов педагогических институтов / Т. С. Яценко. – Ч. 2. – К. : РУМК, 1991. – 56 с.

Barrow J. D. (1986) The anthropic cosmological principle / J. D. Barrow, F. J. Tipler. – Oxford : Oxford University Press, 1986. – 706 p.

Frege G. (1980) Philosophical and Mathematical Correspondence / G. Frege. – Oxford : Blackwell, 1980. – 214 p.

Harlow H. (1999) Human Model : Primate Perspective / H. Harlow, P. Harlow. – Washington, DC : V. H. Winston & Sons, 1999. – 366 p.

Kelly G. (1963) A theory of personality. The psychology of personal constructs / G. Kelly. – N.Y. : Norton, 1963. – 187 p.

Luhmann N. (1998) Die Gesellschaft der Gesellschaft. Erster Halbband / N. Luhmann. – Frankfurt am Main ; Suhrkamp, 1998. – 153 s.

Pomytkina L. (2013) Personal readiness of youth to making strategic life decisions / Lyubov Pomytkina // European Applied Sciences. – Germany (Stuttgart), May, 2013. – № 5. – P. 155–157.

Russel B. (1988) The Widom of our Ancestors / B. Russel // The Collected Papers of Bertrand Russel. – London : Unwin Hyman, 1988. – Vol. 9. – P. 282–288.

Sandu A. (2012) Social-Constructionist Epistemology / Antonio Sandu. – Iasi : Lumen, 2012. – 194 p.

ПІСЛЯМОВА

Переосмислення методологій гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів об'єктивоване в теоретичному описі основних підходів, принципів, умов концепції людиномірності як чинника гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх фахівців. Запропоновані методологічні, соціокультурні, морально-виховні, праксеологічні, психологічні концепти постають культуровідповідною основою модернізаційних змін у вищій, зокрема педагогічній освіті, базою імплементації ідеї людиномірності як цивілізаційного маркера сучасних культурно-освітніх змін і освітніх зрушень, що зумовлені дією таких положень:

Парадигмально освітній простір є системно взаємозалежним і водночас відкритим, автономним і самоорганізованим, неоднорідним, детермінованим контекстами соціального запиту на ту чи іншу парадигму для відповідної освітньої системи в певну історичну добу.

У сучасних соціокультурних умовах культурно-освітній простір університету перетворюється на місце міжкультурної взаємодії, що передбачає переосмислення взаємовідносин локальних (національно-культурних) і глобальних (загальнолюдських) цінностей, зокрема й у процесах життєтворчості.

Гармонізація культурно-освітнього простору означає узгодження міжінституційних взаємовідносин і збіг потреб суспільства та пропозицій культурно-освітніх інституцій.

Соціальна сутність гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи зводиться до взаємодії, що створює умови для саморозвитку, самоосвіти людей, забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємовідповідальність, варіативність вибору, можливості вільної і творчої дії.

Буттєва сутність гармонійного розвитку особистості в культурно-освітньому просторі полягає в реальному наповненні відчуттям життя всіх процесів культурно-освітньої дійсності, що утворюють її життєвий світ і зумовлюють особистісну та праксеологічну успішність.

Зміст гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки зумовлений метою формування висококультурної людини, громадянина й патріота своєї держави, всебічно розвиненого, компетентного й конкурентоспроможного професіонала.

Процес гармонізації культурно-освітнього простору має здійснюватися з орієнтацією на формування здатності до розуміння чужої культури та поглядів, критичного аналізу власних дій, визнання чужої самотності та чужої істини, вміння залучити їх до своєї позиції, визнання правомірності існування багатьох істин, вправності у будівництві діалогічних стосунків і знаходженні компромісу.

Критерієм гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи є духовний вимір діяльності особистості, виявом якого є людяність як властивість духовно вільної людини, її еволюційна, творча взаємодія зі Всесвітом.

Глибинне розуміння особистістю сутності явищ і процесів, що відбуваються на сучасному етапі взаємодії суспільства й природи, здатність до зіставлення

фактів і реального оцінювання стану навколишнього природного середовища, прогнозування наслідків впливу на природу й уміння приймати зважені рішення – це вияви екологічної компетентності особистості, формування якої у процесі професійної освіти визначатиме гармонізацію культурно-освітнього простору вищої школи.

Гуманітарним ефектом гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи є континуум оновлення взаємозв'язків освітньої реальності майбутнього фахівця та соціокультурного середовища, що унеможливорює кінцевий етап розвитку, актуалізуючи як універсальну цінність цілісне взаємооновлення людини, соціуму, культурних практик і природного середовища.

Визначальні ідеї дефініції гармонізації культури та вищої освіти, що розкриваються в монографії, віддзеркалюють змістове і процесуальне наповнення об'єктивних характеристик гармонійного культурно-освітнього простору вищої школи як колективного суб'єкта в галузі освітнього сервісу. Науковий потенціал імплементації окреслених положень у педагогічну реальність культурно-освітнього простору вищої школи презентує багатовекторність подальших наукових розвідок людиновимірних технологій гармонізації культури та освіти.

POSŁOWIE

Nowe podejście do metodologii harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłych nauczycieli uwzględniono w teoretycznym opisie głównych podejść, zasad, pojęcia “ludzkiego wymiaru”, jako czynnika harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłych specjalistów. Reprezentowane metodyczne i społeczno-kulturowe i moralno-wychowawcze, prakseologiczne, psychologiczne koncepcje tworzą podstawę kulturowo skojarzonych zmian w szkolnictwie wyższym, mianowicie, w kształceniu nauczycieli, podwaliną implementacji idei “ludzkiego wymiaru” jak nowoczesnego markera cywilizacyjnych zmian w obszarach kulturowych i wychowawczych oraz zmian edukacyjnych, które są spowodowane przez działanie następujących przepisów:

Edukacyjna przestrzeń jest paradygmatycznym systematycznie ze sobą połączonym, a jednocześnie otwartym, niezależnym i samo zorganizowanym heterogenicznym, determinowanym kontekstami zapotrzebowania społecznego do tego czy innego paradygmatu dla odpowiedniego systemu edukacyjnego w historycznym obszarze.

W dzisiejszych warunkach społeczno-kulturowych kulturalno-edukacyjna przestrzeń uniwersytetu staje się miejscem interakcji międzykulturowych, która polega na przemyśleniu relacji lokalnych (narodowych i kulturowych) i globalnych (humanistycznych) wartości, szczególnie w procesach życiowych.

Harmonizacja kulturalnej-edukacyjnej przestrzeni oznacza zgodę stosunków międzyinstytucjonalnych dopasowanych do potrzeb społeczeństwa i oferty instytucji kulturalnych i edukacyjnych.

Charakter społeczny harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni wyższej szkoły dochodzi do interakcji, tworzenie warunków do samorozwoju, samoedukacji, oferuje wzajemną odpowiedzialność podmiotów, dobór odmian, możliwość wolnego i twórczego działania.

Istotą istnienia harmonijnego rozwoju osobowości w kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni jest wypełnienie prawdziwych (poczuć) procesów życiowych rzeczywistości kulturalnej i edukacyjnej, która tworzy jej świat i powoduje sukcesy prakseologiczne i życia osobistego.

Treść harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni przygotowania fachowego uwarunkowano celem tworzenie osoby wykształconej, obywatela i patrioty swojego kraju, inteligentnego, kompetentnego i konkurencyjnego profesjonalisty.

Proces harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni powinny być zorientowane na tworzenie zdolności do rozumienia kultury i postaw innych ludzi, krytycznej analizy własnych działań, tożsamości kogoś innego i uznania czyjejś prawdy, umiejętność dostosowania ich do swojej pozycji, uznając istnienie wielu prawd, umiejętności w budowaniu dialogicznych relacji i znalezienie kompromisu.

Kryterium harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni szkoły wyższej jest duchowy wymiar działalności jednostki, cechom, którego jest manifestacja człowieczeństwa, jako własności wolnego duchowego człowieka, jego ewolucyjna twórcza interakcja z wszechświatem.

Dogłębne zrozumienie indywidualnego charakteru zjawisk i procesów zachodzących na obecnym etapie interakcji pomiędzy społeczeństwem i naturą, umiejętność porównawcza faktów i rzeczywistej oceny środowiska, prognozowanie skutków wpływu na charakter i zdolności do podejmowania świadomych decyzji – przejaw ekologicznej kompetencji osoby, rozbudowanie, których w trakcie przygotowania zawodowego określi harmonizację kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni kształcenia wyższego.

Efekt humanitarny harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni kształcenia wyższego jest continuum aktualizacji połączeń edukacyjnej rzeczywistości przyszłego fachowca z środowiska społecznego i kulturalnego, który zapobiega końcowemu etapowi rozwoju, aktualizując wartość uniwersalną, jako integralne odnowienie osoby, ludzkiego społeczeństwa, praktyk kulturowych i środowiska.

Definiowana idea harmonizacji kultury i szkolnictwa wyższego, ujawnione w monografii odzwierciedlają semantyczne i proceduralne treści obiektywnych cech harmonijnego środowiska kulturowego i edukacyjnego szkoły wyższej, jako podmiotu zbiorowego w zakresie usług edukacyjnych. Potencjał naukowy realizacji postanowień określonych w pedagogiczną rzeczywistość kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni szkoły wyższej prezentuje wielokierunkowość dalszych badań naukowych, technologia “ludzkiego wymiaru” do harmonizacji kultury i edukacji.

AFTERWORD

Rethinking the methodologies for future teachers' cultural and educational space harmonization is objectified in the theoretical description of major approaches, principles, conditions of human dimension conception as a factor of future specialists' cultural and educational space harmonization. The suggested methodological, socio-cultural, moral-educational, praxeological, and psychological concepts provide culturally correspondent ground for modernization changes in higher education, including the pedagogical one, implementation basis for the idea of human dimension as a civilization marker of contemporary cultural and educational changes and educational shifts which are determined by such issues:

Paradigm-like educational space is systematically interdependent and, at the same time, open, autonomous and self-organized, heterogeneous, determined by the contexts of social demand for this or that paradigm corresponding to the educational system at a certain historic period.

Under contemporary socio-cultural conditions the cultural and educational space of university turns into the place of intercultural interaction that foresees rethinking the relations between the local (national and cultural) and global (panhuman) values, including those ones in the processes of life creativity.

Harmonization of the cultural and educational space stands for agreement of inter-institutional relations, coincidence of society demands and propositions of cultural and educational institutions.

Social essence of harmonization of the higher school cultural and educational space comes to interaction that creates conditions for self-development, people's self-education, provides subject-subject mutual responsibility, variety of choice, and possibilities for independent and creative activity.

Existential essence of personality's harmonious development within the cultural and educational space implies actual filling of all the cultural and educational activity processes with the life sense that form his/her environment and provide personal and praxeological success.

The content of harmonization of cultural and educational space in professional training is determined by the goal of raising a highly cultured man, citizen and patriot of his/her state, educated, competent and competitive professional.

The process of cultural and educational space harmonization is to be realized in order to form an ability to understand foreign culture and views, critical analysis of one's own actions, recognition of foreign identity and foreign truth, an ability to include them in one's own position, recognition the rightfulness for a number of truths to exist, mastery in building dialogic relationships and striking a compromise.

The criterion for harmonization of the higher school cultural and educational space is the spiritual dimension of personality's activity whose display is humanness as a characteristic of a spiritually independent man, his evolutionary, creative interaction with the world.

Person's deep understanding of the essence of phenomena and processes that are taking place at a modern stage of society and nature interaction, ability to contrast facts and actual condition of the environment, prediction of the influence results on nature and ability to make balanced decisions demonstrate person's environmental competence whose development in the process of professional education will determine the harmonization of the higher school cultural and educational space.

The humanitarian effect of the harmonization of the higher school cultural and educational space is the continuum that renovates the relations between the future specialist's educational reality and socio-cultural environment that makes impossible the final stage of development actualizing as a universal value the entire mutual renovation of man, socium, cultural practices and natural environment.

The constitutive ideas for defining the harmonization of culture and higher education that are revealed in the monograph reflect the content and process interpretation of the objective characteristics of the harmonious cultural and educational space in the higher school as a collective subject in the educational service area. Scientific potential for implementing the outlined ideas into the pedagogical reality of the cultural and educational space of the higher school represents multi-vector character of further scientific research in the field of human dimension technologies of culture and education harmonization.

Наукове видання
Wydanie naukowe
Scientific publication

**ГАРМОНІЗАЦІЯ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ВИЩОЇ ШКОЛИ:
ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ
HARMONIZACJA KULTURALNE-EDUKACYJNEJ PRZESTRZENI
SZKOLNICTWA WYŻSZEGO: PROBLEMY I PERSPEKTYWY
HARMONIZATION OF CULTURAL AND EDUCATIONAL SPACE
IN THE HIGHER SCHOOL: PROBLEMS AND PROSPECTS**

**Монографія
Monografia
Monograph**

Головний редактор В. В. Молодиченко
Redaktor naczelny W. W. Molodyczenko
Editor-in-Chief V. V. Molodychenko

Наукові редактори Н. А. Сегеда, Т. С. Троїцька,
Л. В. Афанасьева, Л. Ю. Москальова, Н. М. Фалько
Відповідальний редактор М. В. Будько
Редактори-перекладачі: Н. В. Зіненко, С. Є. Нікітін
Коректор І. М. Черненко
Redaktorze naukowe: N. A. Segeda, T. S. Troicka,
L. W. Afanasewa, L. J. Moskalowa, N. M. Falko.
Redaktor prowadzący: M. W. Budzko
Redaktorze-tłumacze: N. W. Zinenko, S. E. Nikitin
Korektor: I. M. Czernienko
Science editors T. S. Troiits'ka, N. A. Sehedra,
L. V. Afanasieva, L. Yu. Moskaliova, N. M. Fal'ko
Executive editor M. V. Bud'ko
Translation editors: N. V. Zinenko, S. Ye. Nikitin
Copy editor I. M. Chernenko

Підписано до друку 11.01.2015 р. Формат 84*108/16. Папір офсетний.
Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman.
Ум. друк. акр. 31,39. Тираж 300 примірників. Замовлення № 1105.

Видавець

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького
Адреса: 72312, м. Мелітополь, вул. Леніна, 20, тел. (0619) 44 04 64
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виробників і
розповсюджувачів видавничої продукції від 16.05.2012 р. серія ДК № 4324

Видавництво Природничо-гуманітарного університету у м. Седльце
вул. Бема, 1, 08-110 Седльце (Польща)

Надруковано ФО-П Однорог Т.В.

72313, м. Мелітополь, вул. Героїв Сталінграду, 3а, тел. (067) 61 20 700
Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців, виробників і
розповсюджувачів видавничої продукції від 29.01.2013 р. серія ДК № 4477