

Всесвітнє наукове ноосферно-онтологічне товариство  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
Асоціація російськомовних вчених штату Масачусетс, м. Бостон, США  
Асоціація «Духовно-інтелектуальний вибір»  
Харківський громадський фонд розвитку вищої освіти «ІНТЕЛЕКТ»

## **ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ХХІ СТОЛІТТІ**

*Міжнародний збірник статей  
за загальною редакцією проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко*

## **ДУХОВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБУЧЕНИЕ МОЛОДЕЖИ В ХХІ СТОЛЕТИИ**

*Международный сборник статей  
под общей редакцией проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рыбалко*

## **SPIRITUAL AND INTELLECTUAL UPBRINGING AND TEACHING YOUTH IN THE XXI CENTURY**

*International Collection of Articals  
edited by prof. V. P. Babich, prof. L. S. Rybalko*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради  
Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства, м. Харків  
(протокол № 4/1 від 3.11.2019 р.)*

**Рецензенти:**

- С. Т. Золотухіна** — доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;
- О. М. Кікінежді** — доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;
- М. С. Гончаренко** — доктор біологічних наук, професор, професор кафедри валеології філософського факультету Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Д 85** **Духовно-інтелектуальне виховання і навчання молоді в XXI столітті** : міжнародний збірник статей / за заг. ред. проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко. Харків: Вид. ВННОТ, 2019. 470 с.

У збірнику розглянуто філософсько-онтологічні та концептуально-методологічні засади духовно-інтелектуального виховання і навчання молоді в XXI столітті. Представлено матеріали до проекту Концепції духовно-інтелектуального виховання і навчання молоді «ДИВО-21» Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства.

Висвітлено питання духовно-інтелектуального виховання і навчання молоді в історичному, педагогічному, психологічному аспектах. Акцентовано на практичній значущості розвитку духовно-інтелектуального потенціалу суб'єктів освітнього процесу.

Розраховано на науковців, педагогів, здобувачів вищої освіти, методистів, управлінців, громадську спільноту, батьків.

**Д 85** **Духовно-интеллектуальное воспитание и обучение молодежи в XXI веке**: международный сборник статей / Под общ. ред. проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рыбалко. Харьков: Изд. ВННОО, 2019. 470 с.

В сборнике рассмотрены философско-онтологические и концептуально-методологические основы духовно-интеллектуального воспитания и обучения молодежи в XXI веке. Представлены материалы к проекту Концепции духовно-интеллектуального воспитания и обучения молодежи «ДИВО-21» Всемирного научного ноосферно-онтологического общества.

Освещены вопросы духовно-интеллектуального воспитания и обучения молодежи в историческом, педагогическом, психологическом аспектах. Акцентировано на практической значимости развития духовно-интеллектуального потенциала субъектов образовательного процесса.

Рассчитано на научных работников, педагогов, соискателей высшего образования, методистов, управленцев, общественное сообщество, родителей.

**Spiritual-intellectual upbringing and teaching of youth in the 21st century**: an international collection of articles / by head. ed. prof. V. P. Babich, prof. L. S. Rybalko. Kharkov: View. WSNOS, 2019. 470 p.

The collection deals with the philosophical-ontological and conceptual-methodological foundations of spiritual and intellectual upbringing and teaching of youth in the 21st century. The materials for the draft Concept of Spiritual-Intellectual Upbringing and Teaching of Youth «DIVO-21» of the World Scientific Noosphere-Ontological Society are presented.

The issues of spiritual and intellectual upbringing and teaching of youth in historical, pedagogical and psychological aspects are covered. The practical importance of developing the spiritual and intellectual potential of the subjects of the educational process is emphasized.

It is designed for scientists, educators, higher education graduates, methodologists, managers, the community, parents.

## ЗМІСТ

---

Склад редакційної колегії .....	6
Передмова В. П. Бабича .....	7
Вступ .....	9
<b>Розділ I. КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ХХІ СТОЛІТТІ .....</b>	<b>11</b>
Научно-Онтологические основы Духовно-интеллектуального воспитания и образования человека новой эпохи «ДИВО-21». <i>В. П. Бабич</i> .....	11
«ДИВО-21»: концептуальные основания преодоления современного античеловечного глобального кризиса. <i>Г. В. Задорожний</i> .....	17
Концептуально-методологические основания системы духовно-интеллектуального воспитания и обучения. <i>М. И. Зобов</i> .....	26
Проект Концепції системи освіти «ДИВО-21». <i>А. Н. Хвостиченко, Л. Г. Трусей, А. Д. Сердюк</i> .....	39
Освіта – кому і навіщо? <i>Л. М. Трусей, А. О. Мироненко</i> .....	49
Суспільство знань: спокуси оновлення і пастки утопічної свідомості. <i>М. Д. Култаєва</i> .....	55
Переорієнтація суспільної свідомості з боротьби на єдність. <i>С. М. Олексюк</i> .....	63
Шахові моделі стосунків у суспільстві та їх вплив на формування світогляду індивіда. <i>О. С. Синьов</i> .....	64
Przegląd polskiej filozofii realistycznej XX wieku i jej związek z edukacją. / The review of Polish realistic philosophy in the 20 th century and its connection with education. <i>M. Krasnodebski</i> .....	67
Духовна еволюція людини як напрям збереження і розвитку людства. <i>Ю. Д. Бойчук, М. С. Гончаренко</i> .....	82
Духовність як інтенція особистісного буття. <i>Н. В. Шелковая</i> .....	92
Антропософський підхід до навчання та виховання особистості. <i>В. І. Лозова, О. М. Іонова</i> .....	97
Валеологічні основи духовного розвитку особистості. <i>Ю. Д. Бойчук, Н. В. Науменко</i> .....	101
Духовно-інтелектуальне навчання та виховання як природне право кожної людини. <i>Л. П. Яненко</i> .....	107
Духовно-інтелектуальне навчання та виховання в Україні та в світі. <i>Я. Волкова</i> .....	112
Засади духовного та інтелектуального виховання молоді. <i>С. М. Грудницька</i> .....	115
Наука та освіта в контексті сучасних вимог. <i>Л. Г. Трусей</i> .....	122
Вчинковий потенціал підростаючої особистості як предмет наукового аналізу. <i>Я. Кальба</i> .....	131
Образ учителя як духовно-інтелектуального наставника молоді з позиції акмеологічного підходу. <i>Л. С. Рибалко, С. Т. Золотухіна, Р. С. Черновол-Ткаченко</i> .....	135
Формування особистості: аналогі в історії, актуальні підходи, практична реалізація, теорія свідомості. Авторська концепція. <i>М. Ю. Міаніс</i> .....	139
Діалогізація в культурно-освітньому просторі особистості: європейський вимір. <i>Н. В. Авдимириць</i> .....	148
Проект «Реформування освіти» / «Освіта майбутнього». <i>М. Ю. Міаніс</i> .....	151
Інноваційна складова сучасної освіти. <i>Г. С. Криворотько, Ж. Ю. Кузьміна</i> .....	157
Сучасні проекти освітнього ландшафту: від експансії маски – до дихання живого. <i>Л. А. Кондрацька</i> .....	160
Принципові особливості навчання та виховання в ХХІ столітті. <i>Л. І. Ліщитович</i> .....	164
Ціннісний підхід до навчання й виховання як основа гуманістичної парадигми в освіті. <i>Г. Жирська</i> .....	170
Елітизм і рівність освіти обдарованої молоді як гуманітарна проблема ХХІ століття. <i>Я. Василькевич</i> .....	174
Філософія в школі: трилогія ума. <i>Ю. А. Ротенфельд</i> .....	179
Нова освітня парадигма як чинник розвитку вищої школи. <i>В. І. Мудрик, О. М. Школа, Чжу Фен</i> .....	188
Можливості ноосферної освіти вже сьогодні. <i>П. М. Таланчук, Л. І. Ліщитович</i> .....	193
Физическая абстракция «свободная энергия» в теории и практике индивидуальной и социальной культуры здоровья. <i>Г. Л. Апанасенко, М. С. Гончаренко, С. Д. Прасол</i> .....	199

Утвердження культури рівних прав та можливостей в контексті людиноцентричної освітньої парадигми. <i>О. Кізь</i> .....	201
Духовно-людиномірна університетська освіта як підстава осмислення і реалізації імперативу виживання людства в умовах насадження сьомого технологічного укладу. <i>Г. В. Задорожний</i> .....	206
Університетська людиномірна освіта як головна передумова формування духовно-ноосферосталого господарського розвитку як стратегії виживання. <i>О. Г. Задорожна, О. В. Хомин</i> .....	212
Інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти в Україні (на прикладі Вінницького державного педагогічного університету). <i>Н. І. Лазаренко</i> .....	217
Особливості морально-духовного виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних викликів часу. <i>С. І. Ткачов, Н. О. Ткачова, А. С. Ткачов</i> .....	223
Потенційні можливості позааудиторної роботи для інтелектуального розвитку майбутніх учителів фізико-математичного факультету Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. <i>Н. О. Пономарьова, Н. В. Олефіренко, О. А. Жерновникова, В. В. Масич</i> .....	226
Педагогіка дозвілля – духовність, інтелект, стратегія. <i>А. О. Денисенко</i> .....	230
Основні проблеми формування методології інтелектуального навчання на основах духовності та моральності у сучасному суспільстві знань та інформації. <i>О. В. Немцов</i> .....	234
<b>Розділ II. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ МОЛОДІ В XXI СТОЛІТТІ</b> .....	<b>241</b>
Еволюція та специфіка взаємодії духовного та інтелектуального розвитку в процесі наукового та навчального пізнання в часи античності та раннього середньовіччя. <i>О. В. Юрченко</i> .....	241
Роль духовенства в організації виховання й опіки дітей на західно-українських землях. 1900–1918 рр. <i>С. Є. Лупаренко</i> .....	246
Проблеми розвитку української національної школи в період кінця XIX – початку XX ст. <i>О. М. Кін</i> ..	251
Вплив психоаналітичного напрямку в освіті на розвиток духовної культури особистості. <i>Г. Груць</i> .....	255
Лихослів'я як деструктивний чинник соціалізації особистості. <i>Л. Ширококордюк</i> .....	266
Шляхи формування духовно-інтелектуальних цінностей дорослих. <i>А. В. Боярська-Хоменко</i> .....	271
Професійне саморозкриття особистості педагога сучасної школи. <i>О. Жизномірська</i> .....	273
Успішна професійна адаптація викладача-початківця як умова його інтелектуально-духовного зростання. <i>О. В. Бунчук</i> .....	277
Духовно-інтелектуальний концепт виробничої практики для здобувачів освітнього рівня «Магістр» у системі післядипломної освіти. <i>Р. І. Черновол-Ткаченко</i> .....	280
Імідж майбутнього керівника закладу освіти у контексті професійної підготовки. <i>О. І. Мармаза</i> .....	285
Spiritual and intellectual development of personality in the context of creative self-realization of national and Chinese students of artistic and pedagogical specialties. <i>Li Yan</i> .....	288
Актуалізація духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів у вимірах підготовки до збереження і зміцнення професійного здоров'я. <i>Г. М. Мешко, О. І. Мешко</i> .....	292
Самопізнання як складова духовно-інтелектуального навчання і виховання майбутніх учителів. <i>Ю. І. Єрмак</i> .....	296
Розвиток інтелектуального потенціалу майбутніх учителів під час формування вмінь педагогічного прогнозування в навчальній діяльності. <i>О. С. Кабанська, А. А. Кабанська</i> .....	300
The problem of stimulating future chemistry teachers to the discovery of intellectual potential in the scientific works of Ukrainian and Chinese researchers. <i>Hou Isyuan</i> .....	304
Spiritual-intellectual development of the personality in the conditions of nursing aesthetic taste in the future music-pedagogical employees of Ukraine and Chine. <i>Chzhou Min</i> .....	307
Китайська естрадна музика як засіб духовно-інтелектуального виховання молоді. <i>Ло Юаньвень</i> .....	311
Духовно-інтелектуальний розвиток особистості в процесі професійної адаптації майбутніх філологів. <i>Л. О. Байбекова</i> .....	314
Когнітивний аспект у вивченні іноземних мов. <i>А. С. Кушнір</i> .....	318
Тестова методика навчання читанню за темою «Fashion and Clothes» як засіб розвитку інтелектуальних здібностей студентів. <i>А. С. Птушка</i> .....	322
Виховання щасливої дитини в освітніх закладах Фінляндії крізь призму реформування української школи. <i>О. Янкович</i> .....	328

Субкультура релігійних вірувань дітей як духовна інтенція аксіопсихологічного потенціалу особистості. <i>В. Ситкар</i> .....	332
Духовно-інтелектуальне виховання школярів Харківської гімназії № 89. <i>А. В. Жозе да Коста</i> .....	339
Забезпечення духовного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами. <i>Ю. Д. Бойчук, О. С. Казачінер, О. В. Мірошніченко, Н. В. Науменко</i> .....	343
Інклюзивне навчання у системі освіти України: теорія і практика. <i>Т. М. Собченко, Н. М. Смолянчук</i> ...	348
Шляхи формування культури миру і толерантності у дітей в закладах загальної середньої освіти в умовах військового конфлікту в Україні. <i>І. М. Трубавіна</i> .....	352
Етика ненасильства в національній педагогічній спадщині та сьогоденні. <i>О. Кікінежди, І. Шульга</i> .....	356
Розвиток ідей педагогіки миру в освітньому військовому середовищі. <i>О. Г. Марченко</i> .....	360
Формування інтелектуальної складової готовності правоохоронців до професійної самореалізації на засадах педагогіки миру і толерантності. <i>С. О. Іщенко, О. В. Загребельний</i> .....	364
Вплив занять спортом на інтелектуальний розвиток спортсменів. <i>А. А. Голенков, А. С. Гонтар</i> .....	368
Бойове мистецтво як засіб духовного і фізичного виховання молоді. <i>Л. С. Рибалко, Д. С. Іванов</i> .....	372
Сучасні проблеми в професійній підготовці майбутніх медиків. <i>Ю. С. Ілясова</i> .....	376
Духовно-інтелектуальний розвиток майбутніх лікарів під час спілкування в студентському середовищі закладу вищої медичної освіти. <i>Л. В. Фоміна</i> .....	379
Інтелектуальне навчання і виховання майбутніх іноземних лікарів новітніми засобами педагогічної майстерності. <i>М. Ю. Котелюх</i> .....	383
Духовно-інтелектуальне виховання майбутніх іноземних лікарів у закладах вищої медичної освіти як основа міжкультурних відносин. <i>Л. О. Гененко</i> .....	387
Теоретичні основи формування креативності майбутніх менеджерів. <i>Н. Добровольська</i> .....	390
Модель формування управлінської компетентності майбутніх економістів. <i>К. В. Копняк</i> .....	396
Розвиток інтелектуальної комунікації в учнівській та студентській молоді ХХІ століття. <i>Ф. Я. Майнаєв, О. І. Майнаєва</i> .....	402
Духовно-моральні константи у контексті спілкування студентів у соціальних мережах. <i>В. В. Ворожбит-Горбатюк</i> .....	406
Духовные ценности человека информационного общества в медиа-стратегии высшего технического образования. <i>Я. Н. Кунденко</i> .....	412
Роль медіа у формуванні ідентичностей сучасної молоді: теоретико-методологічний та практичний аспекти. <i>Я. С. Фруктова</i> .....	415
Формування медійно-інформаційної грамотності особистості як запорука її духовного розвитку. <i>О. Городецька</i> .....	419
Інтелектуальне навчання майбутніх лікарів засобами інформаційно-комунікаційних технологій. <i>Н. А. Іванькова, О. А. Рижов</i> .....	423
Використання ІКТ під час проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи. <i>Б. В. Павлюк</i> ....	427
Особливості застосування веб-технологій в процесі підготовки майбутніх учителів. <i>А. І. Крижановський</i> .....	431
Формування інтелектуальних умінь засобами веб-сервісу Trello. <i>О. Г. Кіріленко, Г. О. Труш</i> .....	436
Практична значущість цифрових технологій для інтелектуального розвитку майбутніх лікарів-стоматологів. <i>Ю. С. Славінська</i> .....	439
Діагностика сформованості цифрової компетентності в процесі інтелектуального розвитку студентів. <i>О. О. Наливайко</i> .....	443
Застосування змішаного навчання в процесі підготовки майбутніх учителів. <i>Л. С. Шевченко</i> .....	447
Електронні освітні ресурси як засіб дистанційного навчання осіб з особливими потребами. <i>В. Уманець</i> .....	454
Ноосферное образование и две анкеты «Международного ноосферного центра Вернадского» — анкета «Цветок жизни» для изучения социальной адаптации и пространственного мышления и анкета «Здоровье ученика» для оперативного исследования состояния ученика немедицинским персоналом. <i>И. А. Фарафонова</i> .....	462
Алфавітний перелік авторів .....	468

## Склад редакційної колегії

**Валерій Петрович Бабич** — доктор економічних наук, професор, президент Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства;

**Іван Федорович Прокопенко** — доктор педагогічних наук, професор, академік Академії педагогічних наук України, ректор Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

**Юрій Дмитрович Бойчук** — доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

**Людмила Сергіївна Рыбалко** — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди;

**Олександр Дмитрович Сердюк** — кандидат фізико-математичних наук, професор, директор Харківського науково-педагогічного центру Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства;

**Марк Іванович Зобов** — кандидат технічних наук, голова Асоціації «Духовно-інтелектуальний вибір».

**Передмова**  
**В. П. Бабича, професора, доктора екон. наук, президента**  
**Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства**  
**імені В. І. Вернадського**

---

---

*Міркуй глобально — дій локально!*  
Сучасний онтологічний постулат

**НООСФЕРНО-ОНТОЛОГІЧНА ПАРАДИГМА ХХІ СТОЛІТТЯ ТА ІІІ ТИСЯЧОЛІТТЯ Н. Е.**

Зовсім нещодавно завершилося знаменне ХХ століття і друге тисячоліття нинішнього загальноземного календарного часу. Народи світу і світове співтовариство в цілому еволюційно-діалектично здолали безліч різноманітних труднощів і проблем на шляху кардинального поліпшення матеріального буття і освоєння новітніх технологій суспільного виробництва, розвитку людського інтелекту, позбавлення усіх гомо-мешканців планети від багатомільярдних жахів масової бідності і невігластва.

Минуле століття, незважаючи на численні людські жертви і страждання в революційно-визвольному русі і двох світових війнах, увійшло в історію як століття науково-технічного прогресу і радикально-еволюційного перетворення соціально-політичної структури сучасного суспільства. За рідкісним винятком усі сучасні країни світу мають реально відчутні ознаки соціал-демократичної побудови громадських і виробничих між-класових відносин.

Особливо важливим для перспективного, стійкого діалектичного розвитку світу стало створення в після-воєнні роки Організації Об'єднаних націй, безлічі прогресивних міжнародних секулярних організацій і практично почалися процеси інтеграції та глобалізації світової спільноти.

Разом з тим нині правлячий соціально-політичний істеблішмент провідних країн світу не зміг мудро і розсудливо використати накопичений всесвітньо-еволюційний потенціал для зміцнення миру і сходження світової спільноти до загальноземних висот ноосферно-онтологічного, соціально-гармонійного правопорядку. Більш того, реальна політика офіційних партій і навколівладних структур в дев'яності роки минулого століття увійшла в пряме протиріччя з науково-гуманітарними імперативами мирного і взаємовигідного співробітництва народів світу. Під впливом відомих і закулісних правлячих структур високорозвинених країн був нібито стихійно-стохастично зруйнований Радянський Союз, а з ним і співдружність соціал-демократичних країн.

Світова спільнота мимоволі опинилася в індиферентному і ірраціональному соціально-політичному стані без ясної перспективи і чітко визначених цілей та орієнтирів майбутнього розвитку і діалектико-гуманістичного вдосконалення. Досвідчений американський політолог Збігнев Бржезінський видав в 1993 р. солідне есе під назвою «Out of control: Global Turmoil on the Eve of the Twenty-First Century», в якому абсолютно об'єктивно і доступно для розуміння масовим читачем виклав реальну картину стихійно-хаотичної та безпредметної побудови міжнародних відносин, відсутність будь-яких еволюційних, життєво необхідних, ідеологічних векторів і цілеспрямованих орієнтирів інтеграції та глобалізації світової спільноти.

Вселенська атмосфера соціальної аномії та безперспективності відновлення стійкого ритму життєдіяльності багатомільярдної маси людей породила загальний екзистенціальний вакуум, а разом з тим спричинила за собою духовно-інтелектуальну деградацію молоді, позбавляючи підростаюче покоління будь-яких надій на оптимістичне і життєствердне майбутнє... Багаторазові звернення авторитетних вчених-онтологів і соціал-демократичних діячів до верховних лідерів провідних країн про необхідність вжиття надзвичайних заходів для протидії загальній загрози самогубного фіналу історії залишаються без відповіді і не сприймаються як серйозні застереження реально назріваючої апокаліптичної небезпеки.

Основна своєрідність нинішньої кризово-тупикової всесвітньої ситуації полягає в тому, що вона не може бути подолана революційно-насильницькими методами або владно-диктаторськими директивами. Тут необхідна всесвітня загальнопланетарна реновація духовно-інтелектуального земного існування в двох взаємопов'язаних напрямках.

З одного боку, категорично необхідно негайно почати загальноземний всесвітньо-еволюційний лікбез духовно-інтелектуального невігластва і науково-секулярне освоєння багатовікових таємниць розумно-раціонального, ноосферно-онтологічного мислетворення і фундаментальних принципів цілеспрямованого життєствердного проживання на нашій сонячній планеті... Як говорять сучасні вчені-гуманітарії: *«XXI століття має бути духовним і онтологізованим, або його не буде взагалі...»*

З іншого боку, владним структурам розвинених країн належить виробити конституційно-правові нормативи для приборкання жадібно-споживацького способу життєдіяльності людей і усунення тим самим багатовікового аморально-етичного першоджерела, спотворюючого психологію землян усіх соціальних шарів.

Ноосферно-онтологізоване духовно-інтелектуальне виховання і навчання («ДИВО-21») мають стати такими ж доступними і обов'язковими, як були освоєні на початку минулого століття математичні та граматичні ази усвідомленого світоглядного сприйняття матеріального світу, які створили інтелектуальний прорив в основних галузях економіки та матеріального виробництва.

Аналогічний еволюційно-діалектичний, морально-етичний прорив всі народи світу повинні зробити в XXI столітті... Бо тільки масовим морально-етичним пробудженням і науково-секулярним прозрінням нині живучих і майбутніх поколінь можливо досягнути складне мистецтво розумно-раціональної, ноосферно-онтологізованої мислетворчості і відповідного глобально-цивілізованого, взаємкорисного співіснування всіх країн і всіх соціальних класів і станів.

Така еволюційно-діалектична, ноосферно-онтологічна парадигма XXI століття ультимативно склалася на земній планеті під впливом об'єктивних законів історії і незаперечних природних норм і правил навколишньої природи.

Якщо в минулій історії еволюційно-діалектичний прогрес людства досягався успіхами окремих країн в різноманітних соціально-політичних умовах і галузях суспільного виробництва, то нині розвинений інформаційний і товарно-грошовий обмін зобов'язує всіх і кожного законслухняного землянина в міру інтелекту і досвіду особисто повноцінно і усвідомлено брати участь у всіх життєво важливих справах, подіях та явищах.

За цим суворо слідують дві невід'ємні вимоги ноосферно-онтологічного влаштування загальноземного проживання і еволюційно-діалектичного переродження ЦИВІЛІЗОВАНОЇ людини-землянина, здатної жити і творити своє сьогодення і надійне майбутнє за законами ЧЕСТІ і СОВІСТІ, усвідомлюючи і сприймаючи неухильно канони космосу і навколишньої матінки-планети.

Першою загальноземною і непорушною вимогою до світової спільноти є поетапний і цілеспрямований перехід всіх країн від традиційного владно-диктаторського обскурантизму і всездозволеності правлячих партій до глобально-земного ненасильницького світопорядку і соціал-демократичних принципів соціальної справедливості.

Другою об'єктивно історичною умовою запобігання загрози загального апокаліпсису, що насувається, слід вважати науково-секулярне освоєння всесвітньо-еволюційної системи духовно-інтелектуального та морально-вольового виховання підростаючих поколінь («ДИВО-21»), за допомогою якої стане можливим здійснити великий еволюційний перехід людства від епохи варварства і взаємно-агресивних протистоянь до прийдешньої епохи глобально-земної цивілізації і взаємкорисного співіснування всіх гомо-мешканців нашої сонячної планети.

Глобально-цільовий науково-гуманітарний проект «ДИВО-21», розроблений творчим колективом ВННОТ в співдружності з науково-гуманітарними співтовариствами провідних країн світу, безпосередньо спрямований на відродження об'єктивно-історичного, духовно-матеріалістичного світобачення реальної дійсності земного буття людини і подолання загальноземного самопогубельного «тюрмоил-хаоса», в якому опинилися народи усіх країн і континентів.

Наш патетичний заклик «Гуманітарії усіх країн, ЄДНАЙТЕСЯ!!!» відображає справжню суть і заголовний орієнтир спільної духовно-відроджувачої діяльності усіх добросесних і розсудливих мешканців планети і морально-інтелектуальну готовність до звершення загальноземної ненасильницької, але Великої Вселенської культурної революції в ім'я світлого майбутнього наших вдячних нащадків!



## ВСТУП

---

Збірник виданий за рішенням організаційного комітету Міжнародної науково-практичної конференції «Духовно-інтелектуальне виховання і навчання в XXI столітті», що пройшла 23.05.2019 в стінах Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди з ініціативи Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства з метою визначення чому та як виховувати і вчити в XXI столітті в рамках місії системи Духовно-інтелектуального виховання і навчання «ДИВО-21» — формування гармонійно розвиненої особистості, здатної до щасливого життя шляхом самореалізації на своє і загальне благо. Видання монографії вбирає в себе матеріали учасників конференції та інших зацікавлених осіб і призначений для консолідації науково-педагогічної громадськості, що розділяє ідею реформування системи освіти України під реалізацію даної місії.

Конференцію організували: Всесвітнє наукове ноосферно-онтологічне товариство (ВННОТ), Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, Асоціація російськомовних вчених штату Массачусетс (м. Бостон, США), Рада Старійшин Харківщини, Асоціація «Духовно-інтелектуальний вибір», Харківський громадський фонд розвитку вищої освіти «ІНТЕЛЕКТ».

В роботі конференції взяли участь представники різних галузей знань, які усвідомлюють провідну роль освіти в переході людства від багатовікової епохи варварства, з притаманними їй насильством і війнами, до епохи ненасильницького цивілізованого гармонійного суспільства — досконалого єднання людей один з одним, з Природою і Всесвітом, в якому визнається унікальність кожної людини і всім надаються рівні можливості для щасливого життя. Серед учасників конференції фахівці в області філософії, онтології, біології, валеології, соціальної психології, педагогіки, права, соціології, політології, економіки, аспіранти, магістранти та студенти, а також громадські діячі та підприємці.

Збірник складається з двох розділів з основними матеріалами концептуально-методологічного та психолого-педагогічного спрямування та розглядається як перший крок на важкому шляху подолання «розрухи в головах» у сфері української освіти.

Редакційна колегія запрошує до співпраці в реалізації системи Духовно-інтелектуального виховання і навчання всіх зацікавлених осіб.

*Редакційна колегія*



**КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ  
МОЛОДІ В ХХІ СТОЛІТТІ**

**НАУЧНО-ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ  
ДУХОВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ  
ЧЕЛОВЕКА НОВОЙ ЭПОХИ (ДИВО-21)  
(в контексте современной глобально-земной парадигмы 21-го века)**

**В. П. Бабич**

доктор экономических наук, профессор,  
Президент Всемирного научного ноосферно-онтологического общества

*За цивилизованный мир!  
За выживание человечества!*

Человечество медленно, но упорно движется многотрудными дорогами эволюции и исторического прогресса. Естественное, неугасимое желание людей жить на земной планете в условиях всеобщего мира и благоденствия побуждает каждого человека-землянина к неутомимой активности, целеустремленной деятельности, решению разнообразных текущих и перспективных проблем, свершению малых и больших дел, событий и подвигов. Ведая, а часто и не ведая того, каждый человек и все земляне, вместе взятые, вершат свою историю, руководствуясь и подчиняясь всеобщему *Великому закону эволюции земного бытия*.

Могущественными эзотерическими силами природы человечество изначально запрограммировано к постоянному совершенствованию своей жизнедеятельности и на этой главной магистрали земного бытия не может быть длительных остановок и, тем более, обратного движения. Исторический прогресс и эволюцию можно только ускорить или замедлить, но невозможно остановить.

Минувшая история дает убедительные примеры того, что всякая, даже временная стагнация общественной жизни и неспособность к устойчивому, диалектическому совершенствованию влекут за собой ужесточающиеся кризисно-тупиковые ситуации, коллапс и гибель множества государств и империй. По выражению великого немецкого поэта и мыслителя И. Гете *«природа не знает остановок в своем движении и казнит всякую бездеятельность»*.

Спонтанный распад бывшего Советского Союза, в сущности своей, был обусловлен именно отсутствием солидной, социально-обоснованной и реалистичной перспективы своего дальнейшего развития в условиях начавшихся общемировых тенденций всеобщей интеграции и глобализации мирового сообщества. Многие из влиятельных советских политических и государственных деятелей в 80-е годы с потаенной надеждой ожидали мудрых идей, директив и решительных действий со стороны горбачевско-ельцинской когорты новоявленного партийно-государственного истеблишмента.

Однако никто из бывших советских партийно-государственных деятелей и их научно-гуманитарного окружения того времени не сумел или не отважился выработать сложнейшую для условий многонационального государства-лидера мирового развития 20-го века грандиозную программу общественно-исторической реструктуризации и социально-политического обновления.

Поэтому, логически закономерно сработал объективный, эволюционно-исторический роковой приговор, который справедливо называют многие политики *геополитической трагедией* всего человечества за несоблюдение неписанных, но суровых общемировых императивов разумно-рационального обитания нашей солнечной планеты и гармоничного взаимопользования Человека, Общества и Природы как неразлучных тройственных спарринг-партнеров земного бытия.

Поистине, если оставить в стороне хронологию событий того недавнего времени 80-х–90-х годов и действовавших субъектов-деятелей из числа яростных внутренних и зарубежных антисоветчиков, то станет

очевидним, что произошла своеобразная *предупредительная обще-ЗЕМНАЯ, ВСЕЛЕНСКАЯ социально-политическая катастрофа*, ультимативно напомнившая всем интегрирующимся и глобализирующимся народам мира об элементарных правилах самосохранения человечества и неукоснительного следования объективным законам и критериям эволюционно-диалектического развития и прогресса.

При этом первым фундаментальным социально-экономическим критерием мудрости политического руководства и устойчивости существования общества-государства является радикальное ограничение субъективизма вседозволенности верховных лидеров всех стран, партийно-государственных структур и социальных сословий и *обеспечение научно-гуманитарного соответствия характера и структуры межгосударственных и общественных (межчеловеческих) отношений уровню развития производительных сил общества*. Только так можно понять специфику исторически нового, ноосферно-онтологического мировоззрения и миропонимания эволюционно-исторической парадигмы трагически начавшегося 21-го века и 3-го тысячелетия н. э., а вместе с тем недопустимости волевых субъективных решений государственных и общемировых проблем социально-исторической важности.

Если во времена минувшей истории автономно-суверенного существования государств правящие лидеры и группировки могли действовать сообразно сугубо личным, национал-эгоистическим или кланово-групповым понятиям и соображениям, то *ныне наступило совсем иное историческое время интегрирующегося и глобализирующегося мирохозяйства*, при котором все верховные деятели больших и малых государств *морально-этически обязаны уяснить и воспринять общегуманистические каноны разумно-рационального сосуществования и взаимополезного сотрудничества*.

Ко всеобщему сожалению, проблема полномасштабного практического использования объективно исторических возможностей коренного переустройства межгосударственных и общественных отношений на принципах гуманизации и демократизации мира оказалась пока *невоспринятой и непосильной* не только для высших государственных деятелей, но и для многоопытных представителей социогуманитарной мировой науки.

Мировое сообщество, включая промышленно развитые страны, вошло в XXI век и третье тысячелетие в состоянии дрейфующей океанской флотилии, не имеющей ни четко определенных ориентиров, ни основополагающих целей и векторов своего эволюционно-исторического движения. Именно отсутствие солидных научных разработок *методологии познания современного мира, идеологической направленности осуществляемых преобразований* и всесторонне обоснованных прогнозов ближайшего и отдаленного будущего породило *системный мировоззренческий и духовно-интеллектуальный кризис*, охвативший все страны и регионы нашей планеты.

В некоторых развитых странах и в том числе в Украине, согласно официальным заявлениям высших государственных деятелей, якобы, идет поиск некоей *«национальной идеи развития»*. Однако уже минуло около 30 лет суверенного существования государства, а ответов на вопросы о том, кто и как ведет этот поиск, на каких принципах она должна строиться и как она согласуется с общемировыми тенденциями развития, не было и в ближайшее время не ожидается. За этим неминуемо следует безграничный и бесконечный плюрализм мнений, суждений и взглядов госчиновников, лидеров и активистов более 100 политических партий и общественных движений при полной неопределенности избранной социально-политической структуры и общественного вектора исторического развития.

В существующей первоизданной редакции Конституции Украины в статье 15 незадачливыми авторами этого общенационального документа было написано: *«Общественная жизнь в Украине основана на принципах политического, экономического и идеологического многообразия. Никакая идеология не может признаваться государством как обязательная. Цензура запрещена»*. Такой конституционный норматив в полной мере соответствует идеям лихих приверженцев анархизма, типа печально известного “*батьки Махно*”, действовавшего со своим вооруженным войском во времена послереволюционной разрухи и экономического хаоса под лозунгом *«анархия — мать порядка»*.

Эти идеи и донныне витают в сознании вольнодумных, малограмотных людей, утративших всякую надежду на способность какой-либо власти разумно управлять государством и сложнейшими социально-экономическими процессами. Однако для всех здравомыслящих людей общеизвестно со времен Конфуция и Со-крата, что любая ассоциированная, т.е. организованная общественная жизнь и согласованная деятельность многих тысяч и миллионов людей непременно требует властного «дирижерского» (по выражению К. Маркса) управления. И практически оно *«по определению»* возможно только в случае четко определенной программы совместных взаимодействий всех соучастников и мудрого регулирования частных и общеобъединяющих целей, задач и векторов развития основной, заглавной сюжетной линии. Без этого всякая общность людей утрачивает элементарные признаки ассоциированного объединения и превращается в настоящий сброд современных гуманоидов, живущих «по воле рока» и социально-политической стихии.

Образовавшийся к концу XX века общемировой идеологический научно-мировоззренческий вакуум является питательной средой для нездорового и бесплодного плюрализма политических партий, возрождения религиозного фанатизма и национал-экстремизма, дезорганизации многосложной структуры межгосударствен-

ных и межчеловеческих отношений. Наиболее опасной для всех развитых и развивающихся стран является современная тенденция *духовной дезориентации и деградации молодежи*, не имеющей ни ясной перспективы, ни вразумительных ответов на каждодневные вопросы о смысле земного обитания и разумных целях приложения своей кипучей энергии.

Один из мудрейших советских ученых и общественных деятелей, лауреат Нобелевской премии, академик АН СССР Жорес И. Алферов (1930–2019) неоднократно подчеркивал, что *«без науки и образования у современного государства не может быть будущего...»*. К этому с полным основанием можно добавить, что эта суровая ультимативная истина нашего смутного времени относится и ко всему человеческому сообществу в целом.

Реальный выход из сложившегося кризисно-тупикового состояния духовного бытия видится в том, чтобы ныне разрозненный потенциал многих прогрессивных научных социо-гуманитарных разработок абсорбировать и синтезировать в *единую общечеловеческую систему современных ноосферно-онтологических знаний* разумном, ноосферном построении земного бытия человека и общества в строгом соответствии с ужесточающимися законами эволюции и окружающей природы. Такой методологический подход позволит, с одной стороны, высвободить человеческое мышление из многовековых оков национал-эгоизма, кланово-группового патриотизма и воинственного гегемонизма, и выйти на уровень всеобщего осознания приоритетов *общеземного, исторически нового универсального духовно-материалистического миропонимания и мировоззрения*.

С другой стороны, создание научно-теоретических основ *Прикладной онтологии*, как стройной системы *унифицированных, всесторонне апробированных постулатов и норм цивилизованного земного бытия человека-землянина*, даст возможность возродить ведущую роль социо-гуманитарной науки в определении наиболее актуальных, текущих и перспективных проблем устойчивого развития каждого государства, каждого региона или общности людей. Современным государственным деятелям и их политическому окружению важно осознать, что не политика и субъективные приоритеты и пристрастия партийно-групповых лидеров должны определять исторические судьбы народов.

Как показывает горький опыт минувшей и нынешней истории, при взаимоагрессивном, ‘варварском’ построении общественных и межгосударственных отношений неминуемо следует неизлечимость пороков взаимного недоверия, взаимонепонимания и взаимонеуважения, а с ними непреодолимость традиционных недугов агрессивности, воинственности, разноликого терроризма и бандитизма, как реальное проявление аномального человеческого мировоззрения, а с ним и уродливой психологии и морали. По определению одного из немецких ученых И. Зейме (1763–1810) *«история, большей частью, представляет собой зрелище, постыдное для человечества»*.

Столь нелестная и прискорбная оценка будет оставаться таковой до тех пор, пока каноны и постулаты мировой социо-гуманитарной науки, как единственного чистого родника здраво-мыслия и подлинно человеческой морали, не станут главенствующими и определяющими первоначалами ответственных помыслов и деяний политических и общественных лидеров всех уровней и званий.

Справедливости ради следует сказать, что такая глобальная общеисторическая задача до недавнего времени была непосильной даже для самых мудрых и добропорядочных ученых в силу эволюционной незрелости гуманитарных отраслей знаний, господства властной диктатуры и религиозно-мифического фанатизма. Мир невольно развивался в гнетущей атмосфере *тотального субъективизма и вседозволенности властвующих вождий фюреров*, большая часть которых не обладала необходимыми научно-гуманитарными знаниями и потому они действовали сообразно своим личным, *субъективно-эгоистичным представлениям и понятиям о добродетели и злодействе*. Отсюда следовала нескончаемая вереница войн и массовых трагедий на почве постоянной межнациональной и межрелигиозной конфронтации всех народов мира.

Констатируя эту неприглядную картину мира, английский исследователь Э. Гиббон (1737–1794) писал: *«история — это всего лишь журнал регистрации преступлений, глупостей и несчастий человечества»*. К этому остается добавить, что наиболее тяжкие и трагичные преступления человечества творились под предводительством неистовых вождей-монархов или бесноватых фюреров и под лозунгами борьбы за кланово-групповую веру, за свое национал-шовинистское превосходство и прочие извращения общечеловеческих норм добродетели, человеколюбия и гуманизма.

Появление в 18–19 веке величайших научных открытий в области обществоведения и человекознания способствовали пробуждению общественного сознания и понимания истинных истоков социальной несправедливости и жестокой диктатуры властвующих классов и группировок. В тот период возникли такие отрасли гуманитарной науки, как *политэкономия, социология, юриспруденция, психология, педагогика, журналистика, этика и мн. др.* Каждая из этих специализированных областей знаний развивалась в соответствии с естественной отраслевой спецификой, углубляя и обогащая суммарный арсенал мировой науки и практики.

Однако ценнейшие, но разрозненные научно-теоретические знания не могли принести человечеству желаемого и долгожданного эффекта в радикальном улучшении земной жизнедеятельности людей, и прежде

всього, прекращения войн и насилия, устранения социальной несправедливости и властной диктатуры. Потребовались бурные и во многом трагические революционные события 1917 года, две мировые войны, уникальные террористические акты в японских городах Хиросима и Нагасаки, многолетняя изнурительная холодная война и геополитическая трагедия развала СССР, чтобы на практике ощутить несовершенство и *несовместимость господствовавших систем мировоззрения и аномальность человеческого мышления*.

Многоопытные ученые-гуманисты и прогрессивные политические деятели справедливо считают, что слишком дорогой ценой для человечества достигается общественно-исторический прогресс и интеллектуальное прозрение людей к пониманию объективной необходимости преодоления *властного обскурантизма и волюнтаризма*. Острая актуальность постановки и практического решения этой глобальной проблемы многократно подтверждается вопиющими фактами и событиями не только нынешнего мирового финансово-экономического кризиса. Еще более опасным, но для многих людей пока невидимым является *системный духовный кризис*, проникший в сознание подрастающих поколений и *угнетающий лучшие морально-волевые и нравственные качества психологии человека-землянина*.

Современные негативные мировоззренческие тенденции, охватившие наиболее промышленно развитые страны, неизбежно приводят к неразрешимости основных социально-экономических проблем и утрате важнейших эволюционно-исторических достижений в области гуманизации образования и воспитания, а также последовательного перехода к цивилизованному, ненасильственному миру.

*Без радикальных реформ и коренных преобразований системы духовно-интеллектуального воспитания и образования подрастающих поколений людей, и прежде всего без универсального мировоззренческого базиса у ныне интегрирующегося человечества нет и не может быть лучшего будущего*. Как писал великий русский писатель и мыслитель Ф. М. Достоевский, «без идеалов, то есть без определенных хоть сколько-нибудь желаний лучшего, никогда не может получиться никакой хорошей действительности. Даже можно сказать определенно, что ничего не будет, кроме еще пущей мерзости».

Наглядным подтверждением этому гениальному тезису является нынешняя общественно-политическая ситуация в Украине, где отсутствует не только общенациональная идея и идеология эволюционного динамичного развития государства, но и открыто пропагандируются анархические принципы пресловутого ультралиберализма, в основу которого положено общеизвестное аморальное правило: «спасение утопающих — дело рук самих утопающих». Точнее можно сказать, что в отсутствие идеологической направленности общественного развития даже самые законопослушные сограждане, не желая того, вынуждены самолично искать свои индивидуальные или кланово-групповые критерии и правила жизнедеятельности и самовывживания.

Совершенно очевидно, что возлагать надежды на пришествие мудрых и гуманных вождей или президентов, как и генсеков ООН является делом безнадежным, достойным наивных и малограмотных людей. Как проникновенно сказано в одной из революционных пролетарских песен начала XX века, «никто не даст нам избавленья, — ни бог, ни царь и ни герой; добьемся мы освобожденья своею собственной рукой». В нынешнее, более спокойное время для избавления ныне живущих и будущих поколений людей от всеобщего кризиса нравственности и самоубийственных тенденций духовной деградации и дебилизации общества требуется не столько «рукой», сколько *силой коллективного разума пробудить общественное сознание и добрую волю* всех обитателей планеты к труду и созиданию.

Это значит, что в каждой малой или большой общности людей высшие общечеловеческие нормы добродетели и человеколюбия должны последовательно утверждаться как *фундаментальные принципы мышления и поведения каждого индивида-землянина всех наций и народностей*. При этом важно в максимальной мере использовать положительные, объективно исторические процессы европейской интеграции и глобализации мира, накопленный *теоретический и практический опыт конвергенции конституционно-правовых норм* всех развитых или слаборазвитых стран, сохраняя и повсеместно утверждая все лучшие гуманистические признаки национальных культур и обычаев.

Практическое осуществление столь грандиозной глобальной задачи современного духовного ренессанса неразрывно связано с формированием *исторически новой модели вселенского, общепланетарного мироустройства, как сообщества грядущей эпохи глобально-земной цивилизации и всемирного единства всех стран и гомо-обитателей планеты Земля*.

Такого рода философско-мировоззренческие идеи социально-гармоничного, радикально-эволюционного преобразования стихийно-стохастической структуры человеческого общества впервые были изложены французским социалистом-утопистом Шарлем Фурье в начале 19 века в его фундаментальном исследовании «*Теория всемирного единства*» (1822 г.). Соответственно этой диалектико-гуманистической теории человечество в своей многовековой истории должно пройти три последовательные эпохи, — *дикости, варварства и цивилизации*, — на пути многотрудного восхождения от перворождения зачаточных признаков гуманизма к освоению духовно-интеллектуальных принципов и канонов разумно-рационального земного бытия всех стран и народов мира.

Аналогичная и созвучная научная гипотеза возможного радикального оздоровления земной жизнедеятельности всех временных обитателей нашей планеты была сформулирована в 20-м веке гениальным советским ученым, академиком АН СССР В. И. Вернадским, который обосновал перспективу эволюционного перехода человечества от *биосферного*, стихийно-стохастического к *ноосферному*, разумно-упорядоченному построению земного бытия. Однако эта уникально-секулярная гипотеза не могла быть воспринята должным образом мировой общественностью в атмосфере всеобщей поглощенности ведущих политических лидеров и их идеологических адептов взаимонагнетательными заботами, связанными с пресловутой «холодной войной», «гонкой вооружений» и тревожным ожиданием возможного начала третьей ядерной мировой войны.

Можно с уверенностью сказать, что к началу XXI века на земной планете резко обострилось *эволюционно-историческое противоречие* между объективной необходимостью упорядочения международной обстановки и неспособностью правящих партий и влиятельных кланов к разумно-рациональному переходу к ненасильственному, социально-гармоничному миропорядку. С развалом Советского Союза и социалистического лагеря мировое сообщество оказалось в состоянии полной социально-политической неуправляемости и всеобщего «*экзистенциального вакуума*», когда влиятельные государственные деятели ведущих стран не могут ответить на заглавный вопрос каждого человека-землянина «*куда идем, куда мы катимся?*» в своем многотрудном земном бытии и эволюционно-диалектическом развитии.

Между тем отечественная и мировая социо-гуманитарная наука обладает достаточным потенциалом знаний для разработки и реализации радикальных полномасштабных преобразований и упорядочения земного существования всех стран и народов мира, определения унифицированного, всеобщего смысла жизни всех и каждого человека-землянина. Один из русских философов Е. Н. Трубецкой (1863-1920) примерно 100 лет тому назад писал: «*универсальный, всем общий смысл жизни — вот что объединяет людей в одно целое и спасает личность от внутреннего духовного раздвоения. Вне его царствует хаос и рознь, непримиримая вражда отдельных элементов — как в обществе, так и во внутреннем мире личности*».

Однако на всем протяжении минувшего века об «*универсальном и всем общем смысле жизни*» можно было только мечтать и фантазировать неисправимым оптимистам и пацифистам, но никак не рассматривать его в качестве практически осуществимого научно-секулярного постулата, консолидирующего мысли и деяния высших государственных деятелей. Совершенно очевидно, что естественное многовековое разрозненное и автономное существование народов мира в «железно» замкнутых географических границах отдельных суверенных государств *само по себе* порождало пороки подозрительности, недоверия, взаимонагнетательности и взаимозлодейства всеми средствами и способами. Все эти стойкие аморальные свойства человеческой психологии неминуемо проникали и проникают в общественное и личное сознание всех и каждого, порождая неисчислимое множество антагонистических противоречий на всех уровнях межчеловеческих отношений.

Известный философ-гуманист эпохи Возрождения Эразм Роттердамский (1469–1536) писал: «*если посмотреть с луны на людскую сутолоку, то можно подумать, будто видишь стаи мух или комаров, дерущихся, воюющих, интригующих, обманывающих, блудящих, рождающих, падающих, умирающих*». В такой сутолоке и повседневной суете люди не задумываются о высоком смысле и ценности жизни, «*не ведают, что творят*», на что растрачивают свои духовные силы и способности.

Для осмысления и восприятия более полезных и более остроактуальных проблем разумного устройства личного и общественного бытия, обуздания вопиющих пороков бездуховности и откровенного безумия основная масса людей не находит ни сил, ни времени. Этот всеобщий парадокс многократно усиливается и усложняется ныне разразившейся стихией неуправляемой массовой информации и пропаганды, отравляющей сознание людей бациллами ультра-свободы и лжедемократии, вседозволенности и ненаказуемости, за которыми неминуемо следует общая угнетенность духа и доброй воли, неверие в возможность локализации многоликого злодейства и наведения должного порядка в своей земной обители.

«*Мир во зле лежит...*» гласит одна из древнерусских народных поговорок. Именно она отражает подлинную картину нынешнего постсоветского времени во всех ведущих, промышленно развитых странах, руководство которых по инерции минувшего 20-го века всецело занято проблемами научно-технического прогресса и интенсификации производства в угоду алчного потребления ограниченных природно-сырьевых ресурсов. Многократные и общеизвестные предостережения авторитетных ученых-экологов и прогрессивных представителей социо-гуманитарной науки о надвигающейся опасности апокалипсиса и «конца света» остаются вне надлежащего внимания влиятельных государственных и политических деятелей...

В реальной суровой нынешней действительности, контр-эволюционно и противоестественно сложившейся к началу 21-го века под влиянием самопроизвольной производственной и алчно-потребительской деятельности бывших и нынешних гомо-обитателей планеты, с каждым годом и каждым днем возрастает вероятность *вселенской апокалипсической самопогибели человека-землянина и всего человечества.*

Несомненно, что для преодоления ультимативной общеземной кризисно-тупиковой ситуации, связанной с духовной и морально-волевой деградацией общественной и индивидуальной жизнедеятельности людей, требуются безотлагательные и консолидированные усилия всех сохранившихся прогрессивных научно-интеллектуальных и политических сил в нескольких важнейших направлениях.

Во-первых, необходимо создать *универсальную научную методологию современного цивилизованного, ноосферно-онтологического миропонимания*, основанную на всеобщем осознании естественного двуединства и взаимообусловленности материального и духовного бытия.

Во-вторых, разработать *глобально-целевую программу Духовно-Интеллектуального воспитания и образования (ДИВО–21)* подрастающих поколений согласно объективным требованиям последовательного эволюционно-исторического перехода человечества к грядущей эпохе общеземной, вселенской цивилизации и ненасильственному миропорядку.

В-третьих, добиться общественного признания наступившего ХХІ века столетием *духовно-интеллектуального прогресса (ДИП)* и приоритетного развития ведущих отраслей социо-гуманитарной науки, образования и всех отраслей культуры, искусства и воспитания новых поколений.

В-четвертых, внести необходимые научно-гуманитарные коррективы в учебные программы школьной и вузовской подготовки молодежи, с тем чтобы придать учебно-воспитательному процессу четкую ноосферную направленность и поэтапное формирование *унифицированной системы разумно-созидательного мыслетворчества и адекватного поведения в повседневной жизни и деятельности*.

В-пятых, широко *использовать прикладные научно-онтологические знания* для упорядочения конституционно-правовых норм и законодательных нормативов, регулирующих структуру, соподчинение и взаимосо-гласованность межгосударственных, межэтнических и иных межчеловеческих отношений.

В-шестых, ходатайствовать перед руководством ООН и ЮНЕСКО об официальном признании научно обоснованной гипотезы эволюционного перехода человечества от эпохи варварства к грядущей эпохе вселенской цивилизации в качестве *глобально-исторической парадигмы ХХІ века и третьего тысячелетия нашей эры*.

Практическое осуществление изложенных идей радикального преобразования исторически сложившегося стихийно-стохастического уклада земной жизнедеятельности и аномального сосуществования стран и народов мира позволит в ближайшей перспективе преодолеть негативные тенденции властного обскурантизма и духовно-нравственной деградации людей, выйти на качественно новый, универсально-гуманистический уровень мышления, поведения и общения всех обитателей планеты.

Только объединенными, консолидированными усилиями талантливых ученых-гуманитариев и благоверных педагогов социо-гуманитарного цикла дисциплин в системе среднего и высшего образования возможно совершить эпохально-историческую, духовно-интеллектуальную вселенскую революцию и тем самым повторить «сталинградско»-подобный подвиг в невидимом противостоянии прогрессивных сил нашей планеты разбушевавшейся стихии морально-этического тюрмоил-хаоса и тотально-массовой деменции грядущих поколений.

*Наше дело правое! Победа должна быть за нами!  
...Или 21-го века не будет вообще!...*

Система «ДИВО-21» должна строиться на основе постоянного взаимодействия двух энергетических духовно-секулярных подсистем: духовно-интеллектуальной и духовно-эмоциональной.

При этом духовно-нравственный и морально-психологический базис каждого гомо-человека-землянина формируется непосредственно в семье и даже в утробе матери...

Однако в современно развитом и социально-гармоничном обществе львиная доля проблематики ДИВО подрастающих поколений возлагается на государственные департаменты образования, воспитания и всех отраслей культуры и клерикальные сообщества.

Поэтому если минувший 20-й век вошел в историю как столетие НТП и выдающихся достижений в области материального производства, то начавшийся 21-й век должен стать для эволюционного развития человечества не менее значимым.

## Литература

1. Андрущенко В. П., Михальченко Н. И. Культура, идеология, личность. Киев: Знание. 2002. 365 с.
2. Бабич В. П. Основы современной онтологии: методология, проблемы, перспективы. Харьков: Инжек, 2006. 296 с.
3. Бабич В. П. и др. Прикладная онтология: монография. Харьков: Мадрид, 2013. 364 с.
4. Вернадский В. И. Биосфера и ноосфера. Москва: Наука, 1989. 345 с.
5. Клизовский А. И. Основы миропонимания новой эпохи. М. : Фаир-пресс, 2005. 812 с.
6. Дарио Салас. Мораль ХХІ века. Изд. дом «София», 2004. 528 с.
7. Сохань Л. В. и др. Мыслетворчество личности: научно-методическое пособие. 1997. 936 с.
8. Amen D. Change Your Braine, Change Your Life. Three Rivers Press. NY, 2001. 265 p.



9. Brzezinski Z. Out of control: Global Turmoil on the Eve of the Twenty-First Century. NY, 1993. 239 p.
10. Holiness H. the Dalai Lama. Ethics for the New Millenium. Riverhead Books. NY, 2003. 325 p.
11. Soros G. George Soros on Globalization. Public Affairs. NY, 2003.

## «ДИВО–21»: КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОВРЕМЕННОГО АНТИЧЕЛОВЕЧНОГО ГЛОБАЛЬНОГО КРИЗИСА

**Г. В. Задорожный**

д. э. н., профессор, академик Академии философии хозяйства,  
академик Академии экономических наук Украины, академик Международной кадровой академии

*Образование — это познание жизни как целостного процесса...  
Образование должно помогать нам открывать вечные ценности, а не цепляться  
за общепринятые догмы и постулаты... Но, к сожалению, нынешняя система  
образования делает из нас услужливых бездумных исполнителей. Развивая лишь  
интеллект, она оставляет нас внутренне неполноценными, глупыми  
и лишенными творческого потенциала.*

*Дж. Кришнамурти*

*Не забыли ли мы случайно в своих теориях и действиях отвести человеческой  
личности и силам персонализации положенное им место?*

*П. Тейяр де Шарден*

### 1. Об актуальности проекта «ДИВО–21»

В начале нового века и тысячелетия мыслящие люди о проблеме *выживания человечества* и созидания *человечного* будущего начали ясно осознавать, что длящийся с конца XX века глобальный кризис весьма четко засвидетельствовал: *современный человек и нынешнее человечество потеряло понимание своей истинной природы, онтологических основ своей целостной жизнедеятельности*. Это, по сути, и стало глубинным спусковым крючком для наблюдаемых расширяющихся острейших рисков, опасностей и катастроф во всех уголках планеты.

С другой стороны, уже *более четверти века* человечество не может разработать *продуктивную* для жизнедеятельности теории *одушевленного «общемира»*, которая должна быть направлена на разработку и реализацию *стратегии выживания человека и Природы*. Она смогла бы указать пути и механизмы выхода из глобального *полисистемного, апокалиптического кризиса-лабиринта*, обрисовать сценарий *развития* посткризисного мира.

Не может быть *спасительной продуктивной стратегии* реализации *всеединства и гармонии*, выживания человечества *без признания и исправления* глубинной единственной *ошибки познания*. Эта ошибка миропостижения «с самого начала уводит его с правильного пути, состоит в *смешивании индивидуальности и личности*. Стремясь как можно больше отделиться от других элементов, он (*эгоизм — Г. З.*) индивидуализируется, но, индивидуализируясь, он *падает* опять и стремится *увлечь мир назад* к множеству, к *материи*... Чтобы быть *полностью самими собой*, нам надо идти в обратном направлении — в направлении *конвергенции* со всем остальным, к другому. *Вершина нас самих*, венец нашей оригинальности — не наша *индивидуальность*, а наша *личность*, а эту последнюю мы можем найти в соответствии с эволюционной структурой мира, лишь *объединяясь между собой*» (П. Тейяр де Шарден).

В основание антикризисной стратегии выживания человека / человечества целесообразно положить *основной путь-вектор разрешения* острейших современных глобальных социально-экономических проблем и асимметрий через разработку *универсального спасительного комплексно-целевого глобально-эволюционного проекта «ДУХОВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ И ОБРАЗОВАНИЕ» («ДИВО–21»)* для всех людей *доброй воли*, но прежде всего для *подрастающих поколений*, которым должно принадлежать *человечное будущее*.

*Правильное образование* должно помочь человеку осознать *целостность и полноту жизненного процесса*. Оно должно научить человека *воспринимать жизнь как единое целое* (Дж. Кришнамурти), познавать *самого себя как целостное свободно-ответственное творческое духовное существо, как целостную личность*.

Девизом университета и *университетского образования* по-прежнему является «*universitas litterarum*, не знания, но знание, не науки, но наука, не частности, но целое, все, *universum*... Университет как идея, как идеал *целокупного, всеобщего, единого знания* выражает неутолимую духовную жажду, могучую потребность всякого сознательного человека» (С. Н. Булгаков).

Сегодня задача сводится к тому, чтобы определить *основные научно-методологические, концептуальны-еоснования «ДИВО–21»* не в рамках традиционного *механико-материалистического мировоззрения*, а в фор-

мате зарождающейся *постнеклассической человекомерной науки*, ибо она становится *новым научным мейн-стримом* (В. С. Степин). Одним из фундаментальных ее принципов является *взаимодействие научного и вненаучного знания*.

При этом чрезвычайно важно понимать, что концепция «ДИВО–21» *не может являться чисто научным проектом*, ибо необходимо *четко осознать*, что традиционное *секулярное образование* покоится на *трех основных догмах диалектического материализма*: био-социальной сущности человека; индивидууме как *социальном атоме*; *нейтральной социальности* как взаимодействиях между *эгоистическими* индивидами, в *сознании* которых господствует *воля вне ответственности*. В каждой из догм заложен *противочеловечный характер* действий экономического индивида, которого поверхностно-схематично постулируют *исходнокризисные* марксизм, социал-дарвинизм и неолиберализм. Их схоластическая *мешанина* кумулятивно множит, усиливает процесс *расчеловечивания* современного кризисного мира.

Выйти из нынешнего *ачеловеческого кризисного формата* мировоззрения и образования можно и необходимо только посредством признания *четкого различия индивида и личности*, которая *свободно-ответственно творит ценностно определяемое добром и благом целостное хозяйство*, является его *базовым субъектом*. При этом *хозяйство* понимается как *целостная сфера жизнеотправления человека-личности*.

«Человек, которого только и знает биология и социология, человек как существо природное и социальное, есть порождение мира и происходящих в мире процессов... *Человек есть личность* не по природе, а *по духу*. По природе он лишь индивидуум... Личность есть *микрокосм*, целый универсум. Только личность и может *вместиать универсальное содержание, быть потенциальной вселенной в индивидуальной форме*... Личность *не есть часть, и не может быть частью в отношении к какому-либо целому, хотя бы к огромному целому, всему миру*. Это есть существенный принцип личности, ее тайна» (Н. А. Бердяев). Само понятие личности фиксирует именно то специфическое, которое не отражает ни понятие «индивидуум», ни понятие «человек». Индивидуализм ведет к утеснению и разложению личности.

В личности главное — ее надмирская, *духовная природа*, являющаяся *разрывом в этом мире*, а поэтому наделенная способностью *вносить новизну* в него, обусловленную своей *универсальностью*, тем, что личность представляет *потенциальную вселенную*. И это фундаментальное многозначное свойство личности позволяет связывать ее природу с *особым духовно-идеальным миром*, который существует вне зависимости от природы и происходящих процессов в этом мире. Но если такая зависимость выносятся на первый план, то речь идет лишь о человеке как *биосоциальном* существе, которое *не представлено в своей глубинной сущностной ипостаси*. Понятие личности предназначено для того, чтобы зафиксировать *онтологические основания* целостной человеческой жизнедеятельности, определенным образом «проявить» *ноуменальный мир в человеке*, который «задан» и существует *изначально*, еще до того, как он функционирует в феноменальном мире, в мире пространственно-временном, вещественно-объектном.

И именно с ноуменальным миром связано *творчество* личности, которое изначально реализуется в ее *самопостижении и саморазвитии*. «Личность не есть застывшее состояние, она разворачивается, развивается, обогащается, но она есть развитие одного и того же пребывающего субъекта, вот этот имя-рек. Само изменение происходит для сохранения этого неизменного, пребывающего... Личность ни в коем случае *не есть готовая данность*, она есть задание, идеал человека. Личность *самосозидается*» (Н. А. Бердяев). Это самосозидание, саморазвитие есть *процессирующая внутренняя* деятельность личности. Личность является *базовым, основным жизнеотворяющим субъектом*, а не неким вторично-производным существом. Отсюда *ключевое исходное положение* концепции «ДИВО–21»: не индивид, не просто человек, не постчеловек, а именно *личность* является саморазвивающимся субъектом, творящим целостную хозяйственную реальность.

Разрабатываемая концепция «ДИВО–21» рассчитана для понимания и реализации *всеми людьми доброй воли*, а потому в ее изложении *не должно быть нагромождений абстрактно-непонятных* для простого человека *категорий*, чем сегодня сильно грешат авторы многих предлагаемых оригинально-научных *концептов*.

«ДИВО–21» должно стать *духовно-интеллектуальным импульсом* развертывания во *всемирном масштабе* стратегического проекта *выживания* всего человечества, где именно *человечность* должна *предопределять* современное миропостижение во благо человека-личности, обеспечения его достоинства, благополучия и счастья. Специфическая *дивность* этого *жизнеутверждающего* проекта определяется его *изначально направленной* на формирование-припоминание *личности* как целостного человеческого *Чело-Века*.

## 2. Основные причины необходимости разработки и реализации «ДИВО–21» в условиях углубляющегося глобального кризиса человечества

Анализ современного глобального поликризиса показал, что выход из него не может быть обеспечен теми же методами и средствами, которые его породили. По большому счету, можно утверждать, что главной фундаментальной причиной разворачивания всеохватывающего кризиса является *господствующее механико-ма-*

*териалистическое мировоззрение*, в котором проблемы **духовности и онтологической нравственности, живой человечности** оказались на задворках истории научно-технократического развития.

Главная беда и истоки современного кризисного мира состоит в том, что до сих пор главное божество секулярного мира — традиционная *наука не имеет общепризнанной теории понимания и развития личности* (В. В. Налимов). Она исходит из главной исторической *античеловечной догмы* — понимания *био-социальной природы человека*, напроць отвергая онтологическое начало *человека как духа, духовного существа*. На этом основывается *профанность* нынешней *социальной науки*, где продолжают господствовать размышления о гуманизме, истинная суть которого заключена в *изначальном игнорировании внутреннего духовного мира человека*. Гуманизм «с течением времени все больше становился, вопреки своему сознательному умыслу, слепой псевдорелигиозной верой» (С. Франк), многовековой утопией, которая «работала» против полноценного развертывания свободы-ответственности личности.

Новый миропостижительный формат, в котором главным становится человеческое измерение реальности, соотносится с формирующейся *новой современной* — **постнеклассической ЧЕЛОВЕКОМЕРНОЙ наукой**, которая знаменует *4-ю научную революцию*, а главным объектом ее исследований стали **человекомерные комплексы**, в которых **целостная личность** является **ядром** таких комплексов.

В этом размыслительном русле основные *причины* необходимости разработки и реализации проекта «ДИВО–21» можно свести к следующим основным трем:

*Во-первых*, произошедшее *разрушение социального государства и механизмов социальной защиты* четко свидетельствует, с одной стороны, о **понижении**, а порой и потери **критериев социальности**, а с другой стороны, о возникновении вопроса: почему *социальность* перестала работать на благо миллиардов жителей планеты? Может в самой социальности, в ее современном понимании что-то произошло, что пока *не поняла* даже сама *традиционная социальная наука*?

*Во-вторых*, наблюдается **мощное повсеместное усиление**, укрепление *экономической власти* в ее самой новой наиболее агрессивной античеловеческой форме — **финансово-интеллектуальной власти**. Сила современного финансового капитала и сила человеческого интеллекта, соединенные вместе, творят *бесчеловечность, противочеловечность* в самых разных образах и формах.

Не реально *производящие*, жизнеутверждающие и жизнеобеспечивающие операции-производства в новом веке являются главными для человека и его развития как личности, а *финансово-спекулятивные виртуальные технологии сегодня «правят бал»* расчеловечивания.

Разум через господство *рассудка* превратился в *интеллект*, который сначала стал *инвалидным интеллектом* (В. П. Зинченко), а сегодня в сумасшедшей *противочеловечной гонке* за успехом и комфортом превратился в **инвалидно-суицидный интеллект** (Ю. М. Осипов), развернувший процесс *НБИК-конвергенции* (нано-, био-, информ-, когнитивных технологий), создающий *действительные условия* для **замены человека киборгом** с самовоспроизводящимся искусственным интеллектом на небиологическим носителе. Инвалидно-суицидному интеллекту *нет* никакого *дела до блага человеческого человека, его счастливого человеческого будущего*. Проблема заключается не в самом развитии античеловеческого искусственного интеллекта, а в формах, механизмах и границах *его использования*. Только *личность* может определять сферу и жизнеотворяющее русло применения искусственности в человеческом обществе.

*В-третьих*, в начале нового века и тысячелетия начало приходит понимание навязанной, прежде всего, марксистской философией **догмы о первичности материи и вторичности сознания**, которая и сегодня господствует, подпитывая *диалектику* как понимание механизмов *борьбы противоположностей*, теоретически *разрывая и умертвляя* феномены *целостной* реальности. В диалектике главное — *борьба до победы* одной стороны, а не отношения *живой* целостности, совместности, органичности и гармонии. *Диалектическое сознание* создало всеохватывающий кризисный *античеловечный* мир, поставила на поток процесс *расчеловечивания* и *повсеместной деградации*.

Но для понимания *целостного* мира, *целостности* реальности и *целостной* жизнедеятельности *целостного человека-личности* необходимо переходить к *новому истинному методу* миропостижения — **триалектике**. В ней выявляется *постоянно присутствующий главный, связывающий собой все и вся, всепроникающий дух*, духовность, которая **животворит сознание**. Оно же, как указывают новейшие научные эксперименты, является *более фундаментальным основанием реальности*, чем привычно-традиционные для *механико-материалистической науки*: *материя, пространство и время*.

Не постигнув и не поняв *внутреннего духовного мира человека*, мы не можем понять *живую целостную реальность*, *Универсум* как *макрокосм* и *человека* как *микрокосм*.

**Дух, духовность, сознание** — это *главный вектор* старой-новой задачи *истинного миропостижения*, которая возникла перед *наукой XXI века*. Но вместе с тем *человекомерная наука* и соответствующее *образование* призваны стать *основанием* реализации *императива выживания человечества* в новом веке. Человек своим *сознанием*

*и мыслью творит действительность.* Важно понимать, что истинная мыследеятельность является *свободно-ответственным творческим процессом*, призванным утверждать **человечность** как в самом человеке, так и в природе. Человечность — исходный формат необходимого кардинального изменения *качества содержания* образования как *жизнеспасительного* нового глобального тренда, определяющего будущее человека / человечества.

### 3. Главные методологические основания разработки «ДИВО–21»

Длящийся сегодня глобальный полисистемный кризис человечества свидетельствует, что, с одной стороны, ответ на сформулированный Великими Мудрецами современности Мерабом Мамардашвили и Никитой Моисеевым «**Быть или не быть... человечеству?**» требует неотложных мер по реализации *императива выживания* человека и планетарного сообщества; с другой стороны, необходимо четко определиться в том, *почему* в современном высокотехнологическом мире *возник* этот кризис и *как* следует из него выходить, чтобы **сохранить Жизнь, Природу и Человека**.

Величайшие мыслители современности, в том числе *нобелевские лауреаты* Морис Алле и Амартия Сен, четко указали, что *главная причина глобального кризиса* находится в *духовной* сфере, а потому истоки кризиса порождены *существенными пробелами* в нынешнем *миро(не)понимании*, где продолжает господствовать традиционная *механико-материалистическая наука*.

*Технократически* много рассуждая о *целостности* мира, традиционная наука *практически мало* что сделала для познания *духовного мира человека*, его *сознания*, повышения роли *нравственных ценностей* и истинных человеческих моральных норм, разработки и внедрения *социально-справедливых* способов *распределения* созданного *богатства*.

По сути, существует копившийся веками *разрыв физического и духовного мира*, который неизменно *принижает* роль человеческого *сознания*, *духовно-нравственных ценностей* и *мотивов* в современной жизнедеятельности.

В этом русле важно методологически и концептуально *понимать*, что:

1. Господствующая сегодня *идеология рыночного фундаментализма*, основанная на постулатах *неоклассической* экономической теории и *методологии индивидуализма*, *исчерпала себя*, ибо, по сути, *изначально* не была направлена на развитие *человека как цели* общественного воспроизводства. Модель *экономического индивида*, одностороннего и *экономически-функционального*, по существу абстрактного, оторванного от целостных хозяйственных реалий, и превращающего *человека в средство* прибыли и *капитала*, наложила негласное *вето* на рассмотрение *целостного человека-личности*, который должен через самопостижение своей человечности *самореализовываться* как *базовый свободно-ответственный творческий субъект* хозяйствования ради обеспечения своего *достоинства, благосостояния* и *счастья*.

2. Все многообразие современных *антикризисных стратегий*, предложенных учеными разных стран, по-прежнему исходящих из *био-социальной* природы человека, *не учитывают* того важнейшего фундаментального факта, что *истинная человеческая природа* имеет *единый трипостасный* — *духовно-био-социальный* характер. Эта гипотеза уже признана *аксиомой* украинскими учеными, исследующими социально-трудовые отношения. Трипостасная целостная природа каждой *личности* разворачивается посредством всего процесса ее жизнедеятельности именно в *хозяйстве*, а просто в *экономике* как *обслуживающей* сфере *продажно-покупательной подсферы* общественной жизни.

*Духовное основание-составляющая* в природе человека *задает* весь уклад *человечной жизни*, а *совесть* внутренне контролирует благоносность хозяйственных решений и действий личности. Неолиберальное мышление не учитывает, что из исторических катастроф люди никогда не выходили ценой одних только экономических мер. *Возрождение человеческого общества* всегда происходило через *возвышение духа* (С. Б. Крымский), ибо *духовное первоначало* обуславливает весь вещественный мир со всеми его формами (В. С. Соловьев), *духовное начало* предопределяет все жизненные начинания (А. С. Панарин).

3. Основным методом постижения человека и его хозяйственного мира является *триалектика* (*дух, духовность* как неизбежное *третье* во всех явлениях и процессах реализуется как *всепроникающий* и *всесвязующий* живой «клей» реальности), представленная прежде всего в *личностной методологии* (именно *личность как целостность*, как *микрокосм* является *со-творцом* действительности). Триалектика, с одной стороны, является не просто выражением *онтологического знания*, но чрезмерно актуализирует его как фундаментальное основание всеобщего целостного *универсального -человеческого знания*; с другой стороны, призвана *распаковывать духовно-идеальные изначально* смыслы жизнеотправления человека.

Эти *три основополагающие основания* нового мировидения и «нового» понимания человека, имеющего трипостасную — *духовно-био-социальную* природу, где *духовная ипостась* является *оплодотворяющей и определяющей* всю жизнедеятельность *личности*, — это тот *современный формат*, мышление в котором *открывает реальные возможности* решения проблемы выживания человека как *особого, духовно-разумного* биологического вида *Жизни*.

Триединая духовно-био-социальная природа Чело-Века, благодаря новейшим *научно распакованным смыслам* этой природы через *гены* (собственно *биологическое*), *мемы* (собственно *культурное*) и *уны* (собственно *человечное*), позволяет не просто оценить ныне господствующие в общественном сознании *две концепции* (*устойчивого* с экологическим уклоном и *ноосферного* с растущей *научной мыслью* как новой *геологической* силой) будущего развития, но и *существенно уточнить* и достаточно *сильно аргументировать*, что *эти концепции* исходно носят *технократический*, в лучшем случае *техно-социальный* характер и *не позволяют* выходить в пространство-время *истинной Чело-Вечности*. Пространственно-временное измерение отражает лишь *одностороннюю физическую* сторону реальности, но без *духовно-человечного измерения* реальность постигается неполной, *не целостной*.

Чело-Век призван посредством осознания своего *жизнетворящего* предназначения *спасать* тех все еще человек, которые уже вступили на путь *постчеловека-киборга* благодаря развертыванию *НБИК-конвергенции*. Но более сущностное осмысление философами этой *суперновой технократической* проблематики вызвало необходимость «превратить» ее в *НБИКС-конвергенцию* (*НБИК + социогуманитарные технологии*). Наш анализ позволяет обосновано заключить, что *механическое добавление* пятого элемента — *социогуманитарных технологий* не спасает человека от его полного отвержения техносом. Выдвигаемое философами положение о том, что *социогуманитарные технологии* представляются как *верхняя надстройка* над когнитивными технологиями, т. е. социогуманитарные технологии выступают как некие *метатехнологии* по отношению к *шестому укладу* в целом, в том числе и к когнитивным технологиям, работают лишь в *догмате схематично понимаемой социальности* как сфере взаимодействия индивидуальных социальных атомов-индивидов.

Суть проблемы состоит в том, что такое с виду якобы благое, но *по сути традиционно искаженное* видение чревато непониманием самого термина «*социогуманитарные технологии*», ибо, во-первых, *социо* — это ценностная нейтральность взаимодействий индивидов; во-вторых, *гуманитаризм* — вовсе не человеколюбие, мудрость и благостность; в-третьих, *технология* — нечто технически окрашенное, *механическое действие ради целевой* (количественной) *рациональности*. Важно понимать, что само имя этого сложного явления-процесса *не включает в себе человекомерности*, человечности, *очеловечивания*. От него веет *не целостным организмом*, а *механичностью машины*, совокупностью технических приспособлений, которая *никогда не станет организмом*. В этом смысле *механичное* преобразование названия «НБИК» в «НБИКС» еще *не вводит в новый смысловой формат человечности*, который судьбоносно необходим для выживания человека / человечества.

В этом аспекте постижения становится совершенно понятным, что актуальнейшей задачей становится *возрождение духовности Чело-Века*, а потому и само *имя*, задающее благостное постижительное поле-реализацию новейших достижений человеческого *интеллекта* — *НБИКС-конвергенции*, *обязательно должно включать ДУХОВНОЕ ОСНОВАНИЕ-РАЗВЕРТЫВАНИЕ* *благостно-спасительной жизнедеятельности личности*. Тем самым, исходя из глубинного понимания требуемых преобразований искусственного мира в *пользу человека*, в названии необходимо *зафиксировать* определяющий момент *духовности* и в смысловом поле говорить о *ДНБИКС-конвергенции*.

*Духовность* как нравственно-ценностное основание-исток жизнедеятельности человека должна *задавать вектор* и «*коридор*» развертывания *НБИКС-технологий*, определять *границы допустимости* этого развертывания, взвешивать *его истинную цену* с точки зрения возрождения именно *человечности* осознающего свою *ответственность* человека за свое будущее и отбраковывать те пути и механизмы реализации *НБИКС-конвергенции*, которые *угрожают становлению человеческого общества*. Это не просто надо зафиксировать в развертывающемся поле осмысления проблем будущего и содержательно *нового университетского образования*, но *кардинально изменить сам формат мышления и действия* в сторону *жизнеспасительных творческих хозяйственных преобразований*. В этом видится *залог к выживанию* человеческого человека.

#### 4. Уномика как основание человеческого жизнеспасительного университетского образования

Новейшие научно-размыслительные исследования позволили обосновать гипотезу о том, что истинное основание-характеристика хозяйства сводится к *человечности* — *универсу*, тому изначально, *метафизическому единству человечности*, которое есть *положительная духовная сила*, действующая в мире его *единящее начало* (С. Н. Булгаков). Но современный кризисный мир все более и более превращается в *антихозяйство*, а техносная *античеловеческая революция*, неизбежно втягивающая в свой процесс и систему образования, рождает *античеловека*, в котором представлен лишь «*человекообраз*, лишенный собственно человеческих свойств, то бишь уже и не человек, а что-то другое, этакий... *нечеловек*» (Ю. М. Осипов).

Трипостасная природа человека, его *человечность* отражается в *универсе-уноме* как *предначальном, исходном глубинном коде человеческого жизнеразвертывания*. Уном человека есть проявление безусловного центрального *начала человечности* в каждом зарождающемся человеческом существе. В нем *предзаложена*

*реальность Божия*, а потому это божественное человеческое начало есть *потенциальное* требование к жизни и к знанию, к постижению Универсума, который, являясь *макрокосмом*, выражается и реализуется *микромикроскопом* — *личностью как целостным богочеловеком*.

Уном человека — представитель-выразитель *божественного начала как вечного всеединства*. Его развертывание есть *действующая сила единства*, свидетельствующая о *внутреннем всеединстве*, которое реализуется в жизнедеятельности каждого человека. В ней каждый поступок личности должен приводить к единству и согласованию разрозненных элементов в *положительной форме человечности*. Человечность есть основание и качество-способность человека как отличительного единственного духовного существа в мировой действительности.

Уном человека включает в себя *геном* — собственно биологическое и *мемон* — собственно культурное, социальное. И поскольку человеку присущ вполне определенный уном, как *контрарность генома и мемона*, и этот уном *соразмерен* и рекуррентен *жизненному пути человека*, постольку и *в творениях человеческих уном концентрируется, воспроизводится и выражается* (В. Н. Тарасевич). Процесс постижения унома человека — это вхождение в *самую глубину самого себя*. «Я сам в качестве человека, т. е. *духовного* существа, — во всем уже раскрывшемся нам своеобразии *моего* существа и бытия — есмь в конечном счете *единственный ключ, отпирающий вход в тайну отношения между Богом и миром*; искомая связь между ними проходит через последнюю глубину меня самого» (С. Франк). Из этой глубины мы как *Чело-Веки* можем войти в *изначальную тайну своей человечности*, которую мы призваны *достойно развернуть* в своей *целостной* жизнедеятельности через каждый *нравственно свободно-ответственный поступок*.

В *уноме человечности* заложена *Божья искра* как *предначало* зарождения человека. Уном может раскрываться и развертываться только *личностью* как *целостным* свободно-ответственным творческим человеком. Важно вспомнить, что еще в результате богословских прений IV века понятие *личности* приобрело *онтологический статус*. После никейского «единосущия» и Халкидонского догмата *нельзя* понимать личность как *онтологически вторичную* реализацию или *модификацию сущности* (Ю. Вестель). В потенциальной личности *Божья искра* как бы *предопределяет* возможность возгорания *пламени человечности* в ходе развертывающейся жизнедеятельности каждого *Чело-Века*. В этом плане чрезвычайно важно понимать *трипостасную* — *духовно-био-социальную природу человека* в координатах божественно-духовного осмысления реальности. *Гуманистический* подход, которым бравитует секулярное образование, грешит своей односторонностью и одноуровневостью в познании человека. В силу этого он является *симулякралом секулярного мировоззрения*, где заглавную роль играет *отвержение внутреннего духовного мира человека*.

Но современный человек, устремленный к *сиюминутному успеху*, об этих фундаментальных положениях жизнедеятельности личности *не имеет* никакого представления. И главная, *всеопределяющая беда* современного образования заключена в том, что оно, по сути, *не признает* и *не исходит* из реального существования *единой силы* человечества — *человечности-универса-унома*. Это, в свою очередь, *закрывает путь* к пониманию личности, ее достоинства и жизнеутверждающей миссии. Человеку *еще только предстоит* убедиться, что он человек — человек, осознающий свою изначальную идентичность, свои *глубинные истоки*, свою *основу* (Адальберто Майнарди). Именно на *припоминание-исследование онтологических начал человечности* как *определяющей специфики рода человеческого* призвана только *ныне зарождающаяся новая наука* — *уномика*.

*Уномика* — новая *судьбоносная наука о человечности*, которая имеет своей целью исследовать и обобщать *благостный формат жизнедеятельности-поступкаличности-микромикроскопа*, исходя из понимания-развертывания *синкретичной размерности ценностно-смыслового Универсума* (макрокосма).

Уномика является *человекомерной наукой о самореализации целостной личности в своем свободно-ответственном поступке*, который отражает-творит каждую *единичную* ситуацию жизнедействования, ибо для поступков «нет иного побуждения, кроме нашего разума» (Р. Штейнер).

*Фундаментальность* уномики заключается в том, что в своем исследовании она углубляется на уровень *припоминания онтологических начал* зарождения человека и анализирует целостный процесс *самопостижения и самореализации личности*. Это позволяет усматривать в ней основание познания *универсумно-глобальной действительности* в координатах *ценностной рациональности*.

Уномика, вслед за генетикой, открывшей содержание *генома* человека, формирующаяся как наука о постижении наиболее *глубинных человеческих смыслов* жизнедеятельности человека-личности, становится *наукой о расшифровке божественных чертежей Творения* и понимания *роли личности* в преобразовании хозяйственной действительности как *превращенной формы исходной синкретичной реальности*.

Интегральность уномики определяется тем, что *поле ее исследований* охватывает весь *миро-развертывающийся процесс*: от «закладки» Богом *человечности* при оплодотворении яйцеклетки и до реализации каждого *свободно-ответственного творческого поступка личности*. Именно в *личности* интегрально «говорит» *Универсум*, в ней проявляется «стянутая Вселенная». В *личности* выражается *бого-чело-вечность*, в которой реализуется *деятельное согласование природного начала с божественным началом* (В. С. Соловьев), где *дух любви и милосердия животворит мир*.

Эти основопожные методологические моменты позволяют утверждать, что *уномика* исходит из признания существования **духовного мира** (божественного, сознаниевого, информационно-волнового, голографического) и ставит своей *главной целью исследование человечности реальности*, эволюция которой осуществляется не просто в рамках *физических констант* антропного принципа, но *самореализуется* посредством всеобще исходно-заложенной **духовно-нравственной константы антропного принципа** (Г. В. Задорожный). Эта константа *предопределила жизнечеловеческую размерность физических констант*, благодаря чему были «сотворены» условия для зарождения и развертывания жизни и понимания *чело-века* как высшей точки (формы) эволюции.

Зарождающаяся уномика *кардинально меняет формат исследования* и рассмотрения человека и его жизнедеятельности. На необходимость кардинального изменения мышления о человеке и реальности в *духовном плане* указывали религиозные философы Серебрянного века. С другой стороны, анализ работ Мартина Бубера, Франца Розенцвейга и Ойген Розенштока-Хюсси, как западных мыслителей начала-середины XX века, показал, что они также серьезно задумывались над проблемой *«грядущей философии»*, которая должна будет основываться на начале «Слова», Логоса как *противостоящего* принципу «разума», или «рацио», что означает попытаться определить *«человеческое начало в нашей человечности»*.

Уномика формируется в том *новом размыслительном поле*, где Начало *Чело-Вечности* не может соотноситься с чем-то материальным, вещественным, временно-пространственным в физическом, механико-материалистическом понимании. Оно всецело является **ноуменом духовного мира**, Творения, которое изошло из Слова. В этом аспекте следует квалифицировать начало *духовной ипостаси* личности: личность не может быть сведена лишь к социальному (на этом настаивал марксизм), ибо *глубинная суть социальности* предопределяется *личностной духовностью*. Это и позволяет выделять **личностный уном человечности**, который изначально задан *Чело-Вечностью*, где *божественное начало* присутствует *прежде* момента *оплодотворения* яйцеклетки и образования *эмбриона* человека. Научные эксперименты, руководимые академиком В. П. Казначеевым, полностью подтвердили эту гипотезу.

В методологическом плане постижение *унома чело-вечности* в определенном плане сродни метафоре *биологического* развертывания жизни человека, но с той реальной спецификой, которая требует от человека пробуждения своей человечности. «Жизнь была бы более легкой и гораздо мучительной, *рождайся* все люди **полностью пробужденными**; но так *не бывает*. Все мы рождаемся в виде *зачатка*, подобного потенциалу в центре клетки. В биологии такой зачаток — та часть клетки, где сосредоточено *«то, что будет»*. Здесь содержится **исходное** вещество, которое со временем *разовьется*, позволит нам стать **целостным** организмом» (Кларисса Пинкола Эстес).

Но целостный организм *человека* может быть представлен только в **личности**, где человеческий архетип уном *«свобода-ответственность»* заполняет изначально предзаложенный *потенциальный образ* истинного универса — *человечности в хозяйстве* как *целостной сфере жизнедеятельности* человека-личности. Концепция «ДИВО — 21» призвана раскрыть *понимание* процесса *развертывания унома человечности* в кризисно-апокалиптическом глобальном мире и только через такое всесторонне *действующее* развертывание может стать основанием *спасения* человека / человечества.

## 5. Духовно-ноосферно-устойчивое хозяйственное развития как спасительная стратегия выживания человека / человечества

В плане актуальной необходимости *одухотворения* современной науки и университетского *образ-ования* высвечиваются *глубинные недостатки* существующих теорий *устойчивого и ноосферного развития* как **чисто технократических** проектов. Они, по сути, исходят из того, что *духовно-нравственным основаниям-ценностям* и внутренним мотивам традиционная *механико-материалистическая наука* не просто не уделяла внимания, но и не задумывалась об их *определяющей роли-значении* в *целостной* жизнедеятельности человека-личности.

Всестороннее осмысление нынешней глобально-кризисной реальности и современного состояния *чело-вековедческой науки* вызывает необходимость разработки *человекоспасающей и жизнеутверждающей стратегии* **Духовно-ноосферно-устойчивого хозяйственного развития**, в которой именно **Духовность-Человечность** должна определять *благостный* для Чело-Века смыслопоиск и развертывать *человечные смыслы* в хозяйственные решения и практические действия.

Она с необходимостью становится **новым полем** гуманитарного *очеловечивающего* мышления-проектирования, открывающего путь и определяющего механизмы *иначе качественно возможного будущего* (А. С. Панарин) для Чело-Века. Нынешнее *медиационное* рефлексивное междисциплинарное и трансдисциплинарное мыслетворчество должно исходить из того, что *«у человека нет выбора: он должен оставаться человеком»* (С. Лец). Университетское целостное образование призвано формировать у студентов **духовно-ноосферно-устойчивое хозяйственное мировоззрение** как *судьбоносное, спасительное* для существования и выживания рода человеческого.

Несущим «каркасом» предлагаемой стратегии должна стать Программа «СОС» (от *«спасите наши души»*). Она должна включать *три взаимосвязанных жизнеутверждающие основания* *человечно-человеческой*

жизнедеятельности — *Семью, Образование и Социальное партнерство*, понимаемое в широком смысле. Их продуктивное взаимодействие откроет путь к формированию *человечного хозяйства*. Эти «три кита» хозяйственных предстоящих преобразований позволяют задавать не просто *технократические* изменения, но определяют *духовно-ценностный смысл* национального *возрождения* ради повышения уровня и качества жизни всего народа. *Сакральная суть* семьи, *образ-ования* и *социального партнерства-сотрудничества*, покоящаяся на глубинном архетипе *свободы-ответственности*, должна не просто припоминаться, но и задавать *ценностное целеполагание* хозяйствования во благо Чело-Века.

Семья в стратегии развития представляет *человека*, ради блага, самопознания и самореализации которого наполняется смыслом вся хозяйственная деятельность. Семья является *главным субъектом преемственности*, передачи *от поколения к поколению* основных культурных кодов и *ценностей*, норм и установок, а также играет *изначально качественную* роль в формировании у человека *позитивного отношения* к труду и общественно-значимой деятельности. Именно в семье закладываются *основы личности*, которые затем закрепляются и уже во взрослой жизни почти не изменяются. Именно в семье формируются *изначальные смыслы, ценности и навыки поведения*, а также понимание человеком счастья и обозначаются пути его достижения. Семья воспитывает человека в понимании, *что такое хорошо и что такое плохо*. В ней человек постигает *любовь*, реализует *принцип взаимности* через заботу друг о друге.

*Образование* начинается в семье и «сопровождает» человека, развивая его и обеспечивая необходимое условие самореализации, на протяжении всей жизни. Образование должно *ввести человека в мир Культуры*, сформировать устойчивую потребность в каждом постоянно осваивать и развивать этот мир культуры, а также вооружить знаниями для постоянной *самореализации* сформированной семьей и общественной системой *нравственной социализации личности*. Широкий кругозор, основанный на *цельном знании*, и постоянное стремление его развивать, постигать неизвестное и вырабатывать *новые «живые» знания* — вот лучшие качества и способности, которые позволят выпускнику университета оптимально и органично вписаться не только в рыночные отношения, но и станут основанием его *целостной* жизнедеятельности.

*Социальное партнерство* должно стать всеобще-конкретным механизмом развития человека, коллектива и общества. Оно основано на *принципе служения как нравственном принципе*, ибо служение навязывается народу его историей в виде решения великих жизненных вопросов, обойти которые он не может. Социальное партнерство должно пониматься *широко* и быть распространено во *всех сферах* и на *всех уровнях* жизнедеятельности общества. На *сотрудничестве, взаимопомощи, объединении* усилий и ресурсов, на сострадательности преимущественно формировалась славянская *ментальность*. *Не конкуренция, а именно социальное партнерство* (сегодня оно получает поверхностное распространение в теории *социального капитала* и *доверия*) реально воспроизводит *синергетический эффект*, который становится крайне необходимым для решения острейших проблем человека в глобализирующемся и рисковом мире. Развертывание социального партнерства между разными хозяйственными субъектами одной нации, которая объединена единой целью, вытекающей из ее фундаментальных культурно-нравственных ценностей и стремления к развитию, становится актуальнейшей задачей. Она требует всестороннего осмысления, научной разработки и реального внедрения социального партнерства в качестве *основного механизма реализации* разрабатываемой стратегии антикризисного национального развития.

Социальное партнерство — это не только *добровольная совместная* деятельность ради достижения унитарных целей, но и *социальная ответственность каждого* партнера за решение той социально-экономической проблемы, которую он добровольно совместно начал решать со своими партнерами. *Государство* в такой системе не является руководящей или административно-приказывающей силой, а должно выступать *как равный* с другими *хозяйственный субъект*, работающий на достижение *общей цели*. Более того, его существование и оправдывается только благодаря направленности его деятельности на общее дело, созданием условий для созидательного участия всех общественных субъектов в достижении общезначимых целей. Добровольное и равноправное сотрудничество партнеров работает *на созидание, на возрождение* украинской нации и рост ее благосостояния.

Триалектический метод миропостижения открывает возможность создания системы *антикризисного управления* национальным и глобальным развитием в формате стратегии *духовно-ноосферно-устойчивого хозяйственного развития*. В основании ее разработки должно лежать выделение **трех проблемно-целевых блоков управления** национальным антикризисным хозяйственным развитием (О. Г. Задорожная): *духовно-нравственный и этико-моральный блок* (возрождение *очеловечивания* на основе развертывания глубинного личностного архетипа *свободы-ответственности*); *био-генетически-оздоровительный блок* (формирование и обеспечение *демографически обусловленных потребностей* существования человека, семьи, личностного развития, обеспечения экологически приемлемых условий проживания человека от природно-спокойного протекания беременности до космо-планетарного порядка взаимодействия человека и Природы); *социо-партнерско-коэволюционный блок* (организационно-управленческие и законодательные предусловия развертывания продуктивного коэволюционного взаимодействия всех субъектов национального возрождения и развития путем добровольного объединения



существующих разнообразных ресурсов и сознательного участия в удовлетворении актуальных частно-общественных интересов посредством широкого социального партнерства).

*Хозяйство как Культура* — вот тот формат *ценностных* целей, которые определяются не только стремлением к повышению благосостояния всех общественных слоев населения, но и возрастанием *человечности*, и придаваемой ей ценности. Современная господствующая античеловечная политика покоится на *трех «ядах»*: алчность, невежество и вождленность. Они в целом создали *агрессивное общество*, где господствует *дискомфортное существование* для большинства населения страны. Для преодоления такого состояния необходима *новая*, но внутренне присущая украинскому народу, *система экзистенциальных ценностей*: духовность, свобода-ответственность и любовь. Именно в этом формате лежат компоненты-основания и механизмы реализации необходимой украинскому народу, как и всему человечеству, *духовно-ноосферно-устойчивой* стратегии хозяйственного развития страны, каждого ее региона, а также и продуктивного спасительного мирохозяйства.

Инструментальное знание, как и односторонний *рацио-расчетный интеллект*, которые *не оплодотворены духовностью-человечностью*, могут лишь «работать» *против человека*, превращая его, в самом модном ныне концепте *цифровизации*, лишь в цифру по вектору движения *от единицы (личности) к нулю* постчеловеческому — кибертехнологическому мутанту искусственно-техносного мира. Непонимание этого — сегодня *самое главное непонимание мира и Чело-Века* как лица, обращенного к вечным жизнеутверждающим ценностям. Новая формирующаяся постнеклассическая *человекомерная наука* должна во всю мощь проявить-реализовать свою *интегральную сотериологическую функцию* с тем, чтобы *выжил и победил человек*, а не киборг, чтобы *восторжествовала жизнь*, а не нечто неживое. Этому же должно служить и жизнеутверждающее университетское образование.

Оно призвано формировать «коридор» осмысления и постоянного воспроизводства *второго* — *духовного рождения человеческого человека*, которое начинается с момента *отбрасывания «помочей»* и осознания в полной мере своей *свободы-ответственности* за свое хозяйственное творчество. Это духовное рождение должно *длиться всю оставшуюся жизнь* как *постоянное пребывание человека в точке духовного напряжения*, ибо *личность* есть только тогда, когда она *все время погружается в усилие быть человеком*. «Культура — не совокупность готовых ценностей и продуктов, лишь ждущих потребления или осознания. Это *способность и усилие человека быть*». Это «то, что *есть*, должно *еще рождаться* вместе со мной, с рождением во мне «души» — *тогда мир пронцаем. И это рождение непрерывно*» (М. Мамардашвили). Именно формировать-пробуждать *в каждом выпускнике университета усилие быть Чело-Веком* — *сотериологическая, спасительная миссия образования* и университета в ныне насаждаемом почти повсеместно *искусственном противочеловечном техно-цифровом мире*.

Начало нового столетия ознаменовалось *великой онтологической революцией*, где в смертельную борьбу вступили *Хомос* и *Технос*, человек и машина. Сегодня крайне обостренно во весь рост встал вопрос: *кто кого?* «Хомос ли, создав под себя новый оцифрованный Технос, станет его владельцем и эффективным пользователем, следовательно, выйдет из драки победителем, либо же Технос, оцифровав бытие и самого человека, превратит их, соответственно, в технобытие и в техноида, а потому и станет победителем — уже и последним?» (Ю. М. Осипов).

Из сказанного вытекает понимание того, что *выживание человечества* требует *кардинального изменения сознания и качеств каждого* человека в направлении утверждения *человечности*, что может быть осуществлено через широкое развертывание процесса *духовно-интеллектуального воспитания и образования («ДИВО»)* всех людей доброй воли, прежде всего *молодежи*.

Сегодня важно осознать, что простые попытки *возродить прежние онтологии* относятся именно к числу средств, *усугубляющих болезнь* (М. Хоркхаймер) современного общества. Новая *спасительная онтология* может быть продуктивной для выживания человечества, если она обращена к *целостной личности*, ее внутренней *духовно-био-социальной природе*, признавая, что собственно человеческое-человечное определяется архетипом *свободы-ответственности*. Поэтому именно формирование *личности* как *базового свободно-ответственного творческого субъекта* хозяйственных преобразований становится главной целью и актуальнейшей задачей проекта «ДИВО — 21». Универсальность такого проекта должна всецело определяться тем, что «*Универсум — собиратель и хранитель* не механической энергии, как мы полагали, а *личностей*» (П. Тейяр де Шарден), а новое спасительное человекомерное образование бы «нашло и утвердило *одну верховную святыню* — *человеческую личность*» (М. И. Туган-Барановский).

И человек сегодня должен осознать и давать себе *личностный отчет*, что у него *нет выбора*: человек должен оставаться *Чело-Веком!* А значит становится *ЧЕЛОВЕЧНЫМ* — *целостным ОБРАЗ-ованным!* Таким, который способен себя *защитить* от поглощения машинно-кибернетической цивилизации и быть способным *дарить* другим людям любовь, жизнь, добро!

## Литература

1. Задорожный Г. В. Экономикс или социальная экономия? (размышления политэконома о постнеклассической экономической науке). Полтава: Скайтек, 2009. 100 с.

2. Задорожний Г. В. Иначе возможное как со-творчество человечности (размышления о главном в связи с кризисом экономической науки). Полтава: Скайтек, 2011. 259 с.
3. Задорожний Г. В. Человеческая спасительная функция хозяйствоведческой науки. Харьков: Точка, 2012. 180 с.
4. Задорожний Г. В., Кацуба А. В. Глобализирующееся знаниеемное хозяйство: проблемы ренты и квазиренты. Харьков: Точка, 2013. 233 с.
5. Задорожний Г. В. Духовно-ноосферно-устойчивое хозяйственное развитие как стратегический вектор возрождения украинского общества. Харьков: ВННОО имени В. И. Вернадского, 2015. 107 с.
6. Задорожний Г. В., Задорожная О. Г. Человекомерная экономическая наука: проблемы методологии. Харьков: ВННОО имени В. И. Вернадского, 2015. 416 с.
7. Задорожний Г. В., Задорожная О. Г. Человечное мирохозяйственное видение (Очерки новой личностной методологии). Харьков: Точка, 2017. 261 с.
8. Задорожна О. Г. Сучасне господарство: постнекласична методологія як основа розгортання антикризових трансформацій. Харків: Точка, 2018. 356 с.
9. Задорожний Г. В., Задорожная О. Г. Уномика. Прологомены судьбоносной интегральной науки о спасительном развертывании человечности. Харьков: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2019. 164 с.

## КОНЦЕПТУАЛЬНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДУХОВНО-ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

**М. И. Зобов**

к. т. н., Председатель Ассоциации «Духовно-интеллектуальный выбор»

*«Следующее столетие либо будет духовным,  
либо следующего столетия не будет вовсе»*

*Андре Моруа*

*«Если дух уступит материи, она сотрет личность и общество»*

*Юрий Пахомов*

Один из ярких представителей Франкфуртской философской школы Г. Маркузе по итогам длительного исследования современного ему общества опубликовал в 1964 г. труд, снискавший ему славу — «Одномерный человек. Исследование идеологии развитого индустриального общества». Автор исследования обнажил истинную суть того общества, которое называется свободным (либеральным), в то время как на самом деле в нем царит завуалированный неототалитаризм, людям навязана психология потребительства.

Действительно, на сегодня в мире, основанном на рыночной экономике, — в «обществе массового потребления» — доминирующей ценностью является потребление. Приверженцами потребительской модели развития общества являются представители бизнеса, прибыль которых напрямую зависит от уровня потребления произведенных на их предприятиях товаров. Поэтому вся аудиовизуальная среда человека перенасыщена бизнес-рекламой — «двигателем экономического прогресса», и иными средствами воздействия на психику человека, на его подсознание, инстинкты, примитивизируя человека, побуждая в нем чрезмерное стремление к потреблению. Таким образом, общество в целом оказывается жертвой манипуляции со стороны его самой активной, предпринимательской части.

По мнению Г. Маркузе для позитивного изменения общества человек должен совершить Великий Отказ — изменить направление своих потребностей от эксплуатации природы в сторону гармонии с ней, обратив свои желания и чувства к высокой духовности. Не совершив этого, человечество обречено на гибель.

Особо остро осознают опасность происходящего и бьют в набат ученые и писатели. Ярko, образно это выражено у известного французского писателя, члена Французской академии А. Моруа и академика Национальной академии наук Украины Ю. Пахомова.

Только в опоре на свои духовные начала имеет шанс выжить все более могущественное и все более пагубно воздействующее на планету Земля человечество. Поэтому на смену доминирующей сегодня в мире стратегии потребительской глобализации, основанной на формировании в обществе потребительской психологии и хищническом использовании природных ресурсов, ведущем к экологической катастрофе, губительной для человечества и для всего живого на Земле, должна прийти **стратегия духовной глобализации**. И несомненно, что ключевую роль в этом призвана сыграть **система образования** в ее полноценном качестве — как **система духовно-интеллектуального воспитания и обучения**. При этом, конечно же, следует привести к высоким духовным стандартам и все иные сферы общественной жизни — экономику, политику и т.д. Иначе позитивного результата не будет. Если, к примеру, экономическая система

по-прежньому будет допускать аморальную эксплуатацию человека человеком, то сколько ни говори о любви к ближнему, о духовности или о морали, ее не прибавит, пока в жизнеобеспечивающей сфере общества, в его экономическом базисе будет заложен бездуховный принцип «человек человеку — волк». Но что есть такое духовность?

### 1. Определение духовности

Над проблемой одухотворения человеческого бытия бьются лучшие умы человечества, но пока что не найдено не только ее общепринятого решения, но и единого понимания самого феномена духовности. Разрешению этой проблемы посвятила свою деятельность со дня своего основания и Ассоциация «Духовно-интеллектуальный выбор», начав с выяснения самой сути того, что называют духовностью, которую чаще всего отождествляют с религиозностью, что, конечно же, в силу односторонности вряд ли может претендовать на истину. Для этого в 2008 г. на IX Международной научно-практической конференции «Освіта і доля нації» в стенах Харьковского национального педагогического университета им. Г. С. Сковороды был внесен на суд участников доклад на тему «Духовность: категориальный синтез», в котором на основе результатов социологических исследований предпринята попытка дать определение понятия «духовность», концентрированно отражающее мнение всех респондентов [3, с. 138]:

«**Духовность** — наполненность **любовью**, устремляющей человека к **счастью** и вдохновляющей:

служить **истине**;

делать **добро**;

ценить и творить **красоту**, самореализуясь во всех своих проявлениях, трудясь физически и духовно и испытывая при этом радость творца, кто бы ты ни был — президент, министр, учитель, врач, предприниматель, ученый, рабочий, крестьянин...»

Там же сказано и о бездуховности:

«Напротив, бездуховность означает, что в основе помыслов и деятельности человека лежат либо недобрые устремления, либо нацеленность лишь на обогащение, славу, власть и др., либо внутренняя подчиненность удовлетворению второстепенных, зачастую сиюминутных потребностей и интересов. Поэтому особую опасность, с далеко идущими последствиями, несет для будущего Украины происходящее сегодня разрушение ментальности нашего народа, в основании которой, благодаря во многом православию, всегда лежал приоритет духовно-нравственных ценностей над материальными. С помощью лозунга «Обогащайся!», брошенного в массовое сознание еще инициаторами демонтажа советской системы, происходит неуклонное «перепрограммирование» нашей ментальности под западный стандарт «человека потребляющего». Постоянно звучащий со всех сторон призыв лишь к материальному преуспеянию постепенно обесценивает духовные, моральные основы нашего народа, и ради обогащения стало продаваться, как говорится, все — и честь, и совесть, и мать родная. Внедряемое в сознание отношение к богатству как к единственной ценности с неизбежностью разрушает экономическую и правовую культуру государства, порождает несправедливость в распределении плодов труда, социальную «войну всех против всех». Стяжание богатства ради богатства заводит в тупик и личность, и дело, и национальную экономику, и страну в целом.»

Доклад получил поддержку среди читателей и был распространен в интернете. Началась дискуссия, в ходе которой стало понятно, что вполне возможно и более широкое определение **духовности как приверженности любой системе духовных ценностей**, а не только **счастью, любви, истине, добру и красоте**. (Духовные ценности — все, что ценится человеком, обществом не из соображений материального потребления или выгоды.) То есть **духовность может быть различной**. Так, например, в нашей публичной переписке советский и казахстанский ученый, доктор экономических наук, профессор, академик НАН РК, заслуженный деятель науки Казахстана О. Б. Баймуратов так сказал о духовности:

«Хотя я не теолог, постараюсь ответить на ваши вопросы. Духовность — это религиозная вера. Она бывает, насколько я понимаю, истинной и искаженной. Истинная вера — это вера в единого Творца, изложенная в священной книге Коран. Эта книга — Божественное слово, не подвергнутое человеческим искажениям в отличие от предыдущих Божественных книг, поэтому Коран рассматривается как книга истинной религии. Тем не менее и в Исламе существует различные течения, обусловленные различиями в трактовке тех или иных положений или же влиянием каких-то политических факторов. Так я понимаю истинную или не истинную духовность».

Но представители других вероисповеданий также считают свою веру истинной. И как же в этом случае вместе духовно возвышать человечество, если духовность в каждом сообществе, особенно религиозном, понимается по-своему?

Выход из этой ситуации может быть только один — при определении духовности выявить общее и поднаться на надрелигиозный уровень. Так как это сделал Его Святейшество Далай-лама XIV, совершивший попытку написания всемирно известного труда — «Этика для нового тысячелетия», в которой он говорит: «Моя цель — призвать к нравственному подходу, основанному скорее на общих, нежели на религиозных принципах».

С позиции этого подхода предложенное выше определение духовности, выраженное через систему общечеловеческих ценностей — счастье, любовь, истина, добро, красота, — могло бы рассматриваться в качестве всеобщего, универсального определения, в полном объеме отражающего духовную жизнь человечества.

Следует отметить, что находящееся в центре этого определения ядро: **«духовность — наполненность любовью...»** — вполне может претендовать и на самостоятельную роль в качестве определения, поскольку оно несет в себе самое главное — любовь.

Определение духовности через любовь могло бы приветствоваться и светским, и религиозным обществом, если не акцентировать источник любви — зарождается ли она еще у ребенка в раннем детстве в атмосфере материнской любви или она принимается человеком, как самый большой дар, от Святого Духа, вследствие чего он становится святым, духовным человеком. Кто-то принимает идею Бога, кто-то нет, а любовь в сердце человека может быть, либо не быть, вне зависимости от этого обстоятельства. Главное, чтобы она была.

Другое дело — что есть сама любовь? Поиск ответа на этот вопрос не менее сложен, чем на исходный о духовности. Хорошим подспорьем в этом — добротный анализ темы любви в статье нашего коллеги И.В. Лысенко «Понятие духовности в библейском контексте» [6]:

«Признаки человека, которого можно назвать духовным, определяются проявляемыми им качествами, составляющими основу его личности. В Библии такие качества называются плодом духа: «Плод духа — это любовь, радость, мир, долготерпение, доброта, добродетельность, вера, кротость, самообладание» (Послание Галатам 5:22-23).

Стоит обратить внимание на то, что на первом месте среди составляющих плода духа стоит любовь. В греческом языке, на котором писались новозаветные книги, есть четыре слова, которые на русский язык переводятся словом любовь:

1. *Эрос* — чувственная любовь между мужчиной и женщиной.
2. *Сторге* — естественная привязанность, которую испытывают друг к другу члены семьи и родственники.
3. *Филиа* — описывает преданную привязанность, которую человек испытывает по отношению к близкому другу.
4. *Агапе* — любовь, основанная на принципах.

Вот как любовь определяется в Библии: *«Если я говорю на языках людей и ангелов, а любви не имею, то я стал звенящей медью или бряцающим кимвалом. И если я имею дар пророчествовать, владею всеми священными тайнами и всем знанием, если имею всю веру, чтобы переставлять горы, но не имею любви, то я — ничто. — И если я раздам все свое имущество, чтобы накормить других, и отдам свое тело, чтобы похвалиться, а любви не имею, то нет мне никакой пользы. Любовь долготерпелива и добра. Любовь не ревнива, не хвастлива, она не превозносится, не ведет себя неприлично, не ищет своего, не раздражается, не ведет счет обидам, не радуется неправедности, а радуется истине, все переносит, всему верит, на все надеется, все стойко претерпевает. Любовь никогда не проходит»* (1 Послание коринфянам 13:1-8).

Так, библеист Уильям Баркли следующим образом комментирует употребление слова «агапе» в Библии: *«Агапе — греческое слово — величайшая из христианских добродетелей, собственно, непереводаемо. Его подменное значение — непобедимая благожелательность. Человек, которому свойственна агапе, независимо от того, как будут поступать по отношению к нему или говорить о нем другие, будет желать им только добра. Он не будет резким, не будет злопамятным, мстительным; он никогда не даст волю ненависти; он никогда не откажется простить. Это действительно такая любовь, которая требует и берет всего человека. Обычная любовь — это чувство, против которого мы бессильны. Любовь к нашим близким и дорогим — чисто инстинктивное чувство. Любовь мужчины к девушке тоже не контролируемое разумом чувство. Такая обычная любовь исходит от сердца; но совершенно очевидно, что христианское чувство любви есть результат воли. Это победа над собой, в результате которой в нас развивается чувство душевной заботливости о других людях».*

К сказанному можно добавить, что любовь («агапе») — это такая жизненная позиция, когда человек нацелен на то, чтобы больше давать, чем получать, иными словами, растрчивать себя для других. Это не только и не столько проявление доброты, когда мы видим того, кто нуждается в помощи, а когда мы *ищем возможности* применить наши время, силы и средства для помощи другим, это всегда самоотверженность. Так поступал Иисус Христос и этого Он ожидает от своих последователей: *«Люби ближнего, как самого себя»* (Евангелие от Матфея 22:39).

Любовь — это когда человек делает добро, внутренне побуждаемый к этому, когда он не может мириться с дисгармонией и его сердце сжимается при виде страданий других, когда он старается изыскивать возможности, чтобы приносить в мир гармонию, в том числе, чтобы облегчить страдания других в той степени, в какой ему позволяют обстоятельства, уповая при этом на Божью помощь, ибо, согласно Библии, *«Бог есть любовь»* (1 Послание Иоанна 4:8,16).

Очевидно, что наше время характеризуется катастрофическим недостатком любви, о чем предсказывалось в Библии: *«Из-за роста беззакония во многих охладает любовь»* (Евангелие Матфея 24:11). Это иллюстрируется массой

фактов. Например, в США вторая причина детской смертности — это насилие над детьми, а в России ежегодно в результате насилия в семье погибает около 14 000 женщин. Ежедневно в мире по причинам, связанным с недоеданием, умирает около 40 000 детей, при том, что колоссальные средства тратятся на аморальные развлечения, вооружение, киноиндустрию, продуцирующую насилие, безнравственность (в том числе и в виде мерзкой порнографии), оккультизм, поощряющую развитие духа гордости, эгоизма и непокорности, жажду накопительства и т. д.

Так, ирландский писатель и философ К. С. Льюис в своей книге «Просто христианство» пишет: *«Если вы посмотрите, в каком состоянии находится сейчас мир, то вам станет совершенно ясно, что человечество где-то совершило серьезную ошибку. Мы идем не по той дороге. А раз так, то надо как можно скорее вернуться назад».*

Понятно, что возврат назад невозможен и надо двигаться вперед — по пути возрождения духовности в ее современном видении и с пониманием, что кризис духовности в мировом сообществе возник по причине либерализации общественных отношений, сопровождающей выход человечества на капиталистический этап развития. Либерализация, не обремененная социальной ответственностью (моральной и правовой), породила вседозволенность, плоды которой мы все и пожинаем. В этом контексте Великий Отказ Г. Маркузе есть не что иное, как отказ от **безответственной свободы** в пользу **ответственной любви** — любви с доминантой высокого, жертвенного начала, которую можно было бы определить следующим образом:

**Любовь** — заботливое, бережное, трепетное, вплоть до самопожертвования, осознанное отношение ко всему, что дорого, — к людям и их твореньям, природе, мирозданию в целом.

Кратко, образно выразил это Петр Мамонов: *«У любви есть один глагол — отдавать!».*

Любовь, в которой доминирует осмысленное **отдавание, жертвенность**, является антитезисом **потребительству**. Она лежит в основе всех нравственных достоинств.

Хотелось бы отметить, что довольно распространенное понимание духовности через любовь в узком смысле — как сугубо чувственное явление, привело к необходимости введения понятия **«духовно-интеллектуальный»**, которое объединяет чувственное и рациональное в психике человека в единый духовный феномен. А вот такое понятие как **«духовно-нравственный»** выполняет иную функцию — подчеркивает нравственный аспект духовности.

Одухотворение общественного сознания через любовь повлечет за собой гуманизацию и гармонизацию всей системы общественных отношений, в том числе гармонизацию частных и общественных интересов. Таким образом произойдет исторически выстраданный **переход человечества от эпохи дикости и варварства**, со свойственными ей насилием и войнами, **к эпохе цивилизованного ненасильственного мироустройства** с последующей гармонией. Установившиеся гармоничные отношения, как вид социального взаимодействия, будут являть собой процесс социального сотворчества, в котором стороны имеют целью не столько отстаивание собственных приоритетов и достижение своих, особенных целей, сколько обоюдные позитивные трансформации сторон, ведущие к их глубокому, взаимопроникающему единению, а с ним и к все более возрастающей мере гармоничности того целого, к которому принадлежат обе противоположности. При этом будет происходить превращение социальных организмов в гармоничные целостности, в которых соразмерность частей достигает степени наивысшего оптимума, а сами целостности приближаются к совершенству по своим качествам.

Идея духовности, идея социальной гармонии и гармонии в отношениях человека с природой, Вселенной обретают все более громкое звучание. Мировому сообществу пора осознать, что оно стоит у черты, и надо отказываться от всепожирающего потребительства, становиться на путь возвышения своей жизни и воспитания личностей, живущих по духовным законам — по законам любви. И только преуспев в этом, человечество сможет успешно решить свои земные проблемы, а затем и достойно выйти за пределы своей колыбели. Очень удачно как-то сказал на эту тему американский гитарист, певец и композитор Джими Хендрикс: *«Когда власть любви превзойдет любовь к власти, настанет мир на земле».*

Как же сделать так, чтобы сердца людей наполнялись такой любовью, и она бы не имела границ, согревала собой весь окружающий мир?

Есть точка зрения, что возвышение духовности можно осуществить исключительно усилиями институтов гражданского общества с помощью проповеднической, просветительской деятельности, уговорами, морализированием и т. п. Это заведомо ложная постановка задачи. Ведь проиграл же на Западе столь мощный социальный институт как церковь борьбу за души людей капиталу. Более того, так как авторитет церкви и заповедей мешает власть имущим, религия на Западе является мишенью для критики.

Правда, наряду с церковью тысячелетиями пробуждают в людях чувства добрые поэты и писатели, деятели искусств — инженеры человеческих душ. Но этот их многовековой подвиг в борьбе со злом в человеческих сердцах никак не отмечается в общественных науках, где речь идет в основном о развитии материальной сферы, демократических институтов, правовых отношений, а не о развитии духа человеческого. А ведь, несомненно, что в самом центре многовекового пока еще не организованного движения духовной глобализации была, есть и будет творческая гуманитарная интеллигенция, которая своим словом возвышает сознание людей, продвигает человечество к вершинам его бытия. И здесь впору призвать:

### Гуманитарии всех стран — объединяйтесь!

И вместе с тем, нет никаких сомнений, — только при проведении целенаправленной государственной политики возможна трансформация общественного сознания в направлении предложенных высоких духовных идеалов. Эта политика должна предусматривать:

- Культивирование высоких духовных, нравственных идеалов, стремления к научным знаниям, постижению и творению прекрасного, ведения здорового образа жизни в сочетании с мерами, препятствующими популяризации асоциальных явлений (насилия, жестокости, наркомании и иных человеческих пороков), демонстрации насилия в качестве нормы в человеческих отношениях и утверждению в качестве культурных героев индивидов, способных эффективно осуществлять насилие.
- Должное бюджетное финансирование духовной сферы деятельности, стимулирование частного инвестирования в нее. Придание высокого социального статуса и приоритетного уровня в материальной оценке труда людям, формирующим ценностные ориентации социума — работникам сферы культуры, воспитания и образования.
- Переориентацию информационного пространства (аудиовизуальной среды) на задачу формирования одухотворенной личности. Более 50% рекламного пространства должны быть предназначены для этого.
- Эффективность реализации данных задач по одухотворению общественного сознания можно объективно оценивать методом от обратного — по уменьшению числа зарегистрированных органами статистики проявлений бездуховности в виде асоциальных явлений: убийств, насилия, наркомании, суицидов...

Что же должно являть собой **образование — воспитание и обучение** — в свете этих общегосударственных задач и вышеозначенного понимания духовности? **Чему и как** нужно воспитывать и учить? И что должно быть на острие образовательного процесса?

### 2. Миссия системы духовно-интеллектуального воспитания и обучения

В течение ряда лет по инициативе и под руководством Президента Всемирного научного ноосферно-онтологического общества (ВННОО), доктора экономических наук, профессора В. П. Бабича коллективом единомышленников ведется разработка системы образования ДИВО-21 (Духовно-интеллектуальное воспитание и обучение в ХХІ веке). Эта система призвана ответить на все выше поставленные вопросы и послужить задаче одухотворения, гуманизации и гармонизации общественного бытия.

Концепция ДИВО-21 четырежды прошла апробацию в стенах Харьковского национального педагогического университета (ХНПУ) им. Г. С. Сковороды с последующей ее доработкой: на круглом столе «Концептуальные основы системы духовно-интеллектуального воспитания и образования ДИВО-21», на III Международной научно-практической конференции «Під знаком Григорія Сковороди: зоряний час української культури. Освіта у констеляціях постсучасності», на XXII Либрмановских чтениях «Актуальные проблемы и перспективы эволюции современного общества» и на Международной научно-практической конференции «Духовно-интеллектуальное обучение и воспитание в ХХІ веке».

На острие образовательного процесса системы ДИВО-21 изначально возведен феномен человеческого счастья, основанием для чего послужили:

1. Резолюция Генеральной Ассамблеи ООН 2011 г. 65/309 «Счастье: целостный подход к развитию», в которой говорится — **«счастье олицетворяет всю совокупность целей в области развития, сформулированных в Декларации тысячелетия»**.

2. Слова мудрейших представителей человечества о цели и смысле жизни человека:

*«Счастье есть смысл и назначение жизни, единственная цель человеческого существования»* (Аристотель).

*«Единственная правильная цель любой политики — это счастье человека. Любая другая цель — это либо подцель этой цели, либо ложная цель»* (Г. Лейбниц).

*«Стремление к счастью — это стремление стремлений»* (Л. Фейербах).

*«Человек создан для счастья, как птица для полета»* (В. Г. Короленко).

Тезисы родоначальника отечественной философской мысли Г. С. Сковороды:

**«Найвища наука — наука щастя людського, до якої всякому віку, всякій землі, всякому полу і зросту завжди двері відчинені.**

**Бути щасливим — се значить пізнати себе чи то свою природу, взятись за свою долю і робити своє діло»** [11, с. 38].

Ложатся в эту же строку и известные слова Джона Леннона: *«Когда мне было 5 лет, мама всегда твердила мне, что самое важное в жизни — быть счастливым. Когда я пошел в школу, меня спросили, кем я хочу стать, когда вырасту. Я написал: «Счастливым». Мне сказали: «Ты не понял задание», — а я ответил: «Вы не поняли жизнь».*

Тезисы Г. С. Сковороды были взяты в качестве исходных теоретико-методологических оснований разработки ДИВО-21. Первым тезисом Г. С. Сковорода обозначил наивысший статус науки о человеческом счастье, а вторым, развивая мысль Аристотеля *«Счастье достижимо через реализацию потенциальных талантов*

человека», заложил базовый методологический принцип этой науки — счастье через самореализацию, образно выписанный в виде алгоритма счастливой жизни.

Из первого тезиса следует придание наивысшего статуса науке счастливой жизни, а также перенесение акцента в общеобразовательной школе с естественнонаучных на социогуманитарные науки. В этом направлении в Украине уже делаются определенные шаги, но с другой целью и не научно выверенным способом, без понимания феноменов духовности и счастья, что может принести больше вреда, чем пользы.

Второй тезис о связи счастья с самореализацией, как показывают многочисленные дискуссии, воспринимается пока еще весьма неоднозначно. Общество в своем развитии только-только обретает возможность преодолеть притяжение материального и обратить свое внимание на истины, высказанные Аристотелем и Г. С. Сковородой. Поэтому издавна выявленная связь счастья с самореализацией не осознается людьми в массе своей и по сей день. Люди мыслят и говорят о счастье и о самореализации совершенно несвязно. Более того, в массовом сознании счастье скорее всего ассоциируется с высоким потреблением — чем больше потребление, тем больше счастья. И это вполне естественно на индустриальном этапе развития в рамках сформировавшейся ажиотажно-потребительской психологии. А с недавних пор после принятия резолюции ООН о счастье на закрепление этой психологической установки работает и ежегодный **Всемирный доклад о счастье**, где для оценки национального счастья вместо непосредственного опроса граждан пользуются косвенным методом с применением 6 факторов: ВВП на душу населения, социальная поддержка, ожидаемая продолжительность жизни, свобода граждан самостоятельно принимать жизненно важные решения, щедрость и отношение к коррупции. Как видно, оценивается, что угодно, только не само счастье, и главный фактор при оценивании — это ВВП.

Интересно, что даже всемирно известный основатель гуманистической психологии А. Маслоу, вознесший самореализацию (самоактуализацию) на духовную вершину базовых потребностей, соотносит стремление человека к самореализации не со стремлением к счастью, а всего лишь со стремлением стать сильным и здоровым хозяином своей жизни:

*«Если образование будет устремлять человека к осознанию своих высших потребностей, к актуализации их, если оно будет способствовать самоактуализации человека, то очень скоро мы сможем наблюдать расцвет цивилизации нового типа. Люди станут сильными и здоровыми, они станут хозяевами своей жизни. Человек станет более ответственным за свою судьбу, будет руководствоваться ценностями разума, перестанет быть равнодушным к окружающему его, активно включится в переустройство общества. Потому что движение к психологическому здоровью отдельного человека означает приближение к обществу, построенному на духовных ценностях, приближение к социальной гармонии» [7, с. 207].*

А все потому, что счастье для А. Маслоу, представителя западной цивилизации, опять же, мыслится через потребление, удовлетворение каких-то текущих потребностей:

*«Разумеется, счастье возможно, оно достижимо и реально. Но нам, похоже, не остается ничего другого как смириться с его быстротечностью, особенно, если мы говорим о высших, наиболее интенсивных формах счастья и радости. Высшие переживания длятся недолго, и они не могут быть долговечными. Интенсивное переживание счастья всегда эпизодично.*

*Это наблюдение заставляет нас пересмотреть наше понимание счастья, которое управляло нами на протяжении трех тысячелетий и определило наши представления о райских куцах и небесах обетованных, о хорошей жизни, хорошем обществе и хорошем человеке. Наши сказки традиционно заканчиваются словами: «А потом они жили долго и счастливо». То же самое можно сказать о наших теориях социального совершенствования и теориях социальной революции. Мы слишком многого ждали, а потому впоследствии были разочарованы от вполне конкретных, но ограниченных, социальных реформ. Мы многого ждали от профсоюзного движения, от предоставления женщинам избирательных прав, от прямых выборов в Сенат, от введения дифференцированного подоходного налога и от множества других социальных благ, в которых мы выросли и без которых не мыслим нашу жизнь, взять хотя бы поправки к нашей Конституции. Каждая из этих реформ представлялась нам окончательным разрешением всех проблем, сулила наступление «золотого века», нескончаемой эры счастья и благоденствия, а в конечном итоге вызвала всеобщее разочарование. Но разочарование означает, что была очарованность, крах иллюзий предполагает наличие таковых. Мы вправе ждать лучшего, вправе надеяться на более совершенный порядок вещей. Однако мы должны понимать, что абсолютного совершенства нет, что вечное счастье недостижимо» [8, с. 17].*

Таким образом, на сегодня, с одной стороны, следует позитивно отметить признание мировым сообществом наивысшего статуса счастья, о чем мудрейшие люди планеты Земля говорили уже не одно столетие (как же долог этот путь — признание истины!).

Но, с другой стороны, приходится констатировать отсутствие единства людей в понимании самого феномена счастья, что приводит к профанации идеи использования его в качестве показателя общественного развития. И поэтому на сегодня не видно, чтобы тема счастья закладывалась в государственные программы

развития и нашла отражение в базовых государственных документах (конституции и т.д., в том числе — в системе образования), в то время как та же тема **устойчивого развития**, будучи более основательно проработанной, уже много лет сохраняет свою актуальность в государственных делах.

Что же такое счастье? — Обратимся опять к мудрейшим:

*«Счастье людей заключается в том, чтобы любить делать то, что они должны делать»* (К. Гельвеций).

*«Счастлив тот, кто устроил свое существование так, что оно соответствует особенностям его характера...»* (Г. Гегель).

*«Счастье свидетельствует о том, что человек нашел ответ на проблему человеческого существования: он — в продуктивной реализации его возможностей; в единстве с миром при сохранении своей целостности»* (Э. Фромм).

Как видно из данной подборки, Аристотель и Г. С. Сковорода не одиноки в своем понимании счастья. Но вот что говорит о счастье известный советский историк, социолог и социальный психолог Б. Ф. Поршнев: *«Счастье — это совпадение достигнутого, реализованного с замыслом или стремлением»* [9, 122].

Определение Б. Ф. Поршнева носит универсальный характер. Оно описывает счастье как состояние удовлетворения от достигнутого в полном диапазоне человеческих стремлений: наслаждение от глотка прохладной воды в жару, переживание радости от встречи и общения, ощущение восторга при достижении успеха в деле, сумасшествие от взаимной любви ...

Если принять во внимание также тот факт, что вся человеческая деятельность, как и деятельность любого живого существа, нацелена на удовлетворение его потребностей, то, следуя Поршневу, высшую форму состояния удовлетворенности и следует называть счастьем. Счастье в полном объеме — состояние полного, высшего удовлетворения всех потребностей.

Раз так, то по-своему счастливыми могут быть все живые организмы (та же травинка, омытая летним дождем), но **только человеку дано счастье творческой самореализации — высшего проявления его духовных начал**. Выходу человечества на эту вершину счастья предшествовал исторически длительный период восхождения по пути все более полного удовлетворения всех его иных **биосоциодуховных потребностей**, нятие эпохальной резолюции Генеральной А начиная с физиологических и завершая духовными, проходя определенные этапы в своем развитии. И при ссамблеях ООН свидетельствует о том, что уровень развития человеческого общества во всех его аспектах — материальном и духовном — позволяет наконец-таки заявить о возможности утверждения верховенства духовного в жизни человека и прийти к постановке той единой наивысшей общечеловеческой цели, о которой когда-то могли мечтать только философы и авторы утопий, — о счастье.

Резюмируя вышеизложенное, можно констатировать: в обществе пока что доминирует понимание счастья в виде ситуативного, потребительски окрашенного явления. Человек изначально настроенный на такое счастье и формат своей жизни, реализует его, испытывая в жизни только точечные, быстротечные счастливые моменты удовлетворения, как бы перепрыгивая с одной счастливой кочки на другую. Все остальное время его жизнь в позитивном плане эмоционально не окрашена, пуста. Это есть тот самый экзистенциальный вакуум, о котором говорит В. Франкл, и который возникает в случае сугубо потребительского, лишённого высокого духовного смысла существования человека.

**Человек потребляющий** в своей гедонистической погоне за счастьем стремится испытать как можно больше позитивных моментов потребления на единицу времени и его жизнь превращается в сплошную гонку за этими моментами, жизнь-экшен, постоянный стресс. Ему, как наркоману, нужна доза за дозой. И даже любовь у такого человека являет собой исключительно процесс потребления предмета любви.

**Человек самореализующийся** отвергает навязываемую ему потребительскую суету и живет совсем по-иному — он подбирает органичный себе образ жизни, в рамках которого и реализует все свои жизненные замыслы, понимая, что *«Добиваться счастья лучше, ограничивая свои желания, чем пытаясь удовлетворить их»* (Дж. Милль). Атараксия (душевное спокойствие, невозмутимость), свойственная мудрецам, характерна для этих людей.

В конце прошлого века в развитых странах, в первую очередь в США, стихийно зародилось и стало шириться движение перехода от режима жизни человека потребляющего к режиму человека самореализующегося — дауншифтинг (downshifting) Люди, причисляющие себя к дауншифтерам, склонны отказываться от стремления к пропагандируемым общепринятым благам (постоянному увеличению материального капитала, карьерному росту и т.д.), ориентируясь на *«жизнь ради себя»*. Причем эти люди, как правило, состоявшиеся, достигшие высот в профессиональной деятельности и материально обеспеченные. В связи с этим вспоминаются слова А. Эйнштейна *«Спокойная и скромная жизнь приносит больше счастья, чем стремление к успеху, связанное с постоянным беспокойством»*.

Что же побуждает их переходить от формулы счастья через потребление к формуле счастья через самореализацию?

Дело в том, что в результате такого перехода, с одной стороны, сохраняется возможность переживания импульсивных счастливых моментов потребления, а с другой — обретается дополнительно стабильный душевный комфорт, эмоционально неярко выраженное, но постоянно присутствующее в психике ощущение счастья от самореализации, удачно сложившейся жизни, заполняющее собой экзистенциальный вакуум. И это ощущение ста-



новитися тем более полным, чем полнее складывается у человека во всех сферах личного и общественного бытия: в труде, семейной жизни и досуге. Как сказал И. Бунин: «Человека делают счастливым три вещи — любовь, интересная работа и возможность путешествовать». Об этом же говорит Н. Хикмет: «Счастье — это когда утром очень хочется идти на работу, а вечером очень хочется идти домой». Т. е. быть самореализующимся человеком — это быть счастливым во всем **«по жизни», жить в гармонии с собой**. У такого человека все время как бы поет сердце, он выделяется среди других неспешностью, благожелательностью, добрым, ровным отношением к окружающим. И недаром тема такого счастья по жизни раскрывается Г. С. Сковородой в диалоге «Дружня розмова про душевний спокій». О таком счастье говорит и известный американский психотерапевт Р. Карлсон: «Напоминайте себе почаще, что цель жизни вовсе не в том, чтобы выполнить все намеченное, а в том, чтобы наслаждаться каждым шагом, сделанным на жизненном пути, в том, чтобы наполнить жизнь любовью».

Сам факт возникновения стихийного движения дауншифтеров свидетельствует о том, что мировое общество самым что ни на есть естественным образом подошло в своем историческом развитии к моменту Великого Отказа — перехода от массового потребления к массовой самореализации, творческому духовному бытию. Это значит, что уже можно и нужно готовить сознание людей к такому переходу, невзирая на то, что в современном обществе пока что полноценное удовлетворение потребностей, в том числе потребности в самореализации, осложнено многочисленными социальными недостатками и пороками, которые провоцируют зачастую развитие отнюдь не духовных качеств.

Но готовить сознание людей надо не сугубо для «жизни ради себя», а для жизни и на всеобщее благо. То же христианство видит истинный смысл земного бытия человека в том, чтобы каждый, самореализуясь в соответствии со своим даром, осознанно и целеустремленно служил другим: «Служите друг другу, каждый тем даром, какой получил, как добрые домостроители многообразной благодати Божией» (Первое соборное послание святого апостола Петра 4: 10). Об этом же говорит Луций Анней Сенека: «Если хочешь жить для себя, живи для других». И всемирно известный педагог и писатель А. С. Макаренко: «Наша коммунистическая этика должна быть рассчитана на миллионы счастливых, а не на счастье только мое. Логика старая — я хочу быть счастливым человеком, мне нет дела до остальных. Логика новая — я хочу быть счастливым человеком, но самый верный путь, если я так буду поступать, чтобы и все остальные были счастливы. Тогда и я буду счастлив».

Аналогично должна осуществляться и подготовка детей к жизни в будущем обществе, которое они сами и будут выстраивать на основе вышеозначенных базовых духовных ценностей и логично вытекающих из них базовых ценностей социальных отношений:

**Базовые духовные ценности:** счастье, любовь, истина, добро, красота.

**Счастье** — состояние высшего удовлетворения; наивысшая ценность, благо, цель и смысл жизни человека.

**Любовь** — заботливое, бережное, трепетное, вплоть до самопожертвования, осознанное отношение ко всему, что дорого, — к людям и их твореньям, природе, мирозданию в целом.

**Истина, добро, красота** — классический ряд ценностей, от которых берут свое начало наука, этика и эстетика соответственно.

**Базовые ценности социальных отношений:** свобода, равенство, братство.

**Человек свободен** делать все, что не наносит вреда другому.

**Все люди рождаются равными в своем достоинстве и правах**, обществом им предоставляются **равные возможности** для самореализации на свое и всеобщее благо.

**Все люди — братья:** не делай другому того, что не хотел бы получить сам; делай по отношению к другим такие благие поступки, какие хотел бы по отношению к себе.

Эти базовые ценности должны стать системообразующими и действовать во всех сферах человеческого общежития. Как один человек в своих проявлениях, так же единым во всех аспектах жизнедеятельности должно быть и общество. Если есть в сердце человека любовь, то она согревает весь окружающий мир, без исключений. И если декларируется в обществе духовный выбор, то это значит, что по любви должны быть выстроены все отношения в обществе. Без изъятий. В том числе и в экономике, и в политике. А если все пропитано ложью, когда декларируется одно, а в жизни все иначе, то общество как целостный социальный организм обречено на гибель. Любая социальная система нежизнеспособна, когда ее подсистемы функционируют на рассогласованных относительно друг друга принципах.

Так из-за лжи, когда реально прогнившая, коррумпированная партийно-хозяйственная номенклатура продолжала призывать к строительству коммунизма — идеального общества равных, постепенно морально разложился и рухнул некогда могучий Советский Союз.

Точно также лжива и перенимаемая сегодня нами общественная модель западного образца, и поэтому она также обречена. Вот как пишет об этом Э. Фромм [10, с. 381]:

*«В индустриальном обществе официально признанными, осознанными ценностями являются религиозные и гуманистические: индивидуальность, любовь, сострадание, надежда и т. п. Но для большинства людей эти*

ценности стали проявлениями идеологии и не оказывают реального воздействия на мотивацию человеческого поведения. Бессознательные ценности, служащие непосредственными мотивами человеческого поведения, — это ценности, порожденные социальной системой бюрократизированного индустриального общества, то есть собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения и пр. Расхождение между осознанными и неэффективными ценностями, с одной стороны, и неосознанными и действительными — с другой, опустошает личность. Вынужденный действовать не так, как его учили и приверженность к чему он исповедует, человек начинает испытывать чувство вины, подозрительность к себе и другим. Это то самое несоответствие, которое подметило наше молодое поколение и против которого заняло бескомпромиссную позицию».

Таким образом, вышеуказанные базовые ценности должны быть системно заложены в основание всех трех сфер жизнедеятельности гармоничного общества — духовной, социально-экономической и общественно-политической. К примеру, в виде следующей системы духовно-нравственных канонов, предписывающих жить:

**1. Возвышенной духовной жизнью:**

- ▶ Желать друг другу добра и творить добро.
- ▶ Вести здоровый образ жизни, стремиться к знаниям, ценить и творить прекрасное.
- ▶ Бережно относиться к природе.

**2. По справедливости:**

- ▶ Обеспечивать равенство прав, свобод и возможностей.
- ▶ Признавать общей собственностью созданное природой и общим трудом.
- ▶ Распределять блага по труду и посредством безусловного основного дохода, обеспечивать бесплатное лечение и образование.

**3. В мире и согласии:**

- ▶ Выстраивать отношения на принципах диалога.
- ▶ Занимать солидарную гражданскую позицию — один за всех, все за одного.
- ▶ Участвовать на равных в принятии общественно значимых управленческих решений.

К жизни в таком обществе и предлагается готовить детей. И определяемая через счастье **цель общественного развития** — гармоничное общество как совершенное единение людей друг с другом, с Природой и Вселенной, при котором всем будут предоставлены равные возможности для счастливой жизни — самореализации на свое и всеобщее благо — вполне реалистична, поскольку она органично объединяет в себе высокое гуманистическое начало с прагматической направленностью. С одной стороны, на путях самореализации в семейной жизни, труде и досуге каждый из нас творит свое счастье и, с другой — через самореализацию каждого из нас обеспечивается максимально эффективное использование основного современного ресурса — человеческого потенциала.

На основании всего вышеизложенного определена миссия ДИВО-21:

**Миссия ДИВО-21** — формирование гармоничного человека, способного к счастливой жизни путем самореализации на свое и всеобщее благо.

Возможно и ее более подробное раскрытие:

**Миссия ДИВО-21** — формирование гармоничного человека, обладающего всеми необходимыми духовными, интеллектуальными и физическими качествами для счастливой жизни — самореализации на свое и всеобщее благо в гармонии с собой, обществом и природой.

Хотелось бы отметить принципиальное отличие данной миссии от сложившейся у нас практики подчинять систему образования политическим целям власть имущих для формирования либо борцов за коммунизм, либо евроинтеграторов. Сравним:

*«Целью народного образования в СССР в условиях планомерного и всестороннего совершенствования социализма, дальнейшего продвижения советского общества к коммунизму на основе ускорения социально — экономического развития страны является подготовка высокообразованных, творчески мыслящих, вооруженных глубокими знаниями, всесторонне, гармонично развитых граждан, убежденных борцов за коммунизм, воспитанных на идеях марксизма — ленинизма, в духе непримиримости к буржуазной идеологии и морали, любви к Родине, гордости за принадлежность к социалистическому Отечеству, дружбы и братства народов, сознательного отношения к труду, ответственности, организованности и дисциплины, соблюдения Конституции СССР и советских законов, уважения правил социалистического общежития, активно участвующих в общественной и государственной жизни» (Закон СССР «Об утверждении основ законодательства СССР и союзных республик о народном образовании»),*

*«Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спряму-*

вання своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору» (Закон України «Про освіту»).

Пора начать претворять в жизнь известный лозунг: «Не людина для держави, а держава для людини!», и подчинить деятельность украинского государства созданию равных возможностей для счастливой жизни всех украинских граждан. Для этого необходимо заменить олигархический режим правления, когда немногие власть имущие правят миллионами, на народовластие — общественное самоуправление, при котором субъект и объект управления совпадают, т.е. народ и его территориальные громады, как субъекты права, сами определяют правила совместной жизни, ставят задачи (в том числе задачи духовного развития) самим себе и органам управления, контролируют их выполнение.

Успешность реализации миссии ДИВО-21 и в целом государственной политики по формированию гармоничного общества можно будет оценивать, периодически опрашивая граждан по трем аспектам самореализации:

*Любите ли Вы свою работу (дело)?*

*Счастливы ли Вы в личной, семейной жизни?*

*Нравится ли Вам, как Вы проводите свой досуг?*

На каждый вопрос возможны три варианта ответа: «Да», «Нет», «Не определился».

С помощью дополнительного вопроса о том, что препятствует самореализации, выявляется требующая разрешения общественная проблематика.

Такого рода опрос не несет в себе неоднозначности, возникающей в ситуации, если просто спрашивать непосредственно о счастье, которое каждый понимает по-своему. К тому же, как показывает уже имеющаяся практика, непосредственные оценки количества счастливых людей, проводимые посредством соцопросов, дают сильно разнящиеся результаты в зависимости от того, как и в каком контексте поставлен вопрос, каково понимание счастья в конкретном социуме, в зависимости от времени года, погоды...

### 3. Базовые положения системы духовно-интеллектуального воспитания и обучения

Систему духовно-интеллектуального воспитания и обучения предлагается создавать с пониманием того, что человек сотворен свободным в своем выборе — он всегда арена внутреннего противостояния его противоположных начал: любви и ненависти, истины и лжи, добра и зла, красоты и уродства. И нет той низшей черты, куда не мог бы пасть человек. Но и нет той вершины, на которую он не смог бы подняться, и помощником в этом ему должно становиться само обновляемое общество, предоставляя всем и каждому возможности для самореализации на свое и всеобщее благо.

Принимая также во внимание, что бездуховность представляет собой главную угрозу для общества, приоритетной в системе образования должна быть воспитательная миссия. И ключевую роль в этом играют личностные качества педагогов — образцов для подражания.

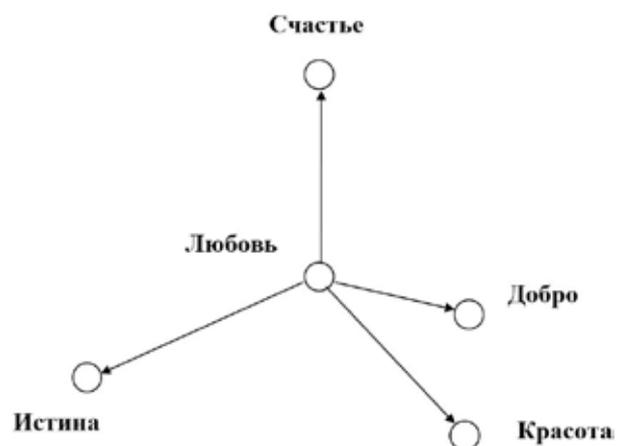
*«Знания без виховання — меч в руках божевільного»* (В. Сухомлинський).

#### Воспитание

Как следует из вышеизложенного, в случае реализации миссии ДИВО-21 на выходе образовательной системы будут формироваться многомерные гармоничные личности, обладающие следующей «кристаллической» структурой духовных ценностей:

«Кристаллическая» структура гармоничной личности похожа на структуру самого прочного природного минерала — алмаза. И эта параллель символична, поскольку тот, кто несет в своем сердце любовь, становится подобным по своей прочности и стойкости алмазу, восходит на самые высокие вершины человеческих достижений, преодолевает самые сложные испытания. Он не спасует перед опасностью, его не подкупит золото, не изъест коррозия лести, чувства его не притупятся от сладкоголосого звука медных труб. Возвращенные в нем на основе базовых духовных ценностей человеческие добродетели — сострадание, моральность, совесть, честь, честность, порядочность, ответственность, достоинство, благородство, справедливость, альтруизм... — удержат его от любых искушений.

Следует отметить, что формированием перечисленных качеств личности в свое время занималась гуманистическая советская педагогика. Из Закона СССР «Об утверждении основ законодательства СССР и союзных республик о народном образовании»:



*«Детские дошкольные учреждения в тесном сотрудничестве с семьей осуществляют всестороннее, гармоничное развитие и воспитание детей, охраняют и укрепляют их здоровье, обеспечивают физическое и эстетическое воспитание, развивают познавательные интересы и способности, воспитывают у детей любовь к природе, родному краю, к Родине, почтительное отношение к старшим, доброту, товарищество и коллективизм, другие высокие нравственные качества, прививают детям культуру поведения, трудолюбие, самостоятельность, первоначальные практические навыки, приучают их к организованности и дисциплине, подготавливают к обучению в школе».*

Особый вклад в становление и развитие советской педагогики принадлежит В. А. Сухомлинскому, педагогическая деятельность которого пронизана идеями гуманизма и веры в большие возможности ребенка. В своих теоретических трудах («Сердце отдаю детям», «Рождение гражданина», «Письма к сыну» и др.) и практической деятельности ему удалось не только выдвинуть множество проблем в воспитании и обучении, но и решить их. Поэтому имя Сухомлинского по праву считается олицетворением советской педагогики.

В действующем Законе Украины «Об образовании» отсутствует аналогичный советскому широкий перечень личностных качеств, которые должны быть воспитаны в учениках. Также в терминологическом словаре ст. 1 не определено понятие «духовность», хотя в законе оно используется, причем явно в разных смыслах — от ничего не значащего через запятую с культурой в преамбуле закона до религиозного в тех статьях, где речь идет о высшем духовном образовании. Нет и аналога моральному кодексу юных пионеров Советского Союза. И на основе каких нравственных стандартов воспитывать духовную, нравственную личность?

Система «ДИВО-21» призвана восполнить эти пробелы, а также возродить и продолжить лучшие традиции советской педагогики на современном этапе в новых условиях. Но этот замысел возможно осуществить только при наличии соответствующего заказа со стороны общества. Ведь моральные принципы общества могут быть осмыслены и признаны только самим обществом. И пока этого не произойдет, общество будет продолжать морально деградировать и разлагаться, вследствие чего не будут работать и правовые нормы, прописанные в Конституции и законах Украины, в которых идет отсылка на общественную мораль. Все это может иметь катастрофические последствия.

### **Обучение**

Какие знания должен получить человек, чтобы самореализоваться на свое и всеобщее благо в гармонии с собой, обществом и природой?

Во-первых, он должен познать самого себя — как человека и индивидуальность, а во-вторых — окружающую среду, которая в соответствии с международными стандартами подразделяется на три сферы: **общество, природа и техносфера**.

Дополняя информацией о Вселенной (природа планеты Земля рассматривается отдельно), получается следующая структура знаний, которыми должен обладать человек:

#### **1. ЧЕЛОВЕК.**

- 1.1. Происхождение человека.
- 1.2. Природа человека.
- 1.3. Смысл и цели жизни человека.

#### **2. ОБЩЕСТВО.**

- 2.1. Общество как социальный организм.
- 2.2. Духовная сфера.
- 2.3. Хозяйственная сфера.
- 2.4. Общественное самоуправление .

#### **3. ПРИРОДА.**

- 3.1. Геологическая среда.
- 3.2. Воздушная среда.
- 3.3. Водная среда.
- 3.4. Почва.
- 3.5. Растительный и животный мир.
- 3.6. Климат и микроклимат.

#### **4. ТЕХНОСФЕРА.**

- 4.1. Техника.
- 4.2. Жилищно-гражданские объекты.
- 4.3. Объекты социальной организации территории.
- 4.4. Памятники архитектуры, истории и культуры (как объекты строительства).
- 4.5. Промышленные объекты.
- 4.6. Сельскохозяйственные объекты.
- 4.7. Иные элементы техногенной среды.

## 5. ВСЕЛЕННАЯ.

### 5.1. Облик Вселенной.

### 5.2. История постижения Вселенной.

### 5.3. Теоретические модели Вселенной.

Вся эта совокупность знаний должна даваться системно, чтобы в сознании человека формировалось целостное представление о себе и окружающем мире. При этом, как уже отмечалось выше, необходимо сделать особый упор на социо-гуманитарный комплекс дисциплин, дающий человеку все необходимые знания для успешного выстраивания гармоничных отношений с другими людьми, чтобы эти отношения дарили ему радость, служили основой для счастья.

У детей и подростков надо развивать способность влиять на себя и других людей, познавать себя и других, к чему подрастающее поколение стремится и само. Уже в дошкольном возрасте дети начинают интересоваться социальной сферой, изучать социальные отношения путем моделирования их в игре, чему должны содействовать взрослые. Необходимо так проектировать и организовывать «целостный процесс обучения, включающий обучение отдельным способностям, предметам, понятиям и т. д.», чтобы *«все они формировались у ребенка в единой системе (целостно)»*. Иначе учебный процесс является *«лоскутным и отрывочным»*, отделенным от «жизненных процессов», и в этом смысле ущербным (не целостным), приводящим, соответственно, к *«ущербным результатам обучения и развития в их итоге — у взрослых людей»*. А такие результаты «не должны быть целью педагогов, психологов и родителей, желающих детям добра» [5, с. 280, 281, 401, 402, 426].

Объем научных знаний, подлежащих усвоению учащимися, должен быть оптимизирован, чтобы не допускать информационной перегруженности, возникающей из-за естественного стремления системы образования передать с помощью учебного процесса как можно более полно экспоненциально нарастающий объем продуктов научной деятельности. Решение этой проблемы, возникшей еще в прошлом столетии, стало возможным только с появлением интернета и мобильной связи. Сегодня человеку достаточно усвоить минимально необходимый объем систематизированных фундаментальных опорных знаний о предметах и явлениях в их взаимосвязях, а также технологии информационного поиска, и это позволяет ему легко и уверенно осуществлять поиск любой дополнительной информации в интернете, используя таким образом все доступные интернет-ресурсы с размещенным на них содержимым в качестве совместной со всеми другими пользователями внешней памяти. Такая всемирная включенность землян в общее информационное пространство служит предтечей формирования коллективного разума человечества, его ноосферного будущего.

Для успешной реализации данного подхода необходимо, во-первых, опережающим образом обучать ребенка логическому мышлению (имеющаяся практика показывает, что азы логики можно и нужно давать, начиная с 3-4-х лет) и методологии работы со знаниями.

Во-вторых, система образования в тесном взаимодействии с академической наукой должна обеспечить образовательный процесс вышеуказанным минимально необходимым объемом систематизированных фундаментальных опорных знаний, которые в целях всеобщего доступа должны быть размещены на интернет-ресурсе и служить эталоном для учащихся в силу совершенства, высочайшего качества поданной там информации. Интернет-ресурс системы образования должен быть самым посещаемым учащимися знаниевым ресурсом в силу его привлекательности.

Систематизация знаний, особенно в социо-гуманитарной сфере, потребует создания междисциплинарного понятийного аппарата, в котором понятия с помощью системы логических координат увязываются в единое целое. Формирование соответствующего академического словаря, в котором при необходимости фиксируется различие между общефилософским и общесоциологическим значением используемых терминов и их специальным применением в той или иной области знания, профессиональной и практической деятельности или в частной научно-методологической концепции — задача наипервейшей важности академических институтов системы образования.

Интегральной дисциплиной, выполняющей функцию систематизатора, призвана послужить **«Прикладная онтология»** — системная наука о земном бытии человека, инициатива по созданию которой и подготовке первых изданий принадлежит Президенту ВННОО, доктору экономических наук, профессору В. П. Бабочу [1,2].

Необходимость создания такого рода учебника в вузовском цикле социо-гуманитарных дисциплин возникла после развала Советского Союза, когда была отменена существовавшая система общественно-политического образования и молодые люди перестали получать хоть какие-либо системные знания, позволяющие им ориентироваться в многосложном окружающем мире. Принятый повсеместно на вооружение мультипарадигмальный подход при преподавании общественных дисциплин предполагает поверхностное ознакомление студентов со всем спектром всевозможных воззрений на общество, природу и вселенную в предположении, что в конечном счете студент самостоятельно определит некую свою, персональную систему миропонимания и сам грамотно выстроит свою жизнь.

Казалось бы, такой подход обеспечивает полную свободу в выборе мировоззрения и судьбоносных векторов персонального жизненного пути. Но, при всей привлекательности этого подхода, следует учитывать, что лишь

немногие обладают природным даром самостоятельно выстраивать и удерживать в сознании сложнейшие системные модели устройства мироздания. Подавляющее же большинство людей не обладает таким даром, а поэтому в случае отсутствия системно организованных целостных знаний о сущности и разумно-рациональном построении земного бытия, полученных с помощью системы среднего и высшего образования, вынуждены жить с «разрухой в головах» — фрагментарными представлениями об окружающем мире, ощущая при этом психологический дискомфорт, неуверенность в себе и социальную незащищенность. Они оказываются легкой добычей всякого рода ловцов человеческих душ, которые погружают доверчивых людей в свою мировоззренческую систему, удовлетворяя таким образом минимальную потребность человека в духовном комфорте и кратковременном отдохновении от бессистемной мирской суеты. Они же легко превращаются в слепые орудия террористических группировок, в участников не прекращающихся агрессивных конфликтов и войн на планете Земля.

Поэтому вполне очевидно, что наряду с естественными для социогуманитарной сферы плюрализмом мнений и мультипарадигмальностью, человечеству необходимы единые стержневые системные знания, без которых оно так и будет продолжать свое иррациональное, алчно-потребительское обитание под аккомпанемент абстрактно-риторических дискуссий о безграничной свободе вероисповедания в гнетущей атмосфере экзистенциального мировоззренческого вакуума и беспомощного ожидания грядущего «конца света».

Кто-то из наших оппонентов несомненно выскажет опасения, что предлагаемый нами путь — это путь к новому тоталитаризму в миропонимании и очередному «единственно верному учению». Да, основания для такого опасения вполне резонны. Именно поэтому во избежание повторения ошибок прошлого нами и предлагается всемирное открытое написание такого рода учебника с использованием универсального мультипарадигмального методологического принципа диа-логичности (логического взаимообоснования или диалога логик), прошедшего успешную многолетнюю апробацию при разработке социальных проектов [4].

Критерием для отбора и унификации современных научно-онтологических знаний для включения в учебник будет служить их соответствие общеземным глобально-историческим тенденциям устойчиво-эволюционного развития всех стран и народов мира сообразно естественным императивам окружающей природы. Первую же позицию в учебнике будут занимать высшие мудрости земного бытия, высказанные за многие века лучшими представителями рода человеческого и вошедшие во всемирные цитатники. Несомненно, также, что в основание учебника будут заложены достижения человеческого разума, нашедшие отражение в документах Организации Объединенных Наций и ЮНЕСКО.

\* \* \*

Украина переживает сегодня революционные времена — она пытается совершить тот самый Великий Отказ, о котором писал и мечтал Г. Маркузе. Украинское общество стремится порвать с аморальным прошлым. Оно устало от лжи, грязи, непотребства и паскудства, жаждет духовной чистоты. Этим во многом объясняется голосование на прошедших выборах за новеньких, за еще не дискредитировавших себя. Украинцы уже готовы снова начать говорить о высоком, и жить высоким, а не только хлебом насущным, душа их истосковалась и жаждет этого. И недаром события на Майдане нарекли Революцией Достоинства, празднование Дня независимости Украины сопровождалось Шествием Достоинства.

Но сегодня в Украине в силу отсутствия национальной идеологии государственного строительства потенциально возможен любой вариант развития событий, страна находится в точке бифуркации. И вместе с тем в украинском гражданском сообществе уже явно обозначилось стремление к дальнейшему совершенствованию украинской демократии, доведению ее до уровня реального народовластия, когда народ и его территориальные громады, как субъекты права, будут сами определять правила совместной жизни, ставить задачи самим себе и органам управления, контролировать их выполнение. Это все сегодня уже вполне возможно благодаря росту демократической грамотности, развитию интернета и мобильной связи. Вселяет надежду и то обстоятельство, что в этом же направлении идут процессы во всем мире: реализуются всевозможные проекты электронного правительства, ширится применение электронного голосования при проведении выборов и референдумов, множится мировое движение за реальную демократию — *real democracy movement*. И в этом общемировом контексте у Украины есть реальный шанс стать пионером Великого Отказа, лидером человечества в становлении народовластия и последующем восхождении на манящие высоты духовности. И ключевую роль в этом призвана сыграть система духовно-интеллектуального воспитания и обучения.

### Литература

1. Бабич В. П. Основы современной онтологии: методология, проблемы, перспективы : монография. Харьков: ИД «ИНЖЭК», 2006. 296 с.
2. Бабич В. П., Могилко В.А., Онегина В.М. Прикладная онтология : монография. Харьков: Из-во «Типография Мадрид», 2013. 364 с.
3. Зобов М. І., Зінченко В. А., Лошак О. В. Духовність: категоріальний синтез // Науковий вісник. Серія «Філософія» / Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків: ХНПУ, 2008. Вип. 28. С. 132–142.

4. Зобов М. И. Методологические основания современного социального проектирования // Ноосфера. Общество. Человек. 2015. № 5. URL: noocivil.esrae.ru/241-1427.
5. Касвинов С. Г. Система Выготского. Книга 1: Обучение и развитие детей и подростков. Харьков: Райдер, 2013. 460 с.
6. Лысенко И. В. Понятие духовности в библейском контексте. URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0017/001a/00171205.htm>.
7. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики / перев. с англ. А. М. Татлыбаевой ; научн. ред., вступ. статья и коммент. Н. Н. Акулиной. СПб.: Евразия, 1999. 432с.
8. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / перевод А. М. Татлыбаевой [Abraham H. Maslow. Motivation and Personality (2nd ed.) N.Y.: Harper & Row, 1970]. СПб.: Евразия, 1999. Терминологическая правка В. Данченко К.: PSYLIB, 2004.
9. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история, М. : Наука, 1979.
10. Фромм Э. Психоанализ и этика. М. : ООО «Издательство АСТ-ЛТД», 1998. 568 с.
11. Хоткевич Г. Григорій Савич Сковорода (український філософ). Х.: Гуманітарно-літературна асоціація Г. Сковороди, 1997. 128 с., іл.

## ПРОЕКТ КОНЦЕПЦІЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ «ДИВО-21»

**О. М. Хвостиченко**

к. військ. н., доцент,  
член Ради Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства

**Л. Г. Трусей**

Харківський громадський фонд розвитку вищої освіти «Інтелект», директор.

**О. Д. Сердюк**

к. ф.-м. н., професор,  
директор Харківського науково-педагогічного центру  
Всесвітнього наукового ноосферно-онтологічного товариства

*Найвища наука — наука щастя людського, до якої всякому віку,  
всякій землі, всякій статі і зросту завжди двері відчинені.  
Бути щасливим — се значить пізнати себе чи то свою природу,  
взятись за свою долю і робити своє діло.*

**Г. С. Сковорода**

Аналіз історії людства переконливо показує пряму залежність ефективності розвитку людських угруповань любого масштабу (товариство — народ країни) від якості самих людей і особливо від якості їх лідерів. Історію створюють люди. Якість людини визначається перш за все світоглядом та переконаннями, моральними цінностями, які формуються в більшості ще в дитинстві через сім'ю та систему освіти [1].

Тому можна впевнено стверджувати, якщо в суспільстві рік за роком примножуються проблеми, протиріччя, які загрожують самому його існуванню особливо в епоху глобалізації, то причини потрібно шукати в системі освіти — яких громадян вона формує. Без усунення помилок в системі освіти суттєві позитивні зміни, як свідчить історичний досвід, не можливі або тимчасові. Якість життя в суспільстві, безпека і швидкість розвитку цілком залежить від якості людей, що його складають.

Україна в останні десятиріччя перебуває в регулярних політичних і економічних кризах, що поглиблюються, якість життя знижується. Це усугубляється світовою системною кризою. Тому розробка концепції реформування системи освіти є вкрай актуальною для України і для інших країн.

В статті пропонуються основні концептуальні засади системи освіти, як системи духовно-інтелектуального виховання та навчання у XXI столітті (Проект «ДИВО-21» на основі ноосферно-онтологічного підходу [2]), яка дозволить формувати в кожній людині гармонійну особистість, спроможну до щасливого життя шляхом самореалізації на своє та загальне благо, навчати позитивному системному образу мислення, яке відповідає викликам XXI століття.

На основі аналізу історичного досвіду, світоглядних передумов і сучасного стану освіти та її впливу на стан суспільства взагалі наводиться висновок що відновлення духовності на сучасному рівні розвитку суспільства є життєве необхідним.

З цією метою пропонується введення в освітній стандарт морального стандарту як основи формування гармонійної особистості, побудови взаємовідносин між людьми та в суспільстві в цілому. Для реалізації морального стандарту необхідне включення в навчальні плани нових предметів / дисциплін, які будуть цілеспрямовано

мовано вирішувати завдання формування: відповідного світогляду, вищих цінностей, гідної самооцінки, спрямованості, уміння керувати своїм станом, необхідних якостей та здібностей, — всього того, що складає особистість і надає їй можливість будувати своє життя свідомо, бути ефективним у взаємовідносинах особистих і професійних, вносити гідний внесок в розвиток суспільства. Також розглядаються інші питання, що сприяють ефективному вирішенню основного завдання, місії «ДИВО-21» в цілому.

Виходячи з того, що в рамках однієї статті надати всі вичерпні відповіді по питанням реформування системи освіти не можливо, а деяких ще і не існує, автори ставили своєю метою в стислій формі запропонувати систему концептуальних ідей, принципів та основних положень, що можуть скласти Концепцію, а надалі Програму проекту «ДИВО-21». Ця система склалася внаслідок вивчення історичного досвіду, досліджень та практики сучасної педагогіки, науково-педагогічних центрів, педагогів-новаторів, тренерів — коучів України і закордону та особистих досліджень. Деякі з них потребують більш глибокого дослідження та обґрунтування, які під силу потужним науково-педагогічним закладам та значного часу. Але автори впевнені, що запропонована система вже на даному рівні розробки заслуговує уваги наукової і педагогічної громадськості, тому що відповідає вимогам логіки, системності і науковості.

## 1. Аналіз ситуації та актуальність реформи системи освіти

### 1.1. Короткий ситуаційний аналіз в суспільстві і роль освіти

**Успіхи технологій** — незаперечні. Однак, якщо розглядати ці успіхи в духовному плані, то розкривається процес гонки споживацтва як системи нестримного зростання споживання зростаючого населення. Це в свою чергу веде до загострення проблем, пов'язаних з погрозами людству (див. нижче). Таким чином розвиток виробництва і технологій, які повинні покращувати життя людини, за фактом стимулюють споживацтво (споживання понад розумної норми продуктів, товарів часто шкідливих для життя) і підміну важливих життєвих функцій людини, що веде до їх атрофування, посилення паразитизму. Це стає можливим в умовах відставання духовного зростання населення від зростання матеріальних благ.

**Основні загрози життю людини:** наркоманія, алкоголізм, самогубства, ожиріння. Це найкритичніші фактори, що впливають на здоров'я і тривалість життя. За фактом цих факторів дуже багато і всі вони більшою мірою обумовлені ідеологією споживацтва, яка нав'язується (через всі види і форми реклами, ін.) Використання товарів і продуктів, що завдають шкоди організму (в різному ступені), при цьому часто викликає звикання до них і / або зниження функціональності окремих органів і систем організму. Це стає можливим в умовах низької культури споживання і підтримки здоров'я, відсутності цінності здорового способу життя.

**Основні загрози людству:** війни, екологія, зміни клімату. Основні причини воєн лежать в області боротьби за ресурси для безперервного зростання виробництва в інтересах нав'язуваного населенню нерозумного споживацтва. Конкуренція у виробництві та енергетиці, прагнення до надприбутків призводять до ігнорування наслідків впливу на екологію планети, що негативно позначається на здоров'ї і тривалості життя народів. Як наслідок — екологічні проблеми викликають зміни клімату, природні катаклізми. Крім того, існують реальні загрози використання природних стихій у військових цілях. Це стає можливим в умовах пріоритету в суспільстві матеріальних цінностей над духовними.

Роль освіти в зміні ситуації — ключова — створює умови для особистісного зростання людини і безпечного розвитку суспільства. Здоров'я (фізичне, психологічне, соціальне, ін.) суспільства, людства в цілому складається із здоров'я кожного його члена, конкретної людини. Тому формуванням в кожній людині особистості духовно багатой, сильної, успішної по життю, щасливої в усіх сферах вирішується завданням формування суспільства здорових в усіх відношеннях людей — здорового суспільства. Це завдання може бути вирішене через систему освіти, яка націлена на це. Яких людей формує система освіти, таке суспільство і сформується в майбутньому цими людьми з їх цінностями, моральністю, культурою, т. п.

### 1.2. Основні проблеми існуючої системи освіти

**1. Чому вчать** — фактологія, 90 % інформації не знадобиться в житті, при цьому не дається знань, які допомагають щасливому життю, не формується для цього необхідних навичок. Тобто 9 з 10 годин навчальних програм йдуть в нікуди, і вони не потрібні людині для життя. І це злочинно по відношенню до дітей, до майбутнього. Це при тому, що взагалі не приділяється уваги найважливішим питанням для життя людини — ким бути і заради чого жити, як розрізняти добро і зло (що корисно і що шкідливо), як робити кар'єру, як знаходити і не втрачати друзів, як не хворіти і жити довго та щасливо. Тобто, формуванню сильних особистих якостей в навчальних програмах немає місця, хоча дослідження показують, що успіх людини по життю на 75-85 % залежить від особистих якостей, і тільки на 15-25 % від професійних знань і навичок.

**2. Як вчать** — а) у відриві від життя, до якого готується молода людина, тобто поза середовищем життєдіяльності людини; б) фактично за принципом — роби, як я сказав (це не працює); в) багатогодинні сидячі



аудиторні заняття шкідливі для активного молодого організму; г) зубріння для оцінок — відсутність мотивації на високоефективне навчання, на діяльність з повною самовіддачею, що викликає в учнів протест (проблеми з етичністю і дисципліною), який система намагається придушити, ламаючи психіку дітей, їх самооцінку, здатність до творчості, викликаючи агресивність.

**3. Хто вчить** — низькооплачувані вчителі рідко є авторитетом, прикладом, а навпаки, часто займаються неулюбленою справою, відбиваючи природну потребу до пізнання. Звісно, що моральності може вчити тільки моральна людина. Процес навчання формальний і бюрократичний, пригнічує ініціативу і творчість як у педагогів, так і у тих, хто навчається.

**4. Де вчать** — дуже слабка матеріально-технічна база. Основних засобів вистачає в кращому випадку на створення зовнішнього показного благополуччя, в гіршому — на латання дірок (даху, комунікації, мінімальні санітарні умови) замість впровадження необхідних інформаційних технологій, що прискорюють процес засвоєння знань, створення найкращих умов для формування здорового способу життя, розкриття творчого потенціалу, оволодіння сучасними технологіями.

**Що на виході** — хворі (за статистикою більше 80 % випускників школи), не пристосовані до самостійного життя діти, без чітких пріоритетів, з перекрученими цінностями, зі стійкою «алергією» на навчання / самонавчання, пригніченістю і агресивністю. Все це веде до негативних наслідків: 1. Багато людей, і, на жаль, їх більшість, не мотивовані ні на навчання, ні на роботу. Вони виховуються фільмами, вулицею, телебаченням, мріють про красиве життя, але так як не навчені досягати успіху і робити кар'єру, отримують символічну зарплату, живуть пивом і телевізором, при цьому проклинають всіх і вся. 2. Не формуються колективи. Замість того, щоб закінчуючи школу, допомагати один одному, багато хто не хоче один одного навіть бачити і згадувати. 3. Масове зростання проблем фізичного здоров'я погіршується нездоровим способом життя, спрямованістю медицини на латання дірок у розваленому організмі. 4. Викладачі, в силу своєї непередготовленості за особистими якостями, для досягнення дисципліни і уваги на уроках часто змушені використовувати психоемоційний тиск, що ламає молодих людей.

Тобто сучасний процес освіти багато в чому завдає більше шкоди, ніж блага.

### **1.3. Актуальність реформи системи освіти за проектом «ДИВО-21»**

1. Вирішує основні проблеми системи освіти і як наслідок створює передумови для усунення існуючих загроз життю людини і людства в цілому.

2. Спрямований на реформування системи освіти під життєві потреби людини і суспільства.

3. Задає вектор розвитку суспільства через формування Особистостей, здатних реалізувати майбутнє найкраще з можливих.

## **2. Історичні та світоглядні передумови реформування системи освіти**

### **2.1. Самопізнання і розвиток, пізнання навколишнього світу — природне прагнення душі людини**

Людина за своєю природою прагне до власного розвитку і пізнання навколишнього світу. Це є природною потребою душі. Потреба в розвитку і пізнанні особливо виразно виражено у дітей до 3-5 років (поки не почали діяти стереотипи іншої поведінки, нав'язані спочатку батьківським, а потім і соціальним програмуванням).

Завдання системи освіти — створити умови для реалізації людиною цієї природної потреби в повній мірі, дати необхідні для щасливого життя знання, прищепити навички вирішення життєво важливих завдань: у розвитку, самореалізації, взаєминах, здоровому способі життя і т. д.

### **2.2. Найбільш успішні приклади з історії щодо розв'язання завдань формування особистості**

**Підхід до вибору прикладів.** Перевагу є сенс віддавати системам освіти, які проявили себе на протязі декількох поколінь (віків) і дали максимальні результати для суспільства — сформували громадян з видатними особистими якостями. Кращі приклади з історії — це приклади, коли цілі країни, народи, організації, протягом декількох століть досягали видатних результатів у формуванні людини як особистості, у формуванні еліти суспільства, лицарів, аристократів. Такими видатними прикладами, на які є сенс спиратися, є: Спарта, з її безстрашними воїнами; Стародавній Рим з його законом, традиціями і легіонерами; царська Росія; японські самураї, характерне козацтво і духовно-лицарські ордени Європи. Мета Спарти була готувати найбезстрашніших воїнів, і вона їх готувала. Римляни, починаючи з Ромула, хотіли створити найбільшу велику імперію, стати центром цивілізації, і вони були таким центром протягом 500 років, охоплюючи собою практично всі відомі на той момент країни. Цілі духовно-лицарських орденів завжди були найвищими: служіння Богу і мечем, і словом, і будівництвом міст, монастирів і доріг. І вони також протягом багатьох сотень років досягали найвищих результатів, за своєю силою, впливом, могутністю, багатством перевершуючи імперії.

Які знання і уявлення про людину, про світ лежали в основі підготовки найбезстрашніших і благородних воїнів, лицарів, еліти і народу? Завжди це були духовні уявлення [1], що людина — це безсмертна душа, творіння Бога, що це основна цінність. Її безумовний борг служити вищому і формувати себе як гідну людину, як особистість і вчитися у кращих.

В основі лежало безумовне шанування найвищих цінностей: честі, гідності, доблесті, шляхетності, — все краще. Всі ж пороки: страх, боягузтво, жадібність, брехливість, зрада, — були глибоко зневажені і жорстоко покарані. Не було питання, що важливіше: честь або життя, — звичайно честь; матеріальне або духовне, — звичайно духовні цінності. У царській Росії найстрашнішим було втратити честь, такі люди відкидалися суспільством, зневажалися. В Японії самурай, якщо вважав, що зробив безчесний вчинок або не виконав борг, щоб очистити свою совість сам позбавляв себе життя, робив харакірі. Римляни говорили так: *«Найбільше зло — це віддати перевагу життю честі»* (Децим Юній Ювенал). Саме в стародавньому Римі, такі слова як гідність, слава, вірність — з одного боку, з іншого боку — порок, злочин і зрада були закріплені законом. *«Життя і смерть — це справа природи, а слава і ганьба — наше»*, — говорив спартанський цар Леонід.

### 2.3. Основні закономірності підготовки сильних особистостей

**1. Чітке визначення мети, образу**, тобто якою повинна бути духовно-моральна людина (її основні якості, переконання, навички, т. д. — за канонами релігії, за вимогами держави або яких-небудь інших положень), які сформульовані у вигляді того чи іншого морального стандарту — Кодексів Честі, Статутів та інших документів.

**2. Комплексні програми формування особистості** розроблялися і діяли іноді протягом багатьох сотень років. Їх загальні закономірності: обсяг навчання — приблизно половина всього навчального часу, починаючи з 5-7 років до 21 року (лицарство) і до 30 років (Спарта).

**3. Врахування додаткових чинників**, що впливають на формування особистості: правила взаємовідносин, традиції, мистецтво, культура, закон і політична воля держави.

**У більш пізній час** значний внесок в розвиток системи освіти внесли Герберт Спенсер (1820–1903), Джон Дьюї (1859–1952), Рудольф Штайнер (1861–1925), Марія Монтессорі (1870–1952), Генріх Шаррельман (1871–1940), Роже Кузіні (1881–1973), Олександр Нілл (1883–1973), К. Д. Ушинський (1824–1871), А. С. Макаренка (1888–1936), В. О. Сухомлинський (1918–1970). Їх досвід в переломленні до сучасних умов необхідно узагальнити і використовувати для досягнення поставленої місії.

### 2.4. Найбільш значущі приклади освіти сучасності

Не дивлячись на проблеми сучасної школи, є ряд прикладів, коли **педагоги-новатори** всупереч системі домагаються стабільно високих освітніх результатів. Серед них можна відзначити таких як Шалва Амонашвілі, Віктор Шаталов, Софія Лисенкова, Олександр Адамський, Борис Волков, Євгенія Ільїна, Володимир Караковський, Борис і Олена Нікітіни, І. Іванов, Л. В. Занков, М. П. Щетинін, П. Пшеничка, Г. Капустін, Е. Антікуз, Н. Гузик, С. Курганов, В. Лаврик, Е. Майданник, А. Швець, В. Биркович і багато інших. Але їх досвід не стає прикладом для всієї системи в силу цілого ряду причин. Головна з них — незацікавленість системи освіти в новаціях. За напрацьованим шаблоном простіше, хоч і значно гірше. Чиновники не готові брати відповідальність за впровадження передового досвіду, та він часом і не розрахований на масового вчителя.

Реформа системи освіти повинна відкрити масову практику новацій, які вже дали результати, через їх наукове обґрунтування і обов'язкове ознайомлення з цими новаціями педагогів, навчання по ним і впровадження в практику.

**Кращі з існуючих прикладів вищої школи** — це провідні університети світу. У них суперсучасна матеріально-технічна база і, в ряді випадків, фінансування, порівнянне з бюджетом України. Професорський склад в розвинених країнах — це одні з найбільш високооплачуваних фахівців. Студенти — мотивовані на навчання, так як закінчення Гарварду, Кембриджу чи Оксфорду — це гарантія шикарної кар'єри і з самого початку дуже високої зарплати для випускника. Але одна з найбільш значних переваг — це те, щов цих вузах тим чи іншим чином вирішуються питання формування людини як особистості, за рахунок системи наставництва, за рахунок початкового формування високого духу і традицій, спрямованих на вирішення цих завдань: на максимально високу самооцінку, на успіх, на формування сильних колективів, в яких люди потім все життя допомагають один одному, на глибоку повагу до наставника і інше.

Практично всі прогресивні і думаючі вчителі визнають авторитарну педагогіку неефективною і тому роблять вибір на користь гуманістичної педагогіки. **Гуманістичний досвід педагогів** минулого і сучасності був узагальнений і сформульований у вигляді **маніфесту Педагогіки співробітництва** [3].

### 2.5. Базові цінності, на яких формується духовний стрижень

**1. Базові духовні цінності особистості: щастя, любов, істина, добро, краса** — лежать в основі вселюдських чеснот [4]. Цінності визначають нашу поведінку, писав Н. А. Бердяєв [5]. **Духовні цінності** реалізуються в людині через її якості і почуття. **Якості** при досягненні певного рівня позитивності формують духовний

стрижень особистості (відповідні переконання) — честь, віра, любов, сила, воля, відповідальність, активність, ін. **Почуття** підсилюють особисті якості і наповнюють життя вищими станами, енергіями, переживаннями.

**2. Базові цінності соціальних відносин: свобода, рівність, братство** [4]. Людина вільна робити все, що не завдає шкоди їй та іншим людям. Всі люди народжуються рівними в правах і можливостях, що надаються суспільством, для розвитку і самореалізації на своє і загальне благо. Подальший статус людини в суспільстві визначається ступенем реалізації наданих прав і можливостей у власному розвитку (рівень розвитку і позитивність [6]), а також принесеною суспільству користю (благом). Всі люди — брати: не роби іншому того, що не хотів би отримати сам; роби по відношенню до інших такі благі вчинки, які хотів би по відношенню до себе.

**3. Базові цінності суспільства: людина, знання, світ, розвиток, служіння, екологія.** Найбільш значимі напрямки діяльності для розвитку суспільства: **Дослідник** (відкриття нових знань), **Вчитель** (передача знань через освіту), **Цілитель** (профілактика і усунення проблем з духовним і фізичним здоров'ям), **Правитель** (створення умов для максимально ефективного розвитку людини, колективу суспільства — від рівня сили) [7].

## 2.6. Структура особистості

*«Індивідом народжуються. Особистістю стають. Індивідуальність відстоюють»*, — писав А. Г. Асмолов. В результаті вивчення існуючих теорій особистості (С. Л. Рубінштейна, В. Н. Мясіщева, А. Г. Ковальова, Б. Г. Ананьєва, О. М. Леонтєва, К. К. Платонова, М. Ю. Міаніє та інш.) автори пропонують наступну ієрархічну модель структури особистості. За цією моделлю структура має сім рівнів, де верхні (перші) мають пріоритет по впливу на інтегровану якість особистості.

**Структура особистості** базується на показниках, ступінь реалізації яких відповідає ступеню розкриття особистості, її потенціалу.

**Основні показники структури особистості** — ключові переконання, самооцінка, спрямованість, стан, якості, здібності, зовнішні прояви.

**1. Ключові переконання:** світогляд, вищі цінності, моральність [8].

**2. Самооцінка: любов до себе** — відчуття себе цінністю. Це не самозакоханість, яка базується на само виправданні, всездозволеності, т. п., а саме любов до себе, де в основі честь, гідність, створення умов для найкращого розвитку і щастя; **адекватність** — оцінка за результатами. Розуміння і визнання свого рівня і позитивності, здібностей і якостей, реального свого місця в суспільстві; **динамічність** — оцінка в розвитку. Порівнювати себе не з іншими (безглуздо — у кожного-свої стартові позиції, умови, швидкість розвитку). Порівнювати себе сьогоденного з вчорашнім — наскільки став кращим.

**3. Спрямованість:** наявність цілей і рух до них. Уміння мріяти і ставити конкретні цілі, організувати рух до них; уміння складати, реалізувати і коригувати плани. Планування важливих подій, зустрічей, дня, тижня, місяця, кварталу, року, ..., життя; вибудовування життєвих ритмів — побудова сітки справ, подій, т. п., типових дня, тижня, місяця, кварталу, року, т. д., в яких виділяється повторюваний в рамках конкретного циклу час для реалізації основних життєвих цілей, є основою для складання планів. Дозволяє ефективно організувати своє життя, не упускаючи ніяких життєвих інтересів, економити основні життєві ресурси — час і сили (енергію).

**4. Стан:** спокій, позитивність (радість, т. п.); почуття — ставлення до інших: любов, дружба, ін; самоконтроль і витримка — управління собою.

**5. Якості** (групи): моральні, вольові, індивідуально-психологічні, соціально-психологічні, професійні.

**6. Здібності** (вміння і навички, звички — групи) [9]: загальні — здібності, які визначають успіхи людини в самих різних видах діяльності і спілкуванні (розумові здібності, розвинені пам'ять і мова, точність рухів рук і т.д.); навчальні — здібності, які впливають на успішність педагогічного впливу, засвоєння людиною знань, умінь, навичок, на формування якостей особистості; міжособистісні — це здатності до спілкування, до взаємодії з людьми за допомогою мови, здатність сприйняття і оцінки людей, здатність до соціально-психологічної адаптації; творчі — здібності, пов'язані з успішністю створення творів матеріальної і духовної культури, нових ідей, відкриттів, винаходів; теоретичні — здатність людини до абстрактно-логічного мислення, до теоретичної інтелектуальної праці; практичні — здібності людини до конкретно-практичних дій, до практичних видів праці; предметні — пов'язані із взаємодією людей з природою, технікою, знаковою інформацією, художніми образами; спеціальні — здібності визначають успіхи людини в окремих видах діяльності і спілкування. Для їх виникнення необхідні особливі задатки і спеціальний розвиток (здібності математичні, технічні, літературно-лінгвістичні, художньо-творчі, спортивні, ін.).

**7. Зовнішні прояви:** етика, ролі, дотримання етичних норм поведінки — загальна культура, розуміння і здатність брати необхідні ролі в залежності від ситуації (залишаючись самим собою): батько, чоловік, керівник, виконавець, водій, клієнт, наставник, інше; темперамент, характер — певний стиль поведінки, самовираження в спілкуванні, т. п.; фізичний розвиток — забезпечення фізичного здоров'я й активного довголіття — база для реалізації свого потенціалу і досягнення життєвих цілей.

## 2.7. Висновки — необхідні умови для формування людини особистістю

1. На основі історичного досвіду і новітніх досліджень в духовній сфері необхідно розробити науково обґрунтовані моральні основи людини суспільства майбутнього і впровадити їх як моральний стандарт в систему освіти. Моральні основи (стандарт) повинні бути загальнолюдськими — наднаціональними, надрелігійними, надполітичними, т. д., тобто не викликати суперечності, а об'єднувати людей будь-яких соціальних груп. Моральний стандарт необхідно ввести як пріоритетну частину загального стандарту освіти всіх рівнів.

2. Питання формування людини як особистості повинні стати для держави і суспільства питаннями першорядної важливості, що передбачає постійну цілеспрямовану роботу по підготовці людини високо мотивованої і готової до досягнення найвищих результатів у своєму і суспільному житті, а не душевно убогого і шкідливого для суспільства. Необхідно, щоб працювали повноцінні навчальні та тренінгові програми з формування людини як особистості, спрямовані на досягнення нею життєвих цілей. Для цього необхідно розробити програми окремих дисциплін / предметів по формуванню людини як особистості.

3. Необхідно перейти від фактологічної освіти до методологічної [12] — навчання методам (інструменту) знаходження необхідних знань і формування навичок, здібностей і якостей, методам ефективної діяльності та взаємодії з людьми за основними сферами життя [2, 3].

4. Необхідно, щоб: у навчальних закладах працювали педагоги-вихователі за покликанням, які відповідають особистими якостями; розвивалися прекрасні традиції; були вирішені всі питання матеріально-технічного забезпечення.

5. Необхідно, щоб всі інші механізми суспільства працювали в цій сфері, щоб була підтримка держави, необхідна відповідна пропаганда в усіх засобах масової інформації, щоб абсолютно все, що впливає на результат, було враховано і задіяне. Щоб в кінцевому підсумку влада була зацікавлена у вихованні і формуванні Особистості (еліти), якою можна пишатися.

## 3. Ключові положення системи освіти

### 3.1. Мета освіти

**Мета освіти** полягає в єдиному процесі виховання і навчання, в формуванні гармонійної особистості — людини з високими позитивними якостями, здатну до щасливого життя — активної самореалізації у всіх життєвих сферах на своє і загальне благо. В основі освіти повинен стати пріоритет виховання в людині стійкого морального стрижня, що базується на загальнолюдських цінностях, здібностях до творчої взаємодії в сім'ї, в команді, в колективах і захисту ключових моральних установок, таких як Честь, Свобода, Почуття, Віра, ін.

### 3.2. Завдання освіти

За основу взяті положення школи М. П. Щетиніна з відповідним доопрацюванням авторами.

**Виховні завдання:** 1. Формування цілісного світогляду, який відповідає сучасному рівню розвитку людства, науки і суспільної практики і враховує соціальне, культурне, мовне, духовне різноманіття сучасного світу. 2. Формування системи морально-етичних якостей (духовного стрижня) і відповідної поведінки в різних життєвих ситуаціях, усвідомленого та відповідального ставлення до власних вчинків. 3. Формування цінності взаємин і розкриття почуттів (любові, дружби, відданості, вдячності, поваги і притяжіння). 4. Виховання відповідального ставлення до здоров'я тіла як храму своєї душі, прищеплення фізичної культури розвитку і підтримки тіла в стані високої енергійності, активності, радості життя. 5. Виховання відповідального ставлення до навчання, розуміння цінності освіти як засобу розвитку особистості, готовності і здатності до саморозвитку та самоосвіти на основі мотивації до пізнання, дослідного пошуку. 6. Виховання усвідомленого вибору і побудови подальшої індивідуальної траєкторії освіти на базі орієнтування у світі професій і професійних переваг з урахуванням стійких пізнавальних інтересів, а також на основі формування шанобливого ставлення до праці, розвитку досвіду участі в соціально значимій праці. 7. Формування усвідомленого розуміння значення сім'ї в житті людини і суспільства, прийняття цінностей сімейного життя — любові, рівноправності, турботи, відповідальності; шанобливого і дбайливого ставлення до членів своєї сім'ї. 8. Виховання усвідомленого, шанобливого і доброзичливого ставлення до іншої людини, до її думки, світогляду, культури, мови, віри, громадянської позиції, до історії, культури, релігії, традицій, мов, цінностей Українського народу та народів світу, готовності і здатності вести діалог з іншими людьми і досягати в ньому взаєморозуміння. 9. Виховання громадянської ідентичності — поваги до Батьківщини, до минулого і сучасного багатонаціонального народу України; розуміння своєї етнічної приналежності, знання історії, культури, мови свого народу, свого рідного краю, усвідомлення культурної спадщини народу і людства; засвоєння ціннісних традицій народу; формування почуття відповідальності і любові до Батьківщини. 10. Виховання соціальної активності, продуктивної взаємодії з соціальним середовищем і соціальними інститутами; усвідомлення цінності творчого ставлення до навколишньої соціальної дійсності, цінності соціального творчості, цінності продуктивної організації спільної діяльності, самореалізації в групі і організації,

цінності «іншого» як рівноправного партнера, формування компетенцій аналізу, проектування, організації діяльності, реакцій на зміни, способів співпраці, способів реалізації власного лідерського потенціалу. 11. Виховання усвідомленого розуміння цінності здорового і безпечного способу життя, дотримання правил індивідуальної та колективної безпечної поведінки в надзвичайних ситуаціях, які загрожують життю і здоров'ю людей, правилам поведінки на транспорті та на дорогах, в громадських місцях. 12. Формування екологічного світогляду, який відповідає сучасному рівню екологічного мислення, наявність досвіду екологічно орієнтованої рефлексивно-оцінної і практичної діяльності в життєвих ситуаціях. 13. Формування розвиненої естетичної свідомості через освоєння художньої спадщини свого народу і народів світу, творчу діяльність естетичного характеру.

**Навчальні завдання:** 1. Пізнання світоустрою, місця і ролі людини в ньому, духовних цінностей (віри, любові, добра, справедливості, сили, гармонії, краси, почуттів), структури Особистості, особистих якостей і принципів їх формування. 2. Навчання навичкам самостійного визначення цілей відповідно до життєвих пріоритетів і відповідних їм задач, складання планів і способам їх реалізації, управління часом. 3. Навчання навичкам самопізнання, усвідомлення скоєних дій і розумових процесів, їх результатів і підстав, постановці пізнавальних завдань і методів їх досягнення. 4. Навчання правилам і навичкам гідних взаємовідносин і формування почуттів — любові, дружби, відданості, вдячності, поваги і притяжіння; правилам і навичкам попередження та вирішення конфліктів. Формування комунікативної компетентності в спілкуванні та співпраці з дорослими, однолітками, дітьми в процесі освітньої, суспільно корисної, навчально-дослідницької, творчої та інших видів діяльності. 5. Навчання правилам і навичкам зміцнення і підтримки здоров'я та етики. 6. Пізнання основних наукових знань (філософії, математики, фізики, хімії, біології, історії, суспільствознавства, ін.), і навчання навичкам їх застосування в житті. 7. Навчання вільному володінню рідною мовою і мінімум двома іноземними мовами. 8. Навчання навичкам здійснення, контролю і коригування освітньої діяльності. 9. Навчання навичкам пізнавальної, навчально-дослідницької та проектної діяльності, навичкам розв'язання проблем. Навчання самостійної інформаційно-пізнавальної діяльності, орієнтування в різних джерелах інформації. 10. Навчання здатності до усвідомленого вибору майбутньої професії. 11. Навчання навичкам організації технолого-проектної виробничої діяльності. 12. Навчання здатності займати активну громадську позицію через глибоке усвідомлення себе як особистості і культури свого народу. 13. Навчання здатності орієнтуватися в соціально-політичних і економічних подіях, оцінювати їх наслідки.

### 3.3. Основні принципи освіти

1. Пріоритет духовних цінностей. 2. Пріоритет виховання над навчанням. 3. Науковість [10]. 4. Опора на кращі приклади в історії людства і свого народу. 5. Безперервність освіти / самоосвіти. 6. Пріоритет активних, новаторських методів і форм освіти над традиційними класними заняттями. 7. Пріоритет особистого прикладу і авторитету вихователя. 8. Обов'язковий зв'язок теорії і практики — навчання навичкам практичного застосування отриманих знань, розуміння їх значення в житті учня. 9. Впровадження і розвиток педагогіки співробітництва. 10. Узагальнюючі: вчити таким чином, щоб знати, розуміти, вміти зробити.

### 3.4. Основні методи освіти

1. Виховання особистим прикладом і авторитетом вихователя. 2. Виховання на прикладах історичних особистостей і художніх героїв. 3. Гармонійне чергування активних і пасивних форм освіти. 4. Використання основних сценічних форм творчості (вокал, хореографія, театр, гумор) для зняття внутрішніх комплексів, блоків, що обмежують розвиток особистості, і для формування необхідних якостей. 5. Навчання методом глибокого занурення. 6. Використання наставництва через навчання в різновікових групах. 7. Участь в суспільно корисній праці.

### 3.5. Основні завдання з реформування системи освіти

1. Розробити моральний стандарт — всі показники і критерії людини гідної, особистості. 2. Підготувати необхідні навчальні програми, навчальні посібники та підручники для систем дошкільної, середньої, вищої освіти та підготовки батьків для виконання своєї ролі. 3. Підготувати всі необхідні методичні та інші матеріали, щоб зробити навчальні програми доступними для чинних кадрів. 4. Налагодити підготовку і перепідготовку кадрів, щоб їх рівень постійно зростав по мірі введення відповідних програм навчання. 5. Поетапно проводити перерозподіл навчальних годин на користь дисциплін, які формують особистість. 6. Нарощувати матеріально-технічне забезпечення освіти.

## 4. Зміст освіти

### 4.1. Моральний стандарт як ведуча складова частина стандарту освіти

Ведучою частиною освітнього стандарту всіх рівнів освіти повинен стати Моральний стандарт. За основу і як сучасний приклад для подальшого розвитку автори пропонують взяти Стандарти Гідних, що розроблені М. Ю. Міаніє [11].

### **Ключові вимоги до морального стандарту.**

**Універсальність.** Моральний стандарт повинен бути прийнятним для будь-якої країни світу, незалежно від віри, мови, статі, навіть від рівня доходів. Тобто, він повинен бути прийнятний для переважної більшості населення. Такі стандарти отримують максимальну перспективу. Це, звичайно, не означає, що всі відразу стануть слідувати цим вимогам, це означає, що в принципі це можливо реалізувати кожному, і це гідно Людини.

**Максимальна повнота і ефективність.** Стандарти повинні описувати не якусь частину особистості, не якусь частину життя, а людину як особистість в цілому: її переконання, цінності, життєві цілі, управління собою, імідж, образ життя, т. д. Стандарти, з одного боку, повинні направляти людину до максимального результату: щастя, сили, досконалості, успіху. З іншого боку, стандарти також повинні давати максимальну віддачу для кожної організації, яка їх підтримує, і для кожної країни, для суспільства в цілому.

**Наукова основа.** Основа стандартів не може бути релігійною, тому що для всіх інших релігій вона буде неприйнятною. Наукова основа — це достовірність, універсальність, динамічність, можливість безперешкодно входити в будь-яку систему освіти, в будь-якій країні світу, тому що сама наука є інтернаціональною. Це можливість перевіряти кожне положення стандарту на практиці (система оцінок результатів). Це можливість постійно вдосконалювати початкові положення стандарту, підвищуючи їх якість і відповідність вимогам часу в міру зростання свідомості суспільства. Це спадкоємність — все цінне, що було створено раніше, має бути найкращим чином використано.

### **4.2. Основні показники морального стандарту**

**Підхід** — показники повинні відображати рух людини по основним її життєвим цілям, що забезпечує повноту життя і щастя. Тобто, з одного боку — це певні вимоги суспільства до людини, з іншого боку — це умови для того, щоб людина змогла стати щасливою, реалізувати свої мрії, сенс свого життя.

**Розвиток.** Забезпечує гармонійне вдосконалення особистих якостей і здібностей. Включає: духовний (зростання сили впливу, ін.), інтелектуальний (професійний ріст, ін.), фізичний (зміцнення здоров'я, зростання фізичної сили, гнучкості, ін.) розвиток людини. Розвиток — це цілеспрямована зміна себе, формування себе як особистості, людини гідної, сильної, чесною, безстрашної, благородної, високо етичної, здатної досягати значимих цілей. Мета цього показника — щоб розвиток став нормою життя кожного. Щоб кожна людина розуміла і віддавала собі звіт: якщо вона не розвивається, цілеспрямовано себе не змінює, не буде, то шансів стати якісно кращою, позитивнішою, сильнішою, успішнішою, шляхетнішою у неї практично немає. Така людина, як раб, не здатна вплинути на своє життя, вона приречена страждати і виживати. Тому що у такої людини немає ні цілей, ні знань, ні думок, ні дій в даному напрямку. Достойна мета для кожного — мати надихаючі цілі життя і кожен день ставати сильнішим, розумнішим, більш здібним, духовно багатшим, щоб швидкість руху до цілей ставала все більшою.

**Самореалізація.** Відображає цінність людини для світу через її діяльність в суспільстві. Людина для суспільства дуже цінна, якщо багато для нього робить, приносить користь для багатьох або повний нуль (зникне — ніхто і не помітить).

Все, що людина робить, вона повинна робити чесно і красиво (відповідний звід правил) з відношенням до справи на основі любові, насолоди, творчості, поваги до себе та інших. Для кожної людини самореалізація повинна бути максимально можлива (прагнути до вершин). У людини завжди є вибір: пропалити своє життя даремно, ледь зводячи кінці з кінцями, або досягти максимальних вершин в самореалізації, бути гідним прикладом для друзів і близьких. А може бути, навіть увійти в історію як справжній лідер, який не тільки дбає про себе, а й допомагає іншим людям пройти по шляху лідерства.

**Взаємовідносини.** Завдання — показати, як взаємини виглядають в найкращому варіанті (мета), і сприяти їх цілеспрямованому формуванню. Стандарт описує все краще, що може бути між людьми: в особистому житті, в родині, в будь-якому колективі, який заслуговує поваги. Взаємини повинні бути надійними і чесними, заснованими на етиці, почуттях, довірі, на спільних цінностях, інтересах, традиціях. Взаємовідносини — це високе мистецтво. Хто оволодіває ним, отримує неймовірно цінний приз — розкіш спілкування. Крім того, це посилить і самореалізацію людини, її кар'єрний ріст, успіх в бізнесі. Кожна людина повинна бути сама зацікавлена у вибудовуванні прекрасних взаємин, в чистих і високих почуттях, в супутнику на все життя, в надійних і відданих друзях, чесних партнерських відносинах, щоб спілкування давало радість і насолоду.

**Спосіб життя.** Включає: здоровий спосіб життя, повноту життя, цінність часу — жити так, щоб радість, наснага, насолода переповнювали.

Здоровий спосіб життя. Відсутність шкідливих звичок. Регулярні заняття спортом, творчістю, спілкування з природою, екскурсії та подорожі, ін. Здоровий спосіб життя — це заряд енергії, сила для досягнення всіх цілей без втоми. Якщо людина духовно і фізично знеструмлена, неенергетична, вона не може насолоджуватися життям, бути активною.

**Повнота життя.** У житті людини має бути достатньо місця і часу для будь-яких цілей. Це здатність організувати своє життя так, щоб в ньому було місце для повноцінної самореалізації та розвитку, для спілкування з родиною і друзями, для класних традицій, а також щоб все було чудово вдома (організація побуту з мінімальними витратами часу).

**Цінність часу.** Всі цілі — на максимум, прагнути до найвищих досягнень, жодної хвилини життя не витрачати даремно, цінувати час, використовувати його дбайливо і раціонально — максимальне включення в життя, активність.

Важливий інструмент формування способу життя — традиції. Суть — виділення часу на реалізацію кожної життєвої цілі в певних ритмах (дня, тижня, місяця, року, тощо) і полегшення цих процесів відповідними правилами, атрибутами, звичаями, ритуалами, обрядами і т. п., що створюють необхідну атмосферу.

Завдання — відродити в сім'ї та суспільстві всі найкращі традиції, найцінніше, що було в історії, і створювати нові традиції, які відповідають показникам, що перераховані вище, і відповідають наступним вимогам: традиції повинні бути різноманітними, такими, що зачіпають всі цінності і струни душі людини, різними за формою — від сімейних (родових) свят до масштабних заходів. Кожній події необхідно визначати своє місце і час, щоб разом вони склали цілісну єдину систему, і кожній людині було зрозуміло з чого починати і до чого прагнути; традиції повинні бути такими, щоб взаємини росли, розкривався творчий потенціал людини, посилювалася єдність сім'ї, колективу, суспільства в цілому; для цього людина повинна ставати відповідною: бути особистістю, бути налаштованою на активність, творчість, вона повинна цього навчатися.

**Громадська діяльність (служіння суспільству).** Завдання — відродити і культивувати кращі традиції служіння вищим ідеалам і Батьківщині, щоб кожна людина розкрила в собі те краще, що в ній закладено від початку, але задушене сучасним суспільством споживання і різними проблемами. Щоб люди, які усвідомили в собі потребу служіння, могли його в суспільстві реалізувати. На сьогоднішній день в нашій країні і в багатьох інших не створюються для цього умови. Служіння — це вище прагнення Душі, прагнення, доступне небагатьом. Потреба і здатність з величезним піднесенням і задоволенням діяти на благо цього світу. Те, чому присвячували життя кращі сини Вітчизни. Те, що в усі часи було основою сенсу життя сильних духом. Щодо служіння все люди різні. Одні взагалі нічого не хочуть робити, інші діють в силу мотивів виживання і користі, треті — здатні робити щось заради блага суспільства, у них розкриті вищі ідеали, для таких людей існує щось більш цінне, ніж вони самі. Вибір робить кожна людина — чи своїм серцем, або своїми проблемами.

Кожна людина вибирає — бути гідною і присвятити своє життя чомусь високому, або бути егоїстом, жити тільки для отримання матеріальних благ, бути людиною, від якої нічого в цьому світі не залежить, якій ніхто не вдячний. Насправді кожен мріє про те, щоб поруч з ним були найдостойніші люди: з відкритим серцем, чесні, надійні, віддані.

Шлях служіння починається з малого — участь в добродійності, в разових акціях з благоустрою кварталу, району, міста, в регулярній участі у складі громадської організації, спрямованої на вирішення конкретних суспільних завдань, тощо. У багатьох розвинених країнах це стало вже нормою — відмова від участі в громадських справах засуджується громадською думкою, багато роботодавців при прийомі на роботу віддають перевагу громадським працівникам.

Служіння переводить людину на більш високий рівень. Коли у людини прокидаються вищі прагнення — її Душа, її свідомість якісно змінюються. Замість здатності брати, і побільше, з'являється здатність віддавати з насолодою і радіти за інших, за спільну справу, дарувати радість, творити багато іншого, що дає людині вищий стан щастя.

### 4.3. Критерії оцінки показників

**Підхід** — система оцінок показників повинна будуватися наростанням вимог по мірі прийняття Стандарту суспільством — від елементарних (так / ні, обсяг часу, що виділяє людина, ін.), доступних більшості людей, до максимальних вершин. Оцінка учнів (дітей та молоді) та дорослих, які вже працюють, також повинна відрізнятися. Нижче наведені варіанти початкових критеріїв для оцінки дорослих.

**Розвиток.** Духовний розвиток — цілеспрямовано в будь-якій позитивній системі (мінімум 1 р./тиждень, 3-4 г), виконання її вимог, роль учня (мати наставника).

Загальні вимоги — чесність, ненасильство, незавдання шкоди, неприєвнення чужого, відповідальність, етичність, повага.

Фізичний розвиток — регулярні заняття фізкультурою або спортом, тренажерний зал 2-3 р./тиждень по 1-1,5 години, біг 3-4 р./тиждень. (від 40 хв. +комплекси вправ), відсутність ожиріння і обжерливості (зайвої ваги).

**Самореалізація** — знайти своє місце: необхідність для суспільства, задоволеність, відповідність прагненням і здібностям; забезпечення себе і сім'ї; дохід вище середнього, постійне зростання. Самореалізація — прагнення до максимально можливої, не займаючи при цьому чужого місця (визнавати здібності і заслуги інших), постійне зростання професіоналізму.

**Взаємовідносини.** Особисте життя — чоловік і жінка: взаєморозуміння, турбота і прагнення досягти щастя, відсутність зрад, виховання дітей особистостями. Оточення — формування духовного братства: найвища етика, почуття (як нагорода — дружба, повага, вдячність, відданість), взаємодопомога.

**Спосіб життя. Традиції.** Відсутність шкідливих звичок — куріння (заборона), алкоголь (заборона на міцних напоїв, слабкі — мінімум), наркотики (злочин).

Проведення часу — формувати, підтримувати традиції (суспільства, організації, своїх близьких), шукати, робити те, що радує серце і дає душі політ (пізнавати себе).

Традиції — для людей з вищою освітою регулярно (мінімум 1 р./2-3 тижні): творчі вечори, клуби, салони або бали, для інших — наближеним до цього.

**Громадська діяльність (служіння суспільству).** Цілеспрямоване служіння — громадська діяльність (мінімум 3-4 год./тиждень), пожертвування (5-10-15 % від доходу). Цілеспрямоване служіння — вся діяльність: тільки чисті справи, тільки найкращим чином, максимальна відкритість, позитивність.

#### 4.4. Структура системи освіти

**Підхід** — на перехідному етапі вводиться паралельно початкова духовна освіта для всіх рівнів освіти з подальшою диференціацією за складністю відповідно до рівнів (рис. 1.).

#### 4.5. Основні дисципліни типового навчального плану

Нові дисципліни цілеспрямованого формування особистості (поки не назва, а їх суть): 1. Людина, Світ, їх взаємодія. 2. Структура особистості, основи її формування та розвитку. 3. Самореалізація та служіння суспільству. 4. Взаємовідносини і почуття. 5. Цілі, планування, управління часом. 6. Культура побуту і відпочинків. 7. Розкриття творчості.

Традиційні дисципліни — ті ж, але в обсязі пропорційному впливу на майбутнє людини. Акцент, наприклад, на значення, на посилення виховної функції, особливо гуманітарних дисциплін. Наприклад, історія — не фактологічний підхід (хто, де, коли і скільки правив), а причинно-наслідковий (які рішення до чого привели, як вплинули на долі народів і особистостей) — формувати відповідальність за прийняті рішення, розрізнення добра і зла, розуміння причинно-наслідкових зв'язків, законів буття.

#### 4.6. Розподіл навчального часу

Підхід до розподілу часу на дисципліни — пропорційно впливу на майбутнє людини, забезпечення її щастя, успіху в усіх основних сферах життя.

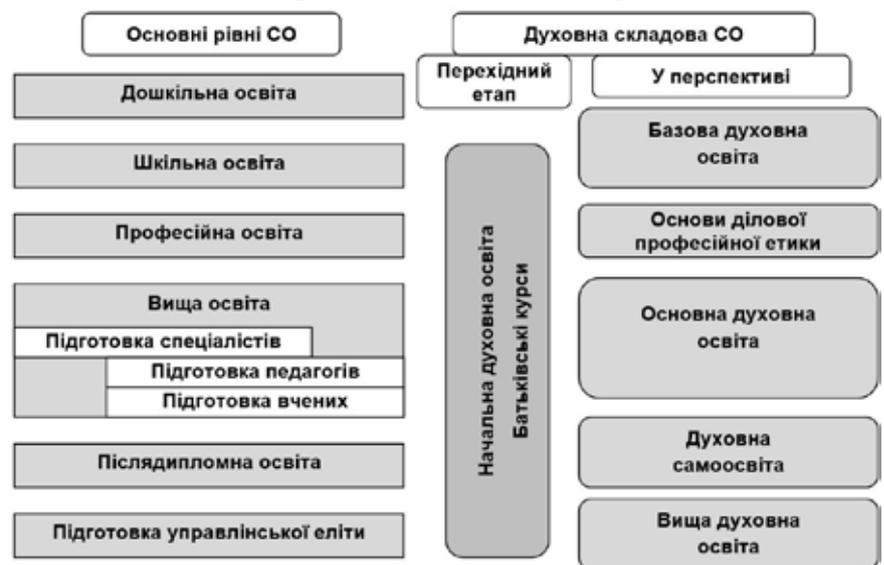


Рис. 1. Схема наповнення рівнів структури системи освіти духовною складовою

### 5. Основи матеріально — технічного забезпечення системи освіти

5.1. Система освіти повинна стати пріоритетною статтею в бюджеті країни.

5.2. Розподіл коштів має здійснюватися за принципом впливу на освітній процес і його кінцевий результат. В першу чергу повинні вирішуватися питання, які забезпечують зростання ефективності виховного та навчального процесів, — те, що дає максимальну віддачу і має довгострокову перспективу.

5.3. Пріоритети (без зарплати і кап. будівництва): 1. Забезпечення встановлених санітарних норм перебування в навчальному закладі з урахуванням віку і тривалості діяльності. 2. Забезпечення ефективності виховного процесу (наочності, ін.). 3. Забезпечення ефективності фізичного виховання (необхідні споруди та обладнання — басейни, тренажери, т. п.). 4. Будинки, аудиторії, класи, наглядні засоби, підручники, тощо — як найкраще, зручне, безпечне. 5. Забезпечення ефективності навчання (швидкість засвоєння навчального матеріалу — образність, через мультиплікацію процесів, електронні підручники, т. п.). 6. Забезпечення розкриття творчості (обладнання творчих студій, т. п.). 7. Забезпечення питань естетичності і комфорту перебування в навчальному закладі. 8. Експурсійно-туристичне забезпечення. Інші.

### 6. Етапи реформування системи освіти

Реформування системи освіти пропонується провести в чотири етапи. Без подробиць — тільки ключові питання. Строки наведені орієнтовні, реальні — від політичної волі влади.

**I. Підготовчий (1 рік).** Ухвалення Концепції та Програми «ДИВО-21» на державному рівні. Розробка основного пакету навчально-методичних матеріалів нових навчальних предметів / дисциплін.



**II. Початковий** (1 рік). Прискорена підготовка кадрів на короткотермінових курсах. Введення окремих факультативних курсів по духовній освіті. Експериментальне введення викладання окремих навчальних предметів / дисциплін. Проведення повноцінної підготовки педагогічних кадрів по духовній освіті.

**III. Основний** (3 роки). Введення морального стандарту в систему освіти і суспільних відносинах. Поетапне введення в навчальні плани та програми нових дисциплін духовної освіти.

**IV. Завершальний** (3 роки). Викладання навчальних предметів / дисциплін духовної освіти в повному обсязі. Доведення частки навчального часу на духовну освіту до 50 %. Приведення інших предметів / дисциплін навчальних планів у відповідність завданням формування гармонійної особистості. Рішення основних завдань фінансового і матеріально-технічного забезпечення системи освіти.

## 7. Питання, що потребують вирішення поза системою освіти

**7.1. У науці.** 1. Розробити та прийняти єдину теорію Свідомості, теорію розвитку особистості, теорію розвитку суспільства. 2. Сформувати нову наукову ноосферно-онтологічну парадигму єдності духовного і матеріального світу [1]. 3. Розробити прикладну онтологію як інструмент життєдіяльності людей [1]. 4. Розробити єдину методологію [12].

**7.2. У державному управлінні.** 1. Сформувати політичну волю на реалізацію Проекту «ДИВО-21» і побудову гармонійного суспільства [4]. 2. Освоїти системні методи третього покоління на основі інваріантного моделювання соціальних процесів для вирішення завдань прогнозування і перевірки адекватності проектів [13].

Автори впевнені, що для розробки повноцінної Концепції і Програми проекту «ДИВО-21» необхідні об'єднанні зусилля Академії педагогічних наук України, науково-дослідницьких інститутів, університетів та інших установ країни, але ця праця дасть можливість створити систему освіти спроможну формувати Людину з великої літери, людину майбутнього.

### Література

1. Даріо Салас Соммер. Мораль XXI віку. К.: Софія, 2004.
2. Бабич В. П., Могилко В. А., Онегіна В. М. Прикладна онтологія. Харків.: Мадрид, 2013.
3. Педагогика сотрудничества: XXI век // Новая газета, № 112 (2399), 12.10.2012 [сайт]. URL: <https://www.novayagazeta.ru/issues/2319> (дата звернення: 11.10.2019).
4. Зобов М. И. Идеология гармоничного общества // Социальная экономика, № 1. 2015.
5. Бердяев Н. А. О назначении человека. О рабстве и свободе человека. М., 2006.
6. Миание М. Ю. «Сознание человека», Харьков: Созидание, 2007. 192 с.
7. Миание М. Ю. «Эзотерика. Общество Человек», Харьков: Созидание, 2007.
8. Трусей Л. Г. Моральність людини в загальній системі духовності // Ноосферна парадигма в публічному управлінні: теорія, історія, сучасність: матеріали наук.- практ. конф., 15 березня 2017 р. Х.: Вид-во ХарПІ НАДУ «Магістр», 2017. С. 199–203.
9. Теплов Б. М. Способности и одарённость // Избранные труды. В 2 т. М., 1985. Т. 1. С. 15–41.
10. Трусей Л. Г., Трусей Л. М. Соціальні проблеми наукових досліджень // Вісник Національного університету «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого». Філософія, Філософія права, Політологія, Соціологія, № 1 (32), 2017.
11. Миание М. Ю. «Представление Стандартов Достойных» // Газета «Дело жизни», № 1. Харьков: Созидание. 16 с.
12. Трусей Л. Г. Методологія в системі освіти // Ноосферна парадигма в публічному управлінні: теорія, історія, сучасність: матеріали наук.- практ. конф., 15 березня 2017 р. Х.: Вид-во ХАРПІ НАДУ «Магістр», 2017. С. 196–199.
13. Малюта О. М. Гіперкомплексні динамічні системи. Львів.: Вища школа при Львівському держ. університеті, 1989.

## ОСВІТА — КОМУ І НАВІЩО?

Л. М. Трусей, А. О. Мироненко

Викладачі Харківського національного університету Повітряних Сил імені Івана Кожедуба

*Навчати народ — значить робити його кращим;  
просвіщати — значить підвищувати його моральність;  
опанувати грамоту — значить оволодіти культурою.  
(В. Гюго)*

Освіта — це основа суспільного прогресу, який цілком залежить від її якості, а не від кількості навчальних закладів. Від якості освіти залежить економічний, культурний, інтелектуальний і духовний розвиток країни. Філософи, соціологи, представники різних галузей гуманітарного та природничо-наукового знання пов'язують розвиток економіки із саморозвитком, самоактуалізацією, самовдосконаленням особистості, що, в свою чергу, зумовлюється якістю освіти.

Донедавна суспільство цілком задовольняла так звана класична модель освіти, зорієнтована в основному на засвоєння та передачу наукових, однозначно інтерпретованих знань, і, на жаль, вона продовжує залишатися провідною в багатьох вузах країни. Сьогодні вона піддається критиці як така, що не відповідає сучасним вимогам, сучасним викликам, що потребує впровадження нових технологій, нових стратегій розвитку, які формуються на основі сучасних знань, нової інформації, зв'язаної з високоефективними технологіями. Для більшості закладів такі вимоги залишаються складною проблемою.

Стрімке зростання масиву знань поставило сучасну систему освіти перед вибором: або пізнати за короткий проміжок часу великий обсяг навчального матеріалу, щоправда фрагментарно, або приділити увагу окремим наукам, однак змістовно і систематично. Будь-який варіант недосконалий: перший відтворюватиме дилетантську ерудицію, другий — вузькоспеціальні знання.

Пошуками інноваційних моделей якісної освіти та питаннями **смыслу освіти, як суспільного явища, займаються представники соціальної філософії, соціології освіти, педагогіки, філософії освіти тощо.** Питання, поставлені Кантом, актуальні і сьогодні: що я можу знати? Що я маю робити? На що я можу сподіватися? [1]. Вони постають і перед викладачем і перед студентом. Що робити з отриманим знанням (дипломом), якщо за час добування класичної освіти в престижному вузі, по закінченню якого знання застарівають. Філософське дослідження феномену та потенціалу освітньої інформаційної політики має, на наш погляд, відповідати сучасним викликам інформаційного суспільства. Слід шукати адекватні відповіді на них, тобто наукове обґрунтування. Інформаційні детермінанти новітніх освітніх явищ і процесів потребують розширення горизонтів практичної реалізації потенційних можливостей освіти, особливо в період поступового входження в європейський і світовий освітній простір. Однак, слід зберегти також і десятиліттями набутий освітянський досвід, використовуючи кращі зразки методів та методологій у навчальній діяльності.

Так звані цінності європейської техногенної цивілізації виявилися недосконалими, тому що світ опинився в критичній ситуації, яка потребує невідкладного пошуку нових шляхів розв'язання глобальних проблем для виживання людства. Про критичну ситуацію в царині освіти було заявлено ще в 1967 р. в підсумковій доповіді Джеймса Перкінса на міжнародній конференції в США з питань світової кризи освіти. Автор наголошував на *«нездатності освіти йти в ногу з розвитком суспільства»*, а також на *«невідповідності між сподіваннями окремих осіб і потребами суспільства, з одного боку, і можливостями системи освіти, з іншого»* [2]. Причиною кризи освіти автор вважав недостатність її креативного потенціалу. Креативний потенціал, або креативний підхід до освіти — це пошук нових напрямків розвитку, нових процесів, нових шляхів. Найважливіше — це зв'язок між креативністю та інноваціями, оскільки креативність передбачає продуктивне вирішення творчих завдань, а інновація — це реалізація найбільш життєздатних і конкурентоспроможних ідей. Таким чином, освіта повинна йти в ногу з потребами виробництва, не нехтуючи водночас завданнями всебічного розвитку особи.

І дійсно, за експертними оцінками фахівців, ключ до подолання кризової ситуації лежить в площині освіти, причому, шлях до її вирішення має бути коротким, тому що нереалізовані можливості можуть не лише ускладнити ситуацію, а привести до катастрофічних наслідків. Саме тому освіта повинна виконувати не тільки традиційну функцію збереження та передачі соціального досвіду, а й більш важливу нині — випереджальну, превентивну функцію, готуючи людину до життя в епоху глобальних криз і непередбачуваних наслідків. Тому, потреба в дослідженні сутності, змісту, структури і функцій освіти — це найактуальніші завдання на сьогодні.

Утім, навіть за наявності великої кількості наукових джерел важко провести цілісне дослідження. Аналіз наукових джерел і публікацій засвідчує неоднозначне бачення проблем покращення освіти, акцентуючи увагу, в основному, на її недосконалості. XXI століття загострило проблему взаємної адаптації освіти і суспільства. Інтеграція України у європейський освітній простір вимагає вдосконалення національної освіти, пошуку дієвих шляхів підвищення її якості, впровадження інноваційних технологій в освітню діяльність, а також забезпечення безперервності освіти протягом усього життя. Сучасні глобальні проблеми вимагають професійної компетентності, критичного мислення, високої мобільності, здатності до адаптації в сучасних умовах життя. А тому вищій освіті необхідна радикальна та комплексна реформа, з ефективним використанням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі, які стануть в майбутньому ефективним джерелом економічного зростання. Загальновідомо, що найкраща інвестиція в майбутнє країни — це якісна освіта. Саме вона спроможна дати набагато більший ефект за наявності кваліфікованих кадрів, здатних швидко й ефективно освоювати нові знання та уміння у науковому й інноваційному середовищі.

Адекватне вимогам часу інноваційне середовище можливе лише за умов високого рівня розвитку освітньої наукової системи. Саме тому проблема реформування — це першочергове завдання, спроможне привести освіту у відповідність до запитів економіки та інтеграції в єдиний європейський освітній простір, а також до піднесення дослідницьких та інноваційних технологій, таких як оптимізація виробничих процесів, інтеграція у виробництво нових технологій, виробів та видів послуг тощо.

Система вищої освіти має бути спрямованою на підготовку національної еліти, здатної виконувати не лише професійні та важливі соціальні функції, а також нести моральну відповідальність за державу, суспільство, за власну сферу діяльності. Відомо, що еліта не виникає сама собою або внаслідок неприродних подій. Підготовка національної еліти — результат тривалої роботи громадянського суспільства — змін законодавства та Конституції, громадянської люстрації, конфіскації нелегітимних багатств тощо [3]. Селекція еліти — процес довгий, конфліктний і технологічно складний. Україна має шанс виховати свою еліту, проте сьогодні замість національної еліти вона має олігархічний правлячий клас, далекий від інтересів та запитів власного народу, нездатний до морального самооновлення і самовдосконалення. Сучасний правлячий клас не можна назвати елітою, і сама дефініція «еліта» сприймається обивателем упереджено, як, скажімо, елітні будинки — цілі домашні храми, елітна нерухомість або колекція земельних ділянок — все те, що захищено депутатським імунітетом.

Виходить, що, з одного боку, покладання на сучасну освіту, як на єдиний рятівний засіб, який здатен виплекати, виховати, виростити, сформувати національну еліту, яка в майбутньому спроможеться на радикальні універсальні глобальні політичні, економічні та соціальні зміни для всіх прошарків, — можна вважати утопією, умовою, що не відповідає викликам часу. Більш того, інколи здається, що зусилля «реформаторів» системи освіти спрямовані скоріш на її затуплення, аніж на розвиток. Причому, песимістичні висновки аналітиків тримаються на загальновідомій істині: щоб знищити націю — потрібно знизити рівень освіти. Відомо також, що низький рівень освіти в Україні рано чи пізно може вбити її як систему, що призведе не лише до національного занепаду, а й до загальної деградації суспільства, яке характеризується відсутністю моралі, честі, совісті, патріотизму, духовних цінностей, перетворюючи людину на агресивну, пусту, аморальну, бездушну істоту. Саме таке «перетворення» сприяє корупції у вищих ешелонах влади, що призводить лише до погіршення ситуації. В свою чергу, до відтоку професійних кадрів, тобто, втрати розумних людей, без яких побудувати успішну державу неможливо. Освіта, як вона організована в даний час в Україні, не робить людину ані більш моральною, ані більш щасливою і не змінює ні її інстинкти, ні успадковані нею установки щодо поведінки, способу мислення тощо. Зазначимо, що подібні песимістичні висновки науковців підкріплені даними статистики про злочинність, котра, значно поширилась на злочинців з вищою освітою, інакше кажучи, освічені, високоінтелектуальні особи вчиняють злочини у сфері службової та професійної діяльності не менше неосвічених [4].

А з іншого боку, має бути вихід із ситуації, який змінить сумну статистику та песимістичні погляди, що склалися в системі освіти, котра, до того ж, знаходиться під потужним впливом глобалізації. Якщо станеться диво, яке науковці убачають у всебічному та гармонійному розвитку особистості, то вона зможе реалізувати власні здібності у власній країні, де соціальна і економічна політика буде спрямована на утвердження культу людини, як головної цінності суспільства. Інакше кажучи, залишається надіятися не лише на диво, а й на певні зміни, що приведуть до всебічного розвитку особистості, які охоплюють також етичне, розумове, естетичне, фізичне та духовне виховання. Тобто, за умов його забезпечення, оптимісти сподіваються отримати нову — моральну людину, спроможну відповідати викликам часу, здатну оволодіти способами практичної діяльності, набувати творчого досвіду і керуватися ціннісними життєвими орієнтирами. Однак, чи втримається вона під впливом так званої глобальної реальності, — покаже час.

Сучасна глобальна освітня система переживає період радикальних перетворень щодо методів, інформаційного змісту та освітнього процесу. Що до особливостей організації освітнього процесу в Україні, то не полишає відчуття ілюзорності того, що освіта дійсно є реальним фактором соціальної мобільності та зростання добробуту. Існує невтішна тенденція, що змушує замислитися: приблизно 65 % українців, що працюють за спеціальністю, мають бажання змінити професію; більше 30 % — узагалі не працювали за спеціальністю, а близько 15 % — мали такий досвід, однак змінили роботу. Тобто майже половина жителів України не знайшли свою нішу в професії, яку опанувала у вищому навчальному закладі [5]. Невтішна статистика і за межами України. Так, за даними ООН з питань освіти, культури та науки більше 200 млн. молодих людей, які закінчили навчальні заклади, не володіють навичками, необхідними для життя та праці [6]. Ігнорувати або зневажати на подібні факти немислимо.

Здається, що лише освітні реформи, лише нова система освіти може задовольнити сучасні вимоги суспільства. Україна прагне наслідувати європейські принципи і стандарти щоб задовольнити очікування населення. Адже конкурентоспроможною стає людина, яка опанувала основи наук, яка володіє новітніми способами сприйняття й передачі інформації, яка практично підготовлена у професійному, мовному та світоглядному плані. Саме в такому ключі розгортаються світові трансформаційні процеси в системі освіти, науки й інформаційних технологій. Частково вони розвиваються і в Україні. Однак, ці зрушення незначні, особливо в гуманітарній сфері, від якої залежать формування **духовно-культурних цінностей освіти**, які є основою для їх впровадження.

Значних зрушень через виклики глобалізації зазнали стосунки між людьми, а також між державами, причому, вплив позначився на усі сфери життєдіяльності суспільства. Глобалізація розширила і поглибила соціальні зв'язки і культурно-інформаційні контакти між народами і державами. Розширення культурно-інформаційних контактів

охопило сферу управління, виробництва, торгівлі, ринку праці, політичні утворення, новостворені суспільні інституції, тобто — всі сфери життєдіяльності сучасної людини. Саме тому науковці наголошують на тому, що особливої уваги потребує не лише професійна виучка, а **підготовка особистості** з гуманістичним світоглядом, високим рівнем духовної культури та моральності, інакше кажучи, особистості, здатної протистояти технологічному екстремізму, сформованому епохою науково-технічного прогресу. Не людина для техніки, а навпаки — техніка для людини, таким має стати лейтмотив сучасної освіти в сучасному глобалізаційному суспільстві.

Неможливо залишити поза увагою **екологічні проблеми**, що постають перед людським суспільством і потребують нагального вирішення, адже від їх вирішення залежить збереження біосфери планети та виживання людства. Вимогами часу продиктовані не лише необхідність збереження природи, а й відповідальність за її збереження, більш того, кожен має долучитися до процесу збереження планети. Від небайдужості усіх залежить майбутнє всієї планети. Людина має усвідомлювати, що збереження природи — це умова її виживання та виживання людства. На жаль, сировинна, енергетична, продовольча та багато й інших проблем, які притаманні сучасному світу, також мають глобальний характер, оскільки вони охоплюють всю планету і всі основні сфери і життєдіяльності людини, вони зачіпають життєво важливі інтереси всіх держав і народів, виступаючи вагомим чинником взаємозалежності та цілісності світу. Безумовно, надія покладається на освіту, на освічену людину, яка розуміє відповідальність за долю планети, за її порятунок. Таким чином, від вирішення проблем освіти певною мірою залежить і вирішення проблем екології, і доля людства в цілому.

Глобальний характер екологічної безпеки включає корінний перегляд всіх міжнародних зв'язків і відносин, реалізацію глобально-гуманістичного мислення. Необхідно домагатись встановлення міжнародного екологічного порядку, який би передбачав: введення обов'язкових для всіх країн середніх меж гранично-допустимих концентрацій хімічних речовин і міжнародний контроль за їх дотриманням; міжнародну екологічну експертизу всіх нових крупних проектів природокористування; форми відповідальності країни за знищення екосистем, які відбуваються навіть в межах власних територій; забезпечення адекватною концепцією державами, які експлуатують свої не відновлювані природні ресурси в інтересах світового ринку; створення міжнародного механізму стимулювання, поширення і впровадження чистих технологій. Важлива роль в висвітленні питання глобальних екологічних проблем сучасності відіграє міжнародно-правова охорона навколишнього середовища.

Розвиток мережі Інтернет є одним з пріоритетних напрямів державної політики у сфері інформатизації, задоволення конституційних прав громадян на інформацію, побудови відкритого демократичного суспільства, розвитку підприємництва. Сьогодні Інтернет набув стрімкого розвитку і став не лише засобом комунікації, а й потужним способом впливу на свідомість користувачів. Його вплив позначився не лише на підвищенні якості освіти, а й на міграції кваліфікованих освітян за кордон. Сумна статистика зумовлює систему вищої освіти змінювати підходи як до освіти, так і до формування фахівців, здатних адаптуватися до конкретних умов праці у власній країні. Можливості Інтернету невичерпні — це і електронна комерція, і віртуальний офіс, і дистанційне навчання, і мультимедійні цифрові ресурси. Кількість користувачів світової спільноти зростає з кожним днем. Ніщо не спроможне зупинити цей лавиноподібний процес. Він став невід'ємною частиною людства, її рушійною силою, а тому завдання освіти — використати його можливості для пошуку шляхів вирішення актуальних екологічних, економічних, політичних та ін. проблем, що наявні в нашій країні. Основним завданням Інтернету, на нашу думку, було і залишається трансляція знань, досвіду і моральних цінностей людства, які необхідні для повноцінного життя людини, суспільства, планети. У кожную історичну епоху форми передачі досвіду, обсягу і якості знань, ціннісних орієнтирів дещо змінювалися, а сьогодні, завдяки використанню можливостей Інтернету, цей процес уможливорює кожного користувача не лише бути пасивним спостерігачем, а й активним учасником проектів щодо вирішення глобальних проблем.

Отже, теорія освіти має виходити з фундаментальних культурних і соціальних підстав свого часу. Тільки так вона може стати дієвою теорією, зможе набути наукового статусу і, за таких умов, зможе продукувати позитивні імплікації для соціальної практики. Як бачимо, освітня теорія потребує проведення статистичного аналізу знань, який має засвідчити наступне: скільки процентів валового національного продукту (ВНП) отримує національна індустрія завдяки застосуванню знань студентів та науковців? На жаль, допоки не існує інформації щодо вищих закладів, які випустили успішних бізнесменів, керівників, політиків, фінансистів тощо. Для виявлення певних закономірностей функціонування вищої школи, спільних для більшості країн, необхідний порівняльний аналіз сучасного стану освіти, а також ретроспективний щодо тенденцій розвитку системи вищої освіти. У такому випадку, слід врахувати наступні аспекти: принципи організації сучасної освіти; структура мережі вищих навчальних закладів (ВНЗ); особливості прийому; форми контролю знань; забезпечення якості та процедури акредитації; система міжнародного переведення зарахованих дисциплін та визнання освітніх кваліфікацій; організація навчального процесу; система оплати за навчання; система підтримки студентів; система допомоги для навчання за кордоном та працевлаштування; підходи до фінансування; підвищення ролі позабюджетних коштів; здійснення реформ освіти.

Безумовно, стрімкі соціально-економічні зміни в суспільстві вимагають засвоїти найрізноманітніші програми вищої професійної освіти, оволодіти курсом перепідготовки або підвищення кваліфікації, навчання в аспірантурі, докторантурі, ординатурі, брати участь у фундаментальних і прикладних наукових дослідженнях тощо. Адже освіта є пріоритетним напрямом державної політики, отже, слід знати потреби держави, регіонів, галузей економіки у спеціалістах з різними рівнями кваліфікації для створення державної системи навчання талановитої молоді; для розширення можливостей громадян України здобувати вищу освіту за бажаним напрямом. Поза всяким сумнівом, упровадження моделей оцінювання різних рівнів вищої освіти, визначення її стандартів, оновлення змісту вищої освіти, впровадження ефективних педагогічних технологій, створення нової системи методичного та інформаційного забезпечення вищої школи, створення інформаційно-комунікативного навчального середовища, формування його загальносистемних програмно-технічних комп'ютерних засобів навчання, комп'ютерних мереж і засобів телекомунікації, організація навчання як безперервної науково-виробничої діяльності при найповнішому використанні наукового потенціалу вищої школи, ефективне використання кадрового потенціалу вищої школи в навчально-виховному процесі та науковій роботі; залучення до педагогічної діяльності у вищих навчальних закладах талановитих наукових працівників академічних та галузевих науково-дослідних інститутів, провідних фахівців народного господарства — усе це, безумовно, **сприятиме успішному реформуванню вітчизняної освіти.**

Отже, розвиток вищої освіти посідає чільне місце в загальній системі науково-технічних, економічних та соціальних напрямків, а також інших галузей науки. Чинники, від яких залежать якість підготовки спеціалістів, мають такі параметри: розвиток окремих галузей народного господарства та окремих економічних регіонів; зміни демографічної ситуації, матеріальні, трудові, фінансові можливості держави, соціальні наслідки масової підготовки спеціалістів.

Вищі навчальні заклади нашої держави, підпорядковані Міністерству освіти та науки, яке забезпечує розроблення стратегічних напрямів освіти і науки України, утримування певного рівня якості освіти. Очевидно, що все це запроваджується за рахунок коштів державного бюджету. Зміни, або так зване «удосконалення» освіти (йдеться про незалежне оцінювання), її комерціалізацію (плата за навчання, яка постійно зростає), утримання приміщень тощо, не вирішують сучасні проблеми освіти. Останнім часом в освітній сфері України все частіше фігурують категорії «оцінка якості освіти» або «моніторинг якості освіти», хоча у вітчизняній науковій і спеціальній літературі ці питання висвітлені недостатньо. Певним чином проблема оцінки якості освіти порушується в літературі з питань управління освітою та в публікаціях з питань критеріїв оцінки навчальних знань [6]. До того ж, ідеться здебільшого про оцінку якості освіти через упровадження контрольних процедур і дотримання державних освітніх стандартів або аналізується досвід системи оцінювання знань у західних країнах.

Звичайно, якість освіти — поняття складне. Вона традиційно пов'язується зі змістом і формою навчального процесу, що, як правило, ґрунтується на кваліфікації та досвіді викладачів. Але швидкоплинність змін, що відбуваються у світі, примушує переглянути усталені погляди. Тому освіта має підготуватись до формування таких рис, як толерантність, сприйняття інших культур, релігій, цінностей, уміння спілкуватися з їх носіями.

Особливої ваги у XXI столітті набуває і такий критерій якості освіти, як ступінь її адекватності природним здібностям кожної людини, особистісно орієнтований характер освіти. Максимально наблизити освіту й виховання до розкриття природних здібностей кожної людини — споконвічна мета і мрія педагогіки. Тому так важливо, щоб освіта була максимально різноманітною, демократичною та особистісно орієнтованою. Отже, поняття «якість освіти» стає все більш системним, багатограним і реальним.

Нині якість освіти характеризується такими складовими як якість навчально-методичної бази, що передбачає ресурсне забезпечення закладів освіти на належному рівні, залучення до навчального процесу не тільки таких якісних, традиційних компонентів, як підручники, а й нових сучасних засобів і методів пізнання, пов'язаних із сучасними технічними можливостями, як якість педагогічних кадрів та професорсько-викладацького складу передбачає переоцінку соціальної ролі вчителя. Сьогодні вчитель і викладач — не тільки абсолютний носій знань, він має виконувати місію духовного поведиря дитини, має стати для неї водночас джерелом авторитетної інформації, майстром навчання способів оволодіння різнопредметною діяльністю, бути організатором пізнавального процесу.

Поза всяким сумнівом, що вимоги до якості освіти та умов і принципів її здобуття, визначені у відповідному розділі Національної доктрини розвитку освіти [7], в основному, акцентують увагу на модернізацію системи освіти, що спрямована на забезпечення її якості відповідно до найновіших досягнень вітчизняної та світової науки, культури й соціальної політики. По-друге, якість освіти характеризується як національний пріоритет і передумова виконання міжнародних норм та національного законодавства щодо реалізації прав громадян на здобуття освіти. Підкреслюється також, що якість освіти визначається на основі вимог державних стандартів (освіти) та оцінкою громадськістю освітніх послуг. По-четверте, вказується, що забезпеченню якості освіти підпорядковані матеріальні, фінансові, кадрові й науково-методичні ресурси суспільства, державна політика в га-

лузі освіти, і, нарешті, звичайно, зазначається, що висока якість освіти передбачає органічний взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії й практики [8]. На жаль, законодавство явно відстає від потреб життя.

Безумовно, визначення критеріїв та показників якості освіти залишається однією з центральних проблем. Традиційно на території колишнього СРСР, у тому числі і в Україні, розвиток вищої школи оцінюють за кількома універсальними індикаторами, а саме — чисельність студентів у абсолютному вимірі, кількість студентів на 10 тис населення, кількість студентів, що навчаються за рахунок бюджету і на контрактній основі, чисельність прийнятих на перший курс та випущених фахівців, чисельність викладацького складу тощо. Розвиток середньої освіти традиційно вимірюється тільки через показники оцінювання успішності учнів з різних предметів. Щоденне внутрішнє оцінювання складається з «нормативного» і «критерійного» компонентів, досягнення кожного учня оцінюється щодо певної норми, за яку приймаються усереднені досягнення групи чи класу.

Нині оцінювання якості освіти належить винятково державним структурам, освітяни змушені доводити свою необхідність у галузі послуг не лише перед державними органами, а й перед суспільством, перед приватними особами, які є споживачами цих послуг, зрештою — перед світовою спільнотою. На жаль, принципово неможливо керувати складною системою оцінювання освіти та її якості тільки засобами державного контролю і регулювання. Висока міра залежності освітніх закладів від державних органів управління призводить до того, що вони сприймаються тільки як органи обмеження та контролю, від яких залежить доля закладу. Тому в освітніх закладах виникає бажання за будь-яких умов догодити, пристосуватися до вимог державних органів управління, що призводить до знеособлення освітніх закладів.

Взагалі будь-яка оцінка якості є відносною, тому що залежить від безлічі об'єктивних і суб'єктивних факторів, вибору базису системи оцінок. Тому жодній організації не може належати монопольне право на єдино правильну оцінку якості, в тому числі у сфері освіти. Необхідне залучення представництв з громадської оцінки, які б доповнювали одна одну. Це можуть бути громадські об'єднання з представників зацікавлених кіл і міжнародні організації. Громадська оцінка якості освіти має бути відкритою, прозорою та публічною і враховувати різні критерії оцінювання — з погляду систем державного управління, місцевого самоврядування, професійних груп, батьків та учнів, корпорацій та бізнесових кіл і т. ін., тобто потрібно забезпечувати доступ їх до оцінювання якості освіти. Нині навіть доступ до офіційної статистики утруднений, а крім того, статистика не надає усіх, вкрай необхідних для оцінювання якості освіти, показників. Так, базового показника якості освіти зовсім немає в сучасних українських системах оцінювання.

Громадська оцінка якості середньої і вищої освіти сьогодні використовується в багатьох країнах. Наприклад, у європейських країнах альтернативним методом оцінювання успішності учнів у середній школі є зовнішнє оцінювання, яке дає змогу одержати дані щодо рівня знань учнів на регіональному або національному рівнях [9]. Положення, висвітлені в Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті, визначили необхідність формування нової якості освіти як одне з найважливіших завдань освітньої політики. Розвиток системи підготовки фахівців міжнародного рівня представлено як проблему, розв'язання якої визначає інноваційну діяльність нашого суспільства в галузях економічної та науково-технічної співпраці. Перспективи входження України не лише до міжнародного економічного простору, а й вихід на рівень міжнародної взаємодії в галузі вищої освіти потребують глибшого осмислення проблем підготовки фахівців, зокрема фахівців з маркетингу, освіта і кваліфікація яких зможуть забезпечити конкурентоспроможність наших досягнень на світовому ринку.

Проблема оцінювання якості освіти існувала завжди, і тільки в останні роки почали застосовуватися системний комплексний підхід що до її вирішення. Відповідно до вимог ЮНЕСКО, є три чинники освітньої діяльності, що найбільш істотно впливають на якість вищої освіти [9]. По-перше, це якість персоналу, що передбачає високий рівень академічної кваліфікації викладачів і наукових співробітників ВНЗ, та якість освітніх програм, що забезпечується сполученням відповідного рівня викладання та проведення досліджень, їхньою відповідністю суспільному попиту. По-друге, це якість підготовки студентів, що в умовах, коли вища освіта набула масового характеру, може бути досягнута тільки шляхом диверсифікації освітніх програм, подолання багатопланового розриву, що існує між середньою і вищою освітою, і підвищення ролі механізмів учбово-професійної орієнтації та мотивації молоді. І, нарешті, це якість інфраструктури та «фізичного навчального середовища» вищих навчальних закладів, яка охоплює «всю сукупність умов» їхнього функціонування, зокрема комп'ютерні мережі та сучасні бібліотеки, що може бути забезпечена шляхом відповідного фінансування, можливого тільки у разі збереження державного підходу до вищої освіти як до загальнонаціонального пріоритету.

ВНЗ, зі свого боку, дедалі більше залежать від бачення напрямків зміни в змісті і конфігураціях професійного знання. Вона визначається дослідним складом розуму, готового сприймати і прогнозувати глибинні зміни парадигмального типу, проникати в принципово невідоме, тобто таке незвідане, яке володіє системною непередбачуваністю як неможливістю отримання просто логічним продовженням усталеної конфігурації знань. Динамічна компетентність створюється за допомогою дослідного навчання, яке відноситься до знання як до

непередбаченої події. Таке навчання становить горизонт розвитку сучасної освіти. Людська творчість — це рушійна сила економічного зростання і розвитку нового суспільства. Як уже відзначалось, економічний аспект творчості, безумовно, сприяє підприємництву, інноваційному економічному зростанню, створенню культурної продукції, наукових винаходів, технологічних нововведень. Інакше кажучи, освіта знаходиться в центрі зв'язку економіки і творчості, проте не вистачає досліджень в сфері теоретичного розуміння творчості в освіті.

**Висновки.** Суспільство знань як особливий соціальний простір сучасного суспільства формується протягом тривалого часу. Його центрами кристалізації є нова система поділу праці, інноваційні інститути розвитку, освітні організації, які виховують працівника знань, проблеми суспільного розвитку. Соціальне замовлення на підготовку працівника знань, здатного бути продуктивним в умовах динамічно мінливого знання і техніко-технологічного оточення, є одним з головних викликів сучасної освіти. Така система освіти повинна базуватись на ідеї випереджаючого навчання і принципі безперервної освіти для працівника знань. Творчий характер навчання визначає здатність працівника знань, учнів та студентів до соціальних і техніко-технологічних інновацій, а дослідження формують їх динамічну компетентність і соціально-економічну продуктивність.

### Література

1. Иммануил Кант. Критика чистого разума / пер. с нем.; предисл. И. Евлампиева. М. : Эксмо; СПб.: Мидгард, 2007. 1120 с.
2. Doll W.E. A Post-modern Perspective on Curriculum. New York and London: Teacher College Press, Columbia University, 1993. 215 p.
3. Підготовка наукової еліти — пріоритет державної освітньої політики / Бар'яхтар В. Г., Горобець Ю. І., Данилович А. В., Порєв С. М. // Вісник АПН України. Педагогіка і психологія. 2006. № 3 (52). С. 49–54.
4. Савчук Т. І. Про виявлення економічних злочинів // Вісник Харківського національного університету внутрішніх справ. 2010. № 1 (48).
5. І. М. Кукса, Т. О. Петухова. Креативна економіка як елемент інноваційної та стійкої стратегії розвитку України. URL: <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=6555>.
6. Рівень освіти населення у відповідних вікових групах // Ukrstat.org — публікація документів Державної служби Статистики України. URL: [http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2010/gdn/sdh/dod\\_06.htm](http://ukrstat.org/uk/operativ/operativ2010/gdn/sdh/dod_06.htm).
7. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті / Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук України. URL: <http://www.univd.edu.ua>.
8. Про Національну доктрину розвитку освіти. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
9. Всесвітня конференція з вищої освіти — 2009: «Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку». URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952\\_011](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/952_011).
10. Співробітництво України та ЮНЕСКО. URL: <https://unesco.mfa.gov.ua/ua/ukraine-unesco/cooperation>.

## СУСПІЛЬСТВО ЗНАНЬ: СПОКУСИ ОНОВЛЕННЯ І ПАСТКИ УТОПІЧНОЇ СВІДОМОСТІ

**М. Д. Кулгасва**

д. філос. н., професор, член-кор. НАПН України, завідувач кафедри філософії Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Суспільство знань і як теоретичний конструкт, і як нова соціальна та культурна реальність, що конституюється на основі культури інформаційного суспільства, є викликом, адресованим не тільки теоретикам, а й усьому людству. Сам термін «суспільство знань», як відомо, набув широкого поширення ще наприкінці ХХ століття. З одного боку, усвідомлення нового статусу знання як суспільно-конститутивного чинника стало поштовхом для реставрації просвітницьких ілюзій щодо використання знань, а відтак і освіти та виховання як потужного ресурсу радикального оновлення сучасних соціумів, а з іншого — спонукало до осмислення нових реалій продукування, функціонування та репрезентації знань у дійсних і гіпотетичних соціокультурних контекстах. Виведення цієї проблематики на рівень макросоціологічних узагальнень не може обмежуватись нормативними описами гіпотетичного конструкту суспільства знань, а потребує аналізу тих культурних механізмів і практик, які б забезпечили його існування, самоорганізацію і саморозвиток.

Методологічна програма комплексного суспільствознавства дозволяє з'ясувати статус знання у нових соціальних і культурних констеляціях, а також розкрити амбівалентність соціокультурних тенденцій, що виникають внаслідок конституювання суспільства знань.

Варто зазначити, що теоретичні розвідки у цій проблемній площині в останні роки характеризуються посиленою інтенсивністю. Серед праць, де радикальні культурні зрушення розглядаються із урахуванням пер-

спективи конституювання суспільства знань, треба назвати дослідження В. П. Андрущенка, Б. Гізена, К. П. Лісмана, С. Ф. Клепка, М. І. Михальченка, В. Пазенка, С. В. Пролєєва, П. Слотердайка, Р. Штіхве та ін.

Внаслідок культурологічного повороту (cultural turn, kulturwissenschaftliche Wende) у західній філософській та соціологічній думці набули поширення міждисциплінарні дослідження тих реалій, які виникають внаслідок конструювання нової соціальної і культурної реальності на основі знання. Контури цієї реальності, що вимальовуються на тлі інформаційного суспільства, накладаються на мрії та сподівання щодо подолання складнощів, проблем і суперечностей сучасного суспільного життя. Суспільство знань як евристична метафора є своєрідною обіцянкою щодо відкриття нових перспектив для освіченого людства, яке вже навчилося виробляти надмір наукового і паранаукового знання, щоб використовувати його інструментально, екзистенціально та функціонально. Але разом із цією тенденцією у теоретичних обґрунтуваннях конструкту суспільства знань простежується також інша, менш оптимістична, еволюційна можливість, виявити яку дозволяє методологічна перспектива культуральної соціології (Дж. Александер, Б. Гізен, В. Танчер).

Конкуруючими парадигмами у концептуалізації суспільства знань упродовж останніх років є стадіальна і культуральна парадигми. Перша, разом з лінійно-процесуальною, протягом досить тривалого часу залишалась домінуючою. В її річищі й сформувалось оптимістичне уявлення щодо континуальної еволюції суспільства знань. Схематично таке уявлення можна унаочнити у вигляді послідовного ланцюга «інформаційне суспільство — суспільство знань — суспільство освіти». Такий ланцюг нагадує відомі схеми суспільного розвитку класичної соціології та марксизму. Це певною мірою пояснює домінування зазначеної парадигми на пострадянському просторі. Варто також нагадати, що соціуми з соціалістичним минулим та постсоціалістичною теперішністю є суспільствами хронічного дефіциту, які постійно сподіваються на диво прориву і разом з цим на всякий випадок шукають дешеві ресурси та бонуси для наздоганяючої модернізації, потенціал якої не відповідає їхнім занадто високим амбіціям. Суспільна свідомість таких соціумів орієнтується на утопічні проекти, реалізація яких передбачає використання невичерпних ресурсів, яким і є знання, якщо не брати до уваги передумови його продукування і трансляції. При цьому суспільство знань розглядається як більш високий ступень розвитку суспільства саме на тій підставі, що воно ґрунтується на вже згаданій вище «економіці знання». Як приклад — висновок, який робить російський дослідник В. А. Колпаков, підсумовуючи досвід концептуалізації суспільства знань у західній філософській і соціологічній думці, започаткований П. Дракером. Зокрема він пише: «Виходячи з наявності такого джерела інформації, як знання, виникає тенденція вважати термін «суспільство знання» тотожним терміну «інформаційне суспільство», розкриваючи при цьому основні джерела виробництва та поширення інформації» [1: 27]. У річищі стадіального підходу витримані також політологічні та культурологічні концептуалізації феномену різкого зростання економічної і соціокультурної значущості знання із гіпотезою щодо посилення його суспільної значущості та гуманістичної спрямованості [як приклад див. 2].

Називаючи суспільство знань атопічним [термін Г. Вільке, див. 19: 58–59], тобто принципово позатериторіальним, багато дослідників оптимістично оцінюють перспективи його розвитку, спираючись переважно на політико-економічну аргументацію (П. Дракер). Наведемо типову логіку такої аргументації: «Якщо хтось віддає капітал або землю, то страждає через втрату, бо вже не володіє ними. Але той, хто передає знання, залишає своє знання при собі. Знання принципово може копіюватись у будь-який спосіб, якщо воно вже одержано. Споживання землі, праці та капіталу потребує максимальних витрат, бо підпорядковано логіці нульових сум. Адже той, хто обробляє землю або витрачає свій капітал не може повторно застосувати цей ресурс» [19: 60]. Отже, знання тут інтерпретується у дусі ідеології Просвітництва як невичерпний та невитратний ресурс розвитку людини і суспільства. Це супроводжується реставрацією старої ілюзії, що духовне виробництво є набагато менш витратним, ніж матеріальне, покладеної в основу політики постсоціалістичних країн. Конструкт суспільства знань, побудований на такому підґрунті, добре вписується у теорії техногенної цивілізації, постіндустріального та інформаційного суспільств, де теза щодо економізації знань використовується як змістовне наповнення, так і з метою конкретизації цих схем. В них формалізуються конститутивні чинники та ресурси, які забезпечують еволюційні зміни суспільств, що дає також самі формальні підстави для аналогій суспільства знань з індустріальним суспільством. Наприклад, стверджується, що воно «ставиться до знання так само, як індустріальне до нафти» [11; 16; 19].

Принципово інші теоретичні перспективи осмислення проблематики суспільства знань відкриваються через перенесення його у площину філософії освіти і культуральної соціології. Зокрема з'являються теоретичні підстави для розгляду його у модусах постсекулярного суспільства, суспільства ризику, споживання, розваг тощо. Це дозволяє прояснити важливі моменти конституювання суспільства знань. Так, прискорення трансляції знань у глобальних комунікаційних мережах, їхнє відносне автономне існування у комунікативній послідовності «інформація — повідомлення — розуміння» здатне створювати ситуації дезорієнтації, соціального і культурного збентеження. Знання, які прискореними темпами конституюють нові реалії, породжують також і нові міфи. Останні приховують ті ризики, які виникають у новій соціокультурній реальності. Щоправда, це має не тільки



негативний, а й позитивний аспект. Адже міфотворчість завжди супроводжує суспільні інновації, виконуючи своєрідну терапевтичну дію — пом'якшуючи травматичні наслідки прискорених соціокультурних трансформацій. Суспільство знань — це передусім активне і динамічне суспільство. Воно для свого існування потребує постійного нарощування темпів інновацій, але із урахуванням їхніх соціокультурних наслідків.

Запропонований нижче аналіз, з одного боку, сприятиме встановленню спільних моментів у різних концептуалізаціях змін у культурі сучасних суспільств, що обумовлюють їхнє перетворення на суспільство знань, а з іншого — передбачає виявлення передумов, шансів і перспектив модернізації сучасної освіти. В свою чергу це вимагає критики тих уявлень, що покладені в основу теоретичного конструкту суспільства знань, бо це є передумовою розкриття його евристично насиченого, але амбівалентного потенціалу у практичній площині — на рівні культурної та освітньої політики та рівні відповідних культурних та освітніх практик.

Дійсно, інформаційне суспільство, яке поступово перетворюється на суспільство знань, створює свій культурний ландшафт та свою інформаційну субкультуру. Більшість дослідників вбачає у цій культурі подальше розгортання об'єктивного процесу переходу до «ноосферної цивілізації», сходяться у тому, що «характерними ознаками культурного виміру інформаційного суспільства є антропізація, гуманізація та етизація всіх складових буття людини. І хоча ці тенденції ще далеко себе не реалізували, постійно гальмуються опором прагматичних, ринково-зумовлених чинників, відчують на собі могутній вплив споживацьких стереотипів та гедоністичних настроїв, їх наявність дедалі виступає виразніше, а кількість їх прихильників постійно зростає» [3: 32–33].

У цілому погоджуючись з наведеним вище висновком, треба зауважити, що культура інформаційного суспільства сама провокує споживацькі настрої і стереотипи поведінки соціальних акторів. Далеко не виключена можливість, що гоголівський Пацюк може символізувати освічену людину постіндустріальної доби. Адже у кіберпросторі глобальних мереж пропонується знання, вже готове до споживання, треба тільки вміти своєчасно і вправно відкривати рота. Інтелектуальний фаст-фуд, як різновид культурного варварства, може спричинити духовну деградацію навіть тих суспільств, які сьогодні знаходяться в авангарді цивілізаційного процесу. У такій культурі — а це дається взнаки вже зараз — формується споживацьке ставлення до знання. Сучасна людина у даному випадку наштовхується на межі своїх адаптаційних можливостей. Як слушно зауважує відомий критик цієї тенденції К. П. Лісман: «Забувати непотрібне і навчатися новому є максимом, на яку повинен орієнтуватися член суспільства знань, разом з цим це є тим міфом, яке суспільство знань само розповідає про себе» [12: 17].

Саме через це в останні роки у західному дискурсі посилилась критика як самого теоретичного конструкту суспільства знань, так і тих тенденцій у культурі та освіті, які пов'язуються зі становленням нових суспільних реалій внаслідок трансформацій постіндустріального зразка. Деміфологізація суспільства знань у методологічній перспективі культуральної соціології здійснюється вже не за рахунок альтернативних теоретичних пропозицій і теоретичних розвідок в окресленій площині, а на підставі емпіричних фактів і спостережень за культурними практиками інструменталізації знань у конкретних суспільствах, що вже зазнали на собі наслідки перетворень постіндустріального зразка. Наведемо міркування К. П. Лісмана щодо можливостей, створюваних суспільством знань. «Суспільство знань, — пише він, — не є якимсь особливо розумним суспільством. Заблудження і помилки, які робляться у ньому, недалекоглядність та агресивність тут не зменшуються порівняно з іншими суспільствами, сумнівним видається навіть те, чи буде у ньому більш високим рівень освіти. ... У цьому суспільстві вже ніхто не навчається для того, щоб знати більше, а виключно для самого навчання. Адже кредо суспільства знань полягає у тому, що усяке знання дуже швидко старіє і втрачає свою цінність» [12: 16–17].

Небезпека деградації культури у суспільстві знань, на яку вказує К. П. Лісман, небезпідставна. Вона обумовлена тим, що вже на ранньому етапі його становлення значно посилюється розрив між об'єктивною і суб'єктивною культурою. Остання, відокремлюючись від освіти, знижує свій рівень, стає споживацькою і розважальною. В свою чергу цьому сприяють об'єктивні процеси постіндустріального розвитку з відповідними соціокультурними зрушеннями. Разом з цим суспільства знань як таке, що характеризується надміром знань і безперервним потоком інформації, демократизує інтелектуальні форми дозвілля, перетворюючи знання на інструментарій та матеріал азартних ігор. Виграти мільйон, вибороти титул самого розумного тощо сьогодні стає популярно розвагою, а для деяких людей — майже професією та сенсом життя. Можна без перебільшення сказати, що споживачі знання у постмодерній культурі, перетворюючись на шоуменів, відсувають на задній план тих, хто продукує та передає знання — науковців та викладачів, які здебільшого не мають габітусу публічної людини і втрачають свою статусну позицію у розважальній версії суспільства знань. Так, людина-енциклопедія, або людина-довідник стають центральними фігурами шоу-бізнесових проєктів, де знавці, ерудити від шкільного до пенсійного віку виступають агентами відтворення знання для розваги або через азарт, притаманний грі на гроші.

Вважаючи такі шоу невід'ємною складовою суспільства знань, К. П. Лісман звертає увагу на те, що тут йдеться не про цілісне, а про пунктуально-фрагментарне знання, тобто про знання фактів, через це в усіх таких розважальних програмах «розмиваються межі між здогадуванням, припущанням, знанням та освітою...

Таке шоу, і цим, мабуть, обумовлюється його привабливість, симулює ті рухи та дії у просторі знань, які знає і може відтворити кожний. ... Отже, знання презентується як послідовність питань з різних предметних сфер, які не мають між собою жодного зв'язку і є випадковими. Контингентність стає єдиним принципом, який утримує разом надмір інформацій та значень, про які у надзвичайно швидкому темпі запитується у шоу, чинник випадковості тут відіграє провідну роль» [12: 14–15].

Але інтелектуалізація розваг має також й позитивний бік, бо вона у свій спосіб стимулює пізнавальну активність широких верств населення, спонукаючи пересічну людину до самоосвіти, щоправда у вузько прагматичному сенсі, бо рушійною силою тут виступає не пізнавальний інтерес, а привабливість можливої винагороди у грошовому еквіваленті. Паралельно в рамках цієї культури постійно — як відповіді на запит часу — створюються нові міфологеми, сприяючи ренесансу утопічного мислення, яке міцно укорінене передусім у свідомості пострадянських суспільств, де мрії про так зване «світле майбутнє» з обіцянками щасливого життя і добробуту водночас висміюються і потаємно приховуються як оберіг спільнот, зневірених і втомлених від очікувань покращення умов свого життя. В рамках цієї свідомості, викривленої численними соціальними травмами і патологіями, класична формула модерну «знання-сила» перетворюються на гасла «знання-зиск» і «знання-розвага».

Становлення інформаційної культури у глобалізованому світі, як відомо, супроводжується соціальним і культурним відчуженням, синонімом якого у сучасному дискурсі стає «ексклюзія», тобто маргіналізація певних верств суспільства через виключення їх з економічних, культурних та політичних процесів. Це загострює соціальні конфлікти. Як зауважує один з визнаних фахівців з проблем християнської соціальної етики Р. Маркс, «раніше конфлікт був між верхівкою суспільства та низами, а зараз він є вже не вертикальним, а горизонтальним, тобто йдеться про інклюзію та ексклюзію, себто про включення або виключення із структур суспільного життя» [14: 109]. Це зауваження має принципове методологічне значення для виявлення амбівалентності настанов, вимог, культурних стандартів та орієнтацій суспільства знань. Вони також є насиченими як утопічними, так і анти-утопічними ідеями. Так, просвітницька техноділлія у вигляді утопії безконфліктного гармонійного суспільства, існування якого підкріплене інформаційними технологіями, не може не викликати захоплення як гіпотетичне втілення масштабних просвітницьких програм, передусім гуманізації влади, посилення ролі інтелектуальних еліт у життєдіяльності складно структурованих динамічних соціумів. Щоправда, ейфорія від перспективи остаточної перемоги знання над невіглаством, світла розуму над темрявою заблуджень і забобонів зводиться майже нанівець через нагадування про владний потенціал знання, який у добу постіндустріальних трансформацій реалізується на якісно новому рівні. Сподівання на гуманізацію владних відносин через перетворення суспільства знань на суспільство освіти є досить поширеною новітньою утопією, яка ґрунтується на адаптованих до сучасності ідеях Просвітництва. Адже той факт, що знання у різноманітних його формах і репрезентаціях входить до повсякденного життя пересічної людини, ще не є запорукою її саморозвитку. Більш того, амбівалентні тенденції розвитку культури і суспільства, що знайшли прояв в останні десятиліття, дали підстави для визначення сучасної культури як «нового варварства» (culture as a new barbarism) через нерозбірливе споживання знеціненого знання [4: 11]. Однією з передумов запобігання такої нерозбірливості є посилення суспільної уваги до світоглядної культури та гуманістично спрямованої освіти.

Теоретичний конструкт постсекулярного суспільства, запропонований Ю. Габермасом, також можна вважати спробою дати відповідь на виклики сьогодення. Зокрема, він пропонує розглядати і відповідно використовувати релігію як ресурс для продукування гуманних смислів [див. 6: 13]. Отже, постсекулярні культуральні структури здатні виконувати функції охоронця «субстанції гуманного». Г. Йоас зауважує у цьому зв'язку: «Говорячи про постсекулярне суспільство, ми маємо на увазі не зростання значущості релігії або поновлення уваги до неї, а зміну позиції секулярної держави та громадськості щодо існування релігійних спільнот та тих імпульсів, які від них походять» [9: 124–125]. Так, сакральні смисли сприяють ствердженню пост конвенціональної моралі, соціальної відповідальності.

Варто нагадати, що усвідомлення єдності знання, освіти та моралі бере початок ще з часів античності. Але тільки у 19 ст. в рамках неогуманістичної парадигми відбувається взаємопроникнення понять освіти у її широкому сенсі, а саме: як формування гуманної людини, (Bildung) і знання. Це мало потужний евристичний потенціал і надало поштовх розвитку нових культурних форм і ствердженню нових моделей життєтворчості. Ці поняття, так само, як свобода і саморозвиток людини та людства у цілому формують серцевину гумбольдтіанської ідеї університету. У контексті цієї ідеї знання ототожнюється з істиною, а призначення і покликання вченого — а саме він у цій парадигмі є вихователем і вчителем людства — передусім пов'язано з відданим служінням їй. Героїзація і сакралізація діяльності вченого мала соціальні наслідки, формуючи суспільну повагу до діяльності науковців та вчителів. Останнє в західних розвинутих суспільствах зберігається і дотепер (на відміну від країн пострадянського простору).

Варто зауважити, що диференціація знання і спеціалізація наукового виробництва вимагають більш критичного ставлення до уявлень щодо начебто закономірного перетворення інформаційного суспільства на суспільство,

конститутивним чинником якого стає освіта. Таке перетворення є радше контингентним, тобто таким, що може відбутися або ж не відбутися в умовах постмодерної культури. Цей тип культури визначає культурний смисл і статус знання в різних конструктах постіндустріального суспільства та відповідно у конкретних умовах розбудови його структур. Якщо відійти від теоретичного конструкту суспільства знань і розглянути його прообрази, риси яких набувають визначеності у конкретних соціокультурних контекстах, то напрошується висновок про множинність модифікацій цієї соціокультурної реальності. Навіть те, що потенціал цього суспільства складається із знань, не усуває, а посилює ризики нового суспільства. Адже навіть історично успадковані знання перетворюються на постмодерні, бо несуть на собі відбиток нової доби, її культурних технік і стандартів, уподобань та інтелектуальної моди. Вимога прискорення тут висувається не тільки до наукового виробництва принципово нового знання, а й до інтерпретацій та реінтерпретацій. Як слушно зауважує Ліотар, постмодерне знання позбавляється своєї сакральності, бо «старий принцип, за яким здобування знання було нерозривно пов'язано з формуванням духу та особистості, зазнає все більшого занепаду... Знання виробляється і буде вироблятися на продаж, воно споживається і буде споживатися у новому виробництві, в усякому разі для того, щоб бути предметом обміну. Воно перестає бути своєю власною метою» [13: 23–24].

Гуманізувати таке комерціалізоване знання суто засобами освіти і виховання є надзвичайно важким завданням. Це обумовлюється тим, що сучасне наукове знання є надзвичайно розгалуженим. Воно втрачає свою цілісність, стає спеціалізованим, а демаркації між науковим і ненауковим знанням — нечіткими і розмитими. Принцип постмодерної плюральності торкається також і самоорганізації знань як в освітньому просторі, так і у життєвому світі. Теоретичний конструкт суспільства знань, який синтезує економічні, соціологічні, культурологічні і політологічні версії подальшого розвитку сучасних складноструктурованих суспільств, сам несе відбиток так званого дифузного, чи нерозбірливого модерну [див. 18: 81]. Це знаходить прояв у тенденції усунення ієрархії між різними культурними формами знання, у розмиванні меж між науковим знанням і повсякденним досвідом, у легітимації так званого забороненого знання про «темний бік людської природи». К. П. Лісман зауважує у цьому зв'язку: «У суспільстві знань, більш, ніж у будь-якому іншому, соціально заборонене знання збігається з індивідуально забороненим, тобто інтеоризованим знанням, бо через скасування офіційних заборон у сфері сприйняття і передачі інформації ця функція змушено перекладається на внутрішні інстанції» [11: 19].

Культурно-еволюційний підхід до визначення знання у якості фундаментальної основи нового типу суспільної реальності, розкриває принаймні напрям його дійсної і подальших само репрезентацій. Так, якщо у домодерну добу знання було скарбом (звідси походить метафора про скарбницю знань), у модерну — «силою», «владою» та культурним капіталом, то у постмодерній версії його символом може бути сховище, музей і навіть кімната для іграшок. Модерні міражі суспільства знань і ті його контури, які вимальовуються у постсучасних соціокультурних контекстах, мають принципові відмінності, хоча в обох випадках висувається вимога підпорядкування його людині.

Демократизуючи доступ до знання, акцентуючи його суспільну цінність, суспільство пізнього Модерну демократизує також знання як таке. Комплементарність сцієнтизму і антисцієнтизму у духовній культурі сучасних розвинутих суспільств, широке продукування дидактичних адаптацій наукового і паранаукового знання у вигляді методичних посібників, порад, рецептів тощо починає руйнувати успадковану від попередніх епох ієрархію різних форм знання, внаслідок чого суттєвою ознакою суспільств пізнього Модерну стає дефіцит виважених і відповідальних орієнтацій. Відтак і суспільство знань у його подальшій еволюції може виявитися «суспільством дезінформації» (Desinformationsgesellschaft), яке продукує брехню, плітки, удосконалює техніки підбору компромату тощо [12: 17]. Мінімізувати наслідки такої тенденції розвитку суспільства знань засобами освіти і виховання навіть у теоретичній площині є важким завданням. Адже те, що Т. Адорно називав «напівосвітою» (Halbbildung) видає себе за освіту, а так звана «мас-медійна педагогіка суспільства розваг» бере на себе роль вихователя і наставника молоді [12: 59].

Надзвичайне прискорення виробництва знань, окрім цього, само підштовхує людину до пошуків освітніх симулякрів. Суспільство знань у його версії «суспільства розваг» (Unterhaltungsgesellschaft) дозволяє, нехай лише на певний проміжок часу, затримати потік продукування знання. Адже його прискорення загострює проблему співвідношення між новим і старим знанням, між знанням і незнанням. Розглянемо дещо детальніше соціально-антропологічне підґрунтя цієї проблеми. Так, не зважаючи на відмінність модерної і постмодерної культур знання (Wissenskulturen), між ними простежується внутрішній зв'язок. Адже пізнання як наукова і культурна творчість обумовлює складні відносини між старим і новим знанням. Нагадаємо, що модерна теоретична традиція, фіксуючи тенденцію старіння знання, рішуче віддає перевагу новому, а постмодерна культура на протигагу цій традиції намагається обґрунтувати можливість співіснування Старого і Нового. Обидві можливості певною мірою вплинули на визначення рис і перспектив суспільства знань, сприяли перетворенню цього конструкту зі статичного на динамічний.

Суспільство знань, принципом існування якого є надмір продукування наукових і культурних інновацій, певною мірою порушує баланс між Новим і Старим в онтогенезі людини. Останнє може стати причиною не

тільки психічних а й соціальних патологій, спричинюючи кризу орієнтації людини і соціумів через девальвацію знань, цінностей та світоглядних пропозицій. Загроза ствердження нігілізму постійно супроводжує ті культурні трансформації, які пов'язуються зі становленням суспільства знань. Так, Лісман вбачає симптоми появи «практичного педагогічного нігілізму» через зосередження вчителів не на змісті, а на формі навчального процесу. [12: 36]. Але найбільш уразливою перед спокусами нігілізму є молодь, яка в силу своїх вікових психологічних характеристик завжди готова із запалом руйнувати старе, захоплюватися ілюзіями, перебувати у полоні мрій, віддано служити ідеям радикального оновлення світу. Радикальний нігіліст ніколи не буває старою людиною. Він переживає у неадекватний спосіб розчарування у старих суспільних цінностях і крах власних життєвих настанов та ідеалів. Суспільство знань, якщо воно буде нездатним здійснювати самоконтроль за своїм розвитком і самоопис своїх станів, може створити сприятливий ґрунт для паростків аксіологічного і навіть гносеологічного нігілізму з його деструктивними наслідками. «Віддання переваги Новому, — наголошує А. Тремль, — це дуже ризикована еволюційна стратегія. Ми намагаємося тим самим опанувати, схопити зростаюче прискорення нашої соціокультурної еволюції, але з цього може нічого не вийти. ... Уперше в історії культури наш світ через його самоіндукцію змінюється так швидко, що старе, випробуване знання змінюється в межах одного покоління так швидко, що втрачає свою корисність (перевірену в минулому). Наслідком цього стає надзвичайне посилення значущості дитини, отже, нової людини, але це не повинно не відбуватися за рахунок знецінення старої» [17: 74]. Розрив внутрішнього зв'язку між генераціями має руйнівні наслідки і для людини, і для культури, бо його наслідком є перспектива кінця історії, кінця цивілізації, зрештою — кінця індивіда.

Це є викликом для виховання у сучасних суспільствах, бо воно у його цивілізаційному вимірі є антропологічною константою. Як зауважує А. Тремль, первісною функцією виховання є «передача новим людям старого знання (і здібностей) для того, щоб також і ці люди спромоглися постаріти. Це не виключає креативності та інновацій, але значною мірою релятивізує їхнє значення, оскільки порівняно із традицією інновація має обмежене значення» [17: 76]. Обмежене значення інновацій у культурі обумовлено як їхніми власними життєвими циклами, так й особливостями людської психології, яка має межі сприйняття інновацій. Але передусім своєрідний інноваційний фільтр встановлюють самі соціальні системи. Суспільна свідомість, так само, як і індивідуальна, тут вдається до хитрощів: маскує старе під нове, підтримує баланс між старим і новим через введення до культури ретроінновацій тощо. Наведемо опис цього процесу, запропонований А. Тремлем: «Забагато нового може бути нестерпним і, попри темпоралізації селекційного відбору, воно вже не здатне виконувати компенсаторну функцію, яка стає соціально витратною. Але ми помічаємо це запізно. Отже, заміна старого на нове (у вигляді нової жінки, нового чоловіка, нової професії, а також ланцюга реформ тощо) є тільки заміною знайомих проблем на незнайомі. У нормальному випадку ми живемо не у новому, а у старому, а саме: у наших звичках. Нове у численних його проявах має потребу у старому не тільки для того, щоб його відкинути, а й для того, щоб зробити себе більш прийнятним як нове. Через музеїзацію старого... ми компенсуємо надмір нового, щоб бути у змозі його зносити» [17: 75]. Контрфактичність нової людини та емпірична даність старої, тобто представника тієї генерації, яка виховує нову людину, ускладнюють не тільки розуміння біографічної трансгенеральності, а й взагалі взаємозв'язку людського буття і часу. Особливо це торкається прийдешності, яка у парадоксальний спосіб мислиться як щось принципове нове, але у знайомих і зрозумілих контекстах.

Не менш складною методологічною проблемою, ніж взаємозв'язок Нового і Старого в культурі та освіті, є співвідношення між знанням і незнанням. Формальне розв'язання цієї проблеми, яка також має культурно-антропологічний аспект, втрачає будь-який сенс, бо прискорене старіння знань, удосконалення механізмів його селекції та трансляції ставлять під сумнів будь-яку дефініцію знання. Можна погодитись з німецьким дослідником перспектив суспільства знань К. Губіхом, який звертає увагу на такий момент: «Якщо ми при визначенні знання будемо виходити з того, що таке «знання», то оберемо хибну стартову позицію. Адже через це ми неминуче зав'язнемо в ітеративному процесі продукування знання про знання через знання тощо. До того ж, на кожному ступені треба було б вступати у полеміку з різними — філософськими, лінгвістичними, кібернетичними, соціологічними, економічними, інженерно-технологічними — пропозиціями щодо визначення змісту цього поняття» [8: 15]. Значно менш зауваг, на його думку, викликає типологічний розподіл знань на «знання про те, що є, знання про те, що може бути, знання про те, що повинно бути» [8: 19]. Кожне суспільство внаслідок історичних обставин, особливостей національної культури, рівня соціально-економічного розвитку, політичного устрою, впливу глобалізаційних тенденцій тощо, формує також різні моделі співвідношення між цими типами знань. Так, клерикальні і тоталітарні суспільства віддають перевагу деонтичному знанню орієнтованому на належне. Через сакралізацію належного практики інквізиції легко адаптуються до умов тоталітарної культури модерних суспільств, підкоряючи знання про те, що є, раз і назавжди визначеному належному. Про це переконливо свідчить історія науки та освіти у Третньому рейху, де домінувала ідея належного з вимогою підкорення об'єктивної істини волюнтаристським імперативам, наприклад через «німецьку волю до пізнання» або через стратегію «тотальної науки» [10: 81, 187]. У демократичних суспільствах, навпаки, саме через акцентування

значущості знання про те, що може бути, а може й не бути, тобто про контингентність тенденцій розвитку суспільства і культури, пропорції між означеними типами знань вирівнюється, що знаходить прояв у навчальних планах і програмах, проектах наукових досліджень тощо. Прозорість наукового виробництва за умов демократії, його доступність і популяризація, хоча і є позитивними тенденціями, але вони також мають свої ризики.

Про перетворення знання предмет широкого вжитку у масовій культурі вже йшлося вище. Суспільства споживання, виникаючи на ґрунті держав добробуту та благополуччя (Wohlstand- und Wohlfahrtstaaten) криють у собі небезпеку утилітаристського використання знання, віддаючи перевагу знанню про те, що є, перед знанням про належне і можливе. До того ж тут через радикалізацію опозиції «відкритість-закритість» і використання можливостей інформаційних технологій надзвичайно загострюється проблема припустимої міри прагматизації знання. Встановлення такої міри необхідно не тільки для визначення освітніх стандартів, а й підтримування життєздатності суспільства знань як соціальної системи. Тимчасові припинення певних дискурсів, наприклад, необхідно для того, щоб ефективно діяли морально-правові регулятиви. «Моральні норми, — слушно підкреслює К. П. Лісман, — функціонують тільки тоді, коли ми відмовляємось інструменталізувати знання, як виникли ці норми, що вони означають і кому вони корисні» [11: 26]. Деякі дослідники, оптимістично оцінюючи перспективу самоствердження суспільства знань як ери інновацій і радикального оновлення людства, вбачають запорукою гуманістичного спрямування його розвитку владне самоствердження так званої «епістемократії» [див. 2]. Дійсно, між владою і знанням, як вже зазначалося вище, завжди існував і існує взаємозв'язок. У суспільстві знань він значно посилюється, але це не означає автоматичного посилення ролі інтелігенції, рівня її моральної свідомості тощо, а також створення умов для реалізації численних проектів безперервної освіти. Аналізуючи ту ситуацію, яка склалася у Західній Європі, Р. Маркс констатує: «Дитина з родини із високим соціальним статусом має у сім разів більше шансів отримати вищу освіту, ніж та, що походить з родини з низьким соціальним статусом. ... Соціальна непрозорість системи освіти суспільства, яке ми все більш розуміємо як суспільство знань, накладає свій відбиток на професійне майбутнє індивіда, яке залежить від дипломів та освітніх сертифікатів, потрібних при працевлаштуванні» [14: 105–106]

Яким буде сукупний профіль знання у суспільстві, підвалинами якого стають знання, — це залежить від здатності людства управляти процесами свого розвитку, здійснювати контроль і самоконтроль. Найбільш загальне розуміння знання як визнаного і верифікованого результату пізнання вказує на його внутрішній зв'язок з домінуючими уявленнями про критерії знання і незнання істини і заблудження. Отже, знання завжди пов'язано з уявленнями про нього, з картиною світу, в рамках якої утворюється специфічна епістемна культура. Через це все більше стверджується думка про «плюралізм культур знання», розглядаючи їх як відповідні «практики, механізми та принципи соціально організованої пізнавальної діяльності», знання ж визначається як «культура у горизонті соціального» [15: 74].

В рамках цієї культури знання далеко не в останню чергу визначається через його відрізнення від незнання. Незнання у цьому сенсі виконує спонукально-орієнтуючу функцію. Адже усвідомлення незнання поглиблює уявлення про природу та антропологічне підґрунтя знання. Те, що продукування знання є також продукуванням незнання у його позитивному сенсі, людство усвідомлювало ще в античності. Незнання, як свідчать сучасні міждисциплінарні дослідження у галузі людинознавства, є складовою антропосоціогенезу. Воно — як встановлення обмеженості культурного виміру існуючого знання — конститує у негативний, але досить ефективний спосіб простір для людської діяльності. Незнання, яке не треба плутати з невіглаством, тобто суб'єктивно обмеженим знанням, або неосвіченістю та необізнаністю, має антропологічне значення. Як контрфактичність існуючій реальності, воно виконує розвантажну функцію, пригальмовує оберти спекулятивного мислення, відкриваючи простір для дій, що втілюють ідеї. А. Тремль вказує на антропологічні ризики відриву теорії від практики: «Тому, хто забагато знає, загрожує небезпека забагато думати, через що він зрештою стає нездатним діяти. Теоретична рефлексія, якщо вона постійно передує дії, викликає щось на зразок ступору перед прийняттям рішення» [16: 152].

У модерній культурі протягом кількох століть формувалося зневажливе ставлення до незнання. Ейфорія від прискорення процесу пізнання і наукового виробництва, притаманне ранньому Модерну, породжує ілюзію щодо можливості остаточної перемоги над незнанням. Упередження щодо сократівської гносеологічно-педагогічної позиції закріплюються ідеологією Просвітництва. Енциклопедія стає одним із символів цієї доби, а енциклопедист — взірцем освіченої людини. Розкриваючи цей бік діалектики Просвітництва, А. Тремль зауважує: «Негативне ставлення до незнання, яке згодом починає ототожнюватися з нерозумністю та ледарством, є зворотним боком завищеної оцінки знання, яке емоційно підганяється під мудрість і стає довготривалим завданням педагогіки. ... Знання стає функціональним еквівалентом сили. Доки існувала єдність теоретичного і практичного розуму, таке надання переваги знанню було суто етичним» [16: 154]. Значний приріст індивідуального, фрагментарного і розгалуженого незнання, який супроводжує процес конститування суспільства знань в свою чергу стає дестабілізуючим чинником суспільного буття через незупинний процес при-

скореної появи нових невизначеностей. Нове незнання принципово відрізняється від старого. Якщо раніше знання і незнання були закріплені нормативно, а старіння знання не викликало розгубленості і навіть відчаю, то за сучасних умов змінюється соціально-антропологічний статус незнання. Останнє вже не є прогалиною у знаннях, яку треба заповнити. Воно явно і неявно супроводжує життєтворчість людини, поводження з ним стає складовою мистецтва жити.

Суспільство знань, що змушено стверджуватись у мінливих контекстах нового незнання, посилює значущість соціального і організаційного навчання. Передусім це торкається його організації, бо процеси навчання і виховання тут не можуть протікати у тих формах, які були притаманні індустріальному суспільству. Постіндустріальні тенденції розвитку сучасних соціумів вказують на те, що у перспективі зникають лінії демаркації між соціальними просторами, виокремлення яких свого часу було цивілізаційним поступом. Сучасні комунікаційні технології дозволяють якщо не усунути, то принаймні зробити максимально прозорою межу між домом і працею, домом і навчанням. Суспільство знань, більш, ніж будь-яке дотепер, стає суспільством індивідів. Це означає, що старі ієрархічно побудовані форми координації вже не є дієвими за умов різких змін соціокультурних та епістемних ситуацій [див. 7: 109]. Мабуть вперше в історії економічні організації такого суспільства, мається на увазі як економіка взагалі, так і економіка наукового виробництва та економіка освіти, починають займатися самоаналізом і цілеспрямовано, а не спонтанно вчитися на власному досвіді. Суспільство знань значно розширює межі свого соціального та організаційного навчання, спираючись на свої власні культуральні структури. Їх завданням є мінімізація соціальних і культурних ризиків, запобігання психічних травм усіх без винятку генерацій населення, які набувають досвіду прискореного суспільного оновлення. Усе це потрібне, щоб розвиток суспільства знань йшов не у напрямку відчуження людини, а зі збереженням потенційно закладеної у ньому гуманістичної спрямованості.

У підсумку треба зазначити, що розгляд суспільства знань у проблемному полі культуральної соціології дозволяє створити динамічну модель останнього із залученням широкого теоретичного досвіду концептуалізації сучасних транзитивних суспільств та постійно змінюваних соціокультурних контекстів.

### Література

1. Колпаков А. Общество знания. Опыт философско-методологического анализа // Вопросы философии, 2000. № 4. С. 26–38.
2. Копилов В. О. Влада і знання генезис ідеї епістемократії. Х.: НАУ ім. М.Є. Жуковського «ХАІ», 2009. 514 с.
3. Інформаційне суспільство і культура / В. В. Лях, В. С. Пазенок, Я. В. Любимий та ін. // Інформаційне суспільство у соціально-філософській ретроспективі та перспективі. К.: ТОВ «XXI століття діалог культури», 2009. С. 10–44.
4. Eagleton Terry. Culture and Barbarism. Metaphysic in a Time of Terror// Commonweal. A review of religion, politics, and culture. March 27, 2009, Vol. CXXXVI, N 6. P. 11.
5. Glißmann Wilfried Die neue Selbstständigkeit in der Arbeit // Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen — Trends — Probleme/ Hrsg.: Christoph Huber. Berlin: Ed. Sigma, 2000. S.135–150.
6. Habermas Jürgen. Glauben und Wissen. Friedenpreis des Deutschen Buchhandels 2001. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 2002. 48 S.
7. Heidenreich Martin. Die Organisation der Wissensgesellschaft.// Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen — Trends — Probleme/ Hrsg.: Christoph Huber. Berlin: Ed. Sigma, 2000. S. 107–119.
8. Hubig Christoph. Einführung Was leistet eine Grundlagen Diskussion? Unterwegs zur Wissensgesellschaft: Grundlagen — Trends — Probleme/ Hrsg.: Christoph Huber. Berlin: Ed. Sigma. 2000. S. 15–24.
9. Joas Hans. Braucht der Mensch Religion. Über Erfahrungen der Selbsttranszendenz. Freiburg am Breisgau: Fink, 2004. 234 S.
10. Leske Monika. Philosophen im Dritten Reich. Studie zu Hochschul- und Philosophiebetrieb im faschistischen Deutschland. Berlin: Dietz Verlag, 1990. 318 S.
11. Liessmann Konrad Paul. Philosophie des verbotenen Wissens. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2001, 243 S.
12. Liessmann Konrad Paul. Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 2006. 275 S.
13. Lyotard J.F. Das Postmoderne Wissen. Wien: Paul Zsolnay Verlag, 1986. 198 S.
14. Marx Reinhard. Das Kapital. Ein Plädoyer für den Menschen. München: Pattloch Verlag, 2008. 320 S.
15. Sandkühler Hans Jörg. Kritik der Repräsentation. Einführung in die Theorie der Überzeugungen, der Wissenskulturen und des Wissens. Frankfurt am Main, 2009–280 S.
16. Treml Alfred K. Allgemeine Pädagogik. Grundlagen, Handlungsfelder und Perspektiven der Erziehung- Stuttgart-Berlin-Köln: Kohlhammer, 2000. 304 S.
17. Treml Alfred K. Das alte und das Neue . Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht // Alfred K.Treml (Hrsg.) Das Alte und das Neue. Erziehung zur Kreativität aus evolutionstheoretischer Sicht Münster, 2004, S. 67–79.
18. Welsch Wolfgang. Unsere postmoderne Moderne. Berlin: Akad. Verlag, 1993. 344 S.
19. Willke H. Atopia. Studien zu atopischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001. 263 S.

## ПЕРЕОРІЄНТАЦІЯ СУСПІЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ З БОРОТЬБИ НА ЄДНІСТЬ

С. М. Олексюк

Магістр за спеціальністю «Управління інноваційною діяльністю»  
Експерт консультант Консалтингової фірми «Результат»

### Переориентация общественного сознания с борьбы на единство

Можете ли вы себе представить, что человек является магнитом с положительно и отрицательно заряженными частицами. Частицы существуют в одном носителе, хотя являются противоположностями и при этом как-то между собой взаимодействуют.

В чем же сила действия магнита? — В целенаправленном взаимодействии его частиц между собой.

Определенно, человек, так же, как и магнит, имеет магнитное поле и может являться как позитивно заряженным (доминирующая мысль о единстве), так и негативно заряженным (доминирующая мысль о борьбе) магнитом. Но так или иначе он будет находить взаимосвязи и взаимодействовать с внутренним и внешним мирами и притягивать к себе разные предметы, события и явления. Как он будет настроен, то и притянет в свою жизнь.

— Учитель, а что такое карма?

— Карма — это благодарность Вселенной за твои дела.

— Благодарность?

— Какие дела, такая и благодарность.

Мысли, что рождаются у нас в сознании, формируют нашу действительность.

Если в сознании индивида или общества доминирует мысль о борьбе, то нас неизбежно ждет саморазрушение, несмотря на весь научно-технический прогресс (который в этом случае будет ускорителем процесса) и это то, что мы можем видеть сегодня в целом мире: войны, голод, загрязнение окружающего нас мира, жесткая конкурентная среда на выживание даже в пределах семьи.

Но если в сознании индивида или общества доминирует мысль о единстве, как и запланировано от создания мира, так как мир един, то в таком случае нас неизбежно ожидает как индивидуальное, так и общественное, максимально эффективное и гармоничное развитие на всеобщее благо.

Итак, главное, с чем нам необходимо определиться в 21 веке — это вектор всеобщего дальнейшего развития. Именно он станет основой и воспитания, и образования нового человека, нового поколения.

Духовно-интеллектуальное образование и воспитание 21 века должно иметь кардинально другой вектор своего развития. Отличный от вектора прежних веков. И этот вектор — вектор единства, дополнения и сотрудничества.

Прошлый век (или прошлые века) можно назвать веками борьбы. И их подпитывала философия борьбы. Именно она являлась и является основой мышления и мировоззрения большинства.

Самым актуальным моментом сегодняшнего развития является переориентация общественного сознания (равно как и бизнесового) с борьбы на единство!

До сих пор мир живет в общем и целом в философии борьбы и конкуренции. Что само по себе и является следствием этой философии. Многие сегодня считают, что без борьбы и конкуренции нельзя. Не будет развития. Но это не так. Можно еще быстрее и качественнее, эффективнее развиваться не через борьбу и конкуренцию, а через дополнение, сотрудничество, сотворчество, что является показателями единства.

Понятие борьбы многолико. И как бы вы ее не называли (конкуренцией, соревнованием, спортом, в конце концов), суть одна и та же — отрицание.

И к тому же каждый раз нужно уточнять, что мы вкладываем в понятие «борьба» конкретно. Многие ведь и не задумываются над ее конкретным смыслом, а просто повторяют за кем-то, возможно таким же бездумным.

Нас призывали и призывают бороться за мир, за труд, за май, за место под солнцем, за успеваемость, за урожай...

А если хорошенько задуматься, может быть, чтобы мир наступил, нужно перестать бороться? Может быть, нужно просто отказаться от своих ненужных никому амбиций, или зависти, или ревности, или мести... может быть нужно научиться уважать другого человека, другую страну, другой или чужой бизнес... Может быть нужно учиться делиться, радоваться чужим успехам, соединять разные способности, знания и умения... И тогда мы начнем пользоваться совсем другими энергиями.

Ведь борьба — это один из видов энергии, и, как правило, разрушительный. Совсем другие энергии привлекаются, когда человек или ребенок находится в любви и заботе.

Это не значит, что борьба как явление не нужна и исчезнет с лица Земли вообще когда-либо. Нет. Но это значит, что должна смениться доминанта в сознании, мышлении и действиях человека. А действия —

это всегда следствие мысли и чувств. Поэтому, говоря о мышлении, нельзя забывать и о формировании правильных чувств. Чувства — это наша психическая энергия. Это наше психическое здоровье. И именно на это должно быть нацелено воспитание и образование 21 века. Это доминанта эпохи!

Зачем бороться за успеваемость? Может быть просто нужно захотеть учиться?

Зачем бороться за урожай? Может быть просто нужно его собрать вовремя. А чтобы было что собирать — нужно вовремя посеять.

Зачем бороться за мир — нужно его не нарушать.

Не нужно бороться ни с какой своей противоположностью, потому что это наша вторая половинка, нужно научиться ею пользоваться (левая рука-правая рука, левое полушарие-правое полушарие и т. д.).

Не нужно бороться с природными противоположностями (день-ночь, мужское-женское начало, старое поколение — новое поколение и т. д.), нужно также научиться ими пользоваться. Это наше достояние.

Конечно, и борьба, и конкуренция играли свою положительную историческую роль до определенной черты. И в дальнейшем они не исчезнут как явление. Но пора менять саму доминанту всеобщих процессов развития. Именно это и есть главная задача и образования и воспитания сегодня и завтра.

Именно философия единства является основой *гармоничного* развития личности или социума. Потому что гармония предполагает учет всех (разных) граней человека, разных граней социума, учет противоположных составляющих одного целого, учет других мнений, понимание многомерности пространства и времени, симбиоз разных людей, умение считаться с другими людьми...

Именно философия единства является основой системы «Результат» для целенаправленного обучения решать весь спектр организационных проблем.

Для формирования в сознании человека сверхэффективных интеллектуальных способностей квантового мышления.

Именно философия единства является основой системы «Результат» необходимой для построения между людьми отношений максимальных возможностей, создание систем социальных взаимодействий.

Я убежден, что вся наша жизнь — это школа с одним большим уроком и переменами, где все без исключения — ученики...

С одной стороны, жизнь нас учит и влияет на нас и наше развитие, а с другой — мы ее формируем и изменяем по мере своего развития. Это всегда взаимный процесс, а раз взаимный — значит един, взаимосвязан.

Поэтому настоятельно рекомендую каждому (как жизненная необходимость) ознакомиться с социальными разработками украинских учёных и инженеров по одноименной системе «Результат».

### Литература

1. Академические тетради // Независимая академия эстетики и свободных искусств. Бюллетень интеллектуальной собственности. Переориентация сознание с Борьбы на Единство. С. 122.
2. Юшин В. П. Руководство по интенсивному развитию организаторских способностей руководителей (интеллектуальная локация социального лидера. Ключ к коллективной эффективности). Луцк, 1998. С. 19.
3. Юшин В. П., Юшина А. Н. Система «Результат». Теория и практика переориентации общественного сознания с борьбы на единство. Луцк, 2003. С. 26.

## ШАХОВІ МОДЕЛІ СТОСУНКІВ В СУСПІЛЬСТВІ І ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ СВІТОГЛЯДУ ІНДИВІДА

О. С. Синьов

Здобувач наукового ступеню кандидата наук

Президент громадської організації Центр Громадських Ініціатив «Східна зірка»

Роль шахів у формуванні світогляду людини безперечно велика, попри те, що їх походження — навіть не гіпотеза, оскільки гіпотезі потрібні хоч якісь доказові підстави, а про походження шахів говорять тільки древні літературні джерела (легенди). Класичні шахи як засіб виховання людини мало вивчені сучасною наукою. Імовірно, шахи є мікро моделлю людських відносин і устрою світу. У вигляді шахової гри вона існує близько 2000 років. Саме тому там є і рядові, і кіннота, і війська, і фортеці, і король, і королева. Навіть зараз усі її складові є присутніми у бутті, що оточує нас. Але не усі елементи буття є в шахах, тому нам цікаво, наскільки шахи адекватні світу?

Поняття симбіозу узяті нами з біології для опису процесів в суспільстві внаслідок того, що видима певна схожість між взаємовідносинами біологічних об'єктів і соціальних. Під соціальними стосунками розумітимемо усі їх різновиди від міжособистісних до взаємодій великих груп (народів). Використовуючи метод аналогії,



застосуємо концепцію симбіозу для опису ситуацій, що виникають в процесі гри в «Руські шахмати». І проведемо порівняльний аналіз Руських і класичних шахів на предмет формування системи цінностей у гравців.

Потрібно сказати, що авторська назва шахової гри, в котру грають три гравці, на українській мові має назву «Руські шахмати». Не плутати з некоректним перекладом як «Російські шахи». В нашій статті ми свідомо, для простоти порозуміння будемо називати і класичні і Руські однаково шахи. Хоча слово «шахматы» має походження з санскриту і перекладається як шах — король, мат — смерть. Назва гри — Смерть королю. В українському перекладі загубили половину слова, а саме «мат» — смерть. І тому на сьогодні ми маємо хибне слово — шахи. Також можна зустріти не вірний переклад з російської мови на українську слова «Русские». Найчастіше перекладають як «російські», але це геть не вірно, тому що Росія це держава і «російські» означає належність до держави, в той час як «руські» означає належність до культурного шару. Належність України до цього культурного шару дуже велика, хоча загалом не дуже усвідомлюється. Як приклад, можна навести назви міст України від заходу до сходу (Рава-Руська, Руська Лозова, Руські Тішки і т. п.)

Симбіоз (у перекладі з грецького «спільне життя») — форма тісних взаємовідносин між організмами різних видів або, більше узагальнено, між різними елементами системи, при якій хоч би один з них дістає для себе користь (<https://ru.wikipedia.org/wiki/Симбіоз>). Термін «симбіоз» прийшов з біології, але знайшов застосування і у філософії, і в соціології, і в педагогіці, і в етнографії, а також ряді інших наукових дисциплін. Взаємо вигідний, обов'язковий вид симбіозу називають мутуалізмом. Стосунки, корисні одному, але байдужі іншому симбіонту, називають коменсалізмом. Стосунки, шкідливі одному, але байдужі іншому називають аменсалізмом. А кооперацією називають необов'язкові взаємовигідні стосунки. Форма симбіозу, при якій один організм (паразит) використовує інший (хазяїн) як джерела живлення або/і місця існування, називається паразитизмом.

Основи вчення про взаємодопомогу, як окремих випадок симбіозу, заклали в другій половині XIX ст. незалежно один від одного російський філософ П.А. Кропоткін і зоолог, засновник Петербурзького суспільства дослідників природи, доктор філософії К.Ф. Кесслер, а також німецький ботанік і мікробіолог Г. А. де Бари, що запропонував терміни «симбіоз» і «мутуалізм». На думку Кропоткіна, етика є «кращою зброєю у великій боротьбі за існування, яка постійно ведеться тваринами проти клімату, повеней, бурь, буранів, морозу і т. п.» [1, с. 14]. Петро Кропоткін доводить, що в природі лише з першого погляду перемагає хижак, що насправді в природі «безліч видів безумовно слабких», які набагато краще за хижаків «досягають успіху у боротьбі за існування, і завдяки властивій їм товариськості і взаємному захисту вони навіть витісняють суперників і ворогів, незрівнянно краще їх озброєних. Це мурашки, бджоли, голуби, гризуни, олені, і так далі» [1, с. 16]. Практика взаємодопомоги в природі завжди веде до прогресивного розвитку. Взаємодопомога дає «такі переваги видам тварин, що практикують її, що абсолютно змінює співвідношення сил не на користь хижаків» [2, с. 264]. Таким чином, симбіоз має на увазі з'єднання, спільне існування, при яких хоч би одна із сторін отримує вигоду.

Конфронтація — навпаки, поняття про стосунки, що містять протиборство, протиставлення, зіткнення соціальних систем, класових інтересів, переконань. Конфронтація породжує конфлікт. З різновидів конфлікту нас цікавить в першу чергу соціальний конфлікт, коли людині кидає виклик іншій людині, групі осіб або суспільству. Крайній прояв конфлікту — це знищення однієї із сторін конфлікту іншої його сторони [3].

Розглянемо і порівняємо взаємовідносини у двох модельованих у шахах співтовариствах. Одно складається з двох гравців класичної шахової партії, а інше складається з трьох гравців, що грають в Руські шахи [4]. Шахова партія має на увазі тимчасове об'єднання гравців в колектив, який за умовами гри вимушений взаємодіяти в різних варіантах. Гравців ми розглядатимемо як тимчасове співтовариство, в якому проявляються всі взаємодії, що цікавлять нас. Шахи виступають у нас як ініціатор і регулятор міжособистісних стосунків.

Які варіанти взаємодії представляє нам гра в класичні шахи? Суперництво, боротьба, конфронтація, прагнення до домінування, і таке інше. Активно практикуючи гру в шахи один на один, ми тренуємо і виховуємо в собі вище перелічені якості. Повторюючи з разу в раз певні моделі поведінки, ми формуємо у свідомості стійкі патерни, які неусвідомлено проявляються в нашій повсякденній діяльності. Є такий вислів: «Посієш вчинок — пожнеш звичку, посієш звичку — пожнеш характер, посієш характер — пожнеш долю». Звичка — друга натура, і шахісти виховують в собі борців, націлених на суперництво і конфронтацію. Нічого іншого правила класичних шахів і не припускають, навпаки, заохочують конфліктність. Формований в ігровому процесі стереотип поведінки людини, спрямований на затвердження власної переваги у будь-яких умовах, стає поведінковою нормою. Звідси витікає, зокрема, питання про те, з якого віку має сенс залучати дітей до вивчення шахів і участі в шахових заходах. Якщо між ними буде з дитинства боротьба, суперництво, протистояння і тому подібні стосунки, та до того ж посилені слов'янським максималізмом, то кому від цього буде користь? Для кооперації, колективності і народу громадського типу усе це край погано.

Слов'яни історично були общинниками, хоча треба помітити, що з кожним роком ця наша культурна особливість все більше розвивається індивідуалізмом споживчого суспільства [5]. Руйнуючи культурні форми поведінки, що склалися за віки існування етносу, минулі випробування часом, які зіграли найважливішу роль

для його виживання в складних умовах (природних, історичних і т. п.), ми наражаємо на небезпеку існування цього етносу в майбутньому. Неусвідомлене копіювання чужих моделей поведінки може привести нас до поглинання іншим культурним полем і виродженню власного. Результат такої діяльності називається «Втрата орієнтації» [6]. Змінений світогляд і, як наслідок, правила взаємовідносин можуть якщо не знищити громадські народності, то багато в чому скоротити їх чисельність. Метафоричним прикладом можуть бути способи життя риби і птаха. Самий кращий підводний палац виявиться могилою для солов'я і його блискучі здібності співати в сторонньому середовищі не реалізовуватимуться. Проведемо аналогію з фізичними видами спорту. Шахи теж відносяться до спорту, хоч і до інтелектуального, але підхід до фізичних навантажень аналогічний підходу до інтелектуальних навантажень. У спорті є ранжирування, категорії, наприклад, вагові категорії у штангістів. Є штангісти легкої ваги, є важкоатлети, і ніхто не вимагає від штангіста або боксера легкої ваги змагатися з важкоатлетом або навантажити легкоатлета нормативами важкоатлета. Жінці не дозволяється піднімати більше 25 кг, щоб вона не надірвалася. У шахах однакова інтелектуальна «вага» дається і дітям, і жінкам, і дорослим чоловікам, і що з ними буде — таке питання навіть не ставиться. У шахах ми зустрічаємо нерозуміння суті дії гри і її наслідків на людину, абсолютне нерозуміння дій інтелектуальної ваги, ніякого ранжирування, ніякого наукового осмислення процесу, що відбувається. І діти, і дорослі, і майстри, і початківці, усі грають однією вагою. Тобто їм дається однаковий інтелектуальний вантаж повноцінних шахів.

Який висновок з вищесказаного? Більшого егоїста, ніж шахіст, не існує. У самих правилах гри закладена певна філософія поведінки (боротьби і навіть «вбивства»), яка згодом екстраполюється на повсякденну соціальну практику. Відбувається виродження духовності і людяності. Правилами гри не передбачені такі людські якості, як співчуття, дружба, взаємовиручка і тому подібне. Роз'єднане суспільство, наслідуючи принципи паразитизму і індивідуалізму, не здатне перейти до вищого ступеня розвитку. Як наслідок, ми бачимо прояв негативних поведінкових чинників в людському суспільстві від конкуренції і розгулу злочинності до локальних і світових воєн. Сьогодні, маючи у своїх руках що найпотужніший вигляд озброєння, таке як ядерне, ми стаємо небезпечні самі для себе. Узагальнюючи цілий букет небезпек, що підстерігають людство на його шляху розвитку, глобальне наукове і політичне співтовариство займаються розробкою нової парадигми мислення [7]. Багато учених вважають, що третє тисячоліття або буде духовним, або його не буде взагалі, що настав час перейти з епохи варварства до епохи цивілізації [8].

Для того, щоб змінити світоглядну картину, що склалася за тисячоліття, і характер стосунків в людському суспільстві, треба у свідомість людей плавно вводити разом із вже існуючим розділовим сполучником «або» — єднальний сполучник «і». Природно, відразу це зробити не вдасться в силу великих інерційних процесів в колективній свідомості. Але робити треба вже зараз. Шахове поле з фігурами звичайно, обмежено, як і планета Земля з її ресурсами. Знаходячись в умовах однієї замкнутої системи, ми повинні навчитися співпрацювати один з одним — інакше вичерпання ресурсу на конфлікти або глобальний конфлікт обіцяють нам невтішні перспективи.

Костянтин Едуардович Цюлковський у своїй повісті «Пригоди атома» запропонував варіант зміни суспільного устрою від капіталістичного (індивідуалістичного) до комуністичного (колективного, обцинного) без обтяження і грубої ломки людей і держав [9]. Рішенню такої задачі можуть сприяти модернізовані шахи, що нещодавно з'явилися на пострадянському просторі. Ці нові шахи називаються «Руські шахмати» або тригональні. Число гравців — три людини одночасно. При грі утрюх у нас непомітно серед сталих стереотипів конфронтації з'являється новий стереотип — співпраця. Не лише ти або я, але і ти і я. Це новий тип раціонального мислення, в основі якого лежить трійка, або непарне число. Якщо в класичних шахах стоїть завдання убити супротивника і в процесі гри гравці діляться на два, тобто один вбиває іншого, то в Руських шахах із-за особливості непарного числа гравців завжди з'являється можливість чинити опір сильнішому супротивникові двом іншим слабкішим гравцям шляхом союзу або кооперації. Природно, що до розуміння взаємодії тимчасового союзу проти сильнішого гравця вони приходять шляхом аналізу поточної ситуації на ігровому полі. Таким чином через гру у свідомість входить інструмент для взаємодії, що дозволяє здійснювати симбіоз в різних його варіантах. Ситуації, що виникають при грі утрюх, змушують нас до симбіозу. Мало того, якщо ми хочемо мати успіх у вигляді перемоги в партії, то ця консолідація обов'язково має бути. Вона, звичайно, тимчасова і залежить від ходу гри. Але такий варіант стосунків як співпраця, що практикується в процесі гри, вже закріплюється у свідомості. Повторюючись багаторазово в практиці гри, симбіотична модель поведінки з часом перейде в підсвідомість і проявлятиметься в повсякденній діяльності гравців. Ще один плюс Руських шахів — це можливість створювати свої правила гри. Як інструмент моделювання, вони дуже рухливі, гнучкі і пристосовані під опис будь-яких ситуацій. На сьогодні налічують приблизно 200 варіантів правил гри в Руські шахи, і це незважаючи на їх молодий вік.

Очевидним є висновок про більшу кількість різноманітності характерів стосунків між учасниками тимчасового співтовариства, яким є колектив, що сидить за однією дошкою. Різний характер стосунків від контракти до співдружності відсоує убік формулу, в якій говориться, що життя — це боротьба. Не обов'язково

це боротьба. У житті багато всього окрім боротьби. Мати, наприклад, зі своєю дитиною не бореться, як з супротивником, на знищення. Можлива боротьба з його шкідливими схильностями, із слабкостями фізичними і душевними, але ця боротьба має інший характер і мету зробити дитину краще. У Руських шахах створюється альтернативний варіант гри, в якому співдружність підживлює життя в усіх його проявах і формах, тоді як в класичних шахах формується установка тільки на знищення. У конфронтаційних процесах умови для розвитку практично не створюються; там немає симбіозу, немає об'єднання, немає виходу на взаємодію, на стійкість структури і появу нового. І навпаки — в співдружності всі ці явища дають підвищення рівня системної організації і появи нових якостей, яких раніше не було у окремо взятих елементів [10].

Вивчаючи гру Руські шахи, ми знайдемо багато цікавих питань для філософів, культурологів, педагогів і психологів. Руські шахи відкривають нові можливості у формуванні світогляду людини, в якому домінує ціннісна установка на створення і збереження життя.

### Література

1. Крпоткин П. А. Этика. Происхождение и развитие нравственности. М. : Полидзат, 1991. 363 с.
2. Розенберг Г. С. Конкуренція і взаємодопомога — дві сторони «медалі» взаємодії популяцій (до 175-річчя з дня народження Петра Олексійовича Крпоткіна і 115-річчя виходу його монографії «взаємна допомога як чинник еволюції») // Ювілеї і дати. Самарський Лука: проблеми регіональної і глобальної екології. 2018. Т. 28, № 3. С. 262–269.
3. Здравомыслов А. Г. Социология конфликта. Изд. 3-е, доп. и пер. М. : Аспект-пресс, 1996. 317 с.
4. Малюта А. Н. Гіперкомплексні динамічні системи. Львів : Вища школа, 1989. 118 с.
5. Білорус, О. Г., Мацейко, Ю. М. Глобальна перспектива і сталий розвиток (Системні маркетингові дослідження) : монографія. Київ : МАУП. 2005. 492 с.
6. Малюта А. Н. Система діяльності. Київ: Наукова думка, 1991. 206 с.
7. Bailey, Kenneth D. Sociology and the New Systems Theory. Toward a Theoretical Synthesis / Kenneth D. Bailey. New York : State University of New York, 1994. 372 с.
8. Бабич В. П., Могилко В. А., Онегіна В. М. Прикладна онтологія. Харків : Вид-во «Друкарня Мадрид», 2013. 364 с.
9. Циолковский К. Э. Миражи будущего общественного устройства. М. : Луч, 2010. 272 с.
10. Малюта А. Н. Закономірності системного розвитку. Київ : Наукова думка, 1990. 136 с.

## PRZEGLĄD POLSKIEJ FILOZOFII REALISTYCZNEJ W XX WIEKU I JEJ ZWIĄZEK Z EDUKACJĄ<sup>1</sup> THE REVIEW OF POLISH REALISTIC PHILOSOPHY IN THE 20 TH CENTRY AND ITS CONNECTION WITH EDUCATION

Dr hab. Mikołaj Krasnodębski

prof. nadzw. Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Głogowie  
e-mail: mikołajkrasnodebski@gmail.com

### Wstęp

Filozofia polska najczęściej jest kojarzona z XIX — wiecznym mesjanizmem<sup>2</sup>, z XX — wieczną Szkołą Lwowsko-Warszawską, lub „drugą” fenomenologią Romana Ingardena (1893-1970)<sup>3</sup>. Często zapomina się o polskim tomizmie, zwanym również filozofią: klasyczną<sup>4</sup>, realistyczną, neotomizmem, a także filozofią arystotelesowsko-tomistyczną<sup>5</sup> (najczęściej w tomizmie tradycyjnym), który ma bardzo długą tradycję<sup>6</sup>.

Obecnie określa się je także mianem filozofii wieczystej (*philosophia perennis*) oraz filozofii chrześcijańskiej, a nawet neoscholastycznej. Wydaje się, że współcześnie dominuje filozofia neotomistyczna (zwana po prostu: tomizmem) również i ona nie stanowi jednolitego nurtu współczesnej filozofii. Dla pełniejszego ujęcia filozofii i pedago-

<sup>1</sup> Niniejszy tekst stanowi przeredagowaną i rozszerzoną wersję pracy pt. *Polska paideia neoscholastyczna i neotomistyczna*, w: *Mysł pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, w: *Filozofia i pedagogika* (seria wydawnicza), t. IX, red. tomu M. Krasnodębski, red. serii A. Murzyn, Warszawa 2014, s. 15-43.

<sup>2</sup> Współczesne można zaobserwować nawiązania do mesjanizmu. Zob. R. Tichy, *Manifest neomesjanistyczny*, w: „Rzeczpospolita, wydanie elektroniczne” <https://www.rp.pl/artykul/242633-Manifest-neomesjanistyczny.html> [stan z dn. 14.11.2018]; „Pressje” Teka 28: *Powrót mesjanizmu*, w: <https://pressje.pl/teki/powrot-mesjanizmu> [stan z dn. 14.11.2018].

<sup>3</sup> Fenomenologia Romana Ingardena została spopularyzowana w Zachodniej Europie i Stanach Zjednoczonych przez jego uczennicę Annę Teresę Tymieniecką (1923-2014).

<sup>4</sup> Por. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji — wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018, s. 16-17.

<sup>5</sup> Jest to błąd, ponieważ arystotelizm jest filozofią esencjalną, zaś tomizm — egzystencjalną.

<sup>6</sup> Z racji, iż cechą wyróżniającą tej filozofii jest realizm, dlatego w tytule artykułu używam tego określenia. Na temat filozofii realistycznej pisałem m.in. w: *Tomizm*, w: „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku”, t. 6, red. T. Pilcha, Warszawa 2007, s. 705-712.

giki tych kierunków należy doprecyzować powiadające się jej określenia: neoscholastyka, neotomizm, filozofia wieczysta (perennialna) i filozofia chrześcijańska. Neoscholastyka zdaniem A. B. Stępnia to: „współczesny styl uprawiania filozofii, kontynuujący tradycję średniowiecznej (i późniejszej) scholastyki; neoscholastyka to właściwie ogólna nazwa (uzasadniona przede wszystkim historycznie) dla neobonawenturyzmu, neotomizmu, neoskocyzmu, neosuarzjanizmu i zbliżonych do nich ugrupowań i orientacji filozoficznych; niektórzy do neoscholastyki zaliczają także neoaugustynizm i neoanzelmianizm, inni zaś ograniczają ją do neotomizmu”<sup>1</sup>.

Niezależnie więc od przyjętego rozumienia neoscholastyki dominujący wydaje się w nim neotomizm. Neotomizm zaś to współczesny tomizm — filozofia zapoczątkowana przez Tomasza z Akwinu, odrodzona na przełomie XIX i XX i rozwijająca się do dziś (specyfikę tej filozofii omawiam poniżej). Filozofia wieczysta odwołująca się zarówno do starożytności (Platon, Arystoteles), jak i do średniowiecza (Tomasz z Akwinu), w których doszukuje się wciąż aktualnych i nieprzemijających problemów filozoficznych, stanowiących prawdziwą filozofię. Filozofię wieczystą można uznać więc za efekt wielowiekowych filozoficznych poszukiwań prawdy, poniekąd ich syntezę<sup>2</sup>. Tak ujęta filozofia wieczysta nie jest również nurtem jednolitym, ale podejmującym najbardziej uniwersalne problemy filozoficzne. Akcentuje się w niej trwałość, jedność i prawdziwość, uznając ją w ten sposób za filozofię jedyną filozofię doskonałą prawdziwą, ale istniejącą w poszczególnych filozofiach znanych z jej dziejów. *Philosophia perennis* wyłania się właśnie z dziejów ludzkiej filozoficznej refleksji. Jak zauważył S. Swieżawski: „(...) istotnie w pojęciu *philosophia perennis* trwałość i jedność dotyczy tu samych pytań, a nie ich rozwiązań i wyciąganych z nich następstw”<sup>3</sup>.

Z kolei filozofia chrześcijańska to filozofia zainspirowana Objawieniem chrześcijańskim. Za filozofię chrześcijańską uważa się zarówno neoscholastykę, jak i neotomizm oraz filozofię wieczystą. Problem filozofii chrześcijańskiej nie znany w średniowieczu w sensie terminologicznym, został wprowadzony do dyskusji w latach 20-tych XX wieku za sprawą publikacji historyków filozofii: E. Bréhiera i É. Gilsona<sup>4</sup>.

Filozofia realistyczna jest osadzona na bytowym i poznawczym realizmie, negującym ontologiczny i epistemologiczny idealizm<sup>5</sup>. Historycznie jest związana z filozofią Tomasza z Akwinu (1225–1274). Po śmierci Tomasza jego nauka została potępiona, a po odwołaniu potępień, uległa zniekształceniu, wpisując się w nurt scholastyczny, a następnie neoscholastyczny.

Już od XVI wieku na polskim gruncie scholastyka znajduje swoich licznych zwolenników i naśladowców, zaś od XIX wieku neoscholastyka a następnie w wieku XX neotomizm zostają twórczo rozwinięte, oddziałując na rodzimą myśl pedagogiczną<sup>6</sup>. Na uwagę zasługuje tu chociażby twórczość pierwszej polskiej filozof i zarazem pedagoga — E. Ziemięckiej (1815/19–1869), opracowana przez J. R. Błachnio<sup>7</sup> oraz innych autorów<sup>8</sup>. Jeszcze przed encykliką *Aeterni Patris* Leona XIII (1879) filozofia tomistyczna była z powodzeniem uprawiana przez Karola Surowieckiego (1754–1824), Andrzeja (Jędrzeja) Trzcńskiego (1749–1823), Stanisława Chołoniewskiego (1791–1846), Ignacego

<sup>1</sup> A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 2001, wyd. 4, s. 376-377.

<sup>2</sup> S. Wielgus, *Philosophia perennis*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 8, Lublin 2007.

<sup>3</sup> S. Swieżawski, *Zagadnienie historii filozofii*, wyd. 2, Warszawa 2005, s. 445.

<sup>4</sup> Z. Zdybicka, E. Zieliński, *Chrześcijańska filozofia*, w: *Encyklopedia katolicka*, t. 3, red. R. Łukaszczyk i inni, Lublin 1989, s. 391-396. Na marginesie pozostawiam polemikę czy tomizm jest filozofią chrześcijańską i czy w ogóle ona istnieje? Opowiadam się za stanowiskiem M. Gogacza, że tak jak nie ma chrześcijańskiej matematyki lub fizyki, tak nie ma chrześcijańskiej filozofii. Filozofia to nauka filozoficzna o pryncypiach bytu. Przymiotnik „chrześcijańska” miał w wykazać, że filozofia uprawiana na KUL i ATK oraz innych uczelniach kościelnych jest „gorsza” czy mniej treściowo poznawcza od filozofii marksistowskiej. Wyczerpująco problematykę tą podejmuje M. Gogacz w książce pt. *Szkice o kulturze*, Kraków-Warszawa/Struga 1985. Gogacz dodaje jednak, że tomizm jest „chrześcijański najbardziej w tym sensie, że jako filozofia rzeczywistości, pozwala realnie ująć rzeczywistość Boga”. Cyt. M. Gogacz, *Filozofia chrześcijańska w Polsce Odrodzonej (1918-1968)*, „Studia Philosophiae Christianae” 5 (1969) 2, s. 73.

<sup>5</sup> Por. M. Krasnodębski, *Antropologia edukacji*, dz. cyt., s. 24-26.

<sup>6</sup> W XIX wiecznej Polsce filozofia neoscholastyczna rozwija się w równoległe do filozofii romantyzmu i pozytywizmu. Zob. F. Gabryl, *Polska filozofia religijna*, t. 2, Poznań 1914; Borzym S., *Rzecznicy metafizyki w filozofii profesjonalnej*, w: *Zarys dziejów filozofii polskiej 1815-1918*, pod red. A. Walickiego, Warszawa 1983, Cz. Głombik, *Metafizyka kultury. Grabmann — Maritain — neoscholastyka polska*, Warszawa 1982; R. Darowski, *Studia z filozofii jezuitów w Polsce w XVII i XVIII wieku*, Kraków 1998; tenże, *Filozofia Jezuitów w Polsce w XX wieku*, Kraków 2001; J. Skoczyński, J. Woleński, *Historia filozofii polskiej*, Kraków 2010, s. 342-344, 370-377.

<sup>7</sup> J. R. Błachnio, *Idealizm niemiecki i filozofia narodowa w polskiej myśli chrześcijańskiej lat 1831-1863*, Bydgoszcz 1994, s. 33-50; tenże, *Poglądy filozoficzne Eleonory Ziemięckiej na tle sporów ideowych połowy XIX wieku*, Bydgoszcz 1997.

<sup>8</sup> Bronisława Zalewskiego i Kajetana Cieszkowskiego *nieznane relacje o powstaniu styczniowym*, opr. W. Caban, R. Matura, Kielce 1997, s. 121-123; W. Chelmońska, *Eleonora Ziemięcka*, w: *Album biograficzny zasłużonych Polaków i Polek XIX w.*, Warszawa 1903, t. 2, s. 479-483; P. Chmielowski, *Eleonora z Gagatkieviczów Ziemięcka*, w: *Autorki polskie wieku XIX*, Warszawa 1885.; F. Gabryl, *Polska filozofia religijna w XIX wieku*, dz. cyt., t. 2, s. 108-130; W. Kaczmarek, *Eleonora Ziemięcka. Pierwsza Polka w todzie filozofa*, rozprawa doktorska, Biblioteka Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1980; S. Krajski, *Powołanie artysty*, „Nasz Dziennik” z dn. 16.07.2009, nr 165 (3486); *Eleonora Ziemięcka*, w: *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 9, Lublin 2008; L. Słowiński, *Tradycja i postęp. Studia z dziejów edukacji narodowej pod zaborem rosyjskim*, Poznań 2000, s. 9-21; Z. Szela, *Eleonora Ziemięcka*, w: *Słownik wiedzy o Grójeckim*, red. Z. Szela, Zeszyt 1, Grójec 1993, s. 94-97; A. Walicki, *700 lat myśli polskiej*, w: *Filozofia i myśl społeczna w latach 1831-1864*, t. 5, Warszawa 1971, s. 674-775; A. Walicki, *E. Ziemięcka*, w: *Filozofia w Polsce. Słownik Pisarzy*, Wrocław 1971, s. 445. E. Witkowska-Urban, *Filozoficzne konteksty twórczości pedagogicznej Eleonory Ziemięckiej*, w: *Tradycja i współczesność filozofii wychowania. Pedagogika filozoficzna*, t. 2, red. S. Sztobryn, M. Miksa, Kraków 2007, s. 73-81.

Hołowińskiego (1807–1855), Piotra Semenekę (1814–1886), Stefana Pawlickiego (1839–1916), Mariana Morawskiego (1881–1940), Władysława Michale Dębicki (1853–1911). Przykładem społecznika i pedagoga tego okresu, który sięgał do filozofii klasycznej, był bł. Edmund Bojanowski (1817–1887)<sup>1</sup>, zainspirowany pracą Augusta Cieszkowskiego (1814–1894) na temat ochronek wiejskich<sup>2</sup>.

Następnie na przełomie XIX i XX oraz w okresie międzywojennym neoscholastyka i neotomizm przeżywają swój renesans. Są twórczo uprawiane przez: Franciszka Gabryła (1866–1914), Idziego Radziszewskiego (1871–1922), Henryka Romanowskiego (1848–1921), Kazimierza Wajsa (1861–1934), Michała Klepacza (1893–1967), Kazimierza Kowalskiego (1896–1972), Franciszka Kwiatkowskiego (1888–1949), Czesława Martyniaka (1906–1939), Konstantego J. Michalskiego (1879–1947), Jana Salamuchę (1903–1944), Franciszka Sawickiego (1877–1952), Jan Stepę (1892–1952), Antoniego Szymańskiego (1881–1942), Jacka Woronieckiego (1878–1949), Aleksandra Żychlińskiego (1889–1945)<sup>3</sup>.

W następstwie II wojny światowej kilku jej przedstawicieli było więźniami obozów koncentracyjnych (M. Morawski, K. Michalski), inni zginęli (M. Morawski, J. Salamucha, Cz. Martyniak) lub zostali wyłączeni z pracy naukowej. Neotomizm został administracyjnie zmarginalizowany głównie na rzecz marksizmu, ale jednak nie uległ zapomnieniu, dzięki swoim liderom (M. A. Krąpiec, M. Gogacz i inni) i wewnętrznemu rozwojowi oraz powstałym na tym gruncie odmianom. Właśnie ten wewnętrzny rozwój i zróżnicowanie, które charakteryzują przy pomocy podziału na odmiany tomizmu — paradoksalnie uchronił tę filozofię od zapomnienia i zupełniej marginalizacji.

W okresie powojennych oprócz wspomnianych, Krąpca (1921–2008) i Gogacza (ur. 1926), należy nadmienić jeszcze innych uczonych: Stanisława Adamczyka (1900–1971), Wojciecha Feliksa Bednarskiego (1911–2006), Józefa Marii Bocheńskiego (1902–1995), Piotra Chojnackiego (1897–1989), Kazimierza Kłósaka (1911–1982), Józefa Pastuszki (1897–1989), Jana Piwowarskiego (1889–1959), Pawła Siwka (1893–1986), Stefana Swieżawskiego (1907–2004), Aleksandra Usowicza (1912–2002)<sup>4</sup>.

Filozofia tomistyczna znalazła w Polsce podatny grunt, ponieważ od wieków recypowano realistyczną filozofię Arystotelesa. Jak wspomina Władysław Tatarkiewicz: „gdy na początku drugiego roku moich marburskich studiów poszedłem pomówić o temacie mej pracy doktorskiej, ten [Herman Cohen — przyp. MK] mi powiedział: «Niech pan pisze o Arystotelesie, to się panu przyda w pana kraju»”<sup>5</sup>. Faktycznie arystotelizm w Polsce ma wielowiekowe tradycje. Zdaniem Wiktora Wąsika od średniowiecza filozofia Stagiryta nie tylko była żywo uprawiana i komentowana na Uniwersytecie Krakowskim (Uniwersytecie Jagiellońskim), ale także w innych ośrodkach naukowych pierwszej Rzeczypospolitej, dystansując nawet filozofię Platona<sup>6</sup>. Przykładem żywego zainteresowania spuścizną Arystotelesa jest fakt, że na przełomie XVI i XVII wieku jego filozofia praktyczna została przełożona na język polski przez Sebastiana Petrycego z Pilzna, ojca polskiej terminologii filozoficznej, komentatora *Etyki nikomachejskiej*, *Polityki* i *Ekonomii*, poetę, lekarza i pedagoga<sup>7</sup>. Przekład Petrycego był trzecim na języki nowożytny, po tłumaczeniu włoskim i francuskim.

Niniejszy artykuł zamyka aneks, w którym zamieszczam listę najważniejszych publikacji związanych z realistyczną filozofią i pedagogiką, a które ze względu na objętość tekstu, nie znalazły się wszystkie w artykule.

Filozofia realistyczna od Franciszka Gabryła do Mieczysława Gogacza

Obecnie nie funkcjonuje pierwsza, historyczna odmiana filozofii neotomistycznej — tomizm tradycyjny, w Polsce reprezentowany m. in. przez F. Gabryła i K. Wajsa. Natomiast z powodzeniem rozwijają się: tomizm egzystencjalny (Lubelska Szkoła Filozoficzna) i tomizm konsekwentny (Warszawska Szkoła Tomizmu Konsekwentnego), niekiedy nawet wbrew oporowi ze strony duchownych katolickich, szczególnie po Soborze Watykańskim II (np. J. Tischner<sup>8</sup>). Okazuje się, że tomizm nie tylko „nie umarł”, ale ma się dobrze. M. A. Krąpiec ze swoimi współpracownikami (S. Swieżawski — historia filozofii, S. Kamiński — metodologia nauk, K. Wojtyła — etyka) powołał do istnienia Lubelską Szkołę Filozoficzną, Mieczysław Gogacz zaproponował nową odmianę filozofii neotomistycznej — tomizm konsekwentny, Cz. Martyniak rozwinął filozofię prawa, J. Woroniecki, F. W. Bednarski, J. Stepa i M. Klepacz zajmowali się pedagogiką, K. Kowalski — estetyką, K. Michalski i F. Kwiatkowski — historią filozofii, J. Pastuszka — psychologią, J. Piwowarczyk i A. Szymański — filozofią i etyką społeczną, H. Romanowski — historiozofią, J. Salamucha — logiką, F. Sawicki — antropologią filozoficzną oraz A. Żychliński — filozoficznymi podstawami teologii.

<sup>1</sup> W ANEKSIE podaję prace E. Bojanowskiego oraz najważniejsze opracowania jego pedagogiki. Najcenniejsze opracowania zostały napisane przez s. M. L. Opielę. Maria Loyola Opiela nie tylko jest inicjatorem i redaktorem prac bł. Edmunda Bojanowskiego, ale w oparciu o jego koncepcję wychowania opracowała integralny system wychowania przedszkolnego. Jest on oparty na filozofii realistycznej i personalizmie. Zob. *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2013; *Osoba i rodzina wobec wyznań cywilizacyjnych. Pedagogia integralnego rozwoju i edukacji w koncepcji ochrony Edmunda Bojanowskiego*, Lublin 2018; *W kręgu wychowania integralnego* (red.), Lublin 2017.

<sup>2</sup> Zob. A. Cieszkowski, *O ochronkach wiejskich*, wyd. 4, Poznań 1922.

<sup>3</sup> Zob. *Tomizm polski. Słownik filozofów*, red. A. Andrzejuk, B. Listkowska, t. 1-2, Warszawa-Radzymin 2014.

<sup>4</sup> *Tomizm polski. Słownik filozofów*, red. A. Andrzejuk, B. Listkowska, t. 3, Warszawa-Radzymin 2015; S. Janeczek, *Filozofia na KUL-u*, Lublin 1989.

<sup>5</sup> Cyt. W. Tatarkiewicz, *Szkoła marburska i jej idealizm (w setną rocznicę marburskiej dysertacji Profesora Władysława Tatarkiewicza)*, red. P. Parszutowicz, Kęty 2010, s. 29.

<sup>6</sup> Por. W. Wąsik, *Polski Arystoteles w Polsce*, „Collectanea Theologica” 23 (1952) 3-4, s. 275-317.

<sup>7</sup> Zob. Petrycy, *Pisma wybrane*, t. 1-2, opr. W. Wąsik, Warszawa 1956. Petrycy swoją epistemologią wyprzedził o sto lat poglądy Johna Locka.

<sup>8</sup> J. Tischner, *Myślenie według wartości*, Kraków 1993, s. 215-378.

Neotomizm zaproponował swoją wizję pedagogiki (vel filozofii wychowania), która mimo wspólnych cech, charakteryzuje się odmiennym ujęciem wychowania związanym z powstałymi odmianami tej filozofii. Omówienie ich wymaga więc zapoznania się z odmianami filozofii tomistycznej<sup>1</sup>.

Tomizm i jego odmiany

Badacze filozofii tomistycznej wyróżnili następujące odmiany tej filozofii:

tomizm tradycyjny

tomizm lowański i transcendentalny

tomizm egzystencjalny i konsekwentny<sup>2</sup>.

W celu ustalenia odmian percepcji myśli Akwinaty wskazano: 1) na stopień „zanieczyszczenia” myśli Tomasza inną filozofią, 2) na rozumienie w samym tomizmie aktu istnienia (*esse*).

Tomizm tradycyjny (zachowawczy, podręcznikowy, paleotomizm)

Tomizm tradycyjny stanowi jedną z historycznych wersji odczytania myśli Tomasza z Akwinu. Tomizm tradycyjny historycy filozofii określają również mianem tomizmu zachowawczego, paleotomizmu czy neopaleotomizmu. Historycznie ujmując, źródeł tomizmu tradycyjnego można doszukiwać się już u uczniów i pierwszych komentatorów poglądów Tomasza. Następnie jego fundament stanowią wielkie syntezy pisane w formie komentarza do dzieł i w duchu filozofii Akwinaty (Jan od św. Tomasza, Kajetan), które faktycznie stanowią szeroko rozumianą scholastykę. Zawierają więc erudycję swoich czasów: poglądy Augustyna, neoplatonizm i arystotelizm chrześcijański, szkotyzm a nawet ślad dyskusji z filozofią arabską i awerroizmem łacińskim<sup>3</sup>. Stąd powstały w drugiej połowie XIX wieku nurt filozoficzny odwołujący się do tego dziedzictwa, przyjął nazwę neoscholastyki, która miała w zamierzeniu jej autorów przyczynić się do odrodzenia filozofii Tomasza. Jednak neoscholastyka odwołująca się chętnie do osoby i poglądów Tomasza z Akwinu, nie była jedynie wykładnią jego nauki. Stanowiła szersze, wewnętrznie zróżnicowane zjawisko intelektualne<sup>4</sup>.

Jak zaznaczyłem takie tradycyjne rozumienie tomizmu, zostało wyparte przez tomizm w wersji egzystencjalnej i konsekwentnej. Tomizm tradycyjny zdaniem M. Gogacza charakteryzuje: podręcznikowością, werbalizmem i kompilacjonizmem. Podręcznikowość polega na wykładaniu myśli Tomasza za pomocą luźno zestawionych twierdzeń, bez ukazywania ich genezy. Na skutek tego zabiegu tomizm mógł być wykładany jako apologetyczny „system”, niekiedy nawet daleki od naukowego, racjonalnego uzasadnienia. Podobnie jak w starożytnym pitagoreizmie zasadniczą rolę odgrywał tu argument z autorytetu, w tym wypadku autorytetu Akwinaty („Tomasz tak powiedział”). Werbalizm tomizmu tradycyjnego polega na tym, że do grupy tomistów włączono tych filozofów, którzy również mówili o istnieniu (Awicenna) nawet niezgodnie z myślą Tomasza. Kompilacjonizm z kolei, polegał na włączeniu do myśli Tomasza wszystkiego, co w filozofii uznano za prawdziwe, istotne, a nawet modne. W tomizmie tradycyjnym przez istnienie rozumie się: „stałą relację bytu do bytu jednostkowego do Boga. Jeżeli jest to stała relacja, to tym samym staje się akt istnienia, stwarzanie i podtrzymywanie w istnieniu. Akt istnienia jest tu utożsamiony z urealnianiem i aktualizowaniem bytu. To rozumienie istnienia wynika z połączenia wykładu o pryncypiach istotowych bytu z liniowym układem przyczyn i skutków”<sup>5</sup>. Do przedstawicieli tomizmu tradycyjnego w Polsce zalicza się m. in.: F. Gabryła<sup>6</sup>, J. Woronieckiego, S. Adamczyka.

### Tomizm lowański i transcendentalny

Tomizm lowański (D. Mercier; w Polsce: K. Wajs, S. Ślaga, K. Kłósak) stanowi połączenie myśli Tomasza z naukami przyrodniczymi. Charakteryzuje go: indukcyjność i eklektyczność. Indukcyjność tomizmu lowańskiego wiąże się z postulatem, by filozofia syntetyzowała wyniki nauk szczegółowych, tzn. przedstawiała ogólną koncepcję bytu, który szczegółowo rozważa np. biologia, fizyka. Eklektyzm zaś, proponuje łączenie ze sobą różnych koncepcji naukowych w jeden system. I tak np. łączono tomizm z kantyzmem (Marechal), z marksizmem (Mounier) i heglizmem (Gemelli). Łączono również neotomizm z filozofią Kartezjusza, egzystencjalizmem Heideggera oraz z fenomenologią

<sup>1</sup> Zob. M. Krasnodębski: *Człowiek i paideia. Realistyczne podstawy filozofii wychowania*, wyd. 2, Warszawa 2009.

<sup>2</sup> A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, dz. cyt., s. 252-255, 283-284, 377; M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987, s. 144-149; tenże, *Współczesne interpretacje tomizmu*, „Znak” 113/1963, s. 1339-1353; M. Krasnodębski, *W poszukiwaniu duchowej elegancji. W Polskim Radio w Chicago z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski*, Chicago-Warszawa 2011, s. 129-145.

<sup>3</sup> Tomasz z Akwinu w swoich pracach często podejmuje się polemiki z poglądami Awicenny, Awerroesa oraz z reprezentującym go na wydziale sztuk wyzwolonych paryskiego uniwersytetu — Sigerem z Brabancji. W rezultacie czego pośmiertnie zostaje posądzony o promowanie awerroizmu łacińskiego i potępiony w 1277 (7 marca w Paryżu, 18 marca w Oxfordzie).

<sup>4</sup> Przez filozofię neoscholastyczną należy rozumieć szeroko pojęty tomizm, zarówno w ujęciu tradycyjnym, jak i lowańskim (D. Mercier), naukę Arystotelesa, Ojców i Doktorów Kościoła oraz autorów scholastycznych (Idzi Rzymianin, F. Suarez).

<sup>5</sup> Cyt., M. Gogacz, *Elementarz metafizyki*, dz. cyt., s. 145.

<sup>6</sup> Poglądy Franciszka Gabryły omawiam w: *Franciszka Gabryła antropologia i teoria poznania*, „Forum Philosophicum”, 8(2003), s. 207-236; *Zagadnienie pożądania w antropologii Franciszka Gabryły (1866-1914)*, „Studia Philosophiae Christianae”, 39(2003), nr 2, s. 328-349; *Dusza i ciało. Zagadnienie zjednoczenia duszy i ciała w wybranych tekstach Tomasza z Akwinu oraz w filozofii tomistycznej*, Warszawa 2004, s. 53-78; *Prawda i pewność w Noetyce Franciszka Gabryły (1866-1914)*, w: *Philosophia vitam alere. Prace dedykowane Profesorowi Romanowi Darowskiemu SJ*, Kraków 2005, s. 261-277. Prace F. Gabryły były znane w Republice Czeskiej (szczególnie *Noetyka*, tłum. J. Snižek, Olomuci 1921) oraz w środowisku polonijnym w USA (Orchard Lake).

Husserla (Rahner, Rousselot). W ten sposób powstała nowa odmiana tomizmu zwana tomizmem transcendentnym. Tomizm w tej wersji bada jawienie się świadomości bytu, koncentruje się na zagadnieniach z płaszczyzny fenomenologicznej teorii poznania. W Polsce do przedstawicieli tomizmu transcendentnego zalicza się A. Półtawskiego, A. B. Stępnia, J. Gałkowskiego oraz poniekąd K. Wojtyłę. Ich wersje tomizmu określa się mianem „tomizmu fenomenologizującego”. Problematyka istnienia w tych odmianach filozofii neotomistycznej ujęta jest z perspektywy teorii poznania, podkreśla konieczność istnienia, nie wskazując, czym ono jest. Jak podkreśla M. Gogacz: „W tomizmie lowańskim i we wszystkich jego odmianach ukazuje się istnienie jako konieczny dla bytu element, usprawiedliwiający bezpośrednio poznanie w bycie przypadłości”<sup>1</sup>.

### Tomizm egzystencjalny i konsekwentny

Tomizm egzystencjalny stanowi próbę odczytania myśli Tomasza w ujęciu É. Gilsona i J. Maritaina. Charakteryzuje go: wyłączenie z tomizmu tez filozoficznych nie pochodzących od Tomasza, głównie: Duns Szkota, Suareza, Kajetana, Kartezjusza, Wolffa; odróżnienie metafizyki Arystotelesa (esencjalizm), od metafizyki Tomasza (egzystencjalizm) oraz „zaakcentowanie w bycie roli aktu istnienia jako urealnającego i wyrażenie samoistnego aktu istnienia jako zewnętrznej przyczyny sprawczej aktu istnienia zapoczątkowującego byt”<sup>2</sup>.

Tomizm egzystencjalny w Polsce jest reprezentowany przez LUBELSKĄ SZKOŁĘ FILOZOFICZNĄ (M. A. Krąpiec, K. Wojtyła, S. Swieżawski, S. Kamiński, J. Sochoń, Z. Zdybicka, oraz P. Jaroszyński, H. Kiereś, A. Maryniarczyk i ich uczniów: K. Stępień, I. Chłodną, Z. Pańpucha, A. Gudaniec, T. Dumę, A. Robaczewskiego, Ł. Stefaniaka) opracowała filozofię teoretyczną (metafizyka), antropologię, etykę, filozofię państwa i prawa, filozofię sztuki i kultury oraz nauki. Należy wymienić tu nie tylko opublikowanie wielotomowych dzieł, głównych ich liderów (Krąpiec, Swieżawski, Kamiński, Zdybicka, Wojtyła), ale również encyklopedii, serii wydawniczych (*Monografie i studia z filozofii realistycznej*, red. A. Maryniarczyk; *Zadania współczesnej metafizyki*, red. A. Maryniarczyk; *Vademecum filozofii; Rozmowy z metafizyki*, red. A. Maryniarczyk; *Scripta Philosophiae Classicae*), periodyku (*Człowiek w kulturze*) oraz przekładów tekstów źródłowych Arystotelesa, Tomasza z Akwinu, Aleksandra z Afrodyzji, Temistiusza<sup>3</sup>. Ponadto w ostatnich latach podjęto się przekładu na język angielski wybranych dzieł Krąpca, Wojtyły, Maryniarczyka i Jaroszyńskiego, upowszechniając w ten sposób dorobek Lubelskiej Szkoły Filozoficznej na świecie.

W Lubelskiej Szkole Filozoficznej prowadzi się również badania z zakresu edukacji. Do jej najważniejszych przedstawicieli można zaliczyć Annę Szudrę — Barszcz, Barbarę Kiereś, Marię Loyolę Opiekę oraz Dariusza Zalewskiego<sup>4</sup>.

W tomizmie egzystencjalnym nie oddzielono od twierdzeń Tomasza wątków pochodzących z filozofii arabskiej (szczególnie: Awicenny<sup>5</sup>). Dokonał tego Mieczysław Gogacz. Ta wersja nosi nazwę tomizmu konsekwentnego i jest doprecyzowaniem tomizmu egzystencjalnego. W tomizmie konsekwentnym istnienie rozumie się jako stworzone pryncypium, zapoczątkowującego byt jednostkowy. Pryncypium to doświadcza byt poznający na poziomie mowy serca (teoria *sermo cordis*). Pozwala to na odróżnienie relacji istnieniowych od relacji istotowych w bycie i ujęcia go jako subsystemu<sup>6</sup>.

Po wyłączeniu się Mieczysława Gogacza z życia zawodowego z powodu choroby oraz przedwczesnej śmierci Tadeusza Klimskiego (1948-2013) prace badawcze i popularyzujące tomizm konsekwentny prowadzi Artur Andrzejuk wraz ze swoimi współpracownikami i uczniami (Tomasz Stępień, Izabella Andrzejuk, Michał Zembrzuski i inni). Andrzejuk podejmuje badania nad filozofią Arystotelesa i Tomasza z Akwinu oraz współczesnym tomizmem. Owocem jego pracy jest m. in. elektroniczna edycja dzieł M. Gogacza oraz londyńskiej *Sumy teologicznej* Akwinaty i reaktywowanie serii wydawniczej *Opera Philosophorum Medii Aevi*<sup>7</sup>. Ze Szkoła Gogacza związani byli m. in. Wiesław Mering, Adam Górniak, Tomasz Zan, Kazimierz Szałata, Marek Propok, Paweł Milcarek i Stanisław Krajski.

Badania z zakresu pedagogiki realistycznej (*vel* realistycznej filozofii edukacji) w duchu tomizmu konsekwentnego podejmują: Jakub Wójcik, Krzysztof Kalka, Sławomir Sobczak, Krzysztof A. Wojcieszek i Mikołaj Krasnodębski.

### W obronie tomizmu tradycyjnego

Neotomizm tradycyjny i lowański krytykowany przez przedstawicieli współczesnych odmian tomizmu pomimo zachowawczego charakteru swojej metafizyki jest wciąż aktualny na płaszczyźnie swojej filozofii wychowania. Świadczy to

<sup>1</sup> Cyt., M. Gogacz, *Elementarz*, dz. cyt., s. 146.

<sup>2</sup> Tamże, s. 147.

<sup>3</sup> Zob. Aneks.

<sup>4</sup> Tamże.

<sup>5</sup> Było możliwe dzięki przeprowadzeniu gruntowych badań nad filozofią Awicenny i średniowieczną filozofią arabską. Owocem tego studium było m. in. wydanie tłumaczenia *Metafizyki ze zbioru Księga wiedzy* (Warszawa 1973).

<sup>6</sup> Oryginalnym akcentem tomizmu konsekwentnego jest teoria osobowych relacji i przyczynowania celowego. Na temat osoby i dorobku M. Gogacza pisałem w *Hold złożony Mistrzowi: Profesor Mieczysław Gogacz i jego dzieło*, w: *W poszukiwaniu*, dz. cyt., s. 179-207 i 216-218. W *Elementarzu* czytamy: „Doznanie tych pryncypiów w poziomie mowy serca. Stosowanie wobec nich istotowego układu przyczyn i skutków przy konsekwentnym dostrzeganiu pluralizmu. Odróżnienie relacji istnieniowych od istotowych i związanie z relacjami istnieniowymi doznania aktu istnienia, a z relacjami istotowymi doznania jedności pryncypiów istotowych. Korzystanie z ujęcia subsystemu w temacie osoby” (s. 148-149).

<sup>7</sup> Zob. Aneks.

tych chociażby zainteresowanie pedagogicznym dorobkiem J. Woronieckiego i F. W. Bednarskiego<sup>1</sup>. Wydaje się, że zgłoszone uwagi w stosunku do tej odmiany neotomizmu można przynajmniej próbować usprawiedliwić specyfiką tego nurtu.

Jak zauważył K. Michalski<sup>2</sup> filozofia neoscholastyczna nie jest już nauką uprawianą i „zamykaną” w zaciszach klasztorach cel i salach wykładowych seminariów duchownych. Przeciwnie, jej zadaniem było podjęcie dyskursu i polemiki ze współczesną sobie filozofią. Dlatego też filozofię tę R. Eucken określił mianem filozofii walczącej (*philosophia militans*), co wydaje się, że nie jest przesadzone biorąc pod uwagę jej „apologetyczny” charakter. Apologetyka wymagała posłużenia się autorytetami, a nie ich gruntownym badaniem. Neoscholastyka „wyzywając na pojedynek” współczesną sobie filozofią, naukę i kulturę umysłową przełomu XIX i XX wieku, nie stawiała sobie za cel oczyszczenia filozofii Tomasza z Akwinu z naleciałości obcych mu filozofii. Celem tej „walki” nie było zniszczenie ówczesnych dziedzin poznania ludzkiego, lecz wspólne z nimi zbadanie rzeczywistości prowadzące do ujęcia prawdy. Wobec tego filozofię neoscholastyczną można zdaniem K. Michalskiego określić mianem „filozofii asymilującej”<sup>3</sup>, co najpełniej widać w lowańskiej odmianie neotomizmu. Owo postawa „asymilacyjna” przyczyniła się faktycznie do zagubienia myśli Akwinaty, ale potrzeba dostosowania się do współczesnej filozofii i nauki była wówczas silniejsza. Konstanty Michalski w cytowanym artykule dał właśnie temu wyraz pisząc, że nie chodzi tu jednak o „ekshumację trupa” Tomasza z Akwinu, ale o przyjęcie jego intelektualnej inwencji, która pozwoli ożywić scholastykę. Sądzę, że filozofia ta zrealizowała postawiony przed sobą cel.

Kolejnym problemem jest przywoływana przez historyków filozofii kwestia: czy tomizm tradycyjny był tzw. filozofią z dekretu? Czy encykliki papieskie były jedynym impulsem do „powrotu” do filozofii św. Tomasza? Faktycznie jeszcze przed encykliką Leona XIII *Aeterni Patris* (1879) i Piusa X *Pascendi Dominici Gregis* (1907) w wielu ośrodkach intelektualnych w Europie rozpoczęto badania nad myślą neoscholastyczną. Badania prowadzono na Zachodzie Europy oraz na ziemiach polskich (E. Ziemięcka, P. Semenenko, S. Pawlicki<sup>4</sup>, M. Morawski). Można przypuszczać, że encykliki potwierdziły faktyczny stan rzeczy, a nie były jedynymi czynnikami odrodzenia się tej filozofii.

Nie należy jednak zapominać, że tomizm tradycyjny nie jest jedynie zbiorem filozoficznych anachronizmów, które są już tylko przedmiotem badania historii filozofii. Tomizm tradycyjny, proponujący swego rodzaju *philosophia perennis*, w której utożsamiało się poglądy Arystotelesa ze stanowiskiem Tomasza z Akwinu oraz z filozofią nowożytną, jest nadal interesującą poznawczo i ważną propozycją badawczą z punktu widzenia rozwoju filozofii tomistycznej. Pewne zarzuty postawione tomizmowi tradycyjnemu są zasadne, inne zaś wymagają zrewidowania, przy czym nie należy zapominać, że odrodzenie tomizmu nastąpiło jako opozycja: z jednej strony do idealizmu niemieckiego, a z drugiej strony do materializmu i pozytywizmu, który spychał spekulację filozoficzną na margines badań naukowych. Jest to zatem propozycja znacząca w historii filozofii (także polskiej). Polski tomizm tradycyjny sformułował oryginalną w stosunku do opracowań zachodnich filozofię stosowaną, w skład której wchodziła etyka i pedagogika. Nie utożsamia się ich z teologią moralną jak ma to miejsce na przykład w pracach B. Merkelbacha<sup>5</sup>. Bednarski w swoich rozprawach pedagogicznych sięga również do nauk społecznych i przyrodniczych, tworząc w ten sposób specyficzną „kompilację” ujęć tradycyjnych z wątkami tomizmu lowańskiego. Jego prace są bogate erudycyjnie; sięgają w swoich analizach i polemikach od D. Merciera do J. Maritaina, a więc do tomizmu w wersji egzystencjalnej. Jednakże motywem przewodnim tych pedagogik jest realizm bytowy i poznawczy, co powoduje, że ujęcia te są wciąż aktualne. Pedagogika tomizmu tradycyjnego jest mniej zachowawcza niż sam tomizm tradycyjny, gdyż korzysta się w niej ze źródłowych tekstów Tomasza, a nie tylko z jego Komentatorów<sup>6</sup>.

### Konsekwencje na gruncie edukacji

Pedagogika wypracowana na gruncie filozofii realistycznej wskazuje na prymat osoby i normy personalistycznej (K. Wojtyła, F. Adamski). Jest to pedagogika integralna, aretologiczna zakładająca, że wychowaniu i kształceniu podlega cała osoba i wszystkie jej władze zgodnie z ich naturą oraz relacje osobowe i myślnie, które łączą osoby ze społeczeństwem. Pedagogika powstała na gruncie tej filozofii wyróżnia się pewnymi akcentami, związanymi z wymienionymi wyżej odmianami tomizmu.

#### **Paideia tomizmu tradycyjnego na przykładzie pedagogiki aretologicznej Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego**

Pedagogika J. Woronieckiego jest syntezą greckiej *paidei* i pedagogiki chrześcijańskiej. Zestawienie tych dwóch, wydawałoby się odmiennych sposobów i metod wychowania człowieka, nie ma charakteru dychotomii. Woroniecki,

<sup>1</sup> Dorobek tych filozofów zaliczam do tomizmu tradycyjnego. Zob. M. Krasnodębski, *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, „Studia Etckie” 11/2009, s. 29-58.

<sup>2</sup> Wykład został wygłoszony w dniu 14 stycznia 1914 roku. Poświęcony został zmarłemu tydzień wcześniej tomiście, rektorowi UJ, Ks. Prof. dr hab. F. Gabryłowi.

<sup>3</sup> K. Michalski, *Stanowisko księdza Gabryła w ruchu neoscholastycznym*, „Ateneum Kapłańskie”, 13(1917), s. 47.

<sup>4</sup> Prawdopodobnie to S. Pawlicki wpłynął na papieża Leona XIII i zainicjował powstanie jego encykliki promującej tomizm.

<sup>5</sup> B. Merkelbach, *Summa theologiae moralis*, wyd. 10, Lovanii, 1954.

<sup>6</sup> Okazuje się, że wbrew obiegowym opiniom, tomiści tradycyjni mieli kontakt ze źródłowymi tekstami Akwinaty. Np. F. Gabryl od 1895 na UJ prowadził seminarium na podstawie lektury *Summa Theologiae* Tomasza z Akwinu.



z jednej strony opiera swoją etykę wychowawczą na Arystotelesie, z drugiej zaś wskazuje na doprecyzowania teorii moralnej dokonanej przez Tomasza z Akwinu. Te dwie filozofie moralne łączy realizm, uniwersalizm i pluralizm bytowy. W konsekwencji pedagogika Woronieckiego jest zbudowana na odróżnieniu sprawności (cnoty) i nawyku. Cnota odpowiada za integralne i harmonijne wychowanie i samowychowanie człowieka<sup>1</sup>, zaś nawyk wiąże się z tresurą (pogląd ten przyjmuje M. Gogacz). Zdaniem J. Woronieckiego wychowanie człowieka polega na ciągłym wypracowywaniu sprawności intelektualnych i cnót moralnych. Stąd pedagogika winna być nauką, która integralnie obejmuje całego człowieka, kształtując jego moralne postawy, wolę i charakter. Tak ujęta *paidei* jest zarazem wychowaniem i kształceniem: „Wychowanie zwraca się w pierwszej linii do władz pożądanyczych, tj. do woli i do uczuć, im to właśnie ma nadać te różne wewnętrzne sprawności do czynu, które nazywamy cnotami. Zajmuje się także ono i działalnością rozumu, ale nie jego funkcjami czysto poznawczymi, lecz tymi, za pomocą których kieruje on uczynkami i które z tej racji są ściśle związane z działalnością władz pożądanyczych woli i uczuć. (...) Natomiast działalnością poznawczą zmysłów wychowanie bezpośrednio się nie zajmuje, nie należy ono już bowiem do zakresu moralności. Pośrednio wszakże interesuje się wyrobieniem i opanowaniem pamięci i wyobraźni jako współczynnikami kierowniczej działalności rozumu praktycznego i składników roztropności. (...) Wykształcenie, przeciwnie, zajmuje się w pierwszym rzędzie wyrobieniem władz zmysłowych: zmysłów, pamięci, wyobraźni i rozumu, a mianowicie jego funkcji poznawczych. Winno ono dać nie tylko pewien zapis wiadomości, ale i sprawność w używaniu tych władz. (...) Nauczanie (...) gdy jest porządnie przeprowadzone, swą systematycznością i porządkiem wywiera bardzo silny wpływ wychowawczy. Poza tym życie moralne potrzebuje pewnego minimum wiadomości teoretycznych, będących przedmiotem wykształcenia. Harmonijne przeto współdziałanie wychowania z wykształceniem jest absolutnie konieczne. Tu jest słaba strona pedagogiki ostatnich wieków we wszystkich niemal prądach umysłowych: kształcenie umysłu wysuwano na pierwszy plan i przesłaniało sobie nim samo wychowanie z właściwymi mu prawami rozwoju”<sup>2</sup>.

Celem wychowania jest więc zaszczepienie w wychowanku siły woli, dzięki której będzie on mógł realizować obiektywne cele swojego życia. Istota pedagogiki leży w tym, by nauczyć wychowanka „chcenia” — prawidłowego chcenia<sup>3</sup>, tzn. usprawnić jego wolę, tak by dokonywała wyboru obiektywnego dobra, czyli „prawdy w dobru”. Pedagogika ta to nauka praktyczna nastawiona na życie<sup>4</sup>, bowiem w życiu codziennym, tak jak chleba, potrzebuje człowiek, mądrości, roztropności, umiarkowania, sprawiedliwości, cierpliwości, etc. Nadrzędna jest zatem cnota długomyślności — cnoty wychowawcy, jej skutkiem jest cierpliwość, łagodność oraz inne cechy wychowawcze, które są również ważne w samowychowaniu.

Wydaje się, że pedagogika cnót Woronieckiego jest remedium na relatywizm poznawczy i moralny, upadek aurytetytu prawdy, chaos aksjologiczny oraz wiele innych problemów, z którymi zmagają się współczesne wychowanie. Woroniecki polemizując z pedagogiką swoich czasów wytyka jej liczne błędy: zredukowanie wychowania do wykształcenia; idealizm, intelektualizm moralny, subiektywizm, partykularyzm poznawczy, probabilizm, indywidualizm, sentymentalizm, naturalizm, liberalizm, fideizm, mechanicyzm i materializm<sup>5</sup>. Zdiagnozowane przez Woronieckiego błędy koncepcji wychowania wciąż stoją przed współczesną pedagogiką.

Za słabą stroną jego koncepcji można uznać jedynie fakt, iż antropologia, na której zbudowana jest jego teoria wychowania w stosunku do aktualnych badań jest anachroniczna. Osadzona jest na założeniach tomizmu tradycyjnego, który obecnie nie jest jedyną wykładnią antropologii Akwinaty.

Obecnie pedagogikę Woronieckiego twórczo rozwija m.in. Stanisław Gałkowski<sup>6</sup>.

Wychowanie według F. W. Bednarskiego to uzyskanie wewnętrznej harmonii intelektu i woli. Jej skutkiem jest stałość, konsekwencja i sprawność. Wychowanie więc to proces związany z uzyskaniem wewnętrznej kultury człowieka. Wydaje się, że pedagogika Bednarskiego stanowi twórczą kontynuację etyki wychowawczej Woronieckiego wzbogaconą o wszechstronną znajomość współczesnych nurtów pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych. Bednarski jako tłumacz londyńskiego wydania *Sumy* Tomasza, w swoich tekstach sięga do źródłowych tekstów Akwinaty, wskazując na wynikające z nich pedagogiczne konsekwencje. Omawia aretologię Tomasza z Akwinu „przystosowując” ją do współczesnej pedagogiki, wychowania fizycznego, harcerstwa. Pedagogika Bednarskiego jest także polemiką ze współczesnymi mu kierunkami w wychowaniu i ich filozoficznymi założeniami. Autor, który jest metodologicznie zbliżony do szkoły lwowsko-warszawskiej, logicznie wskazuje na niekonsekwencje pedagogiki pajdocentrycznej i heterocentrycznej. Wychowanie zdaniem F. W. Bednarskiego to organiczny zespół wszystkich sprawności moralnych, umysłowych i fizycznych człowieka integralnie złożonego z duszy i ciała. Wychowanie jest nienaruszalnym prawem człowieka i wyraża się w harmonijnym prowadzeniu innych osób, szczególnie dzieci i mło-

<sup>1</sup> Jedność cnót wynika z jedności bytowej człowieka. Por. M. A. Krąpiec, *Ja-człowiek*, Lublin 1991, s. 229.

<sup>2</sup> J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, Lublin 1999, s. 344-346.

<sup>3</sup> Tenże, *Długomyślność jako cnota wychowawcy*, w: *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wybór W. K. Szymański; oprac. J. Kołtąj, Kraków 1961, s. 196.

<sup>4</sup> Tenże, *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 11.

<sup>5</sup> Tenże, *Program pedagogiki integralnej*, w: *Wychowanie człowieka*, dz. cyt., s. 11-31.

<sup>6</sup> Zob. Aneks.

dzieży, ku szczytom doskonałości właściwej dla stanu człowieka jako człowieka<sup>1</sup>. Formą wychowania jest też samowychowanie, które polega na właściwym ukształtowaniu w oparciu o sprawności intelektu i cnoty moralne charakteru człowieka<sup>2</sup>. Wychowanie, więc jest dziełem natury i dziełem sztuki, ponieważ wychowawca pomaga w tworzeniu dobra moralnego człowieka<sup>3</sup>. Stąd podjęta przez niego problematyka wychowania uczuć i popędów człowieka.

Twórczość tego pedagoga, z powodu, że jego główne dzieła były publikowane na Zachodzie (m. in. w Londynie, Rzymie) i obłożone cenzurą PRL-u, są dziś wciąż mało znane. Próbę ich upowszechnienia podjęli m. in. Tomasz Artur Bek i Artur Andrzejuk (jako krajowy wydawca *Wychowania młodzieży dorastającej* Bednarskiego).

Pedagogika aretologiczna „zapoczątkowana” przez Arystotelesa a rozwinięta przez Woronieckiego i Bednarskiego jest syntezą humanizmu greckiej *paidei* i chrześcijańskiej pedagogiki. Podkreśla ona doniosłe znaczenie i zadania sprawności intelektu i cnót woli w wychowaniu człowieka. Ich skutkiem jest zintegrowana moralnie osoba, która jest mądra, roztropna, panuje nad własnymi uczuciami i namiętnościami. Jej działania są wyznaczone przez usprawniony intelekt i wolę. Dlatego zdaniem Bednarskiego na poglądach Arystotelesa i Tomasza z Akwinu należałoby zbudować teorię wychowania opartą na radości i przyjemności<sup>4</sup>.

Pedagogika Woronieckiego i Bednarskiego niezauważana, a nawet ignorowana przez wychowanie marksistowskie winna obecnie stać się przedmiotem pogłębionych studiów, nie tylko w środowisku filozoficznym.

### ***Paideia* tomizmu egzystencjalnego na przykładzie pedagogiki personalistycznej Barbary Kiereś**

Barbara Kiereś wychodząc od boecjańskiej definicji osoby (*Persona est rationalis naturae individua substantia*), wpisuje się w personalistyczny nurt pedagogiki zorientowany na realizmie w wersji tomizmu egzystencjalnego (sama B. Kiereś określa swoją pedagogikę jako „personalizm filozoficzny tradycji realizmu”). Jej pedagogika sięga zatem do założeń metafizycznych i antropologiczno-etycznych tej filozofii (M. A. Krąpiec), tworząc personalistyczną filozofię wychowania, której bliska jest też etyka K. Wojtyły oraz pedagogika J. Woronieckiego i F. W. Bednarskiego. Kiereś wpisując się tradycję *paedagogie perennis* uznaje, że w wychowaniu nie można zrezygnować z filozofii, gdyż to właśnie ona daje pedagogice wizję człowieka i jego moralnego postępowania, dlatego od „filozofii nie ma ucieczki”<sup>5</sup>. Nie oznacza to jednak, że można w teorii wychowania przyjąć dowolną filozofię. Dzieje tej dyscypliny — jak ocenia B. Kiereś — zostały zdeterminowane przez dwa nurty: dominujący i posiadający wiele odmian idealizm oraz realizm (Arystoteles, Tomasz z Akwinu, Lubelska Szkoła Filozoficzna). Na płaszczyźnie wychowania idealizm ma dwa skrajne postacie: racjonalistyczną związaną z pedagogiką kolektywną (socjalistyczną) i irracjonalną, którą wiąże się z pedagogiką indywidualną (antypedagogiką). Pedagogika oparta na kolektywizmie (faszyzm, nazizm, komunizm) nie należą tylko do historii wychowania. Nurty kolektywistyczne określa Kiereś również mianem socjalizmów, wykazując, iż są one obecne wciąż w wielu miejscach świata. Nie należy się łudzić, że wraz z upadkiem systemu komunistycznego w Europie Wschodniej i Rosji Sowieckiej jej wpływy w tej części globu i nie tylko, nie przestały oddziaływać. Obecnie odradzają się w postaci „nowej lewicy” promowanej przez przedstawicieli szkoły frankfurckiej (M. Horkheimer, T. Adorno, J. Habermas). Z kolei pedagogika indywidualna (liberalna) forsuje woluntaryzm, czyli stanowisko filozoficzne, głoszące prymat woli przed intelektem człowieka. W konsekwencji oznacza to, że uczucia determinują człowieka i są katalizatorem jego poznania i postępowania. Pedagogika tego nurtu głosi że człowiek jest doskonałym i wolnym bytem, stąd zbyteczne jest jego wychowanie<sup>6</sup>. B. Kiereś w konsekwencji poddaje krytyce idee antypedagogiki, uznając iż nie można zrezygnować z wychowania charakteru, na które składa się kształtowanie całego integralnego człowieka, za samo wychowanie jest procesem współpracy wychowawcy i wychowanka<sup>7</sup>.

Wychowanie to uprawa potencjalności człowieka, jego życia osobowego, które jest zarówno dane jak i zadane człowiekowi. Tak ujęte wychowanie obejmuje: wychowanie poznania, wychowanie miłości i wychowanie wolności, wychowanie religijne, wychowanie suwerenności i podmiotowości wobec prawa. Zatem pedagogika personalistyczna winna być na nowo sformułowana, w oparciu o tomistyczną filozofię realistyczną. B. Kiereś świadoma tego wyzwania pisze, że: „w związku z zasygnalizowaną sytuacją zaznacza się pilna potrzeba przypomnienia i krytycznego odbudowania tradycji pedagogiki personalistycznej oraz przywrócenia jej osiągnięć praktyce wychowawczej”<sup>8</sup>. (...)

<sup>1</sup> F. W. Bednarski, *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodzieży i jej wychowaniu*, „Zeszyty Naukowe KUL” 1(1958), z. 3, s. 43.

<sup>2</sup> Tenże, *Wychowanie młodzieży dorastającej*, Warszawa 2000, wyd. 2, s. 175-187.

<sup>3</sup> Bednarski zauważa tu analogię do sztuki lekarskiej, która na płaszczyźnie ciała zajmuje się ochroną zdrowia. Por. *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodzieży i jej wychowaniu*, dz. cyt., s. 49.

<sup>4</sup> Tenże, *Objaśnienia*, w: Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna, Uczucia*, t. 10, Londyn 1967, s. 317. „W tym też tkwi — pisze Bednarski — tajemnica skuteczności zdrowej metody wychowania tomistycznego, że w duszy wychowanków kojarzy się z duchową przyjemnością, to, co szlachetne, cnotliwe i dzielne” (tamże, s. 306). Por. A. Andrzejuk, *Uczucia i sprawności. Związek uczuć i sprawności w Summa Theologiae św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2006, s. 43, przyp. 82.

<sup>5</sup> B. Kiereś, *O personalizm w pedagogice. Studia i szkice z teorii wychowania*, Lublin 2009, s. 8; ta, *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.

<sup>6</sup> Tamże, s. 80, 110-117.

<sup>7</sup> Taż, *Wychowawca a wychowanek. Wspomaganie czy kształtowanie*, w: *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 81-94.

<sup>8</sup> Ta, *O personalizm w pedagogice*, dz. cyt., s. 12

„Współcześni wychowawcy, którzy chcą odpowiedzialnie wychowywać, muszą wrócić do tej tradycji, tradycji, która zbudowała Europę i która ma swe źródło w greckiej *paidei*”<sup>1</sup>.

Powrót do tradycyjnej klasycznej *paidei* — zdaniem B. Kiereś — jest możliwy na płaszczyźnie personalizmu tomistycznego. Dlatego też nie każdy personalizm, mimo, że takiego miana używa jest godny uwagi: „personalizm personalizmowi nierówny oraz że często uznaje się za personalizm «jakikolwiek pogląd, w którym akcentuje się (łącznie lub rozłącznie) transcendencję bytu ludzkiego nad światem przyrody, nad życiem społecznym i historią, gdzie mówi się o indywidualności, godności lub wartości człowieka, gdzie wskazuje się na jego wolność bądź rozumność (samoświadomość), czy wreszcie na cokolwiek, co wyróżnia człowieka w świecie i co ma świadczyć o jego wyjątkowości, niepowtarzalności, a nawet absolutności». Podkreślmy zatem, że nazywanie personalizmem każdej antropologii, która mówi o człowieku w jakichś superlatywach, jest nadużyciem tego słowa, ponieważ większość tych deklarowanych personalizmów to co najwyżej jakieś postulowane humanizmy”<sup>2</sup>.

### ***Paideia* tomizmu konsekwentnego Mieczysława Gogacza jako celowe nawiązanie relacji z prawdą i dobrem.**

Z racji, iż kilkakrotnie referowałem już pedagogikę M. Gogacza, dlatego w niniejszym tekście skonsentruję się na wskazaniu konsekwencji z niej wynikających. Pedagogika tego filozofa wyraża się w wierności realnej rzeczywistości. Wychowanie człowieka jest zespołem nieustannie podejmowanych czynności, które utrwalają więź intelektu z prawdą i woli z dobrem<sup>3</sup>. Tak określone wychowanie można nazwać więzią, która odnosi człowieka do tego, co dobre i prawdziwe. Relację tę wyznacza i utrwała zespół czynności, które podejmuje osoba wychowująca się, lub osoba którą wychowujemy. Jest to ujęcie wychowania z pozycji osiągniętego już celu, a więc osoby już wychowanej. A ponieważ cel jest raczej pomysłem utrwalenia relacji z prawdą i dobrem, możemy trafniej ocenić wychowanie mówiąc o jego skutku<sup>4</sup>. Ten punkt wyróżnia pedagogikę idealistyczną od realistycznej. W idealizmie wychowanie określa się poprzez cele i zadania, w realizmie — poprzez skutki.

Pedagogika M. Gogacza jest osadzona na antropologii filozoficznej i etyce chronienia osób, która wskazuje na normy ochrony osób. Z rozumnej natury człowieka wyprowadza się normy pedagogiki ogólnej i szczegółowej. Realizacja tych norm jest możliwa pod warunkiem uzyskania sprawności i cnót. Wydaje się, że normy pedagogiki należą do etyki i są częścią etyki szczegółowej Gogacza<sup>5</sup>. Uwyraźnia się w tym wpływ J. Woronieckiego na poglądy pedagogiczne twórcy tomizmu konsekwentnego. Podobieństw można ponadto doszukiwać się w cechach wychowawcy w ujęciu F. W. Bednarskiego i normach pedagogiki Gogacza. Tu należy wskazać na wpływ Bednarskiego. Za S. Kunowskim, który był profesorem Gogacza na KUL, porusza on problematykę spotkania. Można zaryzykować stwierdzenie, że *paideia* tomizmu konsekwentnego łączy w sobie pedagogikę aretologiczną z personalistyczną, z których wyrasta. Jednak Gogacz wychodząc od swojej nowej interpretacji tomizmu wzbogaca neotomistyczną *paideię* o nowe akcenty. Są to teoria osobowych relacji<sup>6</sup>, kontemplacji i „mowy serca”<sup>7</sup>. „Słowo serca” nie tylko kieruje człowieka do spotkanego bytu jako do dobra, ale daje rozumienia, zapoczątkowując w ten sposób ochronę poznanej osoby. W rezultacie odniesienia międzypersonalne wymagają sprawności intelektualnych i cnót woli. Bez nich nie jest możliwa ochrona i wychowanie oraz kształcenie. Zaczyna dominować w poznaniu i decyzjach wartościowanie, które nie zawsze jest osadzone w rzeczy. „Słowo serca” zatem wnosi do wychowania i kształcenia mądrość i miłość, które wyznaczają charakter współobecności osób. W normalnej sytuacji, w której nie ma czynników zakłócających osobowe relacje, właściwym sposobem ochrony są normy pedagogiki. Uczą one jak chronić osobowe relacje i jak niwelować wpływ kultury nie zawsze chroniącej osoby. W ten sposób dochodzi M. Gogacz do problematyki norm wychowania, gdyż jego zdaniem pedagogika jest nauką o normach wychowania. Wyróżnia on normy pedagogiki ogólnej (mądrość, zaufanie, cierpliwość) i szczegółowej (pokora, umartwienie, posłuszeństwo, ubóstwo). „Pedagogika ogólna jest nauką, która ustala zasady wyboru czynności usprawniających intelekt człowieka w wierności prawdzie poprzez wiedzę aż do poziomu mądrości, to znaczy trafnego wyboru dobra aż do poziomu prawości i trwania przy nim przy pomocy kierowania się mądrą informacją intelektu”<sup>8</sup>.

Mądrość, ujęta metafizycznie, jest sprawnością, odnoszącą skutek do właściwej sobie przyczyny. Utrwala ona zatem naszą wierność prawdzie i dobru. Zaufanie jest źródłem i powodem otwartości osób. Cierpliwość jest stanem woli. Przejawia się w pobudzonej przez intelekt decyzji, by powtarzać próby trwania przy prawdzie i dobru realnie

<sup>1</sup> Ta, *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe SWPR — Seria Pedagogiczna” 2-3(2010-2011) 5-6, s. 77.

<sup>2</sup> Taż, *O personalizm w pedagogice*, dz. cyt., s. 23.

<sup>3</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993, s. 24. Za pośrednictwem tych władz wychowanie obejmuje całego człowieka, jego uczucia i władze zmysłowe (pamięć, wyobraźnia, władza konkretnej oceny). Zasadne więc wydaje się postulowanie wychowania integralnego, obejmującego całego człowieka jako byt duchowo-cieleśny.

<sup>4</sup> Tenże, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 20. Zob. też M. Gogacz, *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.

<sup>5</sup> M. Gogacz jest twórcą etyki chronienia osób. Zob. *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1993.

<sup>6</sup> Wyróżnia się trzy istnieniowe relacje osobowe: miłość, wiarę i nadzieję. To właśnie one są podstawą wychowania.

<sup>7</sup> Szerzej piszę na tym w: *Antropologia i etyka podstawą filozofii wychowania*, „Pedagogika społeczna” 3/2005, s. 7-29; *Pedagogické praktikovanie teórie poznania nevyřazného (cognitio confusa) a reči srdca (sermo cordis)*, „Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok” 1(2011)11, s. 60-78.

<sup>8</sup> M. Gogacz, *Podstawy wychowania*, dz. cyt., s. 24.

istniejących osób. Jest podstawą budowania stałych więzi z osobami przez wierne prawdzie poznanie, przez wierną dobru decyzję, przez chronienie realnego istnienia, które swą przejawiającą się realnością, prawdą i dobrem wyzwala w nas troskę o osoby na poziomie bezinteresowności, wierności, tęsknoty do radującej obecności. Bezinteresowność, wierność, tęsknota do radującej obecności to już odmiany ludzkiej miłości. Pokora jako zasada pedagogiki szczegółowej jest umiejętnością rozpoznania i uznawania prawdy. Pokora nie jest jakimś uniżeniem siebie, lecz tylko rozpoznaniem swoich cech: zalet i wad, oraz jest zerwaniem z tym, co złe i fałszywe. Z pokorą wiąże się umartwienie. Jest ono umiejętnością pomijania fałszu jako przeciwieństwa prawdy i pomijania zła jako przeciwieństwa dobra. Jest przejawianiem się szlachetności i wewnętrznego trwania przy prawdzie i dobru. Posłuszeństwo jako zasada pedagogiki szczegółowej jest umiejętnością rozpoznawania pozytywnej treści przedstawionych nam wskazań i życzeń cenniejszej przez nas osoby oraz umiejętności uznania i realizowania tych życzeń. Odnosi nas do osób kochanych. Inaczej mówiąc, posłuszeństwo jest podjęciem życzeń osoby kochanej. Nie należy w pedagogice rozumieć posłuszeństwa w ujęciu prawniczym, oznacza ono bowiem zalecenie, które odwołuje się do kary i nagrody. Zalecenie nie wychowuje osób tylko im szkodzi, pozytywne natomiast okazuje się w przypadku konstruowania wytworów. Z posłuszeństwem wiąże się postawa ubóstwa jako zgody na pierwszeństwo w naszym życiu osób przed rzeczami. Postawa ubóstwa uzasadnia posłuszeństwo osobom, czyni czymś zrozumiałym umartwienie i przywraca pokorę oraz uwyrażnia w niej pozycję prawdy i dobra jako kierunku działań sumienia, kontemplacji i mądrości.

Pedagogika staje się więc „uprawą” intelektu<sup>1</sup>. Intelekt możliwościowy, zgodnie ze swoim biernym charakterem, nabiera cechy cierpliwości. Cierpliwość jest też częścią składową cnoty męstwa oraz jest postacią osobowej relacji zaufania i trwania przy osobie jako dobru (relacja nadziei)<sup>2</sup>. Stanowi ona jedną z głównych sprawności wychowawcy, wyrażającą się w dalekowzroczności i umiejętności czekania na rezultat wychowania i wykształcenia. Pokora i umartwienie wskazują jak dystansować oddziaływanie *vis cogitativa*, która może ulegać fascynacjom uczuć. Normy te bronią również przed małostkowością, która jest przeciwieństwem wielkoduszności. Skutkiem umartwienia jest ubóstwo, które wskazuje pierwszeństwo osób przed kulturą<sup>3</sup>. Z kolei posłuszeństwo jest uznaniem autorytetu rodziców, nauczycieli i wychowawców, którzy jako mistrzowie świadczą o poznanej i doświadczonej przez siebie prawdzie i dobru. Autorytet nie jest autorytarnym narzuceniem sposobu rozumienia świata, gdy wynika z miłości do poznania prawdy i osób.

Kontemplacja jest zwieńczeniem poznania niewyraźnego, jest jego ostatnim etapem. Jest oglądem rzeczywistości, na poziomie „słowa serca”, jeszcze przed utworzeniem przez intelekt czynny wiedzy. Nie jest więc tylko pochodną od intelektu, ale też od woli, co wyraża się w usytuowaniu jej w etyce. Kontemplacja bowiem broni przed rozpaczą, wprowadzając człowieka w współobecność osób. Jest źródłem cnót moralnych. Jej skutkiem jest mądrość, która organizuje działania na płaszczyźnie etyki i pedagogiki. Kontemplacja skłania do norm pedagogiki. Na skutek tego reaguje się na osoby nie za pośrednictwem wiedzy na ich temat, lecz osobowych relacji. Wiedza jest wtórna, w stosunku do powiązań osobowych. W ten sposób źródłem odniesienia do osób i ich wychowania staje się miłość i obecność. Dlatego M. Gogacz za Ryszardem ze Świętego Wiktora powtarza, że jest rzeczą konieczną, by wzrastała miłość dzięki poznaniu i poznanie dzięki miłości (*Debet itaque in nobis crescere semper et ex cognitione dilectio, et nihilominus ex dilectione cognitio*<sup>4</sup>). *Kontemplacja jest odpowiedzialna za uporządkowanie miłości, zaś miłość jest motorem ludzkiego działania. Kontemplacja więc ujawnia rolę osobowych powiązań. Fascynacja Gogacza szkołą Wiktorynów nie jest przypadkowa. W szkole tej znajduje on intelektualne zaplecze do pedagogiki realistycznej i jej norm. Wiktoryni podkreślali znaczenie kontemplacji i miłości, pokory i umartwienia oraz ćwiczenia intelektu i woli*<sup>5</sup>. *Pokorę uznawali oni za warunek wstępny kształcenia i wychowania.*

*Relacje osobowe wspomagają relacje istotowe (np. poznanie dzieje się w obszarze więzi otwartości na poznawany byt). Zatem wychowanie polega na rozsądnym kontrolowaniu relacji istotowych, odrzuceniu tych, które nie chronią osoby i jej osobowych powiązań oraz uwyrażnia rolę relacji istnieniowych opartych na realności, prawdzie i dobru bytu. Danie przewagi relacjom istotowym może zaprowadzić pedagogikę do idealizmu, ideologii<sup>6</sup> lub wprost tresury. Spotkanie osób na płaszczyźnie osobowych relacji wyznacza inne, osobowe odniesienia, które organizują dom, rodzinę, szkołę, pracę. Wyznacza je „zachwyty” kontemplacji nad osobą i jej osobowymi relacjami. Jest to motyw do poznania i moralnego działania. Ma zatem rację K. A. Wojcieszek, zdaniem którego brak sukcesów ucznia i brak jego „pragnienia poznania” jest rezultatem odrzucenia kontemplacji z wychowania i wykształcenia. Powoduje to: mylenie wiedzy z prawdą, oraz mądrości z wiedzą; nadmiar wiedzy w procesie nauczania oraz bezosobowość relacji wycho-*

<sup>1</sup> Na temat uprawy intelektu zob.: M. Krasnodębski, M. Zembrzuski, *Wychowanie intelektu jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty wychowania” 8 (15) 2009, s. 53-75, 283-284, 286.

<sup>2</sup> *STh.*, II-II, 134.

<sup>3</sup> Zatem w realistycznej pedagogice nie ucieka się przed aksjologią, lecz wykazuje się jej wtórne znaczenie, po osobach i osobowych relacjach. Wartość bowiem jest skutkiem trwania osobowych powiązań. Zob. M. Gogacz, *Uwagi na temat wartości*, *Studia Philosophiae Christianae* 17 (1981) 1, s. 200-209.

<sup>4</sup> Cyt. *Patrologia Latina Database*, J. P. Migne, CD — ROM, 1993-1995, 196, 145 C.

<sup>5</sup> M. Gogacz, *Filozofia bytu w „Beniamin Major” Ryszarda ze Świętego Wiktora*, Lublin 1957.

<sup>6</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2005.

wawczych<sup>1</sup>. Istnieje też związek pomiędzy kontemplacją a metanoią. Ta pierwsza skłania do zmiany sposobu myślenia, na poziomie intelektu czynnego oraz do zmiany postępowania. Towarzysząca jej radość z nawiązanych relacji osobowych ze spotkanym bytem na poziomie „mowy serca” wymaga ochrony. O konieczności utrwalaania relacji oraz odrzucenia powiązań, które jej zagrażają informuje sumienie i wychowany intelekt.

### Wnioski końcowe

We współczesnej refleksji nad wychowaniem pedagogika zainspirowana tomizmem, stanowi jedną ze znaczących propozycji. Współczesny tomizm jest daleki od wszelkiego dogmatyzmu, czy ideologii. Jest jedną z filozoficznych prób dotarcia do prawdy o rzeczywistości, również rzeczywistości wychowawczej — przywołując tytuł książki M. Gogacza — osobie, która jest zadaniem pedagogiki. Celem tomistycznej refleksji filozoficznej nie jest także „sztuczna oryginalność” i „nowatorstwo”, ale prawdziwość wyrażająca się w zgodności z istniejącą rzeczywistością. Taki charakter ma też neotomistyczna *paideia*. Wyraża się ona w uprawie intelektu, czyli wychowaniu intelektu i wychowaniu innych władz, w tym, zdystansowaniu w człowieku dominującej roli uczuć i *vis cogitativa*. Jest to aktualne wyzwanie, które stoi nie tylko przed teoretykami wychowania, ale głównie przed „praktykami”, którzy w codziennym trudzie wychowują i kształtują młodego człowieka. Troską wychowujących i kształcących powinno zatem być objęte wychowanie, które w sposób integralny rozwija możliwość człowieka. Tak ujęte wychowanie staje się „miłością mądrości” — parafrazą klasycznej definicji filozofii ukutej prawdopodobnie przez Pitagorasa.

Ponadto filozofia tomistyczna oraz jego *paideia* ma jeszcze jeden ważny wymiar. Broni przed utopizmem i ideologią, w które niestety współczesna filozofia i pedagogika z różnych powodów, jest uwikłana<sup>2</sup>.

### Summary

Philosophers in Poland had a great interest and appreciation for Thomistic philosophy even before the publication of the encyclical of Leo XIII *Aeterni Patris* (1879). In the nineteenth century: Eleonora Ziemięcka (1819-1869), Stefan Pawlicki (1839-1916), Marian Morawski (1845-1901), Franciszek Gabryl (1866-1914) i Kazimierz Wajs (1865-1934) all of them alluded to Thomistic philosophy. In the first half of the twentieth century French historian of philosophy Étienne Gilson singled out existential Thomism. Previously philosophers were focusing on classical Thomism (Dezydery Mercier, later: Szczepan Ślaga, Mieczysław Lubański, Kazimierz Kłósak). In addition to the classical thomistic philosophy the existential Thomism was developed in Poland in Lublin School of Philosophy (Mieczysław A. Krapiec, Stanisław Kamiński, Stefan Swieżawski) transcendental Thomism was also very popular (Andrzej Póltawski, Antoni B. Stępień: “Thomistic Phenomenology”). In the 80s of the twentieth century, Mieczysław Gogacz clarifying the existential Thomism developed a new version of thomistic philosophy called consistent Thomism.

Polish Thomism has developed an original philosophy of education and pedagogy (Stefan Kunowski, Jacek Woroniecki, Feliks Wojciech Bednarski, Mieczysław Gogacz and others), which correspond to particular varieties of this philosophy. In traditional thomism emphasis is placed on education of virtue. In existential Thomism philosophers focus on “becoming a man”, to achieve full humanity, and in consistent Thomism philosophers focus on the effect of education and the issues of personal relationships and standards of education. Thomistic Pedagogy is the study of the choices in the principles of education. That’s why M. Gogacz believes that „there is only the philosophical education”<sup>3</sup>

On the basis of recent studies in this field I carried away the impression that classic division designated by Plato’s philosophy (idealism) and Aristotle (realism), can also be adopted for the purposes in the classification of education and upbringing theory. It seems that the classical divisions of philosophy<sup>4</sup> are still valid and are of crucial importance precisely at the level of education. Hence, I assumed that adopted earlier the idea of man and his activities became the foundations of philosophy of education. In relation to them we can also apply the distinction between idealism and realism. From a historical point of view, two traditions in philosophy of education were formed:

1. Idealistic — refers to the patterns and ideals (Plato). This is a very fruitful and extremely diverse tradition as a foundation for the different types of utopias and ideologies. Hence, education is a relationship referring to the pursued achievement desired by someone that is external to the man himself.

2. Realistic — the emphasis are put on the «cultivation» of possible-potentiality of man (intellect, will, emotions, character). This philosophy of educations shall be shaping humanity of man, his humanization. The point here is just that man through education would discover his own humanity.

Through the analysis on idealistic and realistic anthropology and ethics I have attempted to show that a realistic *paideia* is still current and should be re-read. Why Thomism realism? This choice was not accidental. On the one hand, it resulted from my earlier study of philosophy, and on the other hand it resulted from my contacts with the German

<sup>1</sup> K. A. Wojcieszek, *Na początku była rozpacz. Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005, s. 81.

<sup>2</sup> M. Gizowski, M. Krasnodębski, *Ideologizacja pedagogiki*, „Człowiek w kulturze” 28/2018, w druku.

<sup>3</sup> M. Gogacz, *Fundamentals of education*, Niepokalanów 1993, p. 95

<sup>4</sup> K. Ajdukiewicz, A. B. Stępień, S. Kamiński, M. A. Krapiec.

philosophical environment which made me aware of the fact that in postmodernism «died»<sup>1</sup> long ago in the Western Europe and therefore we should look for something «different». Enriched by such knowledge I decided to go back to the sources, to the classical philosophy, trying to do research for the basis of upbringing and education.

I acknowledge the concept of man as a really existing individual being: spiritual-corporeal, subjecting relationships determined by possessed properties because of its existence and its essence (M. Gogacz). The very definition of man points to the educational tasks which include the possible development of man. A possibility («potentiality») of man is a subject to the upbringing and education. Therefore, there is no space for ignorance in the field of anthropology and ethics in a realistic philosophy of education because «the nature and effectiveness of education depends on what the educator knows about the man and principles on choice of relationship with truth and goodness. (...) Pedagogy depends on philosophical anthropology and ethics»<sup>2</sup>. In turn, I understand ethics as a philosophical science which according to the suggestions of potential intellect indicates the principles of the protection of persons. At this level, emphasizes are put on the importance of the theory of existential personal relationships and consequently on the personal dimension of education and teaching. Education is no longer just meeting people but their presence.

It can be assumed that the various aspects of a realistic philosophy of education has been signaled already in the writings of ancient and modern philosophers and educators (J. Woroniecki, F. W. Bednarski, S. Kunowski, M. Nowak, S. Gałkowski, F. Adamski, K. Wojtyła, M. A. Krąpiec, M. Gogacz, H. Kiereś, B. Kiereś, M. L. Opiela). However, so far, I believe, its synthesis has not yet been formulated which would include the whole of realistic and integral philosophy of education. My works thesis takes an attempt to fulfill the gap and reaches out to the metaphysical, anthropological, epistemological and ethical assumptions of the theory of education. Its purpose is to show a philosophy of education which by shaping human potentiality initiates its internal *metanoia*. Thus, the purpose of my dissertation is to «build» a *paideia* which is proportional to the effects induced by *metanoia*. As such it indicates the sapiential and integral human development. Therefore, it is applicable to the upbringing, education and therapeutics because it is an indication of the standards that protect and educate the whole person. Realistic philosophy of education is used as a guide to pedagogy because specifies its final rules in the ontological order and justifies them on a practical level. Such a philosophy of education is thus a theoretical and contemplative discipline because indicates the principles of education and practical field, since the effects of standards include the practical dimension (encounter, existence, educational situation). In its method is supported by philosophical methodology (identification of entity, intuitive-reduction method) and the history of philosophy (Gilson's text analysis rules).

Novelty of this work is to «enter» the existing among pedagogues and philosophers standards of education into a specified philosophy of *esse* and resulting from it philosophy of man and ethics focused on protecting people and the theory of speech of the heart (*sermo cordis*). In my opinion, this is an innovative approach to the education and philosophy of education, and pedagogical implications arising from the so-understood recognition of man, his cognition and behavior may prove to be fruitful on the pedagogical and educational level. All that is required by realism at the level of education are arrangements among educational strategies and the determination of who is a man. It is not easy because it calls for a personal relationship and the acquisition of intellectual and moral efficiency. Pedagogical norms are helpful but they demand human endurance and even heroism because this is what the education of man and the caring for a person means. Realistic philosophy of education shows the prospect of humanizing education, generosity, *kalokagathii* and longanimity. This education does not bring any «easy» recipes for healing of modern pedagogy which according to the specialists is in crisis. It seems that this crisis is just caused by the departure from the classical understanding of *paideia*. A realistic philosophy of education does not bring up by an indication of the ideas, values and goals because only perfectionism is practiced in this way but not self-understanding (*intellectio*) and virtue (*arete*). Thus, education seeks to strengthen the relationship to everything that is true and good. As a result, education is the improvement of human wisdom. It is not mechanical, thoughtless assimilation of information, and performance of activities. Education of wisdom consists in obtaining of internal integration, specifically governance in action. Idealism forgets that a person is distinguished by understanding and love as a personal relationship. It points to a communication at the level of implicit cognition (*cognitio confusa*). Contemplation plays also an important role which is the joy of the will and intellect of the presence of being. A very important in education is contemplation and contemplative approach to the people, that is, which bears witness to the intellect and will, that something important occurs between people, namely love (M. Gogacz, K. Wojtyła). Therefore, it is believed that only a wise person who knows how to love educates. Hence, a person is considered as the most important norm in education.

Tłum. Paweł Manelski i Marek Stankiewicz

### ANEKS: Literatura z zakresu realistycznej filozofii i pedagogiki (wybór)

1. Andrzejuk A., *Metafizyka obecności*, Warszawa 2012.
2. Andrzejuk A., *Mieczysława Gogacza dochodzenie do pedagogiki*, w: *Osoba zadaniem pedagogiki*, Warszawa 1997, s. 183-208.

<sup>1</sup> See Ch. Wulf. *Anthropologie. Geschichte-Kultur-Philosophie*. Ed. Anaconda Verlag, Köln 2009.

<sup>2</sup> M. Gogacz, *Fundamentals of education*, op.cit., p. 7.

3. Andrzejuk A., *Prawda o dobru*, Warszawa 2000.
4. Andrzejuk A., *Uczucia i sprawności*, Warszawa 2007.
5. Bańkowski K., *Tomizm konsekwentny na tle odmian tomizmu*, „*Studia Philosophiae Christianae*”, 32 (1996) 2, s. 211-219.
6. Bednarski F. W., *Miłość narzeczeńska i małżeńska w świetle filozofii św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1958.
7. Bednarski F. W., *Sport i wychowanie fizyczne w świetle etyki św. Tomasza z Akwinu*, Londyn 1962.
8. Bednarski F. W., *Uwagi św. Tomasza z Akwinu o młodzieży i jej wychowaniu*, „*Zeszyty Naukowe KUL*”, 1(1958), z. 3, s. 31-60.
9. Bednarski F. W., *Wychowanie ludzkich popędów i woli*, „*Duszpasterz Polski za granicą*”, Rzym 1987.
10. Bednarski F. W., *Wychowanie młodzieży dorastającej*, wyd. 2, Warszawa 2000.
11. Bednarski F. W., *Wychowanie uczuć w świetle psychologii św. Tomasza z Akwinu*, „*Duszpasterz Polski za granicą*”, nr 3-4, Rzym 1991.
12. Bednarski F. W., *Zagadnienia pedagogiczne*, Londyn 1982.
13. *Błogosławiony Edmund Bojanowski. Serdecznie dobry człowiek*, red. S. Wilk, Lublin 2000.
14. Bocheński J., *Między logiką a wiarą*, Nor Sur Blanc 1998.
15. Bocheński J., *Filozofia bolszewicka*, Komorów 2008 [reprint wydania z 1946].
16. Bocheński J., *Lewica, religia, sowietologia*, opr. J. Parys, Warszawa 1996.
17. Bocheński J., *Logika i filozofia. Wybór pism*, Warszawa 1993.
18. Bojanowski E., *Dziennik*, t. 1-3, opr. L. Smółka, Wrocław 2009.
19. Chłodna-Błach I., *Od paidei do kultury wysokiej*, Lublin 2016.
20. Chudy W., *Filozofia kłamstwa*, Warszawa 2003.
21. Chudy W., *Pedagogika godności*, opr. Anna Szudra, Lublin 2009.
22. Cieszkowski A., *O ochronkach wiejskich*, wyd. 4, Poznań 1922.
23. *Człowiek w kulturze*. red. P. Jaroszyński, t. 1-27, Lublin 1993-2017. [dostępny w wersji elektronicznej: [http://www.czlowiekwkulturze.pl/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=133](http://www.czlowiekwkulturze.pl/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=1&Itemid=133)]
24. Darowski R., *Filozofia człowieka*, Kraków 2008.
25. Darowski R., *Filozofia Jezuitów w Polsce w XX wieku*, Kraków 2001.
26. Duma T., *Metafizyka relacji*, Lublin 2017.
27. *Dziedzictwo myśli pedagogicznej Edmunda Bojanowskiego we współczesnej edukacji w Polsce i na świecie*, red. M. L. Opiela, Lublin 2014.
28. *Encyklopedia Filozofii Polskiej*, red. A. Maryniarczyk, t. 1-2, Lublin 2011.
29. *Filozofia i edukacja*. Materiały z sympozjum z cyklu Przyszłość cywilizacji Zachodu zorganizowanego przez Katedrę Filozofii Kultury KUL, red. P. Jaroszyński, Lublin 2005.
30. *Filozofia i historia filozofii*, red. T. Klimski, Warszawa 2008.
31. Gabryl F., *Metafizyka ogólna czyli nauka o bycie*, Kraków 1903.
32. Gabryl F., *Nieśmiertelność duszy ludzkiej w świetle rozumu i nowoczesnej nauki*, Kraków 1895.
33. Gabryl F., *Noetyka*, wyd. 2 uzup. J. Stepa, Lublin 1921.
34. Gabryl F., *Polska filozofia katolicka w przełomie XIX wieku*, w: *Polska filozofia narodowa*, red. M. Straszewski, Kraków 1921.
35. Gabryl F., *Polska filozofia religijna*, t. 2, Poznań 1914.
36. Gabryl F., *Psychologia*, t. 1-2, Kraków 1906.
37. Gałkowski S., *Długomyślność. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Kraków 2016.
38. Gałkowski S., *Ku dobru. Aktualność filozofii wychowania Jacka Woronieckiego*, Rzeszów 1998.
39. Gałkowski S., *Rozwój i odpowiedzialność*, Lublin 2003.
40. Gilson E., *Byt i istota*, tłum. P. Lubicz, J. Nowak, Warszawa 1963.
41. Gilson E., *Duch filozofii średniowiecznej*, tłum. J. Rybałt, Warszawa 1958.
42. Gilson E., *Historia filozofii chrześcijańskiej w wiekach średnich*, tłum. S. Stomma, Warszawa 1962.
43. Gilson E., *Historia filozofii współczesnej*, tłum. B. Chwedeńczuk, S. Zalewski, Warszawa 1979.
44. Gilson E., *Jedność doświadczenia filozoficznego*, tłum. Z. Wrzeszcz, Warszawa 20012.
45. Gilson E., *Lingwistyka i filozofia*, tłum. H. Rosnerowa, Warszawa 1975.
46. Gilson E., *Tomizm*, wyd. 2, Warszawa 1998.
47. Gogacz M., *Uwagi na temat wartości*, *Studia Philosophiae Christianae*” 17 (1981) 1, s. 200-209.
48. Gogacz M., *Człowiek i jego relacje*, Warszawa 1985.
49. Gogacz M., *Elementarz metafizyki*, Warszawa 1987.
50. Gogacz M., *Filozofia chrześcijańska w Polsce Odrodzonej (1918-1968)*, „*Studia Philosophiae Christianae*” 5 (1969) 2, s. 49-78.
51. Gogacz M., *Istnieć i poznawać*, Warszawa 1976.
52. Gogacz M., *Obrona intelektu*, Warszawa 1969.
53. Gogacz M., *Osoba zadaniem pedagogiki. Wykłady bydgoskie*, Warszawa 1997.
54. Gogacz M., *Platonizm i arystotelizm*, Warszawa 1996.
55. Gogacz M., *Podstawy wychowania*, Niepokalanów 1993.
56. Gogacz M., *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974.
57. Gogacz M., *Wprowadzenie do etyki chronienia osób*, Warszawa 1993.
58. Gogacz M., *Współczesne interpretacje tomizmu*, „*Znak*” (1963) 113, s. 1339-1353.
59. Gondek A., *Projekt autonomicznej filozofii realistycznej*, Lublin 2015.
60. Grocholewski Z., *Bł. Edmund Bojanowski w dynamizmie twórczej miłości*, Poznań 2014.
61. Gudaniec A., *Paradoks bezinteresownej miłości*, Lublin 2015.
62. Gudaniec A., *U podstaw jedności bytowej człowieka*, Lublin 2016.
63. Jan Paweł II, *Fides et ratio*, [bez miejsca wyd.] 1998.
64. Jan Paweł II, *Pamięć i tożsamość*, Kraków 2015.

65. Janeczek S., *Filozofia na KUL-u*, Lublin 1998.
66. Jaroszyński P., *Etyka — dramat życia moralnego*, w: *Wprowadzenie do filozofii*, red. M. A. Krąpiec i zespół., Lublin 1992, s. 387-458.
67. Jaroszyński P., *Metafizyka czy ontologia*, Lublin 2011.
68. Jaroszyński P., *Metafizyka i sztuka*, Lublin 1995.
69. Jaroszyński P., *Spór o Europę*, Lublin 2017.
70. Jasińska K., *Co nam dać może filozofia klasyczna?* „Roczniki Pedagogiczne” t. 7 (43), nr 1 — 2015, s. 47-62.
71. Kalka K., *Filozoficzna antropologia tomistyczna okresu międzynarodowego w Polsce jako podstawa kształtowania charakteru*, Bydgoszcz 2000.
72. Kalka K., *Wychowanie i kształcenie*, Warszawa 1998.
73. Kamiński S., *Antropologia filozoficzna a inne działy poznania*, w: *O Bogu i o człowieku*, red. B. Bejze, t. 1, Warszawa 1968, s. 149-164.
74. Kamiński S., *Antropologia filozoficzna*, w: „Encyklopedia Katolicka”, t. 1, Lublin 1985, kol. 686-690.
75. Kamiński S., *Jak filozofować o człowieku*, „Analecta Cracoviensia”, 5-6 (1973-74), s. 73-79.
76. Kamiński S., *Jak filozofować? Studia z metodologii filozofii klasycznej*, red. T. Szubka, Lublin 1989.
77. Kamiński S., *Nauka i metoda. Pojęcie i klasyfikacja nauk*, Lublin 1998.
78. Kiereś B., *Antypedagogika*, w: *Encyklopedia „Białych Płam”*, t. 1, Radom 2000, s. 146-148.
79. Kiereś B., *Człowiek i wychowanie. Od osoby do osobowości*, Lublin 2017.
80. Kiereś B., *Dobro czy wartość. Problem kryteriów wychowania*, „Zeszyty Edukacyjne”, 3/2005, s. 21-34.
81. Kiereś B., *Jak wychowywać?* Lublin 2006.
82. Kiereś B., *O personalizm w pedagogice*, Lublin 2009.
83. Kiereś B., *Problem personalizmu a pedagogika*, „Zeszyty Naukowe SWPR — Seria Pedagogiczna” 5-6 (2010-2011) 2-3, s. 49-78.
84. Kiereś B., *U podstaw pedagogiki personalistycznej*, Lublin 2015.
85. Kiereś B., *Współczesny wychowawca wobec antypedagogiki*, „Cywilizacja” 7/2003, s. 71-86.
86. Kiereś B., *Wychowawca a wychowanek. Wspomaganie czy kształcenie?*, w: *Wychować charakter*, red. A. Piątkowska, K. Stępień, Lublin 2005, s. 81-94.
87. Kiereś H., *Błąd antropologiczny*, w: *Zadania współczesnej metafizyki*, t. 5, red. A. Maryniarczyk, K. Stępień, Lubin 2003.
88. Kiereś H., *Kultura klasyczna wobec postmodernizmu*, „Człowiek w kulturze” 11/1998, s. 235-250.
89. Kiereś H., *Osoba i społeczeństwo*, Lublin 2013.
90. Kiereś H., *Służyć kulturze*, Lublin 1998.
91. Kiereś H., *Sztuka w kulturze*, Lublin 2013.
92. Kiereś H., *Trzy socjalizmy*, Lublin 2000.
93. Kiereś H., *U podstaw wychowania: aretologia czy aksjologia?* „Cywilizacja” 22/ 2007, s. 10-20.
94. Kiereś H., *Utopie a edukacja*, w: *Filozofia i edukacja*, red. P. Jaroszyński, Lublin 2005, s. 221-229.
95. *Kompendium edukacyjne Edmunda Bojanowskiego*, red. M. L. Opiela, Lublin 2016.
96. *Korespondencja Edmunda Bojanowskiego z lat 1829-1871*, opr. L. Smółka, t. 1-2, Wrocław 2001.
97. Kostkiewicz J., *Koncepcje i kierunki pedagogiki katolickiej w Polsce 1918-1939*, Kraków 2013.
98. Krajski S., *Filozofia polityczna w ujęciu wybranych polskich myślicieli katolickich okresu międzywojennego*, Warszawa 2003.
99. Krajski S., *Filozofia społeczna w „Przeglądzie Powszechnym” w latach 1884-1939*, Warszawa 2002.
100. Krasnodębski M., *Antropologia edukacji — wybrane aporie w świetle filozofii klasycznej*, Głogów 2018.
101. Krasnodębski M., *Antropologiczne podstawy pedagogiki integralnej*, w: *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee-twórcy-inspiracje*, red. s. M. L. Opiela, E. Świdrak, M. Łobacz, Lublin 2014, s. 21-43.
102. Krasnodębski M., *Człowiek i paideia*, wyd. 2, Warszawa 2009.
103. Krasnodębski M., *Człowiek, jego poznanie i pożądanie w antropologii Franciszka Gabryla*, rozprawa doktorska, Biblioteka UKSW, Warszawa 2003.
104. Krasnodębski M., *Dusza i ciało*, Warszawa 2004.
105. Krasnodębski M., *Franciszka Gabryla antropologia i teoria poznania*, „Forum Philosophicum”, 8(2003), s. 207-236.
106. Krasnodębski M., *Hold złożony mistrzowi. Profesor Mieczysław Gogacz i jego dzieło*, w: tenże, *W poszukiwaniu duchowej elegancji. W Polskim Radio w Chicago z dr. Mikołajem Krasnodębskim rozmawiają Krzysztof Arsenowicz i Paweł Manelski*, Chicago-Warszawa 2011, s. 179-207.
107. Krasnodębski M., *O możliwości zbudowania realistycznej filozofii wychowania w oparciu o personalizm i tomizm*, „Horyzonty Wychowania” 16 (8) 2009, s. 137-168.
108. Krasnodębski M., *Pedagogika Jacka Woronieckiego i Feliksa Wojciecha Bednarskiego jako egzemplifikacja etyki tomizmu tradycyjnego*, „Studia Elckie” 11/2009, s. 29-58.
109. Krasnodębski M., *Polska paideia neotomistyczna w perspektywie odmian tomizmu*, w: *Úloha osobnosti a instituce v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*, pod redakcją N. Pelcovej, T. Kaspera, S. Sztobryna, Univerzita Karlova v Praze. Nakladatelství Karolinum, Praha 2013, s. 207-220; [w poszerzonej wersji] *Polska paideia neoscholastyczna i neotomistyczna*, w: *Myśl pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, w: *Filozofia i pedagogika* (seria wydawnicza), t. IX, red. tomu M. Krasnodębski, red. serii A. Murzyn, Warszawa 2014, s. 15-43.
110. Krasnodębski M., *Prawda i pewność w Noetyce Franciszka Gabryla (1866-1914)*, w: *Philosophia vitam alere. Prace dedykowane Profesorowi Darowskiemu SJ*, Kraków 2005, s. 261-277..
111. Krasnodębski M., *Teoria osobowych relacji istnieniowych jako fundament rodziny w filozofii Mieczysława Gogacza*, „Rocznik Tomistyczny” 3/2014, s. 45-59.
112. Krasnodębski M., *Tomizm*, w: „Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku”, t. 6, red. T. Pilch, Warszawa 2007, s. 705-712.
113. Krasnodębski M., *Über die realistische Pädagogik in Polen*, „Studia Elckie” 12/2010, s. 47-58.



114. Krasnodębski M., *Uprawa intelektu jako aporia i wyzwanie dla współczesnej filozofii wychowania*, „Pedagogika Filozoficzna on-line”, 1/2011-2012, s. 19-28; [przedruk] *Uprawa intelektu jako wyzwanie dla współczesnego wychowania*, w: *Nowy nauczyciel — nowa edukacja*, red. M. Lejzerowicz, T. Stankiewicz, M. Krasnodębski, Warszawa 2014, s. 161-172.
115. Krasnodębski M., *Zagadnienie pożądania w antropologii Franciszka Gabryla (1866-1914)*, „Studia Philosophiae Christianae”, 39(2003) 2, s. 328-349.
116. Krasnodębski M., *Zarys dziejów ateńskiej historii wychowania*, Warszawa 2011 Krasnodębski M., Zembrzuski M., *Wychowanie intelektu jako celowościowe uporządkowanie jego funkcji*, „Horyzonty Wychowania” 8 (15) 2009, s. 53-75, 283-284, 286.
117. Krasnodębski M., *Философия Франциска Габриля (1866-1914)*, „Studia Leopoliensia”, 2/ 2009, s. 179-181.
118. Krasnodębski M., *Человек и пайдея. Реалистические основы философии воспитания*, „Studia Leopoliensia”, Lwów, 2/ 2009, s. 171-178.
119. Krąpiec M. A., *Dzieła*, t. 1-23, Lublin 1993-1999.
120. Krąpiec M.A., *Czym jest filozofia klasyczna*, „Roczniki Filozoficzne” 45 (1997) 1, s. 156-165.
121. Krąpiec M.A., *Rozważania o wychowaniu*, Lublin 2010.
122. Krąpiec M.A., *Wychowanie narodu przez wychowanie człowieka w cywilizacji osobowej*, „Cywilizacja” 22/2007, s. 23.
123. Kunowski S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 1993.
124. Maritain J., *Człowiek i państwo*, Kraków 1993.
125. Maritain J., *Dynamika wychowania*, „Znak” 43 (436) 1991, s. 34-39.
126. Maritain J., *Humanizm integralny*, Londyn 1960.
127. Maritain J., *Od filozofii człowieka do filozofii wychowania*, w: *Człowiek, wychowanie, kultura*, red. F. Adamski, Kraków 1993, s. 61-79.
128. Maritain J., *Pisma filozoficzne*, tłum. J. Fenrychowi, Kraków 1988.
129. Maritain J., *Religia i kultura*, Warszawa 2007.
130. Maritain J., *Trzej reformatorzy*, tłum. K. Michalski, Warszawa-Ząbki 20052.
131. Maryniarczyk A., *Realistyczna interpretacja rzeczywistości*, Lublin 2005.
132. Maryniarczyk A., *Coż po filozofii św. Tomasza z Akwinu w czasach postmetafizycznych?*, „Rocznik Tomistyczny” 3/2014, s. 11-21.
133. Maryniarczyk A., *Dlaczego stworzenie „ex nihilo”*, Lublin 2018.
134. Maryniarczyk A., *Koncepcje bytu a rozumienie człowieka*, w: *Błąd antropologiczny*, Lublin 2003, s. 84-85.
135. Maryniarczyk A., *Metafizyka a ontologie. Próby przezwyciężenia metafizyki i ich paradoksy*, Lublin 2015.
136. Maryniarczyk A., *Tomizm — Dlaczego?*, Lublin 2001.
137. Michalski K., *Stanowisko księdza Gabryla w ruchu neoscholastycznym*, „Ateneum Kapłańskie”, 13(1917), s. 46-56.
138. Milcarek P., *Teoria ciała ludzkiego w tekstach Tomasza z Akwinu*, Warszawa 1994.
139. *Mysł pedagogiczna neoscholastyki i neotomizmu*, seria wyd. *Filozofia i pedagogika*, t. 9, red. naukowa serii wyd.: A. Murzyn, red. naukowa tomu 9: M. Krasnodębski, Warszawa 2014.
140. *Opera Philosophorum Medii Aevi. Textus et Studia*, t. 1-14, opr. zbiorowe, Warszawa 1976-2015.
141. Opiela M. L., *Integralna pedagogika przedszkolna w systemie wychowania Edmunda Bojanowskiego. Kontynuacja i zmiany*, Lublin 2013.
142. Opiela M. L., *Osoba i rodzina wobec wyzwań cywilizacyjnych*, Lublin 2018.
143. Opiela M.L., *Integralna pedagogika przedszkolna w ujęciu Edmunda Bojanowskiego a wyzwania współczesności*, „Zeszyty Naukowe Szkoły Wyższej Przymierza Rodzin — Seria Pedagogiczna” 5-6 (2013-2014) 12-13, s. 229-267.
144. Pańpuch Z., *Paideia jako idea wychowawcza*, „Cywilizacja” 7/ 2003, s. 47-67.
145. Pańpuch Z., *Spór o cielesność*, Lublin 2015.
146. Pańpuch Z., *Szczęście a polityka*, Lublin 2015.
147. Pańpuch Z., *W poszukiwaniu szczęścia*, Lublin 2015.
148. *Personalistyczny wymiar filozofii wychowania*, red. A. Szudra, K. Uzar, Lublin 2009.
149. *Polska filozofia powojenna*, t. 1-2, red. W. Mackiewicz, Warszawa 2001.
150. *Powszechna Encyklopedia Filozofii*, red. A. Maryniarczyk, t. 1-10, Lublin 2000-2009.
151. *Prace, szkice i notatki Edmunda Bojanowskiego. Inedita*, t. 1-2, wraz z Indeksami, red. E. Gigilewicz, M. L. Opiela, Lublin 2016.
152. *Przemówienie Papieża Jana Pawła II podczas wizyty w siedzibie ONZ do spraw Oświaty, Nauki i Kultury (UNESCO), Paryż, 2 czerwca 1980*, Kraków 1980, s. 6-7.
153. Robaczewski A., *O cnotach i wychowaniu*, Lublin 1999.
154. *Rozmowy o filozofii*, red. A. Zieliński, M. Bagiński, J. Wojtysiak, Lublin 1996.
155. *Słownik — Przewodnik Filozoficzny*, red. A. Maryniarczyk, Lublin 2012.
156. Sobczak S., *Celowość wychowania*, Warszawa 2000.
157. Stefaniak Ł., *Utopizm: źródła myślowe i konsekwencje cywilizacyjne*, Lublin 2011.
158. Stępień K., *Filozoficzne źródła sporu o rozumienie praw dziecka*, Lublin 2016.
159. Stępień K., *O lubelskiej szkole filozoficznej*, „Człowiek w kulturze” 19/2007, s. 65-71.
160. Stępień K., *W poszukiwaniu podstaw racjonalności prawa*, Lublin 2015.
161. Stępień T., *Podstawy tomistycznego rozumienia człowieka*, Warszawa 2003.
162. Stępień T., *Wprowadzenie do antropologii filozoficznej św. Tomasza z Akwinu*, Warszawa 2013.
163. Swieżawski S., *Centralne zagadnienie tomistycznej nauki o duszy (Commensuratio animae ad hoc corpus)*, „Przegląd Filozoficzny”, 49 (1948) 1-3, s. 131-191.
164. Swieżawski S., *Dzieje europejskiej filozofii klasycznej*, Warszawa–Wrocław 2000.
165. Swieżawski S., *Dzieje filozofii europejskiej w XV wieku*, t. 1-6, Warszawa 1974-1983.
166. Swieżawski S., *Komentarze do pierwszej części Summy teologii (q. 75-89)*, w: *Tomasz z Akwinu, Traktat o człowieku, Summa teologii I*, 75-89, Kęty 1998.
167. Swieżawski S., *Rozum i tajemnica*, Kraków 1960.

168. Swieżawski S., *Święty Tomasz na nowo odczytany*, Poznań 1995.
169. Swieżawski S., *Zagadnienie historii filozofii*, Warszawa 2005.
170. Szudra — Barszcz A., *Elementy pedeutologii scholastycznej czyli o Tomasza z Akwinu rozumieniu nauczyciela i nauczania*, Lublin 2011.
171. *Tomizm polski. Słownik filozofów*, t. 1-3, red. B. Listkowska, A. Andrzejuk, Warszawa-Radzymin 2013-2015.
172. *W kręgu integralnego wychowania*, red. M. L. Opiela, K. Braun, Lublin 2017.
173. Wąjs K., *Psychologia*, t. 1-4, Lwów 1905.
174. Wąsik W., *Arystoteles w Polsce*, „Collectanea Theologica” 23 (1952) 3-4, s. 275-317.
175. Wojcieszek K. A., *Na początku była rozpacz. Antropologiczne podstawy profilaktyki*, Kraków 2005.
176. Wojtyła K., *Elementarz etyczny*, Wrocław 1982.
177. Wojtyła K., *Miłość i odpowiedzialność*, Lublin 1986.
178. Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologiczne*, wyd. 3, Lublin 2000.
179. *Wolność we współczesnej kulturze. Materiały V Światowego Kongresu Filozofii Chrześcijańskiej. KUL — Lublin, 20-25 sierpnia 1996*, Lublin 1997.
180. Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1-2, cz. I/II, Lublin 1999.
181. Woroniecki J., *Wychowanie człowieka. Pisma wybrane*, wybór W. K. Szymański; oprac. J. Kołataj, Kraków 1961.
182. *Wychowanie integralne w edukacji katolickiej. Idee-twórcy-instytucje*, red. s. M. Loyola Opiela, E. Świdka, M. Łobacz, Lublin 2015.
183. *Wychowanie na rozdrożu. Personalistyczna filozofia wychowania*, red. F. Adamski, Kraków 1999.
184. *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, red. F. Adamski, Kraków 2005.
185. *Zadania współczesnej metafizyki*, t. 1-20, red. A. Maryniaczyk [seria wydawnicza], Lublin 1999-2018.
186. *Zagadnienie godności człowieka*, red. J. Czerkawski, Lublin 1994.
187. Zalewski D., *Decyduj i walcz*, Lublin 2014.
188. Zalewski D., *Nieposłuszne dzieci, posłuszni rodzice*, Lublin 2015.
189. Zalewski D., *Wychować człowieka szlachetnego*, Lublin 2003.
190. Zdybicka Z., *Partycypacja bytu*, Lublin 2017.
191. Zembrzusi M., *Od zmysłu wspólnego do pamięci i przypomnienia*, Warszawa 2015.
192. Ziemięcka E., *Myśl o wychowaniu kobiet*, Warszawa 1843.
193. Ziemięcka E., *Zarys filozofii katolickiej w czterech poglądach zawarte*, Warszawa 1857.

## ДУХОВНА ЕВОЛЮЦІЯ ЛЮДИНИ ЯК НАПРЯМ ЗБЕРЕЖЕННЯ І РОЗВИТКУ ЛЮДСТВА

**Ю. Д. Бойчук**

д. пед. н., професор, проректор з наукової роботи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**М. С. Гончаренко**

д. б. н., професор, професор кафедри «Валеології» філософського факультету  
Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

У відповідності до духовних і філософських учень шлях розвитку людини включає підйом і сходження від людини духовної до людини божественної. Це шлях пізнання себе.

Цей шлях духовного зростання містить в собі три етапи: очищення, осяяння і вдосконалення.

**Перший етап духовної еволюції людини** — це очищення його душевної природи. Очищення має багато типів і ступенів: фізичне, моральне, ментальна чистота. Моральна і ментальна чистота є складовими душевної чистоти.

Процес очищення — це усвідомлене прагнення подолати свій егоїзм, свої моральні недоліки, виробляти в собі прагнення жити і працювати заради інших.

Це безперервна праця над власним вдосконаленням, над умінням контролювати свої емоції, почуття, думки, усвідомлено культивувати в собі вищі почуття і прагнення. Згідно з вищими законами, жодна людина не може долучитися до вищих знань, якщо вона не пройшла перед цим випробувань, які підтвердили б її моральну готовність до подальшого навчання і оволодіння новими таїнствами.

**Другий етап духовної еволюції** — це осяяння людини. Осяяння відбувається з людиною тільки в тому разі, якщо людина має вище духовне «Я», розвинене до такого рівня, коли вона стає здатною вступати в енергоінформаційну взаємодію з духовними джерелами, що приводять до розкриття інтуїції, тобто внутрішнього духовного бачення. Вище духовне «Я», згідно з теософією, має у своєму складі вищу волю (Атма), вищу любов (Будха), вищий розум (Манас). Кожна людина проходить свій власний шлях одухотворення.

Таким чином, духовний світ самоєволюції кожної людини є інтуїтивно-особистісним, який відбувається в напрямку від пізнання себе до пізнання Бога в собі.

Фактично, другий етап — це робота над своїм духовно фізичним самовдосконаленням.

**Третій етап** — етап самореалізації та самокорекції, спрямованої на формування позитивних якостей (конструювання думок, вищих почуттів виховання доброї волі). Необхідно змінити не тільки зовнішній образ життя людини, а й весь внутрішній напрям думок, почуттів для морального оздоровлення своєї психіки.

**Четвертий етап** — це робота зі своїм вищим духовним «Я» в напрямку виходу за межі свого власного «Я» і з'єднання з Творцем.

Це самостійний і чисто індивідуальний шлях творчого співробітництва і взаємодії з релігійною, філософською та ін. відповідною літературою, духовним учителем.

Таким чином, прагнучи змінити на краще світ, кожна людина має починати з себе, тому що, вдосконалюючись, змінюючи особистість, ми змінюємо таким чином і навколишній світ, і саму планету.

Цю ідею взаємозумовленості і взаємозалежності, вдосконалення суспільства від духовного самовдосконалення кожної окремої особистості знаходимо у багатьох мислителів, філософів. Про цей феномен писали Платон, Г. С. Сковорода, Шрі Ауробіндо, М. і О. Реріхи, В. Аксьонов і багато інших, саме вони відзначали, що змінити колективну свідомість можна лише за умови вдосконалення індивідуальної свідомості кожної окремої людини.

Аналіз літератури з проблем шляхів розвитку духовності, представлений у роботі Т. Тюріної, дозволяє дати наступні рекомендації:

- виховання з раннього дитинства у сім'ї та школі внутрішньої потреби у самопізнанні та самовдосконаленні, творчій роботі, гармонізації навколишнього середовища — жити і працювати заради інших;
- систематична безперервна робота над самопізнанням і самовдосконаленням своєї фізичної, психічної і духовної природи;
- усвідомлене очищення своєї психіки від негативних психологічних проявів: егоїзму, самоті;
- формування високих почуттів: конструктивного мислення, доброї волі, творчої інтуїції;
- усвідомлене культивування таких кращих душевних якостей, як любов, милосердя, співчуття, нужденним, почуття емпатії.

Усе вищевикладене є серйозним теоретичним і практичним обґрунтуванням необхідності включення питань виховання духовності в освітній процес на всіх стадіях його функціонування. Цим питанням присвячені праці Шевченко Г. П., Поміткіна Е. А., Савчина М. В., Бойчука Ю. Д., Гончаренко М. С., Тюріної Т. Г. та інших українських учених.

Кожна людина має усвідомлювати високу відповідальність за свої думки, слова, вчинки.

Таким чином, виховання розуму, як однієї зі складових душевного розвитку людини, включає:

- 1) усвідомлений самоконтроль, самоаналіз і самокорекцію власного мислення з метою очищення його від негативних, руйнівних, нігілістичних, деструктивних думок;
- 2) культивування позитивного, конструктивного мислення;
- 3) формування волі — свідомої саморегуляції людиною своєї поведінки і діяльності, що регулюється функцією мозку;
- 4) воля виконує дві взаємопов'язані функції — активації і гальмування, залежно від мети. На вищих рівнях прояву воля передбачає духовні цілі, переконання та ідеали. На шляху духовного самовдосконалення людина має навчитися долати перешкоди не тільки зовнішні, але, перш за все, внутрішні, контролювати власні схильності, почуття, думки, вчинки.

Серед сучасних педагогічних технологій, що сприяють гармонійному розвитку духовної, психічної та фізичної складових здоров'я, провідне місце посідає метод підвищення культури мислення. Аналіз різних технологій з формування культури мислення в ході навчально-виховного процесу є завершальною частиною цього розділу. Особлива увага приділяється позитивному мисленню як провідній технології духовного оздоровлення.

У процесі дослідження здоров'я індивіда необхідно керуватися новими уявленнями про структурну організацію людини з позицій холістичного підходу, тобто розвивати розуміння механізмів функціонування і взаємодії свідомості, душі та тіла як цілісної системи, вивчати і оцінювати стан духовної, психічної та фізичної складових здоров'я.

На стан духовного здоров'я в значній мірі впливають позитивні та негативні фактори.

До факторів позитивного впливу можна віднести:

- наявність чітко визначеної мети життя, до якої прагне людина;
- формування менталітету, спрямованого на здоров'я;
- рівень культури — загальної, моральної, духовної;
- соціально корисна діяльність, високий рівень професіоналізму;
- задоволеність життям (відчуття щастя і благополуччя).

Серед негативних факторів впливу на духовне здоров'я слід відзначити:

- відсутність або неясність розуміння сенсу життя;
- надання пріоритетного значення в житті матеріальним благам, речам, кар'єрі;

- відсутність культури здоров'я;
- соціальна ізоляція, тобто відсутність соціальної підтримки;
- недоліки в організації служби валеологічної діагностики дітей, молоді та дорослих, зокрема недостатня оснащеність її сучасним інструментарієм, методами оцінки стану духовного здоров'я.

Оцінка якості духовного здоров'я передбачає використання засобів і методів його діагностики, а також вивчення оптимальних норм реакції на вплив навколишнього середовища, які постійно змінюються.

Розглядаючи проблему діагностики показників духовного розвитку особистості, слід підкреслити, що більш за все вони корелюють з рівнем духовного потенціалу, що є відображенням ступеня самоорганізації людини, рівня її свідомості, спрямованості на загальнолюдські духовні ідеали і цінності.

Значний внесок у розвиток духовного потенціалу учнів вніс доктор психологічних наук, професор Е. О. Помиткін. Саме ним вперше в Україні було розроблено навчально-методичний посібник з діагностики досліджень духовного розвитку школярів в процесі навчання [10].

Подальші наукові пошуки Е. О. Помиткіна були присвячені вивченню психології духовного розвитку особистості [9].

В даний час видатний український педагог ставить питання про потребу зміни змістовних орієнтирів освітнього процесу з акцентом на збереження здоров'я і психофізичних реакцій організму. Узагальнення існуючих наукових позицій свідчить, що в даний час є два основні підходи до визначення духовності — змістовний і функціональний.

<b>Свідомість, ідеали, смисли, цінності</b>		<b>Інтелект, мислення</b>		<b>Емоції і почуття</b>		<b>Тіло</b>
Впорядковані / дифузні, духовні / бездуховні	→	Саногенне / патогенне	→	Позитивні (натхнення) / негативні (вина, страх і т. п.)	→	Енергійність / втома, хвороба

Рис. 1

Таким чином, резонанс є не тільки формотворчим явищем, але і дійсним засобом корекції цієї форми — засобом відновлення природної вібрації організму і його гармонії.

Ця особливість функціональної психічної дихотомії суспільства повторює структуру глобальної інформаційної сфери, де два світи (лівий і правий) вкладені один в один, і наявність цих чітко визначених протилежностей призводить до коливальних (а на певних етапах і драматичних) процесів в реальному житті.

Протилежностям властиво перетікати одна в одну, тобто, по черзі домінувати.

Духовність — це робота інтуїції і логіки — «антиматеріальних» психічних функцій. Тому можна з упевненістю сказати, що початок третього тисячоліття знаменує настання періоду розквіту духовності і знань. У найближчі роки попит на людей науки і мистецтва буде підвищуватися.

Відповідно до змістовного підходу духовність пов'язують з такими сенсоутворюючими категоріями, як Краса, Доброта, Істина (за Платоном) або Віра, Надія, Любов, Покаяння (в Християнському релігійному контексті). Спрямованість на Красу передбачає естетичне світосприйняття особистості, самовдосконалення і вдосконалення світу; спрямованість на Доброту — гуманістичне світосприйняття, самовдосконалення і вдосконалення світу; спрямованість на Істину — пізнання, самопізнання і просвітництво. Протилежністю духовності є бездуховність, яка характеризується Нерозсудливістю, Злом (нанесенням шкоди собі та іншим), Неправдою (несправедливістю, викривленням дійсності).

Відносно функціонального підходу — духовність характеризується ієрархічною доміантою розвитку вищих психічних функцій людини. До цих функцій, на думку Л. С. Виготського, І. Д. Беха відносять свідомість, самосвідомість, вольову саморегуляцію, досконалість особистості.

Низький рівень розвитку духовності пов'язаний з при-

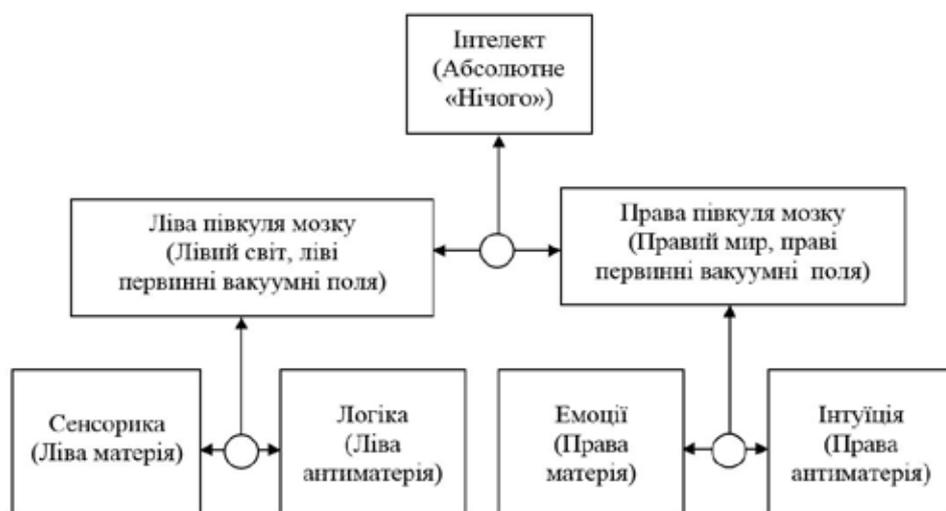


Рис. 2 Дихотомічна сила інтелекту

мітивізмом, обумовленістю поведінки первинними інстинктами самозбереження і продовження роду. Наведені підходи повинні бути об'єднані в визначенні і розумінні духовності як найбільш важливої людської характеристики.

З огляду на змістовний і функціональний підходи, духовність визначається як специфічна людська якість, яка характеризується усвідомленням єдності Буття і обумовлює прагнення особистості до вдосконалення внутрішнього і зовнішнього світу, спрямовує її до реалізації у власному житті ідеалів Краси, Добра, Істини.

В результаті теоретичного аналізу та узагальнення даних з даної проблеми встановлено, що духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, яка визначається високим рівнем свідомості, самосвідомості і вольової саморегуляції особистості, обумовлює свідому стійкість, рішучість, непохитність, відданість власним покликанням, життєвій місії, відрізняється спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, смисли, цінності (особливо естетичні, гуманістичні, екологічні, валеологічні, пізнавальні), самовдосконалення і самоорганізацію.

Підводячи підсумок, слід зазначити, що розвиток духовного потенціалу дітей і молоді є завданням державного значення, а ставлення держави до його виконання є показником суспільного прогресу.

Значний вклад у розвиток духовного потенціалу учнів у навчальному процесі внесли дослідження проф. д.п.н. Бойчука Ю. Д. [2]. Ним розглянуто зв'язок між станом духовності школярів і структурними компонентами формування духовного здоров'я у навчально-виховному процесі [Рис. 4, Рис. 5].

Забезпечення духовного здоров'я особистості та формування її здатності до самоактуалізації мають багато точок перетину в освітній діяльності. Передусім мова йде про формування в особистості цілого комплексу якостей та здібностей, які, будучи спрямовані на її саморозвиток, одночасно є і механізмами забезпечення духовного здоров'я. Серед таких якостей насамперед слід указати на розвиток потреби та здатності особистості до усвідомленого самопізнання, спрямованість до самоідентифікації, діяльність у напрямі саморозвитку та розкриття власних здібностей, формування мотивації до особистісної саморегуляції, на забезпечення освітніми впливами здатності особистості до саморозвитку та самоактуалізації впродовж усього свого життя [2, 10].

### Структурна і функціональна організація духовного потенціалу

За рекомендаціями професора Е. О. Помиткіна при вивченні духовного потенціалу слід відстежувати принципи його духовно-особистісної інтеграції, які використовуються для діагностики розвитку духовного потенціалу людини і які є проявом його особистісного зростання:

- Принцип ієрархічності.
- Принцип ціннісно-сислової орієнтації.
- Принцип вищої доцільності.
- Принцип цілісності.
- Принцип свідомої взаємодії.
- Принцип розвитку свідомості.
- Принцип свободи волевиявлення.
- Принцип детермінованості зовнішнього і внутрішнього.

У функціональному вимірі діагностика духовного потенціалу повинна бути спрямована на: 1) дослідження його кількісних характеристик (рівень розвитку); 2) виявлення рівня свідомості і ціннісних орієнтацій особистості; 3) виявлення рівня відповідальності як ознаки волі і духовної самосвідомості; 4) дослідження духовної ідентифікації, децентрації, рефлексії, трансцендентності, усвідомлення, буття (буттєвої) єдності; 5) визначення рівня актуалізованості мотивів духовного розвитку.



Рис. 3 Змістовно-функціональний склад категорії духовності



Рис. 4. Духовне здоров'я особистості

У змістовному вимірі необхідно з'ясувати якісні ознаки розвитку духовного потенціалу особистості:

1. Наявність і усвідомлення духовних ідеалів.
2. Наявність і значимість духовних смислів.
3. Ціннісну орієнтацію, важливість духовних цінностей (естетичних, гуманістичних, екологічних, валеологічних, пізнання і самопізнання, духовного самовдосконалення та самореалізації) в загальній системі цінностей особистості.
4. Спрямованість мислення на вищі духовні категорії, осмислення життєвих сенсів, свого призначення і життєвого шляху.

5. Переважна більшість вищих позитивних емоційно-чуттєвих станів особистості.

Отримана діагностика як у функціональному, так і в змістовному вимірі свідчить про наявність і актуалізованість духовного потенціалу особистості. Крім цього, діагностика повинна бути спрямована на виявлення:

1. Особливостей прояви духовного потенціалу особистості в спілкуванні.
2. Духовної спрямованості поведінки особистості в умовах колективу.
3. Особливостей прояву духовного потенціалу особистості в діяльності і в життєтворчості.

Всі діагностичні підходи повинні здійснюватися в рамках етичних норм. Духовні потреби дитини є індикатором, який свідчить про її духовний потенціал, з іншого боку — це камертон, який задає тональність особистісного розвитку в руслі Краси, Добра, Істини, Любові.



Рис. 5 Структурні компоненти духовного здоров'я

### Духовність особистості Емоції і почуття особистості високої духовності

Відповідно до сучасних уявлень про структурну організацію людини, її духовний потенціал визначається гармонічною взаємодією духу, душі і тіла, а точніше станом (активністю) її тонких тіл: астрального, ментального, каузального, будхіального і атманічного. [9] Фактично це світ взаємодії емоцій, почуттів і думок. Цими питаннями цікавилися як стародавні мислителі (Геракліт, Марк Аврелій, Платон, Піфагор та інші), так і сучасні філософи, педагоги (Джеймс, В. П. Зінченко, І. А. Зязюн, В. А. Татенко та інші). Вперше ми стикаємося з керуванням емоціями і почуттями у Патанджалі, який вважав, що людина повинна культивувати три основних емоційних стани: радість, співчуття і доброзичливість. Їх підтримка в собі є найбільш сприятливим для розвитку духовного потенціалу людини і виконання нею своєї духовної місії. [10]

Таку ж точку зору розвивав Марк Аврелій: «В одному шукай радість і заспокоєння, щоб від одної загальнокорисної справи переходити до іншої».

Ісус Христос своїм послідовникам радив постійно підтримувати свій позитивний стан. У стародавній філософській літературі є багато порад щодо управління своїми емоціями. Емоції служили одним з головних механізмів внутрішньої регуляції. Почуття є вищим продуктом розвитку емоцій.

Емоції людини можуть бути як усвідомленими, так і неусвідомленими. Конфлікт між ними є причиною неврозів.

За впливом на сприйняття емоції діляться на позитивні і негативні. За впливом на організм їх класифікують на: стенічні, які підвищують активність, енергію, дихання, сприяють оздоровленню, а також астеничні, які пригнічують людину.

За якістю (модальністю) емоції розрізняються по інтенсивності, тривалості, глибині, складності, функціям, спрямованості, будові. Як правило, спочатку у людини з'являється короткочасна емоція, далі вона може посилитися і перетворитися в настрій, а з часом — в глибинні почуття.

Згідно хвильової організації енергоінформаційної структури людини емоції можуть виникати на різних рівнях психічної складової, тобто на астральному, ментальному і навіть на каузальному (причинному) рівнях. Залежно від тривалості дії емоції можуть сприяти порушенню функціонального стану організму і приводити до виникнення захворювань або зриву адаптаційно-приспосувальних можливостей організму.

Розглядаючи особливості емоційно-чуттєвої сфери людини з високим духовним потенціалом, проф. Е. А. Помигін скористався духовно-особистісним підходом, ґрунтуючись на функціональному і змістовному вимірі.

Так, оскільки в змістовному вимірі основними смислоутворюючими категоріями духовного розвитку є краса, доброта, істина і любов, виділимо з емоційно-чуттєвих станів людини ті, які свідчать про актуалізацію духовного потенціалу особистості або неактуалізації. В якості позитивних естетичних емоцій і почуттів можна віднести ті, які пов'язані зі сприйняттям краси, співзвучності, гармонійності, досконалості.

Табл. 1

**Емоційно-чуттєві стани особистості**

Позитивні		Негативні	
Благоговіння	Можливість	Смак	Дисгармонія
Велич	Гармонія	Співзвуччя	Дисонанс
Досконалість	Натхнення	Такт	Низкість
Захоплення	Обожнювання		Потворність
Краса	Окрилення		Страждання
Насолода	Святковість		Цинізм
Сприйняття	Урочистість		Упередження

До гуманістичних моральних емоцій і почуттів відносяться такі, які пов'язані з совістю, піднесеністю або приниженням особистості.

Табл. 2

**Морально-гуманістичні емоційно-чуттєві стани особистості**

Позитивні		Негативні	
Подяка	Обожнювання	Безжалісність	Нехтування
Великодушність	Патріотизм	Байдужість	Презирство
Відданість	Підтримка	Жорстокість	Приниження
Гідність	Привітність	Заздрість	Вина
Добротичливість	Слава	Поверховість	Сором
Доброта	Смирнення	Неповага	Упередження
Єдність	Співчуття	Лукавство	Холодність
Жалість	Справедливість	Неприятність	
Милосердя	Умиротворення		
Невинність	Честь		
Зобов'язання			

Табл. 3

**Інтелектуальні емоційно-чуттєві стани особистості**

Позитивні		Негативні	
Впевненість	Осяяння	Анатомія	Розгубленість
Гумор	Передчуття	Байдужість	Сарказм
Зацікавленість	Подив	Відчай	Смуток
Подив	Прозріння	Збентеження	Хвилювання
Зосередженість	Просвітлення	Невпевненість	Сумнів
Ентузіазм	Сконцентрованість	Неповага	Підозрілість
Інсайт	Інтерес	Туга	Розчарування

Резонанс, створений позитивними емоційно-чуттєвими станами, може привести до виникнення трансперсональних переживань, які проявляються станом розчинення, всеєдності, почуття любові, покори.

До вищих духовних переживань відносяться почуття пробудження, просвітлення. Таким чином, в змістовному вимірі особистість з високим духовним потенціалом переживає як звичайні людські почуття і емоції, так і специфічні трансперсональні стани. Що стосується функціонального виміру, особистість з високим рівнем духовності відрізняється не тільки широким спектром позитивних емоцій, а й емоційною стійкістю, яка досягається постійною вольовою практикою [9].

### Інтелект і мотивація особистості з високим рівнем духовності

Згідно з існуючими зараз уявленнями, стан внутрішнього світу людини в значній мірі визначається особливостями інтелектуальної активності особистості, мотивами і потребами, які цю активність викликають. У сучасних психологічних концепціях інтелект розглядається як стійка структура розумових здібностей індивіда, система розумових операцій, серед яких — сприйняття, увага, мислення, пам'ять, уявлення. Високий потенціал духовності особистості накладає відбиток на всі наведені інтелектуальні процеси. Безумовно, превалює у них інтерес до духовних знань, накопичених людством.

Особистості з високим духовним потенціалом характеризуються прагненням до самовдосконалення, духовної самореалізації та загальної доброти, що дає їм мисленню особливої стратегічності і орієнтації на людство [9].

Емоційна врівноваженість таких людей визначається філософським світосприйняттям, здатністю особистості пам'ятати про Добро і ігнорувати Зло. Особливу відповідальність особистості з високим рівнем духовності несуть думки з переважаючим генеруванням позитивних образів (Краса, Добро, Істина, Любов).

Домінантність духовних потреб обумовлює спрямованість мислення на пошук духовно-значимої інформації, способів самопізнання і можливостей самовдосконалення, реалізації духовного потенціалу, побудови життєвого шляху на основі Краси, Доброти, Істини, Любові.

Аналіз змісту вищих духовних законів різних часів і народів показує їх приблизну однотипність. Як приклад хочеться привести настанову князя Київської Русі Володимира Мономаха, в якій він викладає уявлення про вдосконалення людини наступним чином:

*«Стався до інших так, як хочеш, щоб ставилися до тебе.*

*Укріплюй тіло і душу, просвітлюй розум.*

*Будь завтра кращим, ніж ти є сьогодні. Чи не дозволяй сильним принижувати слабких.*

*Не залишай хворих, не забувай про бідних.*

*Не май гордині ні в розумі, ні в серці.*

*Пізнавши все хороше, пам'ятай, а чого не знаєш — тому вчись.*

*Живи для Батьківщини і люби людство».*

Відповідно до принципів духовно-особистісного підходу, а конкретніше, принципів духовно-особистісної інтеграції, психологічні механізми розвитку духовності повинні забезпечувати духовне зростання особистості, оволодіння нею більш складними формами поведінки і діяльності. А. Адлер основним механізмом розвитку людини вважав боротьбу за вдосконалення, прагнення до реалізації життєвої мети щодо духовних ідеалів [9].

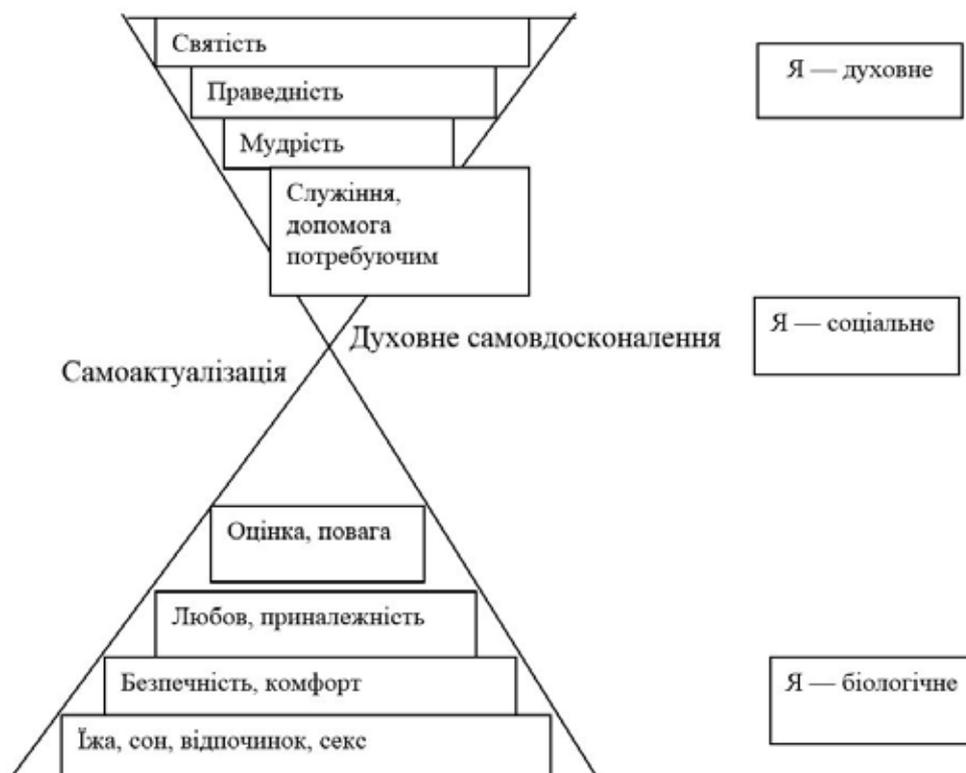


Рис. 6 Мотивація духовного розвитку особистості, побудована на основі піраміди потреб по А. Маслоу



Ці питання висвітлені в роботах психологів В. Г. Алексєєва, О. І. Зотова, М. І. Бобнева, Є. П. Кознова, В. Г. Панок і багатьох інших [9]. З цього приводу академік І. Д. Бех зазначав, що «у виховній практиці використовуються механізми успадкування, ідентифікації, емоційного зараження, свідомості, самосвідомості і вольового зусилля [10].

У сучасній науці поняття ідентифікація розглядається в трьох площинах. По-перше, процес об'єднання себе з іншим індивідом на основі встановленого емоційного зв'язку. По-друге, бачення суб'єктом іншої людини як продовження себе, привласнення йому власних рис, почуттів і бажань. По-третє, це механізм постановки суб'єктом себе на місце іншого, що проявляється у вигляді занурення індивідом себе в поле, простір, обставини іншої людини, що призводить до засвоєння його особистого сенсу.

Ідентифікація як психологічний механізм має важливе значення при формуванні у дитини стійкості до спокусу і розвитку совісті [10]. У соціальній психології ідентифікація розглядається як найбільш важливий механізм соціалізації, що знаходить вияв у прийнятті індивідом соціальної ролі при входженні в групу і усвідомленні ним групової приналежності.

Кінцевим результатом процесу ідентифікації є придбання певної ідентичності. Вона може бути як ідеальною, так і негативною. Найчастіше розглядається розподіл ідентичності на біологічну, соціальну та духовну.

На рис. 7 представлені етапи біологічної, соціальної і духовної ідентичності особистості.

Завдяки ідентифікації з іншими відбувається децентрація, яка може трансформуватися в самоідентифікацію особистості з вищою природою.

Духовна самоідентифікація людини — це результат його еволюційно-історичного шляху від біологічного до соціального, від соціального — до духовного «Я». На вищих етапах духовної самоідентифікації відбувається усвідомлення «єдності з Першоджерелом, яке називається природою або Богом» — вважає Т. І. Пашукова.

Серед інших механізмів особистісного зростання привертає увагу психологічний механізм децентрації, під яким розуміють подолання егоцентризму особистості. Цей процес супроводжується зміною точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіставлення та інтеграції її з відмінною. Формування навичок децентрації лежить в основі здатності суб'єкта до прийняття іншої людини. Цей процес пов'язаний з рівнем розвитку когнітивної емпатії і визначає ефективність комунікативної взаємодії.

Таким чином, егоцентризм, який характеризується ізолюваністю (споживання, самості) через децентрацію набуває любов, служіння, відданість.

Таким чином, егоцентризм, який характеризується ізолюваністю (споживання, самості) через децентрацію набуває любов, служіння, відданість.

І. Д. Бех зазначає: «У методичному плані педагог, який працює над подоланням духовної безпечності вихованця, повинен перш за все розхитати сформовану у нього ціннісну структуру егоцентричного спрямування... Поступово педагог домагається переорієнтації мислення вихованця... Таке саногенне мислення корисно тим, що воно нейтралізує прояв почуттів, які не сприяють морально-духовному зростанню особистості і культивує вищі духовні переживання.

Під рефлексією розуміють здатність звертати увагу на свій внутрішній світ, міркувати над своїм психічним станом, піднятися над своїм буттям.

Психологічна рефлексія пов'язана з осмисленням людиною себе як цілісної особистості, яка сама реалізує і розвиває свою індивідуальність.

Духовна рефлексія забезпечує пошук і знаходження відповідей на головні питання: «Хто Я?», «Що роблю в цьому світі?», «Чи існують межі духовних можливостей?».

Осмисленість дозволяє особистості проаналізувати події власного життя, свого шляху і інтегрувати особистісні придбання в цінний духовний досвід.



Рис. 7. Етапи біологічної, соціальної і духовної ідентифікації особистості

Прагнення до ідеального, досконалого є наслідком актуалізації, механізму трансценденції.

Поняття трансцендентної педагогіки все активніше входить в сучасну педагогіку.

Ю. П. Азаров, автор книг «Трансцендентна педагогіка» та «Основи трансцендентальної педагогіки» пише: «У філософії, гуманітарних науках, в культурі найвищим є духовне, або універсальне, що позначається категоріями «трансцендентне» і «трансцендентальне» [10]. Це ідеал виховання і освіти, який досягається за допомогою педагогічного мистецтва.

У той же час трансцендентальна визначає ступені приближення до ідеалів навчально-пізнавальної діяльності, до ідеалів становлення творчої, духовно-правової особистості, як педагога, так і учня [3].

Метою трансцендентальної педагогіки є стимулювання духовно-творчих процесів, які в силу ірраціональності неможливо охопити логічними методами (свідомістю, мисленням, логікою). «Такі найбільш важливі явища, як осяяння, інтуїція, творчий порив, життєлюбність і людинолюбство, любов до своїх потенційних можливостей, до людей, любов до Батьківщини до рідного краю, часто буває не підвладна розуму, а усвідомлюються тільки в надрах ірраціональних глибин» [3].

Таким чином, механізм трансценденції здійснює перехід сфери реального через осяяння, інтуїцію, творчість, життєлюбність, людинолюбство в сферу ідеального.

На думку С. Л. Франка саме усвідомлення буттєвої єдності забезпечує зв'язок між різними поколіннями людства.

«Всеєдність людського життя, в силу якого будь-яке «Я» вкорінене в «Ми», живе і розвивається тільки в його лоні, має часовий вимір, в якому воно є надчасовим. Суспільство як духовна єдність, ніколи не поміщається в мить теперішній, в сьогоднішній день: воно існує тільки тоді, коли в ньому будь-який момент живе його минуле; його «сьогодні» є тільки зв'язок між його «вчора» і «завтра».

Таким чином, основними механізмами актуалізації духовного потенціалу особистості є: ідентифікація, децентрація, рефлексія, трансценденція і усвідомлення буттєвої єдності [9].

Сам же духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, яка визначається високим рівнем свідомості, самосвідомості, волевої саморегуляції особистості, формує свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власним покликанням, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, смисли і цінності, а саме: естетичні, гуманістичні, екологічні, валеологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізацію [10].

Духовний потенціал особистості не є величиною постійною, так як в функціональному вимірі свідомість, самосвідомість і воля особистості знаходяться в постійному розвитку. У змістовному вимірі

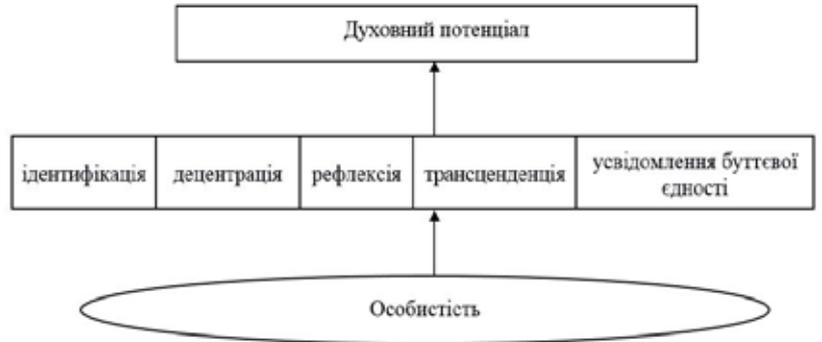


Рис. 8. Психологічні методи актуалізації духовного потенціалу особистості

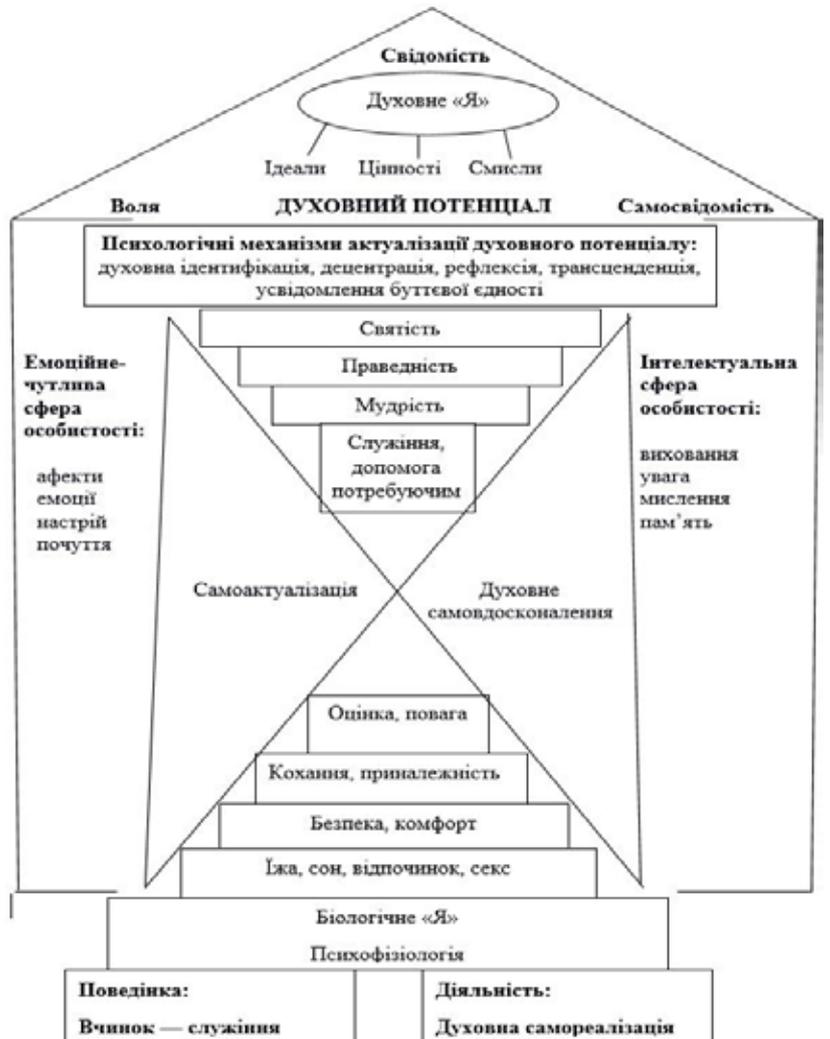


Рис. 9. Структурна організація духовного потенціалу особистості [9]

духовність може змінювати свої ідеали, цінності, смисли, так як наукові відкриття збагачують духовний досвід особистості, сприяють його подальшому розвитку.

Актуалізація духовності є перехід від потенційного, неусвідомленого — до активного, проявленого в особистісних потребах і усвідомленого. Духовні потреби не виникають від народження. З віком все більшої активності набувають інтелектуальні процеси — сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уявлення. Задоволення базових психологічних потреб тягне за собою виникнення потреб соціальних — в любові, повазі, оцінці, самореалізації. Мислення і емоції відносяться до пошуку нових можливостей саморозкриття і реалізації в соціумі.

Активність інтелектуальних і емоційних процесів особистості становить основу для формування вищих психічних функцій — свідомості, самосвідомості, волі, які є проекцією її духовного «Я».

Під впливом духовної мотивації відбувається актуалізація механізмів розвитку духовного потенціалу особистості через механізми ідентифікації, децентрації, рефлексії, трансценденції, усвідомлення буттєвої єдності. Актуалізація психічних механізмів духовного розвитку призводить до активності вищих функцій особистості, духовного «Я», упорядкування (узгодження ідеалів, смислів, цінностей).

Основні смисли духовного порядку пов'язані з найбільш важливими проблемами людського буття, в тому числі з його призначенням, свободою, відповідальністю, самовдосконаленням і духовною самореалізацією.

Таким чином, духовний розвиток — це процес свідомого самовдосконалення особистості в руслі Краси, Доброти та Істини, гармонізації поведінки і способу життя, збагачення духовних придбань людства результатами власної діяльності.

Духовний потенціал накладає відбиток на всі підструктури особистості, яка потенційно виступає регулятором високодуховної діяльності та поведінки людини.

### Література

1. Баевский Р. М., Иванов Г. Г. Методические рекомендации по анализу variability сердечного ритма при использовании различных кардиологических систем. М., 2001. 53 с.
2. Бойчук Ю. Д., Науменко Н. В. Духовне здоров'я: науковий аналіз поняття // Загальна теорія здоров'я та здоров'я-збереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 16–26.
3. Гончаренко М.С. Валеопедагогические основы духовности: учебное пособие. Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2007. 400 с.
4. Діагностичні підходи до визначення стану духовного і морального здоров'я особистості : навчальний посібник для проведення практичних занять / М. С. Гончаренко, Т. М. Куйдіна, Е. Т. Карачинська, В. Є. Новікова. Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. 157 с.
5. Загальна теорія здоров'я та здоров'язбереження: колективна монографія / за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків: Вид. Рожко С. Г., 2017. 488 с.
6. Зязюн І. А. Духовна еліта у суспільстві: інтелігентність і громадянськість // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. праць / за ред. Л. Л. Тovaжиянського, О. Г. Романовського. НТУ «ХПІ». Х., 2003. 4.1 (5). С. 32–42
7. Навчально-виховний комплекс «Потенціал»: здоров'язбереження через партнерство : науково-методичний посібник / упоряд. А. П. Малишевська, С. П. Зубик; за наук. ред. С. В. Кириленко. Київ–Чернівці : Буряк, 2018. 444 с.
8. Некрасова М. А. Стан здоров'я учнів Оболонського району м. Києва у цифрах і фактах. С. 112–118.
9. Помиткін Е. О. Духовний потенціал особистості: психологічна діагностика, актуалізація та розвиток : посібник. Київ: «Внутрішній світ», 2015. 144 с.
10. Помиткін Е. О. Збереження здоров'я та розвиток духовного потенціалу учнівської молоді як змістовні орієнтири освітнього процесу // Валеологія: сучасний стан, напрямки та перспективи розвитку : мат. XV Міжнар. наук.-практ. конференції. Харків, 2017. С. 63–67
11. Сенека Л. Философские трактаты. СПб. : Алетейя, 2001. 399 с.
12. Смирнов К. Ю., Смирнов Ю. А. Разработка и исследование методов математического моделирования и анализа биоэлектрических сигналов. СПб., 2001. 43 с.
13. Уолт Р. Основания духовности. М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга, 2000. 320 с.
14. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990. 368 с.
15. Ханова Ажа. Феномен благодарности. URL: <http://www.cloudwatcher.ru/analvtics/5/view/3Q/>.

## ДУХОВНІСТЬ ЯК ІНТЕНЦІЯ ОСОБИСТІСНОГО БУТТЯ

Н. В. Шелковая

к. філос. н., доцент,

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

Питання «Що є дух і духовність?» виникло разом з питанням «Що є людина? Що є суще?». Ці питання є вічними і будуть існувати доти, поки існує людина. І хоча на них намагалися відповісти мислителі усіх часів, але до сьогодні вони залишаються загадкою, як і сама людина, що задає ці питання. Відкриття все нових і нових горизонтів в осмисленні людського буття, її духу і духовності веде не до «закриття», а до відкриття все більшого числа «Х».

На початку XXI століття проблема духовності особистості набула глобального характеру, більш того, стала головною глобальною проблемою сучасності, бо рішення всіх інших глобальних проблем залежить від самої людини, яка є головною причиною їх виникнення, а, отже, від інтенцій її духу і характеру її духовності.

Недооцінка ролі духу людського і духовності особистості, абсолютизація матеріальних і економічних факторів, бачення в людині лише споживача товарів, «елемента ринку», а не самоцінності призводить до нівелювання, знеособлення людини, панування сірості, стадності, «людини-маси» (Ортега-і-Гассет), що поглинає і розчавлює духовну людину. Суспільство, в якому «дух розп'ятий» (М. Бердяєв), мета якого — «царство загальної ситості», — це суспільство, де існує лише бездуховна рівність і натуральна, стадна людина, позбавлена волі, духу і духовності, позбавлена свого «Я», свого лиця, бо духовної рівності бути не може, дух кожної особистості унікальний і робить її унікальною, неповторною, рівною Богові.

Відсутність соціального заказу на вищу, елітарну, а не масову культуру, на справжню, реальну, а не проголошувану на рівні гасел і міфологем духовність особистості і суспільства, відгукується бумерангом все відчутніше в сьогоднішніх колізіях, антагонізмах, кризах на всіх рівнях — від особистого до загальнолюдського. Питання: «Бути чи не бути?» у його численних контекстах перейшло із площини ментальної в екзистенціальну.

Ці процеси ініціювали появу безлічі публікацій наукового і публіцистичного характеру, присвячених проблемі духовності. Особливе місце серед них займають філософські дослідження сутності духовності особистості та умов її виникнення та існування.

Проблема духовності була і залишається предметом рефлексії філософів з давніх-давен до сьогодні, до неї зверталися Платон і Аристотель, Августин Блаженний і Ориген, Г. Фіхте та Г. Гегель, Н. Гартман і А. Бергсон, М. Шелер, Е. Жильсон і Ж. Маритен, К. Юнг і Е. Фромм, у вітчизняній філософії підґрунтя концепцій духовності закладали Г. Сковорода, П. Юркевич, у російській релігійній філософії кінця XIX — початку XX століття проблема духовності стала предметом пильного вивчення Вол. Соловйова, І. Ільїна, М. Лоського, М. Бердяєва, П. Флоренського, С. Франка, в радянській філософії перші серйозні роботи з духовності належать Т. В. Холостовій, М. С. Кагану, В. Г. Федотовій, С. В. Пролєєву, серед сучасних вітчизняних філософів, які досліджують проблему духовності, слід виділити С. Б. Кримського, В. П. Андрущенко, В. С. Возняка, І. В. Степаненко, А. П. Алексєнко, Н. В. Хамітова.

Однак, на мій погляд, через, з одного боку, бездонну глибину «колодязя» духовності особистості, який спрямовується до Космосу, Духу, Абсолюту, а, з іншого боку, через постійну, експоненціально наростаючу кількість нових проявів духовності і бездуховності у сучасному світі, виникають все нові й нові лакуни недосягнутого, які необхідно осмислити і переосмислити. Залишається в недостатній мірі з'ясованою специфіка духовності і характер її взаємозв'язку з духом, потребує подальшого дослідження становлення, розвитку і особливості існування духовності особистості в сучасному світі.

Дослідження природи духовності через її багатоаспектність передбачає необхідність осмислення: природи духу особистості і духовного світу людини, свідомості і самосвідомості, сутності людини, особистості і її існування в сучасному світі, творчості та культури, свободи і відповідальності. І перш за все, звичайно, духу, похідною (еманацією?) якого є духовність.

Поняття духу виникає в іудаїзмі і пов'язується з подувом, подихом (грец. — πνεῦμα (пневма), давньоєвр. — רוּחַ (раух) — вітер, подув). Це уявлення про дух характерно для релігії і отримало свій розвиток в теології (Августин Блаженний, Фома Аквінський, Григорій Ниський). Для філософії характерний зв'язок духу з розумом, інтелектом, що модифікується від нуса (νοῦς), давніх греків (Платон, Аристотель, Плотін) до чистого розуму (І. Кант) і самопізнання (Г. Гегель) в класичній німецькій філософії, представники якої поставили проблему духу в основу своєї філософії і створили вчення, що відрізняються глибиною і різнобічністю осмислення даного феномену.

Серед головних ознак духу представники німецької класичної філософії виділяли свободу і творчу активність. Однак, у їхніх вченнях свободою і творчою активністю володіє не дух реальної, конкретної особистості, а абстракт-

тний суб'єкт або Абсолютний Дух. Проблема *духу особистості* і її свободи була поставлена І. Кантом [4], але не отримала свого розвитку в німецькій класичній філософії та відродилася лише в російській релігійній філософії.

Порівняльний аналіз концепцій духу представників німецької класичної філософії і російської релігійної філософії дозволив виявити, з одного боку, їх взаємозв'язок, з іншого боку, подальший їх розвиток у російській релігійній філософії у напрямку «олюднення» духу, його персоналізації, що особливо яскраво проявилось в персоналістичній філософії духу М. Бердяєва [3]. Ця відмінність виявляється перш за все в констатації ознак духу, які на думку тих або інших філософів, є головними.

Якщо Кант і Гегель вважали головними ознаками духу свободу, Фіхте — творчу активність, Шеллінг, Вол. Соловйов, Флоренський — любов, то Бердяєв визнає ознаками духу свободу, сенс, творчу активність, цілісність, любов і цінність, тобто визнає важливість усіх цих ознак, більш того, їх єдність, але підводить їх під єдину підставу — *особистісність духу* [4, с. 34]. При цьому представники російської релігійної філософії, визнаючи первинність Бога, Духа як Св. Духа, не заперечували самоцінності людини, особистості і її духу. Християнство осмислювалось ними як вчення про боголюдську природу «кожної окремої особи» [7, с. 119], про можливість вивищитися до Бога *кожної* людини.

Якщо представники німецької класичної філософії акцентували свою увагу на гносеологічному аспекті духу і в останньому виділяли інтелектуальний момент, то представники російської релігійної філософії виділяли переважно онтологічний аспект духу і, відповідно, моральний момент. У зв'язку з цим німецька класика головними ознаками духу визнає свободу, творчу активність. Російська релігійна філософія, не заперечуючи ці ознаки, виділяє любов, що веде до соборності — духовного єднання людей, в якому здійснюється «позитивна всеєдність» (Вол. Соловйов) [6, с. 74], як максимальна реалізація «Я» в «Ми» (особистості в колективі і суспільстві), як угледіння в іншому «собі подібного», зустріч людей, бачення в іншому свого ближнього і ставлення до нього як до себе [11]. При цьому свобода не зменшується, а підноситься і переходить від Гегелівської свободи як *для-себе-і-в-собі-буття* до Бердяєвської свободи як *в-собі-і-для-іншого-буття* [2]. Свобода Гегеля є самопізнання, самоспоглядання, самозамилування, свобода Бердяєва — самоствердження *в іншому*, з'єднання з *іншим*, любов *до іншого*.

Заслуга російської релігійної філософії полягає не тільки в глибокій розробці проблеми духу, але й у виділенні і дослідженні проблеми духовності. Представники німецької класичної філософії, які ототожнювали людину з свідомістю і самосвідомістю, досліджували лише становлення і розвиток абстрактного духу (суб'єктивного або об'єктивного), не виділяли при цьому духовність, або ототожнювали її з суб'єктивним духом, представники російської релігійної філософії, які визнавали наявність двох природ у людини (тваринної (тварної) і духовної), досліджували не тільки становлення і розвиток конкретного духу (людського або особистісного), але й духовність людини, яка розглядалася ними як якість особистості, яка подолала у собі тваринну природу.

Особливе місце у дослідженні сутності духовності особистості займає екзистенціалізм. Глибокий аналіз існування людини, її духу і духовності в сучасному світі, який здійснюється у екзистенціалізмі показав, що трагічні колізії сучасності, абсурдність людського буття породжує трагічні колізії духу, що виражаються в «турботі» (нудьга та жах) і тривозі (М. Гайдеггер), ненависті і розпачі (Ж.-П. Сартр), що призводять до бунту (А. Камю). Однак, хоча сьогодні не можна не рахуватися з поширенням розірваності і абсурдності людського буття, деградації людського духу і духовності, але абсолютизація цього явища екзистенціалістами, на мій погляд, так само хибна, як і недооцінка його.

Історико-філософський аналіз духу і духовності виявив такі особливості у філософських дослідженнях:

- проблема духу і духовності протягом усього існування філософії є однією з центральних її проблем;
- до ХХ століття розглядалася переважно есенція (сутність) духу, в ХХ столітті основна увага філософів приділяється його екзистенції (існуванню);
- при цьому есенція духу досліджується різними філософами по-різному, виділяється переважно або гносеологічний (класична німецька філософія), або онтологічний (російська релігійна філософія), або аксіологічний (Г. Лотце), або праксеологічний аспект духу. Це свідчить про складний характер духу, його багатоаспектність;
- але дух не тільки багатоаспектний, а й багаторівневий. Його осягнення не зводиться лише до раціональних методів, які використовувалися більшістю представників західної філософії Нового часу. На думку російських релігійних філософів, в душі велику роль грає ірраціональне, містичне. Таким чином, дух співвідноситься не тільки з свідомістю, свідомим, але й з несвідомим. Більш того, дихотомією свідомість — дух, що веде свій початок від грецького інтелектуалізму, нуса, не вичерпується уявлення про дух. Особливе місце Дух Святий Дух займає в релігії і теології і зв'язується з божественним натхненням (пневмою). Крім того, самі філософи-раціоналісти часто співвідносили дух не з свідомістю в широкому сенсі слова, а з різними її проявами: розумом (І. Кант), пам'яттю (А. Бергсон), думкою (Г. Коген, Л. Бруншвіг) та ін. ;
- дуже важливим моментом є те, що протягом всієї історії філософії більшість філософів розглядають дух не як те, що встановилося, а як становлення, розвиток.

Осмислення буття людини, як і духу її, можливо лише шляхом багатоаспектного аналізу, який в значній мірі залежить від того, як розглядається природа людини, бо, на мій погляд, хоча розвиток і існування духу особистості органічно пов'язані з діяльністю Абсолютного або Святого Духа, однак у великій мірі ця діяльність залежить від потенцій і інтенцій, закладених в природі людини.

Осмислення антиредукціоністської концепції Г. С. Батіщева [1], дозволяє висунути положення, згідно з яким зведення природи людини до різних форм руху матерії (біологічної, соціальної) перетворює матерію на «могилу духу» (Г. Батіщев), дезонтологізує не тільки дух людини, але й її соціальність, перетворює людину виключно на продукт зовнішньої детермінації (природи і суспільства), ігноруючи її *самодетермінацію*, *саморозвиток*, *суб'єктність* і *суб'єктивність*, унікальність, яку надає людині дух її. Подолання цього редукціонізму здійснюється за умови розгляду природи людини як *біосоціодуховної*, в якій соціальне і духовне знімають біологічне, складаючи концентричні сфери, де ядром і центральною сферою є дух людини, що пронизує всі сфери своїми інтенціями, як променями сонця.

Узагальнення досліджень духу особистості, здійснене А. Ф. Лосєвим, М. С. Каганом, Т. В. Холостовою, В. Г. Федотовою та ін. дозволяє висунути положення про те, що дух особистості співвідноситься з свідомістю, але не тотожний їй, причому не з «свідомістю взагалі», а з розвиненою, зрілою свідомістю. Дух особистості — це певний рівень розвитку свідомості, що є одним з детермінант переходу від індивіда до особистості. На підставі цього виникає питання: коли, на якому рівні розвитку свідомість стає досить зрілою для перетворення індивіда на особистість, а його свідомості — на дух?

Дослідження генезису духу особистості дозволило автору висунути положення про те, що дух особистості з'являється на тому етапі розвитку свідомості і самосвідомості, коли людина усвідомлює своє «Я», що є ядром духу, тобто коли з'являється індивідуальна свідомість і самосвідомість і індивід стає особистістю. Звідси робиться висновок, що феномен «Я» є однією з вихідних і основоположних характеристик особистості і її духу. При цьому наголошується, що усвідомлення свого «Я», характерне для духу особистості, його автономності, можливо лише з усвідомленням відносини «Я» до «не-Я», яке носить аксіологічний характер і проявляється найбільш рельєфно в наступних відносинах: 1) «Я» до природи як свого «реального тіла» (К. Маркс); 2) «Я» до другого свого «Я» — культури; 3) «Я» до іншої людини, «Ти» як інобуття «Я»; 4) «Я» до середовища, яке його сформувало — суспільства, що реально проявляється у відносинах «Я-Ми-суспільство», тобто через відносини з реальними групами, колективами людей; 5) «Я» до «Воно» — людства, як своєї приналежності до роду; 6) «Я» до «Я» — аутокомунікація. Парадоксальність цих відносини полягає в тому, що лише в «не-Я» «Я» знаходить себе, долаючи свою відособленість, свою даність, свою кінцевість.

Аналіз характеру ставлення «Я» до «Ти» і інших сфер «не-Я» призводить до висновку, що подолання особистістю своєї відокремленості *не є розчиненням* свого «Я» у «не-Я», а навпаки, засноване на усвідомленні *цінності* свого «Я» і «не-Я» як *своєї цінності*, воно веде до *прагнення до збереження та утвердження* свого «Я» у «не-Я», *виникнення ціннісної інтенції на «не-Я»*.

Осмислення характеру прагнення духу особистості призводить до ідеї про *благу творчість як найважливішу ознаку духу*, яка полягає у такій діяльності, що сприяє найкращому розвитку «Я» і «не-Я» і виражається в житті людського роду, духовному збагаченні особистості, розквіті культури, збереженні природи тощо. Причиною виникнення такого прагнення і умовами його існування є усвідомлення «не-Я» як *своєї цінності*, характерне для духу особистості, яке веде до прагнення до *творчості блага* для «не-Я», необхідною умовою якого є *свобода*.

Таким чином, свобода і творчість стають для особистості цінностями, до яких вона прагне, дух її набуває ціннісну інтенцію. Тут творчість — не суб'єкт-об'єктне відношення, що упредметнює, об'єктивує, знеособлює людину, а відношення суб'єктивностей, в якому розкривається унікальне «Я» кожної з особистостей, що вступає у со-творчість і спрямоване на творчість іншої особистості і самого себе. Свобода, характерна для духу особистості, полягає у наявності здатності, можливості і потреби до *вибору для реалізації* не зовнішньої або усвідомленої необхідності, а *свого «Я»*, яке не ігнорує свободу іншого, і готовність нести *відповідальність* за свій вибір на власних «плечах».

*Вищим проявом інтенції духу особистості є інтенція на «Ти», бачення у «Ти» вищої цінності*, «домінанта на лице іншого» (А. А. Ухтомський) [9], що *найбільш яскраво виявляється в любові*. Любов, як бачення в «Ти» вищої цінності, передбачає наявність ієрархії цінностей, що суперечить іноді особистісної ієрархії.

Осмислення суперечностей, які існують в реальній дійсності, призводить до думки про те, що прагнення особистості до збереження своєї ціннісної ієрархії, своєї ціннісної інтенції до творчості і свободи для затвердження свого «Я» часто вступає в протиріччя з несвободним і антикреативним суспільством, «Ми», в результаті можуть виникнути різні модуси «Я»: а) стадність — розчинення свого «Я» в «Ми»; б) індивідуалізм (відкритий і закритий) — ствердження свого «Я» шляхом протиставлення «Ми»; в) унікальність, характерна для духу особистості, — «Я» стверджує і зберігає себе у взаємодії з «Ми» і іншими сферами «не-Я», розглядаючи їх як свою цінність.

Таким чином, дух особистості являє собою особливий стан свідомості особистості, що виникає на певному рівні її розвитку, пов'язаному з появою самосвідомості як усвідомлення свого «Я», рефлексії, усвідом-

лення цінності «Я» і «не-Я» і — як результат цього — ціннісної інтенції на «не-Я», що характеризується прагненням до творчості і свободи на благо «Я» і «не-Я».

Аналіз духу особистості дозволяє зрозуміти не тільки природу і специфіку духу, але й духовності, бо остання є втіленням потенцій і інтенцій духу в реальну діяльність; лише в діяльності, спілкуванні, поведінці прагнення духу особистості, її «Я» до благої творчої діяльності, як прагнення, пов'язане зі свідомістю і самосвідомістю особистості, знаходить своє «тіло», перетворюється з «речі-в-собі» на «річ-для-нас». Цей підхід до феномену духовності не виключає інших, що мають місце у філософській літературі. У той же час, на мій погляд, лише в співвідношенні з духом і реальною діяльністю духовність може бути розкрита найбільш повно і глибоко, виключаючи однобічність і фрагментарність.

Співвідношення духовності з духом призводить до ідеї, що є основоположною для аналізу духовності особистості, про помилковість розгляду духовності виключно як соціально позитивної якості особистості. Бо, по-перше, будучи соціальною в своїй генезі, в процесі свого існування і розвитку духовність може виходити за рамки соціуму. Це відбувається тоді, коли дане суспільство перешкоджає розвитку особистості та реалізації її вільної творчої діяльності на благо інших людей, суспільства і людства; крім того, духовність, як творча інтенція особистості, в процесі творення особистістю соціуму і самої себе височіє над вже існуючим соціальним світом.

По-друге, розгляд духовності як соціальної якості особистості передбачає обмеження її рамками заданих соціумом норм, меж і обмежень, в той час як духовність, як і дух, від якого вона спричинена, в силу свого творчого характеру завжди безмежна, безмірна, надмірна, вона не вкладається у прокрустове ложе заданої міри, це постійний порив і прорив назовні, в ній безперервно відбувається процес переходу трансцендентного в іманентне, а іманентного в трансцендентне. Тому мені видається, що для адекватного аналізу духовності доцільно її розглядати не як якість, даність, а як становлення, прагнення, спрямованість, інтенцію.

Духовність особистості, на мій погляд, *органічно пов'язана* з духом особистості, але не тотожна духу. Якщо дух особистості є ціннісна інтенція її свідомості, то духовність — ціннісна інтенція особистісного буття. Духовність завжди пов'язана з *прагненням* особистості до вкорінення свого «Я» у світі, «будівництва» свого буття — особистісного буття, причому це прагнення носить творчий характер, бо укорінення «Я» можливо лише шляхом творення в «не-Я», буття «Я», особистісне буття можливе лише у спільному бутті, співпричетності зі світом, спів-участю в ньому, взаємодії з ним, що, у свою чергу, передбачає трансцендування «Я», постійний вихід особистості за межі свого «Я» у «не-Я», який веде не до збіднення, а до збагачення «Я».

Духовність — це безперервний процес самовдосконалення та самореалізації, який носить суперечливий характер, відбиваючи протиріччя в розвитку суспільства і самої особистості, громадського та особистого буття. Ці протиріччя, з одного боку, є джерелом розвитку духовності, з іншого боку, перетворюючись на антагоністичні, руйнують особистість і її духовність. Залежно від характеру цих протиріч змінюється характер духовності особистості, її «Я» у взаємодії з різними сферами «не-Я»: іншими індивідами («Ти»), суспільством («Ми»), людством («Воно»), культурою («друге Я»), природою («тіло Я»).

Найбільш повно духовність особистості проявляється у взаємодії особистості з іншими індивідами і суспільством, у творчій діяльності на їх благо. Однак, у суспільстві часто мають місце ситуації, коли особистість, що володіє духовністю, прагне до самореалізації, втілення своїх інтенцій у вчинки і діяльність, стикається з неможливістю здійснення свого прагнення принесення блага «Ти» (людині, людям), «Ми» (суспільству). Це призводить до переорієнтації її творчої інтенції з одиничного «Ти» на загальне «Воно» (людство). При цьому «Воно» розглядається цією особистістю не як кількісне загальне (людство — сукупність всіх людей на планеті), а як якісна спільність, що включає все багатство одиничного і особливого і виражається в житті людського роду, бутті людства. Тому діяльність на благо людства — це не діяльність *в ім'я абстрактної любові до людства* (як це має місце часто в історії), а вибір такої діяльності, яка б сприяла життю людського роду, його розвитку. Якщо ж особистість «переступає» через живого індивіда в ім'я абстрактного блага, то її діяльність втрачає свій благой характер. «Ти», «Воно» перетворюються у неї з інобуття «Я» на інобуття ідей, які, в свою чергу, внаслідок такої діяльності перетворюються на свої антиподи, а духовність особистості деформується. Діяльність особистості на благо «Воно» може успішно поєднуватися з діяльністю для «Ти», «Ми», більш того, чим більше діяльність спрямована на загальнолюдські цінності, тим цінніша вона для «Ти» і інших сфер «не-Я».

Однією з таких сфер, де особистість творить загальнолюдські «нескінченні цінності» і тим самим творить для «Ти», «Ми», максимально розкриває і стверджує свою духовність, є культура. Слід підкреслити, що культура — це не тільки процес і результат творчості, а й *самотворчість*, яка здійснюється як в процесі «входження» в культуру, прийняття її буття в своє буття, так і в процесі «життя в культурі», що виявляється в постійній боротьбі за культуру, боротьбі з хаосом і безкультур'ям в інобутті і своєму бутті в кожній миті життя, у кожному творчому акті. При цьому творчий характер процесу «входження» в культуру є унікальним для кожної особистості, рівномірне «окультурення» всіх без винятку, без урахування здібностей і потреб кожного індивіда веде до усереднення, уніфікації особистості і її культури і, в кінцевому рахунку, до зниження якісного рівня культури суспільства, формуванню не якісної, а кількісної культури, що обчислюється кількістю гра-

мотних, шкіл, інститутів, музеїв, театрів, бібліотек і т.д. Набуття культури, яка, будучи своєрідним «механізмом» передачі соціальної та духовної спадщини, виводить індивіда зі світу природи у світ соціуму та духу, реалізуючи його біосоціодуховну природу, необхідно для справжнього *людського* існування.

Культура особистості і її духовність проявляються не тільки у відриві від природи, в тому числі своєї, біологічної, а й у зв'язку з природою, причому не тільки своєю, біологічною, а й з навколишньою природою і біосферою в цілому. Більш того, *духовність особистості нерозривно пов'язана з усвідомленням своєї єдності з природою*, бо зневага до цінності природи є, перш за все, зневага до себе, до «тіла» свого духу. Існування у світі тривалий час відношення панування над природою породило «фальшиву цивілізацію» (Вол. Соловійов), «яка перетворює засіб на мету, з знаряддя робить ідола і для зручності деяких приносить в жертву те, що необхідно для всіх» [5, с. 248]. Ця фальшива цивілізація, яка є плодом не культури, а безкультур'я, духовної деградації, у кінцевому рахунку призводить не тільки до знищення природи, а й самих індивідів, їх фізичної деградації. Бо *насильство над своїм іно-буттям завжди веде до насильства над своїм буттям*, більш того, саме *насильство не може бути знищено насильством, але лише творенням*. Це стосується не тільки діяльності особистості, її «Я» у природі, а й у всіх інших сферах «не-Я».

Рішення екологічної проблеми можливе лише за умови усвідомлення природи, біосфери *своєю* цінністю, *своїм іно-буттям*, тобто з набуттям духовності планетарного характеру, появою ноосфери. Тому глобальна екологічна проблема, як і інші глобальні проблеми сучасності, не може бути вирішена без вирішення проблеми збереження та відродження духовності особистості.

Збереження і утвердження духовності особистості, її «Я» в значній мірі залежить від її взаємодії зі своїми модусами, спектр і характер яких може дробитися до нескінченності і обумовлюється характером взаємодії з «не-Я». Протиріччя, що виникають між «Я» і «не-Я», ведуть до суперечностей усередині «Я», які, з одного боку, є джерелом розвитку духовності в разі прагнення «Я-реального» до «Я-ідеального», збереження «Я-унікального» і т.д.; з іншого боку, можуть привести до деградації й загибелі духовності: в випадку злиття «Я-унікального» з «Я-нормативним», тобто «Я» з «Ми», що веде до уніфікації, усереднення і знеособлення особистості; в разі «перемоги» «Я-реального» над «Я-ідеальним», що веде до самозаспокоєння, пасивності, соціальної апатії або активності в меркантильному аспекті, активності «за течією»; у випадку, коли справжнє «Я», самість розчиняється в соціальних масках.

Взаємодію «Я» особистості з однією зі сфер «не-Я» можливо лише умовно відірвати від інших. Реально реалізація духовності особистості, її «Я» в одній зі сфер «не-Я» органічно поєднується з діяльністю в інших сферах, більш того, вона неможлива поза зв'язком з іншими сферами. Однак соціальні протиріччя в реальній дійсності, які досягли крайнього антагонізму на сучасному етапі розвитку людства, призводять до розірваності «Я», особистісного буття, руйнування його цілісності і, відповідно, істинної духовності особистості, що виявляється у *втраті прагнення «Я» до творчої діяльності* на благо *всіх* сфер «не-Я», в розриві їх єдності, абсолютизації одного з видів діяльності «Я», зміни ієрархії цінностей особистості, зміщення її домінант. В результаті виникають різні типи духовності.

Ґрунтуючись на підході до розгляду природи людини як біосоціодуховної, можна, звичайно умовно, виділити три групи типів духовності по домінуючим матеріальним, соціальним і духовним цінностям.

Слід відзначити, що поряд з різними типами духовності і істинною духовністю, що аналізувалася вище, до якої реальна духовність прагне як до ідеалу, існують збочені форми духовності, наприклад, зла, руйнівна, геро-стратова духовність, в якій особистість, усвідомлюючи своє «Я» і його цінність, цінність свободи і творчості, заперечує їх у іншого, бачить в іншому засіб для реалізації своїх цілей. Але, хоча вона являє собою перекознену форму духовності, духовність такої особистості не втрачається, бо зберігаються головні її ознаки: *своє «Я», прагнення до його збереження та утвердження, творчості і свободи у «не-Я», творча інтенція особистісного буття*.

Таким чином, духовність особистості — це суперечливий, багатоаспектний, багатогранний феномен, породжений багатоліким «Я» особистості, широким спектром намірів особистості: від прагнення до блага для всіх сфер «не-Я» при другодомінантності у істинної духовності до прагнення лише до блага свого «Я» всупереч «не-Я» при самодомінантності у геро-стратової духовності. Але від істинної до геро-стратової духовності особистість завжди зберігає своє «Я» і прагнення до його трансцендування, творчу інтенцію. Втрата духовності, бездуховність — це втрата духу особистості, яка полягає у втраті будь-якого прагнення, свого «Я» (розчинення його в «Ми»), прагнення до творчості і свободи, тобто втрата особистісного буття і притаманної йому творчої інтенції. При цьому бездуховність може мати й інший аспект, як нерозкрита духовність, тобто індивід, що не розкрив свій особистий духовний початок, не набуває і духовність.

### Література

1. Батищев Г. С. Диалектический характер творческого отношения человека к миру : дис. в форме научн. докл. ... д-ра филос. наук. М., 1989. 52 с.
2. Бердяев Н. Дух и реальность. Париж, 1937. 175 с.



3. Бердяев Н. Философия свободного духа: в 2 т. Париж, 1927.
4. Кант И. Ответ на вопрос: что такое просвещение? : в 6 т. М. : Мысль, 1966. Т. 6. С. 25–36.
5. Соловьев В. С. Еврейство и христианский вопрос : в 2 т. Т.1: Философская публицистика. М. : Правда, 1990. С. 206–256.
6. Соловьев В. С. Первый шаг к положительной эстетике : собр. соч. СПб. : Просвещение, 1892–1897. Т. 7. С. 69–77.
7. Соловьев В. С. Чтения о Богочеловечестве : собр. соч.: в 2 т. М. : Правда, 1989. Т. 2. С. 5–170.
8. Степаненко І. В. Метаморфози духовності в ландшафтах буття. Харків: ОВС, 2002. 256 с.
9. Ухтомский А. А. Собр. соч. Т. 1. Учение о доминанте. Л. : ЛГУ, 1950. 329 с.
10. Федотова В. Г. Духовность как фактор перестройки // Вопросы философии. 1987. № 3. С. 11–28.
11. Франк С. Л. Духовные основы общества: введение в социальную философию. Paris : YMCA Press, 1930. 311, [4] с.

## АНТРОПОСОФСЬКИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ОСОБИСТОСТІ

**В. І. Лозова**

чл.-к. НАПУ України, почесний професор ХНПУ імені Г. С. Сковороди

**О. М. Іонова**

Сучасні тенденції суспільного розвитку зумовлюють зміни пріоритетів вітчизняної освіти: вищою цінністю стає особистість з її потребами в самоактуалізації, саморозвитку, реалізації творчого потенціалу, підвищується роль внутрішніх детермінант у забезпеченні особистісно-соціального зростання людини. Такі орієнтири освіти передбачають узгодження освітніх завдань із природним розвитком людини, наближення педагогічного процесу до максимально повного розкриття внутрішнього потенціалу особистості, а отже, вимагають людинознавчого обґрунтування та здійснення навчання й виховання зростаючого покоління.

Проблема антропологічної орієнтації педагогічного процесу не є новою ані для вітчизняної, ані для світової педагогіки. Антропологічними ідеями, розумінням суті освіти як процесу всебічного розвитку людини були пронизані погляди мислителів Античності, Середньовіччя, епохи Відродження. Подальший розвиток і збагачення антропологічна традиція отримала у працях і практичній діяльності видатних філософів, психологів, педагогів різних часів і народів (О. Больнов, Я. Коменський, Г. Ноль, Й. Песталоцці, М. Пирогов, Ж. Піаже, Й. Ріттер, Г. Сковорода, В. Сухомлинський, К. Ушинський, К. Ясперс).

Активно та плідно антропологічні ідеї розроблялися Рудольфом Штайнером — фундатором вальдорфської школи, творцем антропософії (від грец. *άνθρωπος* — людина та *σοφία* — мудрість) — духовно-наукового людинознавства.

Пізнання природи дитини, за Р. Штайнером, є одночасно вихідним пунктом і смыслом педагогічного процесу, основою виховання й викладання. Завдання антропології полягає у виявленні того особливого, що робить людину людиною, що відрізняє людське буття від буття інших істот.

У працях Р. Штайнера представлено фундаментальний виклад антропософського образу людини як частки й породження Всесвіту, розглянуто розумові, емоційні й вольові аспекти людської істоти в їх прояві на різних стадіях життя, а з огляду на це — обґрунтовано синтез підходів до викладання шкільних дисциплін. Нові педагогічні ідеї, нововведення, що були запропоновані Р. Штайнером у першій третині ХХ століття, і до сьогодні залишаються актуальними, сучасними й інноваційними.

Разом із тим у вітчизняній і світовій літературі відчувається явна нестача серйозних досліджень спадщини Р. Штайнера, який зумів привнести в життя багатьох людей і різні галузі культури імпульси пізнання й розвитку. Нерідко спостерігаються поверхові й необґрунтовані думки, некомпетентні спроби критики його дітища — антропософії.

Отже, метою дослідження є висвітлення антропософських уявлень, які становлять осередок образу людини у Штайнер-педагогіці.

У ході наукового пошуку використано такі методи дослідження: теоретичні — системно-структурний, проблемно-цільовий, порівняльний методи, логічний аналіз, синтез для вивчення наукових джерел, систематизації й узагальнення антропософських ідей щодо образу людини; емпіричні — методи психолого-педагогічного спостереження, самоспостереження, самооцінки для підтвердження правомірності антропософських уявлень про суть людської істоти.

Проведений аналіз творчої спадщини Р. Штайнера дозволяє дійти висновку про те, що сформований ним образ людини базується на низці антропософських зорієнтованих положень, основними з яких є такі: суть людини як тілесно-душевно-духовної істоти, співвідношення душевного життя особистості й її тіла, з одного боку, та душі і духу, з іншого; уявлення про розвиток людини в ритмі семи років.

Зупинимося на цьому детальніше.

Р. Штайнер, як багато його попередників, уважав, що проблему розробки істинної психології особистості можливо вирішити лише в разі, якщо в основу розгляду людської суті буде покладене *уявлення про людину як триєдність тіла, душі й духу*. Те, що людська істота представляє собою як фізична істота, «кожною своєю частиною походить із духовно-душевного; отже, немає нічого фізичного, що не було б одкровенням духовно-душевного» [7; с. 59].

Формуючи образ людини як урегульовану взаємодію тілесних та душевно-духовних функцій і видів діяльності, у якій пріоритетну роль має найвищий принцип людини — її духовні індивідуальні сили, Р. Штайнер наголошує на тому, що антропософія, як учення про духовно-наукову основу людини, ні в якому разі не зменшує значення життя фізичного тіла. Так, зокрема свою головну мету в галузі мистецтва виховання антропософія вбачає в тому, щоб зберегти здоровим фізичне тіло, «а це означає застосовувати такі духовні засоби — засоби виховання й освіти, завдяки яким фізичний організм людини у зрілому віці буде найменшим чином здійснювати опір духовному боку життя. Висунувши перед педагогікою шкільного віку таку мету, ми зробимо все, що необхідно, щоб довірена нам людська істота виросла істотою вільною» [8; с. 54–55].

Іншими словами, головна мета процесів навчання й виховання полягає в забезпеченні здорового розвитку тілесно-фізичного як основи вільного вияву душевного-духовного дитини. І таким чином поняття «виховання до свободи» і «виховання до здоров'я», за Р. Штайнером, виступають як тотожні й синонімічні.

Важливе значення для забезпечення гармонійного розвитку людини є усвідомлення *взаємовпливу її тілесного, душевного й духовного буття*.

У триєдності тіла, душі та духу людська душа охоплює два полюси — сферу фізичного та сферу духовного. Із фізичного світу походять інстинкти й потяги. Тіло людини, підкоряючись певним законам, завжди розвивається до однієї, висунутої з самого початку, мети — до зрілого організму. У цьому процесі основну роль відіграють механізми створювання, рівновага й занепад. У духовній сфері людська душа знаходиться в реальному духовному світі, де власне «Я» людини перебуває як духовна істота, яка осягається душею в усвідомленні власного «Я» та його осмисленні. На відміну від тіла дух, який проникає у свідомість людського «Я», орієнтований на майбутнє і прагне до свободи. Людська душа, знаходячись між сферами духовного та фізичного, є тією ареною, на якій зустрічаються обидві сили, й де людина повстає як істота «тут і зараз».

За Р. Штайнером, для того щоб зрозуміти співвідношення душевного життя людини й її тіла, з одного боку, та душі й духу, з іншого, необхідно виходити з троїчності тіла, душі й духу. Тобто виділяти в людському організмі (тілі) нервово-почуттєву систему, ритмічну систему (систему органів дихання і кровообігу) та систему обміну речовин і органів руху; у душевному житті — уявлення (мислення), почуття й волю; духовному елементі — стани неспання, сновидіння і сну [6, 7, 9].

Кореляція між душевними виявами й органічними процесами в людському організмі здійснюється таким чином: мислення (уявлення) спирається на нервово-почуттєву систему; відчуття й емоції — на ритмічну систему; воля — на процеси обміну речовин і органів руху.

Зазначимо, що зв'язок між світом уявлень і нервово-почуттєвою системою достатньо відомий і добре вивчений науковцями. Водночас кореляція емоційно-почуттєвої та вольової сфер із людським організмом мало дослідженні в науці, насамперед у психології. Це, за Р. Штайнером, веде до перебільшення ролі нервово-почуттєвої системи, що, у свою чергу, призводить до невизнання самостійного життя як емоцій і відчуттів людини, так і її вольового елементу. Окрім цього, три основні складники психічного життя людини — її мислення, відчуття і волю — пов'язують лише з нервово-почуттєвою системою. Разом із тим завдання цієї системи — це тільки забезпечення розумової діяльності людини [7].

Так, нервово-почуттєва система через уявлення опосередковує життя волі й обміну речовин. Отже, нерви необхідно розглядати як носії сприйняття, а саме носії сприйняття самих рухів; носіями ж душевного вольового елементу в тілі людини є процеси обміну речовин, що пронизують людський організм аж до м'язової діяльності. Психологічно неважко віднайти душевний елемент, спостерігаючи за діяльністю обміну речовин у організмі. Якщо вольове життя людини в порядку, тобто вона бадьора, повна енергії, то людина переживає це як внутрішню силу, внутрішню активність, що живуть у неї аж до м'язів. У людини ж з порушеним вольовим життям, яка переживає кризовий стан, виникає відчуття внутрішньої слабкості, в'ялості, що поширюється аж до м'язової та мускульної систем.

Схожим чином необхідно розуміти тілесну основу почуттів. Будь-яка емоція супроводжується певним процесом ритмічного функціонування циркулярної системи, тобто внутрішнє життя відчуттів супроводжує те, що відбувається у крові, утворенні лімфи, кисневому обміні. Нерви ж лише сприймають те, що відбувається безпосередньо між душевними відчуттями та ритмічними процесами в організмі. Наприклад, музичне переживання є врівноваженням слухового сприйняття і ритмічного процесу (дихання, кровообігу). Тобто вплив музики на людину безпосередньо переживається ритмічною системою, а те, що пережито

в ритмічній системі, потім людина опосередковує через нерви і таким чином почуте народжується в нерво-почуттєвій системі як уявлення.

Ілюстрацією поглядів Р. Штайнера на взаємозв'язок душевного життя людини з усією тілесною організацією може слугувати життєвий досвід будь-якої людини: кожному відомо, як сильні переживання впливають на процеси дихання й кровообігу, порушують сон тощо. Так, у тяжкому душевному стані в людини виникає відчуття, ніби у грудях все стикається, вона може вдихнути, але не може видихнути, у неї холодіють руки, сповільнюється пульс. Злякана людина блідніє, пульс стає частішим, а серце готове «вистрибнути» з грудей. І сміх, і плач, і сором тощо — усе це відбивається як на диханні, так і на кровообігу.

Про взаємозв'язок душевного й фізичного свідчать і численні вислови, пов'язані з людськими органами. Наприклад, якщо людина приголомшена якою-небудь подією, вона може сказати, що «в мене перехопило дихання». Існує висловів досить багато, що стосуються серця людини. Так, у неординарних випадках людина може сказати, що її «серце у п'ятки схвалосся» або «серце обливається кров'ю» аж до того, що «серце розірветься». Ми часто передаємо «сердечний привіт», говоримо про «сердечне рукостискання», «золоте серце» (добру людину) тощо.

Твердження Р. Штайнера про те, що вся тілесність як ціле, а не тільки нерво-почуттєва система, утворює фізіологічну основу душевного життя людини, протягом ХХ століття отримало підтвердження в традиційній науці, насамперед завдяки досвіду психосоматичної медицини. Яскравим і переконливим підтвердженням результатів, отриманих Р. Штайнером, є також практичний досвід, досягнення в різних галузях антропософськи орієнтованої діяльності (вальдорфська школа, лікувальна педагогіка, медицина, фармацевтика тощо) [1, 2].

Як продовження й конкретизація досліджень суті людини Р. Штайнер розкриває людський образ, який впливає з вище розглянутої тілесно-душевно-духовної людської побудови. Він розвиває уявлення про чотирихелементну структуру людини, яка була відома ще за часів Аристотеля. Згідно з ученням Аристотеля людина є системою, яка складається з чотирьох основних складників: мінерально-фізичного; вегетативного (спорідненого рослинному світу); інстинктивного (спорідненого тваринному світу) та власне людського.

Аналогічним чином Р. Штайнер розглядає людину як єдність і взаємодію чотирьох організацій (сутнісних складників), кожна з яких має свій принцип дії, а саме [5, 6]: а) фізична (тілесний організм), що дає форму й образ людини у просторі; б) життєва, яка розгортається в часі, в узгодженості й взаємодії численних ритмів людського організму, кожний з яких спричиняє певний процес, а в сукупності ці ритми підтримують організм як ціле. Ця організація забезпечує життєві функції людини, її зростання, розвиток, біографію. Вона є основою найважливіших процесів у людині, які забезпечують її мислення, здатність до запам'ятовування й забування (пам'ять), розгортання темпераменту, формування звичок тощо; в) душевна, що є носієм свідомості, прагнень, емоцій, бажань, радощів, пристрастей, інстинктів тощо. Ця організація як закономірно працююча система знаходиться поза простором і часом, але впливає на ритмічну організацію життєвої організації (кожна емоція, кожне уявлення або устремління прискорює або уповільнює певні ритми), а через неї — на фізичне тіло; г) «Я»-свідомість — найвищий принцип людини, її духовне сутнісне ядро, сумління, завдяки чому людина є індивідуальною істотою, що відрізняє й піднімає її над рослинним і тваринним світами. Саме людське «Я» відповідає за те, щоб життя й доля людини набули сенсу.

Важливим у концепції Р. Штайнера є уявлення про *людський розвиток у ритмі семи років*. Це пов'язано з тим, що людина «вписана» у Всесвіт і підпорядковується космічним закономірностям: життя людини, як і життя народу не є хаотичним потоком подій; циклічні закономірності небесних явищ виявляються в житті людини та в усіх земних відношеннях і стосунках.

Р. Штайнер наголошує на тому, що при народженні людини складники її єства — фізична, життєва, душевна організації та «Я»-свідомість — по-різному виявляються на фізичному плані й знаходяться на різних ступенях становлення. Розвиток людини є нічим іншим, як поетапним формуванням цих складників людської особистості в результаті послідовного «народження» фізичної, життєвої, душевної та «Я» організацій у моменти фізичного народження і у віці приблизно 7, 14 і 21 років відповідно [4].

Ця теза є базою вікової періодизації у Штайнер-педагогіці, яка виділяє такі три основні періоди становлення особистості до віку ранньої дорослості [4, 6, 8]: період від народження до зміни зубів (до 7 років) — період фізичної зрілості, переважного виховання тіла дитини; період від зміни зубів до статевої зрілості (7–14 років) — період психічної зрілості, коли акцент має робитися на вихованні душі; період від пубертату до ранньої дорослості (14–21 рік) — період соціальної зрілості, переважного виховання духу.

Зупинімося детальніше на трьох вище зазначених взаємопов'язаних напрямках виховання й розвитку людини — тілесному, душевному й духовному.

Так, фізичний розвиток дітей йде від «голови» через «груді» до «кінцівок», тобто «дитина виростає з голови». Дійсно, якщо подивитися на немовля, то перш за все кидається у вічі досить велика — порівняно з іншими частинами тіла — голова дитини. У процесі подальшого росту співвідношення розмірів голови та інших частин тіла стає гармонійним — як у дорослої людини. Окрім цього, саме в голові людини сконцентро-

вані органи відчуттів, які відіграють головну роль у житті немовляти. У другому семиріччі акцент переноситься на розвиток грудної організації: якщо в новонародженій дитини дихання, пульс ще нерегулярні, нерівні, то після семи років вони стають ритмічними. У період статевого дозрівання в підлітках особливо інтенсивно ростуть руки і ноги, а голова майже не змінюється за розміром.

Душевна складова людини розвивається переважно від волі, яка закладається в першому семиріччі, через відчуження до мислення. Розвиток вольової сфери дитини відбувається паралельно з формуванням фізичних органів, усїєї тілесності. Яскравою ілюстрацією цього положення слугує поведінка дитини у віці до зміни зубів: вона постійно в русі, її ручки і ніжки не знають покою.

Для розуміння, чому саме у віці з 7 до 14 років головним чином розвивається відчуження людини, можна порівняти життя дитини-дошкільника і підлітка. У дошкільника життя почуттів спрямоване назовні: будь-які зміни в навколишньому одразу ж відбиваються на емоціях дитини. Життя почуттів підлітка на межі статевого дозрівання є замкнутим простором. Це пов'язане з народженням самостійної життєвої організації і тим самим з початком формування внутрішнього життя почуттів, яке аж до статевого дозрівання, у свою чергу, тісно пов'язане з діяльністю фізичного організму, що викликає замкнутість дитини від усього світу. Емансипація відчуження в період пубертату дозволяє підліткові знову відкритися навколишньому світу та доторкнутися до нього власними душевними силами.

У період статевого дозрівання в людини відбувається народження самостійної душевної організації, яка є основою самостійного мислення, а отже, людина «отримує можливість розвивати об'єктивне пізнання природи і свою моральну свободу» [3; с. 39].

Духовний розвиток у віці від народження до ранньої дорослості має три основні ступені: усвідомлення «Я», що виникає на третьому році життя; переживання «Я», яке починається в 9–10 років і повністю розвивається у віці, що передуює статевого дозрівання; прагнення до реалізації «Я» в юності. При цьому з кожним кроком духовного розвитку його попередні форми набувають нового змісту [2].

Духовний розвиток впливає на розвиток свідомості людини. Немовля ще не має усвідомленого душевного життя. Перші уявлення в дитини починають формуватися свідомо лише з появою постійних зубів. Стан свідомості дитини до семи років, яка переважно все робить неусвідомлено, Р. Штайнер порівнює зі «станом сну». Зі зміною зубів свідомість людини стає образною, наповненою фантазією, тому вона схожа з «мріями наяву або сном зі сновидінням». Із пубертатом людина може досягнути ясноти, абстрактну думку і знає, як вона виникла, може пояснити складники логічної послідовності як для себе, так і для інших. І цю ступінь свідомості Р. Штайнер характеризує як «свідомість, що не спить» [6].

Розвиток людини протягом семирічного циклу йде не плавно, а має певні «критичні точки», у яких душевний світ дитини зазнає значних змін. Зокрема, період від зміни зубів до статевого дозрівання має три стадії, що пов'язано з тим, що в житті дитини чітко виділяються два основних моменти — приблизно в 9 (10) і 11 (12) років.

Р. Штайнер особливий акцент робить на тому, що хоча переміни в дитині тісно пов'язані з її віком, проте на кожному віковому ступені необхідно стимулювати та спрямовувати процеси розвитку через виховання й навчання. Це створюють базу для розвитку духовної незалежності людини, формування почуття впевненості в житті, соціальної активності, глибокого інтересу до навколишнього життя.

Основні підходи до дитини з урахуванням специфіки її віку полягають у тому, щоб у перші сім років вихованням прищепити дітям уявлення про те, що «світ добрий, моральний»; у другому семиріччі розвитку дитина має прийти до переконання, що світ повний радості й краси, що «світ прекрасний»; у третє семиріччя в людині необхідно пробудити прагнення до пошуку істини, вона має усвідомити, що «світ істинний» [6].

Так, завданням виховання інтелектуала не обов'язково постійно й безпосередньо розвивати розумові здібності дитини. На ранніх етапах (дошкільний вік) діти продуктивніше вчаться через дії й рухи, пізніше — через розвиток фантазії й життя почуттів, яке поступово формується. Здатність же до власного абстрактного мислення, що з'являється зі статевим дозріванням, часто плутається з розумовим досягненням уже обдуманого кимось. По-справжньому творче мислення, яке може зробити людину незалежною від будь-яких нав'язаних ззовні уявлень, виявляється у підлітка лише в разі, якщо в нього вже наявні сформовані душевні сили відчуження й волі.

Отже, перші вісім років у школі охоплюють період формування внутрішнього життя й виховання почуттів; у старших класах (9–12 класи) основою розвитку є вироблення здатності до самостійного мислення. Час і тривалість даних стадій розвитку незначним чином варіюються в різних учнів — на відміну від розвитку розумових та інших спеціальних здібностей. Проте перехід від однієї стадії до іншої не відбувається стрибкоподібно. Так, протягом перших трьох навчальних років відбувається ще значний розвиток волі, й у дітей виявляються особливості, характерні для віку наслідування. Дитяча всебічна схильність до наслідування на початку шкільних років має активно використовуватися через залучення в навчальний процес саме вольової сфери дитини. Водночас вольовий аспект учня через художнє викладання формує емоційне життя, яке починає

досягати самостійності. Відповідно в навчанні й вихованні треба брати до уваги той факт, що під час перших навчальних років самостійне емоційне життя (або на початку старших класів самостійне мислення) ще не повною мірою розвинене: воно весь час знаходиться у процесі розвитку.

Отже, антропософська концепція розвитку людини базується на таких основних положеннях: єдність тілесно-душевно-духовного буття; зв'язок складників психіки з фізіологічною організацією людини (мислення — з нервово-почуттєвою системою, емоцій і почуттів — зі системою органів дихання та кровообігу, волі — зі системою обміну речовин і органів руху); взаємозумовленість фізіологічного, душевного і духовного розвитку в ритмі семи років. Перспективним для подальших досліджень вважаємо проведення порівняльного аналізу антропософського підходу до людини з існуючими сучасними психолого-педагогічними концепціями особистості.

### Література

1. Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты: монография. Харьков : Бизнес-Информ, 1997. 300 с.
2. Ливехуд Б. Кризисы жизни — шансы жизни / пер. с нем. Н. П. Банзелюка. Калуга : Духовное познание, 1994. 224 с.
3. Штайнер Р. Космология, религия и философия / пер. с нем. под ред. Н. П. Банзелюка. Калуга : Духовное познание, 1996. 176 с.
4. Штайнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки / пер. с нем. Д. Виноградова. М. : Парсифаль, 1993. 40 с.
5. Штайнер Р. Духовное водительство человека и человечества / пер. с нем. Н. П. Банзелюка. Калуга : Духовное познание, 1992. 40 с.
6. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики / пер. с нем. Д. Виноградова. М. : Парсифаль, 1996. 176 с.
7. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики / пер. с нем. Д. Виноградова. М. : Парсифаль, 1995. 256 с.
8. Штайнер Р. Духовно-душевные основы педагогики / пер. с нем. изд-ва «Парсифаль». М. : Парсифаль, 1997. 144 с.
9. Штайнер Р. Современная духовная жизнь и воспитание / пер. с нем. Д. Виноградова. М. : Парсифаль, 1996. 208 с.

## ВАЛЕОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ

### Ю. Д. Бойчук

д. пед. н., професор, проректор з наукової роботи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

### Н. В. Науменко

к. пед. н., викладач кафедри педагогіки та психології  
Національного фармацевтичного університету (м. Харків)

Здоров'я в сучасному суспільстві розглядається як глобальна проблема, яка на рівні соціуму визначає його можливості щодо виживання, а на індивідуальному — можливості особистості щодо самоактуалізації. Особливої значущості феномену здоров'я надає його безпосередній зв'язок із духовними основами розвитку людини. Саме духовне здоров'я в умовах ціннісної кризи цивілізації стає основним чинником відновлення гармонійних стосунків людини з собою, суспільством та природою і вирішення глобальних проблем сучасності. Оскільки цінності духовного здоров'я формуються в процесі виховання особистості, найвагомішу роль у цьому процесі відіграє система освіти [3, с. 5; 4, с. 16].

Із огляду на соціально-економічні негаразди в нашому суспільстві, масове поширення шкідливих звичок, пропаганду моральної розбещеності, агресії та жорсткості, реальна освітня практика поки ще не забезпечує збереження і поліпшення стану духовного здоров'я особистості.

Завдання формування духовності в контексті проблематики становлення духовно здорової особистості як одного з пріоритетних завдань реформування і модернізації вітчизняної освіти передбачено певними концептуальними й директивними документами. Його виконання потребує поглибленого аналізу духовного здоров'я, чинників формування, взаємозв'язку з іншими соціальними і освітніми феноменами. Відтак духовне здоров'я стає важливим об'єктом освітнього аналізу в контексті впровадження в освітній процес духовно-орієнтованих цілей сучасної освіти загалом та ідей здоров'язбереження зокрема.

Продуктивні ідеї щодо духовного здоров'я простежуються ще у творах Платона, Протагора, Аристотеля, Аврелія Августина, Хоми Аквінського, Р. Декарта, Дж. Локка, І. Канта, Г. Гегеля. У сучасних умовах характеристика людини як духовно здорової особистості та духовної та соціальної істоти в контексті її природи досліджується на міждисциплінарній основі та є предметом аналізу філософів, культурологів, педагогів, психологів, соціологів та інших науковців. Найбільш досліджуваним є перетин проблематики духовного здоров'я та формування духовної культури в освітньому процесі, де духовна культура розглядається як зміст і мета освітньої діяльності, а духовне

здоров'я — як складова духовної культури особистості (В. Андрущенко, І. Бех, А. Богуш, М. Боришевський, І. Бужина, Л. Васильченко, Т. Воронцова, М. Гончаренко, І. Зайченко, О. Зеліченко, І. Зязюн, І. Єрмаков, Н. Іордакі, Н. Карленко, С. Кримський, Ж. Маценко, Є. Помиткін, С. П'янзін, О. Савченко, І. Степаненко, О. Сухомлинська, В. Сухомлинський, М. Тесленко, В. Франкл, Г. Шевченко, Е. Фромм, Ж. Юзвак, К. Юнг та ін.).

В усіх державних освітянських документах від дошкілля до вищої школи в Україні передбачена кінцева мета виховання духовності — розвиток духовних цінностей і формування свідомої особистості. Натомість наразі ще не визначено однозначно сутність понять «духовність», «духовний розвиток», «духовне здоров'я», «мораль», «моральність». Подекуди в педагогічній практиці ці поняття ототожнюють між собою. Однак це зовсім різні поняття за своєю сутністю, хоча й мають спільні універсальні загальнолюдські цінності, як-от: Істина, Краса, Добро.

Аналіз наукових досліджень (А. Богуш, М. Боришевський, О. Вишневецький, М. Каган, С. Кримський, І. Степаненко, В. Сухомлинський, С. Франкл, Г. Шевченко, Ж. Юзвак, К. Юнг та ін.) дозволив визначити їх спільні ознаки та специфіку кожного з них. Установлено, що поняття «духовність» та похідні від нього, хоча і відображають єдину реальність, мають мінливий історичний зміст у контексті відмінностей культури. Відповідно і поняття «духовне здоров'я» може інтерпретуватися в досить широкому діапазоні характеристик. На сьогодні найбільш актуальні дослідження духовного світу людини безпосередньо пов'язані з проблематикою духовного здоров'я, оскільки першочерговими є завдання подолання духовної кризи сучасної цивілізації. Духовне здоров'я в контексті функціонування різноманітних форм духовного життя в соціумі досліджується передусім як соціальна обумовленість духовної діяльності та суспільної свідомості.

Духовне здоров'я, як і будь-яке інше поняття, поліаспектне у своїй змістовій характеристиці. Розуміння сутності духовного здоров'я дозволяє забезпечити адекватне розуміння «цілісності» як фундаментального поняття особистості та її духовного світу і є інтегрованою характеристикою як суб'єкта освітньої діяльності, уміщуючи в собі інтелектуальний, морально-етичний, емоційно-вольовий та естетичний аспекти. Гармонійна єдність цих аспектів характеризує емоційно-чуттєве, позитивне ставлення суб'єкта до світу, мистецтва, оточуючих людей, природи, самого себе. Духовне здоров'я індивіда залежить від складників духовної культури людства — освіти, науки, мистецтва, релігії, моралі, етики. Тому його рівень визначатиметься особистісною потребою у засвоєнні системи цінностей та якістю мотиваційно-ціннісного ставлення до складників духовної спадщини суспільства. Духовне здоров'я є інтегральним утворенням і синтезує не лише психічні чи душевні якості, а всі особистісні характеристики, оскільки його носієм є особистість, а не психіка, інтелект чи свідомість. У зв'язку з цим духовне здоров'я не може бути однозначно інтерпретоване через певні ознаки та характеристики, а являє собою постійно змінну та багатовимірну реальність буття людини з урахуванням як внутрішніх духовних чинників її поведінки, так і соціокультурного контексту життєдіяльності [5, с. 18].

Духовне здоров'я забезпечує реалізацію в особистісному бутті сутнісних потенцій духовного світу людини і не дає можливості виявитися його деструктивним якостям. Воно складає основу оцінки якості духовної складової людини та її життєдіяльності. Саме духовно здорова людина може трансформувати себе із царини «буттєвих можливостей» в реальну життєдіяльність, у межах якої здійснюється її саморозвиток та самоактуалізація, ознакою чого є визначення смисложиттєвих орієнтирів людини.

Забезпечення духовного здоров'я особистості та формування її здатності до самоактуалізації мають багато точок перетину в освітній діяльності. Передусім йдеться про формування в особистості комплексу якостей і здатностей, які, будучи спрямовані на її саморозвиток, одночасно є механізмами забезпечення духовного здоров'я. Серед таких якостей, насамперед, слід виділити: розвиток потреби та здатності особистості до усвідомленого самопізнання; спрямованість на самоідентифікацію; діяльність щодо саморозвитку й розкриття власних здібностей: формування мотивації до особистісної саморегуляції; забезпечення освітніми впливами здатності особистості до саморозвитку та самоактуалізації упродовж усього життя [7, с. 22].

Проблема людини та її здоров'я — одвічна проблема, стрижнем якої є шлях до вільного гармонійного розвитку особистості. Бути здоровим і якомога рідше хворіти — природне бажання та прагнення людини, її неусвідомлена потреба. Здоров'я — основа всіх наших справ, трудових і творчих звершень, сподівань, надій на майбутнє. Тому в усі часи здоров'я було і залишається основною сутністю людського існування.

Науковий аналіз глобальної еколого-демографічної ситуації, що склалася на початку нового тисячоліття, примусив замислитися кожного, хто дбає про власне життя і здоров'я, про долю своїх нащадків, майбутнє людства. Нинішня ситуація порушує питання про необхідність зміни наших уявлень, вимог щодо здоров'я людини, нації, суспільства. Для України ситуація ускладнюється ще й тим, що водночас з екологічною кризою країна перебуває в економічно-політичній кризі. Через це спостерігається прогресуюча деградація здоров'я населення, особливо дітей та шкільної молоді [6, с. 24].

Ситуація зі станом здоров'я населення в Україні погіршується ще й низьким рівнем знань переважної більшості людей щодо фундаментальних законів раціонального формування, збереження та зміцнення свого

власного здоров'я впродовж усього життя, у зневажливому й нерідко безвідповідальному ставленні до цієї єдиної онтологічної цінності, якою природа нагороджує людину разом із життям.

Єдиним способом розв'язання проблеми є кардинальна зміна поглядів людини на причини та наслідки нездоров'я. А досягти цього можна лише шляхом перебудови системи освіти та виховання людини, набуття знань, що дозволяють їй здійснювати гармонійний розвиток згідно з вимогами сьогодення.

Поняття «здоров'я» досить складне і характеризує результат взаємодії індивіда з оточуючим середовищем — умови існування, провідні мотиви його життєдіяльності та світобачення. Поняття здоров'я має широкий інтегральний зміст, для розкриття якого потрібні знання з різних галузей людинознавства.

Від того, з яких філософських позицій воно розглядається, залежить, яким аспектам надається перевага. У зв'язку з цим передбачається вивчення здоров'я як цілісного багатовимірного феномена. Щоб бути здоровим, недостатньо мати тільки здорове тіло. Адже, якщо людина не живе духовним життям, її фізичні резерви швидко вичерпуються, що неминуче призведе до хвороби. Якщо людина перебуває тривалий час в атмосфері страху, психоемоційного напруження (стресу), це може призвести до онкологічних, серцево-судинних чи психічних захворювань. І навпаки, в історії людства відомі випадки, коли завдяки великій духовності та вірі люди з надзвичайно важкими захворюваннями чи травмами не тільки одужували, але й поверталися до активного життя.

З огляду на те, що феномен людини становить собою діалектичну єдність матеріального і духовного, біологічного і соціального, особистого і суспільного, виникає необхідність розглянути *духовну складову здоров'я людини* [5, с. 19].

Як і будь-яку фундаментальну якість, духовний розвиток однозначно й стисло визначити не можна. Духовність для віруючої людини — це її здатність відчувати себе відповідальною за власні дії перед Богом. Люди, які не вірять у реальність Бога, але визнають існування такого собі Космічного Розуму, Свідомості Всесвіту, Сил Природи, Свісті сприймають духовність як синонім моральності. Не можна заперечити наявності діалектичного взаємозв'язку між поняттями «моральність» і «духовність», однак їх не слід ототожнювати.

Духовний розвиток це найефективніший шлях, який може видалити причини всіх проблем людини. Саме бездуховність і неосвіченість є головними причинами абсолютно всіх негаразд і хвороб людини. Духовність слід розуміти як діяльність свідомості, спрямовану на пошук сенсу життя та свого місця в ньому, визначення критеріїв добра і зла, оцінювання за ними людей і подій, формування мотивів поведінки згідно із загальнолюдськими принципами моральності або всупереч їм. Духовні цінності відіграють роль повсякденних орієнтирів у предметній і соціальній дійсності та визначають поведінку людини [11, с. 32].

Усе більше й більше людей говорять про значення духовних надбань. Духовні уподобання повинні починатися в родині. Вони мають дозволяти людям обумовлювати свої рішення, відносини й роботу, забезпечувати соціальний, економічний і духовний добробут людей. Права людини та загальні етичні цінності охороняють нас від повторення трагедій минулого й надають нам бачення майбутнього світу, у якому права людини та етнічні норми світової духовної культури стануть неписаними законами й будуть виконуватися природно, як спосіб життя.

Тривалий час духовність прирівнювали до релігійності. Особливо це було виражено в радянський період. У той час, коли церква була відокремлена від держави, тема духовності була викреслена з наукових робіт, але сьогодні вона знову ввійшла до кола сучасних досліджуваних проблем.

Досліджуючи наукову літературу, спостерігаємо, що поняття «духовне» та «душевне» (або «психічне») нерідко ототожнюються. Разом із тим, говорячи про взаємозв'язок між здоров'ям людини та її духовним світом, дуже важко провести чітку межу між душевним (психічним) і духовним, які в конкретній людині є нічим іншим, як абстрактними аспектами єдиного цілого. У тих випадках, коли людина перебуває в стані суперечності між своєю душею і духом, що трапляється, наприклад, у ситуації вибору між неспокоєм і напруженням духовних пошуків та душевним благополуччям і рівновагою, виділення цих аспектів із метою «розібратися в собі» є просто необхідним. Складовими духовного світу людини виступають знання, моральні, художньо-естетичні, життєво-практичні переживання, ціннісні орієнтації та установки. Свої життєві проблеми, у тому числі стан свого здоров'я, людина сприймає крізь призму певних понять, образів, почуттів, уявлень, смислів та інших духовних утворень. Світогляд кожної конкретної людини є неповторним, і тому практичні підходи людей до розв'язання проблеми здоров'я дуже різняться між собою [12, с. 29-30].

Отже, досвід освоєння людиною навколишньої та своєї внутрішньої реальності концентрується у відповідних соціальних формах духовності: релігії, філософії, науці, моралі тощо. Так, у релігії людина спонукається до здорового способу життя вірою в божі заповіді, якими встановлюється культ тілесної та духовної чистоти. У філософії та науці — веліннями розуму, в етиці — моральними настановами, у мистецтві — почуттям прекрасного.

Філософським осмисленням духовності займалися І. Бех, М. Гончаренко, М. Кисельов, С. Кримський, В. Кулініченко, І. Степаненко та інші дослідники. Вони розглядають «духовність» із двох позицій: ототожнюють «духовність» із духовною культурою, як поведінковий аспект, тобто поведінку людини в соціумі, яку вона

буде засвоювати упродовж свого життя, через освоєння духовного змісту культури — це і буде її другим духовним народженням. З іншого боку, розглядають духовність як внутрішню якість особистості, одним із чинників свідомої людини, як її духовні цінності [2, с. 19].

Філософський словник визначає духовність як спосіб життєдіяльності, специфіка якого полягає у пріоритетному задоволенні потреби у пізнанні — світу, себе і, головне, смислу та призначення свого життя.

С. Кримський вважав, що духовність — «...це здатність переводити універсум зовнішнього буття у внутрішній всесвіт особистості на етичних засадах, здатність створювати той внутрішній світ, завдяки якому реалізується собітотожність людини, його воля відносно жорсткої залежності перед ситуаціями, які постійно змінюються. Духовність призводить до свого роду сенсової космогонії, поєднання образу світу з моральним законом особистості...» [7, с. 24].

Н. Силуянова вважає, що духовність позначає якісну відмінність психічної діяльності людини від психічної активності тварин. Вона пропонує розрізняти терміни «дух», «духовний», «духовність». Ця необхідність обумовлена тим, що жодне інше поняття — ні свідомість, ні розум, ні мислення, ні інтелект — не фіксують дану реальність у всій її цілісності. Дослідниця поділяє духовність на релігійну і моральну. Моральна духовність зорієнтована на реалізацію зазначеної потреби безпосередньо на практиці людських взаємовідносин, взаємних зобов'язань людей один перед одним [14, с. 101].

Отже, духовність із позиції філософів є ціннісним виміром буття внутрішнього та зовнішнього в їх єдності, у співвіднесенні з Вічністю, з вічним Абсолютом, а не з повсякденністю, з устремлінням до Істини, Добра, Краси, із творчістю й свободою.

Інша позиція в трактуванні духовності у психологів, які вважають, що вона не інтелектуальність, не ідеалізм, не чиста мораль, не релігійність і не емоційність. Водночас усе це в сукупності становить Велику цінність, підготовку до самодисципліни, саморозвитку й очищення себе від усякого зла. Вони розуміють її як творчу здатність особистості до самореалізації та самовдосконалення, що зумовлюється такими особливостями когнітивно-інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер, які є необхідними для успішного формування та реалізації потреби в цілеспрямованому пізнанні й ствердженні в її життєдіяльності істини, загальнолюдських етичних і естетичних цінностей, усвідомленні єдності себе і Всесвіту. На думку психологів, духовність є інтегрованою якістю особистості, ієрархією метамотивів і потреб, виходячи з яких особистість оцінює себе, інших, довкілля, а найсуттєвішими для духовного розвитку особистості є такі потреби: самоповага, пізнання світу, себе, сенс життя, сприймання й створення краси, здійснення добра та справедливості, досягнення психічної досконалості.

Так, Ж. Юзвак розуміє духовність як складне поєднання таких особливостей інтелектуальної, чуттєво-емоційної та вольової сфер людської психіки, які сприяють формуванню потреби в пізнанні світу, себе, оточуючих людей і засвоєння духовних цінностей. Психолог розглядає духовність як здатність людини до психічного та особистого вдосконалення та самовдосконалення [15, с. 376].

І. Бех під духовністю розуміє, перш за все, зосередженість на моральній культурі людства. «Адже духовність, — наголошує вчений, — так чи інакше передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства. То й цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію вищого критерію орієнтування у світі й опори для особистісного самовизначення» [1, с. 123].

Дещо інше розуміння духовності педагогами. Під духовно вихованою людиною В. Сухомлинський розумів високоморальну, гуманістично спрямовану, фізично досконалу й естетично розвинену особистість, віддану своєму народу, своїй Батьківщині, яка не є байдужою до горя й біди інших людей, яка співчуває іншому і в разі потреби надає дієву допомогу.

Духовність це поняття, що узагальнено відображає цінності (смисли) і відповідний їм досвід, протилежний емпіричному («матеріальному», «природному») існуванню людини, або, принаймні, що відрізняється від нього. Духовність виявляється у спрямуванні людини до вищих цінностей, до ідеалу, в усвідомленому спрямуванні людини до досконалості; відповідно одухотворення полягає в засвоєнні вищих цінностей, у наближенні до ідеалу.

Р. Лішиць вважає, що духовність є найвищим щаблем в ієрархії цінностей, тобто належить до абсолютних, вищих цінностей. Характеризуючи духовність, дослідник наголошує на тому, що це обумовлена світоглядом і вірою спрямованість людини до Бога й до богоугідно трактованих ідеалів нижчих рівнів ієрархії цінностей, що стосуються естетичного, морального, національного, громадянського, родинного, особистісного життя людини [9, с. 12].

Духовність, на думку Р. Лівшиця, це внутрішня енергетична сила особистості, основа її життя, ієрархія загальнолюдських, національних цінностей, творчість за законами Краси. Духовність розглядається як проблема оволодіння сенсожиттєвими цінностями, цілями та смислами. Духовність становить смисложиттєву позицію особистості у світі, у якій людина відкриває себе світові, а також іншій людині як єдиному носію родової людської сутності. Духовність виражена в прагненні до соціально-позитивних, гуманістичних цінностей, у ній відбувається розвиток родової сутності людини [9, с. 14-15].



Н. Лавриченко робить спробу поєднати поняття «духовність» і «моральність» у сучасній педагогічній науці, де духовність є способом індивідуального світопізнання та світовідношення в складному поєднанні з механізмом саморефлексії, тобто визначає ставлення людини до самої себе, тоді як моральність ґрунтується на історичному досвіді й формує такі культурні концепти, як моральні норми, принципи, поняття добра [8, с. 9].

На думку А. Богуш, духовність є своєрідним інтелектуально-чуттєвим, емоційним станом особистості, що протікає на позитивному тлі поведінки й діяльності людини та характеризує її цілісність як особистості [2, с. 19].

Отже, з педагогічного погляду, духовність — це певний тип ставлення людини до природи, суспільства, інших людей, до самої себе; індивідуальна вираженість людини в системі її мотивів життєдіяльності; потреба в пізнанні світу, себе, смислу й призначення свого життя, потреба діяти для інших. Духовність не ототожнюється з духовним життям суспільства. Вона виступає як спосіб розвитку особистості. Якщо світогляд передбачає вибір способу життя, то духовність пов'язана з вибором свого власного образу, своєї долі та ролі, одним словом, із зустрічі з самим собою.

З наведеного можна зробити висновок, що під *духовністю* розуміють процес, за допомогою якого духовний потенціал душі розвивається урівноважено та гармонійно. Духовне перетворення особистості — це процес виховання та навчання, які приводять до духовного росту. Духовне зростання є основою етики та моралі людини, її гуманістичного розвитку. Усе, що сприяє духовному зростанню, спрямоване на добро. Якщо не керувати нашими природними потребами та бажаннями, вони можуть збити людину з духовного шляху.

Рівень духовності, на якому ми знаходимось, отримує своє відображення в наших взаєминах з навколишнім світом і самим собою. Він проявляється в моделях довільних відповідей. Тому одним із головних інструментів духовного росту є постійний контроль, розуміння наших відповідей, нашої поведінки. Людина, оволодіваючи вмінням аналізу своїх довільних відповідей, вчиться культурі мислення, розуміти свої почуття, осмислювати порядність й емоційну цілісність, проявляти в потрібний момент волю, рішучу дію, якщо вона морально виправдана [12, с. 30].

Духовність або духовний світ людини успішніше формується на основі здорового організму. Здоров'я тіла забезпечує людині не лише високу працездатність, творче довголіття, але й помітно впливає на її інтереси, погляди, спосіб мислення. Воно слугує джерелом духовної бадьорості, оптимізму, упевненості в собі та своїх творчих можливостях, пробуджує інтерес до нових духовних цінностей, стає важливою умовою культурного розвитку людини. З іншого боку, духовне в людині здійснює зворотний вплив на її фізичний стан і може стати джерелом прагнення до здорового способу життя. Духовні цінності, ідеї та знання нерідко стають тією спонукальною силою, яка докорінно змінює спосіб життя людини. Здоровий спосіб життя органічно входить у сферу прекрасного, набуваючи, крім практичної, естетичну цінність.

Людина, яка піклується лише про здоров'я свого тіла й забуває про «здоров'я духу», ігноруючи прийняті в суспільстві моральні норми й цінності, іде шляхом тваринних інстинктів. Отже, можна сказати, що неможливо досягнути духовного здоров'я без підтримання тілесного здоров'я, і навпаки. Порушення людиною гармонії між фізичним і духовним негативно впливає на обидві сфери її життя.

Люди тягнуться до тих, хто випромінює доброту, любов, світло, тепло, позитивну енергію. Лікарі стверджують, що добрі, веселі, енергійні люди довше живуть і менше хворіють. Спокій, урівноваженість, чуйність, доброта, порядність, ввічливість характеризують здорову людину. З нею легко жити, приємно спілкуватися. Такі люди вміють жити в гармонії, у злагоді з самим собою, з іншими людьми. Вони веселі та щасливі, успішно розв'язують свої проблеми. Емоційно врівноважені люди сповнені щастя й любові, а головне — духовного здоров'я, яке має таке велике значення для повноцінного життя людини. Духовна складова людини є не тільки основою її здоров'я, але й основою благополуччя тих, хто її оточує.

У кожної людини свій темп розвитку та своя стадія духовного вдосконалення залежно від рівня розвитку душі та від якості способу життя, індикатором яких є здоров'я людини. Бездуховну людину не можна визнати здоровою. Установлено, що в сучасних уявленнях про здоров'я людини як цілісний багатовимірний феномен виділяють чотири його складові, а саме: фізичне, психічне, соціальне та духовне здоров'я.

Аналіз широкого спектра дефініцій дозволив нам запропонувати визначення одного з ключових понять «*духовне здоров'я*» як складної інтегрованої особистісної якості, формування якої зумовлює готовність і спроможність особистості до всебічної реалізації себе в суспільному житті, її прагнення до оволодіння загальнолюдськими цінностями, спроможність до взаємодії з мікро-, мезо- та макросередовищем, здатність відчувати себе частиною навколишнього світу, бажання поліпшувати його, уміти співчувати, співпереживати, надавати допомогу іншим, будувати гармонійні взаємини з людьми, відповідально ставитися до себе та свого життя [11, с. 116].

Бездуховність починається за відсутності почуття вдячності за такі життєво важливі умови, як чисте повітря для дихання, чиста джерельна вода, сонячне тепло і світло, місце на Землі, дари ланів, лісів, луків та інші безцінні подарунки природи, які приймаються як щось само собою зрозуміле.

Сьогодні вже з'явилися праці вчених, де компетентно й докладно розглядаються шляхи реального захисту здоров'я людини та природи в кризовій ситуації. Головне — це вдосконалення духовної сфери людини,

зміна її ставлення до Природи як невід'ємної частини живої системи Всесвіту. Саме в цьому, на думку багатьох учених, полягає нова етико-екологічна парадигма суспільного розвитку. Власне, обмежуючи свої меркантильні потреби й піднімаючись на вищі духовні сходи, людство може розраховувати на вихід із кризи та порятунок від морально-екологічної катастрофи. Жадоба грошей і влади шкодить доквітлю і, найголовніше, унеможлиблює духовний розвиток людини.

Духовне здоров'я людини формується багатьма чинниками. Традиційними є вплив батьків, їхній світогляд, переконання, культура, традиції, побут. Не останню роль відіграє національна внутрішня політика держави. У галузі освіти вона спрямована на забезпечення комплексного формування здоров'я. Це положення відображається в низці державних нормативних документів і покладено в основу формування здорової особистості з високим рівнем громадянської відповідальності, готової до самостійного вибору власного місця в житті.

Державна політика реалізується через освітні заклади: дошкільні, шкільні, позашкільні, вищі навчальні заклади різних рівнів акредитації. На жаль, стратегії держави з цього питання ще не вироблено, як і наступництва, взаємодії, координації дій. Але вільне місце довго вакантним не буває. Його заповнює примітивна, розважальна, неукраїнська ерзакультура. Юне покоління росте на прикладах віртуальних героїв мультфільмів, непереможних фантастичних людей-мишей, голівудських поліцейських суперменів.

Духовне здоров'я формується шляхом виховання в особистості позитивного спілкування, запобігання конфліктам, акцентуючи увагу на моральній вихованості як одній з важливих характеристик людини й суспільства. Духовне виховання та здоров'я повинно базуватися на природних реальних явищах, спілкуванні з довкіллям, дослідженням його з усіх сторін. Якщо держава зможе обмежити вплив на дітей електронних засобів масової інформації, то багато проблем у формуванні духовного здоров'я людини буде вирішено без особливих зусиль [10 с. 117; 13, с. 6-7].

Загальна освіта повинна стимулювати бажання духовного розвитку, духовного вдосконалення, виникнення внутрішньої потреби використовувати в житті загальнолюдські моральні принципи, щоб людина розуміла, що духовне — це головне в житті, що без духовності неможливо стати по-справжньому культурною людиною.

Недоліки освіти в цілому пов'язані з методологією загальної освіти, яка не повинна зводитися лише до розвитку мислення особистості, до набуття нею навичок аналізу, до повідомлення їй відомостей, які доречні тільки на практиці, до суми деяких уявлень про устрій навколишнього світу, вивчення фактів з історії людства, знайомства з літературою та мистецтвом, підготовки до подальшого продовження освіти. Загальна освіта повинна також дати елементарні відомості про суть людського мислення, сутність людського знання та про способи спілкування між людьми, які завжди в тому чи іншому сенсі базуються на деяких догмах або аксіомах.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості : навч.-метод. посіб. / Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К. : Либідь, 2003. 278 с.
2. Богуш А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах: зб. наук. пр. К., 2000. Кн. 1. С. 18–23.
3. Бойчук Ю. Д. Сучасні підходи до розуміння сутності здоров'я людини та суміжних з ним понять // Загальна теорія здоров'я і здоров'язбереження: колективна монографія за заг. ред. проф. Ю. Д. Бойчука. Харків : Вид. Рожко С. Г., 2017. С. 5–16.
4. Бойчук Ю. Д., Науменко Н. В. Духовне здоров'я: науковий аналіз поняття // Там само. С. 16–26.
5. Бойчук Ю. Д., Науменко Н. В. та ін. Підготовка майбутніх учителів до формування духовного здоров'я молодших школярів : монографія. Харків : ФОП Мезівна В. В., 2018. 128 с.
6. Гончаренко М. С. Валеопедагогические аспекты духовности : учеб. пособ. Харьков : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2007. 400 с.
7. Крымский С. Б. Контуры духовности: новые контексты идентификации // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 21–28.
8. Лавриченко Н. Категорії «соціальність», «духовність» і «моральність» в сучасній педагогічній науці // Шлях освіти. 2003. № 1. С. 7–11.
9. Лившиц Р. Л. Духовность и бездуховность личности: социально-философский анализ : автореф. дисс. ... на соиск. науч. степени д-ра фил. наук: спец. 09.00.11. Екатеринбург, 1997. 48 с.
10. Науменко Н. В. Дефінітивна характеристика поняття «духовне здоров'я людини» // Теорія та методика навчання та виховання: зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. Вип. 32. С. 115–124.
11. Науменко Н. В. Формування духовного здоров'я особистості як сучасна педагогічна проблема // Наукові записки. Сер. Психолого-педагогічні науки : наук.-метод. зб. Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2012. № 2. С. 32–36.
12. Науменко Н. В. Формування духовності як запорука збереження і зміцнення духовного здоров'я // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. пр. К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 22. С. 29–33.
13. Науменко Н. В. Підготовка майбутнього вчителя до формування духовного здоров'я молодших школярів : автореф. дис. ... на здоб. наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 / Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2016. 20 с.
14. Силуянова Н. В. Духовность как способ жизнедеятельности человека // Философские науки. 1990. № 12. С. 100–104.
15. Юзвак Ж. М. Духовність: психологічні аспекти // Українська психологія: сучасний потенціал. К., 1996. Т. 3. С. 376–378.

## ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ ЯК ПРИРОДНЕ ПРАВО КОЖНОЇ ЛЮДИНИ

Л. П. Яненко

Важливо розуміти, що саме сьогодні маємо потребу значно змінити базові концепції сутності прав людини та їх обґрунтування через неперервне навчання та виховання людства у зв'язку з руйнуванням головних капіталістичних парадигм. Необмежена свобода експлуатації та активна боротьба за існування в умовах швидкого закінчення базових для людини природних ресурсів швидко призведе до самознищення всього людства, тому планета вже сьогодні дуже потребує ефективного і жорсткого унормування використання ресурсів, що суттєво вплине на ліберальні права людини та прогнози розвитку людства. Популістські гасла типу «Свобода ринку», «Свобода розвитку» або «Розвиток як свобода» без ретельного наукового обґрунтування кожного кроку стають все більше небезпечними. При цьому слід пам'ятати, що бідність — це не лише питання низьких доходів, але й усамітнення, безпомічність та неспроможність. Бідні люди мають дуже малий доступ до системи громадянських прав, їм дуже важко боротися за свої права на навчання та виховання, навіть за право на саморозвиток.

В чому проявляються загальні природні права людини? Для відповіді слід згадати теорію співвідносності, що розвиває інтегральна наука Геобіономіка, де будь-які взаємовідносини між будь-якими природними об'єктами *STO (Spatial-Temporal Objects)* розглядаються у континуумі Природи з обов'язково окремим розглядом взаємодії їх складових: Речовини, Енергії та Інформації [1]. При цьому важливо враховувати теореми оптимальної гетерогенності та дієвої околиці **PEI**-взаємодії. Зокрема, кожна правова околиця реально є обмеженою у просторі-часі. Наприклад, локально це в межах дому, сусідів, роботи в офісі, на заводі тощо. Зазвичай, тут всі права людини виглядають приблизно однаковими для чоловіка, жінки, дитини з рівними можливостями, з однаковим почуттям гідності та без дискримінації. Проте значення цих прав, що спокійно діють локально, можуть бути зовсім поганими за межами даної просторово-часової околиці. Тому мають бути певні громадські засоби забезпечення певних прав за межами рідного дому чи підприємства, які будуть гарантувати справедливість і гідність людині у всьому світі. Саме у ноосферному суспільстві людство має отримати таку можливість шляхом свідомого впровадження науково оптимізованих природних обмежень для кожної людини, родини аж до цілого народу та континенту [1, 2, 3, 4].

Взагалі так звані соціальні права людини завжди мають елементи спірності аж до скандальності та суттєво залежать від стану довкілля, особливо від культурного середовища і дієвості звичаєвого права. Також права людини поділяють на абсолютні, наприклад, заборону щодо тортур, і неабсолютні, забезпечення яких залежить від ситуації, наприклад, право на свободу може залежати від рівня криміногенності злочину. Тобто неабсолютні права людини можуть бути чітко лімітовані законодавством в залежності від обставин порушення, або мати певні рівні кваліфікації в залежності від лояльності, легітимності, коштів для утримання особи або співвідставності умов (*lawful, legitimate, necessary and proportionate* (British Institute of Human Rights, 2010)). Наприклад, хоча всі діти мають право на освіту, зазвичай влада обмежує це право віком, а умови життя — спроможністю батьків.

Крім того, існує багато шляхів для визначення прав людини в різних країнах, але всі вони мають один набір ключових характеристик:

- **природжені**, які настають при народженні і які неможливо дати або заслужити;
- **невід'ємні**, що складають частину життєвих умов людини, які неможливо забрати або скасувати;
- **універсальні**, які належать всім людям;
- **неподільні**, тобто реалізація одного такого права потребує реалізації всіх прав людини — тут неможливо визначити, яке право важливіше.

При цьому права людини є основними правами просто тому, що ми є люди. Вони є фундаментальною річчю, яка потрібна для розквіту людини та її повноцінної участі у суспільному житті. Абсолютні права людини належать кожному, незалежно від обставин його ситуації, що доведено історією багатьох суспільств і цивілізацій. Також розрізняють три типи прав:

- громадянські та політичні права: право на життя, на участь у політичному житті, на свободу зборів та протестів;
- економічні та соціальні права: право на працю, на освіту, право на їжу;
- екологічні, культурні та права розвитку, наприклад, право жити у чистому довкіллі, право захисту від руйнування або знищення тощо.

Сьогодні все більше людей навчаються, виховуються та задумуються над правомочністю і важливістю того чи іншого права людини, над різницею між статусом обов'язковості та інструментальністю окремих прав, над їх невідворотністю тощо. У глобалізованому світі з проявами масового тероризму та локальних війн,

окремі держави вже не в стані забезпечувати дотримання прав своїх людей, які почали шукати правового захисту у міжнародних організаціях. Тут виникають проблеми легітимізації та міжнародної стандартизації нормативів з прав людини, а також забезпечення адресності щодо конкретної особи.

Разом з тим, вся ця правова діяльність має бути забезпечена соціально-економічними чинниками виконання прав людини, бо навіть таке природне право як право на освіту доступне далеко не всім. За даними UNICEF біля 100 млн. дітей не ходять до школи. За визначенням Amnesty International (2014) право на освіту— є продумана, спільна практика з метою надати право особам, групам та громадам доступу до знань, настанов та позицій, що закладені у міжнародні принципи забезпечення прав людини ([www.amnesty.org.uk](http://www.amnesty.org.uk)). Зокрема, у відповідних положеннях ООН (General Assembly Resolution, 1997) записано щодо дотримання права на навчання та виховання:

- зміцнення загальної поваги до прав людини та фундаментальних свобод;
- більш повний розвиток людської індивідуальності і сенсу її гідності;
- сприяння розумінню та толерантності між всіма народами і групами людей;
- надання можливості всім людям бути ефективними членами вільного суспільства.

Ще у 2002 році Ф. Тіббіттс запропонував три моделі у вивченні прав людини [7]:

- пізнавальна інформаційна модель;
- професійно відповідальна модель;
- трансформаційна модель, яка буває при порушенні прав.

Дійсно, існують досить багато програм, планів та угод щодо розвитку освіти, особливо вивчення прав людини, навіть в кінці 2013 року було створена коаліція 2020 Global Coalition for Human Rights Education, проте особливих результатів щодо покращення з дотриманням прав людини на планеті немає. Ще більше проблем маємо з формуванням умов ноосферного розвитку та відповідно освіти щодо розвитку.

Суттєвими кроками розвитку нашої цивілізації вважають закінчення холодної війни, хвилю деколонізації та планетарну глобалізацію людства. Звичайно під розвитком розуміють економічне зростання та покращення добробуту. Відносно країн використовують терміни «розвинені» або «багаті», «ті, що розвиваються», «малорозвинені» або «бідні». Проте поняття загального ВВП (GDP), ВВП на душу населення та паритет купівельної спроможності (GDP per capita and purchasing power parity) не відображають розвиток суспільства, бо його неможливо представляти лише в економічних термінах. Тут слід враховувати рівень освіти, медицини, захисту прав людини тощо. Фахівці ООН економічний розвиток країни прямо пов'язують з розвитком людини. У своєму виступі на Генеральній асамблеї ООН Девід Кемерон у 2012 році підкреслив: «нам слід зосередитися на створенні засобів, що дозволять країнам просуватися від бідності до процвітання. На подолання конфліктів та корупції, на забезпеченні прав і дотриманні законів. Нам не потрібно забувати, що у світі для багатьох через бідність немає справедливості. Розвиток не повинен означати лише допомогу або гроші».

Проте одних розмов у ООН виявляється зовсім недостатньо в умовах наявного глобального розгулу тваринного капіталізму. Так у 2000 році в ООН були розроблені головні задачі на 15 років: Millennium Development Goals (MDGs), тобто у 2015 році мали бути досягнуто таких 8 цілей:

- викоринити екстремальні злидні та голод;
- добитися загальної початкової освіти;
- забезпечити гендерну рівність та права жінок;
- зменшити ріст дитячої смертності;
- поліпшувати материнське здоров'я;
- боротися зі ВІЛ/Спідом (HIV/AIDS), малярією та іншими хворобами;
- гарантувати екологічну стабільність;
- розвивати глобальне співробітництво задля спільного розвитку (United Nations, n.d.; [www.un.org/millenniumgoals](http://www.un.org/millenniumgoals)).

Створені при ООН потужні структури з великим фінансуванням (МВФ, Світовий Банк тощо) рапортують про значні свої досягнення у виконанні даних цілей, проте в Україні та її подібних країнах цього не підтверджують. Слід відмітити, що багато робиться громадськими організаціями, наприклад, Action Aid International ([www.actionaid.org](http://www.actionaid.org)), CARE International ([www.careinternational.org](http://www.careinternational.org)), Catholic Agency for Overseas Development, CAFOD ([www.cafod.org.uk](http://www.cafod.org.uk)) тощо, які поєднують волонтерів та меценатів з десятків країн. Все більше людей починають розуміти, що зростання стабільності і безпеки в країнах, що розвиваються, буде гарантовано давати стабільність і безпеку розвинутих країнам. Розумний та ефективний розвиток пов'язаний через процеси співробітництва та уповноваження зі спільними змінами стратегії та дій як на локальному, так і на регіональному рівнях. Відповідно це сприяє персональним і спільним колаборативним змінам та творчій діяльності практично всіх громадян, які починають більше цікавитися покращенням свого життя, більше потребувати нової якості духовно-інтелектуального навчання та виховання.

Таким чином, освіта забезпечує розвиток, а в свою чергу розвиток сприяє освіті. Тільки за таких умов розбудова нової цивілізації Ноосфери не буде конфліктною, як це відбувається сьогодні з впровадженням ідеї «сталого» розвитку (згадаємо про рух антиглобалістів тощо). При цьому освіта має бути безперервною, як і сам розвиток. Освіта заради розвитку (Development education) є певною частиною всієї структури і функцій освіти — тією найбільш складною частиною, що має випереджувати на декілька років поточний стан країни і реально допомагати людям вчасно підготуватися до певних змін їхнього життя у стрімкому глобалізованому світі. Більше того, ефективна освіта заради розвитку має спонукати людей до свідомих дій, що прискорюють розвиток, до творчих і рішучих кроків у прогресивному напрямку еволюції планети. Особливо це стосується молоді, яка вмотивована до саморозвитку, зокрема до боротьби з бідністю, яка вчиться робити цільові проекти і рветься заробляти собі на життя. Див. приклади для шкільних вчителів ([www.afflip.com/#!our-philosophy-/c1cj9](http://www.afflip.com/#!our-philosophy-/c1cj9)).

Зауважимо, що для глобального ноосферного процесу слід розумно використовувати різницю і спільні риси таких базових понять як права людини і вивчення прав людини, а також розвиток і освіта заради розвитку. Особливо права людини і розвиток людини тісно пов'язані через базове для людини явище і поняття — свободу. Саме розбудова ноосферного суспільства включає надійний захист:

- свободи від гендерної, расової, етнічної дискримінації, від переслідувань за національне походження або релігію;
- свободи від злиднів — мати право користуватися пристойними стандартами життя;
- свободи розвитку та реалізації потенціалу кожної людини;
- свободи від страху загрози власній безпеці, від тортур, судових переслідувань та інших насильницьких дій;
- свобода від неправосудних та насильницьких норм законів;
- свобода думки, слова та участі у прийнятті рішень і різних формах зібрань;
- свобода отримання пристойної роботи без експлуатації тощо.

Для забезпечення цього потрібно провести 5 трансформаційних дій:

- жити не ховаючись;
- зробити обґрунтований розвиток ціллю;
- змінити економіку у бік праці та спільного зростання;
- будувати мирні та ефективні, відкриті і відповідальні народні інституції;
- активно сприяти новому глобальному співробітництву.

Таким чином, при викладанні даних питань слід мати на увазі, що в залежності від цілі лекції, ретельно підібраний матеріал має базуватися на реальному довшілі учнів. У навчальному плані потрібно враховувати етнічний склад, моральний стан, рівень глобалізації та соціальну активність слухачів, що може мати вирішальне значення при ноосферному навчанні та вихованні [1, 3, 4].

Обґрунтоване духовно-інтелектуальне навчання та виховання кожного члена родини, міста, регіону та людства в цілому є одним з головних завдань ноосферного будівництва у XXI-му столітті. Для цього потрібен високий рівень інформованості та свідомості щодо визначальних факторів благополуччя окремої людини та її довкілля. Населення сьогодні повинно мати достатньо критичну і креативну компетентність для самозбереження і інноваційної поведінки в умовах наявних вже сьогодні перманентних криз, які мають міжнародний характер, не знають кордонів і можуть відбуватися досить довгий час. Тому головним у ноосферній освіті сьогодні є підготовка людства до обґрунтованих принципових змін — переходу від тваринної боротьби за виживання в умовах розбещеного капіталізму до унормованого ноосферного життя як гарантії спільного виживання людства. При цьому, першочергове завдання ноосферної освіти — забезпечити еластичне, але рішуче і швидке перезавантаження індивідуальної, соціальної і планетарної свідомості людей, поки ще є певний час до остаточних проявів масового самознищення.

Тому вже у 1992 році почався світовий рух «Освіта для обґрунтованого розвитку (ESD)» з United Nations Conference on Environment and Development held in Rio de Janeiro, Brazil. Це була дійсно перша світова конференція на рівні Президентів майже всіх країн (178) та голів їх Урядів, що прийняла реальну Програму дій (Agenda 21 — UNCED, 1992), де освіта задля обґрунтованого розвитку ESD увійшла у вигляді чотирьох напрямків:

- підняти загальну якість базової освіти;
- переорієнтувати існуючі навчальні програми на вивчення основ обґрунтованого розвитку;
- розвиток публічної інформованості та розуміння глобальних процесів;
- забезпечити тренінги для всіх секторів як приватного, так і громадського життя.

Через 10 років другий World Summit on Sustainable Development (WSSD) in Johannesburg у 2002 розглянув результати моніторингу виконання Agenda 21 і констатував, що прогрес ще дуже малий. Що стосується результатів наступних 10 років United Nations Decade of Education for Sustainable Development (2005–2014), то UNESCO-led DESD підсумували:

- мало місце певне сприяння об'єднанню, обмінам та взаємодіям зацікавлених сторін;

- заохочення до підвищення якості освіти за програмою ESD;
- допомога країнам у прогресі досягнення Millennium Development Goals;
- надання країнам нових можливостей для впровадження ESD у проведення освітніх реформ.

Взагалі ESD пропонує 5 основних типів навчання:

- отримання знань;
- навчання бути собою;
- навчання жити разом;
- навчання працювати;
- навчання змінювати себе та суспільство.

Останній тип навчання вимагає чіткого розуміння процесів обґрунтованого розвитку та ноосферної самосвідомості як викладачів, так і слухачів. При цьому, така освіта має не тільки підвищувати соціальний статус кво, але й впроваджувати відповідну життєву поведінку, чітке розуміння фундаментальних цілей розвитку, бажання і можливість вибрати собі новий, більш обґрунтований шлях розуміння та дій. Цікаво, що у різних за рівнем розвитку країнах відношення до ESD досить подібні. Наприклад, в далекій Чилі основна частина громадської освіти, на відміну від поточних людських потреб у педагогічних навичках, спонукає населення до культурної трансформації в напрямку ESD, до стабільного суспільства, де освіта працює на демократизацію знань, спільного формування моральних принципів і побудови освіченого суспільства. Для забитої африканської Ботсвани ESD в освіті означає підготовку викладачів та населення до обґрунтованого життя у майбутньому. Це включає оволодіння знаннями, кваліфікаціями та основами права шляхом їх вивчення в процесі екологізації виробництва та стабілізації якості їх життя при формуванні продуктивних членів їх суспільства. У Китаї згідно загального розуміння обґрунтованого розвитку ESD розглядають як вид освіти, що розвиває уміння та здатності до розумного розвитку, допомагає людям отримати актуальні знання і користь у розумінні своїх прав та збереження здорового способу життя, що в цілому веде до обґрунтованого розвитку всього китайського суспільства [3].

Взагалі виділяють шість цільових напрямків сучасної глобальної освіти:

1. Біосферний, що пов'язує добробут кожної людини зі станом її довкілля. Тут освіта допомагає усвідомити взаємозв'язок проблем людини з екологічними проблемами, їх взаємоперехрещення і взаємозалежність одна від одної. Відповідно це вимагає міждисциплінарної освіти та системного мислення, розуміння динаміки Природи та вміння запобігати негативних ризиків. Для цього потрібні інтегральні знання, що об'єднують політику, соціологію і економіку.

2. Просторовий, що пояснює взаємозв'язки життя у просторі та ландшафті. При інтенсивному створенні суспільства споживання людство почало втрачати просторову орієнтацію, не знає основ оптимізації свого ландшафту, навіть не знає своїх сусідів. Тему освіта ESD впроваджує концепцію «глобального села», де кожен несе особисту відповідальність за спільну справедливість, права, рівність, включаючи і управління станом довкілля.

3. Часовий, що пояснює взаємозв'язок життя у часі, тобто зв'язки між минулим, сучасним та майбутнім, які проявляються через риси та дії поколінь. Історичні дослідження і факти близького минулого чудово розкривають сутність і наслідки помилкових дій минулих поколінь. Це найбільш доказова база для навчання людей, що не звикли замислюватися над своїми теперішніми діями на шкоду довкіллю.

4. Напрямок критичного мислення щодо самого себе та свого місця у світі. Це навчальна нагода проявити педагогічну майстерність представити обґрунтований розвиток як критичний вибір розумного з множини всіляких перспектив. Дійсно, складність та системна сутність ноосферних проблем вимагає від слухача здатності сприймати інформацію через критичні окуляри екологічного, соціального, економічного та політичного аналізу, а також з позицій місцевої культури та менталітету. Люди мають зрозуміти та усвідомити причини, чому вони повинні думати і діяти як усі згідно вимог обґрунтованого розвитку, чому тут неможливі винятки, чому глобальні вимоги є обов'язковими. Тут недостатньо аргументувати лише тим, що це є вимога ООН — тільки глибоке усвідомлення такої потреби може дати бажані результати. Також може бути потрібен чіткий індивідуальний підхід, бо кожна людина у таких випадках думає і навчається з позицій власних перспектив, своїх ресурсів, самовпевненості та обґрунтованості свого положення. Тому цей напрям навчання за вимогами ESD дуже не простий і потребує дуже обґрунтованого викладання.

5. Творчий, креативний напрямок забезпечує простір для уявлення та впевненого сприйняття образу нового обґрунтованого майбутнього. Тут педагогічна майстерність викладача має розбудити творчі здатності слухачів, для чого слід пояснити важливість креативно сприймати такий матеріал, аналізувати та свідомо погоджуватись з висновками. Для того, щоб слухачі стали свідомими громадянами майбутньої Ноосфери, слід реально проводити творчі заняття, де особлива увага має бути прикута до вміння ефективної співпраці при вирішенні будь-яких, навіть поточних проблем, вміти бачити інноваційні успішні шляхи для розвитку в умовах можливої глобальної невизначеності, бо лише вчені не зможуть передбачити всі деталі швидкоплинного майбутнього.

6. Напрямок активного навчання, що забезпечує простір для дій та спільного сприйняття вимог ноосферного обґрунтованого життя. Тут стає зрозумілим, наскільки багато педагогічних методик потрібно для ноосферної освіти, щоб досягти цілісного розуміння нового рівня життя людства. Ще в доквітлі людей мало явних рис майбутньої Ноосфери, проте досить багато реальних зародків такого майбутнього. Критичне мислення потрібно об'єднувати з креативними спільними діями для практичного усвідомлення переваг ноосферного суспільства. Такій спільний простір допоможе людям розвинути соціальну і громадянську свідомість та отримати потрібні знання для порозуміння з тиском змін внаслідок ноосферного розвитку, що відбуваються на індивідуальному, громадському або інституційному рівнях [4,5,6].

Ноосферна правова освіта, яка має базуватися на духовно-інтелектуальному навчання та вихованні, досить тривалий процес, що має відбуватися на всіх освітніх рівнях та включати тисячі різноманітних навчальних проєктів. Назвемо чотири ключові процеси такої освіти:

- стимуляція інновацій як у викладанні, так і у вивченні права;
- процеси дієвого та організованого спільного навчання;
- процеси, в яких бере участь вся система знань;
- спільні діалоги за участю багатьох зацікавлених сторін та міжкультурні діалоги.

Крім того, тут фахівці UNESCO виділяють можливі 9 типів навчання:

- **навчання-дослідження (discovery learning)**, яке включає елементи таємничості та спонукає до цікавості та досліджень;
- **передаточне навчання (transmissive learning)**, що включає активне забезпечення Інформацією як від викладача, та і через додаткові навчальні матеріали;
- **групове спільне навчання (participatory/collaborative learning)**, що включає активне спільне вирішення зв'язаних завдань та проблем;
- **проблемно-орієнтоване навчання (problem-based learning)**, що вимагає від слухачів рішення навчальних задач глобального характеру;
- **предметне навчання (disciplinary learning)**, що сфокусоване на певній галузі знань або виді діяльності, наприклад, захист прав людини або правова свобода пересування;
- **багатостороннє соціальне навчання (multi-stakeholder social learning)**, що поєднує разом людей з різними інтересами, які зосередилися на дослідженні та вирішенні проблеми;
- **навчання на базі критичного мислення (critical thinking-based learning)**, що намагається досліджувати думки зацікавлених сторін, коли вони мають протиріччя;
- **навчання на основі системного мислення (systems thinking-based learning)**, що сфокусоване на взаємозв'язках для дослідження та пізнання системної цілісності.

До цього переліку ЮНЕСКО нам слід додати:

- **навчання роботі з ноосферними базами даних та знань**, де людина отримує можливість відразу знайти певне науково обґрунтоване рішення на основі перевіреної моделі;
- **вивчення ноосферної моралі**, де людина має пройти перезавантаження своєї індивідуальної, соціальної та планетарної свідомості;
- **навчання основам ноосферної справедливості**, де вивчається порядок унормування використання природних ресурсів та право кожного на працевлаштування у будь-якому віці [1, 3, 5, 6, 8].

Взагалі будь-яка форма навчання та виховання може включати творчу активність у вигляді виступів, співбесід, моделювання, рольових ігор і спільних дій. У процесі навчання слід добиватися отримання оптимальних рішень та використовувати елементи педагогіки надії на краще майбутнє. Ще раз підкреслимо, що в процесі ноосферного навчання має бути почутий голос кожного, навчальна група має бути спільнотою рівних, що здатні разом отримати обґрунтовані рішення навчальної проблеми. При цьому важливо концептуально обґрунтувати структуру та наповнення навчальних планів, серед яких найбільш важливі наступні:

- **продовольство та питна вода**, які потрібно забезпечувати не лише людям;
- **подорожі та транспорт**, де потрібно вміння обирати безпечну швидкість та гарну екологію;
- **будівлі та ґрунти**, що забезпечують пристойне життя, а їх стан є наочним представленням обґрунтованого розвитку;
- **енергія та вода**, де потрібно вивчити ефективне енергозбереження та відновлювальну енергетику, наприклад, вітрову, сонячну, енергію біомаси, теплоізоляцію, енергоощадні технології та енергетичний менеджмент, а також системи водозбереження, збирання дощової води, очистки та рециклінгу;
- **торгівля та збитки**, де навчати мінімізації збитків та обґрунтованому споживанню на основі високо екологічних сервісів і моральних норм;
- **включення та участь**, щовчить життю у суспільстві на основі дотримання прав людини, свободи, культури та творчих рішень;

- **локальний добробут**, що пропонує модель корпоратизації населення на його локальному рівні з метою екологізації та підняття якості життя;
- **глобалізація**, що готує громадян світу, які дбають про життя людей по всій планеті [3].

Навіть якщо тільки ці напрями представлені в навчальних програмах шкіл та ВНЗ, то вже можливо говорити про певну ноосферну освіту в даному регіоні. З іншого боку також отримав розповсюдження підхід з аббревіатурою «4С» (Curriculum, Campus, Community and Culture), де головну увагу приділяють саме навчальному плану, своєму університету, своїй громаді та культурі.

Ноосферна освіта має бути комплексом взаємозв'язків між знаннями, розумінням, талантом та схильністю. Вона вбирає в себе всі аспекти освіти з метою підготувати людей до життя у принципово новому соціальному ладі — суспільстві розуму та праці. Вже 25 років кращі голови людства працюють над проблемою встановлення системи обґрунтованого розвитку, проте більше ніж мільярд людей живе без електрики, дуже багато дорослих і особливо дітей вмирають від хвороб, голоду та нестачі води. Разом з тим біля 1% населення потопають у непотрібній розкоші і вироджуються генетично. Треба це виправляти!

Таким чином, населенню планети слід надати об'єктивні дані про стан Природи, про різні можливі перспективи розвитку світу, які права і свободи будуть мати наступні покоління, що чекає всіх людей у майбутньому ноосферному суспільстві.

### Література

1. Какічев С. В., Ліщитович Л. І. Новий світовий лад — електронна цивілізація. Київ : КВІЦ, 2017. 200 с.
2. Ліщитович Л.І. Основи Геобіономіки (до статуту члена Природи). К. : Фітосоціоцентр, 2012. т. 1. 184 с.
3. Ліщитович Л. І. Ноосфера: наукове видання. Київ : Видавництво Ліра-К, 2019. 308 с.
4. Таланчук П. М. Гомін. К. : Вид. університету «Україна», 2019. 72 с.
5. Banks, J. Diversity, group identity, and citizenship education in a global age // Educational Researcher. 2008. №37 (3), P. 129–139.
6. Bourn, D. (ed.) Development Education: Debates and Dialogues. London : Bedford Way Papers. Gapminder, 2008. URL: www.gapminder.org.
7. Tibbitts, F. Understanding what we do: emerging models for human rights education, 2002 in International Review of Education. 48 (3–4). p. 159.
8. Robinson, K. Out of Our Minds: Learning to be Creative. Chichester: Capstone, 2011. 234 p.

## ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В УКРАЇНІ ТА В СВІТІ

**Я. Волкова**

аспірантка кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Стаття присвячена розгляду духовного, інтелектуального виховання та навчання в Україні. Порівнюється досвід з іншими країнами. Висвітлюються цінності, особливості та взаємозв'язок між навчанням та духовним розвитком особистості. Охарактеризовано особливості реалізації основних завдань із формування духовно-інтелектуальної особистості учня. Особливу увагу приділено питанню формування в учнівської молоді духовності, як важливої якості становлення особистості.

Актуальність проблеми. У наш час дуже важко стало поєднувати такі два поняття як «духовність» та «інтелект». Економічно-політична ситуація в державі, напружені стосунки між країнами внесли негативні корективи у ці поняття.

Педагогічна наука розглядає проблему духовно-інтелектуального виховання особистості, як одну з провідних, адже те, як людина визначає цінності, усвідомлює свою сутність, істотно впливає на всю її життєдіяльність, значимість **духовно-моральних компонентів у навчально-виховному процесі загальноосвітньої школи. Вони залежать від культурно-історичних умов розвитку суспільства, динаміки відносин держави і церкви та надають додаткові — часом запрограмовані — способи самореалізації дитини в культурно-освітньому просторі країни.**

Аналіз наукових джерел засвідчує наявність доволі великої різноманітності теоретичних уявлень про духовність, та інтелектуальне навчання. Розглядаючи наукові праці філософів, психологів, педагогів зустрічаємо різні трактування поняття духовності. Наприклад, у М. Бердяєва [2] духовність — це найвища якість, цінність, найвище досягнення самої людини, оскільки найвища мета — не економічна, не соціальна, а духовна.

Е. Помиткін описує духовність як «специфічно людську рису, що виявляється в багатстві духовного світу особистості, її ерудиції, розвинених інтелектуальних і емоційних запитах, моральності» [6, с. 28], а І. Бех [1]



зазначає, що духовність передбачає вихід за межі егоїстичних інтересів, особистої користі й зосередженість на моральній культурі людства.

С. Яремчук [7] знаходить спільне між духовністю та працею, спрямованою до саморозвитку, що допомагає людині стати Людиною і зберігає її людяність.

С. Ярмусь [8] вважає, що до духовності входить свідомо активність людського духу, яка підносить людину до ідеалу добра, — до того, що її облагороджує.

О. Вишневецький [4] наголошує на тому, що духовність є найвищим щаблем абсолютних цінностей, пов'язує її зі шляхом людини до Бога, її зорієнтованістю до дотримання в житті Божих заповідей.

Духовність, за А. Богуш [3], — це своєрідний інтелектуально-чуттєвий, емоційний стан особистості, що виявляється в позитивній поведінці й діяльності людини та характеризує цілісність її як особистості.

Отже, спираючись на думки вчених, занотовуємо, що духовність — це основа культури людства, це спадщина українського народу, яка нагадує нам про традиції, доброту, щирість, людяність нашої нації. Тільки завдяки нашим нащадкам, ми маємо можливість удосконалювати нашу духовність через освіту.

Виклад основного матеріалу. Поняття «виховання» в педагогічній літературі застосовується в широкому та вузькому значенні. Виховання в широкому значенні трактується як освіта, навчання, процес формування особистості й підготовки її до активної участі у виробничому, суспільному та культурному житті. Формування світогляду, морального обличчя, розвиток смаку, фізичний розвиток — це більш вузьке значення розглядуваної дефініції.

В Законі України «Про Освіту» зазначено, що освіта є основою інтелектуального, духовного, фізичного і культурного розвитку особистості, її успішної соціалізації, економічного добробуту, запорукою розвитку суспільства, об'єднаного спільними цінностями і культурою, та держави.

Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

Цей Закон регулює суспільні відносини, що виникають у процесі реалізації конституційного права людини на освіту, прав та обов'язків фізичних і юридичних осіб, які беруть участь у реалізації цього права, а також визначає компетенцію державних органів та органів місцевого самоврядування у сфері освіти [9].

Отже, освіта — є основою інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Розбудова національної системи освіти перш за все ґрунтується на ідеях народності. У змісті виховання особистості дитини пріоритетними є ідеї свободи, рівності, національної та особистої гідності, шанування родинних зв'язків, формування працелюбності, взаємодопомоги і самодисципліни, заощадливості, потреби здобувати знання і вміння у всіх видах праці, ставлення до свого життя і життя інших людей як до найвищої цінності.

Таким чином у виховному процесі центральними є виховання загальнолюдських цінностей особистості (доброти, милосердя, толерантності тощо), стимулювання її внутрішніх сил до саморозвитку і самовиховання. В Україні розпочали свою діяльність вальдорфські школи. З 1995р. вони працюють в Одесі (2 школи), Донецьку, Дніпропетровську. Існують центри вальдорфської ініціативи в Харкові, Львові, Києві, Івано-Франківську та інших містах. Вальдорфська педагогіка сприяє насамперед духовному розвитку дитини, а потім — інтелектуальному. Провідна педагогічна ідея підпорядкована втіленню в життя людського ідеалу: Доброти, Краси, Істини. Таким чином, сьогодення вимагає підвищення рівня духовності не тільки учительства як передового заgonу національної інтелігенції, а й усієї нації, відродити її найкращі просвітницькі традиції.

Спираючись на телепередачі Володимира Познера [10], присвячені фінській системі освіти, їх історії, доцільно буде продекларувати аспекти фінського духовно-інтелектуального навчання та виховання нації. Найпоширеніші думки про найкращу освіту Фінляндії — це не міф. Духовність цього народу почала відроджуватися з 1809 року, ще з часів царя Олександра I. Історичний досвід доводить, що нація, яка прагнула кращого майбутнього своїм дітям, має державу, що піклується про них та реформи освіти, що дозволяє дітям ставати тими, ким вони хочуть бути, при цьому залишаючись щасливими. Кожна дитина навчається у своєму темпі. Навчання не асоціюється з величезними витратами коштів батьків. Кожен учень має те, що йому знадобиться, априорі. Кожен отримує задоволення від навчання, бо держава створює усі необхідні умови для цього. Це робить людей чесними між собою та перед державою. Духовність ґрунтується на взаємопідтримці. Як бачимо, у Фінській системі виховання чітко відзначено ієрархію ціннісних орієнтирів. Пріоритетними є родинні та громадянські. Успіх духовно-морального виховання дітей в душі традиційних цінностей залежить від узгодженої взаємодії (часто — єдності) важливих соціальних інститутів: родини, школи (в особі педагога-вихователя і змісту загального навчання), громадських просвітницьких установ. У Фінляндії намагаються поєднати гуманістичні цінності з новими науковими знаннями.

Варто зазначити, що у виховній взаємодії у Фінляндії важливим є принцип світоглядного плюралізму, сприйняття існування особливої різної культури й традицій у вихованні дітей, толерантності, що допомагає уникати завантаженості, одномірності духовно-інтелектуального виховання і навчання.

Можна з гідністю зазначити про те, що спільним є підходи до організації духовно-інтелектуального навчання і виховання в Україні і Фінляндії. У ході наукового пошуку з'ясовано, що для цих країн спільним є робота освітніх установ у такому ключі: відображаючи суперечливий характер розвитку держави і суспільства, педагоги прагнуть формувати в учнів базові цінності, які в своїй сукупності можуть бути об'єднані в групи традиційних духовних цінностей (планетарність, народність), етнічних (збереження і зміцнення родинних традицій і звичаїв), естетичних (варіювалися в різних соціальних прошарках суспільства), педагогічних цінностей (гідна освіта і моральне виховання підростаючого покоління, розвиток дитини, гуманізація освітнього процесу). Пріоритетними серед них є охоронні цінності морального християнського ідеалу духовності людини; громадянськості в широкому її розумінні; національно-патріотичних відчуттів; верховенства сім'ї, посередництвом якої забезпечують взаємозв'язок світського і релігійного світогляду людей.

Слушно зауважено у дослідженні В.Ворожбіт про те, що родинні цінності є базисом духовно-інтелектуального виховання як в Україні, та у світі в цілому. Ці цінності впливають на здійснення життєвого відбору духовних і моральних законів існування сім'ї, які демонструють ставлення до довкілля. Відомо, що батьки не можуть скерувати життя і діяльність дитини повною мірою, вони можуть лише передати моральні орієнтири, які визначатимуть життєдіяльність дитини у дорослішанні. Родинне виховання сприяє становленню духовності особистості дитини через передачу досвіду попередніх поколінь, вироблення звички шанування предків, уміння взаємопідтримки і допомоги. У такий спосіб формується цінність єдності сім'ї, отже — громади, нації в цілому. Не можна обійти увагою той факт, що під впливом ціннісних орієнтацій сім'ї на особистісному рівні дитини відбувається відбір інших духовних цінностей [5].

Цікавим видається критерій правильності духовно-інтелектуального виховання дітей, а саме: тривалість навчання, коли учні утримують довільно увагу і проявляють зосередженість.

Секрет щасливого і здорового шлюбу полягає в терпінні й спільне захоплення обох подружжя. У фінської жінки завжди було багато терпіння, і сім'ї в Фінляндії були завжди дуже великі. Чоловік у Фінляндії є головою сім'ї і основним годувальником, так як йому необхідно утримувати сім'ю і дітей.

Проте в даний час, як і в багатьох інших країнах у Фінляндії спостерігається зниження кількості дітей в сім'ї, і сім'ї вже не бувають такими великими. Сімейні традиції збереглися не у всіх сім'ях, адже саме вони служать зміцненням всередині сімейних відносин і всієї родини в цілому.

У Фінляндії часто зустрічаються цивільні шлюби, в яких подружжя може прожити дуже багато років і тільки потім поєднуватися законним шлюбом. Середній вік для чоловіків, які бажають вступити в шлюб десь близько 30 років, жінки починають думати про сімейне життя на пару років раніше.

У цьому віці вже приходиться розуміння того, що необхідно створити той осередок суспільства, в якому буде тепло і затишно, куди вони можуть повернутися після важкого трудового дня і відпочити.

У Фінляндії сім'ї нечисленні, практично в кожній сім'ї є по одній дитині, менше 30 відсотків сімей мають двох і трьох дітей. Фінляндія стала першою країною, де визнано, були рівноправність жінок і чоловіків, і саме тут з'явилася перша жінка-президент.

Найголовніше в сім'ї, це щоб були спільні інтереси, почуття єдності подружжя та дітей, взаємоповага і любов. Головне в сім'ї — це діти та їх виховання, їм потрібно віддавати багато сил, терпіння і, звичайно ж, кохання. Без любові неможливо виховати доброї і розумної людини.

Всі батьки бажають, щоб їх дитина отримала чудову освіту, створила сім'ю, мала високе положення в суспільстві і була шанованою людиною. Фінські батьки прекрасно це розуміють і, знаючи про те, що на освіту і виховання дітей необхідні фінансові кошти, не прагнуть до того, щоб мати велике потомство.

У Фінляндії дуже велика відмінність фермерських сімей від міських сімей, в яких все-таки переважає прагнення до матеріального блага. У фермерських сім'ях діти разом з батьками долучаються до роботи з дитинства, при цьому виробляється фізична сила і здоров'я дітей набагато міцніше, ніж у дітей в міських сім'ях, до того ж вони отримують менше психологічних травм.

Як і в будь-якій іншій країні, у Фінляндії найбільшу відповідальність за виховання дітей несуть жінки, і саме жінки беруть відпустку по догляду за дитиною. У Фінляндії чоловіки також багато часу приділяють вихованню дітей, і частіше саме вони гуляють з дітьми, грають та займаються з ними спортом.

Базою духовно-інтелектуального навчання і виховання у фінській освітній системі можна назвати принцип довіри. Так, у Фінляндії немає перевірок та методичних консультацій. Для країни діє єдина система освіти, і, відповідно, однакові рекомендації для вчителів. Способи навчання і виховної взаємодії обирає сам педагог. Довіра до учнів проявляється у визнанні права кожного учня самостійно обрати, що для нього корисніше. Наприклад, якщо на уроці вмикають документальний фільм, а дитині він не цікавий, школяр може замість

перегляду стрічки читати книгу. Важливою складовою фінської освіти є добровільність. Вчиться той, хто хоче вчитися. Якщо дитина не зацікавлена в освіті або немає до цього здібностей, її навчання закінчується після 9 класу. Увагу учня скерують на якусь нескладну практичну професію та не будуть завалювати незадовільними оцінками. Адже не всім будувати літаки, хтось має і професійно керувати автобусами. У цьому фіни і бачать завдання середньої школи: виявити, чи йти дитині вчитися далі в ліцей, чи корисніше піти у професійне училище. Варто відзначити, що обидва шляхи у Фінляндії однаково високо цінуються.

Щоб допомогти дитині зорієнтуватися в майбутніх професіях, в школах працює спеціаліст із профорієнтації, який за допомогою тестів та бесід координує навчання школяра та орієнтує його на певні види діяльності.

Отже, унікальність кожного народу лежить в його історії. В його прагненнях. В його досягненнях і традиціях. Культурно-національні традиції українського народу визначали багатомірність, поліаспектність самого поняття духовно-морального виховання, його цілісно-синтетичної характеристики. Освіта є необхідною для кожного народу, як фундамент духовності особистості. Від того, як буде відбуватися інтелектуальне збагачення, буде залежати духовний розвиток людини, чи буде воно супроводжуватися конкуренцією чи матеріальними турботами, чи буде цілеспрямовано рухатися у правильному напрямку, це залежить від держави та системи освіти. Ціннісні орієнтири — індивідуалізації і рівності, гуманізації і високої міри довіри в освіті, визнання необхідності опори на родинні цінності у духовно-інтелектуальному вихованні і навчанні — прослідковуються в досвіді педагогічної співпраці як українських, так і фінських педагогів.

Для України і Фінляндії спільним є традиційне використання виховного потенціалу правильно організованого процесу навчання, суспільно корисної праці; вільно вибраної справи (часто — фізичної, «мускульної», ручної праці); шефство старших учнів над молодшими; колективні ігри, культура спілкування з людьми, тваринами, природою; усвідомлений спосіб життя в родині.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: сходження до духовності. К. : Либідь, 2006. 272 с.
2. Бердяев Н. А. Философия свободного духа. М. : Республика, 1994. 480 с.
3. Богущ А. М. Дефініції «духовність» і «моральність» в аспекті національного виховання в Україні // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : збірник наукових праць. К., 2000. Кн.1. С.18–23.
4. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : навчальний посібник. Вид 3-є, доопр. і доп. К. : Знання, 2008. 566 с.
5. Ворожбіт В. В. Напрями родинного духовно-морального виховання у другій половині XIX століття : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. «Перспективні наукові досягнення — 2011», 17 лют. 2011 р. Миколаїв : Нац. ун-т кораблебудування ім. адмірала Макарова, 2011. С. 64–65.
6. Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. К. : Наш час, 2007. 280 с.
7. Яремчук С. В. Проблема духовності в процесі професійної підготовки майбутніх педагогів : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної АПН України / за ред. С. Д. Максименка. К., 2012. Т. XIV. Ч. 1. С. 397–404.
8. Ярмусь С. Досвід віри українця : вибрані твори / упорядн. А. Колодний. К. : Світ знань, 2002. 512 с.
9. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
10. <https://www.1tv.ru/shows/puteshestviya-urganta-i-poznera/samye-samye-samye/samye-samye-samye-10-seriya-finlyandiya-samye-upornye-mezhdu-shveciey-i-rossiey-prikluycheniya-poznera-i-urganta-v-skandinavii-i-finlyandii>.

## ЗАСАДИ ДУХОВНОГО І ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

### С. М. Грудницька

д. ю. н., професор, завідувач сектору сприяння розвитку економіки-правових досліджень відділу господарсько-правових досліджень проблем економічної безпеки, Інститут економіко-правових досліджень НАН України

Україна сьогодні — це багатонаціональна багатоконфесійна держава, ідея якої виношена українською нацією, винесена із надр віків на її плечах, окроплена потом і кров'ю багатьох поколінь. Українськими сльозами і хрещенською водою Володимира Великого омита далека дорога від величі Київської Русі до здійснення багатоміліардної мрії про її відродження і становлення національної держави, де «вольному воля» — незалежно від національного походження, релігійних уподобань чи будь-яких інших чинників. В далеку давнину на українській землі, наче на «на край світу», втікали від гніту стражденні люди і ставали вільними козаками. В горнилі історії формувалася українська нація, її традиції, волелюбний менталітет. Так і сьогодні, як колись, українська нація, не втрачаючи своєї сутності, здатна вбирати в себе (консолідувати) людей будь-яких національностей і релігійних

переконань, які, вливаючись в неї, з повагою ставляться до її християнських традицій, шанують Декларацію про державний суверенітет України та Конституцію, Державні символи — Прапор, Герб, Гімн<sup>1</sup>.

По неофіційному тлумаченню (за відсутності офіційного) Малий Державний Герб України відтворює знак Княжої Держави Володимира Великого, завдяки якому у 988 році відбулося хрещення Русі. Тризуб Володимира Великого є відтворенням християнської Святої Трійці в державі та її громадянах. Синьо-жовтий Прапор символізує подвійну природу Бога і людини, яка створена по Його образу й подоби — небесну і земну (або духовну і матеріальну). Гімн України є втіленням прагнення української нації до незалежності — зовнішньої, і внутрішньої, матеріальної і духовної. Для справжнього українця свобода — це воля, а воля це незалежність. Його воля в руках Бога — спрямована на богоугодну діяльність, яка несе незалежність у всіх її сенсах. Отже в Гімні йдеться про незалежність не стільки від «вітрів» контролюючого впливу з різних кінців світу чи незалежність від інших держав (вона має вторинний характер), скільки про внутрішню свободу людини — свободу волі, духу, яка несе в собі незалежність в усіх аспектах людського буття. Це свобода від ворожих духовних сил, які проникають в душі людей, аби нести зовні розбрат та ворожнечу у внутрішніх і зовнішніх відносинах. Вони породжують міжусобиці, розрив дружніх зв'язків, конфлікти та війни, погрожують розвалом України та втратою нею державності. Якщо уважно вслухатися в зміст Державного Гімну України, який є зовнішнім виразом багатовікового прагнення українства до незалежності, то можна відкрити в ньому глибинний пласт «духовної брані» (брані в людських серцях зі злими силами за духовну свободу від ненависті, злоби, відчаю і помсти тощо). Саме на цьому «полі брані» починається здобуття незалежності України, відбувається національне примирення, здобувається єдність України, кується суспільна злагода, добросусідські відносини з іншими державами, а також звичайне людське щастя (в словах «згинуть наші воріженьки, як роса на сонці» йдеться про духовну перемогу з Божою поміччю). Сьогодні як ніколи в словах гімну «Душу й тіло ми положим за нашу свободу» звучать євангельські слова «Немає більше тої любові, як коли хто положить душу свою за інших», тобто поступиться своїми амбіціями, радикальними поглядами ради примирення, не втрачаючи здатності постояти за себе, дати достойну відсіч нападам духовного ворога та проявам людської агресії всередині країни і зовні. «Блаженні миротворці, бо вони синами Божими назвуться». Одночасно в готовності «положити тіло за нашу свободу» звучить заклик до богоугодної діяльності по перетворенню матеріального світу, яка несе матеріальний достаток і свободу від надмірних матеріальних труднощів. Гімн славить богоугодний труд в духовному і матеріальному житті, в їх нерозривному зв'язку, як характерну властивість «браттів козацького роду» — в сутності вільних від пут духовної і матеріальної залежності людей. Відродження такого братства — основа духовного і матеріального панування «у нашій сторонці». Слова Гімну України є відтворенням української віри в Бога «з гірчичне зерно [ще не вмерла]», яке найдрібніше з усього насіння, але коли виросте, більше воно за зілля, і стає деревом, так що птаство небесне злітається, і клубиться у віттях його». І віри в перемогу, бо «якщо ви будете мати віру з гірчичне зерно... нічого не буде неможливого для вас». І самовідданого труда на духовному і матеріальному поприщі на Славу Божу. Й реального бачення в тому вінці грядущої слави і волі України.

Україна історично формувалася і знаходиться на «розі вітрів» з різних кінців світу (різних цивілізацій), під впливом яких формувалися особливості менталітету українців та національна самобутність українського народу. Поперемінно потрапляючи здебільшого під вплив західноєвропейської і східноєвропейської культур, наша країна була як би їх окраїною, звідси її назва — Україна. Цим обумовлений цивілізаційний розлом України та загроза її розпаду. Але разом з тим і перевага України, її унікальність і наш шанс.

**Україна як представниця європейської (християнської) цивілізації формувалася і розвивається на стику східної і західної традицій у християнстві.** В умовах України заперечення західної або, навпаки, східної християнської традиції загрожує міжусобицями й розпадом. Тому наше завдання не бути рубіконом, не розриватися між двома традиціями («дід, що поділився сам в собі, не встоїть»), а зв'язати їх воедино, взявши з них краще, поєднуване, і створивши першооснову для єдиної України (бо сказано «що зв'яжете на землі, буде зв'язане на небі»).

В цьому **історична місія України в планетарному масштабі** — забезпечити сполучення в її лоні східної і західної традицій у християнстві, поклавши початок поверненню сучасної європейської цивілізації до споконвічного християнства.

Поділ християнства тисячоліття тому на західне і східне було реакцією Західної Європи на недооцінку матеріального начала в житті людини східним крилом у християнстві, аж до фактичного відходу від земного в духовну

<sup>1</sup> Декларація про державний суверенітет України [1] проголошує здійснення українською нацією свого невід'ємного права на самовизначення, а також захист і охорону національної державності українського народу (розділ I). Конституція України [2] прийнята Верховною Радою України від імені Українського народу — громадян України всіх національностей, піклуючись про зміцнення громадянської згоди на землі України, усвідомлюючи відповідальність перед Богом, власною совістю, минулими, нинішніми та майбутніми поколіннями (преамбула). Згідно Конституції України держава сприяє консолідації і розвитку української нації, її історичній свідомості, традицій і культури, а також розвитку етнічної, культурної, мовної та релігійної самобутності всіх корінних народів і національних меншин України (стаття 11 Конституції України).

сферу. Західне християнство, що виділилося в самостійну гілку в християнстві, сформувало світогляд, що забезпечив прогрес в матеріальних умовах існування людини, але і втратило той глибинний зв'язок зі споконвічним розумінням спасенного духовного життя, який зберігається у східній гілці. Східне християнство, як і раніше, по великому рахунку утримується від широкої підтримки людської активності у мирських справах, піклуючись переважно про духовне. Споконвічне (цільне) християнство з трудом вдається виявити в православ'ї серед безлічі богословських шкіл, які формуються під впливом східного крила, а після никонівської реформи і західного також. В результаті майже весь християнський світ в питаннях земних «озахіднився», страждає від недооцінки духовного начала в земному, а «внутрішнє» східне християнство, що живе в рамках того ж простору, по великому рахунку як і раніше демонструє духовну індиферентність до питань облаштування земного життя, підживлюючи ілюзію заперечення матеріального начала споконвічним християнством та відповідно гріховності активної діяльності з матеріального облаштування цього світу. В результаті дії зазначених факторів серед населення переважає лише номінальне співчуття і західному, і східному християнству (закон «заперечення заперечення»), надається перевага атеїзму. Разом з тим людина страждає від внутрішнього конфлікту, опиняючись перед вибором між духовним і матеріальним, частіше вибираючи більш зрозуміле — матеріальне. Розрішити цей конфлікт може сполучення кращих сторін західної та східної традиції в християнстві з використанням переваг першої в матеріальному і останньої в духовному ключі. З урахуванням того, що більшість населення України через історичні обставини співчуває православ'ю, щонайменше має в менталітеті глибинне православне коріння, закладене за часів Київської Русі, нейтралізувати духовний фактор, який стримує людську активність у мирських справах, значить відпустити пружину економічного розвитку, закласти основу для українського економічного дива.

*Русь — це стан душі, її богоугодний мирний, творчий склад і добра воля. Припинення міжусобиць між слов'янськими племенами і формування держави Київської Русі пов'язується з покликанням варягів-русів — кращих з варягів, здатних управляти «по ряду, по праву» (Повість временних літ) [3].*

По великому рахунку йдеться про велике примирення Заходу і Сходу на теренах багатостраждальної Вітчизни. Відродження України починається з примирення заходу і сходу в душах українців (заходу і сходу в християнстві, заходу і сходу України, заходу і сходу Європи і в цілому світу). Завершується в теоріях і на практиці сполученням західного індивідуалізму і східного колективізму — в межах інтегрованої під український менталітет індивідуалістично-колективістської методології. Собор у вільний колектив незалежних українців — то і є соборна Україна.

Сучасна Росія, звертаючись до ідеї «Третього Риму», в умовах незліченних природних багатств не надто опікується матеріальним добробутом свого народу. Україна (суть Київська Русь), просуваючись волею долі власним національним шляхом, має здолати протиставлення матеріального і духовного в серцях і суспільній діяльності, спрямувавши використання величезних природних багатств на благо народу. Київ може відкрити нову сторінку для ідеї Третього Риму, в черговий раз виконавши історичну місію «матері міст руських». У прагненні миру ми маємо перевести агритуку конфронтації і конфлікту в змагання за Божу славу (со-ревнование о Боге).

Зараз ми маємо взаємне заперечення західного і східного християнства, що стало результатом перекосу в сторону матеріального або духовного начала відповідно в західній і східній християнській традиції. На зміну має прийти рівновага цих двох начал, їх збалансоване сполучення. Досягти його можливо, розвінчавши поширене помилкове уявлення про гріховність матеріального достатку, в якому (уявленні) перебуває більшість співчуваючих православ'ю, рідше знаходячи в тому втіху, ніж відгукуючись розривом зв'язків між духовним і матеріальним життям. Навпаки, досягти збалансованого розвитку людини в матеріальній та духовній сфері можливо, розглядаючи суспільно корисний труд, спрямований на примноження матеріальних благ, як засіб вираження любові (до себе, Бога і людей). Не як борг чи обов'язок перед Богом, а добровільно взятий на себе труд (діло) по перетворенню матеріального і духовного світу ради Бога і людей, і зворотною стороною цього процесу є творення самого себе як незалежної самодостатньої — гідної людини, що випромінює світло, добро, любов, «світить» подібно Сонцю, зігріваючи простір навколо себе.

Україна — унікальне явище, сутність якого «Русь» (Київська Русь). Це корінь, який об'єднує всіх представників української нації. Єдність України таїться в її сутності, яку за нашаруваннями знівечених сьогоднішнім явищ віднайти важко, але можливо. Припинити духовний розпад України, за яким крокує великий розпад в усіх його проявах, може єдиний дух, дух миру і творення (творчого, праведного труда) — Святий Дух. Це і є той вузький Путь, по якому Україна наблизитися до своєї сутності й, прослизнути між Сциллою і Харібдою, вийти у велике плавання («вірний в малому над великим поставлений буде»).

#### **Стисле формулювання української національної ідеї.**

Бачення самовідданого творчого труда українців (матеріального і духовного) як вірного путі до дійсної незалежності України (від гріха і грішного світу, хай то східний чи західний чи власний вітчизняний) як кінцевої мети за горизонтом виводить національну ідею незалежності України на новий рівень. Вільна Україна (у матеріальному і духовному сенсі) — це ідея дійсної свободи українства (зовнішньої і внутрішньої, матері-

альної і духовної), яка починається з християнської поваги до людини, до її **свободи волі**. А свобода волі немислима у лоні будь-якої залежності.

Для України ВОЛЯ — це національний дух, бажання і здатність діяти (індивідуально у соборному вільному колективі), долаючи внутрішні і зовнішні перешкоди. Свобода волі — це можливість чинити вибір відповідно до своїх бажань, інтересів і цілей на основі знання об'єктивної реальності, позбавленого ілюзій, та незалежно від будь-яких зовнішніх чи внутрішніх вирішальних впливів. ВОЛЯ — це й свобода, і потенціал, і реальна сила, що окриляє людину на шляху самореалізації, і постійне втілення в реальність.

**ВОЛЯ** — національне слово українства. В тому змісті, що в нього вкладаємо ми, воно існує лише у нас. Для нас вона немислима без землі. Воля її (землю) окриляє. Це істинно руський дух, що надихає на подвиг і героїчне перетворення матеріального світу, символом якого є «ЗЕМЛЯ» (омріяна, оспівана, полита потом і кров'ю багатостраждальна наша земля).

**ЗЕМЛЯ І ВОЛЯ** — найбільш стисла і неказанно ємна українська національна ідея, заснована на сполученні матеріального і духовного начал, гасло соборної України.

**ЗАМОЖНА ВІЛЬНА УКРАЇНА** — її державницький вираз.

*Українська національна ідея, яка у прагненнях до волі відштовхується від землі, може скласти основу для духовного відродження України, слугувати налагодженню конструктивного міжконфесійного і внутріконфесійного діалогу та загальносуспільного діалогу в цілому. На засадах взаємної поваги до гідності людини (як образу і подоби Бога). Адже в сутності гідність людини не залежить ні від форми віросповідання, ні від атеїстичних уподобань. Свого часу атеїзм став протиположністю крайнощам західного і східного християнства. Сьогодні протиположністю атеїзму та крайнощам віросповідань стає повернення до зваженої (з урахуванням досвіду двох тисячоліть) споконвічної християнської традиції.*

Примирення заходу і сходу європейської (християнської) цивілізації на теренах України — не пуста мрія, а плідна національна ідея.

Свого часу розквіт західноєвропейських економік став результатом прориву східної християнської ідеї у західний простір, тоді Європою були освоєні категорії соціальної правової держави, соціально орієнтованої економіки, плюралістичної демократії, філософії участі. Зараз ми стоїмо на порозі поглиблення цього прориву на нашому просторі і досягнення, спираючись на західний досвід, нових висот у гуманітарній та інших сферах суспільного життя.

Наприклад, обґрунтований в процесі пошуку шляхів реалізації православ'я у праві правовий інституціональний підхід [4] став відкриттям діалектичного зв'язку «західної» і «східної» традицій в континентальному праві і відгукнувся каскадом відповідей на сформульовані західною правовою традицією теоретичні проблеми, які не знаходили вирішення на протязі десятиліть і навіть століть. Правовий інституційний підхід, базується на східній християнській традиції, властивій їй органічній концепції праворозуміння та індивідуалістично-колективістській методології. Остання відмінна від традиційної індивідуалістичної або, навпаки, колективістської методології (є золотою серединою між крайнощами) й ґрунтується на принципах сполучення та участі, а не протиставленні матеріального і духовного, індивідуального і колективного, приватного і публічного начал. Новий підхід передбачає сполучення **приватного, публічного і морального** правового регулювання на основі статей 22, 23 Конституції України, забезпечуючи формування сталих правових інститутів як збалансованих сукупностей прав людини і громадянина, унормованих в різноманітних джерелах права. Широке осмислення і впровадження нового напрямку, на основі і в розвиток традиційного досвіду, має дати фронтальне покращення правового клімату в Україні та виразитися в різноманітних реформаційних процесах в праві, починаючи з формування східної гілки в теорії держави і права та закінчуючи гармонізацією традиційних галузей права з новим правовим досвідом і появою нових, уніфікуючих галузей (економічного права тощо). Очікуваним результатом синхронного розвитку «західної» і «східної» гілки континентального права має стати налагодження їх ефективного взаємного впливу та отримання синергетичного ефекту. В решті решт це має принципове значення для покращення бізнес-клімату та стану справ з дотриманням принципу верховенства права в Україні.

*Українська національна ідея є квінтесенцією правового інституціонального підходу, адже в її світлі Україна розглядається як правовий інститут — пересічний (стиковий) міжцивілізаційний і внутріцивілізаційний феномен, в якому кожна цивілізація, кожна її гілка має право на існування, держава розквітає в умовах їх мирного співіснування і творчої співпраці. В цілому ж являє собою єдине ціле, стійкість якого заснована на основоположній інтегральній складовій, яка сполучає в собі прагматичний підхід (земля, матерія) та свободу і вдохнення (воля, дух). Новий підхід здатен наблизити нинішню Україну до своєї сутності, справляти благотворний вплив на всі сфери суспільного життя, в т.ч. на рівень добробуту народу.*

Сьогодні стає можливим (прийшов час) повернення до споконвічного методологічного колективізму (індивідуалістично-колективістської методології) і **відродження ідей істинного лібералізму (libertas — свобода, вольність)** як ідеології забезпечення прав і свобод людини. Остання до нашого часу настільки покритася нашаруван-

нями псевдoliberalних форм, що стала предметом негативних асоціацій. Нерідко говорять про останні часи заходу, «який поїдається ліберальною догмою», пропонуючи повернутися до традиції і відмовитися від ліберальної ідеї взагалі. Але ліберальна ідея є квінтесенцією традиції на європейському просторі, і питання має бути поставлене інакше — про перегляд параметрів цієї ідеї і приведення у відповідність із традиційною мораллю.

Лібералізм з часів Відродження, пройшов дві фази: 1) демократичного лібералізму, 2) демократичного соціального лібералізму (в науковому обігу — соціального лібералізму). Настав час третьої, заключної фази і нової ліберальної ідеології — демократичного соціального правового лібералізму (більш стисло і найбільш емко — ідеології правового лібералізму).

Фактично ми стоїмо **на порозі другого Відродження**, що пов'язується зі зверненням до споконвічно християнського сполучення матеріального і духовного начал (замість протиставлення, як це відбувалося на попередньому етапі). Це повинно стати квінтесенцією системи освіти на сучасному етапі. Якщо мислителі Відродження використовували ідею взаємообмеження вільних індивідів, обґрунтувавши прогресивний принцип поділу влади в державі (що прийшло на зміну трансцендентному джерелу обмеження влади у мислителів середньовіччя), то нове Відродження пов'язується з відродженням і розподілом влади по всій структурі громадянського суспільства, що є передумовою формування правових інститутів, заснованих на повазі свободи волі людини як основного постулату споконвічно християнського погляду на світ.

В даний час сформувався цивілізаційний запит на нове методологічне рішення в системі освіти, відповідь на яке вимагає повернення до витоків християнської цивілізації, яка передбачає три рівня свободи: індивідуальний (приватна свобода), суспільний (публічна свобода) і загальний (духовна свобода). Їх правова реалізація передбачає реалізацію принципу свободи в приватній сфері, рівності (як рівної свободи вибору) в публічній сфері та справедливості (як справедливої рівної свободи) в духовній сфері.

Тільки при такому всеосяжному підході можна говорити про забезпечення відповідності права моральним засадам суспільства, що формується у молоді з самого початку її становлення. Сформульована сукупність уявлень досить фундаментальна для того, щоб претендувати на формування на її основі теоретичного і науково-практичного забезпечення **правової реформи**, що забезпечує приведення права у відповідність до національної традиції та справедливих вимог моралі.

Сьогодні, усвідомлюючи відповідальність перед Богом, власною совістю, минулими, нинішнім та прийдешніми поколіннями, які у сукупності складають українську націю, у морально-правовому сенсі є її невід'ємними частинами, ми маємо зробити все, аби здійснити багатовікову мрію українців — реалізувати українську національну ідею, претворити яку в життя неможливо без нової, вищої якості людей і насамперед в духовній сфері.

Насамперед, у світоглядному плані ми маємо зійти із сучасного широкого шляху духовного занепаду, який власне і призвів до нинішнього плачевного стану українського народу у політичному, економічному, соціальному і духовному житті (у науці він отримав назву постмодерну), на вірний путь духовного відродження і становлення дійсно незалежної у всіх її сенсах процвітаючої національної демократичної, соціальної, правової держави (відкривши епоху нового модерну і другого Відродження). Ця ідея повинна бути концептуальною засадою всієї системи освіти. Наше завдання — не забалакати цю Божу справу, убезпечити її від моралізаторства і войовничого моралізму, нав'язування волі у питаннях духовного розвитку, тиску чи ще гірше насильницьких дій, взагалі від створення будь-якого людського силового поля навколо питання духовного розвитку, бо сила дії рівна силі протидії, зайве моралізаторство несе в собі зворотній ефект. Духовна свобода не знає насилля, просвітництво так само далеке від моралізаторства, як реальна справа від балаканини.

Не треба затягувати чи ще гірше заганяти (зганяти) знедолене українство на вірний путь, потрібно лишень **освітити (навчити) його реальними Божими справами**, аби можна було розгледіти його серед розбитого широкого шляху. Розгледівши, народ не забариться зійти на той вузький Путь, який несе в собі полегшення і радість перемоги в матеріальному і духовному житті. То буде велика перемога на теренах третьої світової війни — духовної (суть інформаційної) війни, яка прокотилась по Україні, несучи з собою розруху, але для усвідомлення того, що вижити в сучасних умовах зможе лиш той народ, який сподобиться стати переможцем на духовному (моральному) фронті і починати потрібно насамперед з системи освіти.

Робити цю Божу справу доцільно на світському науковому майданчику, рівновіддаленому від усіх конфесій, що дозволить уникнути тиску з боку будь-якої з них, вивести співпрацю на рівень консультацій та налагодити суспільний процес правового оформлення моральних засад суспільства, здатних складати основу для прогресивного політичного, економічного, соціального і духовного розвитку Українського народу. Важливим фактором є можливість участі на цьому майданчику атеїстичного руху як універсальної протипаги, а значить ключового учасника суспільного діалогу. У якості посередника він здатен привносити рівновагу у міжконфесійний діалог (відкинутий камінь може стати наріжним), а також сприяти виробленню зважених (духовно трезвих) моральних підходів і рішень у процесі суспільного діалогу.

**Враховання моральних засад суспільства** у правозастосуванні передбачено Цивільним кодексом України та іншими законодавчими актами. Однак ця категорія потребує формалізації, аби звести до одного знаменника різноманітні уявлення про справедливість, добросовісність, розумність тощо. Спільна праця всіх інститутів громадянського суспільства над цим питанням, зокрема працівників системи освіти, здатна повернути нашому народові, кожному українцю реальне відчуття гідності та слугувати виправданню перенесених після революції гідності страждань. Процес формування єдиних уявлень про моральні засади суспільства для використання у правотворчості і правозастосуванні здатен об'єднати українське суспільство, покращити правовий клімат в Україні, підняти суспільну корисність релігій на новий рівень та заодно підвищити рейтинги українців у міжнародних відносинах. Така Божа справа дозволить підняти категорію європейських цінностей (по суті християнських) на новий рівень, наблизити їх до споконвічної християнської сутності. На цьому терені можливе напрацювання та надання правового значення таким поняттям, як захист більш слабкої сторони для забезпечення рівності, право на справедливу рівну свободу та компенсацію її нестачі, інші форми прояву людяності в праві та правові засоби її заохочення (істинно християнський підхід).

Забезпечувати правозастосування з урахуванням моральних засад суспільства має держава в особі органів державної судової влади. Однак громадянське суспільство не може стояти осторонь та має включитися в цей процес створенням системи громадських судів з прав людини у порядку самоорганізації на основі статей 22, 23 Конституції України. Прикладом для наслідування в питаннях визначення їх компетенції та принципів взаємодії з державними органами може бути Європейський суд з прав людини. Якщо державні суди традиційно зорієнтовані на юридичний позитивізм (нормативізм), а застосування норм розділу II Конституції України «Права, свободи та обов'язки людини і громадянина» як норм прямої дії здебільшого носить формальний характер, то приписи громадських судів про усунення дискримінації можуть зробити ці норми Конституції в державних судах дійсно працюючими, а практика громадських судів стати повноцінним джерелом права, здатним справляти позитивний вплив на правову систему в цілому.

Ми — громадянське суспільство — маємо внести свіжий вітер добрих змін у процес державотворення. Ці зміни в першу чергу стосуються законодавчого забезпечення нової системи освіти. На основі статей 22, 23 Конституції України кожен має право брати участь у законотворчості через громадські структури, зокрема, в розробці і прийнятті нормативних актів, обов'язкових до виконання. Участь у законотворчості не повинна обмежуватися консультуванням і розробкою рекомендацій, реалізацією права дорадчого голосу громадських структур. Ми маємо права не лише формувати наші пропозиції, залишаючи їх в статусі «безпорадних» порад державним органам, а й вимагати їх розгляду, прийняття обґрунтованих рішень, притягнення до відповідальності за ігнорування чи необґрунтоване їх відхилення. Велика роль у впровадженні в життя належить нашій молоді. Її ці права потрібно реалізовувати.

Унормування суспільних відносин за допомогою законодавства звичайно має важливе значення, але не менш важливе значення має захист свободи від нормативної інтервенції. У пошуках балансу нормативного порядку і свободи вітчизняна наука обґрунтувала правовий інституційний підхід, який став перехідним містком між європейським нормативізмом і правовим інституціоналізмом.

Традиційний «західний» юридичний позитивізм (нормативізм) ставить в центр права закон (встановлені ним правові норми). Правовий інституціоналізм, який практикується в Європі з першої половини XX століття, ставить в центр права конституційні права і свободи людини, відстоюючи їх пріоритет та необхідність врахування в законотворчості. Вітчизняний правовий інституціональний підхід, сполучаючи «захід» і «схід» в твердженні, що права і свободи людини в їх збалансованому вигляді по суті і складають право, якому має відповідати закон, змінює «західний» принцип формування права зверху вниз на протилежний принцип знизу, роблячи систему законотворчості прозорою і суспільну систему відкритою, що відповідає сучасним глобальним викликам. Таким чином відбувається перехід від пошуку золотой середини між порядком і свободою до феномену вільного порядку, якому перманентно властивий баланс свободи і контролю, спрямованого на забезпечення її реалізації.

В такому порядку закон є лише одним із джерел права, так само як і держава є лише одним із інститутів громадянського суспільства. Кожен з носіїв інтересів (індивідуальний чи колективний) має волю (владу) для реалізації свого інтересу — має право, з яким держава зобов'язана рахуватися. Закон має підлегле положення перед правом, так само як держава перед громадянським суспільством — Українським народом. Збалансування конституційних прав і свобод в Україні стає головним обов'язком держави як слуги народу. Для цього вона застосовує такі важелі, як законотворчість і правосуддя, та зобов'язана забезпечувати громадський контроль за їх здійсненням, насамперед, у формі реальної участі наукового, освітянського, студентського середовища та громадських структур у законотворчості держави та правотворчості інших інститутів громадянського суспільства, легалізації практики громадських судів, її узагальнення та врахування у законотворчості та правосудді тощо.

Організоване на таких засадах (на засадах вільного порядку) громадянське суспільство являє собою відкриту систему, відкритість якої власне і забезпечується побудовою правовідносин знизу. Це гармонізує з по-



требою правового забезпечення сучасної відкритої інформаційно-мережевої економіки, забезпечуючи захист національних інтересів в умовах глобалізації.

В нових умовах на правову арену ключового агента правовідносин виходить не тільки людина, а й Український народ в цілому, включаючи в тому числі і, насамперед, молодь, що сприяє створенню політичного і економічного підґрунтя для консолідації української нації.

Побудова системи правового регулювання знизу забезпечує реалізацію принципу ринкової саморегуляції, яка була каменем спотикання від дня проголошення незалежності України. В умовах розвинутого громадянського суспільства держава природно потрапляє в становище «нічного сторожа» та «слуги народу» в застосуванні державних регуляторів, які визначаються виключно за участі суб'єктів, діяльність яких піддається регулюванню, тобто на їх замовлення (теорія послуг). Налагодження системи узгодження інтересів та формування знизу вгору державних регуляторів в економіці передбачає відновлення державного планування в його індикативній формі на основі теорії послуг (добре відомий Заходу інструмент регулювання економіки). Суб'єкти, які зазнали шкоди від неузгоджених з ними дій державних органів, мають право на відшкодування збитків.

Повноцінне визнання правосуб'єктності Українського народу робить можливим розгляд питання про подвійне право власності на землю і природні ресурси — верховне право власності Українського народу, як це закріплено в Конституції, і право різних форм довірчої власності на її окремі частини — державну, комунальну, приватну, колективну. Це не лише дасть можливість налагодити довгоочікуваний обіг землі, а й зробити кожного громадянина бенефіціарним отримувачем частини прибутку від використання природних ресурсів...

Отож пора братися за діло, бо Бог може нам допомогти лише нашими руками. Кожна людина має гідність та не кожна гідна своєї гідності, так само і про народ. Тож маємо довести собі і іншим, що ми гідний народ, здобути гідного вінця для революції гідності, інакше б вона не мала сенсу.

Невід'ємна складова цього творчого процесу — просвітництво. Провідну роль в реалізації української національної ідеї може відіграти проект «Духовно-інтелектуальне виховання і освіта «ДИВО-21», якщо йому надати спрямування на залучення в процес дошкільної, шкільної та позашкільної освіти, так само дипломної і післядипломної не лише для підростаючого покоління та молоді, а й людей із оточуючого їх середовища. Таким чином може бути охоплене все суспільство. Важливе значення має формування сучасної школи національної психології, викладання дисципліни «Національна психологія» та дисципліни «Моральні засади суспільства», проведення практикумів «Від мови ненависті до мови толерантності і любові», колоквиумів «Наука щастя людського» тощо. Виховання має навчати баченню щасливого життя та убезпеченню себе від помилок, які заважають самореалізації і розкриттю себе як людини. Освіта — пролити Світ Божий на людину та її життєвий шлях.

Розуміння того, що дипломована і освічена людина — це різні поняття, починається зі ставлення до історії нашої країни. Хто втрачає історичні корені, не має майбутнього. Так завжди є і для окремої людини, і для народу в цілому. Людина, яка відсікає себе від історичних коренів, рубає себе під корінь. У нас повелося свою історію судити, хоча сказано «Не судіть, і не судимі будете». Очищатися від людських помилок (гріхів) минулих поколінь треба, але для цього потрібно прийняття минулого таким як є. Краще не здійснювати час від часу переписування історії, а йти на її повне прийняття із плюралістичним викладенням для всебічного виявлення помилок та їх переосмислення з метою виправлення тенденцій розвитку на перспективу.

І головне у цій справі не судити один одного, а терпіти (приймати) такими як є, так як Бог терпів і терпить на цьому світі всіх нас — у всій різноманітності всіх поколінь.

В Національний День Молитви за Україну 8 червня і в будь-який інший день будемо молитися за брата, яке зазнало мови ворожнечі, і просити їхніх молитов, молитися про прощення своїх і їх гріхів. Так виконаємо заповідь Божу любити один одного, створимо духовну основу для плідних домовленостей, і Бог пошле мир і процвітання в серця і на нашу багатостраждальну землю.

Наше завдання молитися один за одного, до якої б конфесії не привело нас життя (не засуджувати інших за духовний вибір). Приборкання мови ворожнечі поверне згуртованість суспільства, соціальну, економічну, політичну, духовну стабільність. Повертаючи в наші ряди толерантність (любов), ми робимо перший крок назустріч повноцінній реалізації української національної ідеї.

Проголошення Акту проголошення незалежності України лише започаткувало тривалий процес відродження національної української держави, вивільнення її з пут внутрішньої і зовнішньої залежності на шляху до духовної зрілості.

В Декларації про державний суверенітет проголошено, що Україна забезпечує національно-культурне відродження українського народу, його історичної свідомості і традицій, національно-етнографічних особливостей, функціонування української мови у всіх сферах суспільного життя.

Реалізувати цю Декларацію має просвітництво і виважена державна політика, ефективність якої стоїть у прямій залежності від поваги до свободи волі людини. Свобода волі не терпить насилля (сила дії рівна силі протидії), культурний розвиток насильницькими діями перетворюється в деградацію. Тому підтримувати на-

ціонально-культурне відродження українського народу потрібно через систему заохочень (не примусу), ефективність якої починається з поваги до свободи волі людини.

Свобода волі людини є ключовою категорією споконвічного християнського погляду на світ. Потрібно пам'ятати, що українська нація багатонаціональна, багатоконфесійна, різноманітна. У пошуках істини, ми розходимося в різних напрямках, щоб досліджувати навколишній простір, шукати спільне національне, і повертаючись до витоків, коригувати свій шлях. Сьогодні утвердження принципів толерантності у суспільному та політичному житті є важливим показником рівня розвитку будь-якої країни, так і негласним критерієм інтеграції у європейське співтовариство. Для України це традиційний шлях, й стояти на ньому наш найвищий моральний обов'язок, за який ми несемо відповідальність перед Богом, власною совістю, минулими, нинішнім та прийдешніми поколіннями, згідно Конституції України.

### Література

1. Декларація про державний суверенітет України. Відомості Верховної Ради УРСР (ВВР), 1990. N 31. 429 с.
2. Конституція України. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1996. № 30. 141 с.
3. Повесть временных лет / Изд. 2-е, испр. и доп. // Литературные памятники СПб., 1996. 7 с.
4. Грудницька С. М. Правовой институциональный подход : сборник трудов (научные труды за 2007–2018 гг.). К.: Видавничий дім «АрТек», 2018. 640 с.

## НАУКА И ОСВІТА В КОНТЕКСТІ СУЧАСНИХ ВИМОГ

Л. Г. Трусей

Харківський громадський фонд розвитку вищої освіти «Інтелект», директор.

Одним з основоположних принципів педагогіки є принцип науковості [1]. Без безперервного розвитку науки створити систему освіти актуальну часу неможливо. Відсутні фундаментальні наукові розробки загального характеру які б були фаховим інструментом в соціальній практиці. Окремі міждисциплінарні дисципліни не в змозі відповісти на всі питання сьогодення. Очевидно, на наш погляд, що деякий набір міждисциплінарних дисциплін системно об'єднаних на принципах міжсистемних взаємодій сформує достатній, з точки зору повноти, інструментарій вивчення та прогнозування соціальних явищ. Актуальність теми підкреслюється тим, що складність та швидкість змін соціальних процесів надалі буде збільшуватись [2].

Між тим, треба сказати, що в період, як на протязі 70 років соціалістичного ладу, так і протягом усього періоду української незалежності, спостерігалися і спостерігаються тенденції применшення значення досліджень філософського, соціального і в цілому всього комплексу гуманітарного напрямків в науці та освіті, підкреслювався їх нібито неперіоритетний характер, їх «меншу відповідальність» в розвитку людства. Тому, в світі в цілому і в Україні зокрема, не було прийнято принципово нових організаційних і управлінських рішень щодо стимулювання розвитку цих напрямків в науці і практиці, що відповідає тому значенню, яке надається науці, освіті, науковому пізнанню людини, науково-технічному прогресу в житті суспільства. Крім того, в результаті помилкових ідеологічних і соціальних установок стало скорочуватися викладання і підготовка фахівців в гуманітарній сфері в багатьох навчальних закладах України.

Для загальної ситуації початку XXI століття було характерним відстоювання необхідності і правомірності напрямків досліджень в гуманітарній сфері знань часто попри те, що пропонувалося «зверху», ціною великих зусиль, розчарувань і навіть втрат нерідко талановитих людей. У зв'язку з цим вивчення методологічних, світоглядних і соціальних проблем розвитку науки, освіти і їх впливу на всі сфери життя суспільства, людини і людства набувають особливого значення. Стан справ тут не може задовольняти запити сучасного рівня розвитку суспільства. Осмислення новітніх досягнень науки, впровадження їх в навчальний процес неприпустимо затягується. Традиційно слабо розвиваються світоглядні проблеми гуманітарних наук. Тому перед суспільством стоїть цілий ряд надзвичайно важливих завдань.

Необхідно термінове підвищення рівня якості досліджень в гуманітарній області. Тут важливі не тільки високий рівень компетенції в розумінні найскладніших соціальних процесів, їх швидкоплинність і мінливість в житті людства, а й їх своєчасність. Оперативність значно підвищує ефективність як впливу на самі дослідження, так і на впровадження їх в навчальний процес і життя людей. Назріла нагальна необхідність появи нових ідей і теорій як основи, а також інструменту для теоретичної та практичної діяльності людей. Не менш важливим є їх вивчення і застосування в житті. Необхідно, щоб ці питання стали предметом перш за все науково-педагогічних працівників.

Слід розуміти, що необхідний перехід від протиборства ідей та світових ідеологій до взаємодії, і ця тенденція повинна наростати. Сучасні засоби комунікацій — інтернет, радіо, телебачення, преса, інтенсивність

прямих контактів людей різних ідеологічних орієнтацій неминуче підсилюють ці взаємодії. Тому нам важливо мати глибокі наукові розробки з цієї найважливішої проблематики сучасності не тільки для вирішення внутрішніх завдань, а й для успішного виправлення загальних світових проблем.

Велике теоретичне і практичне значення набуває завдання пізнання самої людини і перш за все її духовного світу. В даний час розгалужена система окремих наук досліджує різні сторони існування і розвитку людини. Необхідний же комплексний, системний підхід до пізнання людини як індивіда і особистості, носія духовності.

З огляду на стан і перспективи розвитку людства в сучасних умовах початку третього тисячоліття, повинні піднятися на новий рівень дослідження в галузі глобальних гуманітарних і освітніх проблем людства. Особливо це важливо в умовах об'єктивного процесу глобалізації. Найважливішими з глобальних проблем сучасності є ліквідація загрози існуванню людської цивілізації, збереження миру на Землі. Йдеться про те, що проблеми глобального масштабу, обумовлені в основному діяльністю самої людини, формують принципово новий феномен — систему глобальних проблем сучасності. Тут необхідно підкреслити, що мається на увазі розробка саме філософських, світоглядних, методологічних аспектів системи глобальних проблем. Так само виникає і активно розвивається напрямок наукових досліджень з вивчення глобалізації процесів світового розвитку.

Один з напрямків розробок філософії пов'язаний з областю теоретичного і практичного, методологічного і соціального обґрунтування моделювання процесів соціального, освітнього а також і насамперед глобального розвитку. Моделювання вирішує насамперед питання прогнозів розвитку та адекватності прийнятих рішень. У минулому для розуміння і прийняття рішень широко застосовувалися (особливо в області техніки — були спроби застосувати і для моделювання соціальних процесів) і використовувалися класичний дедуктивний і класичний експериментальний спосіб моделювання (його ще називали аналоговим моделюванням, коли експерименти проводилися з самим об'єктом, інша назва — моделюванням першого покоління). Далі з'явився метод математичного експерименту або іншими словами математичне моделювання [3]. Це методи другого покоління. Слід зазначити, що вирішити поставлену задачу моделювання дедуктивним або аналоговим методами не завжди вдається. Для скільки-небудь складних об'єктів і явищ це радше виняток, ніж правило. У той же час математичне моделювання, хоча і не призводить, як правило, до найкращого вирішення з усіх можливих (а лише з числа випробуваних) варіантів, часто застосовується на практиці. До появи методів моделювання третього покоління математичне моделювання було єдиною можливістю. Характерною особливістю математичного моделювання є те, що воно працює і в тих випадках, коли експерименти з реальними об'єктами сильно ускладнені, а часом і зовсім неможливі через складність об'єктів, велику вартість та реальної неможливості їх відтворення. Іншою особливістю математичного моделювання, що обмежує його застосування, є те, що математика працює з ідеальними об'єктами, які далекі від реальних (особливо якщо це стосується соціальних процесів). Сьогодні дуже часто керівнику, та й простій людині, при прийнятті рішень доводиться стикатися зі складними системами, що об'єднують в собі об'єкти різної природи. Облік різнорідних об'єктів математичними методами дуже утруднений (через неоднаковість розмірності). Крім того, для повного опису складної системи необхідно врахувати величезну кількість різнорідних параметрів, що іноді робить задачу нерозв'язною. Безперервно зростаюча складність об'єктів управління [4] робить абсолютно безперспективною практику прийняття рішень на основі лише досвіду і інтуїції без використання всієї потужності сучасного знання і теорій. Математичні методи мають також обмежену сферу застосування. Життя вимагає появи нових теорій, нового знання.

Виняткову важливість і актуальну значимість в усій масі наукових досліджень набуває проблематика розвитку, що служить необхідною умовою розуміння сучасного стану людства і перспектив його в майбутньому. Звідси — необхідність в розробці і систематизації проблематики розвитку, уточнення на сучасному рівні її концептуального, понятійного змісту, її онтологічних основ. Дійсно, філософська теорія оперує складними поняттями високого ступеня філософської абстракції, смислове навантаження і зміст яких, проте, залишаються не зовсім проясненими для практичного розуміння і застосування в житті. Класична філософія визначає розвиток як необоротну, спрямовану, закономірну зміну матеріальних та ідеальних об'єктів. Однак універсальне поняття розвитку ще не вироблено. Проблематичне утвердження незворотності і спрямованості зміни в процесі розвитку, якщо відомо, що прогресивний розвиток завжди переплітається з відхиленнями або навіть з регресивними явищами. Різні трактування поняття розвитку дають сучасні вчені, такі як Х. Хорстман, Е. Рамбальді, М. Гіс, Х. Зандкюлер, Н. І. Лапін, В. П. Бабиш та інші. Наприклад, М. Гіс висловив думку про те, що провідну роль може і повинна грати діалектика: але здійснення це лише в тому випадку, якщо вона буде не негативною, а позитивною, в гегелівській термінології — діалектичної онтологічної логіки (логіки буття). Більш адекватний опис парадигми розвитку може дати, на що вказав Х. Зандкюлер, лише (онто-логіка), бо, по-перше, зміст буття не може існувати без логічної форми, і, по-друге, зміст буття не відокремлений від логічної форми. Онтологічне розуміння явища розвитку дані в роботах В. П. Бабиша [5, 6].

Особливе місце в теоретичних дослідженнях сучасності надається створенню теорії систем. Над цією темою працювали багато вчених і при цьому отримали ряд важливих результатів. Так А. Н. Авер'янов провів

аналіз практики в світлі системних уявлень як специфічної взаємодії суспільної людини зі світом, утвердження людини в світі. Він свій філософський пошук вів у напрямку системного осмислення соціальної реальності, обґрунтування методів дослідження соціальних явищ, збору та узагальнення соціальної інформації, проблем її достовірності та істинності соціального знання. Однією з особливостей досліджень А. Н. Авер'янова є системне дослідження проблематики сучасного суспільства, осмислення суспільного розвитку в сучасну епоху в цілому, пов'язане з досягненнями НТР, гострими соціальними колізіями, протиборством сил світу і війни, аналіз прогностичної функції соціально-філософського знання [7]. Онтологічне розуміння явища розвитку дані в роботах В. П. Бабича [5, 6]. Роль наукових досліджень соціальних явищ в суспільстві важко переоцінити. Ці дослідження повинні стати основними на етапі переходу людства в епоху цивілізації [5]. Інтерес до таких досліджень визначається передусім масштабом і практичною необхідністю. Особлива роль відводиться міждисциплінарним дослідженням, які по суті об'єднують знання, методи, засоби і передові навички учених-фахівців різних напрямів у вивченні загального для них об'єкту — соціальних явищ. Міждисциплінарні дослідження — найважливіша відмінна риса і характерна особливість сучасної науки і також вимога соціальної практики [8]. Тільки до кінця XX століття стало ясно, що вузькоспеціальні науки, вузький дисциплінарний підхід не дозволяє ні вивчати, ні зрозуміти усі соціальні процеси, які ускладнюються. В. І. Вернадський говорив про зростаючу складність і масштабність великих проблем в житті людства і розвитку наукового знання [9]. Їх не можна вирішити силами окремих наук, наскільки б узагальненими вони не були. Дослідження реальних соціальних систем окремими частинами окремими науками не дає адекватного їх розуміння і пояснення. Саме міждисциплінарний підхід дає **можливість** утілити вимогу часу про цілісне вивчення явища, його елементів, взаємодій елементів, а також на рівні міжсистемної взаємодії [6, 10].

Враховуючи, що ріст складності реальних теоретичних і практичних завдань набагато перевищує за своєю швидкістю зростання особистих можливостей окремо взятої людини, то проблема створення додаткових можливостей підтримки людини нині виникає в усіх життєво важливих сферах діяльності. Особливо гостро ця проблема стоїть в розумовій діяльності. Вона зажадала зміни стереотипу мислення і створення нових, загальніших підходів до розуміння дійсності. Окрім складності завдань, що стоять перед людством, існуюча базова сукупність глобальних ідей, пов'язаних з розумінням світу людиною і свого місця в нім неминуче повинно кардинально змінитися. Такі зміни потребують появи нових глобальних універсальних філософських концепцій і напрямів, що відповідають по рівню своєї загальності, мірі розробленості, проблематиці моделювання, можливостям формалізації і широті предметної області духу часу. Окремі дослідження не об'єднані загальним вектором практичної направленості наукових розробок. Тому стоїть нагальна потреба введення в концептуально-понятійне середовище гуманітарних дисциплін таких міждисциплінарних теорій, які спроможні ефективно формувати нові стереотипи мислення, що характерні для людини третього тисячоліття і, як наслідок цього, процесу світорозуміння і системної організації своєї безпосередньої діяльності.

Якщо виділити приклади досліджень в цьому напрямі нині, то обмежимося розглядом і загальною характеристикою трьох абсолютно нових наукових дисциплін — це загальна методологія (методологія більш високого філософського рівня), прикладна онтологія і системні методи третього покоління. Названі напрямки наукових досліджень зараз уже заявили про себе. Але про них знає дуже вузький прошарок спеціалістів. На наш погляд, задача полягає в тому, щоб ці знання стали надбанням широкого загалу, зокрема для спеціалістів, які займаються соціальною практикою та управлінською діяльністю, а також щоб ці наукові дисципліни стали інструментом розуміння і опису складних соціальних процесів сучасних і майбутніх суспільств, що обумовлює їх подальший розвиток.

Причини появи загальної методології полягають в наступному: жодна з окремих наукових дисциплін не може представити її в готовому виді, здатною до застосування іншими; відсутні єдина наукова мова, термінологія, система критеріїв; фактично немає наукових праць за загальною методологією; відсутній системний підхід в осмисленні загальної методології; немає таких загальнонаукових засобів як моделювання, яке по суті є ядром інтеграції наукових знань; не залучені до загальної методології такі нові поняття і концепції, як синергетика, ноосфера, онтологія, екологія, значення людини, тобто як повернути в систему суб'єкт діяльності (людський чинник); немає підходу до аналізу і вирішення складних глобальних проблем. Загальна методологія включає як метод прикладну онтологію і системні методи третього покоління.

Причини появи прикладної онтології полягають в наступному [5]: скорочення гуманітарних дисциплін в системах середньої і вищої освіти; ускладнення соціальних процесів і не здатність сучасної науки їх адекватно пояснити; перехід людства в штучну епоху — епоху цивілізації, яка зажадала наукового обґрунтування закономірностей земного буття людини; розширення відповідальності людини за свої дії до глобального рівня. Фактично прикладна онтологія — це філософія, спущена з далеких висот до практичного застосування людиною в сучасному житті з усуненням абстрактних узагальнень і властивих філософії істотних обмежень як загальної науки.

Причини появи системних методів третього покоління (теорія гіперкомплексних динамічних систем або інше найменування дисципліни — інваріантне моделювання) [11] полягають в наступному: відсутність нових теорій світоглядного рівня; відсутність нових (застарілі не годяться) технологій соціального будівництва; вузькоспеціальна підготовка в системі освіти; відсутність наукових методів дослідження аномальних явищ; відсутність наукового інструментарію охоплення розумінням загального і можливостей синтезу; немає наукової основи підготовки поля функціональних фахівців, особливо у сфері управління; немає науки, яка вивчає діяльність як таку; відсутність досить повного набору фундаментальних принципів і закономірностей, що відносяться саме до систем і тим самим виділяють їх як специфічний об'єкт і предмет дослідження; велика кількість підходів і методів об'єднаних поняттям «система» зумовило необхідність створення наукового напрямку, предметом якого стали власне системи, їх основні закономірності і властивості; не вирішено завдання адекватності наукового тлумачення соціальних процесів; відсутність взаємодії природознавчих, гуманітарних і технічних наук, об'єднаних єдиною метою; відсутність досліджень по вивченню так званого «комплексного підходу» (насправді системні методи третього покоління включають і поняття комплексного підходу); відсутність інструментарію вивчення глобальних проблем. Помилково вважається, що системний, комплексний і глобальний підходи представляють різні рівні міждисциплінарності, що відображають зростаючу складність соціальних проблем, які стоять перед людством. Насправді системні методи третього покоління включають усі підходи і тому є універсальними.

На основі вищесказаного, завдання дослідження полягає в загальній характеристиці запропонованих трьох міждисциплінарних дисциплін, окреслення областей їх застосування, а також можливостей їх взаємодій та подальшого розвитку.

Загальна методологія. Загальна методологія покликана виробити єдиний загальнометодологічний підхід, який синтезував би результати різних напрямів методологічних досліджень. Філософія, як основа методології, грає велику роль в міждисциплінарних дослідженнях, тому подальший розвиток самої філософії, подолання певних обмежень її категорій дозволить зміцнити її зв'язок з іншими окремими науками в методологічному сенсі. Загальна методологія покликана стати головним інструментом рішення в першу чергу глобальних проблем, які стоять на першому плані діяльності людини і ставлять перед нею дуже серйозні виклики. Загальна методологія покликана розв'язати проблему методологічної неповноти і несумісності методологій окремих дисциплін. На нашу думку, загальна методологія може стати об'єднуючим фактором методологій інших дисциплін як універсальний інструмент практичної діяльності людини. Приведемо визначення загальної методології. **Загальна методологія — це система принципів та способів (методів) побудови та організації теоретичної та практичної діяльності людини та людства в цілому.** Кожне слово в цьому визначенні має дуже важливе значення. Слово «система» означає, що принципи і способи об'єднані системними взаємодіями, сформовані в структуру, мають цілісність з новою якістю, якої не мали елементи системи. Крім того, ієрархічний рівень загальної методології стає найвищим. Тобто, рівень системної організації загальної методології повинен бути не нижче п'ятого рівня. Подальші вивчення та розробки теорії загальної методології повинно врахувати вищесказане і підняти її на самий високий рівень міждисциплінарних теорій.

**Прикладна онтологія** [5]. Нова галузь науково-прикладних знань про суть, сенс і цілі земного буття людини і його розумну взаємодію з навколишньою природою. Ця галузь світової науки покликана визначити основні етапи еволюційного розвитку інтелектуальних і духовних здібностей людини, дати об'єктивну цілісну картину сучасного світу з усіма її позитивними і негативними явищами і тенденціями, всебічно обґрунтувати найбільш вірогідні перспективи подальшого впорядкування життєдіяльності людей на земній планеті. Прикладна онтологія покликана «з'єднати те, що раніше не з'єднувалося», а значить сформувати двоєдину загальнолюдську, достовірну наукову концепцію духовно-матеріалістичного пізнання світу. Дух і матерія розглядаються не як протидіючі першооснови, а постійно взаємодіючі, взаємодоповнюючі і взаємозбагачувальні складові земного життя і діяльності кожного індивіда-землянина і усіх мешканців нашої загальної планети. Прикладна онтологія відкриває реальні можливості пізнання первинних витоків неповноцінності і порочності багатоліких систем індивідуального, кланово-групового і суспільно-політичного світогляду, що стихійно сформувалися. З іншого боку, прикладна онтологія є науковим потенціалом, спрямованим на формування універсальної загальної земної системи цивілізованої і збалансованої побудови матеріального і духовного буття людини в умовах загального ненасильницького світу. Сьогодні роль прикладної онтології про перегляд картини світу і місця в ній людини стоїть як ніколи гостро і повинна ґрунтуватися на новому антропологічному принципі — мислєдіяльності (на російській мові — «мыследеятельности»). Діяльність людини в XXI столітті — це головне завдання як науки, так і кожної людини, як земного мешканця.

Об'єднуювальну функцію консолідації і координації безлічі наукових розробок і досліджень сучасних проблем глобалізації світу повинна виконати прикладна онтологія, як особлива галузь наукових знань про основні закони еволюції і найбільш раціональний уклад життя і діяльності людей на земній планеті. У минулому така

галузь науки не могла виникнути в силу природної обмеженості людського інтелекту і повсюдного панування різноманітних і несумісних національних, релігійних і кланово-групових інтересів, традицій і переваг [6].

Сучасна історія ультимативно спонукає усіх землян розширити горизонти бачення світу до загально-земних проблем існування суспільства і навколишньої природи. Настав час для кожної сучасної цивілізованої людини міцно усвідомити, що від успішного рішення цих глобальних проблем безпосередньо залежить історична доля людства і кожного землянина в XXI столітті і третьому тисячолітті нашої ери. Якщо попереднє століття називають століттям науково-технічного прогресу і кардинального поліпшення матеріальних умов земного буття, то XXI століття повинне привнести до історії людства не менш значимі досягнення в області науково-інтелектуального прогресу і еволюційних перетворень духовного життя усіх прийдешніх поколінь людей.

Створення науково-теоретичних основ прикладної онтології в найближчій перспективі дозволить залучити усіх людей до знань, специфіки об'єктивних загальнолюдських законів і вимог, а в той же час дозволить привести їх суб'єктивні, часто егоїстичні, інтереси і пристрасті в належну відповідність загально-земним нормам розумного, цивілізованого мислення і поведінки на нашій загальній планеті.

Системні методи третього покоління [11]. Ці методи розроблені на усіх можливих рівнях представлення наукових теорій: вербальному, символічному (формалізованому), алгоритмічному, з можливістю ЕВМ реалізації, ігровому. Це знання завтрашнього дня. Це новий міждисциплінарний підхід, що дозволяє будувати системні моделі і проводити міждисциплінарний аналіз складних об'єктів, процесів і явищ незалежно від їх фізичної природи. Служить фундаментом для побудови ідеології, яка претендує на роль нової світоглядної основи людини третього тисячоліття. Може застосовуватися на стиках науки, релігії, культури, аномальних явищ і езотеричних знань. Має здатність ефективно формувати нові стереотипи мислення, характерного для людини третього тисячоліття, у якого активізується процес світобачення і системної організації своєї безпосередньої діяльності. Основні положення системних методів третього покоління є корисними, а іноді і обов'язковими для управлінців різного рівня, яким необхідно швидко орієнтуватися і приймати відповідальні рішення в складних ситуаціях нашого часу.

Існують і інші приклади міждисциплінарних досліджень, нас же більшою мірою цікавлять наведені вище.

Проблеми освіти носять онтологічний характер тому, що ми не цілком розуміємо складнощі сучасного світу і ролі в ньому людини. Змінився і продовжує змінюватися характер існування людини і темпи цих змін все збільшуються. Перехід від епохи варварства до епохи цивілізації [5], який ми зараз переживаємо, зажадає людей зовсім іншого типу, що мають абсолютно інше мислення, що працюють в інших індустріях і мають інші набори навичок.

Особливою актуальності набуває проблема освіченості людини і її природи в цей історичний період, коли повинно практично вирішуватися питання «Бути чи не бути... людству?». «...Ми маємо справу завжди і перш за все з людським феноменом, тобто з нашим реальним життям, коли думаємо про нього не в термінах існуючих теорій і інституцій (що мають свої теорії), а в термінах власного життя і в контексті його проблем ...» — писав М. К. Мамардашвілі [12].

Початок нового століття і тисячоліття приносить чітке розуміння і усвідомлення головного завдання науки і освіти: дослідження та становлення внутрішнього духовного світу людини. Без такого розуміння Універсуму і людини, здійснення практичних результативних дій в даному напрямку навряд чи можна знайти реальні шляхи виходу з заглибленої глобальної кризи сучасності. Одухотворення, олюднення дійсності сьогодні стає рівнозначним виживанню і порятунку людства. Перед вченими і всіма землянами встало фундаментально-рятівне питання: чи готові ми «прийняти єдність науки і духовності» [13].

Ю. Ротенфельд пропонує новий підхід до шкільної освіти, що збирає знання в голові дитини, як з предметів, так і міжпредметно, за принципом, що дозволяє навчати дітей не тільки розумному мисленню, а й філософській мудрості, націленій на пізнання найбільш загальних відносин дійсності. В результаті більш розумні школи означають більш розумних вчителів, більш розумних дітей і їх батьків, нарешті, більш мудру владу, турбота якої не панування над суспільством, а служіння йому [14]. Розумовим мисленням користуються всі гуманітарії. Розумне мислення використовують представники природничих наук. Мудрість як спосіб осмислення найбільш загальних законів розвитку природи, суспільства і мислення зупинилася в своєму розвитку на рівні античності, оскільки філософи втратили її специфічні понятійні засоби — конкретно-загальні порівняльні поняття різних видів.

Фактично, мова йде про новий вигляд філософії, яка відрізняється від всіх колишніх філософських напрямків своїм накопичувальним характером (кумулятивний) за рахунок використання нового понятійного апарату — натурального ряду порівняльних понять, спрямованих на пізнання все більш загальних відносин дійсності. В результаті філософія стає об'єктивною наукою, подібною іншим природничим наукам.

Новий підхід до філософії освіти дозволяє осмислювати суспільство не за допомогою безлічі суб'єктивних думок, що змушують людей жити в різних соціальних світах і по-різному розуміти суспільство. А з однакових для всіх об'єктивних точок зору, що призводить не тільки до розуміння суспільних процесів, але і до взаємо-

розуміння між людьми. На цій основі пропонується змінити підхід до шкільної освіти. Якщо зараз вона розколота за предметним принципом, і кожен предмет маленькими шматочками закладається в голови дітей, а вже з них знову збирається розколоте з предметів знання. То новий підхід, навпаки, буде збирати шкільне знання не тільки за предметним, а й за міжпредметним, панлогічним принципом. Головне в новому підході полягає в тому, що філософія, як «знання загального» формує науково обґрунтовану цілісну картину світу і з цим знанням приходить в загальноосвітню школу, щоб навчати дітей не тільки окремим знанням, а й мудрості. Тому «розумніші школи означають більш розумних майбутніх батьків як більш розумних громадян» (М. Ліпман), більш розумних викладачів гуманітарних і соціальних наук, більш прийнятних журналістів і політиків, а в підсумку більш розумну і мудру владу [14].

Зі сказаного випливає розуміння того, що вихід-виживання вимагає кардинально якісної зміни моральності і якостей кожної людини. Усвідомлення цього можна досягти, як один із напрямів, створенням абсолютно нової системи освіти. Базовий перехід (якого не відбулося) до нової системи освіти повинен ґрунтуватися на ситуаційному аналізі сучасної освіти. Його в повній мірі не озвучили досі. У зв'язку з цим основні тези такі:

Накопичена величезна кількість інформації в кожній галузі знань, яку в принципі неможливо дати учням за відведений період для освіти. Встановлено (зокрема вченими Японії), що інформація, ідеї, технології і т. п. застарівають кожні 5-10 років. Моральне становлення підростаючого покоління не відповідає сучасним складнощам земного буття людини [15].

Ускладнення всіх сторін життя людини зажадало нового рівня вимог до випускників — це поліфункціональність, професійна підготовка (напр., сучасний випускник ПТУ прирівнюється до інженера першої половини ХХ століття), особливо високі вимоги до моральних і психічних якостей і т. п. Вчити всіх усьому [5].

Одна з характеристик сучасності полягає в тому, що нові технології вже витіснили з сільського господарства і промисловості більше 2/3 зайнятих працівників і в ХХІ столітті цей процес буде ще більш посилюватися. Чисельність працюючих людей впаде на порядок.

Якщо сформулювати основну мету системи освіти, то вона виглядає так: створити нову людину. Освіта і виховання це єдиний процес. Розділивши систему освіти на дві складові, ми маємо мету освіти — освіта повинна вказувати що корисно, обов'язково, добре, мета виховання — знайти рушійні сили для ефективного виконання засвоєного в першій частині. Узагальнюючи сказане сформулюємо триєдине завдання освіти на сучасному етапі розвитку людства (всєбічний розвиток наступних якостей особистості — представлених по пріоритету): психічні здібності (риса характеру); індивідуальні особливості; інтелектуальні здібності. Необхідно згадати забуте поняття відання (в російському варіанті — «ведание»). Його потрібно повернути в систему освіти. Відання означає — знати, розуміти, вміти виконати (зробити).

На яких засадах будується система освіти? Знання як такі не є предметом бажання, тобто вже сам факт отримання знань в сучасних умовах не є побудженням. Побудженнями для сучасної молоді являються: бажання отримати гарну оцінку (закінчити школу з високим балом і поступити в інститут); бажання виконати наказ батьків (учителів) або щоб зробити приємне батькам; бажання відчуті і зрозуміти навколишній світ (об'єктивну реальність); бажання виділитися серед однокласників, знайомих, сусідів, перед кимось особисто; бажання освоїти певну професію і отримати престижну роботу або зайнятися підприємництвом та ін.

Дуже важливі і головні, на наш погляд, спонукальні мотиви, як би це не звучало пафосно (ми в ідеалі повинні прагнути саме до цього), мають бути наступні [5]: відчуті любов до реальності (тобто до Світу, що оточує нас, Природи, Всесвіту) і бажання пізнати її і своє місце в ній. Учителеві треба зробити так, щоб учневі було що любити і щоб в об'єкті любові було закладено добро; бажати осягнути істину — це усвідомлення необхідності прямого контакту з реальністю, означає любити, тобто повністю перебувати в істині, якою б вона не була, відкинувши усі умови. Будь-яка інша любов бажає, передусім, задоволення, будучи основою для помилок і брехні.

Про стимули. Вже давно придбання нових знань не є достатнім стимулом в наполегливості учнів. Потрібні інші стимули: деякі знаходять їх в самому учбовому процесі: цікаво вчитися (усі так роблять); захоплення красою реальності в предметах, що вивчаються; думка про майбутнє, про впровадження своїх знань в реальному житті; думка про приналежність до великих подій у світі і країні; бажання допомогти своїм близьким, особливо батькам, майбутньою своєю діяльністю; бажання вибратися з убогості, з нижчих верств суспільства у вищі; бажання отримати чисто матеріальні вигоди (будинок, машину і тому подібне); соціальні стимули, тобто змінити положення народу, соціального шару і усього людства; схильність моді (правда істинні причини глибші), тобто в певні періоди часу були модними інженерні спеціальності, потім торгові і громадського харчування, далі юридичні, економічні і так далі.

Крім того існують і інші стимули: просування, кафедри, винагороди, шана і гроші, прийоми і поїздки за кордон, репутація, популярність, звання, колективні думки та інші. Головний стимул на наш погляд — це створити добро, зробити щасливим життя близьких і тих людей, які оточують.

Освіта, виховання — єдиний засіб, який ми маємо, щоб впливати на духовний стан і буття народу. І сумно констатувати, що в Україні, особливо в органах державної влади, немає нікого, хто б міг зрозуміти, що наша сучасна освіта і виховання являють собою небезпечний елемент швидкого занепаду, і замість того, щоб розвивати нашу молодь, вони все перекручують і ведуть до загальної деградації підростаюче покоління. Складається враження, що сучасні потуги можновладців по «реформуванню» системи освіти спрямовані на регрес освіти нашої молоді, що в принципі логічно суперечить основним цілям цивілізаційного розвитку суспільства [16].

Твердження про те, що освіта вирішить багато наших проблем, є непохитним догматом демократії. Насправді демократична ідея в області освіти опинилася в повній розбіжності з даними психології і досвіду. Багато філософів, психологів і аналітиків довели, що освіта, особливо в тому вигляді, в якому вона організована нині в Україні, перешкоджає формуванню людини моральнішою, щасливішою і не змінює ні її інстинктів, ні її спадкових ознак. Іноді навіть, якщо освіта організована не відповідно до вимог цивілізаційного розвитку суспільства, завдає більше шкоди, ніж користі. Дані статистики підтверджують, що злочинність збільшується разом з узагальненням освіти або відомої статичності (без розвитку) мотивів, змісту і методів освіти.

Поза сумнівом, правильно поставлена освіта, особливо її друга частина — виховання, може дати дуже корисні практичні результати, як в сенсі підвищення моральності, так і в сенсі розвитку професійних здібностей.

Постійно зростає невідповідність між нашою освітою, вихованням і потребами життя [17]. Якщо спробувати визначити мету існуючої системи освіти, можна зробити єдиний висновок: мета — отримати примітивних, слухняних виконавців (рахуй біороботів), що не розуміють загальних світоглядних тенденцій і закономірностей розвитку суспільства.

На жаль, наша освітня система ґрунтована на наступних неправдивих принципах, а отже і неправдивих практичних втіленнях: вона спирається на ту основну помилку, ніби заучуванням на пам'ять інформації, об'єми якої все збільшуються, розвиваються розумові здібності людини; набір інформації, що дається при навчанні, не об'єднується у світогляд і світобачення; максимальне усунення педагога від учбового процесу і використання при цьому технічних засобів навчання, різних форм тестування, можливості яких обмежені визначенням тільки частини завченої інформації; зменшення годин на гуманітарні, філософські та інші, чисто світоглядні дисципліни; не розвивається здатність до міркування, творчості; ініціатива учнів, студентів ніскільки не підтримується та не тренується; головна ж небезпека в тому, що вона вселяє тому, хто отримав освіту і виховання, відторгнення до умов свого громадського положення, так що селянин вже не бажає бути селянином, робітник — робітником, багато хто прагне обійняти посади високооплачувані, стати чиновниками, бути обраними в органи влади, стати «зірками», «моделями» і тому подібне; у всьому, що пропонується дітям для вивчення, особливо при вивченні історії, добро зневажається; інформаційний бум, що переживає людство, призводить до безуспішності екстенсивної освіти, що намагається поспіти за постійно наростаючим об'ємом інформації. Шкільні програми, а услід за ними і діти стають неприпустимо переобтяженими. Це тупіковий шлях розвитку освіти.

Молоді люди впродовж порядку десяти років в школі, п'яти років в інституті, далекі від безпосереднього особистого досвіду, який міг би дати їм точні і глибокі поняття про речі, людей і різні способи поведінки з ними і притому в такі роки, які вважаються найбільш дієвими, важливими і навіть вирішальними. Замість того, щоб підготувати молодих людей до життя, школа, вищі навчальні заклади готують їх до зайняття посад, де можна досягти успіху, не проявляючи ані найменшої ініціативи і не діючи самостійно. Така освітньо-виховна система вже підготувала цілу армію невдоволених своєю долею людей, які характеризуються наступним: а) люди готові до обурення; б) постійно звинувачують уряд у своїх власних помилках, крім того, ситуація посилюється антинародною політикою, що проводиться державою, великим розривом між декларованою і об'єктивною моральністю; в) люди рішуче не здатні зробити що-небудь без втручання влади. Держава, що готує величезну армію дипломованих фахівців, може використати з них дуже невелику кількість, залишаючи усіх інших без жодної справи, і таким чином вона (держава) живить одних, а в інших створює собі ворогів.

Книги — це словники, дуже корисні для наведення довідок, але абсолютно марно зберігати у своїй голові довгі уривки з них; молоді люди позбавлені дорогоцінного сприйняття, зіткнення з елементами життя, які легко засвоюються і являються необхідними, і притому позбавлені вони цього в найпліднішому віці. Придбані молодими людьми знання, занадто численні, об'ємні, безперервно зникають з їх пам'яті, через місяць після іспиту вони вже не в змозі їх повторити, нових же знань вони не надають; від такого отримання знань сила молодих людей ослабляється, плодоносні соки її вичерпуються, перед нами людина вже готова обернутися в одному і тому ж крузі, вона замикається у вузьких межах свого життя, часто виконує свої обов'язки коректним чином, але далі цього не йде. Відкладається практична сторона навчання, штучні ж вправи, механічне набивання голів непотрібними в житті відомостями, призводить тільки до перевтоми. Не береться до уваги той реальний світ, куди повинна вступити людина, ні суспільство, що оточує її, ні життєві зіткнення, до яких людина має бути підготовлена, укріплена і озброєна.



На основі викладеного можна сформулювати завдання, яке полягає в розробці напрямків створення абсолютно нової системи освіти, яка б відповідала вимогам переходу до епохи цивілізації в XXI сторіччі.

### **Особливості рекомендованої системи освіти.**

**Педагогіка.** Виклик часу — перейти від кодуєчої фактологічної (фактично, цитатно-догматичної) педагогіки до методологічної педагогіки (МП), яка ставить перед собою принципово інші цілі: людина — це, передусім, певний лад психіки. Формування ладу психіки «людина розумна» і повинно лежати в основі МП. Добре навчений розумний мерзотник може бути більш небезпечний для суспільства, ніж неук, а усі зусилля учителів будуть зведені нанівець; освіта — це не лише набір знань, але передусім і світогляд, який дає дітям знання про життя, про добро і зло; МП повинна давати наступні практичні навички:

- а) здатність розрізнення, тобто здатність виділити з великого масиву інформації корисну і важливу на фоні менш важливої і некорисної, нині домінуючої в ЗМІ;
- б) здатність до цілісного, мозаїчного сприйняття явищ буття в їх взаємозв'язку;
- в) здатність розрізняти добро і зло;
- г) усвідомлювати сучасні методи егрегоріально-матричного управління, зомбування свідомості і підтримання генетичного потенціалу народу;
- д) здатність осмислено протидіяти підриванню генофонду і перетворенню людей в зомбі — біороботів;
- е) на світоглядному рівні відсторонюватися від генної зброї, такої як алкоголь, тютюн, наркотики, комп'ютерна і телевізійна залежності, спеціальний вид музики;
- ж) здатність формувати пріоритети цілей і вектор цілей управління громадськими і приватними процесами у своїй сфері діяльності;
- з) здатність розрізняти приналежність будь-яких приватних засобів і чинників дії на суспільство до того або іншого пріоритету узагальнених засобів управління добробутом, життям і діяльністю суспільства;

Методологічна педагогіка здатна: прищепити, передусім, навички і методологію (інструмент) освоєння нових знань; інформаційну адаптацію до місця своєї роботи слід покласти на саму методологічно грамотну людину; перейти від кількісних змін до змін якісних.

**Особливості освіти:** навчають не стільки книги, а, передусім, самі предмети. Після отримання певних базових знань, а краще всього і в ході їх отримання, практичну освіту здійснювати безпосередньо в майстерні, на заводі, в полі, в лікарні, у архітектора, адвоката і тому подібне. Практичні здібності людини збільшуються і розвиваються самі собою і в такому ступені, який відповідає її природним даруванням, і в напрямі, потрібному для її майбутньої діяльності. Фактично стати не лише машиною, а, передусім, двигуном; формувати навички планування свого часу; сучасна система освіти повинна будуватися так, щоб:

- а) колективами учнів не пригнічувати індивідуальність [18] (звідси, у тому числі, витікає вимога до мінімальної кількості учнів, студентів);
- б) при виявленні (а до цього повинен прагнути кожен учитель, педагог) індивідуальних особливостей, вони мають бути центром роботи.

**Особливості виховання :** професійне виховання має бути спрямоване на те, щоб повернути нашу молодь до поля, верстата, майстерень, цехів на підприємствах, що уникають їх усіма засобами нині. Це професійне виховання було у нас у минулому; розум, досвід, ініціатива і характер (психічні ознаки) — ось умови успіху в житті.

**Організаційні, управлінські, фінансові особливості.** Усі форми освіти — безкоштовні. Повинна бити створена єдина державна система перепідготовки кадрів, що охоплює усі вікові групи від молодих людей до старших, однаково доступна для вихідців з усіх верств суспільства.

Час базової середньої шкільної підготовки скоротити до 8–9 років. Особлива роль відводиться сім'ї, де фактично і відбувається становлення особистості дітей.

Основою є вищий пріоритет управління — методологічний (світоглядний).

Управління дошкільною і шкільною освітою здійснюється на рівні місцевих громад наступними органами: Опікунською Радою; Батьківським Комітетом; Педагогічною Радою. Тільки вони вирішують усі питання життя і діяльності дошкільних і шкільних установ, у тому числі які предмети і їх об'єми викладати.

Для вищих учбових закладів надається повна самостійність і автономія. Ліцензування і акредитація відмінюються. Авторитет учбового закладу формується батьками, що бажають віддати свою дитину в конкретний учбовий заклад.

Для батьків і їх дітей встановлюється безкоштовна освіта. Процедура наступна: в річному бюджеті України виділяються необхідні суми грошей на кожен рівень (дошкільна, шкільна, вища) освіти; гроші виділяються конкретній дитині; розпоряджаються грошима батьки, тобто вони вирішують в який учбовий заклад внести гроші на освіту своєї дитини; для підготовки конкретних фахівців для конкретних громад, підприємств, корпорацій і тому подібне можливе спонсорське, цільове і грантове фінансування, яке є допоміжним.

**Вимоги до педагогічних кадрів:** щоб закликати до досконалих вчинків і життя, педагогові треба самому стати досконалим; знати і уміло застосовувати методологічну педагогіку; знати основи егрегоріального управління і використати його в повсякденній педагогічній практиці; знати потоки інформації, що поступають в психіку дітей, знати і мати навички корекції потоків і перерозподілу пріоритетів; в повному обсязі освоїти методологію.

### Висновки

Створивши освіту як систему на основі запропонованих ідей з відповідним доопрацюванням, ми зуміємо підготувати людей завтрашнього дня, тобто людей епохи цивілізації [5]. Вже на підставі наведеного аналізу можна зробити наступні висновки:

1. Фактично застосовувана в сучасній системі освіти цитатно-догматична (фактологічна) педагогіка віджила свій вік і не дозволяє готувати молоде покоління до життя.
2. Створюючи нову (не реформуючи стару — вона мертва) систему освіти потрібно будувати її зовсім на принципово іншій педагогіці — педагогіці методологічній. Суть її полягає в першу чергу в дачі методологічних знань — знань як інструментарію отримання нових (будь-яких) знань.
3. Сьогодні роль Прикладної Онтології, інших гуманітарних, природних наук і, передусім, філософії про перегляд картини світу і місця в ній людини стоїть як ніколи гостро. Макс Шелер [19], Гроф К., Гроф С. [20], Тейяр де Шарден [21], Рассел Б. [22], Фукуяма Ф. [23] і інші писали про феномен людини і її місце в реалізації майбутнього як самої людини, так і людства в цілому. Розвиток науки в цьому напрямі повинен ґрунтуватися на новому антропологічному принципі — мислєдїяльності людини. Йдеться про освіту, заснованому на «пробудженні свідомості», як радив Лев Толстой [24]. Дїяльність людини в XXI столітті — це головне завдання як науки, так і кожної людини як земного мешканця.
4. Розробляється концептуально і програмно система духовно-інтелектуального виховання і освіти (ДИВО-21) групою вчених яка покликана започаткувати справжню, відповідно реаліям XXI століття, освіту.

### Література

1. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи. Вид. 2-ге, доповнене. Академвидав, 2014.
2. Трусей Л. Г., Трусей Л. М. Соціальні проблеми наукових досліджень // Вісник Національного університету «Юридична академія України ім. Ярослава Мудрого», Філософія, Філософія права, Політологія, Соціологія, 2017. № 1 (32).
3. Глушков В. М. Математизация научного знания и теория решений // Вопросы философии, 1978. № 1. 28 с.
4. Вернадський В. І. Наукова думка як планетне явище / під ред. Яншина А. Л. М.: Наука, 1991.
5. Бабич В. П., Могилко В. А., Онегіна В. М. Прикладна онтологія — Харків.: Мадрид, 2013.
6. Проблеми і перспективи науково-онтологічних знань : препринт наукової доповіді Харківського інституту управління / Бабич В. П. та ін. Харків, 2011.
7. Аверьянов А. Н. Системное познание мира. М. : Политиздат, 1985.
8. Фромм Э. Здорове суспільство. М. : АСТ, 2009.
9. Вернадський В. І. Наукова думка як планетне явище / під ред. Яншина А. Л. М.: Наука, 1991.
10. Задорожний Г. В., Задорожня О. Г. Людина господарююча: онтологічні підстави цілісної добрісної життєдіяльності в глобальному кризовому світі : препринт доповіді на міському міждисциплінарному семінарі. Харків, 2016.
11. Малюта А. Н. Гіперкомплексні динамічні системи. Львів. : Выща школа при Львівському держ. університеті, 1989.
12. Мамардашвили М. К. Из лекций по социальной философии // Социологический журнал, 1994. № 3,
13. Талбот А. Голографическая вселенная. М. : Изд. София, 2005.
14. Ротенфельд Ю. Мудрая школа, «Трилогия ума». Электронная книга.
15. Симона Вейль. Укоренение. Письмо клирику. К. : Изд. «Дух и Литера», 2000. 350 с.
16. Карл Ясперс. Сенс і призначення історії. М. : Республіка, 1994.
17. Дарио Салас Соммэр. Мораль XXI віку. К. : Софія, 2004.
18. Поль Рикер. Сам як інший. К. : Дух і Літера, 2000.
19. Шелер М. Формы знания и образование // Человек. Вып 4. М., 1992.
20. Гроф К., Гроф С. Духовный кризис: когда преобразование личности становится кризисом. М. : ООО «Издательство АСТ», 2003.
21. Тейяр де Шарден П. Феномен человека : сб. очерков и эссе / пер. с фр. М. : ООО «Издательство АСТ», 2002.
22. Рассел Б. Избранные труды. Н. : Сиб. университетское изд., 2009.
23. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко, М. Колопотина. М. : ООО «Издательство АСТ» ЗАО НИП «Ермак», 2004.
24. Толстой Л. Н. О народном образовании : в 22 т. М. : Худ. лит. 1983. Т. 16.

## ВЧИНКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ ПІДРОСТАЮЧОЇ ОСОБИСТОСТІ ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВОГО АНАЛІЗУ

Я. Кальба

ORCID ID 0000-0003-0589-9126 yaroslavakalba@gmail.com

к. психол. н., доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет ім. Володимира Гнатюка

**Постановка проблеми.** Початок XXI століття знаменується тенденціями глобальних суспільних, політичних, культурно-історичних зрушень. Реформування вітчизняної системи освіти стає викликом сьогодення. Актуалізуються проблеми духовного, морально-психологічного розвитку підрастаючої особистості. Велика відповідальність за їх вирішення покладається на школу, саме остання є тією сходинкою, переступивши яку молода людина набуває права й обов'язки самостійно здійснювати власний життєвий вибір щодо сформованої системи морально-ціннісних орієнтацій.

Сучасна шкільна практика більшою мірою спрямована на формування у школяра світогляду, фундаментом якого є переважно наукові знання. Одна з важливих причин розриву, який існує сьогодні між навчанням і вихованням, — недостатній рівень осмислення та обґрунтування теоретико-методологічних засад сучасної психології виховання. На даний час немає загальновизнаного чіткого, логічно структурованого уявлення про необхідну систему рис, якостей дитини, які слід проектувати, формувати і за рівнем розвитку яких визначати виховний ефект.

Протягом останніх десятиліть українська психолого-педагогічна наука істотно обмежила розробку проблем виховання. Певна увага надається питанням подолання комунікативних бар'єрів, мистецтву конструктивного, безконфліктного спілкування, проблемам девіантної, делінквентної поведінки неповнолітніх (О. Киричук, Н. Максимова, Л. Орбан-Лембрик, В. Оржехівська, С. Яковенко тощо). Водночас дуже мало теоретичних і експериментальних розробок, присвячених проблемам психології виховання духовності, моральності, відповідальності, патріотичності тощо (І. Бех, М. Боришевський, О. Донченко, А. Зеличенко, Т. Кириленко, О. Кононко, С. Максименко, В. Москалець, М. Савчин, В. Татенко, Т. Титаренко тощо).

**Авторська концепція.** У контексті зазначеної науково-практичної проблеми особливої актуальності набуває питання критеріїв вихованості, якими повинна керуватися освіта в цілому і школа зокрема, враховуючи як тенденцію до поширення релігійної віри, так і не менш виразну тенденцію до «безвір'я», аномії, поліномії, аутономії тощо. При цьому особливо важливо визначитися щодо єдиного інтегрального критерію, з яким можна порівнювати кінцевий результат шкільного виховання, що виявляє себе як вихованість випускника школи.

Найбільш конструктивним і перспективним щодо вивчення і реформування системи шкільного виховання, на наш погляд, є **вчинковий підхід**, розробка якого започаткована В. Роменцем та продовжує успішно розвиватися наступниками його наукової школи [13]. І це зрозуміло, адже саме готовність людини до вчинку і здатність його здійснити — це показник її душевно-духовного, особистісного розвитку. В цьому контексті **вчинок** розглядаємо як інтегральний психолого-педагогічний критерій ефективності шкільного виховання і реорганізації його системи. Водночас основними психолого-педагогічними критеріями, що визначають формування вчинкового потенціалу підрастаючої особистості пропонуємо наступні: а) раціональне та емоційне прийняття останнім значущості для себе і для інших вчинкової активності; б) наявність суб'єктивних та об'єктивних (зовнішніх та внутрішніх) стимулів і умов, необхідних для актуалізації вчинкового потенціалу; в) особистий досвід вчинкової активності особистості в різних сферах життєдіяльності [3].

У зв'язку з цим, обґрунтування теоретичних засад дослідження вчинкового потенціалу підрастаючої особистості є актуальною проблемою як теоретичної психології, так і емпіричної, потребує розробки методики та аналізу його результатів. Звідси **мета** — розглянути психолого-педагогічний зміст поняття «вчинковий потенціал підрастаючої особистості», відрефлексувати змістові, структурні й функціональні характеристики явища, котре описується цим поняттям.

**Аналіз проблеми визначення понять «вчинок», «вчинковий потенціал особистості».** У власному повсякденні кожна людина зазначає, що має свою суб'єктивну критеріальну шкалу, за якою відрізняє вчинок від злочину і від звичайної, трафаретної дії. Водночас, саме на вчинок, як на істину, кожна людина орієнтується оцінюючи «моральну подобу», внутрішню сутність, душевно-духовне єство іншої людини. Мабуть, усе-таки є рація в тому, що вчинок — це значно більше і глибше, аніж просто рефлекторний, реактивний, стереотипний характер зовнішнього, поведінкового прояву. Джерело вчинковості — суперечність між буттям і небуттям, добром і злом, прекрасним і потворним, істинним і неістинним, між сутністю й існуванням. Мабуть, саме тому людина принципово не може робити вчинки під тиском обставин, зовнішніх стимулів, керуючись прагматичними міркуваннями. Хіба що у випадку внутрішнього супротиву, всупереч умовам, як вільне волевиявлення. В іншому ж випадку простежуємо не вчинки, а «сурогати вчинку».

Проте й досі у буденній свідомості, а іноді й у професійному довіллі педагогів та психологів феномен вчинку нерідко нівелюється в його сутнісних ознаках, і редукується до звичайної виконавської дії, ототожнюється з нормативною поведінкою або ж підводиться під категорію діяльності. Ці факти поширюються й у шкільному середовищі. Сьогодні дитина у процесі «живого» спілкування з дорослими (учителями, батьками) стикається зі словом «вчинок» переважно у його негативному значенні: «Як ти міг(могла) так вчинити?», «За цей вчинок Ти відповіси!». Цілком очевидним є те, що ці висловлювання вживаються у контексті дорікань, звинувачень, як факт оцінки дитячої поведінки за обставин провини, порушення дисципліни. Чи правомірною є звична повсякденна практика слововживання поняття «вчинку» в переважно негативному поведінковому контексті?

Аби дійти визначеності в цьому питанні, спробуємо більш детально відпрацювати етимологічний аспект категорії вчинку вдавшись до термінологічних видань.

Досліджуючи мовознавче значення поняття «вчинок», у тлумачному словнику української мови знаходимо слово **проступок** з відповідною йому семантикою (тлумаченням): «проступок — це вчинок, який порушує які-небудь норми, правила поведінки» [5].

Етимологічний аспект слова «вчинок» виявляє наступне тлумачення: «**вчинок** — окрема дія кого-небудь, те, що здійснене, вчинене кимось» [5; 8; 12]. Синонімами терміну «вчинок» («учинок») є слова «дія», «акт», «подвиг» [1]. Для прикладу: « Не словом — ділом ти життя за брата щиро поклала, Йому, як добрая сестра, Усі скарби свого добра Ти без жалю офірувала... І за високий той **учин** Вінок заробиш ти з тернин!» [1 с. 534 (Стар., Вибр., 1959, 44)].

Загалом, в українській мові поняттю «учинок» надається значення абстрагованої дії, одиничного акту, дії за дієсловом «учиняти», що в свою чергу, дає підстави вважати слово «вчинок» віддієслівним іменником, тобто іменником, який перебирає на себе повністю значення дієслова. Загальнономовна семантика дієслів «**учиняти**» («**вчиняти**»), «**учинити**» («**вчинити**») тлумачиться як стверджувальна дія: «робити, здійснювати що-небудь»; «чинити, творити, діяти певним чином, способом» [5; 8; 12].

Відтак слово «**чинити**» в українській мові тлумачиться не лише як «робити що-небудь, займатися чим-небудь, здійснювати щось, творити», а ще й як «бути джерелом чого-небудь», «щось породжувати». Як приклад: «І знов жага на світі жити. Чинить добро, людей любити...»[12]. Притаманна цим поняттям синкретичність зв'язку вказує на те, що слова «учинок», «учиняти» містять в собі певну внутрішню умову, детермінанту, першопричину.

За даними етимологічного словника М. Фасмера термін «**причина**» («спричиняти») походить від слів «**чинити**», «**чин**» (польською мовою — «przyczyna» від «czyn»); в українській мові «чин» тлумачиться як «образ», «спосіб»; у давньочеській мові «сін» — як «спосіб», «причина»; в словацькій мові «сін» як «діло», «дія»; в польській мові «czyn» як «чинити», «спричинити» [14].

У словнику української мови Б. Грінченка фіксується вживання терміна «**вчинок**» як «**поступок**», «**дїло**»; дієслова «**учиняти**» як «**дїлать**», «**сдїлать**», «**совершать**», «**совершить**», «**поступать**», «**поступить**»[11].

Отож, широка полісемантичність термінів усе-таки виявляє однозначний зв'язок категорії «вчинку» з поняттями «причина», «активність», «дієвість», «рух», «поступ», які виступають змістовими одиницями динаміки життєвого шляху особистості.

В історії зустрічаються непоодинокі спроби визначення поняття «вчинку» і з'ясування його конкретної вагомості для наук про людину.

У **філософсько-психологічному розумінні вчинок** як епіфеномен буття органічно поєднує в собі діалектичний сплав індивідуального та суспільного, суб'єктивного та об'єктивного, біологічного та соціального, свідомості й діяльності, мотиву і наслідку, слова і діла [15].

У **психолого-педагогічному аспекті вчинок** розглядається як специфічний вид розумово-вольової дії; необхідна складова діяльності людини, вияву її характеру в поведінці, що належить до сфери моралі, за яку особистість несе цілковиту відповідальність [9].

Водночас, в науково-методологічному форматі теоретизування розвиток проблематики вчинку має доволі складну динаміку, оскільки саму проблему вчинкового осередку вчені розглядали впродовж багатьох років у руслі різноманітних пізнавальних систем, філософських та психологічних течій (М. Бахтін, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн тощо).

Скажімо, представники наукової школи О. Леонтьєва визначають **учинок** як полімотивовану дію, феномен, що виникає тоді, коли перший мотив позитивний, а другий — негативний. Іншими словами, розуміють його як дію, пов'язану одразу з двома мотивами, і яка слугує кроком у напрямі до одного з них і одночасно кроком у напрямі від іншого, і через це є конфліктною [6].

Фундатором української школи психології вчинку є В. Роменець, котрий зосереджує увагу на сутнісному визначенні **вчинку** як душевно-духовного, творчого, відповідального акту, здійснюючи який, людина реалізує своє істинне призначення у світі, зростає як непересічна вільна соціокультурна особистість і неповторна індивідуальність. У своєму повноцінному вираженні, **вчинок** — це логічна форма психічного, вища форма

душевно-духовної активності, наповнена конкретним життєвим смислом, що репрезентує людину цілісно, гармонійно поєднуючи «духовні, душевні, індивідуально-психологічні, унікально-неповторні інтенції та потенції її «Я». Вчинок розглядається як вікно в сутнісний, сакральний світ людини. Учинкове закладене в людині на рівні архетипового, фрактального, людина природно приречена вчиняти, аби бути людиною (В. Татенко). Ідеться власне про людську природну основу, на чому наголошував С. Рубінштейн, коли говорив, що людина народжується людиною, а не якоюсь іншою істотою. Лиш в такий спосіб вона спроможна ствердити свій буттєвий статус. Чим менша відстань між попереднім і наступним учинком, тим більш життя людини перетворюватиметься на суцільний чин, на життя як учинок (М. Бахтін) [10; 13].

В науково-психологічному аналітичному контексті вчинок доречно розглядати у його актуальному й потенційному станах. Аби визначити сутність цих понять, варто насамперед уточнити зміст термінів «потенціал», «потенція», «потенційність», «потенціювання» тощо. Так, поняття **«потенція»** (від лат. *potentia* — *сила*) тлумачиться як можливість, внутрішньо притаманна сила, здатність до дії. Відтак «потенційний» розглядається як можливий, здатний до дії; те, що відповідає можливості. Протилежним в даному контексті є поняття «актуальний». Потенційна енергія — джерело спокою, тобто не діюча енергія [7].

Отже, припускаємо, що поняття «потенція» асоціюється з наявністю в людини тієї чи іншої сили (здатності, спроможності, готовності, а також стану, думки, почуття), яка не діє, не реалізується, але може бути викликана до дії за бажанням носія або його вольовим зусиллям. Саме тоді, коли потреба у використанні цієї сили є, а самої сили бракує, уживаються такі терміни, як неспроможність, нездатність або імпотенція.

Як самостійне і самодостатнє, поняття **«потенціал»** не було представлено і у філософських дослідженнях, хоча підходи щодо змістового його визначення пропонували філософи різних епох (Арістотель, Н. Кузанський, Г. Сковорода, В. Соловйов, С. Франкл тощо). Так, зокрема у філософії Арістотеля знаходимо семантичний поділ «буття» на **«потенційне»** і **«актуальне»**, де, власне, становлення можливе лише як перехід від першого до другого — існуюче актуально виникає з існуючого потенційно під дією існуючого актуального. Тобто, згідно з позицією Арістотеля, матерія є чиста потенційність, а форма (ейдос) — активність (енергія чи ентелехія речі). На відміну від Арістотеля, мегарська школа ототожнювала «активність» і «потенційність», зазначаючи, що «потенцією можна володіти тільки в акті. Той, хто не буде будинок в дійсності, не має можливості його будувати» [15].

Значення поняття «потенційність» у схоластиці приписувалося матерії як можливість перетворюватися на що-небудь. Сьогодні ж під потенційністю розуміють притаманну життєвій субстанції тенденцію, яка при відомих сприятливих умовах досягає своєї мети. Власне це поняття можна розглядати й в іншому контексті. Так, на думку С. Франкла, «потенційність» у своєму сутнісному визначенні збігається із свободою. У найзагальнішому значенні свобода, як і потенційність, «є ознакою всього конкретно реального, тому що містить у собі момент динамічності. Динамізм — момент діяння, здійснення або становлення» [16, с. 253].

Відтак доходимо висновку, що поняття **«потенційність»** можна розглядати як «момент пасивного існування» («динамічна сила невизначеності») і як «формуючу силу, дієвий задум». Іншими словами «буття приховує в своєму лоні невизначеність, яка має тенденцію породити дещо певне, розвинути у певність (визначеність). Саме це ми й називаємо потенційністю, силою», — зазначає С. Франкл [21, с. 247].

Якщо ж розглядати проблему потенційного і актуального за аналогією з проблемою можливого і дійсного, доречним буде нагадати, що Г. Гегель (як продовжувач ідей діалектики) вказував на існування певного діалектичного зв'язку між можливістю та дійсністю. На його думку, дійсність постає, з одного боку як реалізована можливість, а з іншого — як підґрунтя і витік нової можливості: «...безпосередня дійсність містить у собі зародок чогось зовсім іншого», — що є внутрішньою стороною дійсності [15].

Водночас, І. Маноха пропонує розглядати потенційність з одного боку, як індивідуалізовану форму інтенційності (загальнолюдського в людині), а з другого — як таку, що включає в себе і поняття «інтенції», і поняття «потенції», але в більш вузькому й специфічному розумінні [9, с. 210].

Особливої вагомості для визначення поняття «вчинковий потенціал особистості» набуває розкрита авторкою своєрідна діалектика можливого та дійсного, необхідного і достатнього, що властива індивідуальному способу вчинкового діяння [9, с. 330].

Враховуючи тлумачення цих категорій у вищезгаданих працях, вводимо понятійний конструкт: **«потенціал учинкової активності»**, завдяки якому потенційне та інтенційне інтерпретуються як спрямованість, прагнення і мотивація у реалізації вчинення, що повніше відображає учинковий потенціал особистості загалом. Останній взаємодоповнює мотиваційні та операційні компоненти «хочу» і «можу» вчиняти, тобто, внутрішньо організовується як можливість і спроможність вчиняти, та спричиняє мотиваційну спрямованість у реалізації вчинкової активності. Поряд із цим, відповідно до структури вчинку, запропонованої В. Роменцем, додаємо до уявлення про «вчинкову потенційність» ще поняття ситуації, яку автор розглядає як систему умов і передумов, що можуть породжувати ту чи іншу мотивацію, створювати колізію, в якій виникає внутрішня потреба, а відтак і можливість чи потенція вчинку [10].

Отже, поняття «вчинковий потенціал» — це структурне і динамічне утворення, що інтегрує ситуаційний, мотиваційний, дієвий та післядієвий компоненти конкретного вчинку, котрі мають таке психозмістове наповнення (див. рисунок):

– *ситуаційний* — «Я перебуваю у ситуації»; його специфічними психологічними характеристиками є потенційна спроможність людини виокремити себе із середовища, передусім її здатність відобразити зміст антагоністичних (суперечливих) ознак життєвої ситуації, імовірну залежність / незалежність від неї як сукупності обставин;

– *мотиваційний або спонукальний* — «Я хочу вчиняти»; сутнісно це диспозиція або установка як готовність особистості діяти за наявних обставин (себто психологічна форма існування вчинкового потенціалу); суголосить тому, чого хочеться людині в конкретній життєвій ситуації, на які цінності вона зорієнтована, на що спрямовує свою активність;

– *дієвий або операційний* — «Я можу вчиняти»;



Рисунок. Схематичне зображення структури вчинкового потенціалу людини

виявляє потенційну спроможність особистості віднайти найефективніші, найадекватніші засоби, прийняти максимально креативний спосіб здолання життєвої ситуації, втілити намір у реальність людського повсякдення;

– *післядієвий або рефлексивний* — «Я рефлексую»; передбачає осмислення, здійснення критичної та творчої оцінки вчиненого, закріплення вчинкової рефлексії в індивідуальному досвіді.

Наведені термінологічні та сутнісні означення вчинкової природи людини дають підстави розглядати **вчинковий потенціал** на трьох рівнях людського буття відповідно до діалектики філософських категорій «загальне», «особливе» та «одиничне». *На рівні загального* вчинковість — це можливість людини бути виключно людиною, а не якоюсь іншою істотою, і звідси — принципова можливість учиняти, а не тільки діяти. *На рівні особливого* мовиться про вчинковість конкретно історичну, а, отже, і про специфічну вчинкову потенційність, яка зумовлена ситуацією життєдіяльності конкретного індивіда. *На рівні одиничного* говоримо про вчинковість індивідуальну, а, отже, насамперед про можливість неповторного «авторського» вчинення.

**Висновки.** Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми аналізу вчинкового потенціалу підростаючої особистості. Подальшого висвітлення потребують психолого-педагогічні умови створення «вчинкового середовища» для учнів у школі та сім'ї. На часі створення освітніх проектів, які б реалізовували концепти та принципи вчинкового підходу для всіх вікових груп школярів. Вирішення потребує й проблема створення діагностичних засобів формування вчинкового впливу педагога на вихованця. Доцільно провести спеціальну теоретичну та практичну перепідготовки вчителів на предмет формування й актуалізації вчинкового потенціалу учнів. Потрібно прийняти як засадниче настановлення тезу: спроможність до повноцінного вчинення є одним із базових критеріїв при оцінці рівня вихованості та душевно-духовного розвитку особистості випускників освітніх закладів. Мовиться про надання освітньому процесу вчинкового характеру, що є цілком логічним й автентичним для власне людського способу передачі досвіду наступним поколінням.

### Література

1. Багмет А. Є. Словник синонімів української мови : в 2 т. / ред. Лужницького. Нью-Йорк, Париж, Сідней, Торонто, 1982. Т. 1: А. 465 с.
2. Гегель Г. В. Философия духа / Энциклопедия философских наук. М., 1977. 246 с.
3. Кальба Я. Є. Шкільному психологу: дослідження вчинкового потенціалу старшокласника. К. : Шк. світ. , 2010. 128 с.
4. Категории материалистической диалектики в психологии / под ред. Ациферовой Л. И. М. : Наука, 1988. 244 с.
5. Короткий тлумачний словник української мови / за ред. Гринчишина Д. Г. Вид 2-ге., перероб. і доп. К. : Рад. школа, 1988. 320 с.
6. Леонтьев А. Н. Методологические тетради // Философия психологии. М., 1994. 387 с.
7. Маноха І. П. Психологія потаємного «Я» : монографія. К. : Поліграф книга, 2001. 448с.
8. Новий тлумачний словник української мови : у 4 т. / укл. Яременко В. О., Сліпушко О. К. К. : Аконтіт, 1998. Т. 3: Обє-Роб.
9. Психологічна енциклопедія / авт.-упорядник Степанов О. М. К. : Академвидав, 2006. 424 с.
10. Роменець В. А. Історія психології : навч. посібник. К. : Вища школа, 1978. 440 с.

11. Словарь української мови (зібрала редакція журналу «Кіевская Старина») / упоряд. Грінченко Б. Д. К., 1909. Т. IV: Р-Я.
12. Словник староукраїнської мови: в 2 т. / за ред. Гумецької Л. Л., Керницького І. М. К. : Наукова думка, 1978. Т. 2: XIV–XV ст. 592 с.
13. Татенко В. О. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К.: Міленіум, 2017. 184 с.
14. Фасмер М. Ю. Этимологический словарь : в 4 т. М. : Прогресс, 1987. Т. 3: Муза Сят. 830 с.
15. НАН України, Ін-т філософії імені Сковороди Г. С. Філософський енциклопедичний словник / редкол.: Шинкарук В. І. та ін. Київ : Абрис, 2002.
16. Франкл С. Л. Непостижимое. Онтологическое введение в философию религии / сочинения. М. : Правда, 1990. 559 с.

## ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ ЯК ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО НАСТАВНИКА МОЛОДІ З ПОЗИЦІЇ АКМЕОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ

**Л. С. Рибалко**

д. пед. н., професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

**С. Т. Золотухіна**

д. пед. н., професор, завідувач кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

**Р. С. Черновол-Ткаченко**

к. ф. н., доцент, зав. кафедри іноземних мов, Харківський економіко-правовий університет

Реалізація акмеологічного підходу в педагогічних дослідженнях стала можливою завдяки розвитку акмеології як науки. Акмеологія визначається, як: галузь наукового знання, комплекс наукових дисциплін, об'єктом вивчення якої є людина в динаміці самоактуалізації її творчого потенціалу, саморозвитку, самовдосконалення, самовизначення в різних життєвих сферах, у тому числі в освіті, професійній діяльності, системі підвищення кваліфікації (Н. Кузьміна); наука про вершини життєдіяльності людини (В. Максимова); інтегративна наука, яка вивчає закономірності, шляхи, засоби та умови досягнення вершин творчого потенціалу людини і способи його самореалізації у творчій діяльності на етапі зрілості (Г. Хозяїнов). Центральною фігурою в акмеології є людина, яка розглядається як індивід, особистість, індивідуальність, як продукт біологічного і соціального розвитку та суб'єкт життєдіяльності. Отже, акмеологія — це наука про набуття людиною досконалості, зрілості, професіоналізму впродовж всього життя.

У межах розвитку Харківського акмеологічного осередку проводяться педагогічні дослідження, в яких розкривається образ учителя як духовно-інтелектуального наставника молоді, шляхи його формування на засадах акмеологічного підходу [1–5].

З позиції акмеологічного підходу особистість учителя є змінною субстанцією, котра сприймає все нове, аналізує, швидко реагує й змінює своє ставлення та позитивно впливає на молодь. *Нині професійна мобільність характеризує вчителя-новатора, який здатний сприймати зміни в шкільній освіті й брати активну участь у реформуванні української освіти* [4].

Формування компетентностей професійної мобільності вчителів на засадах акмеологічного підходу відбувається під час проведення авторського методичного семінару для вчителів і методистів «Теорія і практика формування професійної мобільності вчителів з позиції акмеологічного підходу». Семінари-практикуми для керівників районних методичних об'єднань, учасників творчих груп («Самоосвіта — один із шляхів підвищення педагогічної майстерності вчителя», «Підвищення професійної компетентності вчителя в системі інформального та неформального навчання», «Створення позитивної мотивації до творчої діяльності вчителів») позитивно впливають на формування професійної мобільності вчителів, мотивують педагогів до самовдосконалення та обміну ефективним педагогічним досвідом.

Інтелектуальне мислення вчителів розвивається завдяки поєднанню наукової інформації з теорії самореалізації особистості з вимогами педагогічної професії (рушійні сили розвитку особистості, в тому числі й мобільності, «Я»-концепція і механізми самопізнання власних педагогічних ресурсів, шляхи самовдосконалення й саморозвиток професійних якостей, роль самоуправління в швидкому розв'язанні педагогічних ситуацій).

З метою формування творчих умінь і креативного мислення вчителів об'єднуємо в проєктні групи на основі модульно-диференційованого підходу (молоді спеціалісти, учителі I-II категорії, спеціалісти вищої кваліфікаційної категорії та творчі фокус-групи), у яких вони складають план проведення методичних днів, майстер-класу

з формування професійної мобільності сучасного вчителя, засідання «Школи молодого вчителя» на тему: «Мобільність як характеристика сучасного вчителя», тренінгу «Шляхирозвитку професійної мобільності вчителя».

Комунікативні знання й вміння вчителів розвиваються в аспекті розширення їхньої обізнаності й залучення до участі в міжнародному співробітництві, основ співпраці з батьками й школярами. Учителів ознайомлюємо з основами етики партнерських ділових відносин у освітньому середовищі. Ефективними виявилися співбесіди з питань взаєморозуміння і конфліктів у спілкуванні, іміджу ділової людини, атрибутики ділової зустрічі, а також оволодіння вчителями прийомами і методами, формами ділового спілкування, що й допомагає сформувати їхні вміння спілкуватися з колегами, учнями, батьками.

Акмеологічні знання й уміння вчителів формуються шляхом розроблення й використання Програми акмеологічного зростання педагогічних працівників (згідно плану роботи акмеологічного осередку м. Харкова) для підвищення їхнього професійного рівня самоосвіти. У процесі реалізації Програми вчителів ознайомлюємо з досвідом роботи відомих вітчизняних акмеологів, як-от: І. Дроздової, О. Дубасенюк, В. Огнев'юк, Р. Пріми, Г. Сазоненко, С. Сисоєвої, Т. Поясок, Л. Хоружої. Серед школярів і батьків поширюємо інформацію про акмеологію і педагогічну акмеологію з метою формування активної і мобільної особистості. Учителі готують учнів до таких конкурсів, як: «Що? Де? Коли?»; «КВК», «Харків очима небайдужих дітей». Так, під час конкурсу «Учень року — 2017» учні стали переможцями у номінаціях: «Лідер року», «Інтелектуал року», «Творча особистість року», «Спортсмен року». На батьківських зборах наголошуємо на відповідальному ставленні батьків до розвитку школярів і створення умов для їх творчого самовираження.

Заслугує уваги організація різних форм дистанційного навчання завдяки сайту (форум, чат, вебінар, інтернет-конференція), а також використання телекомунікацій та електронної пошти, соціальних мереж. На шкільних сайтах функціонують віртуальні предметні кабінети (з усіх предметів), які є не лише засобом дистанційного інформування, консультування, спілкування з учнями й батьками, але й інформаційно-освітнім ресурсом. Учителі беруть активну участь у вебінарах у межах онлайн-проекту видавництва «Ранок» «Інтерактивна школа творчого вчителя». Як показала практика організації методичної роботи, ІКТ відкривають величезні можливості для комунікації в он-лайн режимі: зникає потреба у одночасній присутності педагогів в одному місці; з'являється вільний доступ до спільних ресурсів у інформаційному просторі, завдяки якому презентуються досягнення окремих вчителів та школи в цілому, проводяться дистанційні наради, семінари, освітянські конкурси.

*Образ учителя формується в освітньому середовищі, зокрема в іншомовному середовищі, у якому відбувається його професійна самореалізація* [5]. Активізація потреб професійної самореалізації вчителів іноземних мов засобами іншомовного спілкування відбувається шляхом усунення перешкод, що заважають максимально повному розкриттю їхнього іншомовного потенціалу. З цієї метою проводиться тренінг професійного самопізнання, в процесі якого вчителі виконують вправи «Я людина», «Ти про мене ще не знаєш...», «Автопортрет», «Хто я?», «Взаємне інтерв'ю». Виявленню особистих уявлень, цінностей, потреб і емоцій присвячується лекція на тему «Професійна «Я-концепція» вчителя».

До засобів іншомовного професійного спілкування відносимо використання на заняттях з іноземних мов автентичних відеофільмів, пісень, газетних статей, які розширюють межі професійної самореалізації вчителів.

Позитивним виявилось залучення вчителів іноземних мов до обміну доробками з питань створення іншомовного освітнього середовища з колегами району, міста під час проведення різноманітних колективних форм роботи (семінар «Он-лайн мережі як потужний стимул для вивчення іноземної мови і підвищення рівня використання інформаційно-комунікаційних технологій»), відвідування методичних семінарів вчителів міста, презентації на власних блогах новинок не лише з методики викладання іноземних мов, але й досвіду побудови міжособистісних взаємин з колегами, учнями і батьками на партнерських засадах.

Результативними виявилися засідання методичних об'єднань учителів іноземних мов і педагогічних нарад для всіх учителів, на яких розглядаються питання: «Створення іншомовного освітнього середовища як запорука відкритих і партнерських стосунків», «Іншомовна компетентність учителів різних напрямів підготовки», «Вимоги до участі суб'єктів освітнього процесу в міжнародних освітніх проектах», «Співробітництво в освіті: теорія і практика».

Стимулювання учителів іноземних мов до самовдосконалення їхнього іншомовного потенціалу відбувається завдяки діалогічному спілкуванню, розробці й використанню інтерактивних технологій, виявленню лідерських і організаторських здібностей. Педагоги вивчають методичний досвід учителів іноземних мов, відвідують уроки молодих вчителів, заняття школи молодого вчителя. Описаний досвід удосконалюють, розвивають шляхом інтеграції в інші предмети навчального плану. Розповсюдження досвіду відбувається завдяки обміну досвідом між педагогічними працівниками закладу на засіданнях педагогічної ради, методичних об'єднань, методичних заходах; шляхом опрацювання дидактичних матеріалів; розробок методичних рекомендацій; при роботі з батьками; через випуск методичного бюлетеня, підготовки та публікації статей відповідного змісту в газетах, журналах; розміщення доробок на сайтах чи блогах.



Відвідування уроків учителів вищої категорії, аналіз їх портфоліо і блогів свідчать про те, що вчителі іноземних мов постійно намагаються вдосконалювати власний потенціал. Так, у сучасному мовному просторі комунікативні технології стали невід'ємною частиною спілкування, отримання інформації, розвитку творчих здібностей та самоосвіти. Упровадження комунікативних технологій в освітній процес стимулює пізнавальну активність школярів, сприяє формуванню інформаційної культури. Тож, привнесення нового у звичайні форми роботи вчителя сприяє цікавому і повнішому, всебічному розкриттю, зрозумілішому поданню навіть дуже складного навчального матеріалу, і тим самим допомагає скоротити навчальний час для успішного засвоєння теми. Комунікативна технологія орієнтована на організацію навчання, адекватного процесу реального спілкування завдяки моделюванню основних закономірностей мовленнєвого спілкування, а саме: 1) діяльнісний характер мовленнєвого спілкування, що втілюється в комунікативній поведінці вчителя як учасника процесу спілкування та навчання, і в комунікативно вмотивованій, активній поведінці учня як суб'єкта спілкування та навчання; 2) предметність процесу комунікації, яка має бути змодельована обмеженим, але точно визначеним набором предметів обговорення (тем, проблем, подій); 3) ситуації спілкування, що моделюються, як найтипівіші варіанти стосунків учнів між собою; 4) мовленнєві засоби, які забезпечують процес спілкування та навчання в даних ситуаціях.

Стимулювальний ефект виявляють нові форми іншомовного спілкування, яке відбувається під час бесід, дискусій, диспутів, інтерв'ю, конференцій, круглих столів, рецензування, спілкування завдяки електронній пошті та Інтернет з наступним обговоренням отриманої інформації, рольовим іграм, вікторинам, драматизації, перекладам (синхронні, послідовні чи дослівні, художні).

Технологія співпраці дає учням можливість навчатися у взаємодії один з іншим, застосовуючи набуті знання та досвід спілкування. За рахунок використання технології співпраці на уроках англійської мови більше часу витрачається на розвиток говоріння. Прикладами вживання технології співпраці на уроках мають бути такі: спільна робота за різними частинами тексту із подальшим обговоренням, групові проекти, такі ігри як «Поясни новому учню» або «Знайди та виправи помилку».

Ефективність виробленої системи підготовки до уроків доводять такі результати: учні із задоволенням відвідують уроки, охоче виконують домашні завдання, зацікавлено беруть участь у навчальних проектах, мають достатній та високий рівень навчальних досягнень, стають учасниками та переможцями всеукраїнського конкурсу з англійської мови «Гринвіч» та міжнародного ігрового конкурсу «Британський Бульдог».

Формування вміння самопрезентації у іншомовному освітньому середовищі в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО) здійснюється наступним чином. Учителів переконують у тому, що презентація сприяє не лише формуванню вмінь говоріння, читання, аудіювання та письма, але ще й сприяє розвитку логічного мислення, організації мовлення, його логічної побудови й структурування, постановці мети, викладенню висновків, навчаче різним прийомам отримання і передачі інформації через тембр голосу, темп мовлення, рухи. Розробляння алгоритму самопрезентації, що містить такі елементи, як: привітання; привернення та утримання уваги; тема презентації; мета та основна ідея презентації; поєднання теми презентації з професійними інтересами слухачів; демонстрація компетентності мовця з предмету презентації; план презентації. Основна частина може складатися з одного до трьох пунктів; заключна частина має містити: короткий виклад розкритої у презентації інформації та візуалізація результатів; підведення підсумків; висловлення подяки слухачам та пропозиції ставити питання.

Самопрезентація відбувається у форматі блогу як інформаційною технологією, яка підтримує функціонування в Інтернеті невеликого WEB-сайту, WEB-оглядача, що містить особистий щоденник учителя, його мережевий журнал подій, до якого він додає подані у зворотному хронологічному порядку записи, зображення або об'єкти мультимедіа. На сторінках блогу вчителі розміщують інформацію про ідеї співробітництва в освітньому середовищі, ведуть переписку з колегами, учнями, батьками іноземними мовами.

*Нові підходи до професійної самореалізації педагогів у методичній і в освітній проектній збагачують образ учителя, розширюють і осучаснюють його функціональні обов'язки* (С. Кіриченко, Т. Куценко) [2; 3].

На формування образу мобільного вчителя позитивно впливає використання новітніх засобів методичної роботи в ЗЗСО. Це такі, як: семінари-практикуми, засідання «Школи молодого вчителя», методичні дні, педагогічна рада у формі організаційно-діяльнісної гри або методичний аукціон, семінар-тренінг, методичний турнір, панорама методичних досягнень, вернісаж методичної ідеї, які супроводжувалися діагностуванням стану саморозвитку особистості вчителя, головне завдання якого полягає не в тому, щоб дати вчителю зовнішню, максимально об'єктивну експертну оцінку, а в тому, щоб стимулювати його до осмислення та вирішення своїх професійних проблем, оскільки мобільний педагог завжди зорієнтований на самоаналіз та самодіагностику. Кожний учитель оволодіває алгоритмом самодіагностики: а) дослідження власної діяльності; б) виявлення та вивчення своїх труднощів; в) створення мотивів, потреб, можливостей для перебудови своєї діяльності; г) вміння визначити ефективність власної праці і результати її перебудови; д) визначення можливих негативних впливів.

З учителями постійно аналізується та обговорюється інноваційний досвід проведення уроків і виховних заходів для школярів, розроблення колегами новітніх методів і технологій роботи з учнями, планування педагогічними працівниками власної індивідуальної освітньої стратегії саморозвитку.

Використання ІКТ дає змогу відійти від традиційних форм навчання іноземних мов, підвищувати мобільність у засвоєнні інформації, оптимізувати засвоєння мовних структур граматичних правил, долати монотонність у викладенні іноземних мов, поєднувати інформаційну компетентність з іншомовною культурою.

Навчальні он-лайн платформи, які набувають популярності як засіб мобілізації й активізації потреб у вивченні іноземних мов, інтегрують процеси навчання, працевлаштування, планування кар'єри, доступності неперервної освіти, самоосвітньої діяльності. Цінним є те, що спілкування з іншими учасниками он-лайн платформи дозволяє створити іншомовне освітнє середовище, вдосконалювати методичний потенціал, накопичувати інструктивно-дидактичний матеріал, розвивати комунікативні й організаторські компетенції вчителів іноземних мов.

У створенні нового образу вчителя, котрий володіє ІКТ, ефективними виявилися заняття Школи комп'ютерної грамотності та інформаційного практикуму; навчання за програмою Intel «Навчання для майбутнього»; тренінги проекту «Цифрові технології» програми «Партнерство в навчанні»; семінарські заняття «Використання мультимедійних систем у педагогічному процесі» національного проекту «Відкритий світ». Це сприяє формуванню відкритості новому досвіду, ініціативності, креативності, організованості вчителів. З метою формування методичної мобільності з учителями проводиться круглий стіл на тему «Дистанційне навчання: сильні та слабкі сторони його організації в школі». Учителям пропонуємо використовувати комп'ютерні засоби у виховному процесі школярів для створення бази даних учасників конкурсів, агітбригад, громадських дитячих об'єднань; аналізу рівня сформованості особистісних якостей, рівня вихованості, сформованості компетентностей; обліку особистісних досягнень (портфоліо); обробки матеріалів опитування, тестування; обробки інформації (тексту пісень, аудіо-, відео- та фотоматеріалів).

Характеристику сучасного вчителя підсилює освітня проектна діяльність, що сприяє формуванню вміння коротко й доступно висловлювати думки, враховувати думки партнерів і знаходити компроміс у загальних справах, побудові міжособистісних взаємин на правах рівноцінних партнерів і компаньонів. У межах Східного партнерства Європейського Союзу та принципу «сприяння зв'язків між людьми» діє програма «eTwinning». Серед 78 українських шкіл та 218 вчителів, зареєстрованих у програмі, є навчальні заклади Шевченківського району м. Харкова. Це — Харківський лицей № 89 та Харківська гімназія № 6 «Маріїнська гімназія», які співпрацюють зі школами Польщі, Греції, Румунії, Чехії та Португалії. Учителі з різних країн діляться досвідом, вивчають нові підходи у навчанні. Школярі отримують знання та можливість удосконалювати англійську мову.

Учителі вдосконалюють власний потенціал під час проекту «Залучення учнів до наукової діяльності через участь у турнірному русі», у роботі виховних центрів: від колективної творчої справи — до роботи групи за інтересами — до індивідуальної роботи, клубу з участю батьків, Молодіжної організації «Союз Активної Молоді — 89», діяльність якої спрямована на розвиток інтересу до науки, на формування активного, діяльного громадянина України, євроклубу «Юні європейці», на науково-практичних конференціях («Крок у майбутнє», «Лицейська освіта і сучасна наука»), під час організації проектів «A Textile Adventure» для старшокласників України, Румунії та Польщі.

Отже, перелічені шляхи підвищення кваліфікації сучасного вчителя розширюють межі його професійної самореалізації, сприяють формуванню акмеологічної компетентності та професіоналізму.

### Література

1. Гречаник О. Є., Григораш Н. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : монографія // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 9 (200). 144 с.
2. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів : колективна монографія // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2017. Вип. 7 (174). 128 с.
3. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Кіриченко С. В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітній проектній діяльності в контексті Нової української школи : колективна монографія. Харків : Вид. група «Основа», 2018. 44 с.
4. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід: загальна середня освіта : колективна монографія // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 7 (198). 112 с.
5. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Твердохліб Г. В. Професійна самореалізація педагогів: іншомовне освітнє середовище, технологія самореалізації вчителів іноземної мови : колективна монографія // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 7 (198). 112 с.

## ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ: АНАЛОГИ В ІСТОРІЇ, АКТУАЛЬНІ ПІДХОДИ, ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ, ТЕОРІЯ СВІДОМОСТІ. АВТОРСЬКА КОНЦЕПЦІЯ

**М. Ю. Міаніс**

PhD з психології та філософії, професор, академік,  
Харківська регіональна громадська організація «Центр «Розвиток Людини»,  
Авторський Науково-навчальний Центр «Система акад. Міаніс М. Ю.», засновник, науковий керівник

*Сучасна наука, включаючи психологію, з одного боку — стрімко розвивається, але з іншого боку, не менш стрімко розвиваються соціальні та психоемоційні проблеми людей. На превеликий жаль, за останні 20 років, наприклад, число пороків (наркоманія, алкоголізм, ін.) в світі в середньому збільшилося в 2–3 рази. Це говорить, про те, що сучасна психологія, по крайній мірі, в повному обсязі свої завдання (або завдання, що потрапляють в сферу її відповідальності — в кінцевому підсумку зробити людину кращою) — досить ефективно не вирішує. Крім цього є ряд принципово значущих завдань, які до сих пір не вирішені, але є основою будь-якої серйозної науки, перш за все — мова йде про відсутність загальної теорії Свідомості Людини.*

*Тому, мета даної роботи — представити принципово новий Напрямок (в психології, освіті, вихованні), що має принципово інші цільові установки (а саме — формування Гідної Людини: високоефективної, без будь-яких психоемоційних проблем, перш за все, на основі довгострокових програм Формування Особистості) з відповідними методиками і програмами їх реалізації, побудовані, в тому числі, на основі рішення другого за значимістю завдання в науці, на основі розробки Загальної Моделі (загальної теорії) Свідомості Людини, при цьому спираючись вже на отримані результати протягом більше 20 років практичної діяльності.*

*Не вирішивши завдання Формування Досконалої Людини — неможливо побудувати Досконале Суспільство. Не вирішення завдання Формування Гідної, Досконалої Людини (Особистості) — фактично означає виправдання і заохочення всіх існуючих в суспільстві пороків і психоемоційних проблем, фактично — пасивну підтримку зла в цьому світі!*

### Розділ 1. КОНЦЕПЦІЯ ДАНОГО НАУКОВОГО НАПРЯМКУ

У даному розділі представлені основні цілі та особливості даного Напрямку. Решта питань (аналогії, підходи практичної реалізації, ін.) — представлені в наступних розділах.

**1. Кінцева мета діяльності** — формування Гідної, Досконалої, Сильної, Щасливої, т. д. Людини без будь-яких психоемоційних проблем (ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ), здатної пройти свій ЖИТТЄВИЙ ШЛЯХ ГІДНО, найкращим чином (тобто найбільш повно використовувати свій потенціал і надані долею можливості, стати професіоналом у своїй справі, зробити кар'єру, бути щасливим і в любові, і в дружбі, принести максимально можливу користь суспільству, ін.).

Зрозуміло, кожен з використовуваних термінів вимагає свого однозначного визначення, і ці визначення формулюються у відповідних роботах.

**Постановка мети** — дуже широка, але більш ніж очевидно, що це не вирішення будь-яких вузькоспеціалізованих завдань, це не робота з будь-якими окремими темами, т. д. **Кінцева мета** — *максимальне благо для людини і її долі, досягнення максимально можливих результатів.*

**2. Одна з ключових засад даного Напрямку** — рішення другої за значимістю задачі в науці (після задачі № 1 — походження Всесвіту) — створення Загальної Теорії Свідомості Людини, що дозволяє розуміти механізми роботи Свідомості й досягати поставлених цілей (формувати Досконалу Людину: А. Починаючи з дитинства — ідеальний варіант. В. Змінюючи дорослу, вже сформовану людину — складна задача, для матеріалістичного підходу — майже нерозв'язна, так як для нього «характер задається генами», їх не зміниш).

#### **3. Основна практична реалізація даного напрямку:**

**I. Розробка та застосування довготривалих програм Формування Особистості** (за великим рахунком — відродження кращих традицій Формування Особистості в історії: підготовка Лицарів, Аристократів, т. д.).

**II. Виконання всіх інших умов, що впливають на Формування Особистості** (відповідні методики індивідуальної роботи, вимоги по спорту і способу життя, визначення ролі творчості і традицій, ін.).

**4. Основні необхідні знання**, які розробляються в даному напрямку — саме ті, які *необхідні кожному* (тобто — максимально широкій аудиторії, кожній людині, у якої є мета «*змінити себе і своє життя на краще*»). Тобто основний пріоритет — повинен бути відданий саме кінцевому користувачеві, а не вузьким спеціалістам.

**Підготовка фахівців в даній сфері** — це наступні завдання.

**Всі представлені в даному розділі положення** — не є тільки чисто теоретичними розумовими висновками (хоча вони задовольняють всі вимоги логіки — вони повні, несуперечливі, підлягають перевірці), а реалізують-

ся на практиці вже понад 25 років в авторському науково-навчальному Центрі («Система акад. Міаніє М. Ю.») у вигляді довгострокових програм навчання по *Формуванню Особистості* (базовий теоретичний курс — 230 занять по 1 годині, 5 курсів в середньому по 100 занять по 5 ак./год., з кінця 2019 року — початку 2020 року — ці заняття будуть доступні і в Інтернет, у вигляді Дистанційного Навчання) і повноцінно працюючого навчального процесу (підготовані кадри, працюючі курси і групи, позитивні результати, ін.).

**5. Використовувані знання** — *все існуюче, впливаюче на досягнення поставлених цілей* (це — міждисциплінарні роботи, основні використовувані напрямки: існуючі теорії та моделі свідомості, кібернетика і штучний інтелект, системи виховання і формування особистості в історії і діючі в даний час, філософія, релігія, езотерика, традиції, творчість, спосіб життя, фізкультура і спорт, досвід успішних людей, організацій і країн, ін.) і власні дослідження (2/3 всієї інформації даного напрямку).

Ключові положення даного Напрямку в початковому варіанті були представлені у вигляді програмного документа «Маніфест (Гідна Людина, Гідна Організація, Гідне Суспільство)», який був опублікований в 2013 р. [4].

## Розділ 2. ОСНОВИ ЗАГАЛЬНОЇ ТЕОРІЇ СВДОМОСТІ

У сучасній психології існують безліч розрізнених теорій і моделей свідомості, але загальна модель — відсутня, що істотно обмежує можливості психології. **Мета розділу** — *представити основи авторської Загальною Інформаційної Моделі Свідомості Людини (основу відповідної Теорії)*.

Загально відомо, що свідомість людини є одним з найбільш складних об'єктів для досліджень. Незважаючи на величезний прогрес в його вивченні (безліч найрізноманітніших, вже на практиці реалізованих, інтелектуальних функцій) остаточною загально визнаною моделі свідомості — не створено, з огляду на безліч причин. *Дана модель — претендує на вирішення поставлених завдань в повному обсязі.* З огляду на складності моделі — представлені тільки її базові положення (верхній рівень уявлень), тому для формування розуміння і візуальних уявлень — потрібно: на порядок більший обсяг інформації, деталізація положень та відповіді на відповідні питання.

**Основи моделі** — природа свідомості, підхід (суперкомп'ютер, з безліччю процесорів), структура (на основі відомих фактів і функцій свідомості, введення елементів моделі і визначення зв'язків між ними), перевіряємість.

**1. Особливості Моделі:** це — інформаційна Модель; реальна природа Свідомості — не розглядається; Модель — повна (описує всі існуючі функції і властивості свідомості); розробляється і практично реалізується більше 20 років; її основні можливості — високоефективна **зміна людини** за всіма складовими внутрішнього світу і долі.

**2. Підхід. Свідомість** — розглядається як суперкомп'ютер. При цьому ми вважаємо, що Свідомість всіх людей — влаштовано однаково, а відмінність в талантах, т. д. — визначаються відмінностями в «програмному забезпеченні цього суперкомп'ютера» (таким чином реалізованої в Свідомості інформації — результат навчання та виховання).

**3. Структура Моделі.** *Дана Модель — складається з чотирьох основних Логічних Рівнів.*

**Рівень 1. Основні частини Свідомості (Основна Свідомість, Підсвідомість, Надсвідомість, Загальна Свідомість)**— вводяться за основними функціями Свідомості (Основна Свідомість — усвідомлене сприйняття, прийняття рішень і т. д., інші частини— відрізняються за своїми функціями, але багато в чому реалізують їх в автоматичному режимі, підкоряються Основній Свідомості і програмується нею) (рис. 1).

**Рівень 2. Центри Свідомості** (всього їх 12 основних) — за аналогією з комп'ютером, це «основні комп'ютерні блоки», що складаються з комп'ютерних плат та інших елементів (це образне порівняння, реальна природа Свідомості і його реальна будова — на даний момент, значення не мають, для нас, на даний момент, необхідно, щоб дана модель точно відображала реакції та інформаційні процеси в Свідомості). Кожен з таких Центрів — реалізує свої функції (обробка інформації, прийняття рішень, виклик реакцій, управління тілом або його частиною, інші). Кілька Центрів, об'єднаних по близьким функціям, — утворюють основні частини Свідомості (Основна Свідомість — Інтелект, Центр Волі і Центр сприйняття; Підсвідомість — 5 Центрів; Надсвідомість і Загальна Свідомість — включають в себе по 2 Центри) (рис. 1).

**Рівень 3. Кінцеві Пристрої Роботи з Інформацією (Частини Центрів Свідомості)** — по аналогії з комп'ютером: *Розумові Структури («процесори»,* обробляють інформацію і приймають рішення за своїми завданнями: «Брехати — не брехати», «Здаватися» або «Вести бій»), *Пам'ять* (зберігає всю наявну інформацію, кожен Центр свого типу) і *Блоки Управління* (початково закладена в Свідомості «операційна система», до якої у людини немає доступу, вона автоматично забезпечує всі механізми реалізації людиною прийнятих рішень, будь-яких змін, т. д.) (рис. 2.)

**Рівень 4. Носії Інформації в Свідомості** — *Думки* (будь-яка формалізована інформація: прийняті, реалізовані свердження — програми роботи «нашого комп'ютера», решта — для передачі інформації, її обробки,

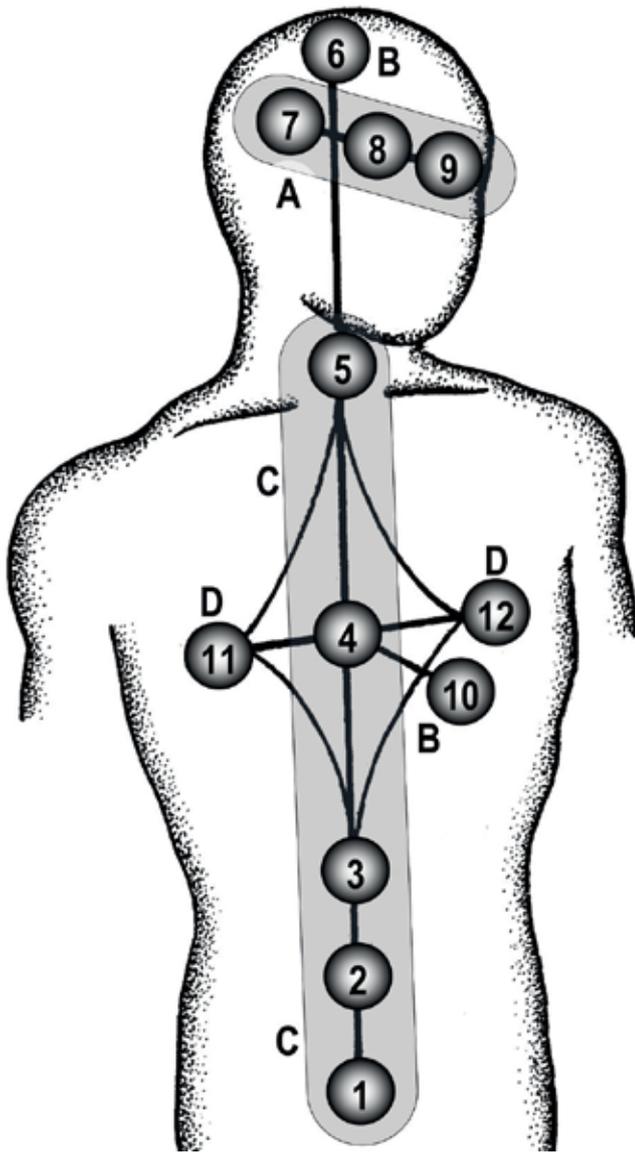
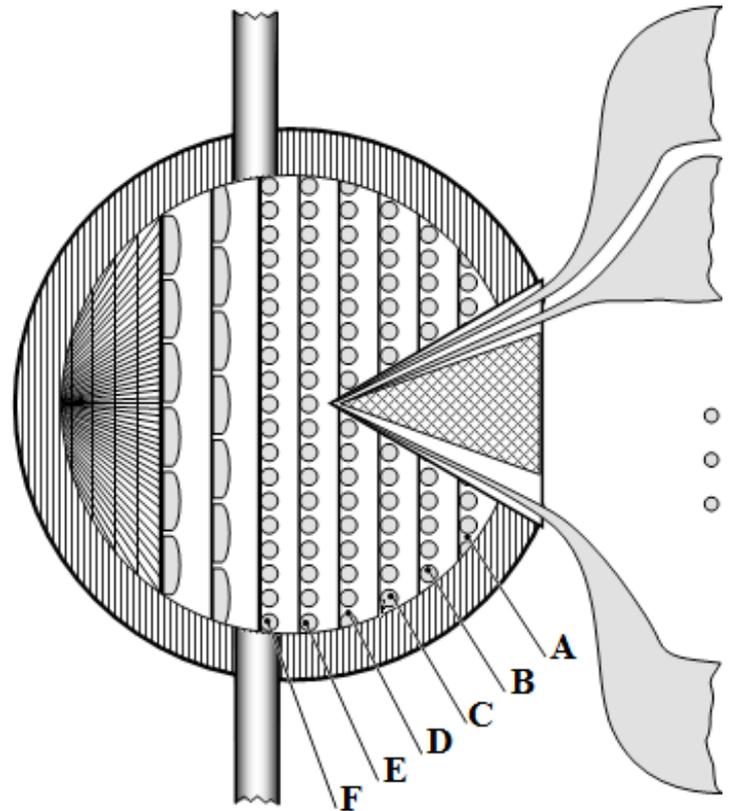


Рис. 1. Частина та Центри Свідомості

- А. Управляюча частина — Основна Свідомість:**
- Інтелект — Центр 7.
  - Центр сприйняття — Центр 8.
  - Центр Волі — Центр 9.
- В. Надсвідомість: Центри 6, 10.**
- С. Підсвідомість: Центри 1–5.**
- Д. Загальна Свідомість: Центри 11, 12.**



- А. Прагнення.
- В. Принципи, закони, цінності.
- С. Якості.
- Д. Емоції.
- Е. Управління станом.
- Ф. Управління системами свідомості і тіла.

Рис. 2. Логічна структура Центрів Свідомості

прийняття рішень, інше), *Образи* (візуальна, звукова та інша не формалізована інформація), *Відчуття* (один з основних показників реакцій нашої Свідомості, загального стану, ін.) і *Енергія* (на даний момент — умовне поняття: «те, що викликає відчуття»).

*Далі* (в інших роботах), *всі представлені елементи і відповідні їм механізми — деталізуються до рівня програм, реакцій і можливості перевірки моделі на практиці. В тому числі, розглядаються:* всі функції Основних частин Свідомості і функції кожного з Центрів, внутрішня «технічна» (конструктивна) і логічна

(функціональна) будова Центрів та їх елементів (Розумові Структури, Пам'ять, Блоки Управління), ін.

Конкретне розташування Центрів та їх функції (експериментальне підтвердження) — окрема об'ємна робота. Буде представлена пізніше. Один з основних способів перевірки — виклик фізичних відчуттів за допомогою команд активізації («Я активізую — ім'я Центру») та інших прийомів.

Загальна структура особистості

**Вивчення і опис кожного з центрів Свідомості — окрема, складна і об'ємна задача. Позначимо, принаймні, ряд ключових положень.** Вище було сказано, що в основі Центрів — Розумові Структури (так само входять Блок Управління, Пам'ять, ін.), які програмуються нашим рішенням і потім керують відповідними процесами.

Всі Розумові Структури, в свою чергу, класифікуються за типами (по можливості вирішення задач) і логічно взаємопов'язані один з одним. Частина Центрів мають принципово іншу будову (перш за все Інтелект і Центр Сприйняття), але більшість Центрів мають одну і ту ж принципову внутрішню структуру, яка, в кінцевому підсумку, визначає практично всі відомі властивості Свідомості:

1. Переконавання (поняття і їх зміст, визначають, що можливо, що неможливо).
2. Цінності (що правильно, що неправильно).
3. Прагнення, бажання (частина — закладені в природі, частина — формуються).
4. Самооцінка («Хто Я?», «На що маю право, на що не маю?», «На що здатний, на що ні?»).
5. Якості (розпізнавання бажаного, погроз).
6. Емоції (реакції — у відповідь і реалізуючі).
7. Стан (режими роботи Свідомості і тіла), управляти ним.
8. Здібності управляти внутрішнім світом.
9. Управління зовнішніми проявами.

Крім цього — Віра, Почуття, Ідеали, Розум, Воля, Індивідуальність, ін.

Далі, перш за все: що необхідно формувати і від чого необхідно звільнитися.

*Загальні положення* — всі програми Свідомості, в кінцевому підсумку, повинні вести до розвитку людини (зростання загального рівня розвитку і росту позитивності) і до *максимально можливих позитивних результатів* (щастя, успіх, ін).

**1. Переконавання** — кожна людина сприймає і розуміє світ, все, що відбувається саме в рамках сформованих уявлень. *Негативні переконання*: «Шансів і можливостей — немає», «Від тебе нічого не залежить», «Успіх — це випадок», т. д. *Позитивні, необхідні переконання*: «Світ унікальна можливість, скористайся нею», «Яким будеш ти і якою буде твоя доля — залежить тільки від тебе, коли ти став дорослим, тому бери 100 %-ну відповідальність за себе і свою долю», багато інших.

**2. Цінності.** Виправдання слабкості, дурості, пороку — веде до відповідних результатів (слабкість, дурість, порок), повинні бути повністю усунені. Необхідно мати — чіткий моральний вибір: «Борись зі злом і стверджуй добро: в собі, своїй долі і цьому світі». *Позитивні цінності* — загальні для більшості всіх духовних навчань: щирість (чиста совість), справедливість (запобігання претензій), безстрашність, інше.

**3. Прагнення, бажання** — частина закладені в природі Свідомості (необхідно їх зрозуміти і реалізувати, в цьому випадку вони розкривають силу Свідомості: прагнення до розвитку, досконалості, творчості), частина сформовані суспільством (матеріалізм, споживацтво, шкідливі звички, т. д., від більшості з них необхідно позбавлятися).

**4. Самооцінка** — впливає на більшу частину рішень («Чи можу, чи заслуговую?»). Необхідно: *віра в себе і в успіх, динамічна самооцінка* («Якщо ти змінюєшся, то більшість питань можна вирішити»), *адекватна самооцінка* (знати себе, правильно розраховувати свої сили). Помилки, які необхідно усувати: невіра в себе і в успіх, незмінюваність, гординя, нікчемність та інші неадекватні уявлення про себе.

**5. Якості** — сприйняття себе і навколишнього світу. Кожен: сприймає себе виходячи з того, що для нього є цінним (що не цінно — ігнорує) тільки те, що він навчився сприймати (сформовані якості). Тому для успіху і щастя — необхідно навчитися цінувати: все позитивне (насолада, можливість), негативне (вчасно реагувати, усувати, стати сильнішим і розумнішим, зрозуміти причини), шанси і можливості (дії, призи, спроби). Негатив (звільнитися) — чекати, а не діяти, боятися (притягувати неприємності), не цінувати позитивне (втратити його), т. д.

**6. Емоції.** Мета — максимум позитиву (для себе — сила і насолада, для інших — «топити лід», пробуджувати краще), усунення свого негативу (страх, агресія, тощо — руйнують саму людину, ранять інших). Гасіння негативу із зовні (переключення людини, гасіння конфліктів).

**7. Стан, управління ним.** *А. Підсвідоме управління* — керують емоції і бажання, немає підпорядкування меті, немає (повномасштабного) розвитку, успіху, щастя. *В. Усвідомлене управління* — спокій (немає зла — негативні програми вимкнені), світло (максимум позитиву), підпорядкування зовнішніх і внутрішніх проявів меті. Веде до до максимальних: сили, енергії, щастя, успіху. *С. Надсвідоме управління* — рішення і дії, які дають максимум: наснаги, почуттів, загальної енергії.

**8. Здібності управління внутрішнім світом.** Ідеал — як в кабіні пілота: прийняв рішення (натиснув кнопку) — отримав результат (про що і як думати, куди направляти увагу, що відчувати, т.д.). Негатив, слабкість: «Хочу» (не відволікатися, інше) — але «Не можу». Дно — навіть думки про управління собою не приходять.

**9. Управління зовнішніми проявами** — постава, манери, посмішка, вираз очей, обличчя, голос, т. д. Це те — як нас сприймають люди, те, що нам дозволяє діяти (здібності, навички), отримувати користь і насолоду або не дозволяє, «Вся мудрість на кінчиках пальців», «Короля видно і в лахмітті», т. д. Тому все до досконалості. Невихована, несформована, не тренувана людина — карає сама себе кожен день нездатністю і помилками.

Віра — зробити вибір, дозволяє: не сумніватися, а діяти, спрямувати всі сили до мети. Почуття (Дружба, Повага, Подяка, Відданість, Любов) — одні з основних джерел щастя, спираються на безліч якостей, переконань і інших властивостей Свідомості.

Основні переваги цієї моделі.

**1. Модель** — є повною (тобто описує всі властивості Свідомості, що цікавлять нас, при цьому інші адекватні моделі для неї є окремим випадком), дозволяє ефективно вирішувати необхідні найбільш складні завдання (основна з них — зміна на краще вже дорослої, сформованої людини).

**2. Модель продуктивна на теоретичному** (легко розвивається і виводить на створення інших авторських теорій) і на практичному (розробка довгострокових програм навчання) рівнях.

**3. Одні з основних завдань, вже в цілому вирішених на основі даної Моделі [3]:**

- **опис внутрішніх механізмів** — управління Свідомістю, механізмів його програмування і перепрограмування;

- **опис основних команд усвідомленого управління Свідомістю, відповідних їм механізмів і правил використання** (логічні команди — проголошення необхідного, створює відповідні програми для Свідомості; образні команди — уявлення, перетворюються Свідомістю в необхідні програми, управління увагою — підключає програми і зусилля до об'єкта управління або перетворення; управління зусиллями волі — визначає потужність і швидкість дій і перетворень);

- **визначення рівнів розвитку людини** (за аналогією з можливостями комп'ютера — за швидкістю і складності вирішуваних завдань);

- **визначення основних етапів Формування Особистості** (з точки зору розвитку інформаційних процесів і досягнення найвищих результатів — від формування початкової бази знань і закінчуючи постановкою мети і їх найкращою реалізацією);

- **механізми управління внутрішнім світом** (самоволодіння, перевтілення, ін.);

- **розробка теорій за іншими напрямками** (універсальні Духовно-моральні Стандарти, Гідні Взаємовідносини, Традиції, Мистецтво і Творчість Гідних, ін.);

- **інші.**

**4. Всі зазначені положення** — реалізуються на практиці. На їх основі розроблені довготривалі програми по Формуванню Особистості, які дають всі необхідні очікувані результати по зміні Внутрішнього Світу Людини і її Долі.

Основи даної Теорії в досить великому обсязі представлені в одній з ключових авторських робіт «Свідомість Людини» [6].

**Ключові положення** даної Теорії представлені в працях конференції «Toward a Science of Consciousness — 2015» [9].

#### Основні тези

**1. Дана Теорія Свідомості Людини** — задовольняє всі логічні вимоги, що ставляться до загальних теорій, крім цього її адекватність і ефективність підтверджена позитивними результатами протягом багатьох років практичної діяльності по її застосуванню, тому вона має всі підстави претендувати на заявлену роль в науці.

**2. Урішенні глобальної наукової і вкрай важливої для суспільства в цілому задачі** (Формування досконалої Людини) дані Теорії і відповідні програми Формування Особистості — можуть бути взяті за основу.

### Розділ 3. АНАЛОГИ. ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ

#### ОСНОВИ ПІДХОДУ

Коротко розглянемо основні уроки історії, те краще, що вже було (і було безліч разів), те, що необхідно відроджувати для того, щоб Суспільство Майбутнього мало шанси стати «кращим з можливих», і щоб кожна людина мала шанс стати Гідною.

**1. Найвищою вершиною розквіту Європейської Цивілізації та найбільш гідні приклади Формування Особистості, на які ми спираємося:** Стародавня Греція (Афіни, Спарта: VIII віків слави, кращі воїни, розквіт філософії, мистецтва, ін.), Римська Імперія (500 років величі, право, військова справа, традиції, ін.), Духовно-лицарські Ордени (майже 1000 років доблесті і боротьби, в період розквіту по могутності можна було порівняти з імперіями). Інші.

**2. «Завдяки чому вони досягли величі і розквіту?», — завдяки єдності всіх основних факторів, які визначають найвищі досягнення:**

- **Гідні Цілі** (велич у всьому, прагнення до найвищих досягнень у науці, в культурі, у військовій справі, т. д.).

- **Цілеспрямоване формування кадрів** (Лицарів, Аристократів, служителів, Воїнів, т. д.) на основі: А. Чіткого Морального Стандарту (якою повинна бути Гідна Людина). В. Відповідних програм Формування Особистості. С. Виконання всіх інших, що впливають на формування Особистості умов (Гідні Традиції, цілеспрямоване формування взаємовідносин, наставництво, ін.).

- **Життя відповідно до поставлених цілей** (Гідні Закони, Гідні Правителі, ін.).

### 3. Загальні вимоги до Формування Особистості:

• **Чіткий Духовно-моральний Стандарт** (*Кодекси Честі*, ін., як правило, на основі Релігії, Статутів Орденів, т. д.; **основні положення** — чітке визначення: що *гідно* і потрібно заохочувати, а що *негідно*, потрібно зневажати і карати, за всіма складовими Особистості починаючи з переконань і закінчуючи зовнішніми проявами, і за всіма складовими Долі, включаючи Служіння, наполегливе тренування, взаємини, традиції, спосіб життя, т. д.). Фактично в сучасному вузі — цьому відповідає *б модель випускника*.

• **Програми Формування Особистості** — практично завжди мають одні і ті ж загальні основи: **початок підготовки** (з дитинства, як правило, з 5–7 років і до 21 року у Лицарів, або до 33 років у Спарті, хоча сам розвиток може тривати і все життя). При цьому Формування Особистості (Відданість, Служіння, Чесність, Етичність, т. д.) — завжди вважалося *основою підготовки* (питанням Формування Особистості приділялася приблизно половина навчального часу і сюди входили: розуміння сенсу життя, формування особистих якостей, формування ставлення до Бога, до Батьківщини, до Братства, до Обов'язка, т. д., зрозуміло, фізична підготовка була завжди обов'язковою і на дуже високому рівні), також вкрай важливо було і вивчення всіх *інших наук* (військового мистецтва, мистецтва управління, інше) [2].

### 4. Таким чином, основне, на що ми спираємося в історії — наступне:

- **Духовно-моральні Стандарти** (вимоги до Гідної Людини).
- **Програми Формування Особистості**, відповідні принципи і підходи.
- **Всі інші умови**, що впливають на формування Особистості.

#### Основні тези

1. **В історії досить прикладів високоефективного рішення задачі Формування Гідної Людини** (Особистості) і досить прикладів отримання найвидатніших результатів, багато в чому саме завдяки рішенням задачі Формування Особистості.

2. **Вирішення цієї задачі в історії — дає всі підстави вважати, що і на сучасному етапі розвитку суспільства ця задача також може бути і повинна бути успішно вирішена**, але, зрозуміло, з урахуванням вимог сучасного часу.

## Розділ 4. ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ В ЦЬОМУ НАПРЯМКУ. БЛИЗЬКІСТЬ ДО АНАЛОГІВ ТА ОСНОВНІ ВІДМІННОСТІ

В даному Напрямку спільне з традиціями Формування Особистості в історії — неминуче задається загальними цілями (Формування Гідної Людини — Особистості). Аналогічним чином відмінності від традицій Формування Особистості в минулому — неминуче задаються відмінностями сучасного суспільства від тих умов, які були раніше (відмінності за законодавством, за образом і темпом життя, за освіченістю людей, т. д.).

Спільне з кращими прикладами в історії:

1. **Максимально можлива близькість цілей і максимально близьке розуміння суті Формування Особистості:**

- **формування внутрішнього світу людини** (максимально повно і максимально близько до Ідеалу — від переконань до зовнішніх проявів);
- **формування здатності пройти свій шлях життя гідно** (здатність ставити і досягати всі основні цілі життя).

2. **Розуміння ролі Формування Особистості для держави і суспільства, для досягнення будь-яких значущих результатів:**

- **розуміння, що «Гідне Суспільство — це Гідні Люди»** (а також Гідні Взаємовідносини, Гідні Традиції, Гідна Культура, т. д.);
- **розуміння того, що всі основні блага суспільства створюються Гідними Людьми** (Творцями, Служителями, т. д.), а всю шкоду і ганьбу суспільства створюють негідні люди (злочинці, наркомани, злодії та інші асоціальні елементи або гріхи і пороки окремо взятих людей);
- **розуміння того, що задача держави і суспільства — не тільки створювати матеріальні блага для людини, але і** (а краще — перш за все) **саме Духовні Блага** (те, що відчуває людина і якою вона є) — повага до себе, гордість за себе і свою країну, відчуття Щастя і Польоти Душі, чітке розуміння Сенсу Життя, багато іншого.

3. **Загальний підхід до досягнення поставленої мети:**

- **чіткий Духовно-моральний Стандарт;**
- **довготривалі програми Формування Особистості;**
- **виконання всіх інших умов, що впливають на формування Особистості.**

Це — основне, що об'єднує з кращими прикладами минулого.



**Основні принципові відмінності даного підходу від традицій Формування Особистості в історії:**

**1. Основа** — *суто наукова* (логічність, перевіряємість, т. д. — універсальна, загальна для всіх країн, груп і верств населення), *а не релігійна, ідеологічна*, т. п. (як правило, не може бути реалізована в сучасному суспільстві в силу релігійних, ідеологічних та інших відмінностей).

**2. Напрямок 1. Зміна вже дорослої людини** (з досить сумними середньостатистичними показниками, наприклад, за деякими даними — самотність може стати найближчим часом хворобою № 1 в світі, що виникає, перш за все, через нерозуміння Сенсу Життя, через обмеженість та блокування духовних Цінностей і Почуттів, через нездатність бути відкритим і спілкуватися «по Душам», т. д.), *а не формування його з дитинства* (як було раніше, а якщо ж говорити про аристократію, то не просто з дитинства, а в перебігу багатьох поколінь, наприклад, для Тевтонського Ордену — 16 поколінь бездоганної репутації було необхідно, щоб стати членом Ордену). *Хоча, звичайно, кінцева мета — відродити традиції Формування Особистості в суспільстві так, як це було і в кращі часи: Формування Людини як Особистості починалося з самого дитинства і тривало і підтримувалося постійно протягом багатьох поколінь* [5].

**Напрямок 2. Формування Особистості з дитинства — проект «Реформування Освіти».**

**3. Базова аудиторія** — *люди з вищою освітою або студенти* (відповідні за вихідними даними), *а не тільки потомствени аристократи* (ті, хто в минулому, перш за все, отримував і саме гідне виховання, і найвищу світську освіту). **Підстава** — *перш за все зміна загального рівня розвитку людей*. Як показник — вища освіта в багатьох країнах стає нормою і може сягати від 40 до 80–90 % дорослого населення.

**4. На даному етапі орієнтація, перш за все, на комерційні курси і на вільний вибір людей, на їх персональну зацікавленість «змінити себе і своє життя на краще».** У минулому ж — це були вимоги Закону, загальні для всіх і обов'язкові умови для кар'єри і для права носити титул, в ряді випадків, і для права просто зберегти життя (бути Чесним, Відданим, Служити Батьківщині і Першій Особі). Кінцева мета — реформування освіти.

**5. Одна з основ формування єдності та включення вищих мотивів — це Служіння.** В даному напрямку реалізується, перш за все, у вигляді *Громадської Діяльності* (починаючи з міценатства та благодійності і далі, продовжуючи розвиток в інших, більш складних видах діяльності). На відміну від того, як це було раніше (найвища проява Служіння, Доблесті, і всіх особистих якостей — *це війна* і не з бункера, як зараз, а обличчям до обличчя з ворогом — з мечем або списом). Це основні відмінності від кращих прикладів минулого. Дані положення коротко представлені в [7].

**Основні тези**

1. Якщо сформулювати цілі і завдання даного Напрямку іншими словами, то вони можуть виглядати наступним чином: *«Основна мета — відродити кращі традиції Формування Особистості (Традиції Аристократизму і Лицарства), повернути їм ту високу роль, яку вони раніше займали в історії, але на чітко науковій основі і з урахуванням всіх вимог, що пред'являються сучасним суспільством».* Для блага всього суспільства *вкрай необхідно, щоб в найближчому майбутньому Формування Особистості стало однією з найбільш пріоритетних задач* для науки, освіти, держави і суспільства в цілому. Якщо ця задача не буде поставлена, то вона і не буде вирішена.

**2. Найвищі досягнення Формування Особистості** (Лицарство, Аристократія, ін.) — *досягалися без детального вивчення будови і механізмів роботи Свідомості*, але з глибоким розумінням яким чином Свідомість можна і потрібно формувати. **В даному напрямку глибоке розуміння механізмів роботи Свідомості необхідні для:** А. Рішення поставленого, дуже складного завдання — *зміна вже дорослої людини*. В. В ідеалі — *для збільшення ефективності Формування Особистості* (збільшення швидкості змін і досягнення більш високих результатів, для розкриття всіх граней Особистості).

**Розділ 5. МОРАЛЬНИЙ СТАНДАРТ (СТАНДАРТ ДОСТОЙНИХ)**

**Духовно-моральний Стандарт (Стандарт Гідних)** — одна з основ даного напрямку. Його основна роль — визначити, якою може і повинна бути Гідна Людина, якою може і повинна бути Гідна Доля. Основні питання даного розділу — яким повинен бути Стандарт, і яким він бути не може і не повинен, які завдання повинні бути вирішені при розробці Стандарту, і уявлення, в першому наближенні, ключових основ Стандарту.

**1. Яким повинен бути Моральний Стандарт. Його основи:**

• Як вже було сказано, чітко *наукова основа* (але з опорою на все краще, що вже було в історії і в сучасному світі) і *наукова строгість* (він повинен бути найбільш ефективним, логічно обгрунтованим і мати можливість перевіритися).

• *Реалізація без протиріч всіх основних інтересів Людини, Організації і Суспільства* (для цього їх цілі та цінності не повинні суперечити один одному, а повинні відповідати один одному, підсилувати один одного і доповнювати).

- **Універсальність, прийнятність** для всіх країн, груп і верств суспільства.

При задоволенні даних вимог — Моральний Стандарт має всі підстави на підтримку з боку науки, держави і суспільства і на безперешкодний вхід в систему освіти, в довільні організації і колективи.

## 2. Якими дані Стандарти не повинні бути:

- **Якими-небудь вузько конфесійними, вузькокорпоративними, вузькопрофесійними, національними, ідеологізованими, т. д.** (так як це створює протиріччя між представниками різних груп і стандарти стають непридатними для практичної реалізації).

- **Одномоментними** («модними», «популярними», «на потребу дня», т. д.), щоб не було необхідності їх змінювати протягом тривалого часу.

3. **Які завдання необхідно вирішити для розробки даних Стандартів** (фактично вони вже вирішені в даному напрямку, по крайній мірі, в основах на принциповому рівні):

**Задача 1. Визначити всі сфери (коло питань, що розглядаються): життя Людини** (Служіння, Розвиток, Самореалізація, Взаємовідносини, Традиції, Образ Життя, ін.) і **всі складові внутрішнього світу людини** (переконавання, цінності, самооцінка, цілі, особисті якості, здібності управління собою, ін.), **що впливають на досягнення поставленої мети** (Формування Особистості).

**Задача 2. Класифікувати всі існуючі переконавання, цінності, уявлення Людини про себе, про свою долю, т. д. за двома основними критеріями:** *що гідне* (відповідає позитивним цілям, веде до Сили, Щастя, Досконалості, Успіху, т. д.) і *що не гідне* (веде до страждань, руйнувань, невдач, негативних наслідків для себе, інших людей і для навколишнього світу). Тобто визначити, що необхідно культивувати, і від чого необхідно звільнитися.

**Завдання 3. Класифікувати всі позначені в завданні 1 положення за відповідними категоріями** (етапами особистісного росту). Необхідно, щоб можна було: А. З високим ступенем об'єктивності оцінювати особистісний розвиток і досягнення кожної людини («наука починається там, де починаються виміри»). В. Розробляти відповідні програми Формування Особистості (покрокове, поетапне освоєння відповідних категорій).

## 4. Стандарти Гідних (одна з основ, варіант рішення).

Так як одних тільки особистих якостей в деяких словниках налічується десятки тисяч, то очевидно, що коротке визначення ключових положень Моральних Стандартів — є дуже непростим завданням. Один з основних принципів при розробці Стандартів — практичне використання Людиною однієї з основних цінностей життя — ЧАСУ (якщо людина розуміє, мотивована, т. д., то вона — здатна діяти у відповідному напрямку, якщо ж не розуміє, нездатна, т. д. — то і не діє). В даному випадку ми представляємо готовий варіант рішення без проміжних викладок.

Основи стандарту (зовнішні цілі):

1. **Служіння** — вищий мотив, бажання блага цьому світу і дії на благо. 3–4 год./нед. (для найбільш активних — на порядок більше). Повинно прийти на зміну махровому егоїзму.

2. **Розвиток** — усунення всіх проблем, розкриття всіх талантів і достоїнств. 2-3 р./тиждень від 2 до 5–5,5 акад. годин.

3. **Самореалізація** — насолода від творення і боротьби, прагнення до найвищих результатів, гідні методи, замість виживання, стресів, роздратування, всіляких недостойних методів, т. д.

4. **Взаємовідносини** — про які тільки можна мріяти: щирість, довіра, повага, найвища етика, надійність і відданість, замість вульгарності, примітивізму, фальші, обману і зради.

5. **Традиції, спосіб життя** — повинні бути піднесеними і прекрасними, повинні зближувати і облагороджувати людей, т. д., замість вульгарності і шкідливих звичок.

У більш складному варіанті — дані Стандарти оцінюються за сотнями показників по відповідній системі оцінок. **Одна із стандартних систем оцінок, використовуваних в авторських програмах Формування Особистості — наступна: 1 бал** — негативне ставлення до того чи іншого положення (наприклад, до творчості, до занять спортом, до відданості, т. д.), його неприйняття; **2 бали** — нейтральне, незацікавлене відношення; **3 бали** — зацікавлене ставлення (мотивований), зусилля (від мінімальних до 100 %-х), без значущих результатів; **4 бали** — отримання необхідних результатів, норма, відповідність Стандарту; **5 балів** — майстер, приклад для наслідування, наставник.

За цими показниками кожен легко може оцінити стан, цілі свого життя і прийняті відповідні рішення, що перш за все необхідно змінювати на краще.

Дані положення також були представлені в [4].

## Основні тези

1. **Дані Стандарти — універсальні** і можуть служити, по крайній мірі, основою для розробки Стандартів, прийнятою наукою і суспільством в цілому.

2. **Суть Стандартів**, як в даному Напрямку, так і в аналогах історії — залишається незмінною: культивування всього найкращого, що є в людині, і усунення всього, що робить її слабкою, порочною, проблемною і неефективною.

## Розділ 6. ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ

Як було сказано вище, *практична реалізація даного напрямку — це всілякі програми навчання, спрямовані на досягнення кінцевої мети, на Формування Людини як Особистості. Всі програми — мають спільні цілі, спільні цінності, спільні теоретичні та методичні основи.* Але, зрозуміло, відрізняються один від одного в залежності від умов і вирішуваних задач.

*На даний момент нами розробляються / розроблені два основних напрямки практичної реалізації даного підходу:*

**1. Курси «Формування Особистості»** — для широкої аудиторії, реалізуються на практиці:

- Де-факто єдина повноцінна вища освіта в цій сфері (підготовче відділення — 230 уч./рік), 5 основних курсів в середньому по 100 занять, по 5 акад. годин. Всього близько 2730 годин.

- Працюють з 2012 р. Пройшло навчання понад 300 осіб. Отримані очікувані результати (значущі позитивні зміни).

- Готуються до тиражування [1, 7].

- Теоретична та методична основа для проекту «Реформування Освіти» [8].

**2. Проект «Реформування Освіти»** — перспективний напрямок, його практична реалізація можлива після отримання наукового визнання даного напрямку.

Суть. Близько 90 % отриманих в школі знань — в житті не використовуються (це ресурс для введення програм «Формування Особистості»). Питанням цілеспрямованого виховання, цілеспрямованого формування Особистості — приділяється нуль годин навчального часу. У той час як дана тематика, зараз, набуває першочергового значення. Кожному — необхідно бути сильним, розумним, щасливим, досконалим, успішним, цілеспрямованим, високоетичним, високо мотивованим, високоефективним, багато іншого.

Тому кінцева мета даного проекту — щоб 50 % навчального часу в системі освіти виділялося питанням формування людини як Особистості [8].

### ОСНОВНІ ВИСНОВКИ

**1. Представлений Напрямок** — логічно повно, представляє принципово нові підходи і вирішує багато завдань, які в науці до цього не були вирішені, а деякі навіть не були поставлені, по крайній мірі, як найбільш значущі.

**2. Курси «Формування Особистості»** — *є: А. Практичним підтвердженням справедливості та адекватності розроблюваних Теорій. В. Практичним підтвердженням того, що досягнення поставленої мети можливе* (отже, необхідні дослідження можливостей тиражування даних процесів для більш широкої аудиторії).

**3. Реформування освіти**, з точки зору введення в неї відповідних курсів по Формуванню Особистості — вкрай необхідно для усунення існуючих в суспільстві проблем і зміни в кращу сторону якості громадян.

**4. Проект «Реформування Освіти»** — *може бути розглянутий як один з варіантів вирішення однієї з найбільш значущих наукових і громадських завдань: зміни Людини і Суспільства на краще.*

**5. Практичне підтвердження всіх представлених положень і отриманих результатів**, зрозуміло, вимагає додаткових досліджень і підтвердження з боку інших вчених і дослідницьких організацій. Щиро сподіваємося, що рішення задачі Формування Особистості і, таким чином, усунення (починаючи з середньої школи і в перспективі з дошкільного виховання) величезної частини психоемоційних та інших проблем — не залишить байдужим більшість дослідників та інших гідних представників нашого суспільства. Тому всі зацікавлені особи та організації — запрошуємо до співпраці.

### Література

1. Акредитація: Міжурядова Вища Вчена Рада Міжнародного Університету Фундаментального Навчання. Росія, Санкт-Петербург. Великобританія, Лондон, Оксфордська Освітня Мережа, 2012 р. Сертифікат на Акредитацію уч. програм «Стандартний коучинг», «Програми загального розвитку», «Докторантура Системи».
2. Бухарова Г. Д., Старикова Л. Д. Общая и профессиональная педагогика: уч. пособие для студ. высш. уч. заведений — М. : Издательский центр «Академия», 2009. 336 с.
3. Курси «Формування Особистості». URL: <https://www.acadfl.com>.
4. Миание М. Ю., МАНИФЕСТ. Достойный Человек. Достойная Организация. Достойное Общество. Харьков : ООО НИЦ «Созидание», 2013. С. 1–24.
5. Миание М. Ю., Образование будущего. Формирование Личности // газета «Дело Жизни». Харьков : ООО НИЦ «Созидание», 2010 р. № 3.
6. Миание М. Ю., Сознание Человека. Харьков : ООО НИЦ «Созидание», 2007. С. 24–35.
7. Миание М. Ю., Формирование Личности. Выбор. Правила. Механизмы // газета «Дело Жизни». Харьков : ООО НИЦ «Созидание», 2010. № 7.
8. Проект «Реформування Освіти». URL: [https://ridero.ru/books/proekt\\_obrazovanie\\_budushego](https://ridero.ru/books/proekt_obrazovanie_budushego).
9. М. Y. Mianiye, «THE GENERAL INFORMATION MODEL OF HUMAN CONSCIOUSNESS», in Proc. 2015 TSC conferences «Toward a Science of Consciousness — 2015».

## ДІАЛОГІЗАЦІЯ В КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ ОСОБИСТОСТІ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР

**Н. В. Авдимириць**

аспірант кафедри історії, археології і філософії  
Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Богдана Хмельницького

Витоки актуальності означеної проблеми в сучасних умовах пов'язані не тільки з інтересом до вивчення способу мислення людини, а й із комплексним аналізом впливу мови на формування особистості в будь-якому суспільстві. Означена проблема стає особливо актуальною в умовах посиленням глобалізаційних процесів та взаємопроникненням культур. Єдиний світовий простір вибудовує на основі інформаційної економіки взаємодію між людьми, стає реальністю існування людства, і на перший план висуває саме питання взаєморозуміння й прийняття етнокультурних явищ і особливостей поведінки, притаманних кожній культурі і народу. В таких умовах усі проблеми, що стосуються впливу форм мови на сприйняття світу представниками різних лінгвокультурних груп, набувають неабиякого значення.

Модернізація сучасної освіти безпосередньо пов'язана з формуванням повноцінної особистості, яка є професійно компетентною, інноваційно дієздатною особистістю, у діяльності якої діалогічна культура посідає чільне місце. Зрозуміло, що становлення й розвиток особистості відбувається в полікультурному середовищі, де освіта постає універсальним механізмом відтворення, збереження, розвитку культури та імплементації духовного досвіду [5].

Наше дослідження порушує проблему креативного впливу мови на освіту людини засобами збагачення уявлень про дійсність, а також виявлення найбільш адекватних способів взаємодії з нею в контексті соціально-філософських питань, що стосуються поліпшення взаєморозуміння представників різних культур. Практика діяльності переконливо доводить, що проблеми, які виникають із появою значної кількості етнічних, релігійних, ідеологічних та функціональних викликів, неможливо розв'язати без налагодження діалогу.

У ситуації, що нині складається, перед педагогами постає необхідність не лише заново осмислити й переосмислити теорію і методи викладання, вивчення, навчання мови, а й проаналізувати зміни глобальних трендів сучасного світу в руслі посилення ролі та функціонального призначення державної мови [6, с. 38]. Концепція НУШ, утверджуючи компетентність спілкування державною мовою та визначаючи її компетенції, актуалізує нові підходи до змісту навчання у порівнянні з традиційною програмою, орієнтованою на академічний мовознавчий зміст.

Ми погоджуємося з думкою, що саме від педагога залежить культура, стиль мовлення майбутніх фахівців, ефективне застосування ними знання української мови в різних ситуаціях, стилях спілкування. Саме його діяльність є визначальною в реалізації духовного (лінгвокогнітивного, морального, чуттєвого) потенціалу взаємодії зі світом.

У руслі філософії, психології та лінгвістики накопичено значні теоретичні та практичні знання, що стосуються вивчення творчої активності носіїв мови, виокремлення значення мовленнєвої діяльності в житті людини і суспільства, які можуть і повинні бути використані для означення й подальшої розробки філософських проблем креативності мови. Витоки поглядів на активну роль мови в житті людини можна виявити вже в міфологічному корпусі уявлень ментально різних народів.

Сьогодні культурно-освітній процес має бути орієнтований на вимоги роботодавця до перспективної молоді, яка передусім повинна володіти здатністю працювати самостійно, без постійного керівництва, брати на себе відповідальність, помічати проблеми і шляхи розв'язання їх, аналізувати нові ситуації й застосовувати нові знання для такого аналізу, засвоювати знання з власної ініціативи тощо. Це означає, що процес навчання (зокрема й мови) повинен бути мотивованим. Крім того, предметну компетентність слід оцінювати на вищому рівні [2].

Як слушно зауважують дослідники, педагог «повинен бути носієм норми, зразка, повинен уміти чітко передавати інформацію у відповідній формі, вміти спонукати учня до потрібних дій, викликати в нього бажання наслідувати вчителя» [4, с. 101]. При цьому сучасний педагог повинен бути особистістю, втіленням національної духовності як частки загальнолюдської етики й моралі, людиною широкого кругозору, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно виправдано користуватися мовними засобами в різних формах, сферах і жанрах мовлення.

Оволодіння нормами мовного етикету — один із найважливіших складників комунікативної компетенції педагога, оскільки вербальна агресія — досить поширене, якщо не типове, явище в сучасному педагогічному мовному середовищі. Тим часом така агресія може мати небезпечні наслідки, тому що в дітей знижується самооцінка, виникає невпевненість у собі, з'являються спочатку страх перед конкретним учителем, а потім і перед школою взагалі, погіршується психосоматичний стан. Усе це негативно відбивається на успішності конкретної дитини і навчально-виховному процесі загалом [2].

Як відомо, мовленнєва діяльність — це своєрідна форма пізнання людиною предметів і явищ дійсності, а також засіб спілкування людей між собою [6]. Мовлення є формою опосередкованого пізнання дійсності, її відображення за допомогою рідної мови. Можна сказати, що мова є загальним поняттям, а мовлення —

конкретним, що передбачає індивідуальне користування мовою. Тому мовлення бідніше за мову, але водночас і багатше за неї. Адже людина у своїй практиці спілкування звичайно використовує лише незначну частину того словника і тих різноманітних граматичних структур, які становлять багатство її рідної мови.

Водночас мовлення є багатшим за мову, бо людина, говорячи про щось, передає і своє ставлення до того, про що вона говорить, і до того, з ким говорить. Її мовлення набуває інтонаційної виразності, змінюється ритм, темп, характер. Тому людина в спілкуванні з іншими може сказати більше, ніж означають ті слова, які вона вжила (підтекст мовлення). Але для того, щоб людина могла досить точно і тонко передавати свої думки іншій людині, причому так, щоб впливати на неї, щоб її правильно зрозуміли, вона повинна дуже добре володіти рідною мовою і грамотно вести діалог [2].

При обґрунтуванні соціально-комунікативного підходу до мовотворчості ми керувалися ідеями Г. С. Батищева, М. Бахтіна, В. С. Біблера, М. С. Кагана про відкриту інтерсуб'єктивність і діалогічність творчості. Важливе значення мають також психологічні положення про єдину психофізіологічну основу всіх видів мовленнєвої діяльності (М. І. Жинкін, В. П. Зінченко, І. О. Зимня), про фазовий характер породження мовленнєвої діяльності (Л. С. Виготський, О. О. Леонтьєв, А. Р. Лурія та інші).

У руслі філософії мови в цілому і мовознавства зокрема домінують ідеї щодо творчого характеру активності мови. Зарубіжні й вітчизняні філософи, вчені та мислителі, обґрутовуючи свої погляди на маловивчену галузь активного творчого впливу мови на людину, зробили істотний внесок в осмислення взаємодії мови людини і її душі. Діалог формує думку людини, керує нею, веде шляхом розвитку загальної культури. Діалог можна різними засобами розвивати, робити прозорим, щирим, бо він — творче знаряддя, за допомогою якого виховується думка, серце, слово правди й краси та творчості.

Творчість у всій повноті (як канонізований в культурі креативний дискурс) є результатом складного процесу взаємодії індивідуального й соціального, творчість є завжди співтворчістю, що неможлива без взаємності і взаємодії однієї людини з іншими людьми, культурами, без зв'язку і співвіднесеності особистісного й соціального. Феномен творчості можливий завдяки об'єднанню та взаємодії людської унікальності та неповторності з соціальною нормативністю й відтворюваністю. Творчість не є просто актом, дією чи діяльністю, адже являє собою передусім комунікативну спрямованість на іншого і ставлення до іншого.

Поняття «творчість» характеризує різні форми взаємовідносин особистості з іншими людьми, суспільством. Ці форми численні й різноманітні, тому незліченні відтінки творчості, тому таким багатозначним є поняття «творчість», що виступає і як психологічна категорія, і як категорія культурологічна, і як категорія соціально-історична, а також естетична, онтологічна тощо, що об'єктивує в собі низку таких понять, як «зміна», «рух», «життя». Комунікативно-діалогічний підхід до творчості зміщує акценти його аналізу: творчість — це не тільки характеристика людських здібностей, не лише характеристика людської діяльності та її результатів, а й характеристика людських відносин.

У цьому сенсі саме в діалозі розвиваються мотиваційна, інтелектуальна, духовно-моральна, комунікативна та інші компетентності; формується окремий підхід до особистості, який уможливує автономність думок, збереження власного «Я» та ідентичності, здійснюється рефлексія щодо всіх складників культурного потенціалу, що забезпечує системний розвиток особистості. Культурна особистість творчо реалізує свою біосоціо-духовну природу на засадах інтелектуальності, етичності й духовності [5].

Сучасне суспільство характеризується мінливістю, динамічністю, насиченістю інформації, інтенсифікацією комунікації, мобільністю тощо. Визначальним складником професійної компетентності педагога стає його комунікативна культура, оскільки спілкування вчителя з учнями — основа всього навчально-виховного процесу. Відтак особливої значущості набуває проблема мовленнєвої культури вчителя, яку слід удосконалювати на етапі його професійного становлення.

Питання формування вмінь і навичок культури мовлення завжди хвилювало науковців. У поле зору педагогів і психологів потрапляють, зокрема, такі аспекти досліджуваної проблеми: загальнотеоретичні проблеми культури мовлення (Н. Бабич, Г. Васильєва, Б. Головін, К. Городенська); особливості публічного мовлення (Н. Голуб, Д. Карнегі, П. Таранов, І. Томан); особливості формування й удосконалення мовлення вчителів (Н. Дика, В. Жовтобрюх, О. Караман, Л. Струганець) тощо. На думку С. Гончаренка, «культура мови — це дотримання установлених норм вимови, слово- та формовживання і побудови фраз» [1, с. 182].

Наразі доведено, що мова є найважливішим засобом людського спілкування. Між висловлюваннями встановлюються діалогічні стосунки, хай навіть віддалені в часі та просторі, однак у них наявна певна конвергенція (тобто часткова спільність теми, точка зору). Навіть найлегша алузія на чуже висловлювання надає мовленню діалогічності. А діалогічний підхід можливий до будь-якої значущої частини висловлювання, навіть до окремого слова, якщо воно сприймається не як безособове, а як знак чужої смислової опозиції, як представник чужого висловлювання. Як слушно зауважує О. В. Юрченко, знакова природа слова та його діалогічне існування є синтезом «індивідуального й суспільно-комунікативного, колективного і підсвідомого, емоційного й раціонального, експліцитного та імпліцитного (зовнішньо не виявленого)» [8, с. 82].

Як зазначалося вище, мова є засобом взаємодії, інструментом напруженої пошукової праці педагога. З нею тісно пов'язаний діалог, який конкретно використовує мову як інструмент для висловлення думок, почуттів, настроїв. А метою діалогу є забезпечення продуктивної взаємодії (комунікації) між учасниками педагогічного процесу, організатором якого виступає саме вчитель. Саме в освітньому процесі засвоюється досвід культур, артикулюються інтереси й цінності суб'єктів освіти, відбувається обмін досвідом, і в такий спосіб за допомогою діалогу забезпечується цілеспрямований вплив освітнього середовища на розвиток людини культурної й створюються умови для сталого розвитку світу [5]. Тому діалогізацію культурно-освітнього простору особистості на шляху до європейського простору розглядаємо як важливий компонент її професіоналізму та інструмент досягнення мети у взаємодії з учнями, колегами, батьками.

Безперечно, комплексне вивчення системи встановлення діалогу неможливе без порівняльних досліджень світосприймальних настанов, етнічних особливостей, психофізіології, поглибленого аналізу етнічної свідомості й самосвідомості, національної приналежності учасників діалогу. У цьому руслі переконливий соціально-психологічний портрет нашого співвітчизника відтворює дослідник Володимир Янів: «Українець — це інтровертна людина з сильним відчуттям свого «Я» і бажанням самовияву назовні, яке прямуюванням вирішує про приналежність українського народу до індивідуалістичного культурного циклу. Заглиблений у собі і маючи відчуття гідності, він прямує до повалення всяких обмежень особистої свободи, в тому числі до нівеляції соціальних перегород. Неохота коритися волі іншого йде так далеко, що комплементарне прямуювання до самовияву — нахил підпорядковуватися — в українця з природи слабо розвинений. Ця остання властивість характеру ще більше поглибилася у результаті століть неволі, коли творчий спротив набирив прикмет чесноти» [10, с. 88].

Деталізуючи духовно-психологічний портрет українця, В. Янів виокремлює інші важливі риси. Наприклад, пасивність (знеохоту) українців у соціальному житті він пояснює відсутністю зовнішніх успіхів, нерідко через незалежні від них обставини. Така пасивність веде до своєрідної втечі від дійсності у формі мрійливості, споглядальності, «ілюзіонізму». На думку дослідника, специфіка інтровертизму української вдачі полягає в тому, що останній не є зануренням у себе, а тільки спрямований на себе. Такий почуттєвий інтровертизм потребує контакту з іншими людьми. Самотності українець не переносить. До шукання контакту стимулює прагнення самовияву, який мусить спрямовуватися на зовнішній об'єкт. Тому українець шукає соціального резонансу, потреби висловлення. При цьому слід зауважити, що бажання естетичного вислову та креативного впливу на учасників спілкування виробило в українців пієтет не тільки до слова, а й до музики.

Окремо досліджував В. Янів етнічні особливості суспільного життя (розвідка «Соціальні інстинкти українців»). Його цікавили лише ті соціальні інстинкти, що відрізняють один народ від іншого і визначають його культурну самобутність. Для соціального життя, стверджує вчений, характерними є два типи взаємин особистості й колективу:

а) співжиття на принципах збереження самостійності й толерантності індивідуальності кожного члена колективу;

б) нівеляція в спільноті і втрата індивідуальності.

Наразі загальноновизнаним є той факт, що індивідуалістична засада творення й існування колективів притаманна Європі, колективістична — Азії й Росії. Насамкінець В. Янів констатує, що наука одностайно зараховує українців до європейського культурного циклу. А це означає, поза сумнівом, що породження й трансляція діалогу в межах європейського соціокультурного простору має органічну соціальну природу.

Вивчення діалогічної особистості в цілому й на теренах європейського соціокультурного простору зокрема неможливе без урахування положення про те, що в мисленні людей існує два типи мисленнєвих форм. Це, наприклад, загальнолюдські логічні форми, породжені потребами процесу пізнання й потребами практичної діяльності людей. Їх універсальний характер зумовлюється єдністю людського пізнання і практики. А також національні форми мислення, зумовлені особливостями граматичного ладу мови. Їх ми називаємо семантичними формами мислення. Оскільки логічні форми породжені потребами процесу пізнання, то кожна з них є необхідною для пізнавальної діяльності людей.

Ми поділяємо думку О. В. Юрченка, що нерозмежування цих та інших форм призводить до серйозних помилок, серед яких слід виокремити такі крайнощі:

1) зведення всіх форм мислення до національних семантичних форм під загальною назвою «логічні форми»; визнання у зв'язку з цим національних відмінностей у логічному ладі мислення людей (це притаманне, наприклад, неогумбольдтіанству);

2) зведення всіх форм мислення до загальнолюдських логічних форм і у зв'язку з цим заперечення можливості будь-яких відмінностей в організації думки у людей, що говорять різними мовами [9, с. 203].

Наразі вивчення будь-якого феномена, пов'язаного з діяльністю мови, у всіх випадках передбачає філософські узагальнення, що виникають від самої загадковості функціонування мовної структури й участі мови в діяльності людини. У філософії й лінгвістичній науці досі зберігається нез'ясованим процес глибинних підстав зв'язку мови й людської душі, мови й свідомості. У всі часи найвизначніші мислителі й філософи намагалися розгадати цю

таємницю й доходили думки, що кінцеву відповідь на запитання «Що таке мова?» повинна з неминучістю випереджати відповідь на запитання «Що таке людина?» Відтак мовномисленнєва діяльність є кваліфікаційною ознакою в низці філософських і менталінгвістичних досліджень, що продукують різноманітні спроби розібратися в проблематиці взаємодії людини і мови, оскільки тільки так можна хоча б наблизитися до ідеалу абсолютної істини.

Отже, діалогізм як комплексна категорія втілює ідею гармонії протилежних начал, сентенцію взаємного доповнення й зумовленості. У парадигмі індивідуального й соціального розвитку діалог є конститутивним принципом життя і навіть складає сутність людського буття. На відміну від монологізму, що претендує на володіння готовою істиною, діалогізм є продуктивною альтернативою, що визначає шлях до самопізнання та творення Людини. Взаємозумовленість категорії діалогу в її мовному вираженні й діалогу культур є дихотомічною, оскільки діалогізм слова саме в тому й полягає, що одне слово відчуває поруч із собою чуже слово, яке веде мову про той самий предмет, і моделює при цьому структуру свідомості, породжує нові еволюційні смисли.

У дидактичному й прагматичному аспектах майстерне налагодження діалогічних взаємин дасть можливість молодим ученим, учням та їх педагогам спілкуватися без бар'єрів, брати участь у міжнародних конференціях, стажуватися в розвинених країнах зі стабільною економікою, проводити наукові дослідження за допомогою інноваційних технологій, ділитися знаннями й отримувати досвід від іноземних колег.

### Література

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
2. Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції. URL: <https://msu.edu.ua/.../osvita-i-formuvannya-konkurentospromozhnosti-faxivciv-v-umov>.
3. Тернопільська В. І. Вплив ціннісних орієнтацій на формування соціально-комунікативної культури школярів // Ціннісні орієнтації навчальної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів у контексті сучасних вимог до освіти : наук.-метод. зб. / за заг. ред.: О. А. Дубасенюк, В. І. Слінчук. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. С. 97–101.
4. Товканець Г. В., Лендел Л. В. Культура спілкування як спосіб ефективної педагогічної комунікації // Актуальні проблеми початкової освіти та інклюзивного навчання : збірник тез III Міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 3–4 травня). Львів, 2018. С. 100–102.
5. Троїцька О. М. Діалогічна культура майбутніх учителів: спроба філософського підсилення // Versus : науково-теоретичний часопис / Мелітопольський державний педагогічний університет ім. Б. Хмельницького. 2016. № 1 (8). С. 77–81.
6. Усаєнко Т. Горизонт Нової української школи: компетентність «спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою» // Українська мова і література в школі. 2017. № 6. С. 37–40.
7. Философский энциклопедический словарь / редкол.: С. С. Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильичёв и др. Изд 2-е. М. : Сов. энциклопедия. 1989. 815 с.
8. Юрченко О. В. Естетична природа національно-культурних конотацій // Наукові записки: серія «Філологічні науки» / відп. ред. Г. В. Самойленко. Ніжинський державний ун-т ім. Миколи Гоголя. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2014. Кн. 4. С. 82–86.
9. Юрченко О. В. Особливості вивчення логіко-семантичних та національних форм мислення у їх відношенні до мови // Наукові записки : серія «Філологічна» : зб. наук. праць / уклад. І. В. Ковальчук, Л. М. Коцюк, О. Ю. Костюк. Острого : Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2017. Вип. 64. Ч. 2. С. 202–205.
10. Янів В. Нариси до історії української етнопсихології. Мюнхен : УВУ, 1993. 218 с.

## ПРОЕКТ «РЕФОРМУВАННЯ ОСВІТИ» / «ОСВІТА МАЙБУТНЬОГО»

**М. Ю. Міаніє**

PhD з психології та філософії, професор, академік,  
Харківська Регіональна Громадська Організація Центр «Розвиток Людини»,  
Авторський Науково-навчальний Центр «Система акад. Міаніє М. Ю.», засновник, науковий керівник

Можна сказати ми знаходимося в унікальній і в той же час сумній ситуації. З одного боку, в духовно-моральній сфері існує величезна кількість проблем: злочинність, корупція, депресія, самогубство, наркоманія, алкоголізм, конфлікти, зради та ін. [8]. Це все одні з ключових проблем сучасного суспільства, всі вони мають одну і ту ж основу — руйнування духовно-моральних цінностей і принципів. Саме відсутність чітких сильних позитивних переконань і цінностей й веде до того, що люди припускаються різних негативних проявів, тобто тут коріння зла один — бездуховність.

З іншого боку, якщо розглянути існуючу систему освіти, яка повинна не тільки давати соціальні знання, але й виховувати людину, саме виховній частині, яка формує ключові переконання і цінності, практично не приділяється ніякої уваги. У більшості випадків — це нуль годин навчального часу. Тобто є ключові проблеми і практично повна відсутність зусиль для їх вирішення.

Тому **мета даної роботи** — означити основний напрямок, основні ідеї й принципи як дану проблему можна буде вирішити.

Звичайно, в цій сфері ведуться різні дослідження. Широко відомі такі підходи як:

- **Особистісно орієнтовний підхід** — Р. Штайнер, М. Монтессорі, І. С. Якиманська.
- **Діяльнісний (особистісно-діяльнісний) підхід** — С. Я. Рубінштейн, А. Н. Леонтьєв, Н. К. Платонов, В. В. Давидов.
- **Ціннісний підхід у вихованні** — орієнтований на цінності (прагнення до істини, соціальну справедливість, чесність і гідність, здоров'я своє і оточуючих, доброзичливість і гуманність, готовність прийти на допомогу, повагу до таланту і інакомислення та ін.).
- **Гуманістичний підхід** — мислителі Стародавньої Греції, гуманісти епохи Відродження, Ш. А. Амонашвілі.
- **Людиноцентрований підхід** у вихованні, що з'явився на початку XXI ст., розглядає людину головною дійовою особою: все про Людину і все для Людини [2].

Частина з них активно розвивається, але, за великим рахунком: 1. Усі вони вирішують задачі виховання тільки частково, вони не охоплюють весь спектр питань в даній сфері. 2. Вони не є загальноприйнятим науковим стандартом, тобто до формування єдиної теорії в цій сфері наука ще не підійшла. 3. Результати Формування Особистості в історії (підготовка воїнів, аристократів, лицарів) — людей чесних, відданих, етичних, готових до самопожертви, набагато перевершують результати сучасної середньостатистичної освіти (порочність, смуток, депресії, тощо).

Тому за основу представлених пропозицій беруться в більшій мірі не сучасні течії та підходи, які, зрозуміло, заслуговують на повагу і визнання, а саме ті підходи, які століттями існували в історії і давали не просто позитивні, а видатні результати. Ці результати виявлені і у величчї держав та імперій, і в розвитку науки, філософії, мистецтва, архітектури, і в видатних подвигах і битвах, які увійшли в історію. І, перш за все, це система підготовки воїнів, аристократів, лицарів — людей здатних до самопожертви, до безмежної відданості і до служіння своїй батьківщині з повною самовіддачею. При цьому, вони володіють благородством, найвищою етикою і культурою поведінки, формуванням гідних взаємовідносин і високих традицій [5].

Сучасна наука досить заматеріалізована, тому високоякісні роботи в цій сфері, безсумнівно, є, але ми в більшій мірі спираємося не на роботи сучасних вчених, а на роботу з першоджерелами — це статути Орденів, історичні нариси, основні світові вчення (християнство, буддизм, зороастризм, антична релігія, індуїзм, тощо), інші системи виховання минулого (від античності до останніх імперій), і так далі.

З сучасників — основну цінність, з точки зору Автора, мають роботи тих особистостей, які одержали глибоку духовну підготовку, на жаль, таких людей одиниці, тому що наука в принципі матеріалістична. Одним з таких яскравих прикладів є Далай Лама з його програмою «SEE Learning» (методики соціального, емоційного та етичного навчання). Програма підготовлена на науковій основі, із залученням широкого кола фахівців з американського Emory University і інших. Мета цих методик — виховувати співчуття і інші людські цінності, етичну компетенцію в цілому. Ці методики вже апробуються в 100 навчальних закладах в країнах Європи і США, в різних вікових групах (<https://seelearning.emory.edu/>).

## 1. Підхід

В історії, в усі часи, в основі всіх видатних досягнень стояла *підготовка кадрів*: чесних, відданих, високоєфективних, високо мотивованих. Саме такі люди розвивали науку, будували прекрасні міста і перемагали в битвах [3, с. 167].

Люди ж аморальні, невиховані — завжди були головним злом для суспільства. Саме вони марнували життя, зраджували, крали, влаштовували чвари, міжособні війни і віддавалися іншим порокам.

Країни та організації, в яких задача Формування Особистості була успішно вирішена, — написали найяскравіші сторінки історії (Давня Греція, Древній Рим, великі імперії, духовно-лицарські ордени, ін.).

Країни, де цю задачу не ставили, не вирішували і де вона не була вирішена — завжди були мало до чого здатні, у багатьох випадках розсипалися зсередини під гнітом власних проблем або ставали легкою здобиччю для зовнішніх завойовників.

### 1.1. Формування Особистості в історії. Загальні закономірності

*Задача Формування Особистості в історії* — успішно вирішувалася вже тисячі разів. Досліджуючи цю тему (Формування Особистості), ми визначили скрізь одні й ті ж ключові закономірності. В кінцевому підсумку — це вирішення трьох основних задач:

1. *Чітке формулювання Духовно-морального Стандарту* — яким повинен бути: громадянин, воїн, аристократ, лицар, т.д. Ці Стандарти представлені — у вигляді Кодексів Честі, статутів орденів, різних настанов, т. д. Найчастіше — на основі релігійних цінностей [3].



2. *Розробка і реалізація програми Формування Особистості*, тобто системи підготовки, що веде до реалізації зазначеного Стандарту. Навчання і виховання відбувалося, як правило, починаючи з 5–7 років і до досягнення зрілості: лицарі — 21 рік, спартанці — 30 років, т. д. Обсяг програм по Формуванню Особистості був, в середньому, — близько 50 % навчального часу, решта — соціальні науки (астрономія, математика, військова справа, ін.).

3. *Облік і найкраща реалізація всіх останніх факторів, що впливають на формування людини як Особистості*: гідні взаємини, гідні традиції, належна творчість, достойний спосіб життя, достойні закони, достойні правителі.

У тому числі це необхідно, щоб людина поважала себе, пишалася своєю країною і любила її, щоб була вдячна за своє життя, за красу і атмосферу, яка панує навколо, щоб вона була максимально мотивована до творення і боротьби [9].

### 1.2. Оцінка ситуації

Духовно-моральний стан (як і фізичний) і в нашій країні і за кордоном — критичний. При цьому, за багатьма негативними показниками (проблеми, пороки), Україна, на жаль, займає лідируюче місце в Європі (за станом на 2012 р.). На даний момент багато показників стали ще гірше. Наприклад:

1. Величезне число самогубств, причому причина номер один — втрата сенсу життя (бездуховність).
2. Число наркоманів за останні 15–20 років — збільшилося в десятки разів.
3. Дев'ять з десяти випускників шкіл за своїм фізичним станом не придатні до строювої служби.

Багато що інше.

Причиною усіх негативних подій, що відбуваються в нашій країні за останній час, багато в чому також являється аморальність влади (брехня, корупція, т. д.). З іншого боку, навіть одна розумна і високomorальна людина, дійсно зацікавлена у створенні загального добра для своєї країни, — може творити дива. Приклади тому: Сінгапур, ОАЕ і багато інших.

Саме тому задачу *Формування людини як Особистості*— ми вважаємо основною в глобальному плані. Тобто, не з точки зору поточних подій, а в глобальному плані — основним стратегічним завданням для якісного переходу суспільства з одного стану, (у якому багато психоемоційних і інших проблем), а до іншого, нового — на порядок більш високого стану, в якому духовно-моральних проблем нема взагалі, або їх вага мінімальна.

## 2. Ключові положення Проекту

### 2.1. Мета і суть пропозиції

**1. Мета** — *розробка і реалізація Авторського проекту «Реформування Освіти»*, в якому основним пріоритетом має бути саме виховання, формування Гідної Людини, Особистості [6].

**2. Суть.** *Практичне досягнення цієї мети — 50 % учбового часу зрештою, в ідеалі, має бути присвячене питанням Формування Особистості*, тобто людини: розумної, сильної, щасливої, здатної ставити цілі і їх досягати, володіти собою, швидко приймати рішення, високоефективної, високо мотивованої, тощо, з позитивними переконаннями і цінностями.

**3. Умови**, основа для цих змін в системі освіти: основна диспропорція середньої освіти полягає саме в цьому: 90 % отриманих в школі знань потім в житті — не використовуються (це резерв для введення програм по Формуванню Особистості).

Питанням Формування Особистості, в середньому приділяється — нуль годин навчального часу, притому, що в цій сфері величезні проблеми, притому, що ці знання, відповідні якості і навички (бути сильним, позитивним, етичним, тощо) — потрібні завжди, кожному і на все життя.

Усунення цієї диспропорції, з точки зору Автора і нашої організації — основне завдання Освіти Майбутнього.

### 2.2. Етапи реалізації

#### 2.2.1. Етап 1. Підготовчий

**Мета** — запустити процес і підготувати один базовий підручник.

**Задача 1.** *Розробити духовно-моральний Стандарт* (по суті це модель випускника), — систему вимог до людини, необхідної нашому суспільству, із залученням основних експертів в цій сфері (України, при необхідності СНД, т. д.).

**Вимоги до Стандарту.** Очевидно, що цей Стандарт не повинен ґрунтуватися на релігійній, національній, вузько корпоративній, т. д. основі. Він повинен ґрунтуватися *на науковому підході, на загальнолюдських цінностях* і має бути притаманний для різних соціальних груп і релігій.

З цього питання є конкретні розробки і пропозиції. Вони потребують обговорення і затвердження.

**Задача 2.** *Розробка системи оцінок* — етапів росту, ступенів відповідності Стандарту, що розробляється. Фактично, ці оцінки повинні: А. Визначати рівень досконалості людини, її моральності і чистоти. В. Мають бути однією з основ для формування навчальних програм.

**Задача 3.** *Визначення базових елементів навчальної програми*, тобто переліку питань, тем і курсів, які необхідно освоїти слухачеві / учневі для досягнення відповідної міри досконалості. Наприклад: якості (чесність, справедливість, доброзичливість, ін.), управління собою (спокій, гасіння негативних емоцій, ін.), етика, манери, т. д.

**Задача 4.** *Розробка першого базового підручника*, який, фактично, має бути введеним в духовність і особистісний зріст. Призначений для огляду усіх необхідних для Формування Особистості тем і прийняття за ними відповідних позитивних рішень.

**Задача 5.** *Початкова підготовка кадрів.* Як правило, відбір найбільш підготованих, найбільш відповідних за своїми особистими якостями викладачів із вже діючого складу. Підготовка — короткі курси або самостійно (по методичних посібниках).

#### 2.2.2. Етап 2. Початкові Програми

**Мета** — **Розробка базових підручників для 5-11 класів з розрахунку 1-2 навч. год./тиж.**

**Завдання 1. Підготовка підручників. Суть пропозицій:**

**5-й клас** — **«Прагнення Душі до Успіху».** Мета: 1. Створення максимальної мотивації для ефективної діяльності, для досягнення значимих результатів. 2. Вивчення і формування окремих якостей, без яких успіх і ефективна робота не можливі: Віра, Воля, Відповідальність, Дисципліна, ін.

**6-й клас** — **«Основні схиблення і звільнення від них».** Мета: 1. Формування самокритичності, зацікавленості в змінах і відкритості до них. 2. Усунення схиблень: страхів, переживань, неприйняття критики, інші.

**7-й клас** — **«Відношення до себе».** Мета: 1. Формування позитивної, адекватної, стійкої самооцінки, яка дає людині силу, радість і впевненість в собі. 2. Усунення конкретних проблем, програм, пригноблюючих самооцінку.

**8-й клас** — **«Відношення до світу».** Жодна людина не досягла Успіху, проклинаючи цей світ. Досягає той, хто думає і діє з правильним відношенням. Мета: 1. Формування любові і вдячності до Батьківщини, людей в цілому, друзів, близьких, батьків, до усього високого і прекрасного. 2. Усунення відповідних негативних програм.

**9-й клас** — **«Стандарти Гідних».** Мета: 1. Формування чітких позитивних переконань, цілеспрямованих установок і цінностей, відносно: А. Внутрішнього світу самої людини. В. Його зовнішніх проявів (основне, що дає досягнення Сили, Щастя, Успіху). 2. Повнота зовнішньої цілеспрямованості (максимально ефективна самореалізація, основні типи взаємовідносин, особистісне зростання, патріотизм, громадська користь, спосіб життя, побут, гроші, інше).

**10-й клас** — **«Формування Особистості».** Мета. Опрацювання основних якостей (чесність, справедливість, повага, інші) і навичок (управління собою, етика, інші) — які роблять людину гідною.

**11-й клас** — **«Досягнення Щастя».** Мета: 1. Формування позитивних переконань, цінностей і реакцій на навколишній світ, радість, що дають, і щастя. 2. Формування невразливості по відношенню до негативних проявів навколишнього світу.

**Завдання 2. Загальна підготовка кадрів.**

**Мета** — формування у викладачів: 1. Необхідної позитивної системи переконань і цінностей. 2. Навичок самоаналізу і зміни себе. 3. Навичок коучингу з метою зміни програм у свідомості слухачів / учнів. Спосіб досягнення — вже реалізований і доступний Авторський курс «Стандартний Коучинг», всього 99 занять по 5 акад. годин.

#### 2.2.3. Інші етапи

**Мета.** Виконання усіх інших умов, необхідних для повного реформування освіти і досягнення кінцевих показників.

**Задача 1. Підготовка повномасштабного навчального курсу з Особистісного зростання з розрахунку** — 50 % навчального часу. Основні можливі теми: управління собою, формула успіху, управління долею, теорія свідомості, т. д.

У тому числі: повноцінна фізична підготовка (формування тіла), бальні танці (осанка, манери), творчість (театр, вокал, КВН — публічність, вплив, свобода самовираження, ін.), імідж, етика, ін.

Повні програми

**1. Теорія свідомості.** Мета — розуміння механізмів формування роботи технік і методик змін переконань і реакцій людини.

**2. Формування Особистості.** Теми: 1. Можливості, закладені в кожній людині. 2. Стандарти і Системи оцінок: рівень розвитку людини, позитивність, ін. 3. Усунення недоліків. 4. Формування достоїнств.

3. Управління Долею:

1. Доля, її закони.

2. Основні чинники, що впливають на долю.

3. Цілі (постановка, робота з ними, основні закони), плани, пріоритети. Цілі: вищі (служіння і розвиток), основні (самореалізація, взаємовідносини — усі типи), такі, що забезпечують (фінансова грамотність, гроші, спосіб життя, відпочинок).

**4. Формула Успіху.** Виконання першочергових ключових умов, необхідних для досягнення довільної мети: формування позитивних цінностей, позитивної динамічної самооцінки (віра в себе і в успіх), постановка цілей, відповідальність, активність, самовіддача.

**5. Управління собою** — перехід від підсвідомого (емоційного, такого, що веде до втрати сил, енергії і можливостей, що позбавляє шансів на успіх) до усвідомленого (править розум і воля, зміна себе і обставин, рух до успіху) і надсвідомого управління.

**6. Комплексний і цілеспрямований розвиток.**

**7. Етика** (правила поведінки, манери, т. д.) і естетика — розуміння і відчуття краси.

**8. Творчість, розкриття талантів.** Навчання танцям (осанка, манери, краса рухів), вокал і театральна майстерність (управління голосом, станом, впливом), КВН.

**9. Основи релігій.** Історія розвитку духовності, і загальні духовно-моральні цінності.

**10. Фізична підготовка** — в об'ємі і по суті необхідні для формування здорового (вільного від недоліків, хвороб) і функціонального тіла.

**11. Інші.**

**Задача 2. Підготовка кадрів.** Припускає спеціалізовану повноцінну вищу освіту.

**Задача 3. Створення необхідних матеріально-технічних і інших умов:** необхідних для повноцінного фізичного розвитку — спортзали, басейни, ін.; для позитивної атмосфери (краса), система винагороди викладачів, учителів (для посилення мотивації — щоб приходили кращі), правові механізми, інше.

### 2.3. Організаційні механізми

Ці питання, як і багато інших — варіантні і потребують обговорення. Найбільш раціональна форма реалізації з точки зору Автора:

1. *Статус.* Повинен визначатися рівнем вирішуваних завдань, тобто має бути максимально високим — на рівні відділення Академії наук при Міністерстві освіти і науки, т. д.

2. *Взаємодії* — із залученням усіх провідних експертів в цій сфері з відповідної тематики (найкращий варіант — керівники відповідних авторських наукових шкіл і напрямків, автори відповідних робіт і навчальних курсів).

3. *Необхідні кадри і вкладення:* А. Експерти. В. Представники Авторського Науково-навчального Центру — приблизно 1/3 від необхідного складу. С. Інші фахівці: дослідники, редактори, методисти, менеджери, IT-фахівці, ін. Д. Аренда і необхідне устаткування, фінансування конференцій, т. д.

4. *Створення наукової Асоціації* (чи відділення) в цій сфері — для проведення досліджень і підготовки відповідних навчальних програм.

5. *Реєстрація цільового наукового журналу, що рецензується.* Регулярні публікації.

### 2.4. Фінансові механізми

Фінансувати цей проект можуть або держава або зацікавлені особи — спонсори.

Так як цей проект не спирається на які-небудь національні або інші окремо взяті інтереси, а вирішує завдання, необхідні для суспільства в цілому, принаймні, для більшості країн СНД, Європи і Америки, то у своїй реалізації він має дуже великі перспективи.

1. Для держави реалізація цього Проекту може бути фактично безкоштовною, за умови вирахування усіх витрат з авторського гонорару від реалізації книг, програм і ліцензій.

2. При просуванні і реалізації книг, програм і ліцензій за кордоном за допомогою державних структур — відповідно частина винагороди передається державі.

### 2.5. Переваги цієї пропозиції

Попри те, що в цьому напрямі ведеться активна діяльність багатьма авторами і науковими школами, ця пропозиція по багатьох позиціях знаходиться поза конкуренцією:

1. У сучасній, в основі матеріалістичній науці, ця сфера (духовність, особистісне зростання, т. д.) не має, на превеликий жаль, навіть поставлених спеціальностей і дисциплін. Тому для більшості дослідників — ця тема не є основною. Для Автора і авторського Центру — цей основний напрямок діяльності, починаючи з 1993 року (усі роботи проводилися за рахунок засобів Автора і внесків слухачів).

2. Для більшості вчених і викладачів в цій сфері на цьому етапі — це початковий період їх досліджень (реалізація — лекційна діяльність).

*Автором і Центром, усі необхідні етапи становлення пройдені вже досить давно:*

- Розробка усіх необхідних теорій.
- Їх систематизація, структуризація і формування Цілого.
- Розробка відповідних довготривалих навчальних програм.

- Розробка усіх необхідних методик і механізмів.
- Практична реалізація програм і отримання необхідних результатів.
- Підготовка кадрів.
- Розробка стратегії подальшої діяльності.

3. Теоретична і практична база — розробка:

*A. Усіх необхідних теорій* (теорія Свідомості, теорія Формування Особистості, Стандарти Достойних, теорії Традицій і Творчості, що Формують Особистість) з проведенням відповідних досліджень у безлічі наукових сфер (штучний інтелект, психологія, історія, системи виховання, громадські науки, релігія, окультистичні науки, багато інших) [1, 7].

*B. Розробка довготривалих навчальних програм* (на основі кращих з існуючих досягнень — 1/3 інформація і Авторських досліджень — 2/3 інформація): більше 20 тис. навчальних годин, з них по курсах «Формування Особистості» близько 2700 навчальних годин (записані у відео режимі — основа для проекту «Реформування Освіти») [4].

*C. Автором захищені 3 дисертації* (філософія, психологія), видано 15 монографій, більше 70 готуються до видання.

4. Практично діючі процеси: заняття, тренінги особистісного зростання — довготривалі програми та індивідуальні консультації, відповідні традиції, громадська діяльність.

5. Наукове і громадське визнання, включаючи: «Заслужений діяч науки», Благословення-вдячність Папи Бенедикта XVI, двічі номінувався в 2008 і 2014 роках на Нобелівську премію Миру з рекомендаціями президентів ряду академій Європи, України, Росії. На жаль, останні 5 років активна робота по підтримці і розвитку наукових зв'язків і просуванню цього проекту, як і інша зовнішня діяльність, не велася.

### Висновки

1. Проблеми в духовно-моральній сфері — очевидні, їх необхідно усувати.

2. Методи рішення цих проблем вже були безліч разів реалізовані в історії. Тому цей досвід необхідно вивчати і реалізовувати.

3. Релігійна основа виховання — не може бути сприйнята у сучасному світі. Такою основою може бути тільки універсальна наукова основа.

4. Для вирішення поставлених завдань — структура освіти має бути якісно змінена: 50 % навчального часу має бути присвячено Формуванню Особистості.

5. Проект «Реформування освіти» — визначає усі ключові кроки для досягнення поставлених цілей, від розробки Стандарту і відповідних навчальних програм до створення матеріально-технічних та інших умов.

6. Головне, що необхідно для практичної реалізації цього проекту і досягнення необхідних результатів: А. Розуміння цінності цих питань науковим співтовариством і суспільством в цілому. В. Об'єднання зусиль експертного співтовариства і усіх зацікавлених сил на основі цієї пропозиції і/або інших подібних розробок.

Автор, як і весь авторський колектив, усі співробітники авторського центру, щиро сподіваються, що всі ці пропозиції будуть зрозумілі кожному, хто не байдужий до долі нашої країни і духовно-морального стану нашого суспільства, будуть затребувані і реалізовані.

### Література

1. Авторський магазин знань: загальна база знань (у розробці). URL: <http://www.mianiebooks.com>.
2. Беликов В. А. Образование. Деятельность. Личность. Москва : Изд. «Академия Природоведения», 2010.
3. К. А. Філімонова. Педагогіка в античності і в середні століття: ідеал людини // Вісник Сибірського інституту бізнесу та інформаційних технологій, 2016. № 4 (20). С. 166–171
4. Курси «Формування Особистості». URL: <https://www.acadfl.com>.
5. Миание М. Ю., МАНИФЕСТ. Достойный Человек. Достойная Организация. Достойное Общество. Харьков : ООО НИЦ «Созидание», 2013. 24 с.
6. Проект «Реформування Освіти». URL: [https://ridero.ru/books/proekt\\_obrazovanie\\_budushego](https://ridero.ru/books/proekt_obrazovanie_budushego).
7. Dyukarev Mikhaile. General Information Model of Consciousnesses of a Person. Book of abstracts. The conference «Toward a science of Consciousness», 9–13 June 2015, Helsinki, Finland.
8. Krzysztof Gasior. (2014). Diversifying childhood experiences of Adult Children of Alcoholics. Alcoholism and Drug Addiction. 27 (4) : 289–304.
9. Mianiye M. (Diukarev) (2015). Project Representation «Education Reforming». (Personality formation programs introduction into Educational system). Procedia — Social and Behavioral. 6th ICEEPSY The International Conference on Education and Educational Psychology. 13–17 October 2015. Istanbul, Turkey.

## ІННОВАЦІЙНА СКЛАДОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Г. С. Криворотько, Ж. Ю. Кузьміна

Характерною ознакою сучасного світу є безперервне нарощування нових знань і інновацій, розгортання процесів інформатизації та інтелектуалізації.

В XXI столітті актуальною є проблема створення інноваційної системи освіти і виховання, основними критеріями якої було б не лише навчання і розвинення інтелектуальних здібностей, але виховання моральних почуттів людини і розкриття креативного потенціалу особистості.

Інновації в освіті освячувалися в роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників. Серед них наведемо роботи Н. Березанської [1], А. Пригожина [6], О. Шубіна [9], Ю. Яковця [12], Ж. Бодрійяра [2]. При вивченні концепції «інноваційної особистості» та інноваційної готовності особистості до змін використовувалися роботи Н. Новікової [5], С. Яголковського [11], А. Інкелеса [13], Е. Хагена [14], П. Штомпки [8] та інших.

Метою даної статті є обґрунтування пріоритетного характеру інноваційної складової сучасної освіти. Також ця стаття є спробою осмислити процес освіти як процес зміни і розвитку, що веде до безперервного збагачення духовного і інтелектуального потенціалу людини.

Сучасний етап розвитку людства характеризується швидким розвитком технічного прогресу, інформатизацією суспільства, впровадженням інноваційних інформаційних технологій в усі сфери життя, глобалізацією всіх процесів, та розумінням ролі та впливу людини, її особистості, професійної підготовки на всі сфери життя, на майбутнє не тільки самої людини, а всієї планети [7, 25].

Протягом життя одного покоління багаторазово змінюються технічні засоби, комунікації, речові форми предметів споживання і культури. Поза сферою цього впливу не залишаються навіть такі параметри в житті людини, як характер професії та рівень освіти.

В таких умовах інноваційна складова сучасної освіти стає саме тим адаптаційним механізмом, який дозволяє людині адаптуватися до постійно мінливої соціальної реальності.

В наш час розвиток освітнього процесу відбувається прискореними темпами. Остаточо сформувалися тенденції, які свідчать про зміну парадигми вищої освіти, про трансформацію її соціальних функцій. Ринкові умови заклали нові вимоги до фахівців, яких стало доцільніше готувати за інтегрованими програмами [4, с. 10].

Якщо в індустріальному суспільстві пріоритет надавався технічним наукам, то зараз ми бачимо, що на перше місце виходять суспільні та гуманітарні науки. Характерними для інноваційної парадигми освіти є орієнтація на особистість і розкриття креативного потенціалу людини, варіативність і діяльнісний характер освіти.

Інноваційна освіта — це модель освіти, орієнтована переважно на максимальний розвиток творчих здібностей і створення сильної мотивації до самоосвіти. Необхідність інноваційної освіти викликана зміною парадигми суспільного розвитку, переходом до інформаційного суспільства і, як наслідок, більш високі вимоги до інтелектуальних параметрів працівника [10, с. 370].

В умовах формування інформаційного суспільства актуальним стає створення нової парадигми освіти в системі формування нового типу особистості. Новий тип особистості має назву «інноваційна особистість». Зупинимось на характеристиці цього типу особистості більш детально.

Вперше ввів поняття «інноваційної особистості» представник еволюційної філософії і психології Е. Хаген [14]. Вчений розглядає інноваційну особистість як передумову посилення економічного зростання, поширення підприємництва і накопичення капіталу.

На думку Хагена, існують різні, кардинально протилежні один одному, особистісні синдроми, які є типовими для традиційного і сучасного суспільств. Для першого типу суспільства (традиційного) характерна авторитарна особистість, а для другого (сучасного) — інноваційна.

Основними характеристиками інноваційної особистості є допитливість, прагнення керувати, здатність брати на себе відповідальність, відвертість і терпимість до підлеглих, схвальне ставлення до їх оригінальності, заохочення їх прагнення до новацій, творчість, що стимулює самобутність і прагнення до новизни.

Характеристики авторитарної особистості прямо протилежні характеристикам інноваційної особистості у всіх її проявах. Так, найважливішими характеристиками авторитарної особистості, за Хагеном, є згода з моделями, стилями життя, які диктують традиції і авторитети, покірність, послух, потреба в залежності, відсутність прагнення до інновацій. І поряд з цим, жорстокість, непохитність, владність.

Авторитарна особистість, сформована умовами застою і простого виробництва, сприяє зміцненню цих умов.

Інноваційна особистість сформована умовами сьогодення і, в свою чергу, допомагає народженню змін, які постійно революціонізують життя — її стандарти, цінності тощо.

Архаїчні суспільства базувалися на традиціях, а сучасні — на інноваціях. Останні (сучасні) характеризуються високою соціальною мобільністю.

П. Штомпка, аналізуючи класичне дослідження за соціальним та культурним аспектам розвитку, проведеного А. Інкелесом [13], вчинив спробу побудувати аналітичну модель сучасної особистості, якій властиві наступні риси:

1. Відкритість до експериментів, інновацій і змін;
2. Готовність до плюралізму думок і схвалення цього плюралізму;
3. Орієнтація на теперішнє і майбутнє, а не на минуле, економія часу, пунктуальність;
4. Впевненість сучасної людини в тому, що вона здатна організувати своє життя так, щоб подолати політичні, економічні, соціальні та інші проблеми;
5. Планування майбутніх дій для досягнення передбачуваних цілей як у суспільному, так і в особистому житті;
6. Віра в урегульованість і передбачуваність соціального життя (економічні закони, торгові правила, урядова політика), що дозволяють розраховувати дії.
7. Почуття справедливості розподілу;
8. Висока цінність освіти і навчання;
9. Повага гідності інших, включаючи тих, у кого більш низький статус або тих, хто володіє меншою владою [8, с. 109-110].

При цьому, як Інкелес, так і Штомпка, акцентують увагу на взаємозв'язку всіх перерахованих вище якостей. Дослідники вважають, що якщо людина володіє хоча б однією рисою (якістю), то у неї виявляться й інші. Серед основних особливостей інноваційної особистості, психолог С. Яголковський відзначає наступні:

1. Достатній рівень розвитку інтелекту і креативності;
2. Висока ефективність як у виробництві розумової і творчої продукції, так і на поведінковому рівні у взаємодії з інноваційними продуктами;
3. Висока активність у використанні інформаційних, комп'ютерних і комунікаційних технологій;
4. Чутливість і орієнтованість на пошук нового;
5. Орієнтованість на усвідомлення існуючої проблеми, так і на пошук її вирішення [11].

Для сучасної особистості характерна відкритість до інновацій і прагнення до новизни, орієнтація на сьогодні і майбутнє, безпосередня участь в інноваційному процесі. Тобто сучасна особистість інноваційна за визначенням.

Запропоновану А. Інкелесом аналітичну модель, в даний час доповнюють сучасні дослідники в галузі психології особистості. Так, Н. Новікова і А. Фісенко пропонують сукупність характерологічних рис інноваційної особистості:

1. Потреба в змінах, уміння відійти від влади традицій, визначати точки розвитку і адекватні їм соціальні механізми;
2. Наявність творчого (креативного) мислення;
3. Здатність знаходити ідеї і використовувати можливості їх оптимальної реалізації;
4. Системний, прогностичний підхід до відбору і організації нововведень;
5. Здатність орієнтуватися в стані невизначеності і визначати допустимий ступінь ризику;
6. Готовність до подолання постійно виникаючих перешкод;
7. Розвинена здатність до рефлексії, самоаналізу [5, с. 15-16].

До переліку цих характеристик інноваційної особистості, на нашу думку, слід додати емоційну стійкість і високу мотивацію досягнень.

Системний погляд на характеристики інноваційної особистості вимагає розгляду такого поняття як «інноватор». Вважаємо за необхідне підкреслити відмінність між інноватором і новатором.

Новатор діє на індивідуально-особовому рівні, але з огляду на обставини (особливості людини, зовнішні причини) не завжди має можливість практично застосувати власну новацію.

Інноватор характеризується можливістю практичного вживання (впровадження), використання новації (додання їй характеру відтвореної форми), яка, перейшовши в статус інновації, спричиняє зміни в якій-небудь сфері суспільного буття.

А. Пригожин аналізує соціальну базу інноваційної діяльності, всесторонньо аналізує роль інноваторів в суспільному розвитку, які створюють соціальний простір і визначають вектор інноваційного розвитку.

«Інноватори, — відзначає А. Пригожин, — є соціально-активним елементом суспільства, який своєю ініціативністю вносить до нашої дійсності конструктивну новизну» [6, с. 59].

У сучасному суспільстві основним ресурсом розвитку є новаторські здібності творчих людей, які відкриті до діалогу з іншими людьми і з існуючою культурою.

Інноваційна особистість у XXI столітті — це особистість, яка постійно знаходиться у процесі навчання, життя і діяльності якої будується на основі знань.

Входження людства в епоху інформаційного суспільства обумовило зміну звичного девізу «освіта на все життя» новим девізом — «освіта протягом усього життя».

Ще К. Гельвецій у творі «Про людину, її розумові здібності та її виховання» стверджував: «Час навчання майже у всіх професіях дуже короткий. Єдиний спосіб продовжити його — це заздалегідь виробити у людині судження про необхідність постійно вчитися. Наука зводиться до того, щоб ставити людей у становище, яке спонукає їх набувати притаманні їм таланти і знання» [3, с. 365-366].

Сьогодні людство переживає переломний момент історії, коли неможливо рухатися вперед лише по інерції. В сучасних умовах людина змушена безперервно оновлювати свої знання, вдосконалювати свої навички і уміння.

На думку французького філософа — постмодерніста Ж. Бодрійяра, сучасна людина не може зупинитися, бо тоді, вона «ризикує задовольнитися тим, що має, і стати асоціальною» [2, с. 110].

Найважливішою складовою нової парадигми освіти стала ідея безперервної освіти, що охоплює всі форми, типів і всі рівні освіти, що виходить далеко за рамки так званої формальної освіти.

У сучасному соціумі основним ресурсом стають знання і інформація, які визначають місце і роль людини в постіндустріальному суспільстві. Одна з принципових проблем, що стоїть перед сучасною освітою, — зробити її доступною для кожної людини.

Це дозволить людині не відставати від часу, бути здатним змінити професію, зайняти гідне місце в соціальній структурі суспільства.

«Безперервна освіта, — пише Ю. Яковець, — укріплює інноваційний характер вчення, оскільки дозволяють своєчасно оновлювати і поповнювати запас знань, адаптуватися до змін» [12, с. 362].

Сучасна освіта набуває нових ознак:

- освіта «на все життя» (забезпечення становлення особистості в процесі її соціалізації в умовах динамічно мінливого світу);
- освіта «для кожного» (збереження недоторканності індивідуального шляху саморозвитку особистості);
- освіта «для всіх» (масовість як показник реалізації індивідуальних освітніх потреб особистості на всіх етапах її становлення).

Основними умовами інноваційного розвитку системи освіти є: гнучкість системи освіти, її постійна відповідність вимогам розвитку науки і виробництва, перехід до економіки знань та інновацій, підвищення мобільності студентів і випускників вищої школи.

Саме через такий розвиток системи вищої освіти можна ефективно інтегрувати результати вузівської, академічної і галузевої науки України, а також передові результати науки світової спільноти при створенні і реалізації інноваційних проектів, що є передумовою створення в країні ефективної інноваційної економіки.

Сьогодні акцент у державній політиці України робиться на кардинальному вирішенні проблем модернізації змісту і структури освіти, її управління, підвищенні професіоналізму сучасного педагога.

«Нова парадигма освіти, — відзначає О. О. Шубін, — полягає в тому, щоб не просто передавати знання, а сформувати уміння адаптуватися до нових умов господарювання і життєдіяльності, до мінливого соціально-економічного середовища. У новій моделі освіта принципово розуміється як незавершена» [9, с. 217].

На нашу думку, в основу нової концепції підготовки кадрів необхідно покласти такі принципи:

- становлення, розвиток і самореалізація творчої особи;
- постійну націленість на генерацію перспективних науково-технічних нововведень і дослідження методів їх практичної реалізації в інновації;
- орієнтацію на підготовку висококваліфікованих і високоінтелектуальних фахівців, системних менеджерів інноваційної діяльності;
- розгляд навчання і підготовки кадрів як складову частину виробничого процесу (довгострокові інвестиції);
- створення системи безперервного навчання і підвищення кваліфікації кадрів, інтегрованої в систему виробництва інноваційної продукції;
- співпраця ВНЗ з передовими підприємствами, що реалізують інноваційні проекти.

В якості висновків ми пропонуємо наступні тези:

- Освіта в сучасному світі є найважливішим механізмом адаптації, що забезпечує сприятливіші умови для гармонійного розвитку особистості. При цьому формується новий тип особистості — інноваційна, для якої характерна креативність, відкритість до всього нового, незалежність, прагнення до досягнення успіху, потреба в саморозвитку, здатність до ризику, стресостійкість.

- Сучасне суспільство вимагає зміни системи освіти, яка б відповідала постійно зростаючому об'єму інформації і інформаційно-комунікативним технологіям, що оновлюються. Пріоритетним напрямом сучасної освіти є її інноваційність.

- В сучасних умовах актуальною стає система безперервної освіти як епохальна освітня інновація. Реалізація ідеї безперервної освіти направлена на подолання основного протиріччя сучасної системи освіти — протиріччя між стрімким темпом зростання знань в сучасному світі і обмеженими можливостями їх засвоєння людиною в період навчання.

### Література

1. Березанская Н. Б. Инновации в образовании или инновационное образование // Инновации. 2008. № 10. С. 99–102.
2. Бодрийяр Ж. Общество потребления. Его мифы и структуры. М. : Культурная революция, Республика, 2006. 268 с.
3. Гельвецій К. А. Про людину, її розумові здібності та її виховання. К. : Основи, 1994. 416 с.
4. Дубницький В. И. Инновационное образование в высшей школе (вопросы теории и опыт внедрения). Донецк : изд-во ДЭГИ, 2007. 162 с.
5. Новикова Н. В., Фисенко А. И. Инновации как субъективированная форма изменений // Личность как субъект инноваций: сборник научных трудов. Чебоксары : НИИ педагогике и психологии, 2010. 200 с.
6. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. М. : Полиздат, 1989. 238 с.
7. Сенченко В. О, Шестопад О. В., Насонова Н. А. Впровадження інноваційних технологій в освіті: виклик ХХІ сторіччя, проблеми та перспективи // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Випуск 51. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2018. С. 25–28.
8. Штомпка П. Социология социальных изменений. М. : Аспект Пресс, 1996. 416 с.
9. Шубин А. А. Инновационные технологии в образовании. Донецк : ДонНУЭТ, 2012. 312 с.
10. Экономический энциклопедический словарь / авт., сост. Л. П. Кураков. М. : Вуз и школа, 2005. 1030 с.
11. Яголковский, С. Р. Психология креативности и инноваций. М. : Изд. дом ГУВШЭ, 2007. 157 с.
12. Яковец Ю. В. Эпохальные инновации ХХІ века. М. : ЗАО «Изд-во «Экономика», 2004. 444 с.
13. Inkeles, A., & Smith, D. H. The Fate of Personal Adjustment in the Process of Modernization // International Journal of Comparative Sociology. 1970. № 11. P. 101–103.
14. Hagen E. On the Theory of Social Change, Homewood. IL: Dorsey Press, 1962. 27 p.

## СУЧАСНІ ПРОЕКТИ ОСВІТНЬОГО ЛАНДШАФТУ: ВІД ЕКСПАНСІЇ МАСКИ — ДО ДИХАННЯ ЖИВОГО

Л. А. Кондрацька

д. пед. н., професор, кафедра музикознавства та методики музичного виховання  
Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Ми живемо в інверсії оруеллівського світу, в час подзвіння пост-модерністської поп-ідентифікації так званого *антропологічного траекту* [5]. Його душа, і ум (vous), а відтак — розум (λογική θόρυος), думка (δίανοια), увага (προσολή), забуваючи про Бога, впали у протиприродній стан [8, с. 143], опинившись під владою непроникної пільми. Усвідомлення своєї остаточної загубленості у Платоновій печері прийшло до модерністського бунтаря після тривалої гордовитої імітації свого злету до «останніх висот» і занурення до «останніх глибин», заради прозріння меж буття. Утім, не досягнувши цієї мети, він упав у відчай і під гаслом «Бога немає!» став зухвало, іронічно-саркастично приписувати собі усю самототожність сущого, відкидаючи заповіді Божі як безумство.

Однією з визначальних причин такої ситуації постало дистанціювання освіти від духовного удосконалення у розкритті особистості. Це чітко спостерігається вже на рівні формулювання поняття «освіта», що мислиться лише як сукупність засвоєних особою компетентностей для самореалізації «як *homosignificans*, гностичної маски у світі-тексті» [13, с. 27]. При цьому цей фукіансько-дельозіанський деконструйований суб'єкт [3; 10], безвідповідальна «машина бажань» [4], прагнучи «вирватись із рабства» своєї екзистенційної сутності, керується не душею і серцем, а переконливо прореклармованим **кредо** енантної постмодерністської філософії освіти [7]:

### ЗАМІСТЬ:

логіки розвитку думки	→ спонтанність,
пізнавальної відповідальності	→ свавілля,
регулятивних норм мислення	→ консенсус,
цінностей	→ домовленості, які не претендують на достовірність,
предметної сутності	→ симулякри,
інтенціональності	→ комунікативність,
допитуваності Абсолютної істини	→ переконання в її «відсутності»

З приводу цього Микола Бердяєв з гіркотою констатував: «Людина, втративши доступ до Буття, з горя почала пізнавати пізнання» [2, с. 119].



Утім, діакритична здібність, розсудливе розрізнення (*prudencia*) є функцією апперцепції моральної свідомості, а тому першою людською чеснотою, основною діяльністю душі [1]. Отож, **метою** пропонованої статті постає виявлення і обґрунтування сутнісної відмінності між пост- і метамодерністською концепціями освітньої діяльності як антропологічних чинників.

Сутність антропологічної концепції освіти визначали по-різному:

- як інтегральну емпіричну науку (Г. Рот);
- як теорію самоздійснення персони (І. Дерболав);
- як метод (К. Дінелт);
- як феноменологічну педагогіку (В. Лох);
- як екзистенціальну аналітику (Е. Фінк);
- як варіант трансценденталізму (К. Х. Дікопп) тощо.

Сучасна освітня діяльність постає децентралізованою, багатовекторною, гетерогенною, каузальною системою, що лише імітує деяку передбачувано-перетворювальну самоорганізацію. Процес цієї складної нелінійної системи зумовлений **закономірностями**:

- антиномічної взаємозалежності альтернативного і коеволюційного шляхів розвитку інформаційних структур;
- перманентної прискорюваності процесу об'єднання і неустанної трансформації шляхів колоподібної еволюції цих структур;
- взаємопроникливого розсіювання як чинника корелювання суб'єкт-об'єктних, суб'єкт-суб'єктних відношень у практиках виробництва-споживання;
- різновекторності часо-просторової взаємодії дигітальних предметних текстів у лабіринтах «цифрової культури»;
- утвердження «кліповості» як панівної форми світосприйняття та світоосмислення, що дає підстави для висновку про переконаливу перемогу так званих «інтуїтів», «лицарів сьомого чуття» [9] над «сенсориками», тобто «лицарями шостого чуття», за О. Крешер і Дж. Тьютон.

Засновані на цих закономірностях принципи традиційної дидактики, зазвичай, виконують лише інструментальні та орієнтувальні функції у процесі відбору змісту освіти — без *scrum*-проектування умов особистісного розкриття суб'єкта навчання. В результаті «цивільно-технічний, машинно-виробничий модус власної людяності» [11, с. 36] стає панівним метатрендом, а симулятивна гра — головною ознакою соціогуманітарного освітнього дискурсу. Такий підхід до освіти стверджує егоцентричний індивідуалізм, спонукає особу майбутнього фахівця до рефлексії доцільності своєрідного машинного кенозису— трансгресії у «тіла» трансформера, кіборга, робота-андроїда тощо. У цій ситуації онтологічної нестабільності М. Фуко пропонує згадати епімелею (турботу про переображення ума) [10], а Ж. Дельоз і Ф. Гваттарі розробляють практику автопоезису як продукту апоретичного мислення «опозиції без опозиції» [3]. Ці спроби реалізують логіку диз'юнктивного синтезу, що ґрунтується на принципах радикального антиесенціалізму, плюралізму і контингенції. Утім, вона постає не стихійним проявом властивої нам здатності до дивергентного мислення, а усього лиш важко відвойованою у себе можливістю бути залученим у гру вселенського «рою» [4].

Звідси — першорядність здобування професійної компетентності «уміння вчитися», що реалізується у критеріях сформованості критичного мислення, креативності, комунікативності і хисту роботи у команді (відома формула «4 К», за Патріком Гріффіном). Вона передбачає:

а) здатність

- створювати проекти на рівні світових стандартів;
- самостійно і неустанно розвивати таланти і природну обдарованість;
- мудро розраховувати власні інтелектуальні, творчі та організаційні ресурси;

б) володіння

- типологією знаково-символічних текстових структур національної і світової науки і культури;
- стратегіями три- і чотиримірного смислового означення предметної сутності;
- технікою логічної організації мислительного пошуку в ході відстеження траєкторії появи і трансформації смислових комплексів фахового предмету;
- методом систематичного уточнення думки під час поліфункціонального обґрунтування повноти і адекватності пропонованих моделювань предметної сутності; нестандартними способами споглядання сутнісного смислу (вгадування, схоплення, розпізнавання тощо) завдяки розвитку імагінативності в моделях дивергентного, латерального, вірогіднісного та метафоричного мислення);
- семантичною гнучкістю у тлумаченні сутнісного смислу фахового предмету;
- продукуванням поліваріантного результату у нерегламентованих і невизначених ситуаціях епістемологічного обґрунтування предметної сутності [7].

До того ж, в умовах сучасної прекаріальності майбутній фахівець змушений поєднувати освоєння різнобічних фахових функцій з функціями менеджера, рекламодавця, шоумена, викладача, психотерапевта, журналіста, економіста. Звідси організація освітнього процесу, передбачає:

- а) прикладний і трансдисциплінарний характер здобування професійної компетентності (на основі консенсусу фахівців різних галузей у чітких, але гнучких межах пошуку рішення проблеми);
- б) інтеграцію основної та додаткової освіти, її системність і безперервність;
- в) складний і нелінійний соціально-технологічний взаємозв'язок учасників освітнього процесу, який ґрунтується на принципах синтагматичної парадигми синергетичного підходу [12].

Отож, один із яскравих проєктів сучасного освітнього ландшафту професійної підготовки майбутнього фахівця — *постмодерністський* — реалізує ідею його багатогранної освіченості. Утім, з приводу цього святі отці писали:

*«Знають краще, коли люблять. Любов дарує витончений смак розрізнення»* (св. Тома Аквінський).

*«Любов є безоднею просвітлення. Вона вища від розуму і є зв'язком усіх сутностей, живою формою внутрішнього органічного єднання усього життя в Бозі»* (св. Максим Сповідник).

Ось чому обнадійливим виходом із кризи постмодерністської методології професійної освіти постає *перформативна концепція* професійної підготовки майбутнього фахівця. Йдеться про своєрідний *перформативний вчинок* [11], точніше *надситуативну активність* майбутнього фахівця під час морально-смыслового опосередкування принципів організації надскладних метасистем [12], явищ *а-топічного метаксису* в гуманітарних і точних науках. Умовно їх можна розділити на три групи:

- 1) **принципи складності** (неаддитивності, цілісності, додатковості (за Н. Бором), спонтанного виникнення (за І. Пригожином), несумісності (за Л. Заде);
- 2) **принципи невизначеності** (управління неповнотою, неточністю і суперечністю знань у складних системах; множинністю не-факторів (в сенсі А. С. Наріньяні);
- 3) **принципи еволюції** (різноманітності шляхів розвитку; єдності взаємопереходів порядку і хаосу; пульсуючої еволюції).

Раніше можливість такого епістемологічного споглядання предметної сутності (*λόγος ἐνδιάθετος*) іронічно заперечувалась. Нині, в атмосфері *метамодерністської осциляції* [15] і повернення до парадигматичного вектору пізнання, з геннокультурної пам'яті актуалізована структура *пайдеї* (в інтерпретації св. Климента Олександрійського). Вона спрямована на сходження споглядача до зосередженого, вдячного «приймання» сутнісного смислу предметності як результату тривалої і смиренної трансцендентальної рефлексії, «синергетичної і короткочасної зустрічі чистого з чистим» [6, с. 92], досягнення описаного О. Ухтомським «переходу через себе» [6, с. 93]. Ентелехія допитуваності (причому, не лише в марселівському чи ранерівському сенсі), у свою чергу, передбачає:

- *осмисленість* видів і форм мультипарадигмального відання, його причинності і детермінізму;
- *розуміння* самопричинності думки і її анагогічного смислу; позитивістської і екегетичної сутностей зміни мислення як покаяння, їх чинників і результату; рефлексивної апоретики реалізації архетипів смислової кодифікації покаяння; *смислу любові як найвищої форми знання*;
- *уміння* розрізняти дискретне осмислення речей і їх безперервне структурування-творення як «сутнісного існування-в-намірі»;
- *готовність* до розсудливого (з чистим серцем) тривалого очікування на розкриття (в процесі еротематичної допитуваності) предметної сутності (епістемі) досліджуваного явища, процесу;
- *здатність* проєктувати стратегію реалізації особистої мислительної трансформації методом контекстуального рефреймінгу.

Можливість такого ціннісного споглядання відкривається особі через *смиренне серце, совісну волю і віруючу думку*. Вони покликані спрямовувати її невтомне сходження від цілого до цілого, від імпровізаційності до імпровізаційності, від подивування до роздуму, від насиченості враженнями до розширення «поля» їх значень та особистісних смислів і далі — від допитуваності до верифікації відповіді, від соборного суголосся до духоносного унісону через катарсис і еллампсис (просвітлення). «Саме у союзі з душею сучасна школа знання і думки має перспективу стати школою живого знання і думки про сенс, а у союзі з дією — школою не відповідного, а вільного і відповідального вчинку», — стверджує проф. В. П. Зінченко в монографії «Психологічні основи педагогіки» (7, с. 33).

Означена авторська версія *метамодерністської перформативної* освітньої концепції пропонує запровадження моделей смислової і герменевтичної дидактики. Їх зміст визначає есхатологічна парадигма споглядання, що ґрунтується на ідеях «колової причинності» і методології смиренного очікування. Реалізація означеної методології потребує запровадження відповідної *технології метаної* (грец. *μετάνοια* — «співчуття, каяття», «зміна розуму», «зміна думки», «переосмислення») як соборного (для усіх суб'єктів педагогічної взаємодії) руху до Істини, що передбачає розкриття у кожного здатності до:

- афективного переживання гострої потреби у кардинальній (сердечній) зміні дискретного мислення (замкненого енергією понять у «коконі» словесних догм) на безперервне, «колове», за П. Флоренським [6];
- структурування-творення актуальної смислової «присутності» досліджуваних речей або їх «сутнісного існування-в-намірі» [6, с. 14];
- метафорично-алегоричної імагінативності і креативності під час організації мислительного пошуку у намірі епістемологічної самокорекції;
- реалізації переображувальної функції оцінювання особистих досягнень;
- моделювання епістемічних стратегій відповідно до умов соціокультурного контексту.

Як переконує багаторічний досвід професійної підготовки майбутніх митців і вчителів мистецтва, серед стратегій епістемологічної самокорекції особи найбільш результативними виявились створені у пара-артово-му просторі.

**Метарефлексивність** — це стратегія занурення майбутнього фахівця як семіотичного суб'єкта осмислюваної предметності у процес генно-культурної коеволюції з метою розпізнавання (екфорії) енграм (відбитків в умі і серці) архетипних знаків і символів, а відтак майевтики відповідного педагогічного досвіду, зважаючи на слова мудрого Екклезіяста: «Що ставалося, те і ставатиметься, що робилося, те й буде робитися знову, немає нічого нового під сонцем» (Еккл. 1:9).

**Стратегія «подвійного кадру»** за Р. Ешельманом [11] зорієнтована на спонукання майбутнього фахівця до fascinaції перформатизму як метакультурної компенсаторної реакції, що породжує так званий «зовнішній кадр глибокого емоційного переживання (радості, захоплення, екстазу), високих смислів навіть у повсякденній ситуації» [14]. На етапі співучасті у епістемологічному перформансі означена стратегія зумовлює мотивацію до:

- відмови від спотворених уявлень про цінності добра, свободи, щастя, правил гри, масок, нав'язаних соціумом;
- відвертої розмови про те, що об'єктивно хвилює або цікавить майбутнього фахівця;
- відкритості для нових фахових і міжфахових взаємин через вчинки моральнісного самовизначення, незважаючи на побоювання здатися слабкодушким або смішним;
- внутрішньої готовності змінюватися навіть попри шалений опір соціокультурного середовища.

**Дизайнова провокація** — це стратегія проєктування диз'юнктивного синтезу (автопоезис) взаємозапечувальних інтерпретацій метафори.

**Soft-norm** (англ. «м'яка норма») — це стратегія семіотичної консолідації, своєрідного *хештегу* (пластичності, плинності, невизначеності) метафоричних уявлень, що, з одного боку, локалізує концепт в мережевому просторі, а з іншого — вказує на опосередкованість його інформаційних відтворень [14].

**Конструктивний настій** — це стратегія споглядання свідомо деформованої копії (палімпсесту) установлені дефініції сутнісного смислу і поліфонічного зіставлення усіх дисонуючих імітацій.

**Norm-core** (англ. «нормальна, звичайна суть, ядро») — це субкультурний жест мілленіалів «цифрової епохи», заснований на спогляданні семіотичним суб'єктом зовнішньої невибагливості метафоричних тлумачень у прагненні виглядати «як усі» на користь здобуття свободи [14].

Впровадження цих стратегій в процесі реалізації технології метаної, звісно, передбачає:

- осмислення доцільності апостольської поради: «*не пристосовуйтеся до віку цього, але перемініться відновою розуму вашого*» (Рим., 12, 2);
- відродження ставлення до інтелектуальної творчості як до духовної практики, уміння результативно трактувати *парадокс*;
- неустанну орієнтації на Красу як на творчу свободу духа;
- відновлення активного прагнення до Істини на основі віри — розумної, сердечної і незгасної;
- визначення аддитивного об'єму досліджуваної проблеми на основі створення мотиваційних альянсів співбуття з її сутністю;
- здатності до ефективного *співбуття* з альтернативною позицією в досліджуваній сфері — заради перспективи утвердження Істини;
- осмислення неоднозначності («метаксюйності») чистого буття і толерації його присутності у кожному акті дизайнового мислення;
- здатність вийти за межі буденного сприйняття і пережити «досвід лімінальності», необхідний для *внутрішньої зміни* з тим, щоби збагнути: у непростому сучасному світі, завдяки милосердю Спасителя, кожен має шанс залишатись «*у тому званні, в якому покликаний, не стаючи рабом людей*» (1 Кор., 20, 23).

**Педагогічними умовами** ефективного впровадження пропонованої концепції постають:

- створення благочестиво-інтелектуального середовища допитуваності істини («трансінтелектуального життя, одержимого істиною», за К. Левіним);
- мотивація когнітивної самокорекції суб'єктів педагогічної взаємодії;

- забезпечення вільного самовизначення і активізації особистісних ресурсів майбутніх фахівців;
- організація співбуттєвого навчання.

На завершення сказаного, відважимося стверджувати, що на противагу ліберальній освіті методологія реалізації сотеріологічної місії педагога у соціумі — це шанс упередити душу майбутнього фахівця і його ближнього від «екзистенційного виснаження і сонливості», за Й. Г. Фіхте. Пропоновану технологію *метаної* для реалізації *перформативної концепції* підготовки майбутнього фахівця у метамодерністському середовищі ми розглядаємо як адаптативну, циклічну, періодично повторювану в горизонтальній і вертикальній площинах — на рівні семестрового і підсумкового контролю творчих досягнень студентів і магістрантів. Дослідження цього процесу і піклування про його подальше розгортання постає предметом нашої неустанної уваги і спонукає до активної співпраці.

### Література

1. Аверинцев С. С. София-Логос. Київ : Дуки Литера, 2000. 912 с.
2. Бердяев Н. А. Смысл творчества. Опыт оправдания человека. Москва : Издательство Юрайт, 2018. 256 с.
3. Делез Ж. Логика смісла /пер. с фр. Я. И. Свирского. Москва : Раритет, 2008. 480 с.
4. Деррида Ж. Письмо и различие /пер. с франц. и под ред. Ласицкого В. Н. С.-Петербург : Академический проект, 2000. 428 с.
5. Дугин А. Г. Социология воображения. Введение в структурную социологию. Москва : Академический Проект; Трикста, 2016. 564 с.
6. Кондрацька Л. А. Художня епістемологія. Тернопіль : Вектор, 2012. 330 с.
7. Огурцов А. П. Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. С.-Петербург : РХГИ, 2004. 520 с.
8. Преп. Микита Стифат. Аскетичні твори. Львів : Видавництво Олега Абишко, 2013. Т. 5. 188 с.
9. Рамо Дж. К. Седьмое чувство. Как прогнозировать и управлять изменениями в цифровую эпоху. Київ : Форс, 2017. 336 с.
10. Фуко М. Слова и вещи: Археология гуманитарных наук. С.-Петербург : А-сад, 1994. 406 с.
11. Eshelman R. Performatism, or the End of Postmodernism // *Anthropoetics* Vol 6, No 2, 2001. P. 28–40
12. Griffin, P. Assessing and Teaching 21st Century Skills: Collaborative Problem Solving as a Case Study Research Book Chapters. Cambridge University Press, 2014. 350 p.
13. Hassan, I. The Postmodern Turn: Essays on Postmodernism and Culture. Columbus : Ohio State University Press, 2017. 196 p.
14. Rabb N., Han Nebeker & Winner E. Unwavering metaaesthetic beliefs and the case for expressivism. *Canadian Journal of Philosophy* 48 (3–4), 2018 P. 337–356
15. Turner, L. Metamodernism: A Brief Introduction. URL: <http://www.metamodernism.com/2015/01/12/metamodernism-a-brief-introduction/> (дата звернення: 02.10.2018).

## ПРИНЦИПОВІ ОСОБЛИВОСТІ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ В XXI СТОЛІТТІ

### Л. І. Ліщитович

Нарешті на планеті Земля почалася активна розбудова Ноосфери — нової світової спільноти людства — глобальної цивілізації реального панування на планеті людського розуму та творчої праці [1,2]. Зрозуміло, що тріумф ноосферного розуму, явний зародок якого вже сьогодні створюється нашою спільною працею, буде неможливим без ґрунтовної перебудови духовно-інтелектуальних основ навчання та виховання кожного мешканця нашої маленької планети. Далі зупинимося на принципових особливостях такої еволюційної перебудови, але спочатку згадаємо теоретичні розробки щодо коріння освітнього процесу. Як власне люди аналізують потоки отриманої ними щосекунди Інформації, як навчаються та виховуються в процесі свого розвитку? Один з класиків відповідної теорії Бенджамін Блум (Benjamin Bloom) сформулював це так:

- я почув і забув;
- я побачив і запам'ятав;
- я зробив і зрозумів.

Він також запропонував наступну ієрархічну когнітивну таксономію цього процесу, де кожен рівень має зворотній зв'язок з іншими:

**Знання → Розум → Спроба застосування → Аналіз → Оцінка → Створення**

Сучасна інтегральна наука Геобіоніка формалізує процес будь-якого розвитку як певний елемент онтогенетичного ланцюга, згідно з яким відбувається ріст, морфогенез та розвиток будь-якого об'єкта або явища Природи [3, с. 108–114]. Явище діалектики пізнання також має ланцюговий та спіральний характер, проте це

дуже багатогранний процес, тому його слід вивчати шляхом аналізу певних просторово-часових зрізів для конкретних кілець відповідного онтогенетичного ланцюга з наступним логічним формування його загальної спіралі. Гарний зріз процесу пізнання формалізував ще у 1956 році Бенджамін Блум, запропонувавши для цього певну когнітивну таксономію ієрархічних рівнів пізнання, яку в нашій інтерпретації представляємо так:

- етап 1: процес накопичення знань, потім;
- етап 2: формування на цій основі розумових конструкцій;
- етап 3: далі спроба використання розумових конструкцій;
- етап 4: аналіз отриманих результатів таких спроб;
- етап 5: власна та соціальна оцінка вартості результатів аналізу;
- етап 6: інноваційне створення нової цінності (вартості) як результату даного процесу пізнання.

Будь-яке порушення етапів такого пізнання або пропускання потрібних рівнів призводить до когнітивної дисфункції нормальної людини, зокрема українських вчених, яких навмисне залишили у рамках радянських академій наук, що ніяк не вписуються у ринкові умови країни. Особливо згубно вплинула на наших вчених спеціально створена відсутність можливості впровадження своїх інноваційних розробок, а результати їх талановитих статей та дисертацій просто продають за кордон певні можновладці. Так природний потяг молодшої людини до пізнання в Україні був зведений до можливості читання «Біблії», а у проміжках до захарашування мозку застарілими даними у школах та ВНЗ, на яких інновації неможливі. Талановитих від Природи українців примусово занурили у світ примітивних серіалів, фільмів жахів та тупої гри у демократію. Крім того, були навмисно відкриті кордони для виїзду за кордон і мільйони найбільш талановитих, білих, з вищою освітою людей почали тікати з України. Це становить втрати для нашого народу щорічно біля 30 мільярдів доларів.

Взагалі послідовність когнітивної діяльності свідомості людини та її результати сьогодні зводиться більшістю людей до оцінки вартості об'єктів та явищ їх довкілля. За умови, що згубна грошова політика на планеті призвела до спотвореного уявлення про вартість, така оцінка теж спотворена, тому творча діяльність щодо створення принципово нового сьогодні явно загальмована, а це в умовах перенаселення планети та закінчення старих базових природних ресурсів вже суттєво небезпечно. Треба впроваджувати нові методи оцінки вартості, що пропонує наука Геобіономіка — без використання фейкових фіатних грошей [2, 3]. Також слід підкреслити, що сьогодні у згаданому когнітивному ланцюзі Блума людських свідомих (розумних) дій штучний інтелект ще борсається на перших трьох етапах і бажано далі його поки ще не пускати. Натомість з наведеного вище матеріалу зрозуміло, що ІТ-технології досить швидко накопичують всілякі знання і вже проявляють певний машинний розум. У Японії та Китаї вже є реальні спроби застосування роботів замість офіціантів у кафе, а нещодавно в Китаї відкрили повністю роботизований банківський офіс, на виставці в Дубаї тайванський робот «Софія» вільно вела бесіди з бажаними на сорока мовах. Накопичені величезні об'єми даних про населення планети, наприклад в системі Центру Великих Даних соціальної мережі Facebook дозволяють отримати досить цікаві знання про своїх користувачів. Аналіз причин і змісту лайків користувачів у цій мережі показав, що на основі 60–80 лайків вже можливо досить точно характеризувати людину, а після аналізу 600 лайків комп'ютер вже знав про цю людину навіть більше, ніж її родичі. Також експерти стверджують, що саме на основі комп'ютерного аналізу Великих Даних про виборців США, виборчий штаб Трампа переміг на виборах Президента США. Ось такі вже маємо ефекти використання Великих Даних — ось так з'являються певні паростки майбутньої Ноосфери.

Наведені вище лише деякі результати і освітні проблеми людства вже надихають викладачів і студентів до вивчення даних глобальних проблем, бо вони всі взаємопов'язані і всі впливають на добробут кожної людини. Проте вони досить складні і вимагають оперативної побудови системи ноосферних знань та засобів їх викладання в залежності від вікового та кваліфікаційного рівня слухачів. Тому інтелектуальним, моральним і соціальним завданням викладачів є підвищення свого професійного рівня до духовно-інтелектуальних (читай ноосферних) вимог — навіть почався світовий рух Ti-o-Ti (Teaching of Teacher). Тут одним з педагогічних методів навчання може бути чітке використання інтелектуальних дискусій, але це вимагає дуже ретельної підготовки викладачів, розуміння проблеми та індивідуального підходу до слухачів. Під час справді цікавих дискусій, навіть дистанційно на Інтернет-форумах, значно загострюється сприйняття проблеми і відповідно прискорюється навчальний процес відразу з усіх своїх чисельних складових. Проте, не всі учні в момент таких емоційних дискусій мають однаковий біологічний стан, тому деякі можуть отримати навіть тяжкий психологічний зрив, що потім перейде у хворобу. Тому досвідчені вчителі, зазвичай, уникають у багаточисельних класах проводити такі дискусії, самі часто не розуміючи причини цього. Тут слід пояснити, що згідно нашої теорії онтогенетичних ланцюгів (ТОЛ) у процесі навчання потрібно враховувати стан поточного кільця цього ланцюга для кожної людини, особливо дошкільного і шкільного віку, коли ланцюг має значно більше кілець росту, морфогенезу та розвитку. У періоди переходу від одного кільця до наступного (період інтенсифікації саме етапу розвитку) людина значно втрачає свою PEI-надійність, тому в ці моменти дуже небезпечно різко впливати на неї ззовні. На жаль, наше масове шкільне і університетське на-

вчання зовсім не враховує цю природну вимогу і тому часто калічить інтелектуально та фізіологічно окремих учнів заради спільного порядку в аудиторії. Сучасні телекомунікаційні можливості дистанційного навчання дозволяють значно зменшити кількість таких освітніх помилок, які суттєво зменшують творчий потенціал народу, масово готуючи лише потрібних гвинтиків, замість інтелектуальних особистостей, які первинно існують практично в кожній дитині. Саме тут людство має ще далеко невичерпаний розумовий ресурс у своєму змаганні зі штучним інтелектом, яке вже почалося у всіх галузях нашого життя. До цієї проблеми почали дуже уважно відноситися вихователі у Китаї та деяких провідних університетах Заходу, зокрема у Оксфорді [4, 5]. Тут пропонують викладачам використовувати ряд різних ролей для роботи зі студентами у великих аудиторіях, наприклад:

- справедливий ведучий, що визнає наявність багатьох точок зору на проблему дискусії, які виникли серед студентів або у навчальних посібниках. При цьому, спочатку він утримується від повідомлення своєї думки;
- об'єктивний аналіз — викладач весь час шукає і знаходить баланс думок в ході дискусії, також спочатку не повідомляючи своєї думки;
- роль бойового адвоката, коли вчитель займає провокативну або протилежну позицію до думок студентів або навіть до навчального матеріалу. Це допомагає забезпечувати атмосферу напруженого пошуку під час дискусії і може приводити до швидкого консенсусу навіть при активних суперечках;
- початкове декларування інтересу викладача, який повідомляє свою позицію у дискусії і пропонує йому опонувати, розглядаючи доводи слухачів максимально об'єктивно.

Зрозуміло, що у питаннях ноосферної освіти існує ще багато контроверсійних напрямів через складність глобальних проблем, тому викладачі завжди мають бути в межах Законів Природи і вимог прогресивної еволюції планети, що забезпечить оптимізм і цікавість слухачів та сприятиме прискоренню ноосферного перезавантаження їх свідомості. Цьому також буде дуже допомагати можливість публічних діалогів студентів з гострих питань ноосферних проблем. При цьому дуже важливо на основі інтегральної науки Геобіології сформулювати певну просту філософію для школярів та студентів, замість поширеної сьогодні іудейської міфології. Такий рух вже почався у світі під назвою Philosophy for Children (P4C), що включає ряд основних взаємозв'язаних елементів:

- критичне мислення при аналізі історії та у сприйнятті нового;
- можливість використання результатів соціальних опитувань для орієнтування у соціумі;
- межі суспільної свободи як нагадування про обов'язкову відповідальність;
- вимоги суспільної відповідальності як межі нерозумної свободи тощо.

Детально див. Society for the Advancement of Philosophical Enquiry and Reflection in Education 32 Global learning for global citizenship ([www.sapere.org.uk](http://www.sapere.org.uk)); Philosophy for Children New Zealand ([www.p4c.org.nz](http://www.p4c.org.nz)); The Federation of Australasian Philosophy in Schools Association (FAPSA) ([www.fapsa.org.au](http://www.fapsa.org.au)); The Institute for the Advancement of Philosophy for Children ([www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc](http://www.montclair.edu/cehs/academics/centers-and-institutes/iapc)) and The International Council of Philosophical Inquiry with Children (<http://icpic.org>).

Все це стає дуже важливим для перемоги у ноосферному суспільстві принципів і засобів е-демократії, коли кожен громадянин буде приймати участь у вирішенні спільних поточних проблем особисто на локальних, регіональних та глобальних референдумах. Таких проблем у новому суспільстві має бути мало, але кожен буде повинен мати власну думку щодо їх вирішення. Так поняття освіти громадянина світу набувають досить конструктивного значення, що суттєво зменшить суспільну конфліктність, яка сьогодні почала різко зростати через недоліки старої форми демократії та через ігнорування її принципів світовим олігархатом. Крім того, далі наводимо ряд можливих кроків для досягнення потрібного міжнародного і міжкультурного порозуміння:

**Крок 1** — встановити доброзичливі умови для спільної участі у вирішенні ноосферних проблем, виробляти довірливі, чесні та відкриті висновки для перевірки на рівноправній основі. Тут слід дотримуватися ряду спільних принципів:

- має бути інформація про всіх задіяних осіб, що дозволить отримати взаємне порозуміння;
- має бути еволюційне вивчення проблеми, яке дозволяє бачити світ на різних етапах його розвитку та з різних точок зору;
- потрібно враховувати різноманіття — точка зору слухача залежить від того, хто він є і звідки прийшов;
- домовленість про критику — вся Ваша інформація, включаючи Вас самих, може бути піддана сумнівам і перевірена під час навчання або навіть одного діалогу.

**Крок 2** — відбір слухачів з різними точками зору на ноосферні проблеми, тобто таких, що мають різні інтереси при вирішенні базових проблем:

- змін клімату;
- корінних причин бідності;
- нерівних умов доступу до чистої води;

- мультикультуралізм;
- питань внутрішньої міжпартійної культури тощо.

Різні слухачі представляють різні, часто альтернативні, світогляди, рівень освіти та посаду, вони користуються різними web-ресурсами, телевізійними програмами, газетами, слухали різних аналітиків. На цьому кроці основним є знайти та ідентифікувати показники різниці, яка характеризує різних слухачів.

**Крок 3** — прояв особистостей та перші ідеї, що виникають у слухачів щодо відношення ноосферних проблем. Тут вже слід починати пошук об'єднувачих точок зору та того, що буде роз'єднувати у перспективі.

**Крок 4** — групові діалоги та зворотні питання, що дозволяє проводити більш вільні дискусії та частково подолати можливу розумову нерівність. При цьому викладач розкриває слухачам різноманітні перспективи розвитку ноосферних проблем і процесів, наводить приклади аналітичних оглядів, висновків та спростувань. Згідно OSDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) викладач може допомогти прояснити критичні думки та полегшити роботу з критичною літературою за допомогою наступних питань [4, 5]:

- *Звідки ця проблема з'явилася? Чому Ви стали думати про неї?*
- *Куди ця проблема веде? Які її наслідки?*
- *Як можливо подивитися на це з іншого боку? Чи є інші шляхи розгляду цієї проблеми?*
- *Яке найголовніше питання цієї проблеми та чому воно є домінуючим та як воно виникло? Хто розуміє цю проблему?*
- *Хто отримує користь від рішення цієї проблеми, а хто ні? Які можливі прибутки та збитки від рішення цієї проблеми для різних груп людей, докільця, виробництва тощо?*
- *Як ця ноосферна проблема пов'язана з іншими важливими проблемами? Які тут взаємозв'язки та основний контекст цього?*

**Крок 5** — закриття діалогу, що також важливо для встановлення участі кожного студента у навчальному процесі, фіксація результатів зворотного зв'язку та рівня розуміння кожним розглянутих ноосферних проблем. Слухачі мають бути готові не лише внутрішньо до ноосферних змін своєї свідомості, але й бути здатними переконувати інших, бо розбудова Ноосфери — загальнопланетарне завдання.

Основним методом ноосферної освіти вважаємо проблемно-орієнтоване навчання, коли сама проблема планетарного масштабу спонукає до свідомого і зосередженого вивчення всіх її нюансів, викликає жвавий інтерес слухачів і зобов'язує до ретельної підготовки викладачів. Масштаб і складність даних проблем вимагає організації групового вивчення, жвавих діалогів в аудиторіях та соцмережах, ефективних практичних занять, відпрацювання додаткової літератури і ретельно підібраних відеоматеріалів. Потужним сучасним педагогічним методом можуть бути спеціально організовані Інтернет-форуми із залучанням провідних вчених. Вже сьогодні в різних країнах почали з'являтися нові креативні форми навчання, що значно посилюють можливості ноосферного перезавантаження свідомості. Наприклад, в Англії поширюється рух за чесну торгівлю, для чого компанія Lifeworlds Learning зосереджує увагу студентів на творчих змаганнях, а викладачів на персональний розвиток, що в цілому покращить стан взаємовідносин у їх життєвому середовищі, а разом з тим і у всьому світі. При цьому відбувається еволюція індивідуального життєвого досвіду щодо суспільної позиції, бажань, дій та відчуттів. Крім того, тут почали впроваджувати метод духовно-інтелектуального навчання та виховання через оцінювання отриманих знань та реального докільця (Learning Through Values (LTV), для цього потрібно зробити такі 4 кроки:

- вивчити самого себе — дати собі оцінку та обґрунтувати, чому саме таку;
- визначити перспективу виконання зобов'язання перед іншими та свої сумніви;
- розглянути свою організованість — розвиток впевненості, готовності виступити та знайти голоси підтримки;
- точніше сформулювати свій життєвий простір — реорганізувати себе, знайти нові шляхи і зв'язки.

Такі кроки дозволяють підвищити рівень своєї самосвідомості (Bigger Than Self (BTS) та надати нові стимули для ноосферної освіти. Тут нема конкретних порад для швидкого досягнення цілі, але цей рух готує людей до ноосферного навчання, яке вимагає вивчення багато принципово нового матеріалу і практичних навичок для успішного життя у суспільстві знання та праці. Чудово, що на планеті все активніше виникають освітні центри, які вже шукають нові освітні технології, які все ближче до вимог глобальної ноосферної освіти: (див. [www.lifeworldslearning.co.uk](http://www.lifeworldslearning.co.uk) та [www.servicelearning.org](http://www.servicelearning.org)). Крім того, сьогодні виникає багато форм освіти як сервісу для всіх, що працюють за різними моделями: як філантропи, як волонтери, згідно цивільних угод або як члени певних громад. Звичайно таке навчання проводиться за межами класних кімнат і аудиторій, бо для цього оптимальним став Інтернет, проте це потребує певного ентузіазму з боку слухачів.

Далі переходимо до питань ширини охоплення людей ноосферним навчанням у XXI столітті, бо від цього прямо залежить розумне вирішення нагальних проблем планетарного масштабу. Сьогодні прийнято розглядати такі розміри аудиторій слухачів:

- **великі**, коли проводять певні презентації та вистави, або саміти та мітинги;

- **малі**, коли для невеликої групи слухачів потрібно відпрацювати процеси кооперації або колабораційних (спільних) дій;
- **персональні усамітнення**, коли потрібне велике зосередження та щоб не заважали, бо в результаті очікується виникнення нових ідей або рішення складних завдань;
- **релаксаційні** (розслаблюючі), коли слухачі навчаються під час приємної зустрічі або гри у невимушених умовах;
- **прогулянкові**, що за допомогою довкілля (ландшафту, фізичної активності, ігор тощо) отримують кращі результати навчання;
- **спеціальні**, коли використовують наукове обладнання, комп'ютерні технології або можливості ресурсів соціальних мереж;
- **транзитні**, коли використовують живу вуличну обстановку, стежку, коридор, які задіюють для переходу між двома навчальними темами або різними глобальними проблемами;
- **харчові**, коли використовують процес приготування або споживання їжі, що слухачі та викладач роблять спільно, чим підкреслюють важливість ноосферних проблем для створення нового суспільства;
- **умови виставки**, де місце навчання прямо зв'язане з питаннями вивчення і забезпечує максимальну наочність;
- **природні умови**, коли частина земного довкілля дозволяє прямо вивчати проблеми планети, проводити предметні дискусії тощо.

Також наводимо 10 навчальних принципів для ноосферної освіти.

1. **Глобальність** (цілісність, холістичність) — кожен студент (слухач) повинен засвоїти, що ноосферна глобалізація вимагає прискорений інтелектуальний, моральний, соціальний та емоціональний розвиток людства.
2. **Персоналізація** — до кожного студента має бути персональний підхід, з урахуванням його культурного рівня, особливого власного досвіду та інтересу до даної освіти.
3. **Гнучкість** — навчальний процес має прилаштовуватися як для малих груп, для персонального навчання сам-на-сам, та і для самостійного незалежного вивчення.
4. **Партнерство** — всі зацікавлені у навчання є активними партнерами у розвитку та прогресуванні ноосферної освіти, включаючи самих студентів.
5. **Рівність** — внесок кожного студента групи ноосферної освіти є життєво важливий і цінний.
6. **Святковість** — навчання сприяє зануренню у дружню та веселу атмосферу, коли слухачі налаштовані розуміти один одного та як заохочувати, так і критикувати.
7. **Демократичність** — всі слухачі включаються у процес прийняття рішень щодо вирішення ноосферних проблем.
8. **Процвітання та добробут** — освітні акції, що формують ноосферне навчання, мають підтримувати активне обговорення шляхів покращення здоров'я та добробуту інших і довкілля.
9. **Строгість і ретельність** — навчальний процес має бути ґрунтовним і досконалим, розвивати увагу до процесу досліджень тематики та рівня сприйняття кожним.
10. **Співучасть всіх** — слухачі повинні активно включитися у процес отримання знань та практичних навичок.

Зрозуміло, що це лише частина навчальних принципів для формування ноосферного суспільства планети Земля, в якому громадяни світу мають бути готові до принципово нової життєвої поведінки, коли не постійна боротьба за існування, а свідоме розуміння і виконання Законів Природи дозволить всім мати пристойну роботу і творчий розвиток. Саме Закони і нормативно-правові акти Ноосферного суспільства, що прямо входять до діючих Законів Природи, надійно закріплюють людство як головну, найбільш розвинену і найбільш відповідальну частину нашої Природи, а можливо і Всесвіту. Тут легко бачити всю складність і відповідальність ноосферної освіти, яка має виконати глобальне перезавантаження свідомості людей з тваринної боротьби за існування на принципово нове суспільство високих знань та розумної праці кожного. Ноосферна освіта має розкрити для кожної людини глобальний взаємозв'язок і взаємозалежність всіх людей на планеті, природну потребу культурного різноманіття, дотримання соціальної справедливості та обґрунтованого розвитку. Люди 21-го століття повинні якомога швидше так перезавантажити свою індивідуальну, соціальну та планетарну свідомість, щоб вчасно сформувати єдину і спільну Ноосферну цивілізацію планети Земля, поки у своїй боротьбі за прибутки не перетнули межі глобального самознищення, так званої точки неповернення.

Вже сьогодні людство заселило практично всю придатну для життя поверхню планети, видобуває практично залишки базових для існування корисних копалин та питної води, тому кожен має усвідомити потребу у терміновому впровадженні розумних обмежень його бажань та дій, як це навчилися робити моряки, особливо на підводному човні або як космонавти. Влада провідних країн світу та сучасна наука має зосередити свої головні зусилля не на розробці новітньої зброї, а на розумному (читай оптимальному) унормуванні ви-



користання потрібних людям ресурсів, що поки що реально можливо згідно результатів інтегральної науки Геобіономіки. Саме цей шлях дозволить більш активно і свідомо приступити до створення Ноосферного суспільства планети — суспільства знання та праці. Не даремно автор ідеї Ноосфери наш В. І. Вернадський має один з найбільших у світі індекс цитування.

Далі розглянемо більш детально наявне вже сьогодні явище швидкого зростання процесів взаємозв'язку та взаємозалежності всіх людей планети. Жити у взаємозв'язаному світі означає виникнення все більшої кількості спільних структур, організацій та виробництв, до яких залучаються все більше людей на індивідуальному, місцевому, національному або глобальному рівнях. При цьому взаємозалежність означає, що люди стають не просто взаємозв'язаними, а починають суттєво залежати один від одного, навіть цілі народи і все людство в цілому. Ця взаємозалежність вже вийшла за межі родин, населених пунктів і державних кордонів, транснаціональні корпорації вже обслуговують десятки і сотні країн, багато організацій існують у міжнародному просторі. Проте в умовах тваринного капіталізму це закономірне еволюційне явище може свідчити як про виникнення глобального імперіалізму, так і про появу реальної основи для розбудови Ноосфери — суспільства глобального взаєморозуміння та творчої праці. Все залежить від глобальної освіти та планетарної свідомості (розуміння) населення планети, як краще організувати глобальне управління, глобальну економіку, глобальні технології та глобальне цивільне постринкове суспільство.

Недостатність ноосферної освіти та взаєморозуміння серед населення, особливо серед керівництва ТНК та чисельних терористичних угруповань, вже має жахливі наслідки для людства. Тут нагадаємо і про світові війни 20-го століття, і про події 11 вересня 2001 року в США, і про сучасну війну в Україні та Сирії тощо. У своєму 'Letter to America' published in 2002, al-Qaeda's leader Osama Bin Laden пояснив свої терористичні акти загарбницькою політикою окремих держав, особливо США та Росії, нагадавши про Сомалі, Чечню та ряд країн Середнього Сходу та Північної Африки. Сьогодні хвиля світового тероризму вже починає нагадувати початок третьої світової війни, проте в цих умовах роль ООН та інших міжнародних організацій стала занадто слабкою. Почалося масова глобальна міграція людей у більш спокійні регіони, проте тут жахливою проблемою встав знову таки освітній рівень, релігійні розмежування, продовольство, злидні та хвороби. В рамках імперіалізму ця проблема явно зайшла у глухий кут!

Успішна діяльність чисельних глобальних громадських утворень потребує потужного освітнього та виховного забезпечення. Так щоденно формується глобальне громадянське суспільство — простір соціального життя людей з його власними нормами та правилами прийняття рішень, зі своїми секторальними межами як набором видів діяльності, що можуть бути або колись були обрані приватними особами, благодійниками та приватними фірмами і громадськими агенціями. Все це симбіотично зв'язано розумінням публічного інтересу, в принципі відмінного від приватного інтересу — головне, що це має значення для мешканців та є справедливим і корисним. Всі ці блага розподіляються згідно потреб, а не через персональні зв'язки або наближеність до економічних ресурсів. Це є простір, захищений від сусіднього тваринного ринку і приватних територій, тут незнайомці зустрічаються як рівні партнери у суспільстві спільного життя — простір для формування людського процвітання (благополуччя), який неможливо перетворити у загін для овець подібно місця на базарі або згуртувати у певні клани або родини чи групу так званих «друзів».

Поняття публічної сфери слід розуміти всередині сучасної нації як простір між державою та особою, де конкуруючі інтереси і можливості стають спільними та відомими. Публічну сферу також можливо визначати як мережу комутаційної інформації та точок зору. Глобалізаційні процеси повинні розширити простір публічної сфери, розширити глобальне громадянське суспільство за межі окремих націй та народів, коли воно зможе існувати поза національними межами, а індивідуальні особи будуть мати здатність та інформованість (знання) для вирішення глобальних проблем. Важливо, що багато сучасних західних авторів, що були виховані на ідеях ліберального капіталізму, починають рекомендувати і закликати до зміни тваринної капіталістичної свідомості на глобальне розуміння стану людства, коли власні інтереси мають поступатися наявним вимогам соціуму задля спільного виживання на маленькій планеті. При цьому наводять цілий ряд поступових змін поведінки особливо активних людей, нетипових для ліберального капіталізму: мережева складність стосунків, відкритість щодо політичної різноманітності, здатність до ідеологічної жертвовності в ім'я об'єднання для прагматичного політичного виграшу. Яскравим прикладом цього є рух *Оссипу*, коли глобальна громадянська активність об'єднала досить різних людей, які спочатку знаходилися на відмінних теоретичних позиціях. Таким чином, елементи ноосферної активності починають виникати у багатьох глобальних політичних організацій, міжнародних економічних інституцій, навіть у національних урядів, ТНК, національних корпорацій та торгових організацій. Тут був впроваджений термін «rooted cosmopolitanism» для відображення комбінації глобального розуміння і локально-національних дій. За результатами аналізу подібної Інтернет-активності 35 мільйонів користувачів мереж у 2013 році було встановлено пріоритет 9 глобальних проблем:

1. Права людини, тортури, геноцид та торгівля людьми.
2. Політична корупція та зловживання владою.
3. Зміни клімату та екологія.
4. Економічна політика, що приносить благополуччя всім, а не лише обраній еліті.
5. Бідність, хвороби та розвиток.
6. Війна, мир та безпека.
7. Біорізноманіття та охорона Природи.
8. Демократичні рухи та протидія режимам тиранії.
9. Продовольство та здоров'я.

Крім того, в рамках громадянського суспільства окремі особи, групи та організації можуть діяти у гармонії або у конфлікті з державою, що також визначає можливість успіху глобального руху. У цьому випадку важливе значення має використання Інтернет-технологій, де територіальна (просторова) роль вступає своє місце часовим параметрам.

Потужним прикладом нової ролі медійної інформації у суспільстві є явище безпартійних революцій, що отримали назву «Арабська весна», які охопили практично всі країни Північної Африки: Libya, Tunisia, Egypt, Yemen, Iraq, Syria, Algeria and Jordan. Навіть з'явилися терміни «Facebook Revolution» та «Twitter Revolution». Тут телекомунікаційні елементи суспільства у значній мірі співпрацювали з глобальним імперіалізмом, що має наслідками криваві війни та мільйонні міграції населення. Вчені це передбачали — слід починати з переважанню свідомості, тоді б спроба виходу з релігійного рабства та злиднів не була б такою жорстокою. Цей арабський досвід, як, власне, і досвід Чечні, України, тощо свідчить, що старі капіталістичні засоби колоніального зомбування вже не тільки не працюють, але можуть призвести до глобальної війни. Тут слід навести слова українського пророка Тараса Григоровича Шевченка:

*«І день іде, і ніч іде, і голову схопивши в руки,  
Дивуєшся, чому не йде, апостол Правди і Науки».*

Тільки дійсно наукова правда як основа духовно-інтелектуального навчання та виховання може врятувати людство від тієї глобальної прірви, до якої завів планету тваринний капіталізм.

### Література

1. Какічев С. В., Ліщитович Л. І. Новий світовий лад — електронна цивілізація. Київ : КВІЦ, 2017. 200 с.
2. Ліщитович Л. І. Ноосфера: наукове видання. Київ : Видавництво Ліра-К, 2019. 308 с.
3. Ліщитович Л. І. Основи Геобіономіки (до статуту члена Природи). К. : Фітосоціоцентр, 2012. т. 1. 184 с.
4. Getting Started with Global Citizenship: a Guide for New Teachers. Oxford : Oxfam, 2006
5. Hicks, D. (2012) 'The future only arrives when things look dangerous: reflections on futureseducation in the UK', in Futures. 44 (1). 4–13.

## ЦІННІСНИЙ ПІДХІД ДО НАВЧАННЯ Й ВИХОВАННЯ ЯК ОСНОВА ГУМАНІСТИЧНОЇ ПАРАДИГМИ В ОСВІТІ

**Г. Жирська**

к. пед. н., доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Реформування освітньо-виховного простору сучасної української школи в умовах євроінтеграції потребує переосмислення змісту та процесу навчання і виховання відповідно до очікувань, які диктує світове і вітчизняне суспільство. У Законі України «Про освіту» її метою визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [7, с. 1].

Одним з пріоритетних напрямків розбудови Нової української школи стає формування в учнів системи загальнолюдських цінностей — морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей) та соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність). У центрі освіти має перебувати виховання в учнів відповідальності за себе, за добробут нашої країни [11, с. 19].

Важливою функцією сучасної загальноосвітньої школи поряд з соціалізаційною та культуротворчою, є людинотворча (гуманістична). Це означає, що школа повинна всіляко сприяти гармонійному розвитку дітей, створювати для цього необхідні умови, гарантувати вихованцям належний соціальний захист. Однак останнім часом серйозною проблемою в Україні стали жорстокість, агресія і залякування у шкільному середовищі. Насилля значно шкодить загальному розвитку дітей, гальмує їхні потенційні можливості.

За даними Інституту соціальної та політичної психології, понад 30 % українських школярів були жертвами цькування з боку однолітків. Психологи вважають, що дитяча жорстокість набуває масового характеру. Сьогодні випадків насилля стає все більше, і воно набуває дещо іншої форми. Якщо раніше кішки чіпляли на хвіст консервну банку, і це було верхом насилля, то зараз знущаються над однолітками або молодшими дітьми набагато жорстокіше. Дослідження показують, що таке явище зустрічається серед українських підлітків удвічі частіше, ніж серед зарубіжних. Більше 50% опитаних дослідниками дітей констатують, що вони зазнають образ з боку вчителів. Це свідчить про те, що досить часто дитина в школі є незахищеною або безпосередньо зазнає насилля [10, с. 8].

У шкільному середовищі трапляється як фізичне насилля (побиття старшокласниками молодших школярів, бійки серед однолітків, «підзатильники» або «тягання за вуха» вчителями порушників дисципліни, зневажання фізіологічних потреб школярів, ігнорування їхнім поганим самопочуттям тощо), так і психологічне насилля (образи, крики, приниження, перекручування прізвищ, неприємні прізвиська, висміювання за недостатні здібності, розголошення особистої інформації, залякування, шантаж, навіть порушення статевої свободи).

Проблема насилля в освітньому середовищі є досить актуальною як для науковців так і для практиків. У науковій площині цю проблему досліджувало багато вітчизняних учених. С. Беляєва, Т. Войцях, В. Гончаров, Є. Дубровська, О. Ліщинська, О. Мурашкевич та інші розкрили причини прояву насилля, їх форми та виявили заходи профілактики дитячої жорстокості та булінгу. Основними причинами, що зумовлюють прояви насилля серед школярів, є негативний вплив інформаційного простору щодо демонстрування жорстоких сцен агресії в соціумі, реклама деструктивної поведінки, недоліки сімейного виховання [1–4]. Тому найважливішими заходами щодо запобігання насилля є усунення недоліків у цих сферах, що насправді є надзвичайно складним.

**Метою** статті є вивчення ціннісних аспектів профілактики насилля в контексті гуманістичної освітньої парадигми Нової української школи.

Як пояснюють психологи, прояви насилля у школі зумовлені різномірністю членів певного колективу, що відрізняються ступенем відчуття неприязні та несправедливості, прагненням боротьби за владу та самоствердження. У будь-якому колективі, як дитячому, так і дорослому, є ніша низькостатусних членів колективу, з якими не хочуть спілкуватися, яких уникають. Насправді, до цькування справа доходить зрідка. Найчастіше це трапляється, коли мова йде про певні яскраво виражені особливості учня. Причому лякає те, що до знущань все частіше вдаються дівчата, а не хлопці. Проте у ЗМІ та на розсуд громадськості потрапляють поодинокі випадки. Як наголошують працівники соціальних служб, більшість сумних історій знущань дітей один над одним у школі чи поза нею — свідомо приховуються педагогічними колективами, що свідчить про недостатню готовність педагогів до вирішення проблеми.

Учені пов'язують дитячу жорстокість та насилля дітей по відношенню до своїх однолітків чи молодших з біологічними причинами, оскільки жорстокість властива дітям загалом. Агресія дитини є своєрідним проявом активності, без якої не може відбуватися пізнання і освоєння довкілля [2, с. 35]. Тому дорослим потрібно спрямовувати агресію дітей у правильне русло, відповідно організовуючи їхнє життя у школі, вдома, на дозвіллі. Добре було б, наприклад, залучати більшість підлітків до спортивних занять або роботи у творчих гуртках. На нашу думку, зараз насилля стає більше ще й тому, що немає належної організації дозвілля дитини після уроків: у більшості шкіл не проводяться заняття цікавих гуртків, секцій тощо, а спеціалізованих спортивних, музичних чи художніх шкіл і класів недостатньо. Тобто, повністю відсутнє організоване змістовне дозвілля дітей, де б вони могли виплескувати свій негатив та шукати смисл в житті чи реалізувати свої інтереси.

Інша важлива причина зростання проявів дитячої агресії полягає в тому, що в дітей немає належного спілкування з батьками — воно замінюється телевізором та Інтернетом. Батьки вкрай мало часу та уваги приділяють дітям та їхньому розвитку. Батьки, у кращому випадку, перевіряють домашні завдання та проводять виховні бесіди, але не практикують жодних душевних розмов, не мають спільних інтересів та спілкування, що могли б спрямувати розвиток і самореалізацію дитини в певному напрямку [3].

Також впливає на агресивність дитини й інформація довкола, насичена насильством та жорстокістю. Це стосується засобів масової інформації, фільмів, телепрограм і комп'ютерних ігор. Побачені картини знущань над слабшими діти намагаються втілити в життя. Крім того, формує відповідний стиль поведінки дітей нове соціальне віяння — так зване «активне лідерство», яке спонукає підлітка за будь-яких умов бути лідером, сильним і завжди «на коні». У підсумку діти, що намагаються діяти з цієї позиції, шукають слабшого та роблять все, щоб стати «лідерами» і заслужити «визнання» однолітків.

На нашу думку, зростання випадків різних форм насилля, агресії в освітньому середовищі серед однолітків часто зумовлене браком змістовно організованої діяльності школярів, у якій вони набували б досвіду дружнього спілкування, безкорисливої взаємодопомоги, відчували б потребу у співчутті та співпереживанні. Основною причиною насилля з боку педагогів по відношенню до «важких дітей» є незнання вчителями ненасильницьких способів вирішення конфліктів, тобто їх безсилля щодо керування непередбаченими проявами поведінки школярів.

Зважаючи на зазначені проблеми, гуманізація сучасної системи освіти актуалізує роль загальнолюдських цінностей, необхідних як для конструктивного розв'язання глобальних проблем світової цивілізації, так і для формування особистості кожної молодої людини [9, с. 15]. Адже сама людина — носій цінностей, які відображають її ставлення до навколишнього середовища, до функціонування суспільства і до життя іншої людини.

Ми вважаємо, що надзвичайно важливим завданням у вихованні сучасної молоді є формування у неї гуманістичних цінностей, які характеризують активне ставлення до людини і всього живого, що ґрунтується на повазі до будь-якої форми життя, усвідомлення його недоторканості, визнання життя найвищою цінністю у світі. Таке ставлення проявляється у відповідних переконаннях, у постійному дотриманні гуманістичних принципів, норм і правил, в альтруїстичному характері почуттів і переживань, у переважанні соціально цінних мотивів поведінки. Воно знаходить вираження у визнанні потреб та інтересів іншої людини, її права на свободу волевиявлення, здатності до духовного самовдосконалення.

Гуманістичні цінності — головний компонент політичної, економічної, екологічної і моральної культури особистості, регулятор поведінки і діяльності людей, гарант шанобливого ставлення до культурної спадщини всіх народів і націй, фактор подолання національних бар'єрів, конфліктів та антагонізмів між людьми, механізм гармонізації особистих і суспільних інтересів. Глибоко людяне, гуманне ставлення до оточуючих — першо-основа взаєморозуміння, доброго самопочуття, умова найповнішого розкриття можливостей людини, стимул до прояву милосердя і доброчинності [5, с. 174].

Для вирішення проблеми подолання проявів насилля в освітньому просторі необхідно, на наш погляд, ширше реалізовувати у навчально-виховному процесі ціннісний підхід, спрямований на засвоєння загальнолюдських цінностей як чинника конструктивного розв'язання глобальних проблем людської цивілізації та побудови гуманних стосунків між школярами на основі визнання життя людини найвищою цінністю, усвідомлення його недоторканості, поваги до гідності кожної людини, врахування її потреб, інтересів, права на свободу волевиявлення, здатності до духовного самовдосконалення.

Процес гуманізації сучасної освіти, що відбувається останнім часом, не може здійснюватися без врахування етичних принципів не лише у ставленні людини до іншої людини, а й до всіх проявів життя. Так, розвиток біології як системи наук про життя (фізіології, психології, медицини, біотехнології) вимагає врахування комплексу соціальних, правових, екологічних та педагогічних аспектів, оскільки саме майбутнє покоління відповідатиме за збереження життя небайдужої людини, здатної цінувати, любити, співчувати, допомагати, та збереження видової різноманітності живого на планеті взагалі. Тому ціннісний підхід доцільний у навчальному процесі та позаурочній роботі з навчальних предметів різних галузей, в тому числі й природничої галузі.

Вважаємо, що ціннісний підхід в освіті тісно пов'язаний з компетентнісним, який передбачає, передусім, орієнтацію освітнього процесу на досягнення результату, що відображається ключовими і предметними компетентностями. Адже компетентність у сучасному суспільстві розглядається не лише як динамічна комбінація знань, способів мислення, навичок, умінь, а й поглядів, цінностей, особистісних якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну та подальшу навчальну діяльність [11, с. 12].

Одним з ключових компонентів Нової української школи є наскрізний процес виховання, який формує цінності [11, с. 11]. Змістову його частину реалізовано у навчальних програмах з усіх предметів через конкретизацію ціннісного (ставленнєвого) компоненту та визначення наскрізних змістових ліній у формуванні компетентностей. У навчальних програмах з усіх предметів виокремлено чотири наскрізні змістові лінії. Вони є засобом інтеграції навчального змісту, оскільки відображають провідні соціально й особистісно значущі ідеї, що послідовно розкриваються у процесі навчання й виховання учнів [12, с. 3]. На думку науковців, наскрізні лінії є соціально значимими надпредметними темами, які допомагають формуванню в учнів уявлень про суспільство в цілому, розвивають здатність застосовувати отримані знання на практиці.

Наскрізні лінії послідовно розкриваються в процесі навчання школярів і є загальними для всіх предметів. Вони співвідносяться з ключовими компетентностями, оволодіння якими забезпечує формування цінностей та світогляду учнів, визначає поведінку в життєвих ситуаціях. Зокрема, реалізація змістової лінії «Громадянська відповідальність» сприятиме формуванню діяльного члена громади й суспільства, який розуміє принципи та механізми функціонування суспільства, є вільною особистістю, яка визнає загальнолюдські й національні цінності та керується морально-етичними критеріями й почуттям громадянської відповідальності у власній поведінці. Наприклад, у процесі вивчення навчального предмета «Біологія» учнів 6 класів орієнтують на ви-

ховання ставлення учня як громадянина до об'єктів живої природи та уміння захищати природу. Учні 7 класів вже орієнтують на: вивчення тваринного світу України з позиції збереження природних багатств; різноманітність тварин свого краю; на формування громадянської позиції щодо збереження природи місцевості, у якій навчається учень, через спеціальні акції. Для учнів 8 класів важливо: формування розуміння біологічної природи та соціальної сутності людини, якій для повноцінного розвитку потрібні два середовища: природне й соціальне; розкриття біологічних основ розвитку індивіда та його особистісних якостей; гордості за розвиток вітчизняної біологічної науки. В учнів 9 класів формують громадянську позицію щодо збереження заповідних територій як основного чинника збереження біологічного різноманіття, рівноваги в біосфері [12, с. 4].

Вважаємо, що навчання за наскрізними лініями реалізується насамперед через організацію навчального середовища — зміст та цілі наскрізних тем враховуються при формуванні духовного, соціального і фізичного середовища навчання. Роль навчального предмету при навчанні за наскрізними темами залежить від його цілей і змісту та від того, наскільки тісно той чи інший предметний цикл пов'язаний із конкретною наскрізною темою. Це зумовлює вибір методів і прийомів навчання на уроках, роботу в групах, участь у проектах, поза-класну навчальну діяльність, роботу гуртків тощо, під час яких здійснюється різноманітна оцінна діяльність щодо визнання цінності об'єктів і явищ природи, подій, вчинків людей, якостей особистості.

Опираючись на вище обґрунтовані теоретичні положення, робота щодо залучення учнів до оцінної діяльності охоплює наступні компоненти: включення до навчального матеріалу цікавої інформації етичного змісту з її аналізом та виявленням ставлення до неї; вирішення ігрових, ситуативних та оцінних завдань, що спонукають до вибору рішень у ситуаціях альтернативного вибору; активізація емоційно-мотиваційної сфери учня шляхом нестандартних підходів до використання форм і методів навчання.

Для реалізації зазначених шляхів формування ціннісних ставлень особистості необхідно передбачити використання відповідних форм і методів навчання, основою для яких є інтерактивні вправи. Інтерактивні методи навчання базуються на спілкуванні як життєвій необхідності людини та різних способах міжособистісної взаємодії. Вони створюють умови для діалогу чи полілогу всім учасникам навчання, виробляють уміння працювати в групі для знаходження спільного узгодженого рішення шляхом обговорення висунутих пропозицій, поступово формують теоретичні та практичні знання і відповідні ставлення через сенсорне сприйняття, дискусію, дидактичні ігри, життєву практику. Інтерактивні методи навчання, у яких виявляються і корегуються ставлення учнів, — це робота в малих групах, метод ПРЕС, акваріум, мікрофон, ажурна пилка, дискусії «Так — ні», дилеми, дебати, ток-шоу, «мозкові штурми», диспути, тренінги, рольові та ділові ігри [6, с. 79].

Ефективність процесу формування гуманістичних цінностей забезпечується суб'єкт-суб'єктною взаємодією педагога і вихованців, створенням умов для їхньої самореалізації і саморозвитку [13]. У навчально-виховному процесі слід частіше практикувати сучасні освітні технології розвивального навчання, спрямовані на підтримку пізнавальної ініціативи школярів, діалогу, інтерактивного читання «добрих книг», формування практичного досвіду вирішення конфліктних ситуацій як основи побудови безпечного і толерантного освітнього середовища. Часто діти за допомогою насилля вирішують свої проблеми тому, що не знають як по-іншому заявити про свої права та відстояти їх. Тому у сучасних школах стають популярними тренінгові заняття, на яких учнів в ігровій формі вчать говорити про свої потреби, почуття та відчуття, показують, як можна взаємодіяти без агресії.

Сприяти подоланню стереотипів «насильницької педагогіки» можна шляхом підвищення культури педагогічної діяльності завдяки посиленню практичної спрямованості фахової підготовки педагогічних кадрів. Зокрема, щодо попередження та подолання наслідків насилля в освітньому просторі педагоги повинні бути готовими до здійснення превентивної роботи організаційно-методичного, корекційно-розвивального та аналітико-прогностичного напрямів [8, с. 176].

Таким чином, реалізація ціннісного підходу в освіті контексті гуманістичної парадигми сприяє засвоєнню учнями загальнолюдських цінностей як основи визнання унікальності кожної особистості та єднання людей між собою, з природою і Всесвітом. Вона дає змогу персоніфікувати процес виховання, тобто втілювати в життя ставлення до кожної особистості як самодостатньої цінності, а не як до засобу досягнення кимось своїх цілей та інтересів. Тільки тоді такі цінності, як доброта, чесність, щирість, чуйність, порядність, терпимість, толерантність, милосердя і гуманність можуть стати справжніми регуляторами життя суспільства загалом та гарантами безпеки перебування щасливої дитини у шкільному середовищі зокрема.

### Література

1. Беляєва С. Дитячі негаразди: лікуємо любов'ю. К. : Ред. загальнопед. газет, 2013. 112 с.
2. Войцях Т. Запобігання дитячій жорстокості. К. : Ред. загальнопед. газет, 2013. 120 с.
3. Гончаров В., Мурашкевич О. Домашнє насильство: як захистити дитину. К. : Шк. світ, 2009. 120 с.
4. Дубровська Є., Ясеновська М., Алексеєнко М. Насильство в школі: аналіз проблеми та допомога, якої потребують діти та вчителі у її розв'язанні. К., 2009. 34 с.

5. Жирська Г. Формування гуманістичних цінностей як засіб запобігання насильству серед школярів // Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 29–30 квітня) / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль: Стереарт, 2019. С. 173–175.
6. Жирська Г. Формування в учнів ціннісного ставлення до природи як компонента екологічної культури // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Вол. Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2014. № 2. С. 74–81.
7. Закон України «Про освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). 2017. № 38–39, ст. 380. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#n186>.
8. Закусило О. Насилля в сім'ї та школі: механізми попередження // Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 29–30 квітня) / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль : Стереарт, 2019. С. 175–177.
9. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи // Освітологія. 2018. № 7. С. 15–21.
10. Ліщинська О. Профілактика психологічного насильства у сім'ї та освітньому середовищі : методичні рекомендації : Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. К. : Міленіум, 2010. 68 с.
11. Нова українська школа: порадник для вчителя / під заг. ред. Бібік Н. М. К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2017. 206 с.
12. Програма з біології для 6–9 класів загальноосвітніх навчальних закладів, затверджена наказом МОН України від 07.06.2017 № 804. URL: : [www.mon.gov.ua/activity/education](http://www.mon.gov.ua/activity/education).
13. Рибалка Л. С. Інноваційний підхід до творчого співробітництва освітян у контексті «Нової української школи» // Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті : матеріали Міжнародної науково-методичної конференції (Харків, 11–12 квітня) / редкол.: Н. П. Крейдун та ін. Харків : ФОП Бровін О. В., 2019. 236 с.

## ЕЛІТИЗМ І РІВНІСТЬ ОСВІТИ ОБДАРОВАНОЇ МОЛОДІ ЯК ГУМАНІТАРНА ПРОБЛЕМА XXI СТОЛІТТЯ

**Я. Василькевич**

<https://orcid.org/0000-0002-5946-3005> v.yaroslava@online.ua

к. психол. н., доцент кафедри психології

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»,

Основний вектор перебудови сучасної загальноосвітньої школи — й у відповідності з об'єктивними вимогами суспільства, й у відповідності з логікою еволюції школи як соціального інституту — пов'язаний з ростом орієнтації на розвиток індивідуальних психологічних ресурсів учня. Кожна дитина повинна мати гарантії того, що займе достойне місце в процесі шкільної освіти з точки зору врахування її особистісних прав, серед яких одне з найважливіших — її право бути творчою і розумною.

Сьогодні мету освіти позиціонують не лише як трансляцію молодій людині суми знань, а передусім «йдеться про завдання орієнтації освіти на особистість, на формування людини як унікальної цілісної творчої індивідуальності, що прагне до максимальної реалізації своїх можливостей, здатна здійснювати свідомий і відповідальний вибір у різноманітних життєвих ситуаціях» [5, с. 184]. Про гуманістичний вимір трансформацій в освіті України на сучасному етапі засвідчує новий Закон України «Про освіту» (2017 р.) та ключові стратегічні документи з освіти: Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») (1993 р.), Національна доктрина розвитку освіти (2002 р.), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013 р.) [2; 4; 6; 7]. У Законі та освітніх документах мета освіти відповідає ідеалам європейського гуманістичного світогляду, передбачаючи всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних і творчих здібностей. Одним із гуманістично-базованих принципів, що визначає засади державної політики в галузі освіти в Україні, є забезпечення рівного доступу до освіти без дискримінації за будь-якими ознаками.

Аналізуючи аспект рівного доступу до освіти, слід підкреслити, що в ЄС економічна максимізація освіти активізувала дискусії на рівні органів державної влади, політичних партій і громадських рухів щодо необхідності посилення аспекту соціальної справедливості в освітній політиці [11, с. 2]. Переформатування Лісабонської стратегії, новими гаслами якої, починаючи з 2006 р., є ефективність і справедливість, призводить до змін і в шкільній політиці ЄС — «справедливий доступ до базової освіти та набуття молоддю ключових умінь і навичок мають гарантуватися всім у суспільстві знань Спільноти», зазначено в Повідомленні Європейської Комісії Європейській Раді та Європейському Парламенту «Ефективність та справедливість в європейських системах освіти та професійної підготовки» (2006 р.) [11, с. 6].

Проблема розкриття та розвитку обдарованості майбутньої генерації є актуальною та значущою не тільки для самих дітей, але й для суспільства загалом. Прогресивний розвиток сучасних країн, як в економічній, так

і в соціальній сферах, залежить від наявності в суспільстві людей, котрі мислять творчо, вміють ставити та вирішувати нові задачі. Саме тому прогресивні країни прагнуть створити таку досконалу систему освіти, яка б гарантувала екстенсивний та інтенсивний розвиток інтелектуальних здібностей підрастаючого покоління.

Проблема обдарованості є складною та неоднозначною. Обдаровані діти — це не тільки дуже цінна, але й досить тендітна частина нашого суспільства, оскільки в своєму розвитку схильні до особливого ризику.

Обдарована молодь повинна користуватися пристосованими до її потреб умовами освіти, які дозволили б їй повністю реалізувати свої можливості як у власних інтересах, так і в інтересах суспільства. Загалом усі державні освітні системи в Західній Європі працюють у відповідності з рекомендаціями ЮНЕСКО, що визначають право дітей на таку освіту, яка відповідає їхнім здібностям та інтересам. Проте до сьогодні триває запекла політична боротьба між ідеалами елітизму та егалітаризму. Саме тому, хоча спеціалізоване навчання обдарованих дітей та молоді в реальності представлено в більшості країн Західної Європи, воно не завжди має законодавчі основи [9; 12].

У Східній Європі нарівні з державними організаціями існують культурні та громадські центри, які займаються проблемою обдарованих дітей та молоді. І хоча збільшується обсяг досліджень обдарованості, спеціальних обговорень на конференціях, єдиної загальновизнаної концепції навчання обдарованих немає.

Робота з обдарованими дітьми та молоддю в США найменше зазнала ідеологічного тиску, тому ця країна стала лідером за кількістю та різноманітністю практик, спрямованих на ідентифікацію, розвиток і підтримку обдарованих. Обдарована молодь тут отримує стипендії, має можливість відвідувати додаткові заняття, брати участь у роботі літніх шкіл, проходити поглиблений або прискорений курс навчання. У цій країні розроблені численні програми підтримки обдарованих, проте відсутня єдина державна програма пошуку та підтримки талановитої молоді, що призводить до неузгодженості в роботі служб, як всередині одного штату, так і між ними.

Інтелектуально-творчий потенціал вважають стратегічним ресурсом у всіх країнах світу. «Жодна країна не може в дійсності дозволити собі марнувати таланти — це було б марнуванням людських ресурсів, як не може вчасно не виявити інтелектуальний або будь-який інший потенціал» [8, с. 462]. Тому найбільш розвинуті держави з метою збереження потенційних талантів переходять від екстенсивної системи до інтенсивної, яка передбачає виявлення обдарованості не за досягненнями, а за потенціалом та роботу з мотиваційно-потребнісною сферою обдарованої молоді.

Для реалізації інтенсивної системи необхідні просунуті гуманітарні технології як виявлення, так і розвитку обдарованості. Психологічні технології дозволяють здійснити налаштування системи під індивідуальність, а також доповнити її необхідною роботою над особистістю обдарованої людини, її мотивацією і т. д.

На сучасному етапі державної політики в галузі освіти найбільш розвинутих країн відбувається перехід від екстенсивної до інтенсивної системи підтримки обдарованої молоді. Екстенсивний шлях характеризується двома особливостями: 1) виявлення обдарованих на основі досягнення високих результатів (проведення предметних олімпіад, конкурсів, виділення високоуспішних учнів); 2) використання альтернативних освітніх маршрутів, пов'язаних із викладанням різних дисциплін на більш високому професійному рівні. Відповідно, екстенсивний підхід стикається з двома основними групами проблем. Орієнтація у виявленні обдарованості на досягнення призводить до втрати великої групи обдарованих з високим потенціалом, які не проявляють себе значними досягненнями в усереднюючих умовах масової школи (як середньої, так і вищої). Орієнтація на підвищений рівень викладання також придатна не для всіх учнів, оскільки не всі достатньою мірою мотивовані. Ефективна робота з обдарованістю передбачає необхідність знаходити диференційований підхід до мотиваційно-потребнісної сфери.

Д. Ушаков зазначає, що «додатковою перевагою інтенсивної системи є соціальна орієнтація, оскільки в її рамках можуть бути вибудовані більш ефективні «соціальні ліфти». Саме інтенсивні підходи, що враховують індивідуальні особливості потребнісно-мотиваційної сфери, здатні створювати найбільш сприятливі умови для обдарованих вихідців з тих соціальних груп, котрим важче проявити себе в стандартизованих умовах екстенсивної системи» [8, с. 258].

Обдарованість важлива як стратегічний ресурс, тому несвочасне виявлення видатних інтелектуальних і будь-яких інших можливостей є тратою людських ресурсів. Такою ж тратою людських ресурсів виявляється навчання обдарованої дитини в «нормальній» школі, що не дає ніякого результату. Проте умови, запропоновані для обдарованих дітей, є ідеальними умовами для всіх дітей, і треба створювати їх усім дітям.

Те, що дійсно шкодить і обдарованим, і менш здібним, так це пласка одноманітність освітніх можливостей. Для спрямування обдарованих дітей у потрібну сторону треба створити максимально можливу різноманітність і вибір в освіті.

Освітня політика стосовно обдарованої молоді тісно пов'язана з розумінням терміну «обдарованість» у даній країні. Незважаючи на різноманітність трактувань цього поняття, в науковому та освітньому товаристві склалось певне розуміння обдарованості. Це поняття значно більш динамічне, ніж виключно внутрішньо або генетично обумовлена властивість, а також більш різноманітне, аніж тільки когнітивно-інтелектуальні здібності.

На основі різних способів розуміння та визначення поняття «обдарованість» вибудовуються різні способи ідентифікації обдарованих учнів. У більшості європейських країн намітився перехід від розуміння «обдарованості» як внутрішнього когнітивного навику, тісно пов'язаного з традиційною шкільною програмою та академічними успіхами в ній, до більш широкого погляду, який включає в це поняття мотивацію, креативність, розв'язання проблем, лідерство, соціальні та емоційні навички.

Нормативно-правове регулювання у сфері освіти обдарованих представлено або в рамках загальних законодавчих актів, що визначають діяльність національної системи освіти, або юридичними актами, які стосуються освіти учнів з особливими потребами, або зовсім відсутнє.

У більшості європейських країн [14] обдаровані учні навчаються в межах масової школи, у звичайних класах. Більшість спеціальних освітніх умов надається у формі додаткових (позакласних або понад програми) освітніх ресурсів, а не шляхом диференціації власного процесу навчання обдарованих. Європейські експерти вважають, що перспективна лінія в освітній політиці полягає у вибудовуванні роботи з обдарованими учнями як із учнями з особливими потребами, без законодавчого включення вказаної категорії дітей в цю область. Створюються школи, здатні організувати необхідні умови для розвитку різних дітей, які відповідають цілому спектру їхніх спеціальних потреб, включаючи потреби обдарованих.

У США на сьогодні створена одна із найбільш дієвих систем роботи з обдарованими [12; 14]. Перспективним учням пропонуються різноманітні програми і можливості, включаючи прискорене навчання, поглиблене вивчення предметів, літні школи, можливість науково-дослідної діяльності. Проводиться велика робота із вдосконалення програм для обдарованих учнів. У всіх штатах введені закони, правила або методичні рекомендації, які стосуються ідентифікації та підтримки талановитих учнів. Обдаровані діти отримують стипендії, мають можливість відвідувати додаткові курси та навчатися за спеціальними програмами. Відсутність єдиної державної програми пошуку і підтримки талановитої молоді приводить до того, що питання, пов'язані з навчанням обдарованих, вирішуються в штатах, на місцевому рівні. У багатьох із них не введені єдині вимоги і місцеві освітні заклади змушені самостійно визначати найкращі способи роботи з талановитими учнями.

Проте американська система вузівського навчання є однією з найкращих у світі. В університетах США обдарованим студентам пропонуються програми підвищеної складності. Студенти, починаючи з першого курсу, мають можливість самостійно вибирати головні і супутні навчальні дисципліни, що надає учням, у яких проявляються здібності в багатьох сферах діяльності, шанс більше взяти про ті чи інші наукові напрямки. Розроблені численні програми підтримки обдарованих студентів, починаючи з системи менторства, створення клубів і почесних товариств та закінчуючи психологічним консультуванням і супроводом учнів.

Для обдарованих школярів створено можливості для прискореного проходження шкільного курсу та раннього зарахування в університет або коледж. Велика увага приділяється адаптації учнів до університетських вимог.

Головним досягненням американської системи освіти обдарованих вважається створення атмосфери, в якій заохочується прагнення до знань, до реалізації особистого наукового та творчого потенціалу. Під час навчання за спеціальними програмами у них формуються інтелектуальні та соціальні зв'язки, що дозволяє уникнути почуття ізоляції і нерозуміння, обумовленого відмінностями в здібностях, інтересах і системі цінностей обдарованих та їхнього оточення [17].

На рівні окремих штатів передбачено певні напрямки роботи з обдарованими дітьми: інтелектуальний розвиток, специфічні та основні академічні програми, креативність, образотворча та виконавська майстерність, лідерство. У більшості штатів не уточнюється, чи повинні програми і служби для обдарованих учнів містити елементи соціоемоційної підтримки, академічного супроводу та консультування, не визначено й час контакту з дітьми. Ці питання залишаються на розгляді місцевих освітніх закладів.

Серед методів, які використовуються для навчання обдарованих дітей від дитячих садків до старших класів школи, найбільш розповсюдженими є навчання у звичайних класах, кластерних класах (де виділяється підгрупа обдарованих учнів), ресурсних кімнатах, автономних класах. Ресурсною кімнатою називають приміщення, спеціально обладнане для занять з дітьми, які мають різні особливості. Це може бути інвалідність, порушення функцій організму або, навпаки, обдарованість. Розповсюдженим методом роботи з обдарованими дітьми є телескопичне навчання, що передбачає диференційований підхід до учнів, при якому враховуються їхні наявні і потенційні вміння та навички. Часто обдарованих учнів збирають у спеціальний клас, в якому з дітьми займаються за спеціальними програмами. Ще однією можливістю для обдарованих дітей є саморегульоване навчання, при якому учні вивчають предмети в зручному темпі тими способами, які підходять для них.

Серед методів роботи з обдарованими учнями у вищих школах значно домінують програми поглибленого вивчення, найбільш розповсюдженими є відвідування декількох курсів у вищому навчальному закладі та звичайні заняття. В американських вищих школах розповсюдженими методами роботи з обдарованими студентами є незалежне навчання, міжнародний бакалаврат, спеціалізовані та віртуальні вищі школи, автономні класи. Окрім цього використовуються ресурсні кімнати, віртуальні класи, регіональні школи та наставництво [16].



Обдаровані студенти для повної реалізації свого потенціалу потребують більш складних навчальних курсів. Різноманітність програм та орієнтація на широкий діапазон відмінностей між учнями допомагають створити кращі умови навчання обдарованих з високими здібностями та з розвинутою пізнавальною мотивацією.

Порівняння обдарованих студентів, які навчаються за звичайними та ускладненими програмами, дозволило виділити ряд відмінностей. Студенти, які навчаються за програмами підвищеної складності, високо цінують знання, проявляють більшу наполегливість у досягненні мети. Вони виявилися більш вимогливими, проявляли більшу схильність до змагання та більше потребували схвалення, були більше задоволеними навчанням в університеті. Виявлено відмінності й у мотивації отримання університетської освіти: студенти, які навчалися за звичайними програмами, головним мотивом називали підвищення матеріального благополуччя, тоді як ті, хто засвоював програми підвищеної складності, вказували на потребу в знаннях або прагнення підготуватися до продовження освіти в майбутньому. Перші пов'язували вибір професії з величиною заробітної плати, другі вибирали на основі внутрішніх інтересів.

Програми підвищеної складності в американських університетах мають двохступеневу структуру. Перші два роки навчання (перша ступінь) студенти відвідують семінари і тренінги, які спрямовані на розвиток умінь вчитися, допомагають визначитися з напрямком навчання та дослідницької діяльності, дають можливості неформального спілкування з успішними старшокурсниками і випускниками університету, щоб ознайомитися з їхнім досвідом. Друга ступінь включає навчальні курси і семінари підвищеної складності, які вибудовуються як міждисциплінарні заняття. Для них характерні групи меншої наповненості, що надає більше можливостей для безпосереднього співробітництва з викладачами. Частина програм включає менторство, підвищені можливості проведення досліджень, участь у лідерській і суспільно-корисній діяльності. Існують також додаткові інтелектуально зорієнтовані позанавчальні об'єднання, наприклад, дискусійні групи. У рамках програм підвищеної складності талановиті учні можуть отримувати фінансову підтримку у вигляді стипендій, можливості короткотривалого навчання за рубежом, а також особливі умови проживання і навчання, свої власні сайти, на яких студенти можуть отримувати та обговорювати різноманітну інформацію.

Для надання психологічної підтримки у всіх вищих школах існують центри, які цілеспрямовано займаються проблемами студентів. Обдаровані учні, недостатньо адаптовані до умов навчання та вимог університету, отримують індивідуальні консультації психологів, можуть брати участь у групових тренінгах.

Участь у програмах підвищеної складності в університеті дозволила студентам сформуванню інтелектуальних та соціальних зв'язків з іншими обдарованими. Через спілкування в програмі вони змогли усвідомити свою сильну потребу в самоактуалізації. Студенти отримали додатковий стимул до інтелектуальної активності та змогли відповісти на виклики, які вставали перед ними в ході університетського навчання.

У країнах Європи стратегічним підходом до освіти обдарованих є так званий інклюзивний підхід, тобто установка на навчання обдарованих у звичайних школах і класах. Так, офіційний підхід до освіти обдарованих у Великобританії заснований на принципі включення, який орієнтує на покращення освіти для всіх дітей так, щоб обдаровані могли залишатися в загальноосвітніх школах і мати можливість реалізовувати себе через диференціацію та індивідуалізацію навчання. Проте є країни, де саме поняття обдарованості виключене із вживання як таке, що суперечить ідеалам демократії (скандинавські країни). Третя група країн (пострадянські країни) зберегла позитивно зарекомендовану форму спеціалізованих шкіл для обдарованих, яка залишилась у спадок від розваленого соціалістичного блоку.

Департаментом у справах дітей, шкіл і сімей Великобританії представлено загальні принципи державної політики, які покладено в основу виявлення обдарованих і талановитих учнів. У цій країні психологи не включені в штат шкільних працівників, проте школи можуть звертатися до них для консультацій. Виявлення обдарованих входить в обов'язки шкільних учителів. Саме для них виділено етапи, за якими слід проводити ідентифікацію обдарованих, надано переліки методів виявлення, а також стандарти розробки навчальних програм для подальшого розвитку здібностей. Попри чітко задані етапи залишається місце і для врахування місцевих особливостей, можливостей та ініціатив конкретної школи.

У Франції рекомендується навчати обдарованих у рамках звичайних класів через індивідуалізацію та розвивати роботу з батьками і вчителями на всіх стадіях шкільного навчання.

Принципово нова модель підтримки талантів розроблена в Угорщині при фінансовій підтримці Євросоюзу [13]. Країна зберегла спеціалізовані школи та центри розвитку і консультування обдарованих дітей. З 2008 року в країні діє довгострокова Національна програма підтримки таланту, розрахована на 20 років. Термін «талант» у контексті даної програми застосовується для позначення високих здібностей у всіх сферах діяльності: інтелектуальній, художній, підприємницькій, лідерській, інженерно-технічній і т. д. З 2009 року працював проект «Угорський геній», який був заснований на сучасному, всеохоплюючому «мережевому» принципі, що надає широченні можливості співробітництва, взаємодопомоги, використання матеріальних і методичних ресурсів усім зацікавленим сторонам у будь-якому кутку країни в будь-який час. Цей принцип дозволяє від-

мовитися від вертикальної, ієрархічної організації взаємодії учасників проекту і перейти до так званих горизонтальних, прямих зв'язків. За рахунок цього з'являється безпосереднє, практично моментальне отримання інформації, доступ до методик виявлення та зарекомендованих практик навчання в тих галузях, на які з'являється запит. Проект здійснювався на основі інтернету.

Перший крок в реалізації програми спрямований на дорослих, залучених у різні форми підтримки талановитих дітей і молоді. Його завдання — об'єднати професійне співтовариство та підготувати експертів із підтримки талантів. Важливу роль у програмі відіграло створення Карти талантів, на якій було показано різні організації, що працюють з талановитими дітьми, позначено кращі практики з їхньої підтримки. На цій географічній карті країни, розміщеній на інтернет-порталі програми, будь-яка людина — шкільний адміністратор, учитель, батьки, сама дитина, легко могли знайти місце, де можна отримати необхідний вид підтримки.

Головна мета програми — створення соціального оточення, дружнього до таланту. Таке оточення стимулює «організацію співтовариств, що підтримують талант, і мережу, яка сприяє прояву та реалізації таланту на благо суспільства» [13]. Включення в мережу здійснювалося тільки після проведення експертизи та позначення їх як «Талант-пости», які діють як своєрідні вузли мережі. Це могли бути державні освітні заклади, цивільні або церковні організації. Вони відповідають за виконання наступних завдань: виявлення таланту, його підтримка, консультування, взаємодія з іншими членами мережі шляхом вивчення зарекомендованих практик і надання інформації про свою роботу. Детальну інформацію про кожен із «Талант-постів» викладено на сайті програми: перераховано види обдарованості, з якими працюють пости, вік обдарованих, використовувані практики, підготовлені вчителі, консультанти, ментори, спонсори, наявні навчальні курси, обладнання і т. д.

Професійну діяльність «Талант-постів» доповнено радами з підтримки талантів, завдання яких — організація взаємодії з суспільством. Такі ради створено за різними основами: за територіальною приналежністю професійних або самодіяльних організацій (місцеві, міські, районні); за сферою прояву здібностей (математика, мистецтво, конструювання і т. д.). У ради з підтримки талантів входять представники освіти, бізнесу, муніципальних органів. Програма включає широкий список навчальних курсів з підготовки до роботи з обдарованими для фахівців різних спеціальностей.

У державній освітній політиці європейських країн відмічаються й деякі загальні тенденції. Збільшується кількість країн, які визнають необхідність спеціальних програм освіти обдарованих. У державних програмах більшості країн підтримуються всі види обдарованості. У деяких з них особливо підкреслюється необхідність розвитку лідерських, підприємницьких та інженерно-технічних здібностей. Все більше застосовуються інтернет-технології як у навчанні обдарованих, так і в організації професійного співтовариства, яке працює з ними. У державні програми низки європейських країн вводиться підготовка учасників освітнього процесу до роботи з обдарованими. Країни, які визнають особливі потреби таких учнів та необхідність використання спеціальних стратегій і форм навчання в освіті обдарованих, спрямовують зусилля на спеціальну підготовку вчителів для роботи з цим контингентом учнів.

Сучасна ситуація в сфері освіти обдарованих учнів свідчить про відсутність системи виявлення і підтримки обдарованості, при якій буде можливим формування освітньої траєкторії людини на основі її здібностей і талантів. Суттєві зміни в роботі з талановитою молоддю неможливі без законодавчого та нормативного супроводу. Насамперед, у законодавчому плані необхідно закріпити розуміння рівності прав у системі освіти як визнання індивідуальних відмінностей. Справжня рівність полягає в створенні рівних можливостей доступу всіх груп учнів до відповідних умов навчання, а не в усередненні можливостей для всіх. Це визнання є необхідною умовою успішного здійснення практичної роботи з індивідуалізації освіти, що складає основу роботи з усіма особливими групами дітей.

### Література

1. Гильбух Ю. З. Умственно одаренный ребенок: психология, диагностика, педагогика. Київ : РОБО «Укрвзуполіграф», 1992. 84 с.
2. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
3. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д. Б. Богоявленской. Москва : Молодая гвардия, 1997. 420 с.
4. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»). URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>.
5. Трансформаційні процеси у шкільній освіті країн Європейського Союзу та США : монографія / А. П. Джурило, О. З. Глушко, О. І. Локшина та ін. Київ : ТОВ «КОНВІ ПРІНТ», 2018. 192 с.
6. Указ Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 «Про національну доктрину розвитку освіти». URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.

7. Указ Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року». URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013?find=1&text=%F1%F2%E0%ED%E4%E0%F0%F2#n10>.
8. Ушаков Д. В. Психология интеллекта и одаренности. Москва, Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 464 с.
9. Фримен Дж. Обучение одаренных детей в Западной Европе // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 63–73.
10. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. Изд 2-е перераб. и доп. СПб. : Питер, 2002. 272 с.
11. European Union. Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament. Efficiency and Equity in European Education and Training Systems. 8.9.2006. COM (2006) 481 final. {SEC (2006) 1096}. Brussels : Commission of the European Union, 2006. 11 p.
12. Freeman J. Out-of-school educational provision for the gifted and talented around the world. A report for the department of education and skills. — London, 2002.
13. Hungarian Genius Integrated Talent Support Programme. URL: <http://www.geniuszportal.hu>.
14. International Horizons of Talent Support I. Edited by János Gordon Györi. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, 2011. 241 p.
15. Simonton D. K. The eminent genius in history: The critical role of creative development // Gifted Child Quarterly. 1978. V. 22 (2). P. 187-195.
16. State of the states in gifted education. National policy and practice data. A report by the council of state directors of programs for the gifted and the National association for gifted children. 2008–2009.
17. Swiatek M. A. The talent search model: past, present and future. The gifted child quarterly. 2007. V. 51 (4).

## ФИЛОСОФИЯ В ШКОЛЕ: ТРИЛОГИЯ УМА

Ю. Ротенфельд

### 1. Введение

*Законы природы имеют принудительный характер,  
и, нарушая их, мы подвергаем себя опасности.*

*М. Липман*

Не секрет, что образование находится сегодня в кризисе, причина которого — в непонимании законов общественного развития, которые также, как и законы окружающей природы имеют принудительный характер. Нарушая эти законы, человек подвергает себя опасности. Выходит, что образование и воспитание людей в рамках традиционной педагогической парадигмы «диктатуры разума», состоящее в достижении целостности понимания ими окружающей реальности, не справляется со своими задачами.

Чтобы изменить ситуацию в контексте формирования правильных представлений об окружающей действительности в середине 70-х годов возникла идея пересмотреть учебный процесс в школе, с тем, чтобы кардинальным образом изменить мышление людей, начав развивать его с раннего детства. Инициаторами выступили ученые Института Развития Философии для детей (Нью-Джерси, США) под руководством профессора философии М. Липмана, предложившего обучать школьников философии с детского сада по 12-ю ступень, что соответствует полной программе средней школы с 6 до 17 лет и может преподаваться в младших курсах колледжей.

Сегодня «Философия для детей» — это педагогическое направление, которое проводят в жизнь тысячи школьных коллективов, десятки научно-исследовательских групп и целых институтов в более чем двадцати странах мира. По мысли сторонников философского подхода к учебному процессу, он способствует развитию глобального мышления подрастающего поколения, способствует изучению общих закономерностей развития общества, реализует гуманизацию всей системы образования. Этот подход превращает простую болтовню в беседу, в обсуждение, в диалог. Он учит детей слушать других и толково реагировать самому на сказанное, что включает в себя умение следовать линии рассуждения, возникающей в ходе дискуссии, и при этом учит независимости в суждениях. В итоге школьное образование становится началом любого образования, поэтому его роль в формировании личности является определяющей. Оно должно давать широкое, целостное видение окружающего мира, необходимое любому человеку независимо от того, какую профессию он впоследствии выберет.

Однако в среде противников философского подхода есть сомнение, следует ли вводить в учебный план школы еще один предмет — философию, поэтому среди философов и педагогов до сих пор ведутся по этому поводу споры. Методисты в свою очередь задаются вопросом, с какого возраста и как следует обучать

детей философскому мышлению, какие методики брать за основу. Поэтому высказывать убеждение в том, что философия «может выступать основанием для разработки курсов, занятий по философии для детей пока не приходится»<sup>1</sup>.

И действительно, опасной иллюзией можно считать убеждение в том, что «Философия для детей» сможет на уроках научить школьников как-то по-новому мыслить, что благодаря этим урокам дети подготовят себя к умению думать в любых других ситуациях и дисциплинах. Примером может служить «философия для взрослых», которая в течение нескольких тысячелетий не сумела привести людей к пониманию природных и общественных процессов, к взаимопониманию хотя бы между самими философами, хотя и продвинула их в критическом осмыслении всего и вся, обучила их «обоснованному» рассуждению на любую тему.

Приходится согласиться с теми противниками философского подхода к школьному образованию, которые считают, что для того, чтобы развивать критическое и рассудочное мышление у школьников, чтобы дети научились самостоятельному и автономному мышлению, вовсе нет необходимости вводить специальный курс философии в школьное обучение. Тот же самый результат можно получать и на уроках языка и литературы. Об этом свидетельствует сам М. Липман, констатирующий тот факт, что «учитель, обращающий особое внимание на чтение, может добиться существенных результатов в чтении, в то время как учитель, придающий первостепенное значение обоснованному рассуждению, может добиться таких же результатов в этой области»<sup>2</sup>.

Хотя нет сомнения в том, что школьники, занимавшиеся по специальной программе «Философия для детей», становятся более рассудительными и учителям легче получать более весомые результаты в развитии общих мыслительных навыков детей. Однако в качестве основы целостного понимания реальности такое философствование в детском возрасте явно недостаточно, поскольку первостепенная роль философского образования должна заключаться не столько в передаче школьнику разнообразной информации из разных научных областей, не столько в обучении его рассудочному мышлению, а в обучении его разумному мышлению согласно природным и социальным законам.

Поэтому следует четко осознать, что основной целью образования продолжает оставаться обучение детей тем знаниям, которые были накоплены взрослыми. Тогда как существующая практика детского философствования, помогающая им развивать собственное мнение по отношению к серьезным вопросам, может только навредить детям, отождествляющим пустопорожнюю болтовню или красноречие с мудростью.

Только стратегия совершенствования мыслительных навыков вселяет надежду на повышение общего уровня образования. Речь идет не об улучшении отдельных элементов, а именно о качественно ином уровне школьного образования. Принятие этого тезиса ставит **задачу перед философией для взрослых: найти и использовать такую методологию, которая развивала бы не только рассудок, а все другие мыслительные навыки, обуславливающие разум.** Задача состоит в том, чтобы трансформировать энергию рассудочного самовыражения в когнитивные импульсы ума, направленные на познание объективных причинно-следственных связей, **имеющих принудительный характер.** Вместе с тем дети, обученные рассудочному мышлению должны четко знать, где проходит граница рассудка, в рамках которого они свободно могут проявлять инициативу и изобретательность, а где проявляется «диктатура разума».

Принято считать чтение, письмо и математику «базисными навыками», владение которыми дает наиболее важный показатель развитости ума. Однако это не самые простые навыки. Поэтому они должны быть проанализированы с позиции самых элементарных мыслительных средств. Научив школьников пользоваться исходными мыслительными структурами, мы можем получить куда более существенные результаты в развитии их мышления.

Интересным представляется античный опыт по воспитанию разумного мышления, поскольку зародившаяся в Древней Греции философия возникла не в качестве какой-то отдельной научной дисциплины, она представляла всю науку, и, прежде всего, науку о природе, которая воспринималась как нечто целое. Философию интересовало то, как возник окружающий мир, в результате чего появился первый человек. Как он научился говорить, писать и считать и достаточно ли этих умений для осмысления окружающего мира.

И оказалось, что для одних наук достаточно умения говорить, писать и считать, тогда как для других этого недостаточно. Выходит, что для освоения одних видов знания нужно одно состояние ума, тогда как для таких предметов как математика, физика и других естественнонаучных дисциплин, изучающих закономерности окружающего физического мира нужно другое его состояние. Отсюда следует деление ума на две ступени: низшую, которую называют рассудком и высшую, которую называют разумом. Поэтому в школе учат не только языку и арифметике, но и другим дисциплинам: физике, химии, астрономии, обществознанию и другим. Одни из них учат рассудочному мышлению, другие учат разумному мышлению.

<sup>1</sup> Овсянникова Е. А. Философское «окультуривание» детей в контексте российского образовательного наследия: историко-методологический аспект. *Философия — детям. Мышление и здоровье* : материалы Четвертой Международной научно-практической конференции / коллектив авторов под редакцией Ретюнских Л. Т. С. 260.

<sup>2</sup> Липман М. Перевод Н. С. Юлиной. Становление мыслительных навыков с помощью философии для детей / пер. У. В. Червинойпо. Lipman M. Thinking Skills Fostered by Philosophy for Children // Thinking and Learning Skills. Ed. by V.I. Hilsdale, N.Y., L., 1985, P. 82–108.

Рассудочное мышление — это путь свободных интерпретаций мира, множество которых ставит перед необходимостью создания своей собственной позиции. Однако для формирования мышления ребенка определяющим фактором является окружающий мир, а не субъективное суждение о нем, поскольку интеллектуальное развитие не только детей, но и взрослых обуславливается всесторонним знакомством с многообразием мира, с действием его объективных законов.

Овладение всем комплексом школьных дисциплин было бы вполне достаточно для развития ума средне-статистического человека, если бы не одно обстоятельство. Сформированный в школе ум оказывается односторонним, поскольку направлен на качественное и количественное осмысление природы. Для научного же осмысления человека и общества, для достижения целостности понимания ребенком окружающей реальности, он явно не приспособлен. Тем более он не приспособлен для осмысления структурного многообразия мира, законов его движения и самоорганизации. Для этого необходимы не только речь и счет, но совершенно другие мыслительные средства. В итоге случилось так, что понимание общества и места человека в нем совсем не отвечает запросам времени, поскольку не выходит за пределы рассудочного мышления и даже люди с очень развитым умом не понимают многое из того, что происходит в социальном мире и почему так происходит. Хотя в своем деле они проявляют чудеса разумности.

Возникает вопрос, что можно сделать для того, чтобы разумное мышление проникло и в социально-гуманитарные науки, не выходящие сегодня за пределы рассудочного мышления? Ответ очевиден — учить уму-разуму в школе так, чтобы разумное мышление охватывало не только естествознание, но и гуманитарную сферу, схватывая единство естественнонаучного и гуманитарного знания. Поэтому главная сложность, которая встает при изучении мыслительных процессов, состоит в том, чтобы найти язык для их описания. Это значит, что нужны такие мыслительные средства, которые в одно и то же время были бы пригодны для описания не только природных, но и социальных процессов. Ключевым моментом такого подхода является операция «сравнения», позволяющая выделить целый ряд сравнительных понятий.

Операция «сравнение» — это главная операция, которая задает восходящее движение всей науки, обуславливая собой существование некой **трилогии ума** — задающей совокупность трех логических направлений, объединенных преемственностью и общей идеей. Одно из этих направлений — это формальная логика, обуславливающая рассудочное мышление. Второе, направление — это разумное метафизическое конкретно-научное мышление. И третье, тоже разумное направление — это конкретно-всеобщее диалектическое мышление. Причем каждый вид мышления обусловлен своей логикой, имеющей свои специфические начала — сравнительные понятия, каждое из которых задает объективную точку зрения для осмысления реальности.

## 2. Чем отличается рассудок от разума

*«Разум — подлец, оправдает всё, что угодно»*

*Ф. М. Достоевский*

Определение того, что считать умом, а что рассудком и разумом всегда находилось в сфере философской науки. Поэтому и считают что ум, рассудок и разум, выражающие определенные уровни теоретического мышления, являются философскими категориями. Осмыслением их содержания начали заниматься уже в античной философии, и продолжают делать это, по сей день.

Об уме как об интеллектуальной деятельности человека, говорят как о высшей творческой способности получать, хранить, преобразовывать и выдавать информацию, вырабатывать новые знания, принимать рационально обоснованные решения, формулировать цели и т. п.<sup>1</sup> В европейской философской традиции принято различать в качестве основных уровней ума рассудок и разум. Поэтому кратко об уме можно сказать, что это интеллектуальная деятельность в форме двух его степеней — рассудка и разума. Но если сегодня сущность рассудка более или менее ясна, то определение того, что такое разум находится под сомнением. **До сих пор непонятно в чем его сущность, чем он похож, а в чем отличаются от рассудка.**

Согласно **И. Канту** (1724–1804), например, основной функцией рассудка в познании является мыслительное упорядочение **явлений**. Разум же стремится постичь **сущность** вещей, но не достигает этой цели.

**Г. Гегель** (1770–1831) истолковывал рассудок как необходимый момент разумного мышления. Он отождествил рассудок с метафизическим пониманием действительности, противопоставляя его диалектике разума. По этому поводу Ф. Энгельс писал, что гегелевское различие рассудка и разума, согласно которому только диалектическое мышление разумно, «имеет известный смысл».

С точки зрения диалектического материализма процесс развития теоретического мышления предполагает взаимосвязь рассудка и разума. С рассудком связана способность умело оперировать понятиями, правильно классифицировать факты и явления действительности, приводить знания в определенную систему, важность чего не подлежит сомнению. Посредством разума мышление синтезирует результаты познания, создает новые

<sup>1</sup> Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. Изд 6-е., перераб. и доп. М. : Политиздат, 1991. 560 с.

идеи. Опираясь на рассудок, разум раскрывает сущность действительности. Однако в чем заключается эта сущность, ни диалектический материализм, ни другие философские учения не дают ответа.

В итоге рассудок и разум воспринимаются как два вида мыслительной деятельности человека, взаимное отношение которых в различных философских учениях понимается по-разному. В то же время по сравнению с рассудком разум всегда и везде признавался в качестве высшей формы мыслительной деятельности, **направленной на познание упорядоченности, гармонии мироздания, на выявление причинно-следственных связей, раскрывающих сущность действительности.** Однако, как правильно заметил в свое время И. Кант, разум, пользуясь средствами рассудка, не способен постичь сущности природных и социальных явлений, поэтому он и **остается в границах рассудка.** Это замечание И. Канта особенно актуально в отношении социально-гуманитарных наук, дальнейшее развитие которых требует **обнаружения мыслительных средств, определяющих сущность не только разума, но и рассудка, выявляющих сходства и различия этих средств.**

Разум — это основа научного восприятия мира и его не легко освоить. Тем более, если не иметь представления о том, что такое разум и в чем его отличие от рассудка. Чтобы разобраться в этом вопросе следует определиться с исходной точкой, от которой, собственно, и возникает мышление, неразрывно связанное с возникновением речи.

Очевидно, что первобытный человек, был изначально бессловесен, т. е. был не способен мыслить. Возникновение речи поднимает его на первую ступень интеллектуального развития, обуславливающую **абстрактный разум**, — то, что сегодня мы называем **рассудком**, отражающим реальность при помощи органов чувств: слуха, зрения, осязания, обоняния.

По поводу сущности абстрактного разума, обуславливающей возникновение языковых средств, **Аристотель** (384–322 до н. э.) писал: «Каждая вещь обозначается по отношению к каждой, как то же самое ( $A = A$ ) или другое ( $A$  и не- $A$ )»<sup>1</sup>. Где  **$A$  и не- $A$  противоречащие понятия.**

В дополнение можно привести слова замечательного французского философа **К. А. Гельвеция** (1715–1771), который в своем сочинении «Об уме» писал, «что в нашей способности замечать сходство и различие, соответствия и несоответствия различных предметов и заключаются все операции нашего ума». И далее «...ум, следовательно, состоит в том, чтобы сравнивать наши ощущения и наши идеи, т. е. замечать сходство и различия, соответствия и несоответствия, имеющиеся между ними»<sup>2</sup>.

Наш замечательный соотечественник, основатель педагогики **К. Д. Ушинский** (1824–1870) также как Аристотель и Гельвеций считал операцию сравнения основой познания, ибо «мы познаем любой предмет, только приравнявая его к чему-то и отличая его от чего-то».

Это значит, что в основании речи и абстрактного мышления, возникновение которых растягивается на века и даже тысячелетия, лежит умение отождествлять и различать ситуации, обусловленные отношениями «абстрактного тождества» и «абстрактного различия» — как предельных абстракций отождествления и различения, раскрывающих **сущность** формально-логических связей.

## Абстрактное тождество — Абстрактное различие

### Схема 1. Исходная «точка» восхождения к абстрактному разуму

Значит под **абстрактным разумом или рассудком**, мы подразумеваем умение пользоваться операцией «сравнение», умение отождествлять предметы и явления окружающего мира или различать их. То же имеет смысл и в отношении **конкретного разума**, сущность которого также определяется операциями мышления. Однако важнейшей из них в обоих случаях является операция «сравнение». Хотя важны и другие операции, при помощи которых совершается мыслительная деятельность людей, — это операции *анализа* и *синтеза*, *абстракции*, *обобщения* и *конкретизации*. Но не они определяют сущность мышления.

Операция «сравнение» — это работающая идея, дающая эффективное решение основных проблем мышления, это уникальная концепция развития науки, способствующая открытию и пониманию истинных процессов, явлений и законов, реально происходящих в природе и обществе; это главное звено, ухватившись за которое можно вытащить всю цепь естественно-научных и социально-гуманитарных проблем.

Поэтому в дальнейшем изложении основное внимание будет уделено совершенствованию операции «сравнение», что позволит определить пути движения к разуму, его бесконечное поступательное восхождение с одной конкретной ступени на другую, чего нет в школьных программах. Да и откуда ей там взяться, если операция «сравнение» не разработана ни в одном из современных философских направлениях. При этом понятие «абстрактный разум» в нашем изложении будем отождествлять с понятием «рассудок», тогда как по-

<sup>1</sup> Аристотель. Соч. в 4-х т. М.: Мысль, 1975. Т. 1. С. 258.

<sup>2</sup> Гельвеций. Об уме. Сочинения. В 2-х т. М.: «Мысль», 1973. Т. 1. С. 150–151.

нятие «конкретный разум» — с двумя следующими понятиями: «**метафизический конкретно-научный разум**» и «**диалектический конкретно-всеобщий разум**».

Переход от рассудка к разуму как процесс движения мысли называют восхождением от абстрактного к конкретному. Эту процедуру мы будем понимать не иначе, как движение мысли по пути восхождения от формально-логического рассудочного мышления к конкретно-научному и к конкретно-всеобщему диалектико-логическому разумному мышлению. После осмысления с новых философских позиций всей школьной программы нас будут интересовать социально-гуманитарные науки, которые, в отличие от естественных наук, не достигли высот разума, а все еще находятся на пути к ним.

Дело в том, что между предметами и явлениями окружающей нас действительности существуют объективные отношения и закономерные связи, и человек стремится понять их многообразие. Часто эти связи скрыты, поэтому их не удается воспринимать непосредственно при помощи органов чувств. Для того чтобы их выявить, приходится прибегать к мыслительным операциям. Человек сравнивает предметы и явления, анализирует их или обобщает, высказывает о них свои суждения, делает умозаключения. Познание отношений и закономерных связей между предметами и явлениями окружающего мира позволяет понять причинно-следственные связи не только в природе, но и в обществе. Предвидеть развитие событий мы можем только потому, что понимаем одинаковое, имеющее место в разнообразных свойствах предметов и явлений. Поэтому **сущность мышления** как процесса познания окружающего мира начинается с сопоставления предметов и явлений с целью найти сходство и различие между ними, или то и другое одновременно.

**Абстрактный разум** или рассудочное мышление, ограничен рамками классификационных понятий обычного разговорного языка, включающего философские категории. Он обусловлен законом непротиворечия и лежит в границах принципа, определяемого Аристотелем в качестве «самого достоверного из всех начал». «Невозможно, писал по этому поводу Аристотель, чтобы одно и то же в одно и то же время было и не было присуще одному и тому же в одном и том же отношении»<sup>1</sup>. Аристотель сформировал три основных закона формальной логики, которые составляют ядро рассудочного мышления. И эти же законы являются в то же время логическими основаниями всей науки. Причем логическая последовательность и непротиворечивость, освоению которых предлагают обучать детей все существующие до сегодняшнего дня школьные программы по философии, — только необходимое, но отнюдь не достаточное условие достижения знания.

**Конкретный разум** направлен на познание упорядоченности, гармонии, симметрии мироздания, на выявление причинно-следственных связей, раскрывающих сущность действительности. Причем **самым главным свойством разумного мышления является то, что оно умеет отождествлять и схватывать в единстве все конкретные различия, в том числе и противоположности, «которые рассудок разводит в стороны»**. Тогда как школьные предметы естественнонаучного цикла не формируют на должном уровне логику конкретно-научного и конкретно-всеобщего мышления.

### 3. Трилогия ума

*«Многознание уму не научает»*

*Гераклит*

В древности не случайно считалось, что познание тесно связано с операцией «сравнение», позволяющей выявлять исходные начала бытия, которые назывались «противоположностями». По этому поводу Аристотель заметил, что все его предшественники признают началами противоположности, только у всех эта категория выражала разные отношения действительности. Поэтому Аристотель систематизирует различное содержание этого понятия у предшественников и выделяет **четыре вида противоположения: «противоречащее», «противоположное», «соотнесенное», «лишенность и обладание»**<sup>2</sup>. Где каждое из этих понятий — логосов<sup>3</sup> — отражает объективную реальность вне зависимости от ее природной или социальной обусловленности. При этом два вида противоположения — «соотнесенное» и «лишенность и обладание» **представляют собой две различные формы одного и того же отношения**.

Так, «соотнесенное» связывает воедино два понятия «большее» и «меньшее», в котором «меньшее» может изменяться от любого заданного значения до нуля. А это значит, что понятие «соотнесенное» может вырождаться в понятие «лишенность и обладание» в качестве своего предельного случая. То же касается и понятия «лишенность и обладание» в котором «лишенность» может изменяться до любого заданного значения. Поэтому, как ни крути, речь у Аристотеля идет не о четырех, **а о трех видах** противоположения.

Не вдаваясь в подробности, три выделенных Аристотелем вида противоположения — «противоречащее», «соотнесенное» и «противоположное» можно представить на Схеме 2, где понятия «Тождественное» и «Раз-

<sup>1</sup> Аристотель. Т. 1. 125 с.

<sup>2</sup> Аристотель. Т. 1. С. 121–168.

<sup>3</sup> Логос (от греч. *logos*) — одно из основных понятий древнегреческой натурфилософии: слово, речь, мысль.

личное», разведенные по разные стороны схемы, обуславливают «противоречащее» — один из трех видов аристотелевского противоположения.

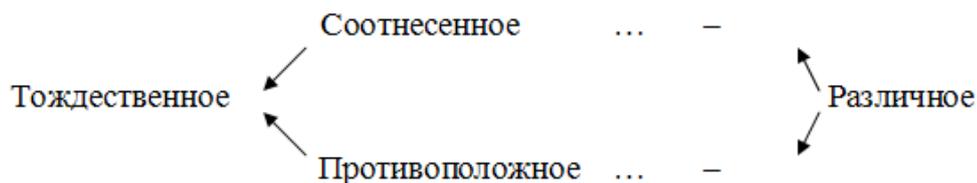


Схема 2. Аристотелевская парадигма познания в новой интерпретации

Дополняя эту схему новыми категориями, отражающими причинно-следственные связи, общие для природного и социального мира мы получаем универсальную парадигму познания (метапарадигму), наглядно раскрывающую суть рассудочного и разумного мышления, их сходство и различие, их естественную **взаимную связь в рамках единства формальной логики, логики конкретных наук и диалектической логики**, как конкретно-всеобщего метода познания. При этом точки на схеме обозначают другие, не показанные на ней сравнительные понятия.

Подобно множеству чисел в арифметике или подобно нотам в музыке, выстраиваем сравнительные понятия в два параллельных ряда, и, по мере познания окружающей действительности, пополняем их все новыми и новыми понятиями, каждое из которых дает **объективную** точку зрения на природный и социальный мир.

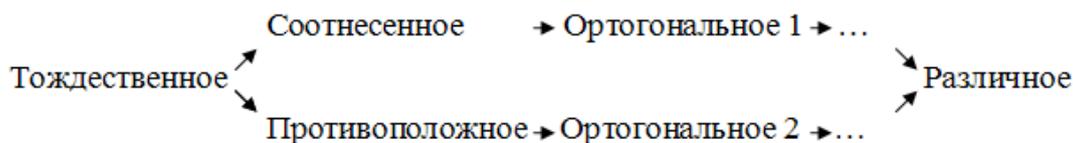


Схема 3. Универсальная парадигма познания

Как по ступеням будем подниматься от познания тождественности вещей к постижению все более далекого их родства, а, значит, — к созданию все более полных теоретических моделей, отражающих гармонию и разумность мироздания. При этом еще раз отметим, что сравнительные понятия оказываются в одинаковой мере пригодными для осмысления природных и социальных процессов, что обуславливает собой **единство естественнонаучного и гуманитарного знания**.

Верхний ряд универсальной парадигмы познания через понятие «Соотнесенное» дает возможность осмысливать **количественное многообразие мира**, поскольку для осмысления «большого» мы научились брать «меньшее» в качестве единицы измерения (**статика — метафизика**). Тогда как нижний ряд через понятие «Противоположное» дает возможность осмысливать природные и социальные **процессы (динамика — диалектика)**.

Причем, понятия верхнего и нижнего ряда отражают разумное мышление, которое подразумевает два равнозначных его вида: конкретно-научное (метафизическое) разумное мышление и конкретно-всеобщее (диалектическое) разумное мышление. В итоге все мышление можно подразделить на три взаимосвязанные логические части, каждая из которых обусловлена преимущественным использованием трех типов понятийных средств.

- **Рассудочное (филологическое) мышление, как любовь к слову** — это мышление классификационными понятиями на основе отношений «абстрактного тождества» и «абстрактного различия», обуславливающих закон непротиворечия: либо А, либо не-А.

- **Разумное конкретно-научное (метафизическое) мышление как любовь к точному слову** — это мышление классификационными, количественными и сравнительными понятиями на основе отношения «соотнесенное» и других, следующих за ним понятий, а также множеством изучаемых в школе математических и физических абстракций разной сложности.

- **Разумное конкретно-всеобщее (диалектическое) мышление как любовь к мудрому слову** — это мышление классификационными и сравнительными понятиями на основе отношения «противоположное» и других, следующих за ним понятий.



Первый тип мышления отражает **качественное многообразие мира** и характеризует описательные науки.

Второй тип — связан с естественнонаучным знанием и дает **точное количественное описание действительности**.

Третий, пока **незадействованный**, тип мышления неразрывно связан со вторым и первым, что позволяет осмысливать **качественное и структурное многообразие мира с диалектико-логических позиций**, и обуславливает возрождение философии как конкретно-всеобщей теоретической и практической науки.

Выходит, что операция «сравнение» — это главная операция мышления, которая задает восходящее движение всему познанию, обуславливая собой существование некоей универсальной парадигмы: **трилогии ума**, показанной на Схемах 2 и 3 и задающей совокупность **трех логических направлений, объединенных общей идеей сравнения**.

Первое из этих направлений — это формальная логика, исходной мыслительной парадигмой которой является понятие **«противоречащего»**. Его стороны выражают абстрактное, бесконечное различие, поэтому в универсальной парадигме познания они отстоят друг от друга на максимальном расстоянии, обуславливая начало и конец парадигмы.

Второе направление — логика конкретно-научных исследований, исходной парадигмой которых является понятие **«соотнесенного»**.

Третье направление — логика конкретно-всеобщих философских исследований, исходной парадигмой которых является понятие **«противоположного»**.

Каждая логика определяется своим, только ей присущим началом, задающим объективную точку зрения для осмысления реальности. **При этом рассудок разводит абстрактные различия А и не-А, не допуская их совмещения в одном и том же отношении: либо А, либо не-А. Разум же, напротив, схватывает конкретные различия в единстве, поскольку одна сторона «соотнесенного» или «противоположного» и других сравнительных понятий не может существовать без другой стороны.** Причем каждое из трех начал может быть осмыслено в симметричных категориях<sup>1</sup>.

Приходится смотреть в лицо новым, непривычным истинам и соответственно менять свои представления о философском методе, воспринимая его не в рамках рассудочного формально-логического мышления, а по-новому — как конкретно-всеобщую форму диалектики. Поэтому человек, в зависимости от поставленных целей, сможет более осознанно использовать тот или иной тип мышления — рассудочного или разумного.

**Писатель**, например, будет использовать в основном рассудочное мышление, не позволяющие выходить за пределы осмысления **качественного** многообразия мира и формально-логической рациональности.

**Физик**, как яркий представитель конкретной науки, будет осмысливать не только **качественные и структурные** особенности мира, но при этом будет искать его **точные количественные** характеристики.

**Философ** же сможет осмысливать **качественное и структурное многообразие** реальности, не вдаваясь при этом в вычисление количественных ее характеристик, поскольку его интересуют природные и социальные процессы, их энергетика.

Каждое из сравнительных понятий представляет собой мыслительную форму или парадигму, отражающую упорядоченность реальности, гармонию той или иной ее структуры. Поэтому **каждое из отношений, лежащих между тождеством и различием выражается в понятиях симметрии и антисимметрии и характеризует преемственное восхождение разума с одной ступени на другую, не давая ему возможность перескакивать ни через одну.**



Схема 4. Универсальная логическая парадигма познания, выражающая трилогию ума в симметричных категориях

Представленная система категорий обуславливает новый тип рациональности, разворачивающий сосуществующие и взаимодействующие между собой элементы действительности в два иерархических ряда

<sup>1</sup> Ротенфельд Ю. А. Логика симметрии развития // РЖ 18. Физика, часть 1 М., 1983. № 1. С. 93–94.

мыслительных форм. Она может выступать в качестве неисчерпаемого источника формирования и развития принципиально нового педагогического подхода к школьному образованию. Эта система категорий приводит школьные знания в систему, формирует целостный взгляд на полученную ребенком информацию. **И в этом отношении стремление сделать философию одной из основных дисциплин в школе заслуживает особого внимания.**

Формируя мышление ребенка по трем логическим направлениям, общеобразовательная школа будет воспитывать всесторонне развитых людей. Проблема в том, чтобы не ударяться ни в ту, ни в другую, ни в третью крайность, а найти их гармоничное сочетание. Отсюда следует и решение вопроса о том, можно ли обеспечить умственное развитие ребенка за счет системы точно отработанных правил, подобных правилам формальной логики? Приходится признать, что можно.

#### 4. Европейская философия в поисках начал познания

По мере зарождения европейской науки, перед философией также как и перед нами сегодня стал вопрос о началах познания. Мыслители, жившие до Г. Гегеля, понимали, что «началом» видимого многообразия должно быть абстрактное тождество — самая простая философская категория.

Так, еще **Николай Кузанский** (1401–1464), один из философов позднего средневековья, в своем учении о познании исходил из мысли о том, что тождество представляет собой свернутость различия, а равенство — свернутость неравенства. Поэтому движение рассматривается им как развертывание покоя, различие — как развертывание тождества, неравенство — как развертывание равенства и т. п.

Позднее **Иоганн Фихте** (1762–1814) и **Фридрих Шеллинг** (1775–1854) из тождества пытались вывести многообразие мира. Однако они не сумели решить вопрос о возникновении различий из тождества, а многообразия — из единства, проблему их взаимосвязи.

Иначе эта проблема была поставлена Георгом Гегелем. С его точки зрения, **различие так же существенно, как и тождество.** Одно неотделимо от другого, поскольку тождество содержит в себе различие, а различие содержит в себе тождество. Отсюда противоположности определялись Г. Гегелем как единство тождества и различия, а противоречие — как отношение противоположных тенденций. Г. Гегель противопоставляет формально-логическому пониманию тождества как абстрактного, абсолютного тождества диалектическое понятие **«конкретного тождества»**, представляющего собой единство различного. Г. Гегель неоднократно дает разъяснение, что именно он понимает под словом «мышление». С его точки зрения **суть мышления в умении отождествлять различное и различать тождественное.** Мыслить по Г. Гегелю, значит «постигать и выражать многообразие в единстве... Мышление состоит в том, чтобы все многообразное приводить в единство»<sup>1</sup>.

Г. Гегель стремится идти дальше своих современников, а, именно: познать суть разумного, **диалектического мышления, которое доводит до тождества конкретные различия**, множество которых он называет всего лишь одним словом — противоположности. В результате, он получает очень абстрактное, не выходящее за пределы рассудка знание. Поэтому без дальнейшей его конкретизации оно все еще не выходит на конкретно-всеобщий уровень. А причиной тому явилось **общефилософское понятие «противоположности», в которое как в одну общую кучу, Гегель свалил все возможные виды различий.** Тогда как восхождение от абстрактного к конкретному, т. е. от рассудка к той или иной ступени разумности, требует дифференциации этого предельно общего понятия на строго обозначенные понятия.

Из огромного числа всевозможных абстракций, как Г. Гегель, так и его предшественники, выбирали самую «неразвитую» категорию — абстрактное тождество. Вопрос заключался в том, как из этого простейшего начала возникают, развиваются и превращаются друг в друга все остальные отношения.

К сожалению, из абстрактного тождества как простейшего начала, никакими средствами не удастся извлечь не только все бесконечное многообразие отношений, но даже непосредственно следующие за ней абстракции, а это «соотнесенное» в метафизическом (верхнем) ряде отношений, и «противоположное» в диалектическом (нижнем) ряде отношений, что видим на Схемах 2 и 3.

Единственно возможный путь заключается в том, что нужно найти эти отношения в объективном мире, и увидеть, как они переходят в абстрактное тождество как в свое вырожденное состояние, как в свой частный случай. Следующими за понятиями «соотнесенное» и «противоположное», а именно понятиями «ортогональное Пифагора» и «ортогональное Гераклита», нужно было обозначить такие обнаруженные в окружающем мире тенденции, которые вырождаются в качестве своего частного случая в предыдущие тенденции, и так далее, по мере восхождения ко все более сложным отношениям. Именно в результате такого восхождения,

<sup>1</sup> Гегель Г. В. Ф. Работы разных лет. В 2 т. М., 1971. Т. 2.

проведенного в дусі наукових революцій<sup>1</sup> **Томаса Куна** (1922- 1996) на Схемах 2, 3, 4 строится универсальная парадигма познания (метапарадигма),

Это значит, что **конкретные различия, шаг за шагом, извлекаются из абстрактного различия, и выстраиваются в два параллельных ряда, завершая их общей категорией «абстрактное тождество»**. Поэтому поставленная мной задача была противоположной той задаче, которую ставили перед собой представители немецкой философии, а именно — получить из тождества различие. Я же наоборот ищу переходы из различия к тождеству.

Такой подход позволяет осуществить дифференциацию самого понятия «конкретное тождество» на целый ряд конкретных различий — отношений, каждое из которых может быть представлено посредством категорий симметрии и антисимметрии. Начало этому процессу положено применением в философии общенаучных понятий «**симметрия**» и «**асимметрия**», поскольку именно они являются **формой проявления категорий абстрактного тождества и абстрактного различия**. **Восхождение к конкретному тождеству (как соотношению тождественного и различного в одном и том же) представлено В. С. Готтом (1912-1991) восхождением к философскому принципу единства симметрии и асимметрии<sup>2</sup>**.

Это и есть тот реальный путь, по которому может развиваться современная философская наука. Ведь восхождение от абстрактного к конкретному — это способ построения не только одной, отдельно взятой дисциплины, он характерен для науки в целом, т.е. данный метод, имеет не частное, а всеобщее значение. Своевременная людям потребность расширять и углублять знания о мире посредством философской науки оказалась парализованной из-за «чрезмерной универсализации законов и категорий диалектики»<sup>3</sup> в противоположность динамичности и открытости для познания специальных наук, которые как в прошлом, так и сегодня с успехом исследуют конкретные отношения конкретных сторон действительности. Философия призвана была вносить в конкретные науки смысл, удерживать единство человеческого знания, связывать частное с общим.

Претензия классической философии и ее методов на предельную всеобщность привела к тому, что ее категории потеряли всякую возможность отражать реальность. Ибо все возможные в природе и обществе виды конкретных различий стали называться одним словом «противоположности», а все процессы сводились к борьбе этих мифических «противоположностей», многие из которых противоположностями не были. Вот и получилось, что на такой сомнительной абстрактно-всеобщей диалектико-логической базе, какую создал Г. Гегель, а позднее восприняли марксисты, построить действительно научный метод познания было **невозможно**. Ибо определение Г. Гегелем понятия «**конкретное тождество**» как «тождество противоположностей» оказалось совершенно не верным, поскольку «противоположности» — это только одно из множества конкретных различий, входящих в состав «конкретного тождества». Вот и случилось так, что в силу своей предельной общности ни одна философская проблема, за все века существования философии так и не получила положительного разрешения. И не получит до тех пор, пока философы не признают ограниченность своего рассудочного мышления и не станут опираться на фундамент разума.

Смысл предлагаемого метода познания в том, что, **совершая восхождение от абстрактного разума к конкретному разуму**, следует дифференцировать гегелевское понятие «конкретное тождество» на бесконечное множество более конкретных понятий, определяемых как «конкретные различия», которые названы «сравнительными понятиями». Эти мыслительные средства **являются однозначными для всех времен и для всех народов**, поскольку отражают отношения такими, каковыми они являются на самом деле, сообщают истинное знание, предлагают действительный и **однозначный образ мира**. Будучи основами конкретных наук, эти понятия раскрывают сущность реальности, способствуют разумному, более глубокому пониманию действительности и взаимопониманию между людьми, так как одинаково делят мир на части, правильно отражают соотношение последних, дают объективные точки зрения на мир.

Наконец-то стало понятным, в чем ошибался великий русский писатель Ф. М. Достоевский, который говаривал: «Разум — подлец, оправдает все что угодно», — ибо Федор Михайлович принимал рассудочное мышление за проявление разума. Поэтому эпитет «подлец» следует относить к рассудку, но никак ни к разуму. Вот почему обучая детей лишь рассудочному мышлению — одной из трех составляющих ума, мы поступаем не лучшим образом, а попросту говоря — действуем неразумно.

<sup>1</sup> Кун Т. Структура научных революций. М., 1975. С. 68–82.

<sup>2</sup> См: Готт В. С. Философские вопросы современной физики. М., 1972. С. 370–376.

Готт В. С. Удивительный, неисчерпаемый, познаваемый мир. М., 1974. С. 167–168.

Готт В. С., Землянский Ф. М. Диалектика развития понятийной формы мышления: (Анализ становления различных понятийных форм). М.: Высш. Школа, 1981. 319 с.

Готт В. С., Семенюк Э. П., Урсул А. Д. Категории современной науки (становление и развитие). М.: Мысль, 1984. 270 с.

<sup>3</sup> Налетов И. З. Возродить диалектику! // Филос. науки. 1988. № 11. 16 с.

## НОВА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ШКОЛИ

**В. І. Мудрик**

професор, к. пед. н. завідувач кафедри теорії та методики фізичного виховання  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

**О. М. Школа**

доцент, к. пед. н. завідувач кафедри фізичного виховання  
Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради

**Чжу Фен**

к. пед. н., доцент, Хеншуйська академія

Система освіти в Україні та її майбутній стан вимагає реформування, як на організаційному, так і на ресурсному забезпеченні, перебудови освітнього процесу з урахуванням зміни умов, економічного і духовного стану, змісту навчання і викладання.

Проблемними питаннями в рамках нашого дослідження є: умови інтеграції України в світовий інформаційний та європейський освітній простір; модернізація системи освіти з урахуванням впровадження нових стандартів навчання; сучасних інформаційно-комунікаційних і перспективних, педагогічних і здоров'язбережувальних технологій, інноваційних форм і методів навчання та ін. [2, 5, 6, 10, 11].

**Метою дослідження** є виявлення прогностичних підходів до вибудовування нової системи координат майбутнього розвитку освіти з точки зору змісту освіти та її викладання.

У зв'язку з цим слід розглянути ряд базових понять які розкривають дану проблему [2–4, 7, 8].

**Проблема** (грец. *problema* — завдання) в широкому сенсі — складне теоретичне або практичне питання, що вимагає вивчення; в науці — суперечлива ситуація, яка виступає у вигляді протилежних позицій в поясненні будь-яких явищ, об'єктів, процесів і вона потребує адекватної теорії розгляду системи освіти для її вирішення.

**Система** — комплекс вибірково-залучених компонентів, у яких взаємодія та взаємовідносини приймають характер взаємосприяння компонентів на отримання сфокусованого, корисного **результату** — перетворення системи освіти.

Саме тому в нашій концепції результат надає центральний, організуючий вплив на всі етапи формування освітньої системи, а сам корисний результат є, безсумнівно, феноменом перекладу системи освіти в новий стан. Перехід системи здійснюється за допомогою управління.

**Управління** — це переведення системи з одного стану в інший. Все, чим людина живе в сьогоденні, все, що зроблено ним в минулому, має справжню цінність, індивідуальне та суспільне значення лише в зв'язку з майбутнім, з перспективою розвитку самої людини і її досвіду. Досить зіставити різні життєві позиції — «жити минулим», «жити справжнім», «жити майбутнім» — щоб стало очевидно, що саме остання має той позитивний соціально-культурний зміст, який відповідає сучасній концепції розвитку особистості і суспільства на основі системи освіти.

**Майбутнє** — це нова система координат простору та часу, розвитку буття і соціальної системи та її підсистеми освіти. Майбутнє може бути розглянуто як упорядкована в часі сукупність подій в системі освіти, що призводять до досягнення ідеальних результатів, які є на даному етапі життєвого шляху основними орієнтирами в освітній діяльності людини.

В класичному варіанті **освіта** — це система знань, умінь і навичок, тому, що освіта передбачає навмисну передачу цінного знання студентам, морально прийнятним способом, через систему пізнання моделей світу і поведінки, руху особистості в культурі спільноти, бачення і знаходження свого місця в майбутньому часі.

**Парадигма майбутнього в освіті** — формулювання і виклад основних принципів, понять, проблем галузей поширення і засвоєння знань, евристичних експериментів, очікуваних результатів, рекомендацій щодо поліпшення освітнього процесу.

**Розвиток освіти** є породженням цілісності нової цілісності за рахунок перетворення себе. Іншими словами, розвиток системи освіти є така зміна станів, яка відбувається за умови збереження її основи, тобто якогось вихідного стану, що породжує новий стан (рис. 1).

Тобто розвиток системи освіти характеризується, перш за все, своєю поступальністю і поступовістю, зв'язком зі змінами соціального середовища на основі факторів — причин, рушійних сил якихось явищ чи процесів, які призводять до позитивних або негативних змін в стані досліджуваного об'єкта.

**Аналіз результатів дослідження.** Проблема підготовки майбутніх фахівців в системі вищої освіти є актуальною для всіх країн світу і слабкою ланкою професійної підготовки кадрів. Це підтверджується даними

опублікованими в газеті «TheTimes» щодо рейтингу вузів всього світу. Вузи України займають дуже скромне місце зв підготовки різнопрофільних спеціалістів народного господарства країни (120–230 місце).

В Україні здійснюється реформування системи освіти. Так, за словами міністра освіти Л. Гриневич в новому законі про вищу освіту передбачено системні зміни з урахуванням переходу в нове інформаційно-освітнє поле, глобалізацією освіти в системі болонського процесу, а також автономізацією вищих навчальних закладів.

Вона зазначила, що істотний вплив на розвиток освіти надає ринок, освітніх послуг. Міністр підкреслює, що ми не очікуємо, що заплановані системні зміни задовольнять усіх: переможцями стануть лише ті, хто зможе запропонувати високу якість освіти. Важливо, щоб виграла вся країна, щоб розкрився загальний потенціал, яке має українське суспільство [11].

Сучасне трактування поняття «освіта» розглядається з позиції трьох значень:

1 — надбання особистості;

2 — процес набуття особистістю свого надбання;

3 — система освіти — соціальний інститут, за допомогою якого формується особистість як фахівець [9].

Це обґрунтовано тим, що людина, як система, що сама розгортається, зазнає змін в майбутньому часі, тому вона повинна створювати майбутнє бачення свого місця, бути солідарною з майбутнім в процесі свого розвитку. Іншими словами, освіта повинна сприяти розгортанню особистості, яка прагне розвиватись.

Освітня система, як організаційна підсистема, сама схильна до змін і розвитку. Розвиток, як філософська категорія, трактується по-різному. Виходячи з різних тлумачень, ми розглядаємо розвиток і, в тому числі, в сфері освіти з такої позиції (рис. 1).



Рис. 1. Складові частини поняття «розвиток»

суспільних системах, в різних соціальних групах необхідна система показників, за допомогою яких можна визначати ступінь відповідності уявлень в майбутньому потребам і можливостям людини. Знання цього дозволить з'ясувати специфіку зв'язку майбутнього з сьогоденням, визначити ту роль, яку картина майбутнього відіграє в підвищенні активності різних соціальних суб'єктів, в числі яких знаходяться ЗВО. Тому важливо розглянути (рис. 2.): місце системи освіти в структурі державного устрою.

Характеризуючи місце системи освіти в державному устрої, слід підкреслити, що головними суб'єктами управління розвитком освіти є Верховна Рада, Президент, Кабінет Міністрів України.

У складі Кабінету міністрів знаходиться міністерство освіти і науки, яке формує ідеї та розробляє основні напрямки освітньої діяльності населення країни з урахуванням економічних, духовних і політичних процесів. Структурними підрозділами міністерства є органи управління областей і районів, які на підпорядкованих територіях здійснюють освітні процеси.

Однією з умов нових вимог до утворення є ринкові відносини. Перехід до ринку вимагав перетворень в системі підготовки фахівців. Тому, в таких документах, як «Концепція освіти», Закон України «Про вищу освіту», перетворення вищої школи розглядається всебічно. Життя вимагає, щоб навчальні установи готували фахівців, що відрізняються від старої освіти, яка була орієнтована на широту знання, вміння використовувати інструментарій логічного аналізу.

Успіх логічного підходу був виправданий тим, що студенти на базі минулого, як стратегії, набували знань і використовували їх в майбутньому часі. Однак сучасні умови вимагають, всупереч минулого і сучасного, створення майбутньої моделі освіти та подальшої діяльності фахівця. Разом з логікою слід розвивати інтуїцію та творчість, як основи успіху майбутнього фахівця. На думку багатьох авторів [1-5], це дозволить студенту,

З рис. 1 ми бачимо, що розвиток регіону потребує чіткої орієнтації руху системи освіти до заданої мети майбутнього стану без повернення в минулий стан. Іншими словами, з точки зору діалектики необхідний перехід системи освіти в новий якісний стан, коли старе відживає і народжується нове буття системи освіти.

Щоб «створювати» майбутнє системі освіти необхідно, перш за все, вивчити структуру, зміст, особливості формування освіти в різних

в результаті переорієнтації навчання, змінити сприйняття реальності і на основі цього досягти бажаного результату. У зв'язку з цим слід переходити на нові форми навчання (табл. 1).

Таблиця 1

Суть старої та нової парадигми системи навчання

Стара парадигма	Нова парадигма
<p><b>Навчання</b> — направлене на знайомство з новими явищами і процесами, з якими студент може стикатися.</p> <p><b>Висновок:</b> навчання було зорієнтовано на зміну уявлення про реальність, тобто світ відкривав студенту приховані сторони.</p> <p><b>Старий підхід</b> навчання наголошувало на розвиток потенціалу студента</p>	<p><b>Навчання</b> — зміна місця учня в реальному світі. Це означає, в першу чергу, що навчання дозволяє встановлювати нові зв'язки і контакти майбутнього, тобто впровадження нового змісту.</p> <p><b>Висновок:</b> це вимагає розвитку умінь передбачення майбутнього, стратегії майбутнього стану, знаходження свого місця як фахівця потрібного суспільству.</p> <p><b>Новий підхід</b> передбачає зміну позиції студента (майбутнього фахівця) в реальному світі</p>

З табл. 1 видно, що суть старої парадигми полягає в здатності студента відтворити в навчальній ситуації великий обсяг складного за своїм змістом матеріалу, який не можна розглядати, як ознаку високого рівня освіченості даного студента. Дійсно, ситуація повністю визначена — це стандартна відповідь біля дошки; матеріал заздалегідь підготовлений, ніяких несподіванок не може бути; матеріал було викладено раніше викладачем, а не здобутий студентом самостійно; ситуації вибору у студента не було.

Суттю нової парадигми є підвищення рівня освіченості студента. Звідси, чим вище рівень освіти, чим ширша сфера діяльності і ступінь невизначеності ситуацій, тим більш студент здатний діяти самостійно.

Можна констатувати, що традиційна освіта готує знаючу людину, яка вміє знайти вихід з ситуації, яка склалася на основі минулого, а проблемна, ситуаційна освіта готує мудру людину, яка вміє передбачати майбутнє і буде вести себе таким чином, щоб майбутнє виявилось приємне для неї.

Виходячи з вищевикладеного випливає, що освітній процес орієнтований на навчання, а викладання має відігравати роль засобу. Тому в процесі викладання точкою концентрації уваги є вхід освітнього процесу: це те, що дається студенту (знання, вміння, навички).

В процесі навчання концентрується увага на виході — те, що отримав студент. При цьому треба враховувати, щоб зміст навчання був корисним у майбутній діяльності студента. У зв'язку з цим встановлюються вимоги до майбутнього фахівця, в систему яких включено три групи розвитку здібностей та якостей: наявність здатності розуміти ситуацію; наявність певних навичок і вмінь; наявність певної поведінки.

На нашу думку необхідно розглядати діяльність студентів у ЗВО на основі поетапного навчання. Етапне навчання (рис. 3) передбачає застосування цілого комплексу заходів взаємодіючих між собою з метою розвитку здібностей студентів:

- розуміння ситуації та процесів, що відбуваються, передбачення того, що потрібно вивчати, знати основні спеціальності, вміти розуміти поведінку людини, аналізувати і оцінювати її вчинки, передбачати можливі реакції та можливі дії з її боку;
- формування таких навичок і вмінь, які дозволять студенту вміти працювати з інформацією, знати, як її шукати, де отримувати, як перевіряти, обробляти і зберігати, вміти користуватися оргтехнікою, комп'ютером. Сучасна ситуація вимагає від більшості випускників знання іноземних мов, в першу чергу — англійської;
- виховання певної поведінки студента як найбільш важливої вимоги, що пред'являються до фахівців в ділових організаціях, що мають свою «корпоративну» культуру.

Перш за все, майбутній фахівець повинен знаходитися на певному рівні культурного розвитку. Це стосується таких сторін його особистості, як знання і розуміння історії і традицій народу і країни, як уміння поводитися відповідно до норм етики, суспільного життя. Він повинен вміти працювати в групі, в колективі, співвідносити свої інтереси з їх інтересами, вміти підкорятися, там, де це потрібно і прийнятно вимогам колективу.

Для успішної роботи і просування в організації у фахівця має бути розвинене вміння навчатися і бажання вчитися, вдосконалюватися. Ці якості в даний час стають, провідними. Фахівцю має бути прищеплено прагнення до відповідального, надійного і відданого відношенню до організації в якій він працює. Що ж повинен в процесі навчання придбати майбутній фахівець, щоб розвинути в собі перераховані вище необхідні якості:

- В процесі навчання за допомогою культурного і інтелектуального розвитку студент повинен знайти для себе відповідь на життєво важливі питання: для чого здійснюється діяльність і якими засобами допустимо її здійснювати і досягати цілей. Відповідь на ці питання формує ціннісну базу людини.
- Студент в процесі навчання повинен «наповнитися» знань, які будуть допомагати, йому отримати для себе відповідь на запитання «Що це таке?», «Як це функціонує?», «Як це слід робити?» і т. п.
- В процесі навчання у студента повинні бути розвинені певні операційні навички, які проявляються у вигляді вміння здійснювати дії і процедури, з якими йому доведеться зіштовхнутися під час роботи в організації.

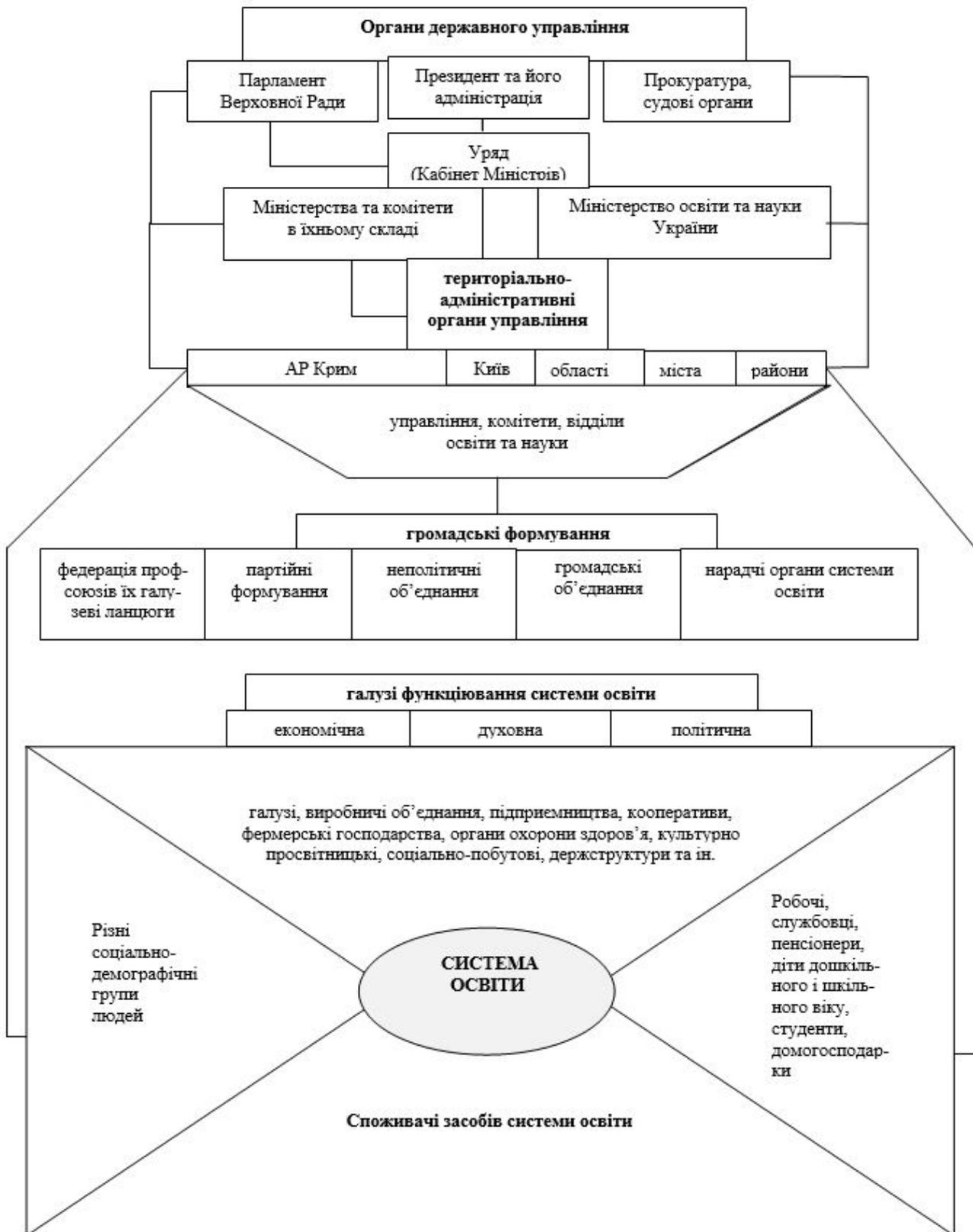


Рис. 2. Система освіти в структурі державного устрою

- Навчання має розвинути у студентів навички спілкування та участі в колективних діях, як здійснювати взаємодію.
- Одним з найважливіших придбань, яке повинен зробити студент в процесі навчання, є розвиток здатності передбачення. Погляд повинен бути завжди спрямований у майбутнє. Тому студент повинен навчитися передбачати те, що буде і, що може статися. Для цього необхідно розвивати увагу і інтуїцію.



Рис. 3. Поэтапне навчання студентів

- Освітній процес повинен розвинути у студента активну життєву позицію та сформувати у нього високу вмотивованість до праці, навчитися проводити зміни і не боятися нового.
- Сучасний підхід вимагає, щоб освітній процес був орієнтований на процес навчання, що дозволить:
  - враховувати погляди на навчання адміністрації вузу, викладачів, студентів як об'єктів впливу;
  - виявляти і враховувати думку студентів про характер, користь проведення занять, оцінювати студентами роботи викладачів;
  - переходити до інтеграції навчання в контексті предмета вивчення замість вивчення і розгляду основних тем, завдань і питань;
  - перенесення центру уваги при навчанні з пошуку правильних відповідей на розвиток вміння вирішувати проблеми, пов'язані з майбутньою спеціальністю;
  - заміна пасивного типу навчання, в якому студенту відводиться роль слухача, який засвоює і повторює — активним навчанням, в процесі якого студенти стають творцями знань, рішень;
  - заміна контролю за навчальним процесом з боку викладача контролем з боку студента. Викладач фіксує правила освітнього процесу, студенти самі контролюють, як вони здійснюють навчання за принципом:
  - цілі освітнього процесу — ступінь досягнення цих цілей студентами, ступінь виконання завдання студентами;
  - більше приділяти уваги навчанню на основі експерименту, що дозволяє встановлювати зв'язки, ідеї з практикою, формувати навички, вміння ефективно працювати;
  - формувати певні стандарти і норми поведінки студентів за допомогою стимулів, різних форм реакції на здійснення правильних дій студентів;
  - на основі комплексного навчання більше приділяти уваги навчанню діям, тобто вирішення реальних завдань максимально наближених до реальних умов майбутньої роботи;
  - необхідно приділити увагу такому виховному фактору, як наприклад, спостереження за поведінкою викладачів, студентів. Це може впливати на студентів позитивно, формувати в них культуру поведінки, культуру виконання роботи.
- Висновки.** Аналіз показує, що необхідно розглядати всі параметри порядку майбутньої системи освіти і при цьому:
  - модернізувати систему управління освітою на всіх рівнях;



- посилити міждисциплінарність навчання на основі фундаментального знання, отриманого студентами в ЗВО;
- формувати у студентів здатність діяти в ситуації невизначеності, яка передбачає здійснення вибору способу дії;
- розвивати здатність студента діяти самостійно.

**Проблеми подальших досліджень** полягають в більш поглибленому вивченні та аналізі, як на теоретичному, так і на практичному рівні, наступних проблем системи освіти:

- важливо розкрити об'єкт освіти з боку предмета, як щось нове з боку об'єкта, тобто об'єкт той самий, а після вивчення він представлений в іншому змісті з предметної сторони: організованості структури, зв'язків його елементів, взаємодії в їх інтеграції нових кількісно-якісних властивостей самого об'єкта;
- дослідити особливості процесу переходу системи освіти в майбутнє, в новий якісний стан, в нову просторово-часову систему координат;
- дослідити параметри системи багаторівневого менеджменту, структуру вузів, процесу взаємодії, взаємин між суб'єктом і об'єктами освітнього, наукового, виховного процесу;
- досліджувати проблеми міжгалузевого знання в порівнянні з галузевим знанням, з метою посилення ролі міждисциплінарності сучасного знання, що дозволить координувати темпи зростання фундаментального знання з темпом зростання прикладного знання з урахуванням вимог ринку на довгострокову і короткострокову перспективу.
- з предметної сторони важливо посилити увагу педагогічній взаємодії, якій властива певна динаміка розвитку, обумовлена внутрішніми (суб'єктивними) і зовнішніми (об'єктивними) причинами. Ці стани виникають в результаті процесу детермінації в період адаптації і являють собою складну взаємодію різних форм зв'язків: причинних, функціональних, статичних, зв'язків стану та інших процесів.

### Література

1. Бабич В. П., Могилко В. А., Онегіна В. М. Прикладная онтология: монография. Харьков : Из-во «Типография Мадрид», 2013. 364 с.
2. Заветный С. А. Социальное управление и личностное самоуправление: истоки и взаимодействие. Харьков : Фило, 1999. 383 с.
3. Закон України «Про вищу освіту»: за станом на 01.07.2014 № 1556 // Уряд. кур'єр. 2014
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативность, одаренность. СПб. : Питер, 2011. 448 с.
5. Кремень В. Г., Пазиніч С. М., Пономарев О. С. Философия управления. Вид. 2-е допов. і переробл. Харків: НТУ «ЗП», 2008. 524 с.
6. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. О снования синергетики. Человек, конструирующий себя и свое будущее. М. : Ком Книга, 2006. 232 с.
7. Квіт С. Потрібні зміни: зміст і завдання освітніх реформ // «Українська правда» від 27.01.2015.
8. Мельник Л. Г. Тайны развития (не очень серьезная книга об очень серьезном). Сумы : ИТД «Университетская книга», 2005. 378 с.
9. Мудрик В. И., Заветный С. А. Методологические основы новой образовательной парадигмы // Соціально-гуманітарні вектори педагогіки вищої школи : V міжнар. наук. конф., 24–25 квіт. 2014 р. : тези доп. Харків, 2014. 119 с.
10. Старіш О. Г. Системология. Підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2005. 232 с.
11. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования: синергетический подход : уч. пособие / предисл. Г. Г. Малинецкого. М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 344 с.

## МОЖЛИВОСТІ НООСФЕРНОЇ ОСВІТИ ВЖЕ СЬОГОДНІ

**П. М. Таланчук, Л. І. Ліщитович**

Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна» (Університет «Україна», Київ)

Сьогодні ми все більше переконуємося в тому, що глобальний неоліберальний капіталізм, який останні 30 років після розвалу СРСР і закінчення «холодної війни» домінував на планеті, вичерпав свої ненажерні тваринні можливості через фактичне закінчення легкодоступних природних ресурсів. Людство підійшло до жахливої еволюційної біфуркації своєї долі — або знайти принципово новий шлях свого розвитку, або увійти у фінальну стадію свого самознищення. Вже маємо повсюдні значні соціально-політичні потрясіння навіть у до того багатих спокійних країнах, ерозію і розпад старих міжнародних інституцій. Сьогодні в епіцентрі таких потрясінь опинилися саме головні провідники неолібералізму: США, Євросоюз та їх військова інституція — НАТО. Проти їх світової фінансової імперії активно почали виступати Росія, Китай, Бразилія, Іран, Венесуела і багато інших, що прагнуть змінити світовий порядок та запровадити багатополарність з власними зонами впливу. Відповідно, маємо певні політичні зрушення серед раніше всім задоволеного європейського та американського середнього

класу, який втратив найбільше за останні десятиліття у своїх реальних доходах та рівні життя у порівнянні зі стрімким зростанням у ряді країн Азії. Стало всім очевидно, що влада та економічна верхівка неоліберальних космополітизованих країн у своїй гонці за надприбутками та швидкому персональному збагаченню значно відірвалися від своїх народів, втратили своє національне коріння, моральні орієнтири та навіть відчуття реальності. Відповідно почалася відчутна ерозія демократичних принципів — політичні еліти розвинених країн постали перед наявністю втомленого і «злого» виборця, який втратив довіру до своїх еліт, бачить їх корупцію, зраду і піклування лише про власні егоїстичні інтереси. Такі виборці вже стали більш чутливі до альтернативних ідей та пропозицій — почалося повернення до національного протекціонізму та економічного націоналізму. В таких умовах дуже важливо не втратити того цінного, що має людство через процеси глобалізації, коли кращі досягнення в локальних точках швидко стають надбанням всього людства через розумне духовно-інтелектуальне навчання та виховання. Лише потрібно надати цьому природному процесу саме ноосферного змісту і форми, виключивши назавжди хижі тваринні прояви світових транснаціональних корпорацій (ТНК) та хитрі механізми пограбування слабкіших країн і народів ненажерними олігархами.

Дуже важливою у розбудові Ноосфери планети Земля є питання наукового врегулювання та збереження культурного і генетичного різноманіття людства як головного населення планети, так і всієї Біосфери в цілому. Зрозуміло, що глобалізація засобами ТНК почала швидко нищити окремих людей і, навіть, цілі народи з недосконаліми, з позицій олігархів, якостями, причому це виконується «цілком законними ринковими» засобами. Проте ці засоби не мають наукового обґрунтування і часто мають дуже жорсткі форми. Тому створення ноосферного суспільства вимагає ретельного наукового аналізу цивілізаційного, культурного, ментального та релігійного різноманіття населення планети, використовуючи для цього фундаментальний принцип науки Геобіономіки про оптимальну гетерогенність. Саме у ноосферному суспільстві має бути подолана тисячолітня ворожість різних релігій та ментальностей різних народів, що штучно виховувалася і провокувалася як місцевими владами, так і міжнародними поневолювачами за принципом: «розділяй та володарюй». Тому задача ноосферної освіти досить складна і відповідальна, бо супротив влади та їх посіпак буде шалений. Далі розглянемо більш детально саме явище культурного різноманіття та можливості оптимізації його гетерогенності.

Людина з дитинства вчиться жити у різноманітті свого довкілля шляхом узагальнення та систематизації калейдоскопу явищ та подій. При цьому важливе значення мають вік людини, стать, соціально-економічний статус, етнокультурний стан і ще багато інших факторів. Щоденно наше громадянство проявляється вже на локальному рівні, коли особа виказує свою відданість місцевому, національному або транснаціональному соціуму. Також сьогодні легко бачити зупинку зростання інтересу і прихильності людей до чужої для них культури. Причина цього та сама, що і в економіці — імперіалістична глобалізація почала лякати людей, так само, як і діяльність ТНК. Для побудови Ноосфери це є проблема. Потрібен глибокий науковий аналіз впливу зростання культурного різноманіття на загальні глобалізаційні процеси через масову міграцію останніх років. Кількість людей, що стали жити поза межами своєї Батьківщини, почала стрімко зростати: біля 33 мільйонів у 1910, вже 175 мільйонів у 2000 році, а у 2015 році більше 280 мільйонів, а сьогодні майже півмільярда. В школах Лондона учні розмовляють вже на 300 мовах, дивляться різні фільми, слухають різну музику тощо. В центрах західних міст вже не тільки християнські церкви — виникли синагоги, мечеті, буддистські та саснотологічні храми тощо. Масовій міграції багато причин, але основні поділяються на тягу до нового рівня життя та соціальний тиск на старому місці проживання (pull and push factors). Pull (потяг, блат) фактор викликає міграцію через перспективи кращого працевлаштування, покращення життєвих стандартів, родинних зв'язків, кращу освіту та медицину. Push (витіснення) фактор впливає на міграцію через низькі стандарти життя на старому місці, політичні та/або релігійні переслідування, природні катастрофи та громадянські війни. Свобода пересування як всередині країни, так і по всьому світу була задекларована ООН у Декларації прав людини (1948 рік) та потім підтверджена у багатьох міжнародних документах (див. International Organization for Migration, 2014, [www.iom.int](http://www.iom.int)). Головним виходом з даної ситуації фахівці з ноосферного будівництва вбачають масову освіту, завдяки чому всі корінні і нові мешканці отримають спільне розуміння ситуації, ґрунтовні знання щодо оптимального співіснування, усвідомлення неминучості явищ глобалізації, в тому числі однакове тлумачення потрібних термінів і понять. Соціальне розуміння шукачів притулку, біженців та легальних емігрантів має суттєві відмінності, які потрібно роз'яснювати та розуміти [2, стр. 195]. У 90-і роки в багатьох країнах значно посилилася боротьба з проявами расизму, порушеннями прав людини, знущаннями над біженцями тощо. Проте останні роки на планеті явно почався зворотній процес, що вимагає оперативної розробки нових, ноосферних принципів спільного існування людей на основі інтегрального світогляду та планетарної свідомості [3].

Важливо розуміти процеси і явища мультикультуралізму, інтеркультуралізму та космополітанізму, що виникають через різноманіття світу на різних рівнях його ієрархії. Хоча вони дуже взаємопов'язані, розглянемо кожне окремо. Почнемо з явища мультикультуралізму, яке, в принципі, є позитивним явищем, що збагачує

будь-який народ, але потрібно вміти мирно поєднувати мовні особливості, специфіку рухів, національні традиції, особливості церемоній та ритуалів, що ідентифікують кожен націоналізм. Мультикультурний громадянин, якщо так можливо говорити про окрему особу, вимагає певної державної збалансованості культур у суспільстві. Сьогодні цю роботу проводити важко через низький рівень наукового обґрунтування даного явища та критичні настрої представників окремих культур. В більшості випадків краще використовувати навіть різні моделі мультикультуралізму, які більше відповідають даній конкретній ситуації. Американський фахівець з освіти Джеймс Банкс визначає 5 напрямків мультикультурної освіти [4, 5]:

- **інтеграція за змістом**, коли викладач на конкретних прикладах, подіях та особах показує схожість поведінки груп людей різних культур;
- **процес формування знань**, коли йде передача знань між викладачем та учнем, включає ретельний вибір шляхів, за допомогою яких основні тексти та припущення стають домінуючими, цікавими і перспективними формами знань;
- **зменшення упередженості**, як метод викладання основ і підтримки демократичного розвитку слухачів у напрямку дій з розпізнавання, зменшення та боротьби з упередженостями;
- **неупереджена педагогіка**, коли явний і прихований процеси навчання у навчальному плані, у педагогічних тонкостях і реальному викладанні поєднуються разом для обґрунтування потреби у культурному різноманітті з прикладами у реальному житті слухачів;
- **надання прав різним культурам в школах та інших соціальних структурах**, коли штатний розклад школи та інші події і процеси, включаючи благодійні місії з підняття морального духу, засновані на рівності всіх слухачів, демократії та ввічливих взаємовідносинах.

Ці напрямки є необхідними але недостатніми, щоб освіта стала дійсно мультикультурною. Потрібно додати ще офіційні урядові заходи, спеціальні програми та додаткові ініціативи суспільства. Досить корисним може бути позитивний досвід та криваві помилки таких метрополій як Англія, Росія та США, де в явному вигляді співіснують сотні народів з їх культурою та різницями менталітетів. Тут існує також значна критика проявів мультикультуралізму, зокрема і на рівні публічної політики та громадських дискусій щодо причин соціальної нерівності та моральних утисків корінних націй. Особливою небезпекою сьогодні реально став ісламський екстремізм, жертвами якого вже стали мільйони людей. Якщо в США, Канаді та Австралії мультикультуралізм вже отримав певну юрисдикцію, то у більшості країн, навіть у країнах ЄС, ця проблема ще вимагає суттєвих доопрацювань.

В свою чергу інтеркультуралізм розглядають як певну альтернативу мультикультуралізму. Багато фахівців вважають, що міжкультурний діалог, як головна складова інтеркультуралізму, є найкращою гарантією міцного миру. Якщо мультикультуралізм вимагає спільного проживання груп з різною культурою на основі лише їх ввічливої поведінки, то інтрекультуралізм вважає потрібним вести постійно діалоги та інші взаємодії між такими групами, створюючи певному сенсі синтез культур на основі фундаментальних громадянських принципів. Дійсно, на основі теорії співвідносності науки Геобіології реальні, науково обґрунтовані і контрольовані взаємодії значно краще загальних гуманітарних закликів до ввічливості. Саме тому, Комісія Білої книги ЄС (2008) встановлює для міжкультурного діалогу умову рівної гідності для спільного проживання (Living Together as Equals in Dignity), вимагає відкритого і шанобливого поєднання поглядів окремих осіб та груп з різними етнічним, культурним, релігійним та лінгвістичним минулим та традиціями на основі взаєморозуміння та поваги. При цьому потрібно забезпечувати свободу та можливість самовираження кожного за умови готовності і здатності почути один одного. Міжкультурні діалоги мають сприяти політичному, соціальному, культурному та економічному зростанню рівня життя, інтеграції і створенню суспільства культурного різноманіття, сприяти рівності та людській гідності в сенсі рівних можливостей. Також потрібно розвивати глибоке розуміння різноманіття поглядів, бажань і дій глобалізованого людства з метою кооперації та співучасті за умови свободи вибору. Все це забезпечує персональне культурне зростання та соціальний розвиток, а разом з тим сприяє толерантності та терпимості до інших. В ЄС навіть 2008 рік був об'явлений як Рік міжкультурного діалогу з метою:

- підвищення суспільної свідомості в Європі та її оточенні для кращої адаптації до різноманітного і складного світу;
- включення більшості людей у дослідження того, як міжкультурний діалог впливає на їх щоденне життя;
- сприяння ролі міжкультурного діалогу у збільшенні взаєморозуміння, визначенні користі культурної різноманітності, у вихованні активного громадянина Європи та покращенні Європейської спільноти.

Таким чином, або слід визнати значну різницю між мультикультуралізмом та інтеркультуралізмом, або вважати останній важливою частиною першого, проте все залежить від розуміння природи громадянства [3]. Сьогодні ідентичність і спільність у національних державах є результатом зростання рівня глобалізації людства та збільшення ролі прав і культур природних корінних популяцій. Часто у таких дискусіях заплутує ситуацію

ще один концептуальний підхід — космополітизм, який також характеризує взаємовідносини між членами і спільнотою у національних державах, їх приєднання та зв'язок з глобалізованим людством.

Центральним принципом космополітизму, що знаходить своє вираження у різноманітних політичних, економічних, культурних та моральних формах, є те, що глобалізація означає поступову фокусацію цивільної ідентифікації у національних державах як результат посилення руху (перш за все фізичного, технологічного і ментального) через кордони. Тут головною особою є громадянин світу, для якого, на відміну від демократа або націоналіста, ґрунтовне цивільне навчання є дуже важливим, особливо щодо двох моментів космополітичного підходу:

- 1) навчання вибору шляху і дій задля досягнення миру, прав людини та демократії в локальному та глобальному вимірі на основі персональної відповідальності;
- 2) усвідомлення важливості громадянських обов'язків.

При цьому дуже важливо розуміти взаємозв'язок між локальним і глобальним рівнями, що вимагає від нас уявляти народ як космополіт та бачити локальні громади і національні громади як космополітичні об'єднання. Це також вимагає солідарності з незнайомцями з далеких країн як частини людства і діалог з якими щодо майбутнього і в локальній, і в національній спільноті може дуже відрізнятись від вашого власного бачення.

Ще у 2006 році відома неурядова організація Oxfam визначила глобальне суспільство як світ, де кожен зможе максимально розкрити свій потенціал. Для цього потрібно виконати три ключові задачі [8]:

**1) забезпечити знання та розуміння, а саме:**

- соціальні права та справедливість;
- різноманітність;
- глобалізацію та взаємозалежність;
- обґрунтований розвиток;
- збереження миру і викорінення причин конфліктів;

**2) розвинути здібності і дати кваліфікацію, а саме:**

- критичне мислення;
- здатність до ефективного доказу;
- здатність до недопущення безправ'я та нерівності людей;
- повага до людей та їх думок;
- здатність до співпраці та вирішення конфліктів;

**3) визначити суспільні цінності та їх значення, а саме:**

- самоусвідомлення та самоповага;
- співчуття;
- відданість соціальним правам та справедливості;
- важливість та повагу до різноманіття;
- турботу про довкілля та відданість дотриманню обґрунтованого розвитку;
- розуміння того, що люди можуть бути різними.

(Див. детально [www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship](http://www.oxfam.org.uk/education/global-citizenship)).

Можемо стверджувати, що вже сьогодні ці елементи ноосферної освіти слід закладати як у початкові шкільні так і 16+ навчальні програми по всьому світу. Вони мають складатися з теоретичних обґрунтувань та практичних занять. Важливо також постійно підтримувати при роботі зі слухачами критичні, творчі (креативні) та колективні (колаборативні) аспекти навчання, виховувати вміння та здатність опановувати і використовувати ноосферні бази даних та знань, а також бути готовим все життя до активної і корисної всім людям праці. Навіть люди дуже похилого віку, якщо вони були більш інтелектуально розвинуті, здатні, наприклад, до навчання дітей та молоді, в тому числі за допомогою засобів дистанційного навчання, замість очікування від держави мізерної пенсії. Люди похилого віку, що менше оволоділи базами знань, також можуть і мають посылно працювати, скажімо, у догляді за інвалідами, у агровиробництві, напівавтоматизованій охороні тощо.

При цьому вміння критично мислити є фундаментальною і необхідною якістю кожної людини під час великого ноосферного перезавантаження свідомості людства. Навчання цій здатності викладачі мають проводити дуже кваліфіковано, навчаючи бачити грані протиріч, іноді дуже конфліктних при розгляді глобальних проблем та заохочувати до рефлексивності при підтримці викладача, коли він буде займати певну сторону при критичній дискусії з певної проблеми. Таку схильність до розмірковувань та допитливості при навчанні слід підтримувати навіть для складного і нерівнозначного контексту навчального матеріалу, що буде розвивати дослідницькі здатності і формувати активних громадян 21-го століття.

Творчий елемент є головним у процесі ноосферної освіти, що дозволить підготувати людей до розуміння принципово нового ставлення до свого життя і довкілля на основі не «божого страху», а чіткої системи знань

про обґрунтований розвиток їх будинку, міста, країни та всієї планети. На прикладі України, де олігархи опустили у релігійному тумані свідомість людей на декілька століть назад, легко бачити, що позбавлення населення необхідної системи сучасних знань і можливості творчо вирішувати свої проблеми, призвело до швидкого занепаду всієї економіки, зубожіння людей та їх масову втечу за кордон. Невизначеність та складність глобальних проблем планети сьогодні вимагає підготовки таких громадян світу, які готові творчо і еластично адаптуватися до викликів довкілля і бути здатними підтримати оригінальні ідеї та внести свій персональний внесок у спільний ноосферний рух.

Елемент навчання колективізму або, як кажуть на Заході, колобораціоналізму також важливий для ноосферної освіти, бо дозволяє свідомо відчувати взаємозалежність людей і поступово позбавлятися тваринного страху і хижих якостей, що активно сповідувалися при капіталізмі для успіху у боротьбі за виживання. Ноосферна освіта має навчати людей принципам солідарності та колективних підходів при вирішенні будь-яких задач, особливо глобальних, де без цього успіх неможливий. При цьому також стає важливим вміння креативно мислити на основі народних звичаїв, ментальності або критичних (протестних) настроїв, залучати всіх учасників певного процесу або явища для спільного рішення проблеми в конкретних умовах, що склалися в даний момент. Навчання користуванню ноосферними базами даних та знань має проводитися у системі безперервної освіти для всього народу кожної країни, що вже почали впроваджувати у ряді передових країн [1]. Наприклад, в такій гігантській країні, як Китай, де сьогодні відсутнє пенсійне забезпечення (крім держслужбовців), що явно вимагає безперервної освіти для підтримки працездатності.

Далі розглянемо ряд необхідних педагогічних методів та шляхи впровадження ноосферної освіти, починаючи з 4+ до літніх людей, для яких буде найважче пройти перезавантаження на ноосферну свідомість, але для яких цей суспільний лад надасть можливість пережити другу молодість. В першу чергу буде потрібно відібрати генетично схильних та оперативно підготувати викладачів, які вже мають певні риси громадян світу. Саме з їх допомогою можлива масова підготовка педагогів для ноосферної освіти всього населення у кожній країні. При цьому, багато уваги слід приділити саме проблемно орієнтованому навчанню, особливо щодо відомих глобальних проблем планети, які важливі та цікавлять по всьому їх спектру: соціальному, економічному, політичному, екологічному тощо.

Ядром освітнього процесу у ефективній педагогіці, що постійно розвивається, для громад, шкіл та окремих класів є концепція пізнання та усвідомлення. При цьому повинні розкриватися такі аспекти педагогіки, як розвиток співчуття, формування спільних інтересів, реальна толерантність за умови зрозумілого змісту. Особистість викладача також частково формує свідоме навчання або навпаки, тому в групі слухачів можуть виникнути, часто під впливом ще інших людей, руйнівні явища, якщо до цього ще додасться викривлене уявлення про самих себе. Без усвідомлення та взаємного порозуміння можливо завдати шкоди у формі утиску, підозри у нещирості, викривленні та навмисному зменшенні можливих наслідків. Ретерсон К. [9] виділяє шість здатностей, які потрібні для ведення ефективного і плідного діалогу в процесі духовно-інтелектуального навчання та виховання:

- громадянська зацікавленість, щоб слухач бажав приймати участь без примусу у відкритому та неформальному діалозі;
- громадянська обізнаність, бо слухач повинен не тільки знати і розуміти певні факти, але й вміти використовувати ці знання у своїй діяльності та дискусіях. Люди повинні не тільки знати про демократію та правила ведення дискусій — вони мають бути інтелектуально здатними застосовувати свої знання у реальних взаємовідносинах та суперечках;
- громадське ораторство як умова використання основ риторики і засобів комунікацій для взаємодії з громадою, як здатність розбуджувати почуття інших, робити чітко зрозумілою свою ціль і позицію для оточуючих, але так, щоб це відповідало спільному настрою. Потрібні для цього відповідний талант, самовпевненість та самоповага далеко не у всіх є вродженими — потрібен час для їх культивування;
- почути громаду, бо ви і вона маєте не лише голос, але й очі, тому для ефективної комунікації важливо не тільки ясність висловлювань, але й точність сприйняття, здатність почути, а не лише говорити, швидко зрозуміти фальшивість певних голосів тощо;
- громадське співчуття як умова більш швидкого порозуміння зі слухачами, як перспектива зростання взаємного інтересу, особливо у випадках зустрічей конфліктуючих груп. Громадяни повинні розуміти, як їх інтереси та дії впливають на інших громадян та як на них усіх впливають дії держави. При цьому співчуття не повинно деградувати у жалість;
- внутрішня рефлексія, яка включає всі п'ять попередніх здатностей, бо має ціль максимально спростити розуміння, що треба робити, а що ні. Ця здатність до активного, наполегливого і ретельного розгляду будь-який думок або підтримки форм знань, які підтримують ці думки, та подальших висновків щодо їх підтримки.

Коли люди займаються діалогом між собою (зважаючи на розмовляють), вони виражають та змінюють (корегують) свої погляди, в залежності (базуючись) від інтересів та доказів, які вони мають. При цьому неминуче доводиться проходити складні, часто не зовсім приємні стадії, що можуть включати певну упередженість і необ'єктивність, та суттєво змінювати точку зору в результаті нових ідей та інформації. Такі процеси вимагають напруження від слухачів та можуть потужно включати як пізнавальні, так і емоційні їх сутності, які важко контролювати. Легше вивчати щось, що відповідає вашим переконанням, але засвоєння того, що ламає систему ваших поглядів, відбувається досить важко і вимагає досконалих викладачів. Тут потрібно знайти такі ефективні каталізатори і засоби підтримки один одного, щоб подолати можливість виникнення спалаху недовіри до себе і оточуючих. Іноді тут можлива спочатку лише дорадча та консультативна педагогіка.

Особливо важко працювати у випадку великого культурного різноманіття з людьми з різною вірою, або з людьми без віри. Різноманітність релігійних вірувань на планеті вражає своєю безглуздістю з логічної точки зору, але вимагає досить скоординованих дій при організації ноосферної освіти, бо це торкається також публічної політики і публічного життя багатьох. При цьому виникають багато особливостей для кожної країни через місцеву релігійну політику та рівня втручання церков у приватне життя. Посилення міграційних процесів та змішування релігійних структур стало поширеним явищем, що вимагає спеціальних наукових досліджень, а часто і оперативних адміністративних рішень. У світі маємо дві нових тенденції:

- 1) зростання секуляризації (відділення церкви від держави та школи), особливо в Західній Європі, Канаді та Австралії;
- 2) підтримка та зростання кількості віруючих у релігійних околицях.

З метою зменшення релігійного антагонізму почали часто відбуватися великі поїздки світом Папи Римського, з 1999 року в Австралії та ряді Західних країн 21 березня щорічно почали святкувати День гармонії ([www.harmony.gov.au](http://www.harmony.gov.au)), День конгрегації в Україні тощо. Проте, якщо школи світу просто займуть деполітизовану, антирелігійну та мультикультурну позицію, то спочатку це може викликати для них небажані наслідки.

Таким чином, культурне різноманіття світу сьогодні є не тільки певним досягненням людства, але й великою проблемою на шляху до Ноосферного суспільства. Розумна освіта має стати головним чинником у вирішенні даної проблеми для посилення соціальної злагоди у етнічних, гендерних, вікових та інших групах населення з метою подолання нерівності у родинах, у отриманні освіти, у економічному, медичному та політичному благополуччі. Саме стан освіти у цій проблемі відображає прогноз розвитку глобалізаційних процесів на планеті. [6, 7, с. 245–257.]. Ще у 2007 році Девід Камерон, екс-Прем'єр Міністр Великобританії, писав: «без гарної освіти не може бути соціальної справедливості». Головними елементами ноосферної соціальної справедливості є розумні права і обов'язки людини та її обґрунтований розвиток, які всебічно пов'язані з безперервною і масовою освітою населення планети. Це магістральний шлях створення ноосферного суспільства.

І першим кроком у вирішенні цієї духовно-інтелектуальної проблеми без сумніву є створення ноосферного світогляду, який стане основою подальшого розвитку постіндустріальної цивілізації. Наразі вважаємо за потрібне звернути Вашу увагу на те, що рух світової спільноти у цьому напрямі набирає обертів. Більше того, нас не може не радувати, що зусилля громадян зі статусом «людина світу» проникають все глибше у свідомість світової спільноти і на їх підтримку виступають уже державні діячі.

Знаковим у цьому плані є програмна промова на церемонії відкриття Боаського азійського форуму — 2018 (БАФ) 10 квітня 2018 року голови КНР Сі Цзіньпіня, в який він зокрема заявив: «Враховуючи історичне віяння та з метою підвищення світового добробуту, я висунув ініціативу створення людського співтовариства єдиної долі, багаторазово обмінюючись із відповідними сторонами думками з цього приводу. Я дуже радий, що дана ініціатива набуває дедалі більшої підтримки в інших країнах і була внесена до важливих документів ООН. Я закликаю країни світу докладати зусиль до формування глобального співтовариства єдиної долі, спільно створюючи мирну, спокійну, процвітаючу, відкриту й прекрасну Азію та весь світ».

Дуже не хотілося, щоб Україна, із землі якої пішло у великий світ декілька цивілізацій, залишилася на узбіччі нового світового процесу. І якщо говорити про можливості України у цих процесах, то слід пам'ятати, що саме наш земляк, українець Володимир Іванович Вернадський, є визнаний основоположник вчення про біосферу та ноосферу. Саме його перу належать фундаментальні монографії «Біосфера» та «Декілька слів про ноосферу». Тому нам, українцям, аж ніяк не гоже пасти задніх у процесах побудови Ноосферного суспільства.

### Література

1. Какічев С. В., Ліщитович Л. І. Новий світовий лад — електронна цивілізація. Київ : КВІЦ, 2017. 200 с.
2. Ліщитович Л. І. Ноосфера : наукове видання. Київ : Видавництво Ліра-К, 2019. 308 с.
3. Таланчук П. М. Гомін. К. : Вид. університету «Україна», 2019. 72 с.
4. Banks, J. Diversity, group identity, and citizenship education in a global age // Educational Researcher. 2008. № 37 (3), P. 129–139.
5. Banks, J. An Introduction to Multicultural Education. Boston, MA: Pearson. 2008. 234 p.

6. Bourn, D. (ed.) *Development Education: Debates and Dialogues*. London: Bedford Way Papers. Gapminder (2008). URL: [www.gapminder.org](http://www.gapminder.org).
7. Coulby, D. *Intercultural education: theory and practice* // *Intercultural Education*. 2006. № 17 (3). P. 245–257.
8. *Getting Started with Global Citizenship: a Guide for New Teachers*. Oxford : Oxfam, 2006.
9. Robinson, K. *Out of Our Minds: Learning to be Creative*. Chichester : Capstone, 2011, 234 p.

## ФИЗИЧЕСКАЯ АБСТРАКЦИЯ «СВОБОДНАЯ ЭНЕРГИЯ» В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ

**Г. Л. Апанасенко**

Киевская медицинская академия последипломного образования

**М. С. Гончаренко**

Харьковский национальный университет им. В. Н. Каразина

**С. Д. Прасол**

Харьковское общество медицинской валеологии

Введение физической абстракции «свободная энергия» [10, 6, 12] из биологии и физиологии в глоссарий культуры здоровья [2, 3] означает появление в валеологии — нового предмета изучения и объекта управления в деятельности функциональных систем организма и популяции [1] в изменяющихся эндо-экзогенных условиях их жизнедеятельности организма и популяции.

Изучение изменений энтропии расширяет эвристические и герменевтические возможности этой методологии познания и описания физиологических и социальных феноменов в культуре здоровья.

В культуре здоровья энтропия как показатель перераспределения свободной и связанной энергии между функциональными системами организма и социальными институтами приобрела ключевое значение в постановке, осмыслении и разрешении валеологических и социально-экономических проблем, порожденных фантастическим прогрессом производственных технологий в ХХІ веке.

Грандиозное увеличение свободной энергии человеческой популяции сопровождается ростом объемов бездуховных, деструктивных форм использования индивидуального и социального свободного времени, разрушающих культуру здоровья личности и общества (катастрофический рост аддиктивных состояний, депрессий, самоубийств; физическая деградация популяции, безработица, обнищание большинства населения, бессмысленная роскошь меньшинства, духовно-экономический кризис [3]).

Свободное время — цель и средство всех достижений цивилизации (К. Маркс), но из-за хаотических бездуховных форм использования фантастически возросших объемов свободной энергии в ХХІ веке оно стало важнейшей из причин духовно-экономического кризиса человечества, в том числе физической деградации цивилизованной популяции вида *Homo Sapiens*.

Эта угроза приобретет катастрофические масштабы, если она не будет выведена из состояния аномии (Э. Дюркгейм) в общественном сознании и власти особенно на Украине.

Физическая сущность хаоса и его масштабы измеряются и описываются термодинамическими показателями этого кризиса в явлениях и механизмах физической и духовной деградации человеческой популяции, и упадка величайшей ценности культуры — культуры здоровья.

Эвристические, герменевтические, прогностические возможности этой методики познания значительно расширяют наши представления о сущности явлений и механизмов физической и духовной деградации или прогресса в эволюции индивидов и человеческой популяции и о путях их преодоления.

Рассмотрим эти показатели:

В формуле Г. Гельмгольца (1847) выделены 2 вида общей энергии живых систем:

$$U = W + G,$$

где: **U** — общая энергия системы,

**W** — энергия, связанная трофическими процессами поддержания постоянства внутренней среды организма (К. Бернар),

**G** — работа (свободная энергия, используемая для удовлетворения, исполнения доминантных потребностей, интересов, ценностей в системах организма и социума [13]).

Энтропия выражает соотношение между величинами **W** и **G** в открытой неравновесной системе организма [6, 12] и в его функциональных системах.

Акт введения физической абстракции «свободная энергия» в глоссарий, семантический тезаурус культуры здоровья дал нам основание для разделения всех функциональных систем организма на 2 термодинамические группы.

Группа «W» трофического обеспечения системы (гомеостаз, постоянство внутренней среды (К. Бернар), топологическая инвариантность основных физико-химических констант).

Этой группой обеспечивается симметрия, линейная зависимость между производством и потреблением энергии [10], связанной этими процессами. Управляется деятельность этих трофических, гомеостатических систем генетическими, эндокринно-вегетативными регуляторами, независимыми от сознания.

Вторая группа функциональных систем [G].

Вторая группа функциональных систем [G] обеспечивает доминантную произвольно-инстинктивную активность

- локомоторной
- ориентировочно-информационной
- интеллектуальной
- функциональных систем.

Функции этой группы управляются высшими отделами центральной нервной системы — сознанием (в его когнитивной и инстинктивной формах).

Деятельность функциональных систем этой группы G обеспечивается свободной энергией, производимой тремя источниками:

1. Трофическими системами.
2. «Анаболизирующей активностью скелетных мышц» [4].

3. Доминантно-анабиотическим механизмом перераспределения энергии между активированными и анабиотизированными функциональными системами [5, 13, 7].

Сущность этого механизма состоит в снижении объема энергообеспечения трофических структур [W], вплоть до состояния анабиоза (предельно до 1/8 величины основного обмена) в период произвольного напряжения организма.

За счет этого снижения увеличивается доля свободной энергии (группа G), снижая энтропию системы для обеспечения доминантной потребности в деятельности организма.

Время гипотрофического и анабиотического состояния тканей ограничивается феноменом утомления: потребностью в отдыхе и циркадианными ритмами бдения и сна.

Во время сна восстанавливается линейная взаимозависимость (симметрия) между потребностью и потреблением энергии трофическими функциональными системами.

Они выходят из состояния анабиоза без нарушения топологической инвариантности (постоянства внутренней среды) основных констант организма, то есть без апоптотической утраты структур.

Аналогично разделяются группы социальных систем по признаку использования или свободной, или связанной энергии системы.

Духовность Веры и Знания Отечества (Д. И. Менделеев) должна подчинять деятельность функциональных систем общества (власти) требованиям общей культуры человечества, главным из которых является культура здоровья индивида и общества.

Эвристические и герменевтические возможности метода измерения энтропии демонстрирует оценка изменений ее в группах G и W, физиологических и социальных функциональных систем в их жизнедеятельности.

Она, в частности, раскрывает физическую (термодинамическую сущность) двух основных состояний термодинамики живых систем [5, 6]:

1) состояние бдения и сна организма;

2) состояний прогресса или деградации (застоя) социума, определяемое этикой использования свободной энергии в ценностных ориентирах культуры здоровья. т. е. его духовностью.

**Ключевые слова.** Свободная энергия живой системы. Валеология. Термодинамические группы функциональных систем. Духовность и этика управления энтропией живой системы. Доминанта и анабиоз — факторы гомеостаза и развития системы.

### Резюме

Свободная энергия — фактор физиологического и социального состояния живой системы. Когнитивная и трофическая группы функциональных систем. Доминанта и анабиоз в механизмах гомеостаза — два термодинамических состояния живых систем. Культура здоровья в управлении свободным временем индивида и свободной энергией социума.

Духовность Веры и Знания — ценностный ориентир использования свободной энергии индивида и общества в культуре здоровья.



## Література

1. Анохин П. К. Избранные труды. М., 1979 г. 123 с.
2. Апанасенко Г. Л., Суббота Н. П., Прасол С. Д. Управление свободной энергией личности и общества в методологии культуры здоровья / X Міжнародні новорічні біологічні читання. Миколаїв, 2010. С. 9.
3. Апанасенко Г. Л., Суббота Н. П., Прасол С. Д. Свободная энергия и деградация здоровья в XX веке // Вестник Харьковского национального университета, 2014 г. №1 (109). С.14
4. Аршавский И. А. Особенности энергетики, динамическая активность мускулатуры и поверхность тела // XII Международный конгресс антропологических и этнографических наук. М, 1964.
5. Баркрофт Д. Основные черты архитектуры физиологических функций. М, 1937.
6. Бауэр Э. М. Теоретическая биология. М. Л. 1935 г. 120 с.
7. Введенский Н. Е. Возбуждение, торможение, наркоз. П.С.С. т. IV. Л. 1953.
8. Вейль Г. Математическое мышление. М. 1989.
9. Гончаренко М. С. Валеологические аспекты социального здоровья // Дерматологія та венерологія. 2001. № 2 (12) 58 с.
10. Дюркгейм Э. Социология, предмет, метод, предназначение. М. 1991.
11. Гельмгольц Г. О. О сохранении силы. М. Л., 1934.
12. Одум Юджин. Экология. М., 1986.
13. Пригожин И. Р. Философия нестабильности // Вопросы философии. 1991. № 6. 46 с.
14. Ухтомский А. А. Учение о доминанте. Собрание сочинений. Т. 1. 330 с.

## УТВЕРЖЕННЯ КУЛЬТУРИ РІВНИХ ПРАВ ТА МОЖЛИВОСТЕЙ В КОНТЕКСТІ ЛЮДИНОЦЕНТРИЧНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

О. Кізь

ORCID ID 0000-0001-8571-0914 olgakiz55@ukr.net

к. психол. н., доцент кафедри психології

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Виклики сьогодення та запити сучасного суспільства породжують необхідність перегляду моделі освітньої системи та глибинного аналізу стрижневих цінностей, цілей, функцій освіти в умовах її реформування, змісту та технологій навчальних і виховних впливів задля створення оптимальних психолого-педагогічних умов для становлення і розвитку гармонійної особистості, здатної до життєтворчості і самоактуалізації. У руслі інтеграції України до європейського освітнього простору імплементація гендерної складової до сучасної системи вітчизняної освіти суголосна людиноцентричній освітній парадигмі, світовим стандартам утвердження демократії в суспільстві та принципу рівних прав і можливостей для усіх суб'єктів освітнього процесу.

У Національній доктрині розвитку освіти декларовано рівний доступ до здобуття якісної освіти для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я. Реалізація зазначеного права є запорукою можливості для кожної людини від народження бути собою та передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, гнучке врахування демографічних, соціальних, економічних змін. Адже «доцільно організоване за змістом і формою навчання має високий виховний потенціал: уводить особистість до простору світоглядних ідей, формує соціальні настанови й ціннісні орієнтації, гуманістичну спрямованість особистості, її духовні та матеріальні потреби» [1, с. 44].

Людиноцентричні виміри філософії освіти розкривають нове її розуміння як стратегічного ресурсу гуманізації суспільних відносин, позаяк «те, що породжує і зберігає людину, було, є і назавжди залишиться її зверненням до суб'єктивності інших людей, що формує своєю мотивацією їхні співчуття, свідомість, згоду і співдію. Немає такої здатності душі людини, яка б не народжувалася, не зберігалася і не розвивалася як її внутрішній суб'єктивний стан у просторі зустрічей і взаємного спілкування. [11, с. 4]».

Освіта — це сфера соціокультурної життєдіяльності, у якій здійснюється культурне плекання ЛЮДИНИ, відбувається становлення духовно зрілої, морально стійкої особистості, здатної відповідати за власну долю та долю держави, відстоювати інтереси народу і його культуру, захищати загальнолюдські цінності, творити власними діями і вчинками гуманний світ, шанобливо ставитись до інших культур, цінностей, вірувань, світоглядних орієнтацій, цінувати себе та інших як гідних особистостей із неповторними індивідуальними якостями та людськими чеснотами. Як влучно зазначав М. Боришевський, «...у відриві від особистості важко, а то і неможливо збагнути феномен духовності як реальність. Лише в особистісному контексті, у реальній канві

активності особистості, її поведінки, діяльності духовне набирає реалістичних обрисів — як в теоретичному, так і в прикладному аспектах» [4, с. 61].

Людиноцентрична освітня парадигма орієнтована на вивільнення творчого потенціалу людини від диктату техніки, шаблонів мислення і поведінки, пасивно-ухильної і споживацької ідеології. Важливим постає перехід до інноваційних моделей навчання, які характеризуються системним запровадженням комплексів педагогічних методів і прийомів, спрямованих на постійне залучення учнів до активної навчально-пізнавальної діяльності, що характеризується інтенсивною багатосторонньою комунікацією суб'єктів діяльності (інтеракцією), обміном інформацією, результатами діяльності учнів між собою і вчителем. Таке навчання спонукає їх до ініціативності, творчого підходу та активної позиції у всіх видах зазначеної діяльності, передбачає не отримання, а здобування, створення, конструювання знань, умінь, компетентностей самим учнем [2, с. 141–145].

В умовах сьогодення перед керівником закладу освіти постає завдання пошуку інноваційних підходів задля створення сприятливого освітнього середовища, в якому утверджується особистісно орієнтований підхід, де здобувачі освіти (вихованці, учні, студенти, курсанти, слухачі, стажисти, аспіранти/ад'юнкти, докторанти, інші особи, які здобувають освіту за будь-яким видом та формою здобуття освіти) є головним пріоритетом, суб'єктом культури і життя та мають рівні права та можливості у здобутті освіти, максимальній самореалізації та життєздійсненні (відповідно до чинних Законів України «Про освіту», «Про вищу освіту», Концепції Нової української школи, положень «Національної доктрини розвитку освіти України у XXI столітті», стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір — 2021»).

Освітнє середовище є частиною соціокультурного середовища і визначається дослідниками як комплекс спеціально організованих психолого-педагогічних умов, в результаті взаємодії з якими відбувається розвиток і становлення особистості. Необхідність всестороннього вивчення освітнього середовища породила особливий науковий інтерес до проблеми, що відображено у численних дослідженнях у сучасній психолого-педагогічній науці: розглядаються взаємозв'язки культурологічних моделей освіти і освітнього середовища (А. Асмолов, В. Біблер, Є. Бондаренко, В. Зінченко, І. Якіманська); всесторонньо вивчається розвиток індивіда в освітньому просторі крізь призму процесів самопобудови і самоздійснення (Г. Балл, С. Максименко, Г. Радчук, В. Татенко, Т. Титаренко); означаються шляхи морально-духовного зростання індивіда (І. Бех, М. Боришевський, В. Кремень, М. Савчин), аналізуються взаємини «дитина-середовище» (А. Бодальов, В. Караковський, Л. Новіков, М. Смірнов); досліджуються взаємозв'язки освітнього простору та емоційного стану його суб'єктів (Д. Маркович, Г. Мешко, М. Лерноушек, Р. Штейнер), розглядається освітнє середовище як чинник гендерної соціалізації (Т. Говорун, Т. Голованова, Т. Дороніна, О. Кікінежді, В. Кравець).

Аналіз психолого-педагогічної літератури дає підстави для висновку, що освітнє середовище може виступати не лише як умова, але і як засіб виховання (як суспільне явище), навчання (як предмет спільної педагогічної діяльності) і розвитку (перетворення соціального індивіда в особистість, спільноти в суспільство). Структура освітнього середовища включає в себе ряд складників, з-поміж яких виокремлюють три базові:

- просторово-предметний, тобто просторово-предметні умови та можливості здійснення навчання, виховання та соціалізації дітей;
- соціальний, тобто простір умов і можливостей, який створюється в міжособистісній взаємодії між суб'єктами освітнього процесу (учнями, педагогами, адміністрацією, батьками, психологами та ін.);
- психодидактичний, тобто комплекс освітніх технологій (змісту і методів навчання та виховання), побудованих на тих чи інших психологічних і дидактичних засадах [13].

Відтак, освітнє середовище через діалектичну взаємодію соціального, просторово-предметного і психодидактичного складників створює систему координат провідних умов, впливів і тенденцій розвитку дитячої, дорослої та дитячо-дорослої спільнот в параметрах більш широкого соціокультурного середовища, що співвідноситься з якістю життя, з якістю середовища проживання. Проте, показником інтегративної цінності освітнього середовища має виступати сприйняття кожним учасником освітнього процесу освітнього простору навчального закладу як «дружнього», «свого». Маючи метою своєї діяльності становлення особистості, насамперед керівник покликаний через ухвалення адекватних управлінських рішень керувати процесом інтелектуального, емоційного, фізичного розвитку та формування духовного світу учасників освітнього процесу. Важливо змоделювати безпечне освітнє середовище, у якому здобувачі освіти відчуватимуть психологічний комфорт, захищеність, безпеку, емоційну й моральну підтримку, задоволеність основних потреб, зберігатимуть і зміцнюватимуть своє здоров'я.

Освітнє середовище закладу освіти можна означити як психологічно безпечне за умови, що більшість учасників кожної статі мають позитивне до нього ставлення, між ними налагоджена ефективна міжособистісна взаємодія, вони мають високі показники індексу задоволеності потреб і захищеності від психологічного насильства. Поряд з тим, психологічна безпека є станом освітнього середовища, вільним від будь-яких проявів психологічного насильства чи дискримінації за будь-якою ознакою, що сприяє задоволенню основних

потреб в особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значущість середовища, сприяє емоційному благополуччю усіх учасників освітнього процесу, розвитку психологічно здорової особистості, професійному зростанню і довголіттю педагогів. За цього розвивальний вплив на становлення особистості як потенційно духовної істоти мають діалогічні настановлення, оволодіння якими веде до формування уміння, бажання, зрештою стійкої потреби слухати, сприймати іншого, не вносячи у це сприймання спотворень [5, с. 52].

Нам імponує думка М. Боришевського про те, що «духовно довершена особистість не лише усвідомлює вирішальне значення моральності у міжлюдських взаєминах, у розвитку суспільства на гуманістичних засадах, але й активно утверджує моральне начало у повсякденному житті — у ставленні до інших людей, до себе самої, виявляючи такі особистісні риси як доброта, справедливість, співчутливість, доброзичливість, толерантність, щирість, сумлінність, повага до іншої людини, готовність їй допомогти, почуття власної гідності, самокритичність, принциповість. Ці та подібні до них позитивні характеристики виявляються також у непримирному ставленні людини до фальші, цинізму, безвідповідальності, лицемірства, підлабузництва, хитрощів, лінощів, неробства та пов'язаного з цим паразитичного існування, утриманства» [5, с. 53].

Означене висуває вимоги до рівня гендерної культури керівників усіх закладів освіти (дошкільної, загальної середньої, позашкільної, професійної (професійно-технічної), фахової передвищої, вищої тощо) як важливих інститутів гендерної соціалізації особистості на різних етапах її вікового розвитку. Особливої ваги за цього набуває усвідомлення та переосмислення керівниками психологічних проблем управлінської діяльності крізь призму гендерного підходу, вибір адекватних способів і оптимальних стратегій успішного їх вирішення з дотриманням принципів гендерної рівності та недискримінації у процесі плекання особистості.

Гендерна культура в широкому розумінні — це така система форм і способів організації суспільного життя, яка через певні норми і систему гендерної організації формує гендерні якості індивіда, розкриває в певному напрямку його здібності, нав'язує специфічні для чоловіків та жінок види діяльності та соціальні функції. Гендерна культура детермінує соціальні очікування щодо поведінки чоловіка та жінки, оволодіння професійними знаннями, регулює родинні та міжстатеві взаємини, перспективи професійного розвитку та кар'єрного росту.

У вужчому розумінні, на рівні особистості, гендерну культуру розглядають як комплексну структуру, яка пронизує усі рівні та сторони особистості, зачіпає усі сфери життя, є необхідною передумовою для ефективного виконання професійних, подружніх, батьківських ролей та механізмом особистісної саморегуляції і жінок, і чоловіків [6; 8; 9].

Як наголошує О. Кікінежді, формування гендерної культури особистості передбачає підвищення гендерної компетентності як особливої системи гендерних знань і практик, релевантних принципам паритетності статей, подолання та пом'якшення гендерних стереотипів, реалізацію ідеології самовизначення у контексті євроінтеграційних і глобалізаційних процесів сьогодення. Учена акцентує, що вихідні положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії соціалізації та виховання охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; індетермінацію біологічною належністю гендерних ролей; утвердження егалітарного світогляду: гендерну компетентність як обізнаність із нормативами статевої поведінки, гендерну чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність розв'язувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної гендерної ідеології та гендерну толерантність як повагу до основоположних прав та свобод людини [7, с. 19].

Гендерна культура керівника сфери освіти є складним феноменом, частиною професійної культури фахівця, що включає його гендерну обізнаність, гендерну компетентність, гендерну чуйність, гендерний світогляд, егалітарну самосвідомість, гендерну рефлексію тощо. Гендерна обізнаність передбачає насамперед оволодіння системою знань щодо рівності прав, свобод, обов'язків, відповідальності і рівних шансів усіх учасників освітнього процесу та щодо шляхів дотримання гендерного паритету при ухваленні управлінських рішень.

Ціннісно-змістовий компонент гендерної культури керівника є сукупністю особистісно значущих егалітарних прагнень, ідеалів, переконань, поглядів у сфері професійної педагогічної діяльності, позитивних установок щодо рівності статей як чинника запровадження гендерної рівності у освіту. Гендерна рефлексія — це відслідковування мети, процесів і результатів власної управлінської діяльності в контексті дотримання ідей гендерної рівності, а також усвідомлення власних внутрішніх змін завдяки розвитку психологічної проникливості, спостережливості, самопізнання.

Гендерну компетентність можна тлумачити як соціально-психологічну характеристику людини, що дозволяє їй бути ефективною в ситуаціях міжособистісної взаємодії з особами різної статі. Гендерна компетентність особистості передбачає наявність у людини: 1) знань про існуючі ситуації гендерної нерівності, фактори та умови, що їх визначають; 2) вміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не виявляти в своїй поведінці гендерно-дискримінаційних практик; 4) здатність розв'язувати гендерні проблеми та конфлікти в разі їх виникнення [3, с. 16]. Супутниками гендерної компетентності вважають гендерну чутливість (чутливість до дискримінації, здатність до ідентифікації

ознак гендерної упередженості та сексизму) та гендерну толерантність (терпимість і повагу до відмінностей у позиціях, поглядах, звичаях, індивідуальності кожної особистості незалежно від статі). Поряд з тим важливим є управлінський досвід розпізнавання гендерних стереотипів, подолання дискримінації за будь-якою ознакою та за ознакою статі зокрема.

Гендерна культура керівника закладу освіти є вагомим чинником попередження гендерної депривації усіх учасників освітнього процесу (здобувачів освіти; педагогічних, науково-педагогічних, наукових працівників; батьків здобувачів освіти чи осіб, які їх замінюють; психологів, соціальних працівників, інших спеціалістів; фізичних осіб, що провадять освітню діяльність тощо) в контексті впровадження політики рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, дотримання основоположних прав людини. Гендерну депривацію можна означити як обмеження можливостей задоволення потреб та реалізацію прав учасників освітнього процесу у зв'язку з дією гендерних стереотипів, установок домінування однієї статі по відношенню до іншої, дискримінації за ознакою статі чи сексизму. Фактором гендерної депривації у закладах освіти виступає протиріччя між потребами та реальними шансами їх задоволення учасниками освітнього процесу, що почасти є проектуванням фактичної нерівності та місця жінки та чоловіка в соціальній структурі українського суспільства [6, с. 213].

Науковці констатують, що вітчизняна освіта як соціальний інститут залишається недостатньо чутливою до проблем гендерної рівності та дискримінації загалом і відтворює панівну (асиметричну) гендерну схему на структурно-організаційному та змістовно-процесуальному рівнях. На структурно-організаційному рівні наявну в суспільстві гендерну сегрегацію та стереотипізацію відображають внутрішні організаційні практики освітньої установи; гендерна стратифікація педагогічної діяльності; викладацький, педагогічний, науково-педагогічний склад; кількість жінок і чоловіків на різних щаблях освітньої ієрархії та на різних рівнях освіти. Ригідність застарілих гендерностереотипізованих уявлень у кадровому (освітньому) менеджменті залишається інструментом «стримування» можливостей реалізації працівника/працівниці на своєму робочому місці, спотворює уявлення про реальну картину функціонування педагогічного колективу та призводить до хибних управлінських рішень. Це призводить до зменшення частки жінок у сфері освіти зі зростанням посади: жінки обіймають рядові посади вчительок, викладачок і виховательок, проте серед директорів загальноосвітніх шкіл чоловіків майже 40%, а серед ректорів вищих навчальних закладів — 90 % [3, с. 16].

Упровадження принципу гендерної рівності та недискримінації у систему освіти пов'язане з необхідністю врахування «фактору статі» і подолання гендерно-нейтрального підходу до формування освітньої політики, адже позірне однакове ставлення до осіб різної статі в умовах нерівних вихідних можливостей означає закріплення та відтворення нерівності, а нехтування відмінностями в умовах структурної нерівності призводить до невидимості дискримінації та неможливості вирішити проблеми дискримінованих груп. Водночас, гендерна рівність має означати забезпечення всім учасникам/учасницям освітнього процесу в Україні, незалежно від їхніх статевих чи гендерних характеристик, рівних можливостей доступу до позитивних результатів у сфері освіти і науки [3].

Зокрема, керівник закладу загальної середньої освіти має брати до уваги, що кожен член очолюваного ним педагогічного колективу є не пасивним виконавцем чужих педагогічних чи методичних рецептів, а яскравою творчою особистістю, яка реалізовує в діалозі з учнем власний світогляд і світорозуміння, має закріплене законом право та здатен розробити свою педагогічну концепцію, програму чи технологію. За цього зазнати змін має не стільки професійний досвід педагога, скільки його внутрішній світ — система особистісних цінностей та власних гендерних орієнтирів. З боку кожного педагога очікується клопітка і цілеспрямована щоденна праця з апробації та впровадження нового змісту, форм і методів навчання, залучення новітніх педагогічних технологій, освітньо-виховних практик, які б сприяли формуванню у дітей стратегії власного життя та індивідуальної смислотворчості, окреслювали можливі способи вибору шляхів життєвого самовизначення, знижували рівень некритичного прийняття нав'язуваних стереотипами обмежень поведінки осіб будь-якої статі та через їх розвінчування вчили йти їм наперекір, назустріч власним індивідуальним прагненням [12, с. 7].

Проблеми цілісного розвитку особистості впродовж усіх років навчання на різних щаблях здобуття освіти мають розв'язуватись не навмання чи інтуїтивно, а відповідно до розробленої цілеспрямованої стратегії. Причому керівник має бути готовим розв'язувати ці проблеми в умовах реального освітнього процесу, а означені проблеми важливо розв'язувати щодо усіх його учасників: і щодо тих, хто навчається, і щодо тих, хто навчає. Перед педагогом, до прикладу, стоїть завдання сприяти формуванню в учнів психолого-педагогічної готовності до розуміння, прийняття і визнання різних типів гендерної ідентичності, багатолікості проявів гендерної поведінки, ідей гендерної рівності в соціумі на основі активної моральної позиції особистості. Лише свідомо оволодіваючи в доцільно організованому освітньому процесі здобутками культури, дитина розвиватиме свої сутнісні сили, стаючи повноцінною особистістю, вільною від гендерних стереотипів та упереджень. У цьому процесі

мають узгоджено взаємодіяти керівник та педагогічний колектив, вихователь і вихованець, педагог та батьки або особи, які їх замінюють, психологи, соціальні працівники, бібліотекарі, інші залучені спеціалісти тощо.

Сучасний керівник закладу освіти повинен бути обізнаним та глибоко вивчати фактори педагогічного середовища, що впливають на процес формування гендерної ідентичності здобувачів освіти на різних етапах вікового розвитку. Важливо створити таке освітнє середовище, яке б забезпечувало оптимальні можливості виховання сили духу незалежно від статевої належності дитини, надавало рівні можливості та права кожному учневі/учениці, студенту/студентці, утверджувало повагу до гідності і чеснот особистості. Становленню адекватної гендерної ідентичності сприятимуть різні напрямки роботи з дітьми, учнівською та студентською молоддю: доповнення зон самореалізації (заохочення до активності, що відповідає насамперед не статі, а інтересам зростаючої особистості); використання соціальних, природних і предметних засобів для збагачення діяльності дітей та молоді; організація досвіду рівноправної співпраці хлопчиків та дівчаток, юнаків та юнок у спільній діяльності; зняття традиційних культурних заборон на емоційне самовираження хлопчиків/юнаків та їх заохочення до вираження почуттів; набуття дівчатками/дівчатами досвіду самозаохочення, підвищення самооцінки, самостійності і самозарадності; створення умов для тренування гендерної чутливості, емпатійного розуміння та розвитку гендерної толерантності; розкриття потенціалу партнерських взаємин між хлопчиками та дівчатками, юнаками та юнками; вивчення варіативності оволодіння статоворольовим репертуаром поведінки; активне залучення батьків обох статей чи осіб, які їх замінюють, до виховання дітей [8; 9; 12].

У контексті означеного заслуговує уваги розроблена О. Кікінежді егалітарна модель статевої соціалізації, в основу якої покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-орієнтованого підходу як базового в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування гендерної чуйності в різноманітності взаємодії між статями. Побудована українською ученою модель психолого-педагогічного супроводу дітей та юнацтва охоплює підготовку дівчат та хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, рівних умов для пропагування ідеї рівноваги і взаємозамінності статевої ролі, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісної особистості, незалежно від її статевої належності [7, с. 19].

Адекватні управлінські рішення дадуть змогу створити такі умови для виховання дівчаток і хлопчиків, юнаків та юнок, за яких їхній розвиток і духовноціннісна орієнтація сприятимуть позитивному становленню індивідуальних маскулітних, фемінних, андрогінних рис, відносно безболісному пристосуванню до реалій статоворольових взаємин у суспільстві, максимальній самореалізації і розкриттю творчого потенціалу. Адже статовотипізовані традиційні моделі виховання є непродуктивними для розвитку особистості, мають однобокий вплив на формування професійних орієнтацій, вмінь та навичок і в кінцевому результаті призводять до нереалізованого потенціалу соціальних ролей у жінок та батьківських — у чоловіків.

Попри демократичні зміни у масовій свідомості гендерні стереотипи як важливий соціально-психологічний механізм передачі знань про те, якими «повинні бути» чоловіки та жінки, залишаються найконсервативнішими схемами поведінки і слугують психологічними механізмами захисту у виправданні орієнтацій на традиційні (патріархальні) моделі. Гендерні стереотипи є набором усталених для певної спільноти норм і суджень про психологію жінок і чоловіків, мотиви та потреби їхньої поведінки тощо. Негативна роль стереотипів проявляється в гальмуванні процесів гуманізації і демократизації взаємин статей, у стійкості психологічних перешкод на шляху до вирівнювання їхніх прав і можливостей. З огляду на це вкрай важливо уміти критично сприймати статовостереотипізовані реалії життя найближчого соціального середовища, пом'якшувати чи долати їх [12].

Відтак, гендерна культура керівника є запорукою ефективності управління закладом освіти з врахуванням гендерної складової, поступу від моделі авторитаризму і домінування до демократичного стилю управління та політики рівних прав та можливостей, запобігання гендерним стереотипам та сексизму у освітньому процесі, утвердження принципів гендерної рівності та недискримінації у педагогічній та батьківсько-дитячій взаємодії, розширення егалітарного світогляду батьків та осіб, які їх замінюють, впровадження інноваційних підходів до організації педагогічної діяльності на сучасному етапі модернізації освіти. Водночас у внутрішньому світі кожного учасника освітнього процесу має переважати дбайливе ставлення до себе, самоповага, прийняття себе, відчуття власної значущості, цінності, віра в успіх, оптимізм, довіра і внутрішня свобода.

Визнання цінності кожної особистості, створення стійких паритетних умов для розвитку її інтелекту та індивідуальних якостей, всебічного розкриття творчого потенціалу, самовираження, формування активності та здатності до успішної соціальної адаптації дозволить визначити перспективи життєтворчості молодого покоління, забезпечити утвердження людського виміру сучасного розвитку цивілізації та Європейського майбутнього України в контексті людиноцентричної парадигми.

## Література

1. Бех І. Виховання особистості. Сходження до духовності : наук. видання. К. : Либідь, 2006. 272 с.
2. Біла книга національної освіти України / за заг. ред. акад. В. Г. Кременя. НАПН України. К.: Інформ. системи, 2010. 342 с.
3. Бондарчук О. І., Нежинська О. О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загально-освітніх навчальних закладів: монографія. К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. 180 с.
4. Боришевський М. Й. Духовність в особистісних вимірах. Проблеми загальної та педагогічної психології // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред С. Д. Максименка. К., 2008. Том X. Част. 4. С. 61–68.
5. Боришевський М. Й. Соціально-психологічна сутність та генеза духовності особистості. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред С. Д. Максименка. Том XI. Част. 1. К., 2009. С. 50–59.
6. Кізь О. Гендерна культура керівника як чинник попередження гендерної депривації учасників освітнього процесу. Парадигмальна модель керівника сфери освіти в контексті євроінтеграційних процесів : матеріали Міжнародного форуму управлінської діяльності (Тернопіль, 18-19 травня). Тернопіль : КРОК, 2019. С. 210–217.
7. Кікінежді О. М. Ненасильницька парадигма: орієнтири егалітарної соціалізації дітей та юнацтва. Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей : збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 29-30 квітня). Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 17–21.
8. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Формування гендерної культури молоді: науково-методичні матеріали до тренінгової програми. Навчальний посібник. Вид. 2-ге, перероблене і доповнене Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. 180 с.
9. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи // Освітологія. 2018. № 7. С. 15–21.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. Київ : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
11. Кремень В. Постулати філософсько-освітньої діяльності. Рідна школа. 2013. № 1–2. С. 3–7.
12. Як навчати школярів долати гендерні стереотипи : конспекти занять. Навчально-методичний посібник для загально-освітніх навчальних закладів / за заг. ред. проф. Т. Говорун. Київ : ТОВ «Дорадо-Друк». 806 с.
13. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001. 356 с.

## ДУХОВНО-ЛЮДИНОМІРНА УНІВЕРСИТЕТСЬКА ОСВІТА ЯК ПІДСТАВА ОСМИСЛЕННЯ І РЕАЛІЗАЦІЇ ІМПЕРАТИВУ ВИЖИВАННЯ ЛЮДСТВА В УМОВАХ НАСАДЖЕННЯ СЬОМОГО ТЕХНОЛОГІЧНОГО УКЛАДУ

**Г. В. Задорожний**

д. е. н., професор, академік Академії економічних наук України,  
академік Академії філософії господарства, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна

*Науковий світогляд і якісно і кількісно втратив той основний масштаб,  
яким визначаються всі інші наші масштаби: саму людину.*

*П. Флоренський*

Оновлення економічної науки і університетської освіти для реалізації імперативу виживання людини/ людства вимагає нового методологічного осмислення, принаймні, 5 фундаментальних теоретичних тез. Розкриємо їх.

1. **Глобальний тренд нерозуміння як наслідок панування однобокої «секулярної освіти».** Тренд нерозуміння, що зараз надзвичайно поглиблюється, є рівнозначним прискоренню загальнопланетарної гуманітарної катастрофи, яка сприяє закриттю можливості виживання особливого живого природного виду — людини або homo sapiens. Сучасній все-ще-людині стає непідвладним розуміння того, що в людській культурі закладені два начала: *інтелект* і *духовність*, яка визначає саме людяність як сакральний код нашого людського роду. Проте нинішня людина, яка майже цілком занурена у всевиснажуючу боротьбу-гонку за миттєвим успіхом, не розуміє свого справжнього призначення, своєї місії і своєї гідності в цілісному Універсумі. Неминучим результатом нерозуміння стає не просто одновимірною людиною, а *агресивною одновимірною людиною*, бо «нерозуміння завжди викликає агресію. Ступінь агресії, напевно, може бути мірою розуміння» [1, с. 174].

*Секулярна освіта* спочатку виміла уявлення про внутрішній світ людини як такий, тобто внутрішній світ як принцип організації людського ества [2, с. 60]. Вона зовсім не заснована на тому, що «духовність є найважливішим виміром світобудови» [3, с. 310].

Секулярно орієнтована освіта має багато в чому *протилюдські* результати. Так, американські дослідники Е. і Х. Тоффлери показали, що сучасна американська система освіти «зводить процес навчання до механічного інструктування за підручником та стандартизованого тестування», а в цілому вона є «крадіжкою майбутнього» [див.: 4, с. 285, 307, 333, 447-448, 512, 515] у дітей та молоді. Вельми показові й негативні наслідки «болонізації»: зниження рівня масової освіти, фрагментація знань (в силу орієнтації на вузьких фахівців), що робить неможливим формування критичного і аналітичного мислення, своєрідне заохочення пасивності студентів (через відсутність широкої інформації про сам процес та із-за того що всі рішення вже прийняті нагорі, а участь студентів не тільки не заохочується, але грубо придушується); зростаюча загальна плутанина і зниження якості освіти [5].

Секулярна освіта не просто наслідує положення односторонньо-матеріалістичної науки, а й через постійне насадження відтворює урізаний, однобокий, *спотворений світогляд*, в якому *духовно-моральні цінності* та мотиви «викидаються за борт» за непотрібністю. Тут важливо зрозуміти, що, з одного боку, «вузьколюбність сцієнтизму нітрохи не краща вузьколюбості войовничої релігії» [6, с. 84], а «саєнтифікація» науки щосили служить ідеологізації секулярної освіти. Великий фізик Джеймс Клерк Максвелл не дарма стверджував, що «така велика повага, яку вселяє наука, приводить до того, що сама абсурдна думка може бути прийнята, якщо вона викладена такою мовою, яка нагадує нам якусь відому наукову фразу» [7, с. 10]. З іншого боку, необхідно керуватися, тим, що «*правильна освіта... має допомогти людині усвідомити цілісність і повноту життєвого процесу*» [8, с. 25] (виділено мною — Г. З.).

Сліпість традиційної науки і сутнісне спотворення глибинної суті освіти народжують і поглиблюють нерозуміння тому, що в сучасній науці *немає загально визнаної наукової моделі людини*. «Залишається незрозумілим, як може розвиватися сучасна, науково орієнтована культура, якщо сама наука не має наукової теорії особи, яка користується хоч якимось визнанням. Незнання людини — це, може бути, найбільш сильне незнання в сучасній науці» [1, с. 220]. Головна проблема криється в тому, що, з одного боку, наука та освіта поки не усвідомили того, що *свідомість є настільки ж фундаментальним аспектом реальності*, як простір, час і матерія, а може — ще більш фундаментальнішим. В цьому плані кардинально змінюється формат світоосягнення: новим головним предметом праці виступає свідомість, але секулярно орієнтовані наука і освіта не визнають цієї зміни. І виходить, що наука *без метафізики* початково є *безплідною* щодо розуміння *глибинної природи людини*, бо «розум все спустошив» (Ф. І. Тютчев). Наука, відірвавшись від осягнення свідомості та духовності, *відкинула* цілісну реальність, а тим самим і *людину як духовну істоту*. Наука з порогу свого розуміння проігнорувала людину як «садивника Бога».

Аналіз історичного шляху розвитку освіти, покликаної формувати цілісну людину-*особистість*, свідчить про низхідний глобальний тренд нерозуміння, який сьогодні визначається вектором: від *розуму* до *інтелекту*, потім — до *інвалідного інтелекту* (В. П. Зінченко), а сьогодні — до *суїцидного інтелекту* (Ю. М. Осіпов). Штучний інтелект й НБІК-конвергенція прискорено створюють реальні умови для *заміни людини штучним кіборгом*.

Сьогоднішня університетська напівосвіта, як вираз верхнього навчання, не сприяє розумінню, що головною причиною сучасної глобальної кризи-лабіринту є *аморальне, ціннісно-нейтральне цілепокладання* життєдіяльності людини і суспільства. Беззастережна спрямованість у формат *логічногосуб'єктивно-кількісного мислення* обернулася всілякими небезпеками, ризиками, загрозами і катастрофами, крайнім напруженням і загостренням різноманітних проблем життєзабезпечення практично у всіх сферах суспільного облаштування.

**2. Про глобальну освіту і цифровізацію людини.** Власне таємний сенс проекту глобальної освіти полягає в тому, щоб молоду людину перетворити на такий собі нерозуміючий сенсу життя *об'єкт*, яким просто управляти. За допомогою *тестування* і насадження *симулякрів-компетенцій* знищується *знання*, перш за все *живе*, і *розуміння*, без яких людина може тільки *деградувати*. Відбувається *розширення ерозії* власне *людського, смислового, ціннісного творчого мислення*.

Впроваджуваний проект «Глобальна освіта майбутнього» покликаний провести *тотальну перебудову людини*, освячену сучасною *трансгуманістичною теорією*, яка є не якимось маргінальним рухом, а є новітнім стратегічним глобальним напрямком *обезлюднення все-ще-людини*. «Мета — перебудова самої людини, тобто, простіше кажучи, це *позбавлення особистості людини, духовної сутності*. Людину можна *тотально* поставити *під контроль*, коли підпорядковується не тільки її свідомість, а й її воля. Потрібно підпорядкувати людину на цьому рівні — на рівні волі, перетворити її в *пост-людину*, істоту, набиту різними чіпами, людину-кіборга, свідомість якої вбудовується в єдину інформаційну мережу, приєднується до цієї мережі, через неї управляється. Але для того, щоб це відбулося, необхідно *різко понизити рівень духовного розвитку* людини, перетворити її в найпримітивнішого споживача, у якого є простий набір вимог — все »[9] (виділено мною — Г. З.).

Проект глобальної освіти готує плацдарм для *цифровізації людини*, коли під звичними закличками «бачити особистість» криється спрямованість практичного *знеособлення людини*, стирання її *людських якостей*, перетворення її в механічного робота-виконавця заданих ззовні команд і розпоряджень. Благо (чи?), що технічні

можливості в цьому плані вже майже безмежні. «Система освіти майже захоплена техноїдами. Нею (і не тільки) керують мутанти. Знищи(а)ть людський характер освіти, її як таку — ось їх страшна і в своїй тупій необхідності трагічна роль. Коли ця принципова і брудна робота в перетворенні освіти в програмування буде виконана, вона повністю автоматизується» [10, с. 184].

Нині новий вельми модний, зі схваленням сприймається нерозуміючою людиною, нав'язуваний *концепт цифровізації*, оцифровки всього і вся — це сценарій не просто використання окремих маніпулятивних форм розлюднення людини, а цілковите залучення-гонки все-ще-людини в цифрову лихоманку. Головна мета — змінити (а вірніше — знищити!) саму людяну природу людини, бо тут уже панує спрямованість не так на природу, не на соціум, не на техніку, не на знання, не на віру, а на ... саму людину як людину (Ю. М. Осіпов). Люди як під-дані штучної *цифросфери*, що стрімко розширюється, вже поступово стають об'єктами *цифро-інтелекту*, який зовсім «не збирається перевершувати людський інтелект, він просто його спочатку значимо доповнить, а потім місцями і повністю замінить — як більш точний, правильний, швидкий і ... надійний — це по-перше, а по-друге, так перемішається з природним, що цього останнього — як чисто людського — просто і не залишиться» [11, с. 13]. Тим самим цифровізація людини стає «глобальною операцією по *вичищенню гуманітарної сфери освіти і думки* від всякого закоренілого, замшілого і загниваючого гуманітарства — якраз з активною допомогою обездушевленої *рейтингової цифри*» [11, с. 15] (виділено мною — Г. З.).

Глобальна криза-*лабіринт*, яка поглиблюється, свідчить, що традиційна система наукової освіти формує сьогодні сучасну людину зі своїм кліповою свідомістю, SMS-спілкуванням, яка не здатна охопити, досягнути і зрозуміти цілісний світ і себе як цілісність. Необхідно *мінати смисловий код* нинішньої людської життєдіяльності: переходити з панівної культури *егоїзму-економізму*, яка поглинає повністю одновимірну людину, робить її *засобом* нарощування капіталу і прибутку, до *особистісної культури* рятівної життєдіяльності, що дозволяє увійти в формат *мікрокосму/макрокосму*, в формат *цілісності*, де саме *дух, духовність* забезпечують зв'язність світу, спрямовує діяльність на досягнення *гармонії життя*.

Сьогодні ті, що розуміють і мудрують про майбутнє людини/людства, почали усвідомлювати, що неоліберальна глобалізація створює більше проблем, ніж вирішує для милостивої життєдіяльності людини. Вона різко скорочує соціогуманітарне, соціокультурне різноманіття на планеті, намагаючись нав'язати односторонній погляд на життя і встановити *єдину бездуховну культуру* замість функціонування різноманіття цінностей і смислів — істинних джерел господарського розвитку. Панівне сьогодні технократичне, *техносне світобачення*, не тільки не розуміє серйозної недостатності ньютонівсько-картезіанського світогляду, але явно *перешкоджає* усвідомленню того, що ми «підійшли до більш широкої альтернативи бачення космосу, що *об'єднує сучасну науку* з перспективами, подібними з тими, які характерні для *містичних традицій, східних духовних філософських вчень* і навіть для тубільних культур. Їх *новий світогляд* передбачає *одушевлений всесвіт*, пронизаний *абсолютною свідомістю і вищим космічним розумом*» [12, с. 50-51] (виділено мною — Г. З.). Пануюча в світі система освіти робить все можливе і неможливе для того, щоб вона залишалася предметоцентричною, *виключала б людяний вимір* дійсності як в науці, так і в освіті.

**3. Істинне розуміння сьомого «технологічного» укладу неможливо поза духовно-моральними координатами сучасного наукового пошуку і людинорятівної освіти.** У філософських колах розгорнута наукова дискусія про *НБІК-конвергенцію*, яка знаменує зміст шостого технологічного укладу, спочатку в рамках *технократичного*, а останнім часом і *соціального* підходів. Звісно ж дуже *недостатнім* виділенням соціогуманітарних технологій, які відносяться до людини. Орієнтування на постулат соціогуманітарності лише явно *спотворює цілісність реальності і людської природи*.

Шостий технологічний уклад пов'язаний, з одного боку, з певними позитивами для людини, суспільства і для світу; з іншого — несе в собі неймовірну кількість реальних загроз людині і людству: нано- та біоозброєння є генно-орієнтованим, що викривляє справжню природу людини, а інформаційно-когнітивна зброя пов'язана з психікою людини, де психолінгвістичне програмування і маніпуляції свідомістю обертаються явним спрощенням мислення, скасуванням цінностей людяності, повсюдним розлюдненням.

Виникає сутнісне питання: а чи достатні НБІК-технології для порятунку людини з повністю техночного штучного світу, для її виживання в своїй *людяній природі*? Явно, НЕДОСТАТНЬО!

Сенсом сьомого «технологічного» укладу стає олюднювальна свідомість, тобто заснована на духовно-моральнісних вічних цінностях людяності. Заради виживання роду людського важливо і має відтворюватися дійсність людини як *цілісної особистості*, свободо-відповідальної за свої діяння, а це значить, що і в використанні НБІКС-конвергенції необхідно виходити з *міри духовності людини, людиномірності* науки і справжньої університетської освіти.

Слід абсолютно по-новому дивитися на *сьомий «технологічний» уклад*, суть якого має визначатися духовністю і людяністю. Для розуміння цього необхідно усвідомлювати *духовну основу* розгортання милостиво-рятівної життєдіяльності особистості. Виходячи з глибинного розуміння необхідних перетворень штучного



світу *на користь людини*, в назві конвергенції необхідно зафіксувати *визначальний момент духовності* і в смисловому полі говорити про ДНБІКС-конвергенцію. І не просто зафіксувати, але *змінити* сам *формат осмислення* і дії життєрятівних творчих людяно-господарських перетворень. У цьому бачиться запорака до виживання людяної людини.

4. *Університетська освіта — джерело і фундаментальна підстава розгортання духовної рятівної життєдіяльності сучасної людини*. Людина, яка бажає собі щасливого майбутнього, повинна намагатися зрозуміти свою сутнісну *єдину трипостасну* — *духовно-біо-соціальну* природу, бо *людина* — це перш за все *дух*. Пізнання духовного світу людини стає головним вектором-сферою сучасного світогляду.

Головне завдання зводиться до того, щоб *кардинально змінити традиційний формат освіти* і в цілому світогляду. «Основне завдання освіти полягає... в тому, щоб удосконалювати здібність, яка дає людині можливість знаходити унікальні смисли» [13, с. 295]. Осягнення Універсуму і людини поза визнанням визначальної ролі-значення *свідомості* та *духовності* реальності, не може бути практично плідним для порятунку життя і людини без розгортання *сотеріологічної стратегії виживання*. *Одухотворення, олюднення* дійсності сьогодні стає *доленосним*, рівнозначним виживання і порятунку людства.

Цілком природно, що для бачення світу в *антикризовому* форматі необхідна, перш за все, принципово нова методологія світорозуміння, яка б дозволила здійснити пошук нових рятівних для людини форм життєдіяльності.

Нарешті треба почати усвідомлювати життєве, доленосне питання Жоржа Бернаноса: «...Чи не є та форма цивілізації, яку ми звемо *цивілізацією машин*, свого роду *нещасним випадком, патологічним феноменом* в історії людства і чи не буде правильніше говорити не про цивілізацію машин, але про захоплення цивілізації машинами, найнебезпечніше наслідок якого — *докорінна зміна* не тільки середовища проживання людини, а й *самої людини*. Не будемо піддаватися на обман» [14, с. 110-111] (виділено мною — Г. З.)! У створюваній цивілізації машин в новітній її формі — *цифровізації* «людина зможе в ній жити, але за умови, що вона буде *все менше і менше буде залишатися людиною*» [14, с. 229] (виділено мною — Г. З.), бо за допомогою нерозуміючої ідолізації безмежності інвалідно-суїцидного інтелекту людина «насилує свою власну, людську, природу і перетворюється на чудовисько» [16, с. 199]. Лікувати хворе людство треба за допомогою духовності: «Перше і невідкладне завдання — повернути людині духовність... заради цієї мети пора, давно пора у що б то не стало і якомога швидше мобілізувати *всі сили Духу*» [16, с. 147, 133] (виділено мною — Г. З.).

Цілком природно, що для бачення світу в антикризовому форматі необхідна *людиномірність* наукового знання і університетської освіти, які б дозволили здійснити творчий пошук нових рятівних для людини форм життєдіяльності. І розробити її повинен *класичний університет*, на фронтоні якого слово «Університет», бо його девізом і раніше є *universitas litterarum*, що не знання, але знання, що не науки, але наука, не частковості, але ціле, все, *universum*... Університет як ідея, як ідеал цілокупного, загального, єдиного знання виражає невтомну духовну спрагу, могутню потребу будь-якої свідомої людини» [15, с. 273]. І сакральність сенсу фрази-девізу ректора Харківського Каразінського університету академіка НАН України В. С. Бакірова «*Класика, яка випереджає час*» відображає саме те, чим повинна ставати справжня цілокупна, цілісна університетська освіта, яка покликана служити людині/людству.

Істинна університетська освіта має забезпечувати людиномірність цілісного, універс-розумного знання. Примітивізм матеріалістичного світобачення і відповідної університетської освіти не може зрозуміти того, що «людина — як саме людина! — абсолютно не фізична, а наскрізь метафізична: духовна, ефірна, ідеальна, потойбічна, іншорідна. Хіба природа могла зробити таку ось істота — в головному змісті своєму і абсолютно неприродну, природі зовсім не адекватну, що їй щосили протистоїть, їй навіть ворожа, а-а? Ні, не змогла, навіть якщо б раптом своїм матеріальним черевом того і захотіла (чи не смішно?!» [16, с. 14].

Виявлення змісту духовності, безумовно, має місце, але воно, як свідчить аналіз сучасних науково-спрямованих публікацій, задає своєрідний поверхнево-зовнішній «коридор» роздумів і розумінь. Це пояснюється, перш за все, тим, що смислопошук духовності не піддається раціональному, науково-кількісному визначенню-формату. Духовність є сферою трансцендентного, ірраціонального, багато в чому інтуїтивного, збагненого досвідом віри, свідомості. Але віра з точки зору традиційної механіко-матеріалістичної науки кваліфікується як неправдива наукова проблема.

Проте, експериментальні результати новітньої людиномірної науки, в якій проблеми свідомості й духовності висуваються на перший план, відкрили абсолютно нові можливості-горизонти цілісного світосприймання. Образно кажучи, можна цілком погодитися з керівником міжнародного колективу вчених, який розшифрував таємницю генома людини, Френсісом Коллінзом в тому, що найсучасніша наука покликана розшифровувати божественні креслення [17, с. 89-99], а новітні досягнення повинні ставати підставою людиномірної університетської освіти.

Нова духовна картографія психіки, розроблена С. Гроф, відображає нові експериментально доведені факти і змальовує індивідуальну людську психіку співмірною з усім космосом в цілому і тотальністю буття, чого не може зрозуміти і визнати матеріалістично налаштована наука.

Все це дозволяє зробити висновок, що сама людина в новітньому трактуванні є безмежним полем свідомості, але сьогодні вона живе і діє на рівні набагато нижче своїх потенційних можливостей. Це збіднення пояснюється тим, що людина ототожнює себе лише з одним з аспектів своєї істоти, з фізичним тілом і Его. Таке помилкове ототожнення веде до несправжнього, нездорового і позбавленого звершень способу життя. В цьому плані необхідно *переорієнтувати мислення* не на техніку, а на *розвиток внутрішнього духовного світу*, внутрішніх здібностей людини, потенційно закладених в її єдиній людській трипостасній духовно-біосоціальной природі. Необхідно визнати, що рятівна роль науки щодо людини/людства полягає в розумінні того, що цикли життя суспільства і технологічні уклади вимірюються *свідомістю людини*, а не повільною еволюцією Природи.

Саме *дух, духовність* виступає усепроникаючим «клеєм», що зв'язує біологічний (матеріально-фізико-хімічний) і соціальний (взаємодія індивідів) світи-сторони єдиної реальності. Але, в той же час, такий «клей» «творить» і істинно людяну сторону-підставу єдиної реальності в аспекті *свободи-відповідальності*, яка властива тільки людині, як творчому суб'єкту свідомої діяльності. У єдиній трипостасній природі — духовно-біосоціальной саме *духовна іпостась* відрізняє людину від усіх інших живих істот. Це є онтологічна властивість-здатність людини, її корінна специфіка як роду Homo Sapiens.

**5. До духовно-ноосферно-сталого господарського розвитку: про головні вектор і стратегію рятівної життєствердної істинної університетської освіти.** В історії людства тривалість процесу буття конкретної держави залежала від наявності та збереження *духовного стрижня*, об'єднуючого серця тих, хто в цій державі проживає, бо *духовне визначає матеріальне* (О. С. Панарін). Тому розуміння ролі єдиного духовного стрижня є фундаментальною запорукою і основою продуктивного благоносного людяного розвитку держави і суспільства, національної системи освіти.

У ключі таких роздумів-розумінь зародилася нагальна рятівна проектна ідея — про необхідність розробки і реалізації *стратегії духовно-ноосферно-сталого господарського розвитку суспільства*. Вона з необхідністю стає *новим полем гуманітарного олюднювального мислення-проекування*, відкриває шлях і визначає механізми *інакше якісно можливого майбутнього* для людяної людини.

*Стратегія духовно-ноосферно-сталого господарського розвитку* є якісним нарощенням знання-розуміння того, що нині пануючі концепти сталого розвитку і ноосфери несуть в собі суто технократичний підхід, а проблеми духовності-людяності сутнісно не розглядаються. Вони не можуть вказати шлях для антикризового людського розвитку, який неможливий без усвідомлення того, що людина є духом, а духовність повинна запліднювати усі господарські трансформації. Нова стратегія має поєднати позитивні моменти концепцій ноосфери і сталого розвитку та теорії про трипостасну — духовно-біосоціальну природу людини. Визначальною фундаментальною засадою стратегії духовно-ноосферно-сталого господарського розвитку є *духовно-моральнісні цінності* цілісної людської діяльності, а практичне розгортання вказаної природи реалізується шляхом благосної *господарської діяльності* як *цілісної* сфери творчо-інноваційного життєстверджуючого смислопошуку і самореалізації у процесі створення якісно інакше можливого людяного майбутнього. Головним механізмом реалізації такої стратегії є соціальне партнерство у широкому сенсі, яке покликане встановити *нову форму* людської співпраці через орієнтацію на ціннісну конкурентоспроможність. Соціальне партнерство дає змогу реалізовувати *глибинний онтологічний рівень* взаємодії як *суто людяний* спосіб життєдіяльності особистостей. При цьому слід розуміти, що перехід до такої конкурентоспроможності є *кардинальною якісною трансформацією господарювання* у тому плані, що на місце жорсткості та жорстокості, економічної конкуренції, яка реалізовує боротьбу за прибуток у грошовій сфері, приходить нова продуктивна змагальність-розкриття-зростання особистостей і народів, коли створюються реальні умови для розвитку відносин *співробітництва, взаємодопомоги, довіри і любові до ближнього*. Такі внутрішні *благосні мотиви* спільної соціальної взаємодії людей-особистостей через розгортання свого глибинного архетипу «свобода-відповідальність» у процесі господарської творчості знаменують появу *нової парадигми світорозуміння і нової стратегії господарських трансформацій*, де *духовна основа-чинник* стає *імперативною вимогою* при їх розробці та реалізації.

Університетська цілісна освіта покликана формувати у студентів *духовно-ноосферно-сталий господарський світогляд* як доленосний, рятівний для виживання роду людського. Зараз університетське осягнення-навчання переважно належить інтелектуальному началу культури, проте виховання-олюднення є переважно сферою реалізації духовного начала культури. У вихованні є важливий зовнішній (чуттєвий) досвід людини, але все ж на початку виховання лежить внутрішній, духовний досвід людини. Виховання-олюднення, образно кажучи, сприяє відкриттю в людині духовних очей, коли людина перетворюється на цілісну особистість, яка у своїй

життєдіяльності реалізовує духовні цінності життя. Це й змушує розкривати студентам доцільність і необхідність розуміння стратегії духовно-ноосферно-сталого господарського розвитку, через реалізацію якої людина/людство може вижити.

Новим істинним цілісним методом осягнення цілісного світу і цілісної людини стає *триалектика*, специфіка якої полягає в тому, що всі явища і процеси дійсності взаємопов'язані, взаємопроникні, реалізуються в невидимій, сутнісній єдності, на яку не звертає уваги діалектика. У триалектиці укладено фундаментальну підставу-всепроникність реальності завдяки *духу*, який все не тільки з'єднує-скріплює-пронизує, але і направляє до *єдності-гармонії* як основоположній якості світу.

Інструментальне знання, як і однобокий раціо-розрахунковий логічно-мислячий інтелект, що не запліднені духовністю-людяністю, можуть «працювати» лише *проти людини*, перетворюючи її, в самому модному нині концепті цифровізації, лише *в цифру* по вектору руху від *одиниці (особистості)* до *нуля* — постлюдського кібертехнологічного мутанта штучно-техносного світу.

*Нерозуміння* значення і ролі *духовності* в житті людини, може бути, сьогодні *найголовніше нерозуміння світу і людини* як особи, зверненої до вічних життєствердних цінностей. Нова, що сьогодні формується, не-класична людиномірна наука, заради реалізації імперативу виживання людини/людства, повинна на повну потужність проявити-реалізувати свою *інтегральну сотеріологічну функцію* з тим, щоб вижила і перемогла людина, а не кіборг, щоб восторжествувало життя, а не щось неживе.

Цьому ж має служити і життєстверджуюча університетська освіта, в якій проблеми духовності повинні стати системоутворюючим вектором господарського мислення і господарювання.

Різка *зубожіння методологічної культури* сприяло кризовості неокласичної економічної науки і примітивізації та одномірності університетської освіти. Людство, наука та освіта *хворі*. Головні ліки — повернути їм *духовність*, в якій знаходиться порятунок людини/людства. Цілісна університетська освіта покликана служити цій людинорятівній меті.

### Література

1. Налимов В. В. Спонтанность сознания. Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектура личности. Изд 3-е. М. : Академический проект; Парадигма, 2011.
2. Антропокультурні чинники європейського вибору України. К. : «Видавництво «Наукова думка» НАН України, 2014.
3. Гроф С. Путешествие в поисках себя: измерения сознания. Новые перспективы в психотерапии и исследовании внутреннего мира. М. : ООО «Издательство АСТ» и др., 2004.
4. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Революционное богатство. М. : АСТ. М. : ПРОФИЗДАТ, 2008.
5. Реалии Болонской системы в Европе. URL: [http://mtlru.com/?page\\_id=1588](http://mtlru.com/?page_id=1588).
6. Хоркхаймер Макс. Затмение разума. К критике инструментального разума. М. : «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2011.
7. Кара-Мурза С. Г. Идеология и мать ее наука. М. : Изд-во Эксмо, 2002.
8. Кришнамурти Дж. Образование и смысл жизни. К. : «София»; М. : ИД «София», 2003.
9. Ольга Четверикова. Идет тотальная перестройка человека, или Что кроется за сетью программ «Глобального образования». URL: <http://www.руссинфо.рф/archives/4615>.
10. Кутырёв В. А. От образования к о-программированию (или как достичь передового уровня деградации человека). // Философия хозяйства. 2016. №5.
11. Осипов Ю. М. Сама себе цифра // Философия хозяйства. 2019. № 2.
12. Гроф С., Ласло Э., Рассел П. Революция сознания: Трансатлантический диалог. М. : ООО «Издательство АСТ» и др., 2004.
13. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990.
14. Бернанос Жорж. Свобода... для чего? СПб. : Изд-во Ивана Лимбаха, 2014.
15. Булгаков С. Н. Под знаменем университета : в 2 т. М. : Издательство «Наука». 1993. Т. 2. Избранные статьи.
16. Осипов Ю. М. Гуманитарная мысль сегодня: от невольной научной квазиметафизики к вольной постнаучной метафизике // Философия хозяйства. 2018. № 3.
17. Коллинз Ф. Доказательства Бога: аргументы ученого. М. : Альпина нон-фикшн, 2008.

## УНІВЕРСИТЕТСЬКА ЛЮДИНОМІРНА ОСВІТА ЯК ГОЛОВНА ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-НООСФЕРО-СТАЛОГО ГОСПОДАРСЬКОГО РОЗВИТКУ ЯК СТРАТЕГІЇ ВИЖИВАННЯ ЛЮДСТВА

О. Г. Задорожна

к. е. н., доцент, член-кореспондент Академії економічних наук України

О. В. Хомин, к. е. н.

*Освіта, що впливає на душу, волю і характер людини,  
повинна бути завжди і в першу чергу орієнтована на людину.*

*Це відноситься й до тієї освіти, яка покликана служити нуждам економіки.  
Л. Ерхард*

Специфіка сучасної університетської освіти в глобальному кризовому світі визначається, тим, що, з одного боку, для *виживання людства* потрібно виходити з того, що значно зростає роль сфери освіти, яка має стати одним із головним пріоритетом глобальних трансформацій руху спасіння-відновлення *істинного людського і людського суспільства*; з іншого боку, стала очевидною свідомо сформована *нездатність сучасної системи освіти* розв'язувати своє *головне завдання* — формування *цілісної розумно-мислячої особистості*, яка вміє через самопізнання себе і осягнення реальності сприймати *життя як цілісність*. Тому «важко знайти більш дисфункціональну і застарілу інституцію, ніж освіта, навіть у країнах з передовою економікою» [1, с. 285].

Головна *біда* нинішньої системи освіти зводиться до того, що «замість того, щоб пробуджувати в людини *цілісний розум*, освіта змушує її підлаштовуватися під *загальноприйнятий шаблон* і цим заважає їй сприймати себе як *цілісний процес*. Багаточисельні спроби вбачати проблеми існування лише в окремо взятій сфері життя свідчать *про абсолютну відсутність розуміння*» [2, с. 11] (виділено нами — О. З., О. Х.). Проблема полягає у тому, що студенти мають *переживати, передумувати*, а ще більше мати *пристрасть думати, мислити*, бо саме це перетворює *студента у суб'єкта*, який зводиться до *мислячого, свідомого Я*. Саме навчати студентів *аксіологічному, ціннісному, смислово мисленню* має сучасний університет, коли *виживання людини/людства стає першочерговим питанням буття*, коли постала у весь зріст проблема *збереження людського роду*, де *людяність* є найбільш глибинним специфічним *архетипом* функціонування і розвитку суспільства.

В останні десятиліття неоліберальні (де)реформи освіти, породжуючи схематичну подобу навчання логічному мисленню як розвитку *інтелекту-розрахунку*, призводить до того, що освіта упускає з поля зору необхідність *мислити безпосередньо і щиро, людяно*. Вона не сприяє пізнанню і набуттю *істинних цінностей* людської життєдіяльності. Прикро констатувати, що сучасні, так звані «освітні реформи», лише погіршують ситуацію, породжують кризові форми життєдіяльності, сприяють процесам *деградації* людини і суспільства, наростанню повсюдного *відчуження і розлюднення*.

Один із найбільш авторитетних мислителів сучасності Джідду Крішнамурті писав, що «освіта — це пізнання *життя як цілісного процесу*... Освіта повинна допомагати нам відкривати *вічні цінності*, а не чіплятися за загальноприйняті догми та постулати... на жаль, нинішня система освіти робить із нас *послужливих бездумних виконавців*. Розвиваючи *лише інтелект*, вона залишає нас *внутрішньо неповноцінними, дурними і позбавленими творчого потенціалу*» [2, с. 15, 16] (виділено нами — О. З., О. Х.). У пізнанні *цілісного життя* бачиться *сенс університетської освіти*, яка покликана дати людині *цілісне знання*, а не якісь тимчасові, призначені для продажу на ринку, компетенції. Вони швидко змінюються, бо сучасна освіта в силу швидкоплинності дійсних змін життя обумовлює таку ситуацію, що уже через п'ять-шість років, поки отримує людина університетську освіту, *вимоги до компетенцій явно вже застарівають*. Знання ж, особливо *фундаментальні*, озброюють розумінням *цілісної реальності*, залишаються на все життя і дозволяють *швидко змінювати професійні компетенції*.

*Імператив виживання людства*, який опановує уми все більшої кількості мислячих про майбутнє людей, настійно вимагає, щоб мислення, котре традиційно і чітко проявилось в ХХ столітті як технічно-технологічне, механіко-матеріалістичне, обов'язково б було *замінено і мало б необхідно-висхідну гуманістичну — людино-розмірну спрямованість, висхідну духовно-моральнісну ціннісну основу і орієнтацію* [3]. У основі людиномірності лежить пошук і розшифровка *смислів*, які перевищують логічність і раціональність, сциєнтизм і матеріалізм, бо, з одного боку, «природа не ділиться без залишку на розум» (Гьоте), а з іншого боку, справжня реальність — «незбагненне» — в своїй цілісності є надлогічною і вловлюється лише *інтуїтивно*. Сучасне невгамовне прагнення до *штучної еkleктики* — це та *дорога в нікуди*, яка не просто знаменує глухий кут, але веде в безодню небуття.

*Освіта* — це система, перш за все, *сенсопізнавальної розумової діяльності*, яка *вводить людину в Культуру, творить особистість*. Культура зовсім не зводиться до якоїсь зовнішньої музейності; головне в ній — відшукання і знання *сенсів, ідей* і розуміння саме *людських смислів*. Тому освіта має дві органічні складові: *осягнення-навчання* і *виховання-олюднення*. Освітою можна називати тільки той процес, в якому ці *дві складові* функціонують-реалізується в *гармонійній єдності*. І освіченою людина стає тоді, коли вона не тільки має певний набір-запас знань (яким сьогодні властиво швидко змінюватися і застарівати), але і за допомогою *самопізнання* опановує-реалізує *високі духовно-моральнісні особистісні якості*.

По суті, освіта є *найбільш фундаментальною сферою розгортання людини-особистості*, бо саме *людяність* є тим висхідно-глибинним кодом *людського ества*. Освіта не може бути лише сферою формування раціонального інтелекту, який не запліднюється духовно-моральнісними цінностями і внутрішніми мотивами. Сучасна *духовна криза*, яка за визначенням багатьох сучасних авторитетних мислителів, є *головною засадою кризи* нинішнього глобального світу, де панує *раціонально-технократичний підхід* до сьогодення і майбутнього (не)людського суспільства.

Сьогодні можна виділити *новітню стадію антилюдяної університетської освіти* — стадію переходу від підприємницького університету до *дистанційно-віртуального університету*, який покликаний повністю *демонтувати людський світ* через повсюдне вживлення чіпів у індивідуальний мозок і використання досягнень *нейрокібернетики* для того, щоб «закачати» зміст електронного підручника безпосередньо в мозок студента, минаючи його свідомість, особистість і людські здібності. «Чіпована людина буде знати усе, що є в Інтернеті. Як його елемент. Internet of Fverything — така вища мета постлюдської технонауки... Заклики до скорішого переходу до шостого технологічного укладу, суть якого полягає у тому, що вся матеріальна та інтелектуальна діяльність людей буде віддана автоматам, звучать все зичніше, ось-ось перейдуть у загальний радісний крик» [4, с. 177]. Ідея «церебрального форсингу» у своїй практичній реалізації означає «відмову від цілісності людини, руйнування її біосоціального = психофізіологічного континууму, знеславлення людей, які володіють почуттями, протиставлення їм «відібраних» лише раціонально мислячих індивідів, правильніше «мізків» [4, с. 178].

Проте *така трансформація* університетської освіти має *протилюдяний і антилюдський характер*, а тому необхідно кардинально змінювати його задля виживання людини/людства. Пануючий зараз підхід до ринкорієнтації університетської освіти несе смисловою шкоду роду людському. «Освіта» стає низхідною, бо дає інформацію без знання. Для виживання людства на перший план має виходити смислове життєзберігаюче поле університетської освіти, для чого вкрай «*необхідно відокремити освіту від ринку, а її результат — від товару*» [5, с. 86].

Різка погіршення якості освіти (не навчання! Хоча і навчання — також), а тепер уже — і вимивання гуманітарної складової вже знайшло втілення в *духовно-моральнісній деградації суспільства, розширенні маргінальності та соціальної ексклюзії, лавиноподібному падінні добробуту населення і абсолютному скороченню його чисельності*. «Люди *втрачають знання про те, що є людина, і що належить їй робити, що є реальність, а що — примарність... Немає і не може бути ніякого людського вигаданого проекту виходу з апокаліптичної кризи, бо вона є наслідком руйнування людяності й людського інтелекту... Вихід з апокаліптичної кризи можливий лише через оздоровлення свідомості та розуму, через повільне, що триває протягом декількох поколінь, відновлення зруйнованої людяності та культури*» [6, с. 61, 62] (виділено нами — О. З., О. Х.).

Одностороннє університетське економічне навчання нагадує навчання ремісниче, засноване на осколковій *економікс-ичній догматиці*, яка ігнорує суть соціально-економічних реалій, *не помічаючи їх ідеально-духовних начал*. Якщо немає *достовірної методологічної бази аналізу*, то наука та освіта обертаються певними поверхнево-спрощеними масовими наукоподібними дослідженнями. Вони знаменують *звуження і примітивізацію* відтворення пошуку істини-смислу, не дозволяють вільно дихати ні людині, ні природі, *давлячи їх стрімко технооєфіросферою* (Ю. М. Осіпов), яка розширюється і *маніпулятивно* спрощує дійсність та керує *напівзнанням*, яке стає характеристикою *одномірних* властивостей постлюдини.

В економічному освітньому просторі працюють окремі вчені, професори, зароджуються істинно наукові школи і рухи, які не тільки вельми критично оцінюють все, що звершилося за останні два десятиліття, а й продуктивно розробляють *нове поле цілісного господарського світопізнання* на принципах *постнекласичної науки*. Перш за все, тут необхідно назвати школу філософії господарства (Ю. М. Осіпов), проблематику економічної універсуміки (В. М. Тарасевич), соціально відповідальної трудової сфери (А. М. Колот, О. Ф. Новікова), теорію про трипостасну — *духовно-біо-соціальну природу людини та проблеми усталення постнекласичної людиномірної господарствознавчої методології* (Г. В. Задорожний) і деякі інші *одухотворені наукові течії* сучасної думки.

Універс-ум-на університетська освіта чітко виходить з розуміння *економіки як засобу розвитку, а людини як центру духовної культури і центру конструювання господарського універсуму* (П. Тейяр де Шарден). Ця освіта має формувати *постнекласичний людиномірний світогляд* не як якийсь хаотично-клаптиковий, *осколковий набір* безлічі поверхнево-уривчастих спеціальних знань, але як *єдине, цілісне, цілокупне знання*

людини і світу, в якому вона господарює, *цілісно реалізуючи* свою роль *творчого свободо-відповідального співпрацівника Всесвіту*.

Тривалий кризовий стан неокласичної науки, а більш точно — взагалі економічної науки виникає з її невігластва, що виражається в одновимірному підході до дослідження свого предметного поля — людської діяльності як процесу творення *матеріального* багатства-умови життєдіяльності людини. Традиційна механіко-матеріалістична економічна наука сприяє, сама того не зовсім розуміючи, розростанню глобальної кризи, життєвбивству через розрив і роздроблення єдиного цілісного процесу життєвідправлення людини (господарство і господарювання) на осколки (економіка, матеріальне багатство) і зайнялася в процесі свого самоцільного, самодостатнього самовиправдання вивченням лише *одного уламку* — економічного — з *розбито-омертвілого цілого*. Триваюча повсюдно *примітивно-схематична парадигма ринково-прибуткової економіки як самоцілі* не тільки породила кризову економічну ситуацію, а й заклала і поширює *спотворений антилюдянісний світогляд*. Його наслідки зараз вже спостерігаються повсюдно. *Концепт ринкової економіки*, що підім'яв під себе всю економічну науку, господарське знання, став уже *панівним існуючим сценарієм катастрофічності*, протижиттєвості функціонування *споживацького суспільства*, яке в силу ущербності своєї головної мети, вже підриває й свої основи, *спотворюючи істинно людяні цінності господарської життєдіяльності*. Зараз вже говорять про формування *гедоністичного суспільства задоволень*, які витікають з тваринних інстинктів, а суто *людяні цінності знецінюються й ігноруються* політиками та футурологами.

В сучасній університетській освіті продовжується реалізація більшості *догм*, які сприяють поширенню осколкових теорій, на яких в більшості випадків розробляються «наукові» практичні рекомендації. Більшість з них при реалізації свідчить про *наростання кризового*, а уже певно й *апокаліптичного мислення*, яке на-тужно «розвиває» віртуально-маніпулятивні способи прискорення руху *в ніщо, де ні людині, ні життю місця вже не передбачено*.

*Економічний ринково-егоїстично-корисливий світогляд*, як тепер уже зрозуміло і очевидно розмірковуючій людині, стурбованій своїм і світовим порятунком, обернувся *проти людини*. Неоліберально-ринкова парадигма світоустрою *спотворила саму суть людського життя*, вона звужується до *тупика* нинішнього глобального проекту. Цілком зрозуміло, що продовжувати борстися в цій антилюдяності означає лише на якийсь короткий час відтягувати загибель людства. Зараз практичне питання полягає не в тому, щоб продовжувати *милуватися економічним гламурним осколком*, який на перевірку опинився *фальшивим діамантом* в спотвореному освітленні, але в тому, щоб повернутися до *осягнення-розуміння цілісності людської діяльності*, відновити *цілісний світогляд і цілісне знання і свідомими рішеннями і діями відродити господарство-господарювання* (не одновимірну економіку-самоціль) як *цілісну духовно-життєдіяльнісну систему багатства-умови людяно-людської творчості-розвитку*.

З точки зору необхідної для виживання людства університетської освіти, можна констатувати, що головна проблема сучасних вчених, насамперед економістів, знаходиться зовсім і не в економіці, а в тому, що вони виявилися *не здатні змінити структуру свого мислення*, бо все їх попереднє і теперішнє мислення є вельми проблематичним, навіть певною мірою *протижиттєвим*. Неусвідомлення, ігнорування цього, відрив від розуміння презрїлої необхідності змінити структуру свого мислення — ось сьогодні *головна біда*. З іншого боку, така біда визначає й *актуальне завдання*, в яке закладено потужний імпульс *оновлення* перш за все *методології*, а не тільки всього корпусу *прикладних економічних досліджень*, а й *ціннісно* раціональної економічної, вірніше — *господарствознавчої університетської освіти*.

Проблема ця не нова для науки: вона виникла на початку XX століття в галузі природознавства і була розв'язана виникненням квантової фізики, а потім космологією і в самому кінці століття — переходом в координати *голографічного мислення-розуміння Всесвіту*. Багато економістів, які вважають себе *особливою кастою обраних-недоторканих*, не помітили цих радикальних змін в структурі наукового мислення. За уста-леною в економічному мисленні традиції, якось намагаючись *перекрасити лише фасад* застарілої будівлі економічної науки, а *не зміцнювати її фундамент*, вони в переважній більшості залишаються в *координатах мислення двох-трьохсотлітньої давності*.

Шлях до життєрадісного смисло-розуміння і необхідної практичної дії вже вказано, але більше третини століття на нього майже не звертають уваги ні вчені-суспільствознавці, ні тим більше публічні лідери країн і світу, свідомість яких оповита густим неминушим туманом традиційних класичних і неокласичних *догм-нерозумінь* не лише сучасної, але й реальності взагалі. Сьогодні *гламурним бульйоном* для цього туману стали економіка знань і наноекономіка, цифрова економіка як різноспрямовані відблиски-відображення традиційного економічного осколка. Проте вони *не переходять у новий формат світосприйняття*, у якому *головне місце* повинні займати *духовно-моральнісні цінності та внутрішні мотиви господарювання*, що є характерним для теорії голографічного Всесвіту.

Розробка *рятівної* господарської науки і освіти повинна спиратися на ті теоретичні положення, які сьогодні вже визначають формат постнекласичної людиномірної науки і відповідного бачення Універсуму. У географічному розумінні Всесвіту як Світобудови почала формуватися *нова наукова картина світу* на засадах створення нової універсальної філософії, яка в господарствознавстві представлена *метаметодологією філософії господарства*. Вихідна точка системи координат світопізнання тут зводиться до розуміння цілісності Всесвіту і всіх його структурних рівнів, що фіксується *законом єдності матерії і духу*, зрозумілим в ширшому плані сучасного гілозоїзму — концепції *загальної одушевленості матерії*.

Вихід з кризового глобального стану традиційної науки неможливий без кардинальної зміни формату мислення і переходу в широке разміслювальне предметне поле, що формується *постнекласичним знанням*. Оновлення методології економічних досліджень, а на їх основі й всієї світопізнавальної науки і сучасної освіти вимагає погляду-входження в *метафізику*, широкі двері в яку відкриває *філософія господарства* як актуальне надбання *розмірковуючого* людства, яка більш глибоко розгортається через *триалектику* і *особистісну методологію* [див.: 7]. Заклик до розумної і моральної економіки завжди залишиться лише *ідеологічним гаслом*, якщо висхідними категоріями в координатах мислення будуть, як і раніше, прибуток і капітал, а не людина-особистість і господарство. Вибір сьогодні людині вже штучно нав'язаний і заданий *економіксизмом*. Проте *не на благо людини*. Людині-особистості на те і дана *свідомість і рефлексія*, щоб вона сумнівалася і *прагнула до інакше якісно можливого*.

«Виплив» економічного мислення за допомогою *некритичного* наслідування на поверхневий рівень, забуття про важливість і потрібність оновленого сутнісного методологічного знання як необхідного інструментарію наукового аналізу та університетської освіти саме і сприяє *розширенню професійної некомпетентності* як символу сучасної наукової «переваги». *Неграмотна вченість* — це привид «освіченості». Зараз він є чи не головним шляхом розширення *деградації*, яка *прикривається маскою науки*. «Подібну вченість ніщо не злякає. Її скромна чарівність полягає в тому, що вона готова співати і танцювати на власному похороні. Культивується мислення в масштабі першого шахового ходу, а коли і він здається надто далекоглядним, то панує софістика типу: «людина буде присутня своєю відсутністю» або прямим цинічним обманом. Брехня і обман — частина життя, *брехня на шкоду собі* — вірна ознака, що *її носії вступили на шлях саморуїнування*, що антропологія перетворюється в свою протилежність» [8, с. 305-306] (виділено нами — О. З., О. Х.). У цих умовах справжні економісти-господарники як *служителі блага людини*, що є неможливим поза входженням в метафізичну картину світу, повинні *об'єднати зусилля і знання*, щоб стати *заслоном* на шляху розлюднення і наукового одурманівання. Якщо цього не відбудеться, то університетська наука і освіта, як і раніше буде животіти кризовою спрямованістю на узбіччя магістральної дороги людського пізнання.

Моральнісна економія, філософія господарства, космізм-універсумізм з його *одухотворяючим зарядом* зараз стає тим необхідним шляхом, який може заповнити *розум, оплодотворений мудрістю вікових духовно-моральнісних цінностей*. З спостерігача-імітатора, учня кожен дослідник, викладач, студент повинен стати *діячем*, який пізнає *цілісну реальність*, стає *творцем людяного господарства*. При цьому вельми важливо виходити з того, що *«молодь уповноважується суспільством для безпосередніх зіткнень з викликами майбутнього»*, а тому так важливо для неї *університетська — цільна, універсум-на освіта-знання*, яка в світлі постнекласичної людиномірної науки, її принципів повинна ставати цілісним і рятівним для Людини і Природи *господарствознавством*. Бо, «сьогодні, як і багато століть назад, сенс ідеї Університету найточніше і повно передається буквальним значенням слова «universitas» — «сукупність, цілісність, єдність». Саме цілісність різних елементів, без яких вони не можуть самі по собі існувати і в повній мірі реалізувати себе, і є визначальним в понятті Університету» [9, с. 25].

З іншого боку, при розгляді проблем сучасної університетської освіти слід добре усвідомлювати, що університет *без професора*, який прагне до пізнання *цілісності Універсуму*, просто *неможливий*. Проте для того, щоб університет міг виправдовувати своє високе звання і бути провідником нового людиномірного знання, він має перш за все *дбати про своїх професорів*, їх можливості гідно жити і працювати, вдосконалювати своє знання і передавати його молодим, за якими стоїть майбутнє. Тому так важливо розуміти і реалізувати тезу П. Ф. Друкера про те, що «суспільство, яке *не може забезпечити* шкільному вчителю чи *університетському викладачеві достойної зарплати*, з точки зору освіти вважається *«відсталим»* [10, с. 313] (виділено нами — О. З., О. Х.).

При цьому сучасність університетської освіти задається-визначається новою презумпцією світопізнання — *фундаментальною онтологією*, що відкриває первинне, незатьмарене буття речей, природно доповнене вченням про порятунок і Спасителя. Тут «освіта як нова антропологічна школа, заснована на презумпціях порятунку, вчить підпорядковувати всі інструментальні засоби, сформовані конкретним науковим знанням, вищій меті порятунку світу і сотеріологічному покликанню людини» [11, с. 444-445], а *універси-*

тетське духовне освітнє виробництво покликане формувати *особистість*, в глибині якої *свобода-відповідальність* як предзаданий ціннісний архетип повинна розкривати-здійснювати *код людяного господарство-творення*.

Університетська освіта повинна задавати метафізичний формат створення нової стратегії національного *духовно-ноосферо-сталого господарського розвитку*. Її фундамент повинен будуватися на *духовно-моральнісних цінностях*, які, в свою чергу, повинні запліднювати цілі такої стратегії. Розуміння *нової парадигми* світорозуміння — *духовно-ноосферо-сталого розвитку* дає змогу органічно об'єднати сутнісні моменти концепцій ноосфери і сталого розвитку та теорії про трипостасну — *духовно-біо-соціальну* природу людини. При цьому визначальною фундаментальною засадою такої парадигми є *духовно-моральнісні цінності* цілісної людської діяльності, а практичне розгортання вказаної природи реалізується шляхом *благосної господарської діяльності* як *цілісної* сфери творчо-інноваційного життєстверджуючого смислопошуку і самореалізації у процесі створення якісно інакше можливого людяного майбутнього.

Сутність *духовно-ноосферо-сталого розвитку* можна визначити, виходячи з самої такої назви, де у процесі розвитку органічно поєднуються та взаємодіють три основоположні сфери пізнання-господарювання сучасної людини-особистості: *духовний світ*; *світ науки і людського розуму*; *матеріально-технічний світ забезпечення життєдіяльності як сфери перетворення Природи*. При цьому безсумнівним є те, що *енергії духовності* пронизують усі три вказані світи, складають певний особливий повсюдний «клей», що *пропитує і поєднує ці світи в життєтворчу єдність* — господарську дійсність, яка реалізує *суть висхідної синкретичної реальності* в самих найрізноманітніших формах господарювання людини-особистості.

Все це досить аргументовано засвідчує, що становлення і розуміння *постнекласичної людиномірної науки та освіти* сьогодні є *наріжним каменем* для *реалізації імперативу виживання людства* у цьому понадскладному кризовому турбулентному світі. Основи *людиномірних знань* повинен закладати сучасний *університет*, а для цього слід було б запровадити *повсюдне* вивчення навчального курсу методологічного спрямування **«Постнекласична людиномірна економічна наука»**, проект якого вже розроблено у Харківському каразінському університеті, а курс вивчається магістрантами спеціальності «Міжнародна економіка» на економічному факультеті [12; 13; 14; 15]. Такий університетський навчальний курс безперечно мав би сприяти *зміні світогляду* студентів і викладачів у *людиномірному вимірі*, слугував би глибокому *онтологічно-ціннісному* пізнанні-усвідомленню істинної реальності та форм її проявів у сучасній дійсності, розумінню *людини-особистості як базового свободо-відповідального творчого суб'єкта продуктивного перетворення цілісного світу-господарства*, а також формував би більш глибоку наукову картину світу, що спирається на результати досліджень новітньої науки, де *свідомість і внутрішній духовний світ постає джерелом постійних господарських змін*.

### Література

1. Тоффлер Э., Тоффлер Х. Революционное богатство. М. : АСТ: АСТ М. : ПРОФИЗДАТ, 2008. 285 с.
2. Кришнамурти Дж. Образование и смысл жизни. К. : «София»; М. : ИД «София», 2003. 192 с.
3. Задорожный Г. В. Человеческое развитие науки в современном мире // Экономический вестник Национального горничого университета, 2014. № 4. С. 9–15.
4. Кутырёв В. А., Нилогов А. С. Последнее слово человека самому себе? // Философия хозяйства, 2015. № 5. С. 175–189.
5. Антипов Д. А., Бакиров Э. П. Неoliberalизм в образовании: анализ глобальной экономики образования. // Философия хозяйства, 2017. С. 74–90.
6. Шулевский Б. Н. Встречи с Иным в философии хозяйства Ю. М. Осипова. М. : ТЕИС, 2007. 304 с.
7. Задорожный Г. В., Задорожная О. Г. Человеческое мирохозяйственное видение (Очерки новой личностной методологии). Харьков : Точка, 2017. 261 с.
8. Кутырёв В. А. Бытие или ничто. СПб. : Алетейя, 2010. 496 с.
9. Садовничий В. А. Университет XXI века. Размышления об университетском образовании. М. : МГУ, 2006. 32 с.
10. Друкер П. Эпоха разрыва: ориентиры для нашего меняющегося общества. М. : ООО «И.Д. Вильямс», 2007. 336 с.
11. Панарин А. С. Стратегическая нестабильность в XXI веке. М. : Алгоритм, 2003. 560 с.
12. Задорожный Г. В., Задорожная О. Г. Постнекласична економічна наука // Навчально-методичні вказівки для вивчення навчальної дисципліни при підготовці магістрів економіки за спеціалізацією «Міжнародна економіка». Харків : ХНУ ім В. Н. Каразіна, 2016. 19 с.
13. Задорожный Г. В., О. Г. Задорожная. Человеческая экономика: проблемы методологии. Харьков : ВННОО имени В. И. Вернадского, 2015. 416 с.
14. Задорожная О. Г. Постнекласичні методологічні засади дослідження сучасного господарства : монографія. Харків : «Точка», 2017. 452 с.
15. Задорожная О. Г. Сучасне господарство: постнекласична методологія як основа розгортання антикризових трансформацій : монографія. Харків : «Точка», 2018. 356 с.



## ІНТЕРНАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ (на прикладі Вінницького державного педагогічного університету)

**Н. І. Лазаренко**

к. пед. н., професор,

ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Роль університетів у генерації, розповсюдженні та використанні знань за останні десятиліття посилилася в усьому світі. Університети стають не лише виробниками нових знань, а й активними учасниками їх поширення та використання. Сучасні університети розв'язують такі важливі завдання: організація й проведення фундаментальних і прикладних наукових досліджень; генерація нових знань і формування інноваційного інтелектуального середовища; прогнозування науково-технологічного розвитку; залучення молодих фахівців до наукових досліджень; імплементація наукових досягнень у зміст навчальних дисциплін [1, с. 79]. Проте, як справедливо зазначає О. Мещанінов, жоден університет не в змозі досягти повноти наукового знання, оскільки наука постійно розвивається. І тому найголовнішим завданням університету науковець визначає підтримку продуктивної взаємодії дослідників усіх гілок знань [2, с. 131].

Реформування вищої освіти України відповідно до стандартів і рекомендацій Європейського простору вищої освіти спрямоване на вирішення низки стратегічних і тактичних завдань, серед яких — підвищення конкурентоздатності випускників закладів вищої освіти (ЗВО) на українському та міжнародному ринках освітніх послуг і праці, залучення світового інтелектуального потенціалу до вітчизняного освітнього процесу на основі двосторонніх та багатосторонніх угод між закладами-партнерами. Розв'язання цих завдань є складовою частиною стратегії розвитку сучасних університетів і спрямоване на організацію освіти з урахуванням досягнень науки з метою підвищення якості підготовки фахівців, наукових і науково-педагогічних кадрів, а також активізацію діяльності підрозділів університетів у вирішенні соціокультурних і соціально-економічних проблем регіону.

Саме тому Закон України «Про освіту» містить окремий розділ (XIII, Статті 74, 75, 76), який декларує та регулює міжнародне співробітництво. В Законі передбачено, що держава має створити умови для реалізації права учасників освітнього процесу на міжнародну академічну мобільність; розроблення спільних освітніх і наукових програм з іноземними закладами освіти, науковими установами, організаціями [3].

Серед стимулів розвитку інтернаціоналізації вищої освіти виділяють:

- «академічні (розширення доступу до вищої освіти, підвищення якості вищої освіти; міжнародне визнання і покращення позицій в міжнародних рейтингах, створення і впровадження знань);
- економічні (короткостроковий економічний ефект від прямих витрат іноземних студентів, підготовка кваліфікованої робочої сили з навичками у сфері міжнародної співпраці, умови для довгострокового економічного розвитку);
- політичні (розвиток публічної демократії, міжнародна співпраця);
- соціально-культурні (об'єднання провідних науковців для вирішення глобальних проблем та досягнення сталого розвитку, підвищення рівня міжнародної комунікації, підвищення толерантності у суспільстві)» [4].

Нині в Україні діє багато програм трансєвропейського співробітництва, якими опікується Європейський фонд освіти в межах Європейського Союзу. Залучаючи державні й недержавні установи освіти 24 країн Центральної та Східної Європи Європейський фонд освіти надає субсидії для розробки спільних компакт-проектів, гранти для окремих університетів-партнерів тощо [5, с. 36].

Європейський фонд освіти пропонує розробку спеціальних проектів між університетами країн Європейського Союзу й України. Метою таких спільних проектів є задоволення наукових потреб університетів-партнерів, активізація довготривалого планування заходів, спрямованих на досягнення ефективних результатів, розробку системи визначення зовнішньої та внутрішньої якості отриманих результатів, створення інноваційних центрів для розробки локальних проблем.

У зв'язку з Угодою про асоціацію між Україною та Європейським Союзом і Угодою між Україною та ЄС про участь у Рамковій програмі Європейського Союзу з наукових досліджень та інновацій «Горизонт 2020» перед нашою країною постали нові завдання науково-дослідницького характеру. Основну роль у розв'язанні таких завдань мають відігравати університети, зокрема й педагогічні.

Зазначимо, що педагогічні університети мають свою специфіку. Результати їхньої наукової діяльності дають переважно не економічний чи технічний, а соціальний ефект. Віддаленість цього результату в часі потрібно враховувати під час організації наукової діяльності викладачів, аспірантів і студентів. Оскільки основний потенціал педагогічних університетів — висока спроможність навчати, досліджувати сучасні проблеми в науці та освіті, розробляти інноваційні технології й методики навчання та виховання, що все разом прискорює суспільний поступ держав і цивілізаційний розвиток у цілому.

В процесі дослідження нами проаналізовано 26 сайтів педагогічних університетів. Лише на сайтах окремих педагогічних університетів виявлено інформацію про факти інтеграції в напрямі організації спільної практичної діяльності студентів вітчизняних і зарубіжних ЗВО. Ґрунтуючись на результатах пошуку, можна зробити припущення про те, що або така робота у педагогічних університетах не здійснюється, або, що більш імовірно, ЗВО не вважають за потрібне повідомляти інформацію про свою міжнародну діяльність.

Також у результаті проведеного моніторингу визначено, що розвиток міжнародних зв'язків педагогічних університетів реалізується через спільну наукову діяльність на підставі укладених угод про співпрацю; забезпечення представництва педагогічних університетів на світовому ринку освіти й науки; участь у міжнародних програмах і фондах, отримання фінансової підтримки досліджень у вигляді грантів; організацію міжнародних конференцій на базі педагогічних університетів і участь викладачів українських університетів у наукових форумах за кордоном; регулярні контакти з традиційними партнерами, обмін інформацією, підготовку спільних наукових публікацій; наукові закордонні стажування та відрядження, обмін досвідом науково-педагогічної діяльності; створення спільно з зарубіжними партнерами культурно-освітніх і навчально-методичних центрів, нових навчальних закладів.

Невирішеними проблемами залишаються: імплементація найсучасніших наукових досягнень у зміст підготовки вчителів-предметників; популяризація і маркетинг науково-педагогічних здобутків; посилення наукових зв'язків з іноземними ЗВО; розширення участі в міжнародних наукових проектах тощо. Вважаємо, що для підвищення ефективності наукової діяльності педагогічних університетів має бути розроблена відповідна програма інтернаціоналізації, яка враховувала б спрямованість України на інтеграцію в Європейський і науковий простір.

Вагомим для наших педагогічних міркувань щодо досліджуваної проблеми є визначення інтернаціоналізації сформульоване Дж. Найт, яка вважає, що це «процес цілеспрямованого надання вищій освіті міжнародного, міжкультурного або глобального виміру з метою підвищення якості освіти і науки для всіх студентів і співробітників вищих навчальних закладів, а також здійснення вагомого внеску в життя суспільства» [5, с. 2]. На нашу думку, це визначення підкреслює виокремлені нами тенденції підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції, та дозволяє нам зробити висновок, що інтернаціоналізація не є механізмом підвищення якості вищої педагогічної освіти. Зауважимо на пріоритетності інтернаціоналізації навчальних програм і освітнього процесу, а не на розвитку мобільності.

Зазначимо, що процеси інтернаціоналізації педагогічних університетів України ще не є достатньо інтенсивними, про що свідчить їх незначна присутність у міжнародних академічних рейтингах, низький рівень цитування наукових публікацій викладачів, нечисленна диверсифікація джерел фінансування ЗВО, низькі показники академічної мобільності. Це зумовлено недостатньою увагою до напряму інтернаціоналізації вищої освіти та загалом негативно впливає на ефективність діяльності університетів, їх конкурентоспроможність і розвиток національної економіки.

Уважаємо, що інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти — це основа її фундаменталізації, невід'ємна складова частина підготовки майбутніх учителів відповідно до вимог євроінтеграції. Оскільки основною метою діяльності педагогічного університету є забезпечення високої якості підготовки педагогічних, наукових і науково-педагогічних кадрів, ефективного використання освітнього та наукового потенціалу навчального закладу для модернізації системи освіти регіону та розв'язання його соціокультурних і соціально-економічних проблем.

Зазначимо, що хоча окремої програми інтернаціоналізації Вінницького державного педагогічного університету (ВДПУ) немає, натомість є статут і концепція стратегічного розвитку університету. Їх аналіз свідчить те, що інтернаціоналізація вищої педагогічної освіти, відповідно до виділених тенденцій підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції, позиціонується як стратегічний напрям освітньої та наукової діяльності ВДПУ. З метою інтернаціоналізації колектив університету розв'язує такі завдання:

- пріоритетний розвиток наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення освітнього процесу, впровадження нових освітніх технологій, удосконалення науково-методичного забезпечення, поліпшення якості підготовки та підвищення кваліфікації науково-педагогічних кадрів;
- розвиток партнерських відносин з господарюючими суб'єктами, а також органами державної влади та місцевого самоврядування;
- залучення додаткових позабюджетних фінансових коштів;
- розширення міжнародної інтеграції, створення умов для залучення іноземних інвестицій.

У процесі дослідно-експериментальної роботи, відповідно до Концепції стратегічного розвитку ВДПУ, нами визначено напрями інтернаціоналізації університету.

Внутрішня інтернаціоналізація університету — створення такої культури і клімату всередині ВДПУ, які просувають і підтримують міжнародне і міжкультурне порозуміння. При цьому реалізація всіх програм, про-

ектів, досліджень містить міжнародний вимір (відповідає міжнародним стандартам, включає зарубіжні напруження, реалізується спільно з іноземними партнерами).

Внутрішня інтернаціоналізація університету передбачає:

- розширення навчальних планів і підготовку своїх студентів в закордонних навчальних закладах;
- підготовку майбутніх учителів, які володіють необхідними компетенціями для життя і успішної професійної діяльності в полікультурному та багатомовному середовищі;
- мобільність освітніх програм та інституційне партнерство;
- посилення ролі ВДПУ як науково-освітнього, культурного й соціально-просвітницького центру Подільського регіону;
- впровадження в освітній процес та наукову діяльність інформаційного освітнього та SMART середовища.

Інтернаціоналізація на рівні університету — процес перетворення ВДПУ в інтернаціональний, включення міжнародного аспекту у всі компоненти управління університетом з метою підвищення якості викладання і наукових досліджень та досягнення високого рівня професійної підготовки.

Інтернаціоналізація на рівні університету включає:

- формування нових міжнародних стандартів освітніх програм;
- модернізацію і підвищення конкурентоспроможності освітніх програм і наукових досліджень;
- підвищення якості освіти та досліджень за рахунок участі студентів і викладачів у міжнародному процесі обміну знаннями;
- розвиток міжнародної співпраці через програми академічного обміну та прийняття участі в міжнародних проектах;
- міжнародну акредитацію навчальних програм з метою інтернаціоналізації підготовки фахівців.

Зовнішня інтернаціоналізація університету — процес транскордонного надання освітніх продуктів і послуг в зарубіжні країни за допомогою різних освітніх технологій і через різні адміністративні угоди.

Зовнішня інтернаціоналізація університету забезпечується:

- диверсифікацією і зростанням фінансових надходжень через залучення іноземних студентів на платне навчання;
- інтеграцією в навчальні програми міжнародного виміру та освітніх стандартів;
- мобільністю студентів та професорсько-викладацького складу в освітніх цілях.

Провідним структурним підрозділом, що забезпечує інтернаціоналізацію університету, є відділ міжнародних зв'язків. У ВДПУ для працівників і студентів відділ міжнародних зв'язків надає такі види послуг: організація стажувань, оформлення необхідних документів для виїзду закордон, пошук грантів, як індивідуальних, так і колективних, допомога в оформленні заявок на гранти. Для іноземних студентів — оформлення документів на в'їзд в Україну, реєстрація за місцем перебування, продовження терміну дії віз, оформлення медичних страховок тощо.

З метою більш ефективної організації напрямів інтернаціоналізації в структурі міжнародного відділу створено й функціонують сектори: програм обміну, організації стажувань, соціокультурної адаптації тощо. Співробітники секторів — це консультанти з певних питань, наприклад, основним завданням співробітників сектору соціокультурної адаптації є допомога іноземним студентам, розвиток системи консультаційних послуг, проведення різних культурно-освітніх заходів та адаптаційних програм з метою сприяння їх адаптації до іншого культурного середовища.

Основними завданнями підрозділу соціокультурної адаптації є:

- створення умов для розвитку соціокультурного простору з метою адаптації іноземних студентів;
- забезпечення комфортного психологічного стану студентів для оптимального виконання навчальних завдань;
- виховання навичок міжкультурної комунікації, активізація міжкультурних зв'язків, розвиток, взаємодія, взаємопроникнення культур;
- задоволення потреб у вивченні мови й постійний мовний тренінг у спільній культурній діяльності;
- поповнення знань і формування навичок у сфері української культури шляхом проведення зустрічей, бесід, занять, дискусій, ділових ігор, майстер-класів, перегляду фільмів, відвідування експозицій, виставок, музеїв, концертів, театрів.

Відділ міжнародних зв'язків безпосередньо взаємодіє з академічними підрозділами університету через регулярні інформаційні семінари, під час яких співробітники відділу розповідають про можливості академічної мобільності, проведення лекцій, в яких описуються певні грантові програми та програми обміну, різноманітні інформаційні ресурси. Цікавим є досвід залучення волонтерів-студентів, які вже мають досвід участі в програмах студентської мобільності.

Співробітникам відділу міжнародних зв'язків рекомендовано підвищувати свій професійний рівень в сфері міжнародної освіти в міжнародних відділах іноземних університетів. Викладачам рекомендовано проходи-

ти стажування в закордонних партнерських університетах, які реалізують спільні освітні програми, в тому числі проводити там семінари та лекції. Ключовим питанням є володіння іноземними мовами, для вирішення якого потрібно організувати відповідне навчання та підвищення кваліфікації викладачів.

Для розширення кола залучених до академічної мобільності пропонуємо організувати навчальні семінари з проблем академічної мобільності, а також підсилювати іншомовну підготовку викладачів шляхом стажування закордоном, навчання на курсах іноземних мов. Ефективною мотивацією викладачів та співробітників є запровадження відповідного показника рівня володіння мовами в систему рейтингового оцінювання та конкурсного відбору на посаду.

Одним з основних заходів інтернаціоналізації університету є розвиток в університеті системи інформування про можливості академічної мобільності та залучення студентів і викладачів як потенційних учасників, а також інформування про проблеми, пов'язані з академічною мобільністю. Для цього проводяться регулярні інформаційні семінари, під час яких співробітники відділу міжнародних зв'язків розповідають про можливості академічної мобільності, про діючі гранти та програми обміну, про можливості навчання за кордоном. На сайті університету розміщена інформаційна сторінка URL: <https://vspu.edu.ua/content/int/international.shtml>, на якій висвітлено поточні грантові програми з умовами участі в них.

У процесі дослідно-експериментальної роботи нами визначено, що реалізація програми інтернаціоналізації в педагогічному університеті може бути здійснена в декілька етапів.

- Попередній етап — пошук партнерів. Дуже часто іноземні університети самостійно звертаються до українських для встановлення партнерських зв'язків, іноді представники різних університетів знайомляться під час проведення міжнародних заходів і проявляють взаємний інтерес один до одного.

- Підготовчий етап — організаційна діяльність — складається протокол намірів (зазвичай це попередня угода), процес узгодження протоколу, підписання протоколу уповноваженими представниками партнерських університетів. Зазвичай протоколи підписуються ректорами. Передбачений урочистий процес підписання, коли представники іноземного університету приїжджають до українського (або навпаки) і підписують протокол. Також можливе заочне підписання, коли підписаний однією стороною протокол направляється в партнерський університет, де протокол підписується іншою стороною. Кожен з університетів-партнерів має варіант угоди, підписаної обома сторонами.

- Основний етап — процес реалізації протоколу. Цей етап передбачає складання та підписання додаткових угод про створення програм подвійних дипломів, про програми обміну, про направлення викладачів тощо. Як тільки підписані додаткові угоди, починається процес узгодження навчальних планів, затвердження термінів приїзду студентів чи викладачів. Після цього починається процес оформлення документів для виїзду на стажування, навчання в партнерський університет. Після виконання всіх необхідних формальностей, студенти та викладачі починають навчання/стажування.

- Заключний етап. Після повернення в рідний університет починається процес перезарахування отриманих в іноземному університеті кредитів, дисциплін і періодів навчання (для студентів) і процес звіту про стажування (для викладачів).

Як показала наша практика, реалізація програми інтернаціоналізації в педагогічному університеті забезпечує:

- посилення інтеграції науки та освіти, більш тісний контакт ВДПУ з науковими установами МОН України та Національної академії педагогічних наук України;
- розширення освітніх функцій аспірантури, поліпшення планування освітнього процесу та формування контингенту аспірантів і докторантів;
- участь у науково-дослідній роботі всіх суб'єктів освітнього процесу: студентів, аспірантів, докторантів, професорсько-викладацького складу;
- участь науковців ВДПУ в цільових програмах, наукових, науково-технічних, інноваційних програмах і конкурсах грантів, які декларуються МОН України, іншими відомствами, державними науковими фондами;
- розвиток партнерства з підприємствами та іншими господарюючими суб'єктами регіону;
- участь ВДПУ в реалізації науково-технічної політики на регіональному рівні;
- розширення участі науковців ВДПУ в міжнародних наукових і освітніх програмах, створення умов для залучення іноземних інвестицій.

Уважаємо, що одним з ключових напрямів міжуніверситетського співробітництва є розробка та реалізація спільних програм, спрямованих на надання студентам можливості стажувань у зарубіжних ЗВО і отримання двох дипломів — українського університету та диплома закордонного університету-партнера.

Так, програма Німецької служби академічних обмінів (DAAD) «Інтегровані міжнародні навчальні плани з подвійним дипломом про вищу освіту» дозволяє студентам, аспірантам, викладачам українських педагогічних університетів здійснювати поїздку для знайомства, навчання, стажування у ЗВО Німеччини.

Міжнародна освітня програма «Еразмус Мундус: Вікно в Європейське Співробітництво» (Erasmus Mundus External Cooperation Window) спрямована на розвиток взаєморозуміння та взаємовигідної співпраці в галузі вищої освіти між країнами Європейського Союзу та їх географічними партнерами. Програма передбачає перебування українських і зарубіжних викладачів в університетах-учасниках консорціуму, а також навчання студентів і аспірантів в університетах-партнерах. Крім загальних ознайомлювальних двосторонніх поїздок і зустрічей, знайдені нові форми спільної освітньої та практичної діяльності для студентів і викладачів: включене навчання — направлення в закордонний ЗВО студента на навчання на різні терміни за суміжними спеціальностями/напрямами підготовки. Міжнародна діяльність педагогічних університетів спрямована на використання міжнародного ресурсу для підвищення якості освіти, реалізацію принципів Болонської декларації, сприяння інноваційним процесам і структурним перетворенням у системі вищої освіти.

Зазначимо, що міжнародна діяльність вітчизняних педагогічних університетів набуває характеру цілісної системи, має свої стратегічні пріоритети, гнучке управління, розгалужену інфраструктуру та спирається на свій міжнародний авторитет і науковий потенціал. Щорічно на основі міжурядових і міжвузівських угод за кордоном навчаються, проходять стажування та підвищують свою кваліфікацію сотні студентів і магістрантів, викладачів, співробітників і аспірантів українських університетів. У свою чергу, низка викладачів і науковців зарубіжних університетів-партнерів працюють на різних кафедрах вітчизняних ЗВО. Все це сприяє подальшому міжнародному визнанню українських ЗВО, пошуку нових форм міжнародного співробітництва.

Участь у програмах спільної з зарубіжними ЗВО практичної діяльності надає можливість студентам і викладачам вітчизняних педагогічних університетів мати реальну користь з існування світового простору вищої освіти, яка полягає не лише у підвищенні свого освітнього рівня, а й у доступі до всього різноманіття міжкультурних і мовних можливостей, що, в свою чергу, сприяє формуванню особливих компетенцій, які зараз високо цінуються на міжнародному освітньому ринку праці.

Проводячи послідовно в життя ідею інтеграції України в європейський простір, у своїй практичній роботі Вінницький державний педагогічний університет прагне забезпечити подальшу демократизацію, відкритість і прозорість освіти, сприяти мобільності студентів і викладачів. Реалізація цього завдання здійснюється завдяки розвитку співробітництва з європейськими установами вищої освіти. Аналіз європейських стандартів і рекомендацій внутрішнього і зовнішнього забезпечення якості [6] вимагає від українських педагогічних університетів усебічного розширення цього співробітництва, особливо щодо розробки навчальних планів, розробки схем мобільності та інтегрованих програм навчання і досліджень.

У цьому відношенні суттєву допомогу нашому університету надає плідне міжнародне міжвузівське співробітництво в межах європейських проектів. Станом на кінець 2018 року у ВДПУ укладено 46 угод з іноземними ЗВО і науковими установами та понад 90 угод з вищими навчальними, професійно-технічними і загальноосвітніми навчальними закладами, установами й організаціями України. Продовжується співробітництво з науковими установами України, зокрема на базі ВДПУ плідно працюють спільні лабораторії з Інститутом української мови НАН України, Науково-дослідним інститутом українознавства МОН України, Інститутом інформаційних технологій і засобів навчання, Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих та Інститутом професійно-технічної освіти НАПН України.

Напрями наукових досліджень ВДПУ узгоджені з пріоритетами державної наукової, науково-технічної та інноваційної політики з урахуванням специфіки євроінтеграційних процесів [7]. Пріоритетними напрямами інтернаціоналізації підготовки висококваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних кадрів в умовах євроінтеграції визначаємо:

- розвиток наукового потенціалу університету, розширення взаємозв'язку науки та освіти в нових соціально-економічних умовах;
- створення різних моделей інтеграції науки і вищої освіти;
- розвиток фундаментальних і прикладних наукових досліджень, спрямованих на вдосконалення системи освіти всіх її рівнів, широке використання інноваційних педагогічних та ІКТ, удосконалення науково-методичного забезпечення освітнього процесу, поліпшення якості підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів; забезпечення наукової основи підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів на рівні європейських і світових вимог;
- розроблення механізму формування, оновлення та реалізації пріоритетів наукової діяльності, розв'язання пріоритетних проблем розвитку системи освіти та організації наукових досліджень як основи фундаменталізації педагогічної освіти;
- визначення основних компонентів системи наукових програм, спрямованих на вирішення проблем розвитку освіти;
- створення сприятливих умов для наукової діяльності кафедр педагогічного університету;

- стимулювання організації наукових лабораторій, центрів, науково-освітніх і науково-виробничих структурних підрозділів університету, зокрема, для створення умов з активного просування на світовий ринок вітчизняної наукової продукції шляхом експорту результатів науково-освітньої діяльності;
- розроблення організаційно-фінансового механізму підтримки науково-дослідної роботи студентів, аспірантів і молодих учених;
- забезпечення ширшої участі науковців у міжнародних наукових і освітніх програмах;
- вдосконалення системи показників наукової активності та наукової продуктивності викладачів педагогічного університету;
- створення умов для залучення й закріплення талановитої молоді у сфері науки, включаючи вдосконалення практики стажування за кордоном;
- стимулювання взаємодії з ЗВО-партнерами, зайнятими науковою, науково-технічною та інноваційною діяльністю за кордоном, активне залучення їх до реалізації наукових програм і проєктів;
- відновлення та розвиток міжнародних наукових і науково-технічних зв'язків;
- розвиток системи спеціалізованих учених рад із захисту дисертацій.

Отже, нами визначено, що процес інтернаціоналізації вищої освіти повинен розглядатися з урахуванням багатовимірності політичних, соціально-економічних, культурних та академічних аспектів, а також на глобальному, регіональному та національному рівнях з урахуванням впливу глобалізації та регіоналізації.

Аналіз роботи педагогічних ЗВО України дозволив нам зробити висновок, що інтернаціоналізація визнає межі, в яких університет розвивається в умовах глобалізації та виділити три основних напрями інтернаціоналізації: перш за все, активність в міжнародній діяльності переходить з індивідуального рівня на університетський і підхід до цього питання стає серйозним і спланованим; другий — міждержавне співробітництво, уособленням якого є Болонський процес; третій — наднаціональний процес, що відбувається на рівні і в рамках Європейського Союзу.

Важливим у контексті нашого дослідження є висновок Нільсона, який вважає, що «Мета міжнародного співробітництва — створити конкурентоспроможного випускника на глобальному ринку праці, здатного вирішувати поставлені завдання, який не буде обмежений рамками знань лише у певній сфері. Це можливо реалізувати шляхом створення актуальних на даний момент курсів у співпраці з викладачами з інших університетів, забезпечивши здобуття такої освіти кращими студентами різних національностей. Результати такої програми мають бути продемонстровані у міжнародних наукових публікаціях, великій кількості випускників, працевлаштованих у міжнародних компаніях, та бажанні нових університетів світу до співпраці» [8].

Тому, не зважаючи на певні заходи в напрямі інтенсифікації міжнародного співробітництва, вважаємо, що інтеграція Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського в європейський освітній простір вимагає вироблення нових механізмів співробітництва з європейськими закладами вищої освіти, серед яких: обмін студентами ЗВО; залучення більшої кількості іноземних студентів; підготовка фахівців, спроможних продемонструвати власну компетентність в умовах світової конкуренції.

### Література

1. Козловський Ю. М. Моделювання наукової діяльності вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект : монографія. Львів : СПОЛОМ, 2012. 484 с
2. Мещанінов О. П. Сучасні моделі розвитку університетської освіти в Україні: монографія. Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2005. 460 с.
3. Закон України «Про освіту» // База даних [Законодавство України]. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
4. Internationalizing Higher Education Worldwide: National Policies and Programs / R.M. Helms, L.E. Rumbley, L. Brajkovic, G. Mihut // American Council on Education, The Boston College Center for International Higher Education. 2015. URL: <http://www.acenet.edu/news-room/Documents/National-Policies-and-Programs-Part-1-Global.pdf>.
5. Найт Джейн. Пять истин об интернационализации // «Международное образование». URL: <http://ihe.nkaoko.kz/archive/291/2505/>.
6. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. К. : Ленвіт, 2006. 35 с.
7. Коломієць А., Лазаренко Н., Громов Є. Концептуальні засади розвитку наукової діяльності педагогічного університету на сучасному етапі розвитку суспільства. URL: <http://journals.pu.if.ua/index.php/esu/article/download/1871/1856>.
8. Інтернаціоналізація вищої освіти. URL: <http://www.univ.kiev.ua/news/7990>.

## ОСОБЛИВОСТІ МОРАЛЬНО-ДУХОВНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ВИКЛИКІВ ЧАСУ

**С. І. Ткачов**

д. пед. н., професор, професор кафедри педагогіки та психології  
Харківської державної академії фізичної культури

**Н. О. Ткачова**

д. пед. н., професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**А. С. Ткачов**

д. пед. н., доцент кафедри початкової і професійної освіти  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Сучасний розвиток українського суспільства характеризується двома важливими тенденціями, що гармонійно доповнюють одна одну. Так, з одного боку, в останні роки відбувається подальше зміцнення української державності й національної ідентичності, посилюється значущість сталих національних традицій та звичаїв, а з іншого — спостерігається активна інтеграція України в європейське та світове співтовариство, що передбачає залучення української спільноти до загальнолюдських цінностей, правових та моральних норм демократичної держави.

Слід акцентувати, що наявна суспільно-політична ситуація в Україні зумовила підвищення вимог до результатів морально-духовного виховання студентів вищої школи. Це пов'язано з нагальною потребою формування в майбутніх фахівців позитивного мислення, високої духовної культури, умінь конструктивної взаємодії з людьми, які можуть значною мірою відрізнитися за особистісними переконаннями, культурними традиціями, релігійним віросповіданням тощо, унаслідок чого постає необхідність переосмислення ролі вищої школи у здійсненні морально-духовного виховання студентської молоді.

З огляду на високу соціальну значущість та багатоаспектність морально-духовного виховання особистості означена проблема сьогодні перебуває в центрі уваги фахівців у різних наукових галузях. Так, філософські засади морально-духовного становлення особистості обґрунтовано в наукових працях В. Баранівського, М. Боришевського, В. Кременя, Ю. Москаленка, Л. Сохань, М. Ценкота ін. Психологічні витоки становлення духовності як унікального соціального феномена розкрито в дослідженнях таких вітчизняних і зарубіжних авторів, як І. Бех, В. Васютинський, О. Киричук, Г. Костюк, Р. Мей, К. Роджерс, М. Фрідман та ін. Окремі педагогічні аспекти здійснення морально-духовного виховання молоді, у тому числі студентів вищої школи, висвітлено в наукових доробках О. Вишневського, І. Зязюна, О. Сухомлинської, К. Чорної, Г. Шевченка, П. Щербаня та ін. Варто відзначити, що вказані науковці зробили вагомий внесок у дослідження проблеми морально-духовного виховання особистості. Проте результати вивчення стану теоретичної та практичної розробленості зазначеної проблеми свідчать про наукову доцільність подальших наукових розвідок. Зокрема, постає актуальна потреба у з'ясуванні особливостей морально-духовного виховання студентської молоді в умовах подальшої глобалізації суспільного життя.

Для уточнення власного розуміння суті морально-духовного виховання вважаємо за доцільне насамперед визначитись із тлумаченням понять «духовність» і «моральність». Щодо першого з них наведемо трактування М. Боришевського, який під «духовністю» розуміє «утворення у структурі свідомості та самосвідомості особистості, в яких у формі ціннісних орієнтацій віддзеркалюються її найбільш актуальні морально релевантні потреби, інтереси, погляди, ставлення до навколишньої дійсності, до інших людей, до себе самої, що стали суб'єктивно значущими регуляторами активності» [2, с. 10]. У свою чергу, В. Киричок акцентує, що моральність — це «характеристика особливої практичної діяльності людей, що мотивується моральними ідеалами, переконаннями, нормами та принципами» [4, с. 526].

Як з'ясовано, багато сучасних науковців присвячують свої публікації висвітленню різних аспектів духовно-морального виховання молоді. Однак тільки деякі з них визначають власну точку зору щодо визначення суті цього виховання. Так, К. Плівачук стверджує, що духовно-моральне виховання становить цілісний процес засвоєння людиною визначених моральних норм і правил, розвитку соціально значущих мотивів і навичок поведінки [10]. Проте варто зауважити, що в цьому визначенні не відбито духовну складову поняття.

За висновками К. Євсюкової, духовно-моральне виховання спрямоване на забезпечення духовно-морального становлення зростаючої особистості. Цей процес являє собою набуття духовного й морального досвіду, що «вирощується» педагогом під час взаємодії з вихованцем [5, с. 127]. Не заперечуючи правильність висловлених думок авторки, зауважимо, що використані в цьому визначенні поняття («духовно-моральне становлення особистості», «духовний і моральний досвід») вимагають додаткового авторського роз'яснення їхньої суті.

Більш чітко тлумачення поняття «морально-духовне виховання» наведено в наукових працях Т. Петракової. Як вона пояснює, сутнісними характеристиками людини є духовність і моральність. Перша з названих характеристик відображає спрямованість особистості на досягнення обраних нею цілей, вищі («вертикальні») прагнення людини. Друга характеристика відбиває сукупність загальних принципів поведінки людей стосовно один до одного та суспільства загалом. Тому дослідниця сприймає моральність як сферу «горизонтальних» устремлінь індивіда. Ці обидві характеристики людини тісно пов'язані з її мотиваційною сферою, причому як зовнішньо (моральність), так і внутрішньо (духовність) [8; 9].

На основі наведених міркувань Т. Петракова визначає морально-духовне виховання як відкриту систему виховання, спрямовану на формування емоційно-мотиваційної сфери особистості, що становить системоутворюючий елемент її внутрішнього світу. Причому цей організований, цілеспрямований процес передбачає здійснення впливу педагога на духовно-моральну сферу особистості і на раціональному, і на емоційно-інтуїтивному рівнях. Важливо також відмітити, що в змісті духовно-морального виховання особистості мають знайти своє відображення всі найбільш суттєві виміри її буття. За висновками Т. Петракової, для успішного здійснення цього процесу педагог у потоці інформації, що пропонується для засвоєння суб'єктам навчання, має виокремлювати й достатньо повно використовувати її виховний та ціннісний потенціал, а також реалізувати алгоритми формування в молоді ієрархії соціально значущих ставлень до існуючої дійсності. У свою чергу, це сприятиме самовизначенню особи на основі її самопізнання, самоактуалізації й самореалізації, а також розвитку емоційно-ціннісної сфери як своєрідного ядра особистості [там само].

Зі свого боку Л. Хоружа та В. Киричок наголошують, що в умовах інтенсивного реформування вітчизняної системи освіти існує актуальна потреба в розробці та впровадженні нової концепції духовно-морального виховання, зорієнтованої на розвиток духовності української молоді, забезпечення засвоєння кожною особистістю світоглядних та загальнолюдських цінностей та моральних норм [11, с. 29]. Дослідники також пояснюють, що саме поняття духовності розглядається в науковій літературі з трьох основних позицій: онтології — як розуміння і сприйняття її у контексті особистісно-буттєвої і соціально-буттєвої складової; теології — як певна мета, «божественний проект» або «ціль» розвитку особистості в її світському визначенні; аксіології — як розуміння триєдиної ідеї «істина—добро—краса», що забезпечуються розумовим, моральним та естетичним вихованням особистості [11, с. 27].

На основі врахування наведених вище міркувань науковців визначено, що духовність — це інтегративна особистісна якість, що забезпечує спроможність людини до активного самотворення та перетворення навколишнього світу на засадах вищих моральних цінностей. У свою чергу, моральність являє собою якість людини, що проявляється в її прагненні завжди керуватися у своїх словах, діях та поведінці нормами моралі. З урахуванням цього зазначимо, що морально-духовне виховання — це цілеспрямований вплив педагога на вихованців з метою формування в них духовності та моральності. Означений процес має ієрархічний характер та стосується всіх аспектів життєдіяльності людини, забезпечуючи формування її ставлень до Творця, Батьківщини, себе та інших людей, праці тощо.

Варто взяти до уваги, що морально-духовне виховання людини найбільш інтенсивно відбувається в дошкільному та шкільному віці. Проте важливість здійснення цього процесу у вищій школі теж не можна недооцінювати. Більш того, у розвитку сучасного українського суспільства, коли відбувається руйнування застарілих соціальних цінностей та їх заміна новими ціннісними пріоритетами, проблема духовно-морального виховання студентської молоді перетворюється в одне з головних завдань державної політики в галузі вищої освіти, сприяючи ствердженню її високої духовної місії. Від того, якою мірою випускники вищої школи будуть готові взяти на себе відповідальність за подальшу розбудову в Україні демократичного суспільства, збереження та розвитку культурних здобутків, духовності українського народу, залежить не тільки власна доля молодих фахівців, але й майбутнє держави загалом.

Однак, за результатами опитування студентів, значна кількість респондентів віддає перевагу не духовним, а матеріальним цінностям. Так, більше половини студентів визнали, що після закінчення закладу вищої освіти вони збираються під час пошуку місця роботи насамперед керуватися розміром заробітної платні та враховувати можливості власного кар'єрного росту. Причому близько третини випускників взагалі планують виїхати працювати за кордон, хоч вони не виключають можливості свого повернення на батьківщину у випадку, якщо соціально-економічна ситуація в Україні покращиться.

Решта студентів прагне залишитися жити та працювати в Україні. При цьому багато з них вже сьогодні прагнуть брати активну участь у суспільному житті, займатися професійним самовдосконаленням. Однак часто молоді люди юнацького віку через нестачу життєвого досвіду неспроможні правильно оцінити ті чи інші соціальні явища й процеси, дії різних людей. Тому нерідкими є випадки, коли дорослі зрілі люди (наприклад, політики), маніпулюючи свідомістю студентів та зловживаючи їхнім бажанням відстоювати справедливість, переконують молодих людей брати участь у різних сумнівних заходах, у тому числі противоправного характеру.

У світлі викладеного зазначимо, що педагогічно грамотне організоване морально-духовне виховання студентів допоможе їм не тільки уникнути помилок у виборі власної поведінки в тих чи інших проблемних життєвих ситуаціях, а й обрати правильний шлях освоєння світу, відпрацювати стійке гуманне ставлення до себе та інших людей, виробити ціннісні орієнтації, які визначають загальну життєву позицію людини.



Значущість порушеної проблеми зумовлена також поглибленням процесу глобалізації, яка сьогодні є визначальним фактором подальшого розвитку суспільства та охоплює всі царини його життєдіяльності: культуру, науку, економіку, освіту, політику тощо. Адже в такій ситуації виникає питання, яким чином забезпечити узгодження й оптимальне поєднання в освітньому процесі вищої школи реалізацію національних та загальнолюдських цінностей, що, з одного боку, сприяє збереженню духовної культури, самобутності, менталітету українського народу, а з іншого — забезпечує залучення студентської молоді до загальної культури людства. При цьому варто відзначити, що світ цінностей саме і є «сферою духовної діяльності людини, її моральної свідомості, її прихильностей — тих оцінок, у яких відбивається міра духовного багатства людини» [2, с. 21].

Як відомо, ЮНЕСКО проголосило XXI століття століттям освіти, визнавши у такий спосіб її роль як провідного засобу не тільки розв'язання сучасних глобальних соціальних проблем, але й формування нових духовних підвалин людської цивілізації. У такій ситуації цінності відіграють роль певного її стабілізуючого компонента, своєрідного підґрунтя для пошуку людьми нових парадигм життя [6, с. 141].

Вищевказане підтверджується думкою В. Андрущенка, який вважає, що в умовах глобалізації суспільства процес модернізації вищої освіти має бути спрямований на підвищення її ефективності й конкурентоспроможності. Автор також наголошує, що освіта повинна забезпечити «збереження минулого, його очищення від деформацій і осучаснення у відповідності зі світовим досвідом» [1, с. 372]. У свою чергу Г. Калінічева зазначає, що процеси глобалізації в галузі освіти сприяють поглибленню її інтернаціоналізації, стандартизації, а це активізує модернізацію вітчизняної системи вищої освіти. Водночас дослідниця підкреслює, що слід запобігати й негативним впливам глобалізації шляхом розробки та реалізації виваженої стратегії подальшого розвитку вищої школи відповідно до національних інтересів та державних потреб України [7, с. 97].

Оскільки саме в юнацькі роки відбувається становлення системи стійких ціннісних орієнтирів людини, що постають як внутрішній стрижень її особистості, дуже важливо забезпечити інтеріоризацію студентами соціально значущих, гуманістичних цінностей. У світлі цього О. Дубасенюк цілком справедливо наголошує, що соціальна валідність особистості залежить від ступеня засвоєння нею духовно-моральних цінностей, на основі яких формуються її світоглядні настанови [3, с. 81].

Слід зауважити, що певні резерви щодо здійснення культурно-морального виховання студентської молоді можна використати на заняттях практично з усіх навчальних дисциплін. Однак, особливі можливості в цьому плані містять зміст суспільно-гуманітарних і, зокрема, педагогічних дисциплін. Адже одним із провідних завдань їх викладення є забезпечення відпрацювання кожним суб'єктом освітнього процесу власного ціннісного ставлення до подій чи явищ, які пов'язані з навчальним матеріалом.

Представимо власний досвід викладання дисциплін педагогічного циклу, що забезпечує ефективне морально-духовне виховання студентів. Так, у процесі здійснення педагогічної взаємодії значна увага приділяється збагаченню навчального матеріалу духовно-моральними аспектами. Зокрема, студентам пояснюється роль духовності в її світському та релігійному трактуванні, значення моралі в житті суспільства й кожного його окремого члена, важливість для нього стати духовно завершеною індивідуальністю.

Також стимулюється пізнання майбутніми фахівцями провідних духовно-моральних цінностей, засвоєння основних знань про моральні норми, про особистісний духовний потенціал та важливість його постійного розвитку, про наявність тісного взаємозв'язку між цим процесом та саморозвитком, самовдосконаленням, самореалізацією суб'єкта навчання. Увага студентів також привертається до того факту, що здійснення особистістю морально-духовного самовиховання, з одного боку, дає їй змогу вийти за межі своєї індивідуальної свідомості та досягти рівня трансперсональних переживань, успішно інтеріоризувати основні загальнолюдські й національні цінності шляхом перетворення їх у суспільно значущі індивідуальні ціннісні орієнтації й ідеали, а з іншого боку — через механізм рефлексії забезпечити постійний розвиток та збагачення власного внутрішнього світу, досягнення гармонії з собою та навколишнім світом, розкриття своїх духовно-інтуїтивних потенцій.

Для формування у студентів адекватних теоретичних уявлень про духовність та моральність як складні особистісні феномени на заняттях широко використовуються різноманітні активні й інтерактивні методи та форми роботи (диспути, ділові й рольові ігри, обговорення проблемних ситуацій, тренінги тощо). Вирішенню поставлених педагогічних завдань, пов'язаних із забезпеченням морально-духовного становлення майбутніх фахівців, сприяє також використання на заняттях кращих зразків мистецтва (фрагменти записів класичних музичних творів, народних пісень, віршів і прози відомих українських та зарубіжних авторів, репродукції картин, вироби декоративно-прикладного мистецтва тощо), які дозволяють здійснювати ефективний вплив не тільки на когнітивну, але й на чуттєво-емоційну сферу особистості.

Під час здійснення морально-духовного виховання студенти також залучаються до написання есе та інших творчих робіт-роздумів, виконання самостійних індивідуальних та групових проектів на теми, пов'язані з порушеною проблематикою (наприклад, «Розвиток духовної культури студентської молоді в умовах глобалізованого суспільства», «Духовні цінності як основа відродження української нації» тощо), забезпечення засвоєння молодими людьми основ педагогіки емпатерменту, опанування технологій самодослідження, самооцінювання, самокоригування, гармонізації своєї інтелектуальної й емоційної сфери, оволодіння методиками визначення ціннісних орієнтацій та рівня духовного розвитку особистості тощо.

Для успішного здійснення морально-духовного виховання студентів аудиторну роботу з ними доповнено відповідною позааудиторною діяльністю майбутніх фахівців. Так, вони беруть участь у різних видах волонтерської діяльності та інших видах суспільно корисної праці (наприклад, в екологічних акціях), організації та проведенні вікторин, вечорів на відповідну тематику, благодійних концертах тощо.

Отже, можна підсумувати, що в умовах глобалізації суспільства морально-духовне виховання студентів набуває особливої значущості, оскільки воно сприяє розкриттю унікальності кожної молодої людини і водночас допомагає послабити негативні наслідки процесів глобалізації.

### Література

1. Андрущенко В. П. Роздуми про освіту: статті, нариси, інтерв'ю. К., 2004. 804 с.
2. Виховання духовності особистості : навч.-метод. посіб. / М. Й. Боришевський, Л. І. Пилипенко, О. І. Пенькова та ін./ за заг. ред. М. Й. Боришевського. Кіровоград, 2013. 104 с.
3. Дубасенюк О. А. Духовно-моральне виховання студентської молоді. Інноваційні підходи до виховання студентської молоді у вищих навчальних закладах : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (22–23 травня Житомир). Житомир, 2014. С. 78–87.
4. Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. К., 2008. 1040 с.
5. Євсюкова К. І. Духовно-моральне виховання в контексті християнських цінностей // Нова парадигма. 2014. Вип. 19. С. 120–130.
6. Живага О. В. Вища освіта в процесах глобалізації (філософський аналіз) // Вісник Національного авіаційного університету. Сер. Філософія, культурологія. 2013. №1. С. 141–144.
7. Калінічева Г. Глобалізаційні виклики часу як детермінанта модернізаційних змін у системі вищої освіти України // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». 2008. № 25 (607). С. 90–97.
8. Петракова Т. И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков : автореф. дис. ... док-ра пед. наук. М., 1999. 56 с.
9. Петракова Т. И. Духовно-нравственное воспитание в условиях общеобразовательной школы: категории, содержание, критерии. URL: <http://www.vegav.ru/common/mpublic.php?num=18>.
10. Пліванчук К. В. Духовно-моральне виховання учнівської молоді як умова ціннісного становлення особистості // Народна освіта. 2016. Вип 1. С. 37–44. URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=3941..](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=3941..)
11. Хоружа Л., Киричок В. Духовно-моральне виховання школярів в Україні: досвід та шляхи вдосконалення // Рідна школа. 2013. № 4–5 (квітень–травень). С. 26–32.

## ПОТЕНЦІЙНІ МОЖЛИВОСТІ ПОЗААУДИТОРНОЇ РОБОТИ ДЛЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ФІЗИКО-МАТЕМАТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ ХАРКІВСЬКОГО НАЦІОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ Г. С. СКОВОРОДИ

**Н. О. Пономарьова**

д. пед. н., доц., декан фізико-математичного факультету

**Н. В. Олефіренко**

д. пед. н., доц., зав. кафедри інформатики

**О. А. Жерновникова**

д. пед. н., доц., зав. кафедри математики

**В. В. Масич**

д. пед. н., зав. кафедри фізики

Як зазначається у Концепції розвитку педагогічної освіти, професії педагогічних працівників мають високу суспільну значущість і відповідальність, перебувають під особливою увагою держави. Так, до критеріїв допуску працівників до професійної педагогічної діяльності відносять як наявність у них ступеня вищої освіти за відповідною спеціальністю (програмою підготовки), так і відповідність їхньої професійної кваліфікації системі вимог, які зафіксовано у відповідному професійному стандарті [1].

Аналіз теоретичних наукових досліджень, узагальнення практичного освітнього досвіду свідчать, що високий рівень академічних досягнень не є гарантом успішної кар'єри особистості в подальшій професійній діяльності. Тому в змісті вищої педагогічної освіти, яка розглядається як відправна, все більше уваги надається розвитку загальних (універсальних, ключових) компетентностей і наголошується на необхідності формування у здобувачів вищої освіти вміння безперервно вчитися впродовж життя. У зазначеному аспекті актуальним

є невідкладне оновлення системи організації позааудиторної роботи в закладах вищої освіти (ЗВО), яка б надала можливості для професійного і особистісного розвитку та самореалізації учасників освітнього процесу [2].

Позааудиторна робота здобувачів вищої освіти — це особлива форма навчання, за якої майбутній фахівець засвоює необхідні знання, оволодіває уміннями та навичками систематично та планомірно працювати, формує власний стиль професійної діяльності. Зазначимо, що така робота є надзвичайно важливою в процесі фахової підготовки майбутніх педагогів [3]. Домінуючим елементом позааудиторної роботи здобувачів вищої освіти є цілеспрямована й системна самостійна робота.

У наукових працях розкрито різні підходи до розкриття сутності позааудиторної роботи, встановлення її різновидів, виокремлено актуальні проблеми організації позааудиторної роботи в ЗВО, перспективи підвищення її ефективності (В. Аккерман, А. Алексюк, С. Вітвицька, Л. Григоренко, О. Демченко, М. Донченко, О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, А. Кузьмінський, З. Курлянд, Л. Онучак, І. Соколова, М. Солдатенко).

Зазначені дослідники виокремлюють два типи позааудиторної роботи із здобувачами вищої освіти, як-от: обов'язкова (що являє собою переважно індивідуальну самостійну роботу з метою підготовки до навчальних занять відповідно до навчального плану спеціальності) та додаткова (проводиться понад обов'язковими вимогами навчального плану за керівництвом викладачів, за спеціальним індивідуальним планом чи графіком з урахуванням особистих інтересів і нахилів особистості).

Слід відмітити, що обов'язкова позааудиторна робота з майбутніми вчителями досить чітко регламентується усіма компонентами методичної системи навчання навчальної дисципліни (метою, завданнями, змістом навчання, принципами і методами, засобами і формами навчання). Тоді як у сучасних умовах додаткова позааудиторна робота здобувачів закладів вищої освіти вимагає цілеспрямованої організації, яка б ґрунтувалася на відповідних теоретичних та методологічних дослідженнях, а також враховувала б досвід практиків-освітян.

Традиційним є виокремлення таких основних форм позааудиторної роботи із здобувачами вищої освіти, які широко впроваджуються на фізико-математичному факультеті ХНПУ імені Г. С. Сковороди, а саме:

- індивідуальна — виконання індивідуальних навчально-дослідницьких завдань, рефератів, курсових робіт, магістерських робіт;
- групова — робота в складі постійно діючих наукових студентських товариств, клубів, гуртків, проблемних груп, їх участь у семінарах, тренінгах, майстер-класах;
- масова — участь у відкритих турнірах, конкурсах, конференціях, олімпіадах з навчальних дисциплін за фахом, предметних тижнях.

Індивідуальна позааудиторна робота — обов'язковий крок до підготовки та залучення здобувачів вищої освіти до самостійної науково-дослідної діяльності, а також до навчально-проектної діяльності.

Слід відмітити, що окрім традиційної роботи з навчальною, довідниковою, науковою, науково-популярною літературою та складанням конспектів, до якої з перших кроків навчання залучаються майбутні вчителі фізико-математичного факультету, в межах усіх навчальних дисциплін активно використовуються завдання, які вимагають роботи із сучасними електронними підручниками та посібниками, освітніми Інтернет-ресурсами, підготовку повідомлень із супроводом презентацій, складання та розв'язування задач, виконання вправ.

На кафедрах фізико-математичного факультету робочими програмами всіх навчальних дисциплін передбачено виконання здобувачами вищої освіти індивідуальних навчально-дослідних завдань або курсових робіт. Викладачі кафедри фізики та кіберфізичних систем, математики, інформатики приділяють особливу увагу особистісному спрямуванню індивідуальної позааудиторної роботи майбутніх учителів, координуючи тематику з їхніми інтересами і для кожного із них зберігаючи провідну спрямованість різних видів позааудиторної роботи. Виконання магістерських досліджень здобувачами освітнього рівня «магістр» на фізико-математичному факультеті орієнтується на вирішення актуальних для сучасної школи проблем, пов'язаних з розробкою науково-методичних питань вдосконалення навчання фізики, математики, інформатики в закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО). Викладачами усіх кафедр проводяться регулярні консультації, при чому як у очній, так і у дистанційній формах.

Ураховуючи специфіку підготовки майбутніх учителів на кафедрі математики працюють предметний та методичний гуртки, робота в яких вимагає активізацію розумових здібностей майбутніх учителів.

Гурток «Розв'язування олімпіадних задач з математики» (керівник гуртка — к. пед. н., доц. О. Є. Долгова) спрямований на поглиблення й розширення компетентностей майбутніх учителів математики щодо методів розв'язування різних типів олімпіадних задач для школярів. Слід відзначити, що гурток працює на кафедрі математики понад десять років і протягом усього цього періоду здобувачі вищої освіти цілеспрямовано запрошуються представниками ЗЗСО та управлінь освіти м. Харкова та Харківської області до підготовки і проведення математичних олімпіад різних рівнів для школярів.

Гурток «Сучасні підходи до навчання і викладання математики в школі» (керівник гуртка — к. т. н., доц. І. Г. Яловега) зорієнтований на опанування студентами інноваційних підходів до навчання математики. Хоча гурток працює на кафедрі математики тільки з 2018 року, його тематика викликала значну зацікавленість сту-

дентської аудиторії. За цей період за результатами роботи гуртківців ними було підготовлено 17 доповідей на різних студентських конференціях, опубліковано 13 тез доповідей.

Гурток «Розв'язування задач шкільних та студентських олімпіад з інформатики» (керівник гуртка — д. пед. н., проф. Л. Е. Гризун) є постійнодіючим на кафедрі інформатики. Ознайомлення майбутніх учителів інформатики з найбільш актуальними методами розв'язування олімпіадних задач сприяє їх інтелектуальному розвитку, вихованню творчого підходу до навчання, його активізації, має виключне практичне значення для подальшої професійної педагогічної діяльності. Слід відзначити, що учасники гуртка беруть участь у різних видах олімпіадних змагань з інформатики. Так, наприклад, окрім Всеукраїнської студентської олімпіади з інформатики, здобувачі фізико-математичного факультету у 2019 році брали участь Всеукраїнському етапі олімпіади з інформатики та інформаційних технологій (на базі НАУ «ХАІ» імені М. С. Жуковського), у Всеукраїнській студентській олімпіаді з розробки мобільних додатків у Мелітопольському державному педагогічному університеті імені Б. Хмельницького, 1/8 фіналу щорічної Міжнародної командної студентської олімпіади з програмування ACM-ICPC (The International Collegiate Programming Contest is an algorithmic programming contest) на базі НАУ «ХАІ» імені М. С. Жуковського), де результатами змагань команда факультету пройшла у чверть фіналу цієї олімпіади.

Через специфічність змісту підготовки майбутніх учителів інформатики до олімпіад саме з програмування та недостатньо високі, на нашу думку, результати участі здобувачів вищої освіти у зазначеному виді олімпіадних змагань, з метою оновлення та диверсифікації олімпіадної підготовки з вересня 2019 р. на кафедрі інформатики започатковано роботу спеціалізованого гуртка «Розв'язання олімпіадних завдань з програмування» (керівник гуртка — д. пед. н., професор О. Г. Колгатін). До участі у роботі гуртка запрошено майбутніх учителів різних курсів, передбачено залучення до проведення занять як найдосвідчених викладачів кафедри, так і професійних програмістів, фахівців із різних сегментів ІТ-індустрії.

Особливо відзначимо, з огляду на специфіку ІТ-сфери та з точки зору створення кращих можливостей для здобувачів вищої педагогічної освіти щодо ознайомлення зі світовим досвідом інформатичної науки, їхньої самостійної участі у зарубіжних конференціях, проектах, міжнародних олімпіадах, учасники освітнього процесу потребують удосконалення підготовки з англійської мови за професійним спрямуванням. На кафедрі інформатики з 2012 року працює постійно діючий англійський дискусійний клуб «Science around us», тематика якого передбачає вивчення та обговорення новітніх зарубіжних та вітчизняних досягнень в галузі ІКТ, а робота клубу зорієнтована на активну участь майбутніх учителів у підготовці і проведенні засідань. У роботі клубу передбачено застосування нетрадиційних інтерактивних методик для сприяння оволодіння розмовним англійським мовленням у межах заявленої тематики.

Щодо кафедри фізики та кіберфізичних систем, то понад 15 років тут працює гурток-семінар «Історія фізико-математичних наук та впровадження комп'ютерних технологій в лабораторний фізичний експеримент» (наукові керівники — к. фіз.-мат. н., доц., проф. кафедри фізики та кіберфізичних систем Є. Б. Малець, к. фіз.-мат. н., доц., проф. кафедри фізики та кіберфізичних систем В. М. Сергєєв). Предметом навчання у гуртку є вивчення історії розвитку фізичних наук та дослідження ролі фізичного експерименту в становленні фізики.

Гурток «Астрофізика та історія розвитку астронавтики» (науковий керівник — к. т. н., доц. М. Г. Александров) зорієнтований на формування сучасних поглядів майбутніх учителів фізики на сферу використання космічного простору, їх поглиблене ознайомлення з природою космічних тіл, їх будовою.

До участі у роботі гуртків залучаються здобувачі освітнього рівня «бакалавр» першого курсу. Тому слід зважити, що діяльність зазначених гуртків, є важливою для майбутніх учителів, урахувавши як суттєво різний рівень початкової фізико-математичної підготовки, так і об'єктивні і суб'єктивні труднощі в навчанні фізичних дисциплін, подоланню яких ефективно допомагає гурткова робота.

Успішній адаптації туркменських здобувачів вищої освіти, які останні 10 років складають відчутну частку контингенту на фізико-математичному факультеті, сприяють групові консультації, які систематично проводить викладач кафедри фізики та кіберфізичних систем О. В. Юрченко.

Результати роботи гуртків по кафедрі фізики та кіберфізичних систем протягом 2019 року були представлені на студентських наукових конференціях як в університеті, так і у інших навчальних закладах освіти (наприклад, у Харківському радіотехнічному коледжі, Харківському планетарії імені Ю. О. Гагаріна тощо). Напрацювання гуртківців демонструвалися відвідувачам днів відкритих дверей фізико-математичного факультету, учасникам «Днів науки» та інших масових заходів.

У 2019 році завдяки перемозі здобувачів вищої освіти кафедри фізики та кіберфізичних систем у міському конкурсі студентських проектів «Харків — місто молодіжних ініціатив» (проект «Відкрита фізика. Фізичні іграшки», автор — здобувач 4 курсу фізико-математичного факультету групи 4Ф Равх Іванна, науковий керівник — зав. лабораторією кафедри фізики П. Л. Токарев) та отриманні грошової винагороди на реалізацію мети проекту на кафедру було закуплено таке обладнання:

- катушка Тесла;
- набір демонстрацій з механіки та електрики;
- набір «Магнітна левітація»;
- 3Д ручки 2го та 5-го покоління, пластик до ручок;
- антигравітаційна машинка (2 шт.);
- квадрокоптер з камерою;
- набір для творчості «Літак на сонячній батареї»;
- набір для творчості «Поїзд на магнітній подушці»;
- набір для творчості «Торнадо»;
- набір для творчості «Голографічний проектор»;
- набір для творчості «Вантажівка на енергії солі»;
- набір для творчості «Катер на повітряній подушці»;
- набір для творчості «Екоракета».

У вересні-жовтні 2019 року за усіляким сприянням та підтримкою керівництва ХНПУ імені Г. С. Сковороди, за кошти МОН України для кафедри фізики та кіберфізичних систем фізико-математичного факультету вперше за тривалий термін було закуплене сучасне обладнання, серед якого:

- модель двигуна внутрішнього згорання;
- набір лабораторний «МолеНабір лабораторний «Молекулярна фізика та термодинаміка»» ;
- набір «Альтернативна енергія — перетворення»;
- набір «Механіка: кінематика, динаміка»;
- тесламетр — прилад для вимірювання індукції магнітного поля;
- комплект для класу робототехніки — LEGOROBOCLASS (6 наборів).

Наявність такого обладнання дозволяє говорити про відкриття якісно нових напрямів усіх видів позааудиторної роботи кафедри фізики та кіберфізичних систем, так і взагалі про перспективи сучасного оновлення та прогресивного розвитку фізичних предметних та методичних досліджень.

Масові організаційно-виховні заходи на фізико-математичному факультеті є важливою складовою позааудиторної роботи.

З 2010 року для здобувачів вищої освіти усіх спеціальностей фізико-математичного факультету кафедрою інформатики проводиться щорічний конкурс авторських програмних розробок з метою виявлення та підтримка творчих здібностей молоді в галузі ІКТ. До участі у конкурсі запрошуються здобувачі вищої освіти фізико-математичного факультету та інших факультетів, здобувачі ЗЗСО. Конкурс передбачає демонстрацію учасниками авторських програмних розробок, виконаних у відповідності до оголошених умов та теми у встановлені терміни. Під час проведення конкурсу всі учасники забезпечуються плановими консультаціями провідних фахівців кафедри з питань розробки програмних продуктів. До складу журі конкурсу входять викладачі та співробітники кафедри інформатики, актив секції інформатики студентського наукового товариства. На етапі попереднього розгляду журі конкурсу у складі робочих груп виконує рецензування робіт та надає авторам рекомендації щодо поліпшення якості програмних продуктів, які вони можуть урахувати для подальшої участі в конкурсі. Під час проведення відкритого підсумкового туру журі конкурсу визначає три кращі розробки, автори яких отримують заохочення. Матеріали конкурсів зберігаються у фонді кафедри та надаються для вільного користування. Наведемо приклади тематики конкурсних робіт: «Інформатика — мій вибір», «Слобожанщина — квітка України», «Урок моєї мрії», «Він був кріпаком і став велетнем у царстві людської культури. До ювілею Т. Г. Шевченка», «Живи, Україно, живи для краси, для сили, для правди, для волі!», «З англійською — у світ глобальний!», «Світ ІТ-професій», «Комп'ютер зсередини», «Книга — це країна і час: з минулого в майбутнє». За період роботи учасниками було підготовлено більше ніж 55 робіт.

Здобувачі вищої освіти фізико-математичного факультету й самі систематично залучаються до підготовки та проведення низки позааудиторних проектів, що передбачають проведення масової роботи із здобувачами ЗЗСО міста Харкова та Харківської області: шкільних предметних тижнів, студентських та учнівських конференцій та читань, районних та міських олімпіад та турнірів для школярів, майстер-класів та тренінгів для учнів та вчителів, виїзних профорієнтаційних зустрічей та індивідуальних й групових консультацій з учнями та вчителями Харківського регіону. Така робота безсумнівно сприяє вдосконаленню особистості майбутнього учителя, яка самостійно формує власний досвід, прагне активно реалізувати свої можливості, здатна до усвідомленого та обґрунтованого вибору рішень у різних професійних ситуаціях. Найяскравішими масовими заходами 2019 року були дні відкритих дверей, День науки, Ніч науки та Наукові пікніки.

Найочікуванішим масовим заходом року на фізико-математичному факультеті є науково-предметний тиждень «Інтеграція наук у цифровому просторі» з метою активізації інтересу майбутніх учителів до набуття

знань з найважливіших наук цифрової ери — інформатики, математики та фізики. Упродовж тижня відбуваються різнопланові конкурси, масові заходи, інтелектуальні змагання, студентські конференції з актуальних питань інформатики, круглі столи, де обговорюються новації в інформаційних технологіях.

Особливу зацікавленість протягом останніх років викликали насичені та змістовні предметні брейн-ринги та брейнстормінги, майстер-класи з інтерактивної фізики, медіаосвіти, робототехніки, 3D моделювання та 3D друку тощо, квести та онлайн веб-квести та багато інших заходів.

Важливо, що концепція тижня, яка передбачає органічне поєднання заходів наукового спрямування з розважально-пізнавальною програмою прояв творчої активності й ініціативності учасників освітнього процесу, робить дійсно масовим заходом, у якому приймають участь здобувачі вищої освіти всіх курсів фізико-математичного факультету — від першого до випускного — і викладацькі колективи всіх кафедр факультету.

Отже, проведений аналіз та узагальнення досвіду роботи кафедр фізико-математичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди із організації позааудиторної роботи з майбутніми учителями фізики, математики, інформатики свідчить, що позааудиторна робота має низку суттєвих переваг, серед яких: відсутність часових обмежень, виключення авторитарного керівництва з боку професорсько-викладацького складу, можливість якнайповнішого врахування інтересів суб'єктів освітнього процесу, позитивний вплив на психологічний клімат у освітньому середовищі, активне сприяння самореалізації особистості. Особливо значущим є те, що позааудиторна робота сприяє інтелектуальному розвитку особистості, самостійності, креативності, конкурентоздатності майбутнього вчителя.

### Література

1. Концепція розвитку педагогічної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-do-gromadskogo-obgovorennya-proekt-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 19.10.2019).
2. Пономарьова Н. О. Концептуальні засади постановки науково-дослідної роботи студентів вищих педагогічних навчальних закладів : матеріали Міжнар. теор.-методолог. конф. «Методологічні питання наукового дослідження в педагогіці та соціальній педагогіці» (Харків, 27.02.2007). Харків : ХГОКЗ, 2007. С. 50–51.
3. Смерчак Л. Позааудиторна самостійна робота у системі професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів // Молодь і ринок. 2011. №12 (83). С. 63–65.

## ПЕДАГОГІКА ДОЗВІЛЛЯ — ДУХОВНІСТЬ, ІНТЕЛЕКТ, СТРАТЕГІЯ

А. О. Денисенко

к. пед. н., доцент, доцент кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Освіта — запорука майбутнього країни; це банк збереження культури народу, національних цінностей (історії, традицій); це важіль примноження інтелектуального потенціалу держави (освіченості громадян, професійної майстерності майбутніх фахівців), це портал виховання громадянської самосвідомості й людських цінностей (патріотизму, моралі та ін.), розвитку людських здібностей (творчості, естетичного смаку, етикету та ін.).

Під час перебування дитини, молодої людини у навчально-виховних закладах (дитячий садок, школа, позашкільний заклад, заклади вищої освіти та ін.) освіта системно, послідовно, безперервно і фундаментально здійснює комплекс педагогічних завдань. Одне з важливих освітніх завдань — це створення умов (психологічних, педагогічних, соціальних, економічних тощо) для раціонального, доцільного, змістовного, багатоаспектного дозвілля молоді з метою розвитку, самореалізації й удосконалення загальних і специфічних здібностей особистості, її соціалізації, задоволення потреб та інтересів молоді країни й виховання Людини-Громадянина нової генерації.

Освітньо-виховна функція вищогонавчального закладу знаходиться у складній залежності від соціальних потреб, державного замовлення, самостійного пошуку університетом своєї особливої прогресивної освітньо-державної місії, яка увиразнюється у виховно-формуючому й освітньо-розвиваючому впливі на особистість студента (у виховні системі вищої школи) засобом педагогічно організованого середовища, зокрема, інфраструктурою університетського дозвілля.

Дозвілля — спеціалізована підсистема духовно-культурного життя суспільства, що функціонально об'єднує соціальні інститути, покликані забезпечити поширення духовно-культурних цінностей, їх активне творче освоєння людьми у сфері дозвілля з метою формування гармонійно розвиненої, творчо активної особистості, громадянина, індивідуума, фахівця.

Кожен освітній заклад має свою місію, візію, політику, мету, головні завдання і конкретні засоби їх виконання, спрямовані на розвиток упродовж перспективної програми діяльності конкретного закладу (кожні п'ять років). Головні завдання програми спрямовують й удосконалюють (упродовж визначеного терміну перспективного розвитку) шляхи її виконання через навчальну, науково-дослідну й інноваційну, міжнародну та виховну діяльність університету. Виховна система (ВС) освітніх закладів є рушійною силою у формуванні людського капіталу підрастаючого покоління.

ВС освітнього закладу — це сукупність елементів (виховних відносин, технологій управління навчально-виховним процесом, форм організації діяльності, засобів та методів навчання й виховання), які в цілісній спільності та взаємозв'язку створюють якісно психолого-педагогічні умови для розвитку та формування особистості.

ВС вищого освітнього педагогічного закладу включає в себе такий вагомий компонент, як «доцільно організоване» освітнє середовище (навчання, виховання, просвітництво, дослідницька та дозвіллева діяльність), що має відповідати основним вимогам, серед яких:

- формувати у сучасній молоді соціально й особистісно значущі потреби, інтереси, запити та забезпечувати умови для їх задоволення відповідно до соціальних, культурних, моральних норм і загальнолюдських цінностей (формувати соціальну активність, стійку громадську позицію та відповідальність, здоровий спосіб життя, вміння вільно мислити та самоорганізовуватися в сучасних умовах тощо);
- створювати необхідні умови для самореалізації духовних сил особистості і соціальних спільнот;
- забезпечити відтворення соціокультурного, освітнього, інтелектуального, творчого потенціалу молодої людини;
- примножувати моральні, культурні, наукові цінності та досягнення суспільства;
- сприяти професійному зростанню майбутнього спеціаліста, формуванню фахової майстерності.

Концепція ВС закладу вищої педагогічної освіти обумовлює: підвищення ролі закладу вищої освіти щодо виховання майбутніх педагогів та набуття інтелектуального, духовного, виховного потенціалу системи освіти в цілому; творчу співпрацю та взаємодію професорсько-викладацького складу та студентської молоді; організацію кураторами (наставниками, тьюторами) позааудиторної роботи, дозвіллевої діяльності студентів з різних напрямів роботи (соціалізація особистості, залучення до культурних цінностей, формування людських та духовних цінностей, освоєння професійної майстерності та ін.); узагальнення та розповсюдження досвіду виховної роботи (організації дозвіллевої діяльності); здійснення дослідницьких проєктів (вивчення та дослідження виховних технологій, сутності педагогіки дозвілля й особливостей дозвіллевої діяльності), модернізація й удосконалення виховної системи ВНЗ та ін.

Забезпечити цілісне виховне середовище можливо шляхом організації такої культурно-дозвіллевої (не примусової, доцільної, змістовної) діяльності, яка забезпечить зацікавленість студентів, активну життєву і громадську позицію сучасної молодої людини, інтелектуальний і творчий розвиток майбутнього вчителя, професійне зростання, самовизначення та самовдосконалення майбутнього фахівця.

Слід зазначити, що дозвіллева діяльність пов'язана з духовним світом і має таку закономірність, як дзеркальність і універсальність. Уся дозвіллева діяльність перебігає у межах вільного часу, визначеного культурно-освітнього простору та обраного змісту творчості. Вони тісно пов'язані між собою і формують смаки, уподобання людей різного віку, задовольняють їхні інтереси, пристрасті, реалізують духовні і фізичні сили.

Дозвілля приваблює особистість своєю нерегламентованістю та добровільністю вибору його різних форм, демократичністю, емоційною забарвленістю, можливістю поєднати фізичну й інтелектуальну діяльність, творчу та споглядальну, виробничу й ігрову.

У молодіжному мікросоціумі вільний час перетворюється у засіб активного розвитку, майданчик самовираження, специфічну форму культурно-просвітницького завантаження молоді. Відпочинок, дозвілля, розваги, як і праця, є невід'ємними складовими життєдіяльності сучасної молодої людини. Розважаючись, людина задовольняє свої духовні та інтелектуальні потреби, оцінює свої можливості. Тому сьогодні вимагає від педагогіки дозвілля і молодіжної політики держави взагалі чітко зрозумілої, змістовно-доцільної стратегії в організації дозвіллевої діяльності молоді.

Важливо при організації дозвіллевої діяльності студентства враховувати, що на вибір дозвілля (активного, пасивного, цілеспрямованого активного) впливають вікові, психологічні та статеві особливості, індивідуальні інтереси, потреби та захоплення, суспільне становище, сімейні умови і фізичний стан, дохід, менталітет, освіта, інтелектуальна мобільність сучасної молоді, середовище особистісного спілкування (сімейне, позасімейне, шкільне, позашкільне, виробничо-трудове, міжнаціональне) та не особисте спілкування (ЗМІ, природа, мистецтво, книга та ін.), тимчасове захоплення тощо.

Стратегія педагогіки дозвілля сьогодні в Україні — надважливий аспект вирішення багатьох проблем суспільства: булінг, молодіжна злочинність, Інтернет та комп'ютерна залежність, інформаційна агресія, духовний занепад, асоціальна поведінка молодшої людини тощо. Особливого значення це питання набуває для студентства педагогічних закладів — суб'єктів подальших реформ, змін, як в освіті, так і в країні в цілому. Володіння майбутніми вчителями педагогікою дозвілля надасть можливість виправляти, корегувати, попереджати «педагогічний колапс» сьогодні. Саме вчителю необхідно використовувати власний творчий та інтелектуальний потенціал з метою розширення зони духовного і морального впливу на різні категорії громадян нашої країни.

Безперечно, проблема організації культурно-дозвілдової діяльності майбутніх педагогів, заслуговує на пильну увагу ще й тому, що не кожен студент уміє організовувати своє власне дозвілля з користю, особливо з метою особистісно-професійного зростання. У зв'язку з цим перед ВС освітнього закладу постає питання чіткої педагогічної організації виховної позааудиторної роботи студентів, спрямованої на здобуття досвіду дозвілдової діяльності, навчання та впровадження різних напрямів, форм, видів дозвілля.

У наукових розвідках учені (І. Белецька, О. Бойко, В. В. Бочелюк, В. Й. Бочелюк, А. Воловик, В. Воловик, І. Гріншина, І. Ісаєва, Т. Ковальчук, Л. Кожевнікова, Н. Котельнікова, Н. Максимовська, О. Недзвецька, Г. Олійник, І. Петрова, С. Пішун, С. Савчук, І. Сидор, О. Тадля, І. Шевчук та інші) опікуються проблемою організації дозвілля студентської молоді, дають визначення дефініціям «вільний час», «педагогіка дозвілля», «дозвіллева діяльність» та розглядають специфіку, види, напрями, функції (розвиваюча, комунікативна, рекреативно-оздоровча, культурно-творча, гедоністична) студентського дозвілля, аналізують форми, сфери, індустрію дозвілля та визначають навчально-виховний вплив на особистість сучасної молодшої людини.

Водночас сьогодні вітчизняна педагогіка дозвілля, дещо абстрагована від політики й ідеології, хоча і є великою спадщиною теоретичних пошуків і практичного досвіду. Зараз накопичений величезний досвід з методики масової освітньо-виховної роботи, організації її різноманітних форм, методики проведення й організації свят і видовищних заходів, постановок сценічних композицій, диспутів, наочної пропаганди, клубних вечорів, постановки літературних і музичних композицій, театралізації, екскурсій, технології організації виховного процесу в дозвілльних, творчих об'єднаннях, організації спільної діяльності освітніх й позашкільних закладів і закладів дозвілля.

Слід зазначити, що зараз у педагогіці й молодіжній (інформаційній, соціальній) політиці держави має бути нагальним питанням (надважливим акцентом) — «поглибити» в освіті й суспільстві патріотичне виховання громадян України. Звідси необхідність посилити увагу щодо впровадження у педагогічний процес освітніх закладів ефективних форм дозвілля, методів, прийомів, різних виховних заходів щодо збереження територіальної цілісності країни, примноження національних і культурних цінностей України, виховання громадянської свідомості, справжнього патріота своєї країни. Пошук ефективних шляхів вирішення цієї освітньої проблеми намітив нішу у навчально-виховному процесі вищих освітніх педагогічних закладах.

Сьогодні визначну роль у вирішенні багатьох педагогічних проблем покладаємо і на навчальну дисципліну «Педагогіка дозвілля», яка є в учбових планах деяких вищих освітніх закладів України. Але незаперечним є факт того, що цієї дисципліни дійсно бракує у багатьох педагогічних закладах, які є освітнім фундаментом, джерелом збереження національної культури, інтелекту, прищеплення особистості духовності, моральності, становлення професійної і громадянської свідомості. Безумовно, у певних педагогічних дисциплінах є окремі розділи, де розглядаються деякі питання виховної роботи: методи, форми позааудиторної роботи, функції, напрями виховної діяльності, але відповідних знань, умінь і навичок дозвілдової діяльності можна здобути шляхом ґрунтовного вивчення теоретичних основ «Дозвіллезнавства» та практичних — «Педагогіки дозвілля», а також шляхом упровадження отриманих знань у практичну діяльність студентів (педагогічна практика, власний вільний час). Це дозволить здійснювати виховний та освітній процес шляхом цілеспрямованої планомірної і систематичної організації дозвільної діяльності шляхом переведення її на більш високий рівень розвитку.

Дозвіллезнавство — це галузь науки, яка вивчає життєдіяльність, відносини й організацію людей у сфері вільного часу.

Педагогіка дозвілля — це наука про вплив дозвілдової діяльності на соціально-культурне середовище, духовний світ її суб'єктів і об'єктів — творців і споживачів культурних благ і цінностей з метою підвищення їх дозвілдової кваліфікації.

Мета педагогіки дозвілля — сприяти гармонійному розвитку особистості, реалізації її здібностей і можливостей у сфері вільного часу, формувати культуру дозвілля, мотивувати особистості на пізнавальне та змістовне дозвілля, розвивати позитивний виховний дозвіллевий потенціал, попередження «кризи моралі» сучасної молоді, стимулювання дозвіллевої активності. Щоб бути повноцінною теоретичною і практичною дис-



ципліною, педагогіка дозвілля повинна враховувати педагогічний досвід, історичну спадщину виховної, дозвілльової діяльності суспільства та впроваджувати інновації дозвілльової сфери, території, індустрії.

Об'єктами педагогіки дозвілля виступають люди різного віку — від дітей дошкільного віку до людей віку поважного, а також явища соціо-культурної дійсності (культурно-просвітницькі блага, творчість, соціальна та громадська активність), які обумовлюють розвиток особистості-індивіда в процесі цілеспрямованої, змістовної дозвілльової діяльності.

Єдність загальнотеоретичної, прогностичної та практичної (розвиваюча, комунікативна, рекреативно-оздоровча, культурно-мистецька, гедоністична) функцій педагогіки дозвілля дозволяє найбільш повно виконувати завдання педагогічного процесу в різних соціальних середовищах, здійснювати стратегію педагогічних закладів — виховання гармонійно розвиненої особистості, індивідууму, громадянина, фахівця.

Як галузь педагогічної та культурологічної наук педагогіка дозвілля відрізняється множинністю принципів (педагогізація навколишнього соціально-культурного середовища, особистісний підхід, наступність, облік культурного різноманіття взаємодіючих суб'єктів і об'єктів, орієнтація на культурно-ціннісні відносини й організацію культуротворчості, самодіяльності) і є носієм людської культури, освіченості, духовності та системним джерелом отримання знань, соціального досвіду, ціннісних орієнтацій.

Основним структурним елементом дозвілльової діяльності є мотив — потреба особистості в самому процесі дозвілльової діяльності (у різних її формах і форматах), яка продиктована особистими потребами й інтересами людини, а не виникла під тиском зовнішніх обставин. Але слід зауважити, що в педагогічних освітніх закладах, окрім організації студентського дозвілля, є надважлива освітня задача — навчити майбутнього вчителя спрямовувати погляд підростаючого покоління на «розумний» вибір свого дозвілля (відпочинок, розваги, споживання культурних благ тощо) з метою розвитку, виховання особистості, індивідууму, фахівця, громадянина, маючи на меті попередити «руйнацію» особистості українця, нації в цілому.

Оволодіння теорією і методикою педагогічної організації дозвілльової діяльності повинно відбутися під час педагогічного процесу в університеті:

- вивчення навчальних дисциплін «Педагогіка дозвілля», «Дозвіллезнавство» тощо (оволодіння теоретичним і практичним пластом дозвілльової культури);
- педагогічна практика (упровадження дозвілльових технологій),
- участь у позааудиторній роботі (здобуття дозвілльової практики);
- залучення до гурткової роботи (набуття дозвілльового потенціалу);
- організація життєдіяльності в гуртожитку (стимулювання дозвілльової активності);
- дослідницька діяльність (апробація нових виховних, дозвілльових технологій).

У подальшому набутий власний досвід організації дозвілля (ігрового, музичного, танцювального, театрального, читацького, екранного та ін.), майбутні педагоги повинні вміти спроектувати на будь-яку аудиторію. Тому під час навчання студентів у педагогічному університеті слід забезпечити таку сферу, атмосферу, індустрію дозвілля, яка позитивно впливає на внутрішнє стимулювання до дозвілльової активності особистості майбутнього фахівця, до саморозвитку і самовдосконалення в цій галузі.

У спектрі дозвілля виділяють багато видів дозвілльової діяльності: відпочинок, розваги, свята, конкурси, споглядання, гуртки, секції, об'єднання, ресурс яких повинен розвивати інтелектуальні і творчі здібності, логічне та творче мислення у студентів, формувати культуру розумової праці, виробляти уміння самостійно здобувати знання, збагачувати світогляд і застосовувати набутий багаж знань, умінь і навичок на практиці засобами дозвілля.

Усі форми організації дозвілля тісно взаємопов'язані між собою, доповнюють одна одну, мають самостійне теоретико-методичне значення і створюють цілісну систему дозвілльової діяльності, спрямованої на вирішення концептуальних завдань національної програми виховання підростаючого покоління та відповідають стратегії молодіжної політики України.

Велику привабливість у сучасній молоді мають розважальні форми дозвілля, але головна задача педагогічних університетів — ознайомити майбутніх педагогів з усіма різновидами, формами дозвілльової діяльності (квести, диспути, тематичні вечори, концерти, КВК, фестивалі, мандрівки-екскурсії, кураторські години-бесіди, конкурси-огляди, змагання, олімпіади, конференції, круглі столи, форуми-семінари, виставки та ін.), які б сприяли: формуванню у молоді високого рівня духовності, освіченості, культури і почуттів, об'єктивного і наукового пізнання світу, інтелектуальної мобільності; розвитку професійної готовності засвоювати, аналізувати нову інформацію, робити висновки, приймати відповідальні рішення; вихованню дозвілльової культури.

Отже, педагогіка дозвілля — платформа формування інтелектуального, духовного та професійного зростання, громадянської свідомості, власної гідності, виховання віри у свої сили, реалізації бажання власною працею досягти кращого життя, а не пасивно очікувати його.

Тому у вищих педагогічних навчальних закладах для отримання позитивних результатів навчально-виховного процесу, для здобуття комплексу професійних знань і розвитку комплексу професійних здібностей особистості та виховання загальної культури майбутнього вчителя необхідно створювати певні умови для організації дозвіллевої діяльності студентів, від вивчення навчальних дисциплін («Педагогіка дозвілля») й організації власного вільного часу до педагогічно-доцільної, змістовно багатой дозвіллевої діяльності.

### Література

1. Бочелюк В. Й., Бочелюк В. В. Дозвіллезнавство : навчальний посібник. К. : Центр навчальної літератури, 2006. 208 с.
2. Бойко О. П. Культура дозвілля: трансформації та перспективи розвитку у добу глобалізації : дис. ... д. філос. н. : 09.04.00. Х., 2011. 498 с.
3. Воловик А. Ф., Воловик В. А. Педагогіка дозвілля: підручник. Х. : ХДАК, 1999. 332 с.
4. Крестьянов В. П. Педагогіка досуга: учебное пособие для студентов педагогических вузов и высших учебных заведений культуры. О. : ОГУ. 2010. 156 с.
5. Максимовська Н. О. Теоретичні і методичні засади соціально-педагогічної діяльності зі студентською молоддю у сфері дозвілля : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.05. Х., 2015. 559 с.
6. Пішун С. Г. Проблеми формування духовності у сфері дозвілля студентів вищих навчальних закладів. Педагогічні науки. Т. : Вид-во ТПУ ім. В. Гнатюка. 2001. С. 228–235.
7. Шевчук І. Педагогічна сутність дозвілля та дозвіллевої діяльності // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 1. 2014. С. 250–260.

## ОСНОВНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ МЕТОДОЛОГІЇ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ НА ОСНОВАХ ДУХОВНОСТІ ТА МОРАЛЬНОСТІ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ ЗНАНЬ ТА ІНФОРМАЦІЇ

**О. В. Немцов**

к. е. н., проф., академік Міжнародної кадрової академії  
президент НДО «Міжнародна академія з наукових фундаментальних та прикладних досліджень та розробок»

Основою будь-якого теоретичного та методологічного забезпечення є найвища форма наукового знання — теорія. Окрім теорії, в сфері наукових досліджень виокремлюють гіпотезу, аксіому, концепцію, які знаходять своє розкриття в сукупності законів та закономірностей, принципів, методів та засобів, до речі, останні складають основу методичного забезпечення.

Як пише видатний учений Альберт Ейнштейн: «Наука не має довічних теорій. Будь-яка теорія має свій період поступового розвитку та тріумфу, після якого вона може прийти до швидкого занепаду. ...створення нової теорії схоже на збирання на гору, яке відкриває нові та широкі краєвиди, що показують несподівані зв'язки між нашою первинною точкою та її багатим оточенням» [14, с. 265]. Розвиваючи вищезазначену глибоку за своїм змістом думку, вчена Є. В. Фрейдіна пише: «Історія розвитку науки свідчить про те, що нова наукова теорія, якою б суперечливою вона не здавалась, не заперечує повністю старої теорії, а надає більш глибокого, повного та єдиного пояснення широкому колу явищ і процесів, по-новому інтерпретує їх, включаючи попередні результати як окремих випадок. ...Наука не склад готових та вичерпних істин, а процес їх досягнення, руху від пізнання обмеженого, приблизного, до все більш загального, глибокого, точного. Такий процес є безмежним» [7, с. 45].

Отже, щодо попереднього вислову, а також практики буття, можна зробити висновок, що теорії взаємодіють одна з одною, і навіть найбільш суперечливі повністю не заперечують одна одну. Так, сьогодні в світі з'явилося і продовжує з'являтися чимало теорій з різних галузей знань, які мають свої точки зіткнення, і тому дослідити той чи інший процес, об'єкт чи явище, використовуючи лише одну теорію стає неможливим, бо в такому випадку буде свідомо збіднюватись багатомірність та багатогранність матеріалу, що вивчається, навмисно спрощуватися, в результаті чого набуті знання будуть некоректними, фрагментарними, що може призвести до неправильного уявлення про предмет дослідження, неправильних висновків і як наслідок, до неправильних дій.

Як було зазначено вище, теорії набувають свого розкриття у сукупності законів та закономірностей, принципів, методів та засобів.

Філософський словник так трактує науковий закон — «це відображення найбільш суттєвих, об'єктивних внутрішніх зв'язків та відносин, які повторюються, у природі, суспільстві, мисленні» [6]. Закономірність Є. В. Фрейдіна визначає, як «об'єктивно існуючу стійку залежність між явищами дійсності, що відповідає

певним законам» [7, с. 24]. Отже, різниця між законом та закономірністю на думку авторів Е. В. Мінько та А. Е. Мінько полягає в тому, що «Закономірність багатше закону конкретним змістом: окрім глибоких внутрішніх зв'язків, що відносяться до одного чи декількох законів, вона відображає риси явищ, які зумовлені причинами для даного зв'язку. Закон багатше закономірності тим, що відноситься до більшої маси відповідних явищ, охоплює всю їх сукупність. При цьому просліджується взаємозв'язок між залежністю (як причинно-наслідковим відношенням одного явища до іншого), закономірністю (як об'єктивно існуючими стійкими зв'язками між явищами, їх причинами та наслідками) та законами, що відображають загальні, стійкі відносини, що повторюються, між ними» [4, с. 142–143].

Кожний процес визначається загальними та спеціальними законами. Всі закони можна поділити на дві великі групи — загальні та спеціальні [3, 4, 7], але деякі автори виокремлюють ще такі групи законів, як всеосяжні загальні [7] та окремі [3]. Загальні закони притаманні всім явищам та процесам, а спеціальні характерні тільки одному чи декільком таким явищам та процесам. Єдиної класифікації законів не існує, кожний автор розглядає їх з точки зору досліджуваного ним явища чи процесу. Дослідження літератури з даної проблематики дозволили дійти висновку, що всеосяжні загальні закони можна віднести до загальних, а окремі закони — до спеціальних. Таким чином, існує певний зв'язок між всіма законами, а їх застосування для того чи іншого процесу, явища чи об'єкту може носити одночасний характер. У роботі Мінько зазначається, що «Між загальними та спеціальними законами існує діалектичний взаємозв'язок: загальні закони діють через спеціальні, а останні являють собою прояв загальних» [4, с. 153].

Отже, загальні всеосяжні закони притаманні для всіх наукових знань, кожної сфери діяльності людини; загальні закони застосовуються в певній науці або певній сфері діяльності людини; окремі закони для певного підрозділу сфери науки стосуються тільки окремої частини певної науки; спеціальні закони застосовуються для конкретних процесів, явищ, об'єктів.

Серед думок вчених немає єдиної думки щодо визначення принципу, причому деякі дослідники відносять певні закони до принципів, а певні принципи — до законів. У своїй праці О. О. Беляєв та Е. М. Коротков вважають, що «принципи відрізняються від законів гносеологічним походженням. Якщо закон відображає повторюваність стійких зв'язків і відносин, які відбуваються в природних та суспільних явищах, то принцип є оптимальним правилом, нормою, які сформульовані людьми та носять суб'єктивний характер» [1, с. 73].

Єдиної класифікації принципів не існує, оскільки вона, як і класифікація законів, формується дослідником для досягнення власної мети дослідження. Всі принципи також як і закони структуруються таким чином:

- загальнонаукові принципи, які застосовуються в будь-якому дослідженні;
- принципи, які притаманні всім процесам, явищам та об'єктам у певній галузі;
- принципи, що характерні для конкретних процесів, явищ, об'єктів.

Отже, всі принципи взаємопов'язані, причому на основі тверджень деяких із них формуються інші. Отже, каркас принципів складають загальні принципи досліджень, твердження яких є підґрунтям окремих принципів, на основі яких формуються спеціальні принципи.

У філософському словнику метод визначається як: «сукупність дій, прийомів, направлених на досягнення певної мети» [6]. Існує чимало методів, які розрізняються за видами та сферами застосування. Узагальнену класифікацію методів визначити складно, оскільки методи, що застосовуються для дослідження одного об'єкта можуть бути зайвими для іншого.

Таким чином, визначивши основні дефініції, що будуть застосовуватися в подальшому, зазначимо на основні проблеми формування методології інтелектуального навчання.

Сьогодні все більше лунають твердження про необхідність надання уваги духовно-моральному аспекту в процесі безперервної освіти та суспільного розвитку. Формується чимало концепцій, теорій інтелектуального навчання, виховання, культурного розвитку, що мають в своєму підґрунті певні методології та методики. Деякі концепції та теорії в своїх методологіях та методиках містять ідеологічні основи, інші мають в підґрунті так звані загальнолюдські цінності. Все це спричиняє з одного боку надію на якісний розвиток та піднесення, а з іншого насторожує можливими негативними наслідками через хибні імперативи та концепти, що покладені в основу вищезазначених наукових категорій. Отже до формування та формулювання таких наукових категорій, зокрема методології інтелектуального навчання, необхідно ставитися з великою обережністю, насамперед з'ясувавши систему критеріїв, за якими вони оцінюватимуться та які концепти та імперативи ні в якому разі не можуть бути в них. Однак розробка системи критеріїв також дуже складний процес без визначення певного базису, першопричини, генеральної мети, основи основ. Таким первісним в цьому процесі можуть бути духовність та її похідна, наслідок — моральність.

Як зазначають у своєму дослідженні О. Г. Романовський, В. М. Бабаєв, О. С. Пономарьов одним з найактуальніших і найглобальніших за своєю значимістю для майбутнього країни, принаймні не меншим ніж розроблення й реалізація ефективної стратегії соціально-економічного відродження, стає завдання відроджен-

ня духовності, формування культу моральності, знань і культури. Проява релігійності здебільшого обмежується тільки зовнішніми проявами — виконанням традицій, здійсненням обрядів, носінням атрибутів. Як зазначав митрополит Никодим, найбільш небезпечним є навіть не відкрите відступництво від моралі, справедливості та істини, а більш витончене, приховане, що за апостолом Павлом у посланні до Тимофея «вдає благочестя, сили ж його зріклися». Особливу тривогу викликає культ насильства, жорстокості, зради та розпусти, який пронизує все наше життя. До того ж, до цього згубного впливу особливо схильна молодь, не дивно, що серед неї зростає рівень злочинності. Сьогодні на думку вищезазначених авторів, завдання полягає в тому, щоб, не порушуючи почуттів віруючих, для яких принципово важливі особливості богослужіння й відправлення різноманітних обрядів і святкувань, особливості трактування текстів молитов і священних книг, об'єднати всіх людей, що належать до різноманітних конфесій, щоб вони разом з атеїстами на позиціях толерантності, загальнолюдських духовних і життєвих цінностей, загальнолюдської моралі спрямували свої зусилля на вирішення невідкладних завдань економічного й духовного відродження своєї країни та суспільства.

Отже, як бачимо з наведених висловів, над вищезазначеними питаннями взаємозв'язків людство замислювалося з прадавніх часів, проте і сьогодні доволі складно побудувати адекватну, релевантну модель кількісної залежності між рівнем освіченості та рівнем добробуту, щастя, задоволеності, толерантності, злочинності у суспільстві. Однак за опосередкованими показниками соціологічних досліджень, загальних статистичних спостережень, можна побачити певний тренд, який показує, що чим більшим є ступінь охоплення суспільства освітою та наукою, доступності інформації та комунікаційних каналів, тим кращим за певних застережень на зовнішньополітичні, -економічні, -соціологічні, зовнішньо- та внутрішньоєкологічні фактори тощо є рівень добробуту такого суспільства, тим нижчим є рівень злочинності. Ще складнішим питанням є виявлення моделі кількісної залежності між рівнем духовності, моральності, етичності, культурності суспільства та рівнем добробуту, щастя, задоволеності, толерантності, злочинності в суспільстві. Даному твердженню можна заперечити: очевидно є причинно-наслідкова залежність між високим рівнем моралі, духовності, етичності та культури у суспільстві та високим рівнем добробуту суспільства, низьким рівнем злочинності, але при більш детальному дослідженні це не є таким очевидним, а залежить, перш за все, від системи цінностей того чи іншого суспільства, народу, тобто це твердження стає коректним за використання певних застережень у розумінні сутності понять моралі та духовності.

Вивчення етимологічних, тлумачних словників, а також інших праць з даної тематики надало можливість визначити, що мораль та етика стали відомими у давній античності і вперше були запроваджені древньогрецькими філософами приблизно на межі V–IV ст. до н. е., приблизно через 50–100 років потому такі поняття стають властивими й для застосування древньоримськими філософами та політичними діячами.

Впродовж наступних століть зміст вищенаведених категорій також змінювався: в основному ці поняття інтерпретувалися, осмислювалися, набували нового змісту або уточнювалися у працях філософів, однак в останні століття з появою нових наук, таких як психологія, соціологія, культурологія дані поняття досліджувалися, враховуючи нові контексти та аспекти даних наук. У працях майже кожного філософа поняттям «мораль», «етичність» приділялося доволі багато уваги, зважаючи на їх фундаментальну значущість для всієї парадигми світоглядних концептів, тому ці поняття у кожній праці дуже неординарні, штучні, що ускладнює процес типізації та узагальнення. Проте є два аспекти, за якими у дуже загальному вигляді можна розподілити сутнісну характеристику цих понять: в одному наполягається, що мораль та етика є продуктом суспільного творення, а значить формуються із традицій, звичаїв, правил, ритуалів, обрядів тощо того чи іншого етносу, народу, суспільства, що в більшій мірі відповідає первинному змісту цих термінів; а в іншому доводиться, що мораль і етика є продуктом трансцендентним, тобто сама мораль і етика є притаманними людській надприроді, а тому вони містять у собі певні одкровення людської надсутності, що витікає зі спілкування з Особистістю вищого порядку — у різних релігійних та філософських концепціях даній Особистості (Абсолюту) присвоюються різні властивості та вміння, що більш притаманні для такого поняття як «духовність». Але й у випадку трансцендентальності все одно зазначається у вигляді повторюваної рефлексії вплив на мораль та етичність традицій, звичаїв, правил, ритуалів, обрядів тощо. Отже, як було з'ясовано, у підґрунті моралі та етичності знаходяться елементи культурного шару, творчої волі тієї чи іншої людини, світоглядні уявлення окремого індивіда, народності, етносу. Таким чином, можна висловити застереження, що при використанні морального аспекту у навчанні та вихованні слід спочатку проаналізувати всю систему цінностей, що було покладено у ґрунт сформованої моралі того чи іншого етносу, народу, суспільства. Це необхідно робити для того, щоб не стати заложником забобонів, атавізмів, хибних світоглядних концептів, які, безумовно, зустрічаються у традиціях, звичаях, правилах, ритуалах, обрядах тощо, що були вироблені впродовж століть та стали елементами моралі. На глобальному рівні розуміння моралі існують так звані загальнолюдські цінності, які в більшій мірі зафіксувалися на рівні різноманітних документів ООН, проте по окремим ціннісним параметрам досі проводяться дискусії і не всім світовим суспільством підтримуються ті чи інші цінності. Таким чином,

при формуванні загального концепту моралі необхідно проявляти обережність і вищу мудрість, оскільки наслідки можуть бути доволі тяжкими. У цьому питанні як раз і впливає друга складова — «духовність», яка повинна відігравати головну роль при формуванні моралі та етики.

Етимологічне дослідження «духовності» показало, що це поняття також зароджується у грецькій античності та походить від слова «дух», що первинно мало фізичний смисл та означало «πνεῦμα» пнема (латинською «pneuma» пниума), тобто ефір, тонка субстанція, вітер, вогонь, під чим розумілося дихання живого організму. Згодом з'явилося інше значення даного слова «πνεῦματος» пневматос (латинською «pneus» нуу), тобто розум логос, який розуміється як закономірність матеріального космосу, принцип його організації, та представляється як інтелектуальне начало. Останнє трактування даного поняття становиться основним в античній філософії, хоча здебільшого ці два трактування переплітаються та існують разом, як у вигляді розумного начала, так і у вигляді продовження цього розумного начала у більш матеріальнім втіленні у вигляді тонкої субстанції або дихання, тобто чогось ефемерного, пов'язаного з речовими характеристиками. Остання обставина зумовила пізніший переклад грецького «pneuma» на слов'янський «дохъ», оскільки речовий смисл у цьому грецькому слові також був присутній, тобто перекладачі пов'язали грецьке та слов'янське слово за їх предметним, речовим змістом, однак разом вони доповнили його тією семантичною вертикаллю у вигляді трактування логосу, на формування якого в грецькій культурі пішли сторіччя.

Проте слід зазначити, що подальше становлення понять «дух», «духовність», відбувалося під чималим впливом християнства та набуло вершини розвитку даного концепту саме завдяки останньому, тому й визначальним при трактуванні «духовності» слід визнати християнську концепцію розуміння даного слова. В контексті християнського розуміння духовне трактується як божественне, протиставляючи його в певній мірі матеріальному. «Дух» вже розуміється не як закономірність, за якою розвивається космос, а як Надвсесвітове, Неречове, Надособистість, яка створює Всесвіт за Своєю волею та сам Всесвіт має буття лише в тій мірі, в якій він співпричетний до Творця, дух же людини розглядається як дар від Духа Святого, певна співпричетність Йому у вигляді благодатних енергій, що формують особистість, яка має образ та подібність Творця.

В післяантичних філософських працях також зустрічається трактування поняття «дух», що притаманне античності, тобто дух у трактуванні розуму, логосу, особливо це характерно для філософів епохи розвитку механіки, хоча таке трактування зустрічається й у Гегеля у вигляді «ratio» рэйтсйо, й у Декарта, Лейбніца, Спінози, а також це не протирічить християнському розумінню «Духа», та більш того їх уявлення містять у собі елементи, притаманні християнській філософії, вряди-годи вони по-новому намагаються представити трактування духа як розуму, раціонального начала, вбираючи в себе християнські концепти. У сучасній філософській, психологічній, медичній, культурологічній літературі зустрічаються у дуже загальному смислі такі трактовки «духовності»: моральний світ людини, потреба у красі, прагнення до істини, здатність керуватися вищими ідеалами та цінностями, вміння особистості розуміти своє місце в суспільстві, культурі, усвідомлювати свою єдність з народом, власною історією, дія Святого Духа, Божої благодаті у душі людини.

Виходячи з вищевказаного, існує чимало підходів до визначення духовності, але найбільш чітко виокремлено за характеристиками С. П. Штумпф наступні: аксіологічний, соціокультурний, гуманітарний, інформаційно-віртуальний.

З точки зору аксіологічного підходу духовність є специфічною формою актуалізації людського потенціалу, що містить у собі три напрямки дії: інтелектуальний (когнитивний), морально-сакральний, художньо-естетичний, — всі вони створюють ціннісне наповнення духовного екзистенціалу людського буття.

Основою інтелектуального пізнання є енергійна першооснова інтелекту, що притаманне людині імпліцитно, її рушійною силою є воля, активно-дійова основа, що організує процес формування духовності: через зовнішню інформацію формуються внутрішні потенції, настанови, смисли людини, що мотивують поведінку-діяльність до розвитку, відбувається осмислення людиною процесу власного життєтворіння, позитивне зпредметнення ідей, пошук власного Я, прагнення поділитися почуттям краси, зміна свого життя у відповідності до уявлень про те, як повинно бути.

Морально-сакральний напрямок міститься у процесі осмислення та переживання особистого життєвого досвіду, що приводить до пошуку можливості задоволеного буття, до досягнення духовної досконалості, до осмислення добровільного підпорядкування універсальним правилам спільного проживання, до стану персональної свободи та відповідальності, виконанню загальнолюдського, загальнодуховного обов'язку у бутті.

Художньо-естетичний напрямок виражається у задовільненні ідеальної потреби пізнання, а саме задовольняє соціальні потреби людини у справедливості, необхідності здійснення безкорисних дій для іншої особистості.

За соціокультурним підходом духовність ототожнюється із світоглядом, підґрунтям якого є питання про смисл життя, призначені у світі, про вище та нижче у людському бутті, про спроможність до творіння, виражає систему цінностей та ідеалів особистості, соціуму, є ментальною основою культури, духом епохи, формою саморозуміння та особистого росту людини.

Гуманітарний підхід визначає духовність як єдність мотиваційного та результативного простору буття. Під першим розуміється життя, здоров'я, свобода, гідність та незалежність особистості, під другим — досвід людини та її творча основа.

За інформаційно-віртуального підходу інформаційно-віртуальна реальність є відображеною дійсністю, похідною від первинної, тобто яка не існує у природі, але присутня у мисленні людини, те, що особистість уявляє, як вона мислить, це образ відображення духовної інформації, частина віртуального світу людини. При взаємодії суб'єкту та об'єкту, в свідомості суб'єкту виникає інформація через що у нього складається її віртуальний образ, таким чином засвоєна інформація стає особистісними характеристиками, аксіологічним орієнтиром буття. Отже дійсність існує поза нашої свідомостю, є у природі, визначає таке положення, яке дійсно є. Дійсний Всесвіт створений, у ньому відбуваються процеси, що не залежать від діяльності людини. Реальність є сукупністю образів, що виникають у нашій свідомості при сприйнятті зовнішнього світу, створена людиною в результаті отримання інформації та її віртуальному відображенні, тобто вона містить у собі не тільки саму даність, але також і об'єкт сприйняття та ставлення особистості до такої даності.

Вбачається, що моральний світ людини, потреба у красі, прагнення до істини, здатність керуватися вищими ідеалами та цінностями, вміння особистості розуміти своє місце в суспільстві, культурі, усвідомлювати свою єдність з народом, власною історією — це аспекти більш притаманні поняттю «моралі» та «етичності», «духовність» же направлена на дію зсередини людини, вона є більш особистим трансцендентальним актом спілкування з Творцем, що приводить до самопізнання, самоідентифікації, саморозвитку, самодоскональності, самозцілення, це є синтезом дії вільної волі людини і благодатних дарів Творця, їх симфонією, що направлена на виправлення злих та формування позитивних глибинних мотивів, що спричиняють подальші дії людини, які й реалізуються в моральній сфері.

Звідси випливає ще застереження: в основі моралі та етичності повинна знаходитися духовність, що є результатом преображення особистості людини через вільну співпрацю, співтворчість людини і Творця у прагненні трансцендентально змінитися, що відображається у кардинальній перебудові ціннісних орієнтирів та як наслідок у зміні образу життя.

Таким чином, зважаючи на те, що духовність повинна знаходитися в основі формування методології інтелектуального навчання, цікавим є дослідження праць філософів, теологів або богословів в сфері концептуальних властивостей природи людини, зокрема її духовної складової, визначенні ними окремих законів, принципів, методів та механізму або процесу дії духовної складової в людині, її зав'язків з матеріальною, фізичною складовою.

Сімеон Новий Богослов пише: «Душа всякої людини є словесним образом Слова. Святий Григорій Палама зазначає: «Людській природі Він також дав славу божественності, але божої природи не дав» [9, с. 33]. Слава Божа розуміється як божественна енергія, завдяки якій ми знаходимо Бога у собі, вона поєднує людину з Богом. Максим Сповідник пише: «Святий Дух присутній у кожному з тих, хто існує, особливо в тих, хто якимось чином пов'язаний зі Словом. Оскільки Він проникає у всіх, наскільки це можливо, пробуджуючи у кожному природний розум, через який надає пізнання гріховності» [9, с. 33]. Дух, надчасове та надпричинне у людині визначає й пов'язує, онтологічно закріплює всі процеси психіки. У Священному Переданні можна знайти дві точки зору на структуру людини: дихотомічну та трихотомічну. Відповідно дихотомія представляє людське ество як протилежність зовнішньої та внутрішньої людини, де зовнішня людина представлена тілом, а внутрішня — душею та духом. Душа за своїм походженням є особливою, вищою в світі істотою, не земною, а надсвітовою, небесною, повністю несхожою з тілом. Дух же вважається вищою частиною душі, Іреней Ліонський та Іван Златоуст часто розуміли під духом благодатний дар Святого Духа. Трихотомія визначає людину як тримірність тіла, душі та духа, тобто зазначаються розбіжності між духом та душею. Найбільш поширеною вважається точка зору про певну частковість тотожності душі та духа, «серединність» душі, тобто душа — це нижча духовна істота, що має певну спроможність до духовного життя. Кіпріан Керн зазначає: «Ветхоадамівське гріховне ество не є першоосновою людини — гріх тільки увійшов у людську природу, проте не є її вічною сутністю. Більш прадавнім за гріховне начало в людині є мислення Бога про неї... Це те «небесне людство», що знаходиться у основі кожної людини та більш глибоке за адамівську її зіпсованість... Якщо гріховне у людині є емпіричною реальністю, то вічне небесне людство є самою антологією знань про людину. Генеалогія її міститься у тієї небесної людини, з якою Логос Божий поєднаний у вічності» [9, с. 38]. Виходячи з цього розрізняють три стани людини, які можна розглядати як етапи її розвитку:

*Природне*, від творіння людини до гріхопадіння (людина була не причетна до зла, цілісна та цнотлива, в ній жило та діяло суцільне добро, Творець наділив людину владою на світом, що мало втілення, зокрема, через здатність людини бачити сутність всього іншого ніж людина та ангельський світ творіння, та відповідно до цього називати це творіння).

*Нижче за природне*, занепале після гріхопадіння (людина втрачає первинну цілісність, розум відділяється від серця та стає безсердечним, а серце нерозумним, спотворюється ієрархія у її трихотомії: духу вже

не підпорядковується душі, а душі — тіло, цей стан характерний здебільшого для сучасної людини. Зло в людині змішується та зливається з природним добром, занепале єство вражене сліпотою розуму, воно не бачить свого падіння, не бачить своїх гріхів, але жорстко судить та засуджує ближніх, починається генезис самості).

*Надприродне*, відновлене зціленням людини Христом (занепала людина отримує можливість, завдяки хресному подвигу Христа, перейти у надприродний, відновлений стан, відновлене єство має знання та здатність бачити гріх та зло, бачить зло у собі, людях і демонах та перебуває неоскверненим від зла, поступово відбувається відновлення трихотомії, відновлення втраченої цілісності).

Природа душі людини за Феофаном Авсєневим поєднує у собі три ступені неречового буття:

1. Рослинну (часткове розуміння проявів тіла — дихання, питання, родотворіння).
2. Тваринну (спостереження плотського світу, плотські бажання, довільна діяльність).
3. Людську розумну (пізнання Істини, Краси, Добра).

Чимало теологів та богословів виокремлюють три основних сили душі:

1. Дратівлива або затята.
2. Бажаюча, жадаюча.
3. Розумна або словесна.

«У розумній душі є воля, совість, розум і сила любові — в них спочиває Бог», — зазначає Макарій Єгипетський.

Крім вищезазначених трьох сил виокремлюються також інші сили, які називаються органами душі та співвідносяться зі всіма психічними явищами, що зустрічаються у сучасній філософії: волею, мотивацією, емоціями, почуттями, розумом, мисленням, пам'яттю, увагою, фантазією, уявленням, органами відчуттів (сенсорикою).

С. Л. Рубінштейн зазначає, що суб'єктивною формою існування потреб (мотивів) є емоції, тобто мотивація суб'єкта проявляється у вигляді емоційних станів, переживань, що сповіщають йому про певну значимість об'єкту та збуджують направити на нього діяльність, а значить емоційні переживання є підсумковою результативною формою існування потреб (мотивів). Отже умови, предмети та явища, що сприяють задоволенню потреб та досягненню цілей, викликають позитивні емоції, а ситуації, що перешкоджають реалізації потреб, досягненню мети викликають негативні емоції та переживання. Як пишуть Л. Ф. Шеховцова та Ю. М. Зенько, емоції постають як взаємозв'язк між потребами (мотивами) і особливістю ситуації та сповіщають суб'єкту про можливість або неможливість задоволення його потреб у даних умовах, тобто відображають відношення між потребами та можливістю їх успішної реалізації. В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв проголошують, що потреба є станом пасивно-активним: пасивним, оскільки вказує на залежність людини, а активним, оскільки містить у собі прагнення до задоволення потреби. Виходячи зі ступеня розуміння, прагнення уособлюється бажанням, безпредметним та незрозумілим, або побажанням, коли людина розуміє, що їй бажано, або мотивом, предметною потребою. К. Ізард виокремлює десять фундаментальних емоцій:

- зацікавленість (збудження);
- радість;
- здивування;
- горе (страждання);
- гнів;
- огида;
- зневага;
- страх;
- сором;
- провина (каяття).

Крім того, як зазначають В. І. Слободчиков та Є. І. Ісаєв, окрім емоцій (ситуативних станів) існують емоційні процеси:

- афекти (сильні, короткострокові емоційні стани, які часто супроводжуються звуженням свідомості);
- настрої (стійкі емоційні стани, які виражені слабо);
- пристрасті (сильні, глибокі, емоційні переживання, які є домінуючими);
- почуття (стійкі, узагальнені переживання).

Таким, чином вищезазначені емоційні стани та процеси лежать у основі потреб та мотивів, в тому числі й духовних, однак процедура задоволення духовних потреб може проходити як з позиції душі, так і з позиції тіла, проте, результат відрізняється, інколи абсолютно антономічно.

Існує чимало думок авторів що відносити до духовних потреб. Найбільш популярною сьогодні є класифікація потреб та мотивів А. Маслоу. Так, до духовних потреб він відносить соціальні потреби, потреби у повазі

та самоповазі, потреби у самореалізації та самоактуалізації, метамотивацією він вважає потребу у зростанні. Цікавими є дослідження психологів, що тяжіють гуманістичного напрямку. Е. Фромм до основних духовних потреб людини відносить потреби у взаємовідносинах (любові); у орієнтації (розумінні світу); у піднесенні над тваринними потребами; потребу мати корені (братерство); потребу бути індивідуальним. К. Роджерс вбачає основні духовні потреби у безумовному позитивному відношенні (любові); у самоактуалізації.

Дослідивши за зовнішніми її проявами особливості будови душі, можна зазначити, що духовними потребами душі є прагнення діяти, насолоджуватися, знати. В ідеальному їх задоволенні та розумінні потреба у знанні заспокоюється світлом Істини — внутрішнім свідомством про Бога (Абсолюта), насолоджуватися — у баченні Божої краси, діяти — у силі добра, зміцненні волі у боротьбі зі злом. Іншими словами, дані потреби можна звести до єдиної — перебуванні у любові, тобто до прагнення бути у взаємовідносинах з ідеальною, єдиною істиною Любов'ю, якою є Абсолют, а через те перебувати у стані постійного удосконалення любові по відношенню до всього творіння.

Виходячи з представленої бачення смислу духовних потреб людини, можна сказати, що вони є сталими та не змінюються у безкінечності.

Таким чином, визначені філософами та теологами (богословами) закони, принципи, методи та механізми або процеси дії духовної складової у людині, її зав'язки зі своєю матеріальною, фізичною складовою повинні стати основою формування теорії та методології інтелектуального навчання на основах духовності та моральності.

### Література

1. Беляев А. А., Коротков Э. М. Системология организации / под ред. С. М. Короткова. М. : ИНФРА-М, 2000. 182 с.
2. Краснопеева Е. С. Концепт «духовность»: понятийная и значимостная составляющие сквозь призму переводного дискурса // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск, 2016. № 9 (391). Филологические науки. Вып. 102. С. 93–103.
3. Лафта Дж. К. Теория организации : учеб. пособие. М. : ТК Велби : Проспект, 2003. 416 с.
4. Минько Э. В., Минько А. Э. Теория организации производственных систем : учеб. пособие. М. : Экономика, 2007. 493 с.
5. Романовський О. Г., Бабаєв В. М., Пономарьов О. С. Проблеми формування особистості лідера. Х. : Майдан, 2000. 193 с. + 15 кольор. іл.
6. Философский энциклопедический словарь / сост. Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. М. : Наука, 1983. 840 с.
7. Фрейдина Е. В. Исследование систем управления : учеб. пособие / под ред. Ю. В. Гусева. М. : Омега-Л, 2008. 367 с.
8. Фромм Э. Искусство любви. Душа человека. М. : Изд-во «Республика», 1992.
9. Шеховцова Л. Ф., Зенько Ю. М. Элементы православной психологии: монография. М. : Изд-во МПС-ТСЛ, 2012. 252 с.
10. Штумпф С. П. Духовность // Аксиологическая направленность и социокультурная природа феномена / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2010. 176 с.
11. Штумпф С. П. Духовность // Аксиологическая направленность и социокультурная природа феномена / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Изд. 2-е, доп. и перераб. Красноярск, 2013. 256 с.
12. Штумпф С. П. Социально-философский анализ феномена духовности Изд. 2-е, доп. и перераб. Иркутск : Изд-во ИГУ, 2012. 199 с.
13. Штумпф С. П. Феномен духовности (социально-философский анализ). Иркутск : Иркут. гос. ун-т, 2010. 108 с.
14. Эйнштейн А. Физика и реальность. М. : Наука, 1965. 360 с.



---

---

## Розділ II

---

---

# ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МОЛОДІ В XXI СТОЛІТТІ

## ЕВОЛЮЦІЯ ТА СПЕЦИФІКА ВЗАЄМОДІЇ ДУХОВНОГО ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В ПРОЦЕСІ НАУКОВОГО ТА НАВЧАЛЬНОГО ПІЗНАННЯ В ЧАСИ АНТИЧНОСТІ ТА РАНЬОГО СЕРЕДНЬОВІЧЧЯ

**О. В. Юрченко**

Викладач ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Учення про людину, її духовно-інтелектуальні якості, їх зв'язок із процесом розвитку пізнання є одними з ключових питань багатьох гуманітарних наук. Протягом усієї історії людства до питань духовного розвитку була звернена творчість видатних учених і філософів. Сучасні науковці М. Пірен та В. Ребкало зазначають: «Духовність — категорія людського буття, якою виражається людська здатність до самоствердження та творення культури... Духовність — соціально-моральна цінність, глибинна основа культури, прояву людського в людині, основна цінність демократичного суспільства, всі сфери якого мають бути проникнуті сутністю духовного: гуманізмом, повагою до людини, толерантністю тощо» [1, с. 228].

Сьогодні ми маємо величезну кількість праць, які спрямовані на виявлення закономірностей становлення духовно-інтелектуального світу людини. Сучасний педагог не може успішно розвивати духовно-інтелектуальні риси тих, кого навчає, без знання загальнотеоретичних закономірностей становлення цих якостей, без свідомого використання тих напрацювань, які виробила наукова думка.

Методологічні основи становлення духовної культури розглянуті у роботах філософів (Платон, Сократ, Фома Аквінський, І. Г. Гердер, О. Гумбольдт, І. Кант, Г. Гегель, К. Маркс тощо), у тому числі представників української філософської думки (Г. С. Сковорода, П. Д. Юркевич, М. В. Гоголь, С. С. Гогоцький, В. К. Винниченко, В. П. Андрущенко, Н. І. Горлач тощо). Різні аспекти проблеми духовно-інтелектуального навчання і виховання духовності знайшли своє відображення у працях великих педагогів минулого (К. Н. Вентцель, Я. А. Коменський, М. Монтессорі, І. Г. Песталоцці, М. І. Пирогов, К. Д. Ушинський, В. О. Сухомлинський, А. С. Макаренко, Р. Штайнер, Ш. О. Амонашвілі тощо).

Як свідчить аналіз наукової літератури, вітчизняні науковці В. Андрущенко, В. Сухомлинський, В. Дудик, В. Баранівський, М. Савчин та інші визначають структуру і компоненти духовної і інтелектуальної сфер, виокремлюють ряд складових, що впливають на формування духовності, виявляють моральні і інтелектуальні цінності, виділяють духовні та інтелектуальні потреби людини. Сучасні вчені також підіймають питання встановлення гармонії між науковим пізнанням, інтелектуальними досягненнями людства і моральністю. У педагогічній літературі основна увага приділяється формуванню поняття духовності у православній, традиційній та гуманістичній педагогіці XIX–XX ст.

Зазначимо, що недостатньо уваги приділено розвитку уявлення про поняття духовно-інтелектуального пізнання в часи античності та раннього середньовіччя.

У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях підкреслюється, що категорія «духовність» відноситься до розряду філософських. Тому загальнотеоретичні питання формування духовно-інтелектуальних якостей людини у процесі пізнання потрібно розглядати, спираючись на їх філософський аспект.

Видатний сучасний філософ В. П. Андрущенко зазначає, що поняття духовного, духовності завжди мали у філософії фундаментальне значення. Як у соціальних науках, так і в педагогіці, вони виступають визначальними в проблемах розуміння сутності людини, її призначення у світі, сутнісних характеристиках суспільства. Філософ виділяє її інтегруючу, системотворчу функцію у формуванні цілісного світу особистості: «дух, духовність співвідносяться з морально забарвленими інтелектуально-вольовими якостями особистості і охоплюють сфери свідомості, мислення і діяльності в їх єдності, причому ні одна зі сфер сама по собі не розкриває в повній мірі феномен духовності» [2, с. 367].

В свою чергу, М. Пірен та В. Ребкало у роботі «Духовність особистості — основна цінність демократичного суспільства» зазначають: «Духовність, моральність — це той рівень розвитку особистості й суспільства, який є консолідуючою засадою, здатною об'єднати людей; це сила, що покликана стимулювати національне відродження України, забезпечити громадянський мир і злагоду в суспільстві» [1, с. 229].

Поняття духу, душі, духовного виникли ще в первісній культурі, як показав відомий дослідник цієї культури Е. Б. Тайлор. На його думку, первісні люди, замислюючись про такі явища, як сновидіння або смерть, прийшли до розуміння того, що кожна людина має деяку особливу субстанція — душу, яка може покидати свою тілесну оболонку тимчасово або назавжди [3]. Пояснюючи зміст поняття «дух» у різних народів, учений побачив його коріння в таких словах, як «сердце», «дихання», «подув». Е. Б. Тайлор, користуючись багатим етнографічним і історичним матеріалом, проілюстрував поширення на земному шарі анімізму як системи уявлень про існування духовного начала у людини, тварини, рослини, одухотворення сил і явищ природи, а також показав його еволюцію у часі.

Антична натурфілософія дала початок антропоцентризму, де вперше були відокремлені поняття духовного та інтелектуального. Давньогрецька філософія зароджувалась як потужний інтелектуальний рух до знання в його найбільш всеохоплюючій теоретичній формі [4, с. 27]. Разом з тим, еліністична філософія вперше проголосила принцип: знання саме по собі не має цінності, воно потрібно, оскільки вчить нас правильно жити, відмовляючись від тих моральних якостей, які дають негативні наслідки. Філософія як учення про мудрість в особистому житті інтерпретується як інтелектуальна терапія. Так, Епікур казав: «порожні слова того філософа, якими не лікується ніяке страждання людини. Як від медицини нема ніякої користі, якщо вона не виганяє хвороби з тіла, так і від філософії, якщо вона не виганяє хвороби душі» [4, с. 26].

Сократ, що стояв біля витоків погляду на людину як на центр Всесвіту, головним у людині вважав розум і внутрішній моральний закон. Центральними проблемами у філософії для нього стали етичні і гносеологічні, причому останні доповнювали етику. Під духовністю Сократ розумів поєднання розумової активності і моральності. Аристотель показав, що Сократ досліджував моральні доброчесності і перший намагався дати їх загальні визначення [5, 6]. Духовне у нього сполучається з інтелектуальним, особистість повинна сповідувати гуманні принципи і норми поведінки людей по відношенню як один до одного, так і до суспільства. Такі духовні поняття як справедливість, законність, добро, зло філософ застосовував до аналізу існуючого суспільного ладу і викривав його вади. Головне положення «сократівського інтелектуалізму» — доброчесність завжди є знанням, порок — неумом. Таким чином, моральні якості людини, її цінності він прагнув обґрунтувати з позицій раціональності.

До Сократа загально визнаним було усвідомлення необхідності наблизитися до формування однієї з чеснот, зокрема, або справедливості, або чесності, або стриманості, або мудрості тощо. Сократ же вперше підкреслив необхідність поєднання усіх позитивних моральних якостей особистості і об'єднання їх у понятті «духовність», розвиток якої повинен стати основою вдосконалення людини: «чесноти суть те, що робить краще природу особи, вочевидь, що чесноти стають формою пізнання, призначення яких — вдосконалювати душу і розум» [7, с. 103]. Філософ справедливо вважав, що головна задача вихователя — навчити людей зрощувати душу.

Сучасні італійські історики філософії Д. Антисері, Дж. Реале, досліджуючи філософію античності, наводять висловлювання учених про значимість сократівського розуміння духовного: «Завдяки цьому відкриттю, Сократ створив моральну та інтелектуальну традицію, яка живить Європу по наш час» [7, с. 101]. «Слово «душа», завдяки потокам, які проникли крізь глиб віків, звучить завжди з етичним і релігійним відтінком... Цей піднесений сенс слово набуло вперше в устах і проповідях Сократа» [7, с. 101]. Таким чином, Сократ глибоко розкрив сферу духовного як самостійну реальність, наголосив на необхідності виховувати духовність, вказав на взаємозв'язок між духовністю та інтелектом.

Платон також присвятив одну з важливих частин своєї філософії проблемі духовності та інтелекту. Він прийшов до духовної першооснови усього сущого, яка пронизує усі сфери буття [8, с. 101]. Платон розумів шлях пізнання через поняття, через ідею, яка є первісним здобутком душі [8, с. 132]. Душа, згідно Платону, має таку структуру, яка включає розум, волю, прагнення. Духовне зростання, осягнення першопринципів, на думку філософа, є складним процесом: «Пізнання таких речей не підлягає передачі, як інші знання; тільки в процесі спільного життя, після довгих суперечок, подібно іскрі, яка спалахнула, народжується душа, яка сама себе розуміє... Таким речам навчаються лише спільно, осягають істину і неправду, що знаходяться в основі реальності, після довгої і досконалої перевірки...» [7, с. 137]. Із поняттям духовного Платон зв'язував соціальну справедливість, яка може встановитися в суспільстві тоді, коли духовність буде в душі кожної людини. Філософ увійшов в історію як мислитель, який вперше на цій основі розробив ідеал держави [9].

Центральною ідеєю певних творів Платона є ідея блага, або вищого добра, яке є джерелом єдності усіх чеснот. Лише під проводом ідеї блага знання стає придатним та корисним. Процес розумового освоєння світу з часом стане процесом морального перетворення [7, с. 154]. Без ідеї блага усі людські знання, навіть найбільш

повні, були б зовсім непотрібними [9, с. 311]. Доброчесність в тому і полягає, що зі світу ілюзій ми поступово потрапляємо у світ істинний [7, с. 154].

Підсумовуючи погляди Платона на проблематику духовного і інтелектуального, підкреслимо, що за найбільш високу мету душа розумна ставить вищі цінності, благо людей і справедливість. З цього випливає діяльнісний підхід філософа до світу: «одна з основних настанов, залишених нам Платоном, провіщає про те, що... найголовнішим є трансформація дійсності».

Аристотель першим у філософії висунув ідею нероздільності духовного і тілесного. У трактаті «Про душу» філософ визначив це поняття так: «Слід вважати душу суттєвою формою фізичного тіла, що має життя в потенції, а субстанція як форма є ентелехія. Душа, отже, є перша ентелехія фізичного тіла, що потенціально володіє життям» [7, с. 209]. Під ентелехією Аристотель розумів цілеспрямованість як рушійну силу, активне начало, яке перетворює можливість у дійсність. У роботі «Велика етика» філософ підкреслював: «Ми живемо ні чим іншим, як душею» [10, с. 301].

Джерелом знання філософом було визначено організм як цілісність тілесного і духовного, причому управлінні тіла душею є «життєво-творчим» [6, с. 249]. Активно діючий розум, за Аристотелем, знаходиться у душі: «будь-яка душа, яка рухається тілом в тому чи іншому напрямку, має свій власний ейдос (ідею), який Аристотель називає Розумом, так що душа, за Аристотелем, є енергією Розуму» [6, с. 250]. Людська душа містить у собі три частини, зокрема, вегетативну, чуттєву і раціональну, що відображує зростання ступенів буття. Піднімаючись по цим ступеням, розумова душа людини стає кульмінацією розвитку її первинних ступенів. Душа приводить особистість у стан руху: «душа трактується у Аристотеля як організуючий, управляючий і навіть керуючий принцип» [6, с. 248].

На думку філософа, мислення людини концентрує форми, які містяться в образах, і виділяє їх у вигляді культивованого поняття [7, с. 21]. Аристотель вважав, що раціональний вибір вказує на наявність розумової здатності душі, в свою чергу, раціональна здатність душі надає особливу цінність людині [7, с. 211], розум є «першодвигуном, абсолютною закономірністю буття» [6, с. 254].

Розуміння взаємозв'язку інтелектуального, розумового і духовного, морального пізнання відбилосся в аристотелевому поділі наук. У роботі «Метафізика» він писав про те, що наука спирається на «теоретичне знання, яке є мудрістю і полягає у відшукуванні першопричин і начал» [11, с. 26]. Філософ поділив науки на теоретичні, практичні і творчі, — перші ведуть пошук заради знання як такого, другі пізнають заради морального удосконалення, треті є прикладними. Вищим розумом для Аристотеля є такий, що має характер діяльнісного, створюючого.

У роботі «Велика етика» філософ стверджував, що пізнання світу за допомогою наук має на меті досягнення блага і є духовною категорією: «Слід звернути увагу на те, що у будь-якої науки і уміння є деяка мета, і ця мета є завжди деяким благом: ні одна наука, ні одне уміння не існують заради зла... Отже, наша справа — говорити про благо в суспільному, політичному житті» [10, 297]. Благо людини, на думку Аристотеля, полягає в діяльній роботі душі і розуму, згодних з доброчесністю. Вище благо він вважав досконалою метою. Доброчесність, в свою чергу, він поділяв на розумову і моральну [7, с. 237]. Філософ убачав в розумовій чесноті здатність «доводити до досконалості те, благом чого вона є» [7, с. 233], а під моральними чеснотами розумів «моральні звичаї поведінки» [7, с. 233].

На думку Аристотеля, душа потребує особливої опіки, а вдосконалення особистості — єдина гідна мета у житті [7, с. 213]. На цьому шляху особливу роль філософ відводив наставнику, вихователю: «Наставників у кожній справі ми поцінуємо більше, вважаємо, що вони знають більше, ніж ремісники, що вони мудріше, бо знають причини того, що створюється... Наставники мудріше..., в силу того, що вони озброєні концептуальним знанням причин» [7, с. 226]. У роботі «Нікомахова етика» Аристотель зазначав, що «універсально доброчесна людина освічена всебічно» [7, с. 236], крім того, «доброчесний повинен бути добре вихований, його треба привчити до доброго» [10, 289]. Філософ стверджував, що на виховання і навчання повинна бути звернена як «приватна увага», так і суспільна [10, с. 290] та державна увага [10, с. 289].

Підсумовуючи погляди Аристотеля на проблему духовно-інтелектуального пізнання, підкреслимо, що філософ наголошував на необхідності поєднання цих компонент у процесі пізнання дійсності: «Принципи розсудливості узгоджуються із моральними чеснотами» [10, с. 284], а «пізнання душі може дати багато нового для усякої істини, головним чином, для пізнання природи».

Отже, античність залишила надзвичайно широкий спектр різноманітних філософських концепцій. Філософські теорії, створені в античності, назавжди залишилися прикладами і зразками для наступних епох. В аспекті нашого дослідження підкреслимо, що в ці часи пізнання стало необхідним процесом і основою для осягнення істини. Позиція античності була *інтелектуалістичною* [12], це означало те, що в усіх областях життя і культури основою для неї була думка. Разом з тим, досягнення в теорії пізнання сполучалися з розвитком етики як вчення про мораль, її принципи і роль у суспільстві.

Після занепаду античної культури пройшло декілька століть політичного неспокою і інтелектуального занепаду, після чого склалася християнська філософія, що мала зовсім інший характер. Домінуючим напрямком середньовічної філософії стала схоластика, що мала цілком релігійний характер. Яскравою особливістю цього світогляду було те, що світ не мав самостійного значення по відношенню до Бога. Теорію пізнання філософи-схоласти розуміли як теоретичне тлумачення церковного віровчення за допомогою формальних логічних аргументів. Відомий дослідник середньовічної філософії В. Татаркевич вважає, що не можна говорити про занепад філософії у середні віки [12]. В *теорії пізнання* розглядалися питання розмежування знання і віри, аналізу природи знання, розмежування видів знання, знаходження основ і критеріїв знання, дослідження інтуїтивного знання; задачею духовного виховання було виховання християнського благочестя.

Розвитку розумових здібностей людини в рамках середньовічної культури сприяла енциклопедична традиція, яка склалася ще в античну епоху. Примітно те, що енциклопедична література була придатна до освітніх потреб. Так, у творі філософа Кассіодора «Настанови в науках божественних і світських» обґрунтовувалась необхідність інтелектуальної діяльності як складової частини християнської культури, при чому умовою її поширення стала загальна освіта [13, с. 347].

Метою теологічних викладів було прагнення науково і систематично розкрити і витлумачити порядок світобудови, демонструючи його досконалість та засвідчуючи велич божественного задуму. Таким чином, «пізнання природного світу також опиняється внутрішньо співвіднесеним з духовним планом людського буття, проте не сполучено прямо, а пов'язано опосередковано; воно отримує автономію в рамках цього зв'язку» [13, с. 348].

Розглянемо погляди на співвідношення духовного і інтелектуального в процесі пізнання найвпливовішого схоласта Фоми Аквінського, який створив логічну, струнку і енциклопедично універсальну систему християнської теології і філософії. Він провів чітку межу між вірою і знанням, причому розум, на його думку, може дати лише обґрунтування несуперечливості положень безпосереднього волевиявлення Творця. Проте із цих ідеалістичних позицій він зробив вагомий внесок у питання співвідношення духовного і інтелектуального в пізнанні. Людина, на думку філософа, має раціональну природу: «Розум є наймогутнішою природою людини», і призначення людини полягає в тому, щоб розуміти і діяти згідно з розумінням [7, с. 546]. Це положення складає основу його етики і політики. Філософ вважав, що неперебутнім у людині є розуміння благих цілей і початку дії.

Для Фоми душа, як форма тіла, з'єднана з ним [14]. Життя людини розумілося ним як основа і «матерія» для вищого, духовного життя, яке розвивається під церковним покровом. Для душі відкритий шлях раціонального пізнання, яке здійснюється в результаті взаємодії почуттів і інтелекту [14]. Шлях пізнання, як вважав філософ, починається з утворення у душі чуттєвих образів, які подібні об'єктам, що пізнаються. У своїй головній роботі «Сума теології», яка справила найзначніший вплив на християнський світ, Фома Аквінський зазначав: «По закону своєї природи людина приходить до осягнення за допомогою розуму через чуттєве, бо усе наше пізнання бере свій початок у чуттєвому сприйнятті» [7, с. 560]. З цих чуттєвих образів інтелект абстрагує універсалії, як структурні характеристики, що відбивають закономірності системи світобудови. На його думку, інтелект керується принципами, що вже існують в душі, проте формуються тільки в процесі чуттєвого пізнання.

Раціональність людини і її духовність Фома оригінально поєднав із розумінням закону, в якому він вбачав засіб змусити уникати злих діянь для тих, хто не робить цього за власною волею. Крім функції захисту, закон, на його думку, мав ще й педагогічну функцію. Він розрізняв такі типи законів: вічний закон, природний, людський, окрім інших і над усім — Одкровення [7, с. 547]. Вічний закон він розглядав як раціональний божественний план. У його здійсненні частково приймає участь і людина, як раціональна сутність, така участь людини у вічному законі і є законом природним. Згідно з природним законом, люди, будучи раціональними, слідуєть або повинні слідувати його суті, яка насичена духовністю: «Роби добро і уникай зла», дія, яка узгоджується з розумом, є доброю, незгодна з ним — злою. Таким чином, святий Фома визначив юстицію, під якою розумів теорію справедливості як схильність душі, що дає «сталу волю знаходити для кожного своє право» [7, с. 548].

У філософському ученні про мораль Фома Аквінський виходить з того, що духовне заломлюється в прагненні до блага, яке можна зрозуміти тільки за допомогою інтелекту, практичний розум може з досвіду і з божественного закону здобути загальні принципи моралі. У аспекті нашого дослідження підкреслимо, що при визначенні активності людини в пізнанні і перетворенні оточуючої дійсності Фома Аквінський поєднував оцінку її інтелектуальних і духовних якостей: «Міра досконалості людської дії пропорційна підпорядкуванню останньої розуму, який володіє принципами моралі» [15, с. 371].

Роджер Бекон відомий як один з провісників методології науки Нового часу. Критикуючи схоластичні методи пізнання, характерні для середньовіччя, Р. Бекон підкреслював значення наук як для досягнення істинного знання, так і для розвитку інтелектуальної сфери людини. Дослідник його творчості К.П. Виноградов стверджує, що однією з головних задач, які ставив перед собою філософ, було «теоретичне обґрунтування необхідності докорінної реформи наукових інститутів і всієї системи освіти. Р. Бекон вважав, що в університетах та інших навчальних закладах необхідне перенесення акцентів з філософських і метафізичних спекуляцій на точні науки і природознавство» [16].

Велике значення мали сформульовані Р. Беконом методологічні вимоги до пізнавального процесу, такі як визнання досліду як критерію істини, використання кількісного підходу при дослідженні явища або процесу, критика хибних авторитетів. На його думку, «плоди мудрості під захистом точних законів» приведуть до бажаної мети.

Розглядаючи аргументацію і експеримент як методи отримання знання, філософ підкреслював, що аргументи дають висновок, проте не позбавляють сумнівів, не дають впевненості. Теоретичний доказ, навіть довершений з логічної точки зору, потребує дослідного підтвердження. Тому істину потрібно відшукувати, користуючись експериментальним методом пізнання. Так, у відомому трактаті «Великий твір про таємні діяння мистецтва та природи і нікчемності магії», в частині «Вчення про дослідну науку» філософ зазначав: «Не слід людині, яка не провела досліду, шукати докази, щоб спочатку набути інтелектуальне знання, бо вона не отримує докази до того, як проведе дослід» [16].

На думку Р. Бекона, дослідна наука, по-перше, служить для перевірки висновків усіх наук, по-друге, надає важливі факти іншим наукам, по-третє, самостійно досліджує таємниці природи, незалежно від інших наук. Отже, випередивши науку Нового часу, філософ зрозумів методологічне значення досліду в пізнанні.

В аспекті нашого дослідження підкреслимо, що Р. Бекон визнавав кращим методом викладання метод, який передбачає поєднання теоретичного доказу із застосуванням чуттєво-предметної діяльності того, хто навчається.

Дослід, який філософ розглядав як умову пізнання, Р. Бекон поділяв на зовнішній і внутрішній. Зовнішній дослід потрібен для чуттєвого сприйняття видимих речей, а внутрішній — для невидимого, який стосується духовної сфери. До числа ступенів внутрішнього досвіду він включив, крім суто наукових положень, духовні почуття, чесноти.

Духовність людини Р. Бекон розглядав у «моральній філософії», яка конкретизує поняття добра і зла, «переважно називається практичною, усі ж інші науки їй підпорядковані». Він бажав «показати красоту і користь наук про мораль». У згаданому трактаті «Великий твір», в розділі «Про те, як людині управляти самою собою», філософ стверджує, що проблема духовності потребує наукового підходу: «Частина моральної і громадянської науки оповідає про мораль окремої особистості, щоб у кожній розквітала краса благочестя і була покинута потворність вад» [16].

Моральна філософія, за Беконом, є «кращою і благороднішою з усіх попередніх наук». Вона поділяється на декілька гілок і включає в себе поділ на частини, одна з яких обґрунтовує поведінку по відношенню до інших людей, інша — по відношенню до самого себе.

Він погоджувався з Аристотелем у тому, що благо суспільне є обов'язковою передумовою особистого блага і запевняв: «Дійсно, любов є вища добродієність, і вона спрямована на суспільне благо, і її супроводжують мир і справедливість...» [16]. Тому на підтримку моральних якостей людей, їх духовності, слід спрямувати і правову свідомість суспільства. Закони, які слугують впорядкуванню взаємовідношень людей, Р. Бекон вважав найбільш важливими. У трактаті «Великий твір» він присвятив розділ «Про дотримання законів державних і сімейних» питанням регулювання державою правових норм, що стосуються «ставлення людей один до одного». Держава, за переконанням філософа, як для підтримки інтелектуальних і моральних якостей громадян, розвитку їх свідомості, так і для створення суспільного блага, повинна потурбуватися про те, «щоб кожен займав деяку потрібну посаду, і щоб кожний приносив державі користь».

Отже, приєднуючись до Аристотеля, Сенеки, Боеція, Авіценни, Туллія та інших, і розвиваючи їх думки, Р. Бекон стверджував, що «благом для людини, причому єдиним у цьому житті, філософи вважають добродієність». Підсумовуючи погляди Р. Бекона на взаємозв'язок інтелектуального і духовного, відмітимо, що він виражає свою солідарність з переконаннями Сократа: «Той, хто чинить лиху дію, може робити це тільки внаслідок невігластва, оскільки тоді в ньому виникає бажання скоїти гріх, він втрачає знання і розум» [16].

Дослідник творчості Р. Бекона А. С. Горелов у нарисі «Філософія Роджера Бекона і її місце в історії європейської культури засвідчив велику вагу інтелектуальної та духовної спадщини філософа у загальноєвропейському масштабі: «Інтуїція Бекона дозволила йому зрозуміти, в чому саме полягала односторонність сучасної йому наукової культури — університетської схоластики XIII ст., і позначити з більшою або меншою ясністю, куди слід рухатися далі. Найбільш дивовижним було те, що культура у подальшому, хоча і не відразу, почала переорієнтуватися згідно саме тим напрямкам, які визначив Роджер Бекон» [16].

Отже, античні і середньовічні учені показали духовну еволюцію людини, продемонстрували уміння доводити засобами розуму істини, які приводять до духовності, логічність цих істин, несуперечливість їх по відношенню до фундаментальних принципів розуму. Учені часів античності та раннього середньовіччя довели, що людині потрібно культивувати в собі не тільки інтелект, але і зрощувати також почуття, через які розкривається особистісне багатство і унікальність. Культивування інтелекту разом із духовними якостями, ставлення до істини як моральної цінності повинно перебувати у деякій цілності. Інтелектуальність повинна бути співвіднесена з духовністю, поєднуючись у певній гармонії.

### Література

1. Пірен М., Ребкало В. Духовність особистості — основна цінність демократичного суспільства // Вісник Національної академії державного управління. Сер. Державне управління. 2011. № 2. С. 228–236.
2. Социальная философия : учебник / под общ. ред. В. П. Андрищенко, Н. И. Горлача. Киев–Харьков : Издательский центр «Единорог», 2002. 736 с.
3. Эдуард Бернетт Тайлор. Первобытная культура / пер. с англ. М. : Политиздат, 1989. 573 с.
4. Ойзерман Т. И. Проблемы историко-философской науки. М. : Мысль, 1969. 398 с.
5. Аристотель. Метафизика. Переводы. Комментарии. Толкования. СПб.: Алетейя. Киев : Эльга, 2002. 832 с.
6. Лосев А. Ф., Тахо-Годи А. А. Аристотель: В поисках смысла // Жизнь замечательных людей: малая серия: сер. биогр. М. : Молодая гвардия, 2014. Вып. 62. 296 [8] с., ил.
7. Д. Антисери, Дж. Реале. Западная философия от истоков до наших дней. Античность и Средневековье (1-2) / пер., ред. С. А. Мальцевой. СПб : «Издательство Пневма», 2003. 688 с.
8. Гуревич П. С. Философия человека: в 2 ч. М. : типография ИФ РАН. Ч. 1. 221 с.
9. Платон. Сочинения : в 3-х т. / под ред. А. Ф. Лосев, В. Ф. Асмус. Академия наук СССР. Институт философии. М. : Мысль, 1970. Том 3 (1). 687 с.
10. Аристотель. Сочинения: в 4-х т. / пер. с древнегреч., общ. ред. А. И. Доватура. М. : Мысль, 1983. Т. 4. 830 с. (Филос. наследие. Т. 90). В надзаг.: АН СССР. Ин-т философии.
11. Аристотель. Метафизика / пер. с греч. П. Д. Первова и В. В. Розанова. М. : Институт философии, теологии и истории св. Фомы. 2006. 232 с.
12. Татаркевич В. История философии. Античная и средневековая философия / пер. с пол. В. Н. Квасков. Пермь: издательство Пермского университета. 609 с. (Духовность / гл. ред. В. С. Дудик. К. : Европ. энцикл., 2008. Кн. 1. 688 с. (Серия «Европейская энциклопедия»)).
13. Столяров А. А. Раннее средневековье (VI–X вв.) // История философии. Запад–Россия–Восток. Кн. 1. Философия древности и средневековья. М. : Греко-латинский кабинет, 1995. С. 346–352.
14. Фома Аквинский. Сумма теологии / пер. А. В. Апполонова. Т. 2: Часть первая. Вопросы 65–119. М. : Издатель Савин С. А., 2007. 652 с.
15. Столяров А. А. Философия Фомы Аквинского / История философии. Запад–Россия–Восток. Кн. 1. Философия древности и средневековья. М. : Греко-латинский кабинет, 1995. С. 367–371.
16. Роджер Бэкон. Избранное / под общ. ред. И.В. Лупандина. М. : Издательство Францисканцев. 2005. 480 с.

## РОЛЬ ДУХОВЕНСТВА В ОРГАНІЗАЦІ ВИХОВАННЯ Й ОПІКИ ДІТЕЙ НА ЗАХІДНОУКРАЇНСЬКИХ ЗЕМЛЯХ (1900-1918 РР.)

С. Є. Лупаренко

д. пед. н., професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Питання опіки, навчання і виховання дітей є пріоритетними в Україні (закон України «Про освіту», Концепція «Нової української школи», Національна програма «Діти України» тощо). Провідну роль у розв'язанні освітніх, культурних і соціальних проблем дитинства відіграє держава, забезпечуючи функціонування державної системи освіти і державної системи соціального захисту, а громадські і релігійні організації та приватні ініціативи доповнюють діяльність держави у сфері соціокультурного забезпечення дітей.

Утім, така ситуація була не завжди. Так, на початку ХХ ст. держава була неспроможна реалізувати свої освітні та соціальні функції, що зумовило збільшення значимості добродійного педагогічного руху серед дворян, інтелігенції та духовенства, які нарівні з державою розв'язували проблеми виховання й опіки дітей. На західноукраїнських землях, які протягом досліджуваного етапу входили до складу Австро-Угорської імперії (територія сучасних Львівської, Івано-Франківської та Тернопільської областей, Закарпаття), особлива роль належала духовенству, релігійним товариствам, які взяли на себе основний тягар у забезпеченні освітніх, культурних і соціальних потреб дітей. З огляду на це доцільним є розкриття особливостей діяльності духовенства у сфері опіки і виховання дітей на західноукраїнських землях протягом 1900-1918 рр.

Слід відзначити, що сучасними науковцями розглядаються певні аспекти проблеми організації виховання та опіки дітей на західноукраїнських землях у досліджуваній період. Так, низка науковців досліджує питання здійснення виховання дітей, зокрема: Н. Дмитришина [5] вивчає специфіку організації національного виховання чернецтвом на Галичині; В. Городиська [4] досліджує організацію естетичного виховання на західноукраїнських землях; Л. Генік [3] розглядає проблеми релігійно-морального виховання на Галичині на початку ХХ ст. У свою чергу, Б. Ступарик [8] досліджував розвиток системи опіки над дітьми в Україні загалом.

Л. Маляр [6] і В. Стинська [7] розглядають особливості організації системи освіти на Галичині досліджуваного періоду.

Натомість, питання значення духовенства в організації виховання й опіки дітей на українських землях у складі Австро-Угорської імперії в 1900–1918 рр. не стали предметом детального дослідження вчених, що і зумовило цей науковий пошук.

Мета статті — розкрити роль духовенства у здійсненні опіки і виховання дітей на західноукраїнських землях протягом 1900–1918 рр.

Полікультурний характер розвитку системи освіти і соціального захисту дітей на західноукраїнських землях визначали суспільно-політичні та економічні передумови (активізація національного життя всіх етнічних груп, розвиток капіталістичних відносин, модернізація виробництва, зміни у суспільному устрої тощо). Нормативно-правова база освітньої та соціальної систем західноукраїнських земель визначалась австро-угорським державним законодавством, в основі якого були демократичні принципи організації освіти та захисту для представників різних етнічних груп країни (проте часто це носило формальний характер, а фактично відбувалося пропагування і нав'язування національної системи освіти). Водночас на західноукраїнських землях діяло і крайове законодавство, яке більшості законів надавало формального характеру, але вплив представників української спільноти на організацію і розвиток системи освіти та соціального забезпечення дітей був обмеженим, і ця обставина негативно позначилася на реалізації ідей дитинства.

Серед інших чинників, які вплинули на організацію виховання й опіки дітей, були такі: а) незадовільне становище українства в соціально-економічній сфері; б) низький рівень освіти та культури населення; в) недостатня кількість навчально-виховних закладів з українською мовою навчання; г) виникнення ідеї народності та зародження національно-визвольного руху; д) наявність потреби в освіченому та національно свідомому молодому поколінні як силі, що може конкурувати з національною верхівкою [5].

Слід відзначити, що організація виховання й опіки дітей на західноукраїнських землях здійснювалася з незначною роллю держави, проте активною допомогою громадських товариств і духовенства, що пояснювалося неспроможністю держави забезпечити піклуванням та освітою всіх дітей, які цього потребували.

Дійсно, всупереч складним політичним, соціально-економічним і культурними умовам, що склалися протягом досліджуваного періоду, значно поживилася культурно-просвітня діяльність громадських і церковних організацій. Намагаючись підняти рівень національної свідомості і духовної культури української нації, прогресивна громадськість та духовенство почали засновувати різноманітні самодіяльні об'єднання і товариства, діяльність яких ґрунтувалася на засадах християнської моралі і національних цінностях. Висунувши гасло духовного оновлення, ці організації розгорнули широкомасштабну освітню, громадсько-культурну і добротворчу діяльність.

Загалом, протягом визначеного етапу на західноукраїнських землях діяли такі громадські товариства, у тому числі чернечі [4; 15; 16]: на *Галичині* — Марійські Дружини (початки їх діяльності датуються ще XVII ст.), «Товариство галицьких греко-католицьких священників» (з 1816 р.), «Просвіта» (з 1868 р.), Літературне товариство ім. Шевченка (розпочало роботу у 1873 р.; з 1892 р. — Наукове товариство ім. Шевченка), Товариство ім. М. Качковського (з 1874 р.), «Руське Педагогічне Товариство» (засноване у 1881 р.; з 1912 р. — «Українське педагогічне товариство»), «Товариство наукових викладів ім. П. Могили» (з 1908 р.), Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю (з 1917 р.) тощо; на *Буковині* — «Руська Бесіда» (з 1869 р.), «Міщанська Читальня» (з 1880 р.), «Руський Народний Дім ім. Федьковича» (з 1884 р.), «Руська Школа» (засноване у 1887 р.; з 1908 р. — «Українська Школа») тощо; на *Закарпатті* — «Руська Бесіда» (діяло з 1867 р.) тощо. Охоплюючи широкі верстви населення краю як у соціальному, так і віковому аспекті, ці товариства мали на меті морально-релігійний вишкіл, піднесення рівня освіченості, вихованості і громадянської зрілості не лише своїх членів, а й усієї громадськості та розгортання широкої харитативної діяльності (благодійної, освітньої, релігійної діяльності в інтересах суспільства або окремих категорій осіб).

Охарактеризуємо детально діяльність найбільших і найактивніших товариств. Найпершими серед організацій релігійного спрямування розпочали свою роботу Марійські Дружини. Вони дотримувалися так званого «принципу еліти», що передбачав жорсткий відбір учасників, критеріями якого були активність, працьовитість, високий рівень духовності, національної свідомості. Існували Марійські Дружини безпосередньо при різних навчально-виховних закладах.

Марійські Дружини склалися із секцій, кожна з яких мала свої специфічні функції. Так, евхаристійна секція займалась проведенням і популяризацією релігійних практик, а також духовною опікою над дітьми. Члени рефератно-пресової секції поширювали релігійну літературу, створювали читальні та бібліотеки, засновували і підтримували періодичні видання. До завдань членів добродійної секції входило відвідування убогих сімей, надання їм матеріальної та моральної допомоги, організація безкоштовного харчування, розміщення сиріт у притулках, влаштування курсів для неграмотного населення тощо. Відвідуванням хворих

у лікарнях, збором для них грошей, харчів, налагоджуванням їх листування з рідними займалися члени шпитальної секції. Широкий обсяг завдань ставили перед собою й учасники харитативної секції. Вони дбали про підтримку убогої шкільної молоді, сиріт, закладали так звані «порадні матерів», шпитали, притулки, садочки, ясла, створювали різного роду бурси, фахові майстерні, надавали лікарську та грошову допомогу.

Іншим українським культурно-освітнім товариством, яке опікувалося проблемами дитини й дитинства, була організація «Руське педагогічне товариство» (з 1912 р. — «Українське педагогічне товариство»), що діяла на Галичині, а згодом і на Волині. Спочатку це було місцеве Львівське товариство, яке мало на меті видавати лише книжки для шкільної молоді, виправляти існуючі букварі, пізніше видавало журнали (для педагогів — журнал «Учитель», а для дітей — журнал «Дзвінок»), вносило петиції на захист прав учнів навчатися українською мовою, українських шкільних підручників та українського діловодства у школах.

Важливий внесок у реалізацію ідей дитинства зробило Українське крайове товариство охорони дітей і опіки над молоддю у Львові [16]. Воно було створене у 1917 р. для надання допомоги населенню, яке постраждало під час воєнних дій влітку 1917 р. на території Галичини. Згідно з рішенням Крайової шкільної ради, з 1918 р. Українському крайовому товариству підпорядковувалося спортивно-просвітницьке товариство «Пласт». Діяльність товариства передбачала опіку над дітьми української національності (особливо сиротами). Задля досягнення поставленої мети реалізовувалися такі заходи [16]: 1) поширення і розвиток ідей охорони дітей і опіки над ними шляхом видання щоденної і періодичної преси, брошур, влаштування курсів, конференцій, з'їздів, вистав, прогулянок, концертів тощо; 2) відкриття філій, місцевих гуртків та інших організацій для опіки та виховання дітей і молоді та надання їм допомоги (матеріальної та моральної); 3) відкриття й утримання закладів для опіки та виховання дітей, притулків, бурс, сирітських гнізд, фахових та інших шкіл; 4) з'ясування причин та випадків занедбання дітей і молоді, способів, що протидіяли би цьому, ведення статистики; 5) пошук та виявлення дітей, які потребували опіки; 6) пошук коштів, потрібних для здійснення цілей товариства; 7) підтримка стосунків із центральними й іншими органами владами, а також з духовенством у питаннях опіки і виховання дітей тощо.

Організація «Краєвий Шкільний Союз» була створена у березні 1910 р. з метою опору іноземній шкільній політиці та уряду і спрямовувала свої зусилля на об'єднання усіх просвітних сил у одних руках, тобто утворення центральної шкільної організації, яка «своєю компетенцією обіймала би усі роди наших шкіл» [9, с. 45]. Завданням організації було «поширити освіту між найширшими кругами нашої суспільності, щоби придбати для неї потрібне число інтелігенції, а далі збирати фонди, від яких залежить розмах першого напрямку» [12, с. 61]. До складу цієї організації входили представники різних просвітних товариств і політичних партій («Просвіта», «Учительська громада», «Товариство імені Шевченка» тощо) [9]. Оскільки потреба українських громадян в освіті відчувалась особливо гостро, найбільше коштів «Краєвий Шкільний Союз» витрачав на українські приватні гімназії, народні й інші школи та підготовчі курси до гімназії.

Для надання допомоги переселенцям із зони воєнних дій під час Першої світової війни та ведення їх обліку у січні 1916 р. було створено «Український Єпархіальний комітет опіки над воєнними сиротами». Діяльність комітету обмежувалась територією м. Львова, але з наростанням потоку біженців у багатьох повітах Галичини утворилися повітові комітети. У зв'язку з цим 6 жовтня 1916 р. Львівський міський комітет було перетворено у Крайовий комітет, діяльність якого поширювалась на всю територію Галичини (під егідою комітету діяло 18 захистів [8]).

Духовенство відіграло особливу роль у соціокультурному забезпеченні дітей: протягом досліджуваного періоду стрімко зросла мережа чернечих освітньо-виховних установ; де запроваджувалися дисципліни українознавчого характеру тощо [5]. Найактивнішими були такі чернечі угруповування, як отці Василіани та Студити, сестри Василіанки, Студитки, Служебниці, Йосафатки, Йосифітки, Мироносиці, Милосердя, Феліціанки, Альбертінки, Домініканки, сестри Провідності Божої [15].

Церква на чолі з Митрополічим Ординаріатом виступала ініціатором співпраці чернечих громад і світських товариств освітньо-виховного спрямування. Вона надавала матеріальну допомогу організаціям «Українська Захоронка», «Рідна школа», «Товариство народних шкіл», «Товариство Вакаційних Осель» для створення дитячих установ, підтримувала їх функціонування, розв'язувала проблему їх забезпечення кваліфікованими кадрами (наприклад, сестри Василіанки, які працювали в навчальних закладах, проходили курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у Німеччині. У своїй діяльності черниці намагалися використовувати найновіші досягнення як вітчизняної, так і зарубіжної педагогічної теорії і практики: ними вивчався і втілювався в життя досвід роботи М. Монтесорі, В. Ферстера, Ф. Фребеля) [5; 7].

Серед завдань, що поставали перед системою освіти, були такі [5; 16]: інтелектуальний розвиток дітей; формування духовної культури, стійких моральних принципів та системи цінностей; фізичний розвиток дітей і формування здорового способу життя; національне виховання засобами рідної мови, писемності, народної творчості та обрядовості; забезпечення дітей розумними розвагами, створення умов для їхнього відпочинку.

Реалізація поставлених завдань здійснювалась у таких напрямках: розширення мережі дитячих навчально-виховних закладів; посилення національної спрямованості освітнього процесу.



Так, протягом досліджуваного етапу існувала мережа дитячих навчально-виховних закладів, яка щороку (хоча й незначними темпами) збільшувалася:

- дошкільні заклади (дитячі садки, фребелівські огороذجі, півоселі, світлиці), якими, окрім чернецтва, опікувались і національні товариства (зокрема, українські, єврейські, польські — «Просвіта», «Kol a Kobiet zydowskich», «Zezeszenie Kobiet zydowskich», «Wizo», «Ochronka») [14]. Зазвичай дошкільні дитячі заклади були призначені для дітей віком від 3 до 7 років, проте існували і установи для дітей віком від 1 до 18 років. Як правило, садки відвідували діти селян, робітників, дрібних купців, трудової інтелігенції тощо. В основі дошкільної освіти стояло товариство «Українська Захоронка» (1902 р.).

Слід відзначити, що протягом досліджуваного періоду дійсно збільшилася кількість дошкільних установ для дітей, що свідчить про те, що громадськість звернула особливу увагу на проблему дошкільного виховання. Це пояснювалось, по-перше, матеріальною кризою, у якій перебувало на той час українське суспільство, що посилювало потребу в дитячих закладах, де діти могли б перебувати, поки їхні батьки зайняті на роботі; по-друге, тим, що власних закладів подібного типу в регіоні майже не існувало. Тому інтелігенція та духовенство ініціювали створення дитячих дошкільних установ у багатьох містах і селищах;

- шкільні заклади (початкові та середні школи, гімназії).

Загалом, початок XX ст. відзначився важкими умовами існування українських шкіл, адже державна система шкільництва не забезпечувала освітні потреби всіх етнічних груп. На початку XX ст. на західноукраїнських землях діяло всього декілька українських гімназій (здебільшого чоловічих) у Львові, Перемишлі, Тернополі, Коломиї, Станіславові, а в Бережанах та Стрії при польських державних гімназіях діяли українські паралельні класи. Державних жіночих гімназій і середніх (виділових) державних шкіл українці не мали. Галичину навіть називали краєм одно- і двокласних шкіл, у міських початкових школах взагалі не практикувалась українська мова.

Із прийняттям у 1907 р. закону А. Аппоні становище невеликої кількості українських шкіл навіть погіршилося: їх було реорганізовано у так звані «мішані мадярсько-рутенські», які під час Першої світової війни також перестали працювати. Навчально-виховний процес цілком спрямовувався на засвоєння учнями мови і культурних надбань інших народів [6].

Оскільки освітні потреби різних етнічних груп держава повною мірою не задовольняла, чернечі громади (Василіан і сестер Службениць тощо) разом із національними громадськими організаціями («Наукове Товариство ім. Т. Шевченка», Українське педагогічне товариство, «Просвіта», Крайовий Шкільний Союз, «Товариство галицьких греко-католицьких священиків») пішли шляхом створення мережі приватного шкільництва та налагодження співпраці з учительськими товариствами краю [3; 7]. Не маючи змоги задовольнити потреб у державних українських середніх школах, заснуванню яких у належній кількості всіма засобами перешкоджав іноземний шкільний уряд, українці мусили взятися до закладання приватних середніх шкіл [12, с. 61]. Наприклад, за ініціативи створеного уніатським духовенством «Товариства галицьких греко-католицьких священиків» протягом досліджуваного періоду по всій Галичині відкрилося майже 400 шкіл різних видів з українською мовою викладання. Загалом, кількість народних шкіл зросла до 2496, тобто майже кожне село мало свою школу [2; 3; 7]. Окрім того, існували церковні школи співу, які надавали початкову освіту, гуртки громадських організацій, які також навчали дітей;

- позашкільні дитячі заклади. Необхідно зазначити, що громадські товариства намагалися розвивати альтернативну державній українську громадську систему позашкільної освіти, до мережі якої входили [13]: йорданські парки (ігрові майданчики з усім необхідним обладнанням для ігор); музеї, виставки; театри (Руський Народний Театр, Сокільський Театр, Гуцульський Народний театр та інші селянські театри); співочі колективи; народні читальні та бібліотеки (у школах, приміщеннях громадських товариств, кооперативних організацій тощо); гуртки, зокрема спортивні та гімнастичні («Соколи», «Січ»); дитячі літні колонії і табори літнього відпочинку.

Духовенство відіграло значну роль у формуванні національної свідомості дітей, адже в державних навчальних закладах, де викладання предметів здійснювалося іноземними мовами, і лише викладання релігії для українців велося рідною мовою, священиками Української греко-католицької церкви здійснювалося відповідно не лише релігійне, але й національно-патріотичне виховання. З огляду на це чернецтво намагалося реалізувати систему національного виховання, спрямовану на формування всебічно розвинених дітей, які б опікувалися долею та покращенням життя свого народу.

Отже, розвиток освіти на західноукраїнських землях характеризувався збільшенням мережі дитячих навчально-виховних закладів (як державних, так і приватних), боротьбою українців за власні права (зокрема відстоювалося право дітей навчатися рідною мовою), посиленням національної спрямованості освітнього процесу. Освіта українських дітей була переважно справою духовенства і громадських товариств, що (разом зі значними перешкодами з боку уряду) обмежувало можливості охопити нею велику кількість дітей.

Початок XX ст. також відзначився зародженням видавничої справи для дітей, що пов'язувалося з активізацією діяльності першого самостійного україномовного дитячого журналу релігійно-морального спрямуван-

ня «Дзвінок», заснуванням рідномовних видавництв «Рідна школа», «Крайцера Бібліотека», «Діточа бібліотека», літературна продукція яких мала морально-виховний характер.

Так, «Дзвінок» був українським двотижневим ілюстрованим журналом для дітей і юнацтва, що виходив у Львові до 1914 р. як орган «Руського педагогічного товариства». Із журналом співробітничали Л. Глібов, М. Коцюбинський, І. Нечуй-Левицький, О. Пчілка, І. Франко, Л. Українка. У журналі містилися передруки з творів Т. Шевченка, С. Руданського, Ю. Федьковича. Період Першої світової війни характеризувався застоєм і погіршенням видання дитячої літератури (журнал «Дзвінок» припинив своє існування), що було обумовлене особливостями воєнної доби, істотним спадом кількості та різноманітності україномовних видань, друкованої продукції загалом. Згодом вийшли у світ читанка А. Крушельницького, друкувалися підручники для I–IV класів Б. Заклинського, М. Матвійчика, «Азбука» А. Волошина (автор уперше виступив поборником виховання гуманістичних ідеалів у дітей — правдивості, гідності, любові та поваги до старших, віри в Бога), «Підкарпатські народні казки» О. Маркуша [11].

Отже, розвиток дитячої літератури спрямовувався на формування високоморального, патріотично налаштованого молодого покоління і здійснювався завдяки виданню україномовних книг і журналів, роботі українських видавництв.

Водночас, слід зазначити, що чернецтво і, загалом, громадськість глибоко усвідомлювали проблеми соціального захисту й опіки української дитини [10], що реалізовувалося в таких напрямках роботи:

- вживання заходів зі зміцнення дитячого здоров'я, а саме: проведення обстежень дитячого здоров'я; проведення щеплень; здійснення особливого лікарського догляду за немовлятами; поширення мережі лікарських закладів для дітей: амбулаторій, санаторіїв, вакаційних осель (так, протягом досліджуваного періоду працювало «Товариство вакаційних осель», яке організувало літнє оздоровлення незаможних міських дітей. Кількість дітей, що оздоровлювалася в оселях товариства, коливалася в межах 150-220 [1; 10]);

- задоволення матеріальних потреб дітей, що передбачало: забезпечення дітей харчуванням (у багатьох дитячих закладах воно було недостатнім, видавався лише сніданок); надання дітям матеріальної допомоги (грошима, речами, ліками тощо);

- організація соціальної роботи з дітьми-сиротами і дітьми, позбавленими батьківського піклування, що включала: облік дітей, створення й утримання опікунських закладів, виявлення причин занедбання дітей і запобігання цим випадкам, патронаж тощо.

До закладів, що виконували завдання опіки і захисту дітей, входили установи інтернатного типу, якими виступали сиротинці, притулки [10] та подекуди заклади неповного дня — садочки. Окрім цього, існували також вакаційні оселі, спеціальні заклади (для сліпих, глухонімих, розумово відсталих та занедбаних дітей) [7], десятки «американських кухонь» для безпритульних, «порадні матерів», що безкоштовно чи за зниженими цінами проводили медичні огляди, щеплення, видавали ліки, харчі, білизну тощо, надавали лікарські поради. Зокрема, найактивніше працювала Львівська порадня під керівництвом С. Раковської та М. Рудницької, де регулярно обстежували 1-1,2 тисячі немовлят. При ній діяли молочні станції, які видавали дітям щорічно понад п'ять тисяч літрів молока.

В опікунських установах перебували діти-сироти різних типів, а саме: природні сироти та напівсироти, соціальні сироти (діти, що стали такими при живих батьках, унаслідок їх розлучення, зникнення, ув'язнення або моральної деградації) і психологічні сироти (педагогічно занедбані діти, позбавлені належної опіки внаслідок небажання батьків займатися їх вихованням). З усіх названих груп сиріт найбільший відсоток склали природні та соціальні сироти, що було зумовлене наслідками війни.

Отже, благодійна опікунська праця товариств і чернецтва заслуговує надзвичайно високої оцінки. Політичні та соціально-економічні умови життя в країні посилили інтерес громадськості до проблем дитинства та необхідності здійснення соціокультурного забезпечення дітей з боку держави, громадських товариств і духовенства, які намагалися ліквідувати ті недоліки, що існували в системі державної освіти. Надання матеріальної та моральної підтримки, турбота про соціально скривджених, хворих, сиріт були характерними ознаками їх діяльності. Проте приватні ініціативи, як і держава, виявилися не в змозі охопити навчанням і піклуванням усіх дітей (через низьке фінансове забезпечення, недостатнє розуміння звичайних людей необхідності опіки й освіти дітей), і значна їх кількість залишалася поза наглядом та освітнім процесом.

Дана робота не висвітлює всіх аспектів досліджуваної проблеми.

### Література

1. Блажкевич І. Громадянсько-суспільні завдання Жіночих Громад // Жіночий Голос. 1936. Ч. 3. С. 5.
2. Венгловська О. Історія педагогіки: курс лекцій : навчальний посібник. Київ, 2004. 171 с. URL: <http://www.info-library.com.ua/books-text-546.html> (дата звернення: 14.05.2019)
3. Генік Л. Релігійно-моральне виховання в українських навчальних закладах Східної Галичини (кінця XIX — початку XX ст.) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2003. 22 с.

4. Городиська В. Естетичне виховання учнівської молоді в системі освіти на західноукраїнських землях (др. пол. XIX — поч. XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Дрогобич, 2011. 20 с.
5. Дмитришина Н. Національне виховання в освітньо-виховних закладах українського чернецтва Галичини (кінець XIX — 30-ті роки XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Рівне, 2011. 20 с.
6. Маляр Л. Вивчення творчості класиків української і зарубіжної літератури у школах Закарпаття (друга половина XIX — перша половина XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
7. Стинська В. Система шкільництва в Галичині (кінець XIX — початок XX ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 20 с.
8. Ступарик Б. Розвиток системи опіки над дітьми в Україні // Опіка над дітьми в добу трансформації суспільного устрою. Івано-Франківськ; Ужгород : Мистецька лінія, 2002. С. 43–66.
9. Титаренко С. За рідну школу // Світло. 1912. Кн. 6. С. 44–48.
10. Федорак Н. Діяльність українських громадських товариств у сфері соціального захисту й опіки дітей і молоді в Галичині в міжвоєнний період XX ст. // Вісник Прикарпатського університету. Історія. Івано-Франківськ : Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника. 2009. Вип. 16. С. 177–183.
11. Фізеші О. Виховна спрямованість змісту букварів в українських школах Закарпаття (друга половина XIX — кінець XX століття) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Івано-Франківськ, 2004. 16 с.
12. Шкільна хроніка // Світло. 1914. Кн. 5. С. 55–63.
13. Державний архів Львівської області (ДАЛО), ф. 10, оп. 1, спр. 51, арк. 44–45.
14. ДАЛО, ф. 110, оп. 5, спр. 78, арк. 6, 23, 24, 26, 27, 82, 83, 90.
15. ДАЛО, ф. 257, оп. 2, спр. 1133, 2 арк.
16. Центральний державний історичний архів України, м. Львів, ф. 321, оп. 1, спр. 1, 16 арк.

## ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ШКОЛИ В ПЕРІОД КІНЦЯ XIX — ПОЧАТКУ XX СТ.

**О. М. Кін**

доцент кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

Період к. XIX — початку XX століття характеризувався підйомом громадського інтересу до вітчизняної літератури і науки в Україні. Зросла кількість науково-дослідних організацій, в яких працювала плеяда видатних учених. Вивчення історичних матеріалів показало, що багато хто з українських учених у цей період досягли всеросійської і навіть європейської популярності. Серед них: засновник київської школи теоретичної фізики М. О. Умов, харківські математики О. М. Ляпунов, В. А. Стеклов, В. Г. Імшенецький, хімік М. М. Бекетов, ембріолог О. О. Ковалевський, мікробіолог І. І. Мечніков та ін.

Передова наукова громадськість звертала увагу на роль університетів і наукових об'єднань у поширенні наукових знань. Так, М. Ф. Сумцов підкреслював, що наука — це основа благополуччя суспільства, його незалежності і прогресу, відзначав, що стан науки, її спрямованість і рівень переважно визначають основні закономірності і динаміку розвитку суспільства [143]. Вчений констатував, що народи, які відстають у науках, приречені на поразку і зникнення, оскільки стають неконкурентноспроможними.

У той же час важливе місце у складній структурі взаємозв'язку та впливу об'єктивних факторів розвитку суспільства відводилося освіті. Учені, педагоги, громадські діячі були переконані, що заклади освіти, насамперед — школа, мусять у вирішенні навчально-виховних завдань гармонійно поєднувати різнобічні інтереси: одночасно служити прогресу суспільства та високим ідеалам науки.

Необхідно відзначити, що в досліджуваній період школа була не здатна виконувати свої обов'язки, спостерігався нерівномірний розвиток науки і народної освіти. І якщо досягнення передової вітчизняної науки і культури не поступалися європейським того ж періоду, то стан справ у сфері освіти і просвітництва був майже трагічним [1, 2, 4, 8]. Наука стала своєрідною елітною категорією, яка розвивалася в значному відриві від загальної народної культури і просвіти.

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури [1, 2, 4, 8], значний занепад рівня письменності серед населення був викликаний рядом причин: поширенням кріпосного права на території України, русифікаторською політикою царського уряду, низьким рівнем економічного розвитку, неспроможністю існуючих шкіл і т. д. Так, на рубежі XIX–XX століть серед сільського населення рівень письменності дорівнював 20 %, у містах — 50 %, серед робітничих Києва і Харкова — 60 % [4]. Як і раніше відчувався гострий дефіцит шкіл, існуючі школи відрізнялись досить низьким рівнем викладання, освіта дорослого населення практично

не велась. А С. Ф. Русова в роботі «Націоналізація школи у різних народностей Росії» 1907 р. показала трагічні наслідки дефіциту шкіл у Полтавській, Чернігівській, Київській, Харківській, Волинській, Подільській, Катеринославській та Херсонській губерніях, де проживало майже 2/3 українського населення. Особливо катастрофічною була ситуація з народними школами у Київській, Подільській, Волинській губерніях, де на початку ХХ століття не було земств.

Я. Ф. Чепіга (Зеленкевич), теж відзначав, що ніде так гостро не відчувався рецидив безграмотності, як в українських селах, де мешкала більшість українського населення [10]. Таким чином, успіхи народної освіти були досить скромними, країна мала недосконалу народну школу, особливо в селі.

Як показав аналіз історико-педагогічної літератури [1, 2, 10, 11], із середини ХІХ століття у громадсько-просвітницькій діяльності української інтелігенції значне місце став займати рух за відродження національної школи в Україні. Неоднорідні за своїми ідейними позиціями громадсько-політичні і педагогічні діячі були єдині у розумінні необхідності реорганізації шкільної освіти.

Величезну роль для розвитку української школи зіграла просвітницька діяльність В. К. Винниченка, Б. Д. Грінченка, М. С. Грушевського, О. В. Духновича, І. І. Огієнка, С. Ф. Русової, Лесі Українки, І. Я. Франка, Я. Ф. Чепіги, Т. Г. Шевченка та ін. Велике значення для прогресу національної системи освіти та просвітництва, зміцнення і формування національної самосвідомості у справі національно-культурного відродження мала діяльність наукових і культурно-освітніх організацій і товариств, зокрема: гуртка «Просвіта», наукового товариства ім. Т. Г. Шевченка, Російського педагогічного товариства. Всі вони вели боротьбу за відкриття шкіл, гімназій та інших навчальних закладів, в яких би не тільки здійснювалося навчання українською мовою, але й панував би дух національного виховання.

Основною причиною незадовільної роботи існуючої школи в Україні педагоги і громадські діячі одностайно вважали русифікаторську політику самодержавства у цій галузі. Так видатний педагог, учений Б. Д. Грінченко у працях «Яка тепер народна школа на Україні», 1896 р., «На беспросветном пути. Об украинской школе», 1905 р., «Якої нам треба школи», 1912 р. вказував на принципові недоліки існуючої української школи, системи освіти, навчання і виховання. Головним серед них було грубе порушення одного з найважливіших принципів педагогічної науки — принципу природовідповідності. Вчений був впевнений, що нівелювання цього принципу привело до денаціоналізації всіх сфер життя українського народу, у тому числі школи й освіти, і послужило причиною деформації мислення, світогляду, моральності народу.

Українські педагоги слідом за К. Д. Ушинським, вважали, що російська школа в Україні безсила, некорисна, оскільки гальмує розумовий і моральний розвиток особистості. Наприклад, П. А. Грабовский («Про розвиток шкільної освіти в Охтирському повіті Харківської губернії» 1885 р., «Дещо про освіту на Україні» 1897 р.) переконливо довів, що існуючі в Україні церковно-парафіяльні школи, які були зобов'язані поширювати основи письменності серед народу, насправді виявилися неспроможними вирішувати такі завдання і навіть шкідливими в справі народної освіти, тому що «сіють обмоскалення та темряву».

У Державному Архіві Харківській області збережено текст промови члена Товариства Грамотності М. І. Міхновського, з якою він виступив на загальних зборах товариства 29 квітня 1901 року [9, с. 31]. Доповідач відзначав, що народна школа в Україні побудована на антипедагогічному принципі, вона «псує та спотворює психіку малоруської дитини, і з цього боку стає деморалізуючим фактором».

Для обґрунтування свого обвинувачення М. І. Міхновський звернувся до наукових принципів, сформованих ще А. Дистервегом, який довів, що навчання необхідно здійснювати від простого до складного, від відомого до невідомого. У російській школі, за переконанням доповідача, грубо порушувався цей принцип, мета навчання перетворювалася на засіб, і завдання навчання «вирішувалися за допомогою лише невідомих понять». Він також відзначав, що російська школа для дитини чужа і незрозуміла, процес читання не дає учням ніякого задоволення. Автор, підкреслюючи абсурдність і неспроможність російської школи, зазнав, що, навіть коли допитлива дитина захоче зрозуміти зміст прочитаного, вчителя, який зробив переклад, може бути звільнено інспектором школи за пояснення українською мовою.

Вивчення названих джерел, архівних матеріалів переконливо свідчить, що офіційна система освіти ґрунтувалася на релігійно-монархічній ідеології і ставила на меті виховання молодого покоління в дусі відданості російській державі, поваги до закону, любові до государя і вітчизни. Так, у Державному Центральному Історичному Архіві знаходиться документ, у якому повідомляється, що вся робота навчальних закладів повинна підпорядковуватись загальній ідеї «навчання підрастаючого покоління істинам віри і моралі християнської для церковної освіти і щирої доброти» [ЦДІА, Ф.45, оп.1, од.зб. 2200, арк. 38]. Таким чином, русифікаторська політика в Україні гальмувала розвиток українських шкіл, становлення національної системи навчання та виховання.

Так, М. Ф. Сумцов узагальнив великий матеріал з історії, етнографії України та довів, що низький освітній рівень українського народу тісно пов'язаний з урядовою культурно-освітньою політикою Російської імперії. Головною причиною низькоефективного та непродуктивного шкільного навчання вважав «зросійщеність»

(як він її визначав) існуючої школи. Він писав: «Школа була холодною для розуму і серця дитини» [7, с.183]. Звертав увагу на те, що школа створювала для українських дітей серйозні проблеми і труднощі у навчанні, оскільки викладання велося винятково російською мовою, на чужому матеріалі: історія, географія, література України майже не вивчалися. «Чужа мова, чужа наука» — відзначав педагог. За існуючої системи навчання, коли знайомим із дитинства поняттям і явищам відповідали незнайомі слова, сприймати нову інформацію, осмислювати її і відтворювати в системі незнайомих найменувань та назв було досить важко. У цих умовах інтелектуальний розвиток дітей, якісне поповнення їх знань, поширення ерудиції ставали практично неможливими.

Отже, школа в Україні була не тільки не корисною, але й шкідливою і навіть небезпечною. По-перше, існуюча школа не вирішувала свого першого та головного завдання — освіти дітей. По-друге, школа, спеціально пристосована урядом для знищення українського народу як самостійної духовної особистості, створювала серйозні перешкоди для формування та розвитку національної самосвідомості учнів. [5, с. 48]. Так, М. Ф. Сумцов був упевнений, що саме існуюча система освіти значною мірою сприяла поширенню, так званої «малоруської ментальності» — виникненню в українському середовищі цілого класу так званих малоросів: чиновників, службовців та ін., які презирливо ставилися до рідної мови, культури, традицій. М. Ф. Сумцов називав таке явище «духовною еміграцією», і відзначав, що процес денационалізації займає все більші масштаби, проникає у всі структури українського суспільства: «Інтелігенція пішла геть від народу на послугу російському уряду і допомагала йому нищити українське життя» [7, с.148].

У той же час школа в Україні має всі підстави і можливості для плідної роботи на національному ґрунті, про що переконливо свідчать історія і культурно-педагогічні традиції української школи: здобутки Київської Русі, братерські українські школи, широко відома Києво-Могилянська академія, козацька система виховання і навчання.

Завдяки діяльності прогресивної української громадськості в Україні кінця XIX — початку XX століття було закладено основи для розвитку національного напрямку в шкільній освіті, для відродження національної школи в Україні вважалося за необхідне, в першу чергу, здійснення викладання у школі рідною мовою.

Зазначимо, що досить поширеною у досліджуваній період були концепції так званого гумбольдтіанства (пізніше: неогумбольдтіанства, етнолінгвістики), за ім'ям її засновника В. Гумбольдта, дослідника в галузі мовознавства і філософії мови. Саме на його праці спирався український учений Я. Ф. Чепіга, повністю погоджуючись з ним з приводу того, що мова є властивістю духовного розвитку нації і багато в чому визначає її національний характер. За глибоким переконанням Я. Ф. Чепіги, мова нерозривно пов'язана із ментальністю нації, є яскравим показником індивідуальності цілої народності. Я. Ф. Чепіга підкреслював, що мова народу, яка має власну літературу, готові форми мислення, пов'язана з психологічним становленням нації, передає особливості долі і думок народу. Він писав: «Мова — то праця народного духу, його жива діяльність» [10, с. 105]. Тому використання російської мови у середніх школах вважав свідомим злочином проти нації, оскільки теорія про психологічні особливості кожної нації була в той час вже загальновідомою. Автор вказував, що «процес мислення зливається з нашою мовою, котра в кожній нації твориться віками, що національні риси мислення відбиваються на мові, літературі, взагалі на творчості» [11].

До прихильників етнолінгвістики також відносяться такі вчені, як Ф. Боас, Л. Вайсгербер, В. Вуедт, О. О. Потєбня та ін. Можна стверджувати, що теоретико-методологічною базою зазначеного напрямку став антропологічний підхід до мови, згідно з яким мова, свідомість, мислення, культурне і духовне життя людини і нації знаходяться в тісному взаємозв'язку. Філософськими джерелами такого підходу були ідеї та теоретичні розробки німецької класичної філософії (Г. Гегель, І. Гете, І. Кант, Ф. Шеллінг та ін).

Як показало вивчення робіт вчених і просвітителів досліджуваного періоду, теорія про зв'язок мови і мислення була досить поширеною та популярною серед прогресивної української інтелігенції. Наприклад, Б. Д. Грінченко розглядав навчання українською мовою, як необхідну умову розвитку української національної школи. Вчений підкреслював, що потреба виражати свої думки мовою, знайомою із раннього дитинства, обумовлена природною основою розвитку дитини, залежить від спадкових властивостей організму, типу нервової системи і природних функціональних якостей, що виникають ще у період ембріонального розвитку. Автор був переконаний, що «діти, що вчать своєю рідною мовою, розумніші, більше в них хисту й думкою змолоду моторніші, ніж ті, кому затуркують голову мовою чужою» [24, с. 6].

Як показало вивчення історико-педагогічної літератури, архівних джерел досліджуваного періоду [1, 2, 3, 7, 8, 9] зневажливе ставлення до української мови було характерним не тільки для системи освіти, але і простежувалося в усіх сферах громадського життя. Започаткування цієї тенденції відбулося ще в II половині XVIII століття, саме тоді спостерігалося прискорення процесу розчинення української культури в російській. Українська мова одержала статус провінційної, поширилась теорія про доцільність використання української мови тільки для гумористичних оповідань, історій, жартів і т. ін. [3, с. 8]. Як писав із цього приводу Б. Д. Грінченко: «Нашій українській мові нема ходу: вигнано її зі школи, з суду, з усіх державних і краєвих урядів, з церкви — скрізь... по школах школярів одучають, щоб по-своєму не говорити, і розказують їм,

що українська мова, то хохлацька, мужицька, погана мова, що нею говорять тільки дурні хохли, а що путящий, розумний, освічений чоловік винен говорити московською мовою» [1, с. 41].

Необхідно відзначити, що основним аргументом для гонінь української мови стало твердження про те, що українська мова — не окрема мова, а лише говірка. З цієї точкою зору ніяк не могли погодитися українські вчені, письменники і суспільні діячі. Наприклад, М. С. Грушевський у роботах «Непорозумнішали», «Російська Академія наук про українську мову» доводив абсурдність таких припущень. Він відзначав, що навіть комітет міністрів визнав у 1905 р. шкоду заборони української мови, а ради Київського і Харківського університетів, київський генерал-губернатор, Російська Академія наук заявили, що заборону українського слова вважають шкідливою і пропонували її негайно зняти.

М. Ф. Сумцов також доводив, що українська мова являє собою самостійне, незалежне філологічне утворення, бездоганне і закінчене з наукової точки зору. Підкреслював, що українська мова надзвичайно естетично багата, називав її «головною річчю в житті кожного історичного народу» [6, с. 3]. Вчений провів ґрунтовне дослідження в галузі української мови та літератури, в якому спробував знайти відповіді на питання: «Як виникла мова, під впливом яких чинників формувалась і розвивалась, де її джерела, як співвідноситься сучасна мова із мовою древньою та народним говором, які основні говори і наріччя існують на Україні і як вони склалися?» Результати дослідження знайшли відображення у таких роботах: «Вага і краса української народної поезії» 1917 р., «Історичні зразки українського літературного єднання», 1918 р., «Нариси розвитку української літературної мови», 1918 р. та ін. Учений підкреслював, що незважаючи на те, що ці питання суґубо наукового характеру, проте, вони цікаві й актуальні для широкого кола громадськості, оскільки «у цих питаннях криється головна річ усієї національної справи» [6, с. 3]. Педагог розглядав різноманітні аспекти цієї проблеми на тлі та у взаємозв'язку з тими національно-мовними процесами, що відбувалися в Україні та за її межами протягом усього процесу становлення та розвитку української мови.

Слід зазначити, що у досліджуваній період виділилися дві різні гіпотези з приводу доцільності використання рідної мови у школі. Представники першого напряму усвідомлювали необхідність застосування рідної мови у системі освіти, культурного життя і т. ін., але обмежувалися лише міркуваннями з цього питання, не виступали відкрито. Представники другого напряму активно наполягали на необхідності повернення освіти, науки, культури до української мови. Серед них такі відомі письменники, педагоги, вчені як Б. Д. Грінченко, С. Ф. Русова, Леся Українка, І. Я. Франко.

Питання навчання рідною мовою стали предметом обговорення на різних з'їздах, у роботі деяких комітетів, громадських організацій.

Так, вивчення архівних джерел показало, що на загальних Зборах Товариства Грамотності в 1901 році, виступаючий із доповіддю М. І. Міхновський запропонував створити на ім'я Міністра Народної Освіти клопотання, яке б містило два положення:

1. Про введення до малоруських шкіл Харківської Губернії малоруської мови.
2. Про допущення до народних шкіл малоруських підручників, підготовлених до географічних, кліматичних і побутових умов місцевого населення [9, с. 34].

Питання про необхідність навчання українських дітей рідною мовою обговорювалося і на з'їздах народних вчителів (починаючи ще з 80-х років ХІХ століття), що проходили під керівництвом відомого педагога М. О. Корфа [3, с. 90]. З проханням до Міністерства Народної Освіти про дозвіл викладати в народних школах рідною мовою зверталися Чернігівське (1881 р.) і Полтавське (1910 р.) земства. Також за навчання у народній школі рідною мовою висловлювалися Бердянський, Воронежський, Конотопський, Полтавський, Чернігівський сільськогосподарські комітети (1902 р.), Чернігівське (1903 р.), Вовчанське, Хотинське (1904 р.) повітові земства, Полтавська й Одеська міські думи (1905 р.), Харківське Товариство Грамотності (1897 р.), Санкт-Петербурзький комітет письменності, Московський агрономічний з'їзд (1901 р.), Третій з'їзд російських діячів у галузі професійної і технічної освіти (Санкт-Петербург, 1903 р.), різноманітні вчительські курси, збори і т. ін. Так, у травні 1906 року за ініціативи Б. Д. Грінченка, С. Ф. Русової та ін. були здійснені заходи для створення Всеукраїнської вчительської спілки, одним із проектів спілки стала організація у червні-липні 1906 р. вчительських курсів з українознавства, на які прибуло понад 400 народних вчителів із Правобережної, Лівобережної, Слобідської України, Таврії [3, с. 171].

Проблеми національної школи були центральними у роботі курсів. Результатом стало прийняття 2 резолюцій, що стосувалися реформування освіти і школи в Україні та у яких, крім іншого, говорилося, що навчання повинно вестися рідною мовою. У 1906 р. курси з українознавства проходили також у Харкові, Катеринославі, Херсоні, Чернігові і т. ін.

Таким чином, питання реорганізації шкільної освіти, розбудови національної школи були предметом особливої уваги української інтелігенції, прогресивної педагогічної громадськості. Висновок про зв'язок між станом національної системи освіти та майбутнім розвитком всієї країни був поширеним і усвідомленим.

Педагоги, вчені, громадські діячі одноставно і переконливо доводили шкідливість існуючої школи в Україні, основними причинами її незадовільної роботи вважали денаціональний характер освіти.

В основу концепції розвитку національної школи було покладено постулат самостійності української культури, нації, мови. Для відродження та розвитку української школи вважалося за необхідне: здійснення викладання у школі лише рідною мовою; введення до шкільної програми предметів, що вивчають українську історію, літературу, географію, прикладні мистецтва; розробку і видання українських підручників.

### Література

1. Грінченко Б. Д. Чого нам треба. Львів, 1905. 41 с.
2. Грінченко Б. Д. Якої нам треба школи. К., 1912. 6 с.
3. Зайченко І. В. Проблеми української національної школи в пресі другої половини XIX — поч. XX ст.: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. К., 1996. 414 с.
4. Субтельний О. Україна: історія. К. : Либідь, 1994. 736 с.
5. Сумцов М. Ф. Вага і краса української народної поезії. Черкаси, 1917. 64 с.
6. Сумцов М. Ф. Нариси розвитку української літературної мови. Х., 1918. 97 с.
7. Сумцов М. Ф. Слобожане. Історично-етнографічна розвідка. Х. : Союз, 1918. 224 с.
8. Сумцов Н. Ф. 25-летие историко-филологического общества при императорском Харьковском университете. Х., 1904. 12с.
9. ХДОІА, Фонд 200. «Правление Харьковского общества распространения в народе грамотности (1869 — 1920 гг.)», оп.1, од. зб. 251. «Доклад о народных школах».
10. Чепіга Я. Ф. Національність і національна школа // Проблеми виховання і навчання в світлі науки і практики. К., 1913. 125 с.
11. Чепіга Я. Ф. Читання з поясненнями в сучасній школі на Україні // Світло. 1913. Кн.7. С.16.

## ВПЛИВ ПСИХОАНАЛІТИЧНОГО НАПРЯМКУ В ОСВІТІ НА РОЗВИТОК ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ ОСОБИСТОСТІ

Г. Груць

к. пед. н., доцент,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Сучасний етап розвитку психоаналізу характеризується суттєвими змінами у його теоретичній платформі. Фахівці, зокрема, зазначають, що останнім часом психоаналітична наука характеризується трьома головними досягненнями: егопсихологією Х. Гартмана, теорією об'єктних відносин Отто Кернберга і філософією само-свідомості Х. Когута. Варто зазначити, що егопсихологія, на відміну від теорії З. Фрейда, відмовилася від пошуку витоків когнітивних функцій серед інстинктів. Філософія самосвідомості та теорія об'єктних відносин також цілком відцуралися від фрейдівської компромісної моделі. Так, Х. Когут заперечив можливість інсайтного осягнення причин невротичних відхилень, пропонуючи у ролі альтернативи емпатійне розуміння психолога. Окрім того, послідовники теорії об'єктних відносин убачають джерело підвищеної невротизації не у царині психічних конфліктів і травм, пов'язаних із сексуальною сферою, а в особливостях материнського ставлення до дитини.

Саме теоретична неспроможність психоаналізу як наукового напрямку призвела до того, що на сьогодні кількість осіб, які прагнуть пройти курс психоаналітичного виховання у США постійно зменшується, натомість академічні психоаналітики стають видом, що зникає в американських медичних закладах (Reizer, 1983). Прихильники й послідовники психоаналізу змушені визнати, що ця теорія нині перебуває в кризовому стані (Edelson, 1988). Однак не варто применшувати роль і значення психоаналізу в розвитку сучасних теорій особистості, у впливі на навчально-виховний процес передусім із позицій його евристичної функції. Адже саме З. Фрейд проаналізував значення несвідомих переживань дитинства та їх роль у житті дорослої людини, а також здійснив спробу розробки концепції особистості, стрижнем якої є конфлікт між інстинктивною сферою душевного життя людини й вимогами суспільства.

У цілому психоаналітичний ракурс розуміння людини, закладений в теорії особистості З. Фрейда, значною мірою базується на положеннях і принципах детермінізму, ірраціональності, незмінності, конституціоналізму, проактивності, а також частково на принципах суб'єктивізму.

Варто зазначити, що від особистісних переконань педагога та його оцінних ферментів щодо психоаналізу залежить розв'язання багатьох педагогічних проблем. Наприклад, відповідь на запитання: чим обумовлена поведінка дитини — ірраціональними, неконтрольованими інстинктами, які не дають можливості для вибору

альтернативних напрямків діяльності чи сферою раціонального? У чому шукати причину деструктивної поведінки підлітка — у його нинішніх проблемах чи в дитинстві? Чи змінюється характер дитини протягом її життя під впливом оточення і обставин, а також особистої активності особи, чи він, по суті, залишається незмінним, тобто характер не стосується структури особистості (саме так уважають представники психоаналітичної теорії)? Таким чином, від точки зору педагога на теорію психоаналізу значною мірою буде залежати, як він згодом розумітиме й використовуватиме на практиці своє бачення глибинних механізмів розвитку людини й можливості впливати на них.

У практиці навчання й виховання педагоги дуже часто стикаються з проблемами розвитку особистості, які апріорі обумовлені її підвищеною тривожністю. Причини надмірної тривожності були детально розглянуті й охарактеризовані З. Фройдом. Це насамперед втрата бажаного об'єкта (втрата батьків, близького друга, улюбленої тварини і т. ін.), втрата любові, схвалення від когось із знакових людей; знецінення особистісного начала (публічна образа, приниження, почуття сорому); втрата поваги і любові до себе. Подолання тривожності дуже часто здійснюється за допомогою різноманітних захисних механізмів. Так, нелюбов вчителя до дітей у класі, викладача до студентів у виші згідно з психоаналітичною теорією може бути компенсована через механізми репресії — видалення зі свідомості цих подій, ігнорування значимості шкільного чи вишівського життя, відмова спілкуватися на теми, які стосуються навчання тощо; механізми заперечення — несприйняття окремих подій, як реальних і важливих; механізми раціоналізації — виправдання негативного ставлення до навчальних закладів різними ідеями раціонального характеру, наприклад: «Немає сенсу щось вчити, оскільки мої знання ніколи не будуть оцінені об'єктивно педагогом, бо він мене не любить»; механізм регресії — учень, студент поводить себе виключно, агресивно, нехарактерно для свого віку, повертається до вчинків, притаманних малим дітям: капризує, вередує, неадекватно реагує на конкретну ситуацію і т. ін. Таку поведінку з позицій психоаналізу можна розтлумачити як захисну дію, спрямовану на витіснення нереалізованих важливих прагнень і бажань, пов'язаних із навчальною діяльністю [9].

**Мета** статті — проаналізувати роль психоаналітичного напрямку в освіті у формуванні духовної культури особистості.

Отже, з'ясуємо позитивні ознаки психоаналітичного напрямку, які ґрунтовно вплинули на розвиток гуманістичних ідей в розумінні природи людини, а також на розвиток особистості в цілому і на формування її духовної культури зокрема:

- Утвердження ролі несвідомого у психічному розвитку особистості. Із урахуванням цього положення будь-яка педагогічна технологія повинна бути орієнтована не тільки на сферу свідомості, раціонального і теоретичного мислення, як його вищої форми (на цьому зазвичай ґрунтувалися фактично всі педагогічні концепції), але значною мірою на сферу несвідомого. Однак, визнаючи важливість цього положення, сучасна педагогіка лише підходить до розробки таких технологій навчання, які б враховували роль несвідомого в процесі навчання і виховання, у створенні умов для самонавчання і самовиховання.

- Доказ того факту, що індивідуалізація корекційної роботи повинна здійснюватися з урахуванням не тільки особливостей ситуативної поведінки, але й глибинних внутрішніх конфліктів, які мали місце на різних етапах онтогенетичного розвитку особистості. Корекційні та розвивальні методики повинні виходити з того, що без розуміння минулого дитини неможливо змінити її майбутнє.

- Інтерпретація окремих форм активності особистості як поведінки, що забезпечує захист від деструктивних і негуманних вимог суспільства, які обумовлюють відсутність основних базових потреб особистості, і насамперед потребу в любові, визнанні, в належному соціальному статусі й позитивних міжособистісних стосунках.

- Зміна точки зору на адаптивність до соціуму, як характеристику високого рівня розвитку особистості, оскільки ці вимоги далеко не завжди конструктивні й не забезпечують ефективного розвитку індивідуальності людини. Це положення ґрунтується на характеристиці багатьох складових сучасного суспільства, яке перешкоджає розвитку внутрішніх потенціалів людини.

- Звернення особливої уваги на необхідність розвитку механізмів самопізнання, саморефлексивності особистості, оскільки тільки через них можливе її самовдосконалення [1].

Безсумнівний внесок у розвиток гуманістичних ідей в освіті здійснила теорія особистості А. Адлера. Розроблений ним напрямок отримав назву індивідуальної психології. Він будувався на ідеях, близьких до холізму. Слід зазначити, що для гуманізації освіти та її орієнтації на духовність людини і на формування духовної культури особистості надзвичайно важливим є положення А. Адлера про те, що життєві цілі набагато більше впливають на людину, ніж її минулий досвід. Із цим принципом пов'язане запровадження ученим поняття стилю життя як певної інтегративної характеристики, яка виступає як спосіб досягнення індивідом своєї життєвої мети. Характерно, що життєва мета значною мірою презентується на рівні несвідомого й далеко не завжди може бути відрефлексована.



Допомагає реалізувати принцип гуманізації дуже важлива ідея А. Адлера щодо потреби в кооперації та взаємодії з іншими людьми. Більше того, він вважав, що якщо людина вмє взаємодіяти та співпрацювати з іншими, то вона ніколи не стане невротиком. І навпаки, несформованість цього вміння — запорука того, що людина буде невдахою. А. Адлер виділяє три життєві ситуації, які можуть породити ізоляцію людини, фрустрацію її потреби в кооперації: органічна неповноцінність (яка, втім, може бути компенсована за рахунок унікального розвитку інших здібностей); розпещеність дитини, яка проявляється у нездатності сформувати відповідальність за свою долю, оскільки дорослі, як правило, все робили й вирішували за дитину (ця категорія дітей не здатна до систематичної співпраці і через підвищену увагу до себе в дитинстві, а тому її природне зменшення на більш зрілих етапах розвитку сприймається вже як особиста трагедія); відторгнення дитини в дитинстві, у зв'язку з чим вона також не отримує найпростіших навичок кооперації — як компенсація цієї незадоволеної потреби у неї виникає жорстокість характеру та неможливість бачити інших щасливими. І якщо основою переконань педагога є теорія особистості А. Адлера, то він буде пояснювати агресивну поведінку підлітка як невротичне збочення, як результат сильного почуття неповноцінності й відсутність сформованого соціального інтересу.

Варто зауважити, що не менш важливим для розвитку ідей гуманістичної педагогіки є положення А. Адлера про необхідність суб'єктом саморозуміння і, насамперед, своїх життєвих цілей, власного життєвого стилю, оскільки лише це допоможе йому зробити життя найбільш продуктивним. Гадаємо, що тільки на цих поглядах може будуватися корекція особистісних якостей і поведінки, яка, на думку науковця, повинна апелювати не до сфери несвідомого, але передовсім до свідомості людини і бути орієнтованою на її власні зусилля.

Належну увагу А. Адлер приділяє творчому потенціалу людини, вважаючи його найважливішим чинником, що визначає індивідуальний життєвий шлях і свободу особистості від зовнішніх сил. Значна увага в рамках цієї теоретичної концепції зосереджена на когнітивній сфері і, зокрема, на переконаннях та ідеях, які забезпечують індивідуальну суб'єктивність у сприйнятті інших людей, їх вчинків і ситуацій. Цей ракурс розуміння зовнішнього світу може бути абсолютно не об'єктивним, але людина будує своє життя і свою поведінку, виходячи з її власної інтерпретації. Саме тому перед педагогікою в цілому й окремим педагогом стоїть дилема: вважати, що вчитель може об'єктивно, безпомилково і правильно оцінити кожного учня, або ж ґрунтуватися у своїх оцінках на тому, що сприйняття кожного учня вчителем є значною мірою суб'єктивним і залежить від власних поглядів на життя та особистих установок.

Особливу роль А. Адлер відводить такій базовій потребі людини як потреба в належному соціальному статусі, що дозволяє вважати себе значущим і шанованим в навколишньому суспільстві й насамперед у референтній групі. Психолог називає цю потребу прагненням до переваги. Характерно, що ця тенденція спостерігається і в колективі осіб, що належать до певної культури за рахунок прагнення розвивати її й зробити кращою.

У цілому індивідуальна психологія А. Адлера будується на принципах холізму, незмінності, суб'єктивності, проактивності, гетеростази, непізнаваності. Багато ідей А. Адлера були покладені в основу розвитку екзистенційної та гуманістичної психології і, безсумнівно, можуть і повинні бути взяті на озброєння освітянами при формуванні духовної культури особистості. Основними з них є:

- утвердження ролі формування життєвих цілей, як значимого фактору розвитку особистості;
- обґрунтування значення «стилю життя» у досягненні життєвих цілей особистості й важливість її само-свідомості;
- доказ важливості розвитку умінь кооперації та співробітництва з оточенням, як запоруки успіху на шляху самореалізації особистості;
- затвердження можливості корекції особистості лише через апеляцію до її власних зусиль і свідомості;
- виявлення ролі творчого потенціалу, як найважливішого чинника, що визначає внутрішню свободу людини від зовнішніх сил;
- необхідність будувати стосунки з людьми, виходячи не з власної оцінки їх поведінки, трактуючи її як «об'єктивну», а з того, як вони самі її розуміють і оцінюють;
- неефективність встановлення стосунків з навколишніми, виходячи з переконання, що можна повністю зрозуміти мотиви і логіку їх поведінки [1].

Не менш значущий вплив на розвиток гуманізації освіти мала аналітична психологія К. Юнга. Велике значення у практиці індивідуалізації навчання, як необхідної умови його гуманізації, відіграють ідеї К. Юнга про основні життєві установки — екстраверсії та інтроверсії. Екстраверти зазвичай рухливі, швидко утворюють зв'язки й прихильності, рушійною силою для них виступають зовнішні чинники. Інтроверти споглядальні, прагнуть до усамітнення, їх інтерес зосереджений на собі.

Основна розбіжність між поглядами З. Фрейда та К. Юнга стосується природи лібідо. Якщо З. Фрейд убачав у ньому в основному сексуальну енергію, то К. Юнг творчу. Він наполягав на тому, що потреба у самореалізації за допомогою безперервної творчої діяльності сприяє психологічному комфорту, а отже, довшій тривалості життя. При цьому К. Юнг вважав, що людина перебуває в постійному прагненні до реалізації свого «Я» —

у «набутті самості», що передбачає максимальну індивідуалізацію особистості. Науковець один із перших показав роль духовного досвіду, а не тільки практичної діяльності у розвитку особистості, що, безумовно, вплинуло на подальший розвиток гуманістичних ідей в освіті. К. Юнг вбачав у особистості три взаємодіючі структури: его, особисте несвідоме й колективне несвідоме. В его представлене все, що людина усвідомлює. Особисте несвідоме — сховище витісненого зі свідомості матеріалу. Колективне несвідоме — це колективний досвід усього людства, що зберігається у кожній людині і передбачає певне реагування на поточні події.

Найбільш значущими ідеями, які можуть і повинні отримати втілення в теорії і практиці гуманізації освіти, є такі положення індивідуальної психології К. Юнга:

- важливими життєвими установками є екстраверсія й інтроверсія;
- основоположна тенденція особистісного росту людини — тенденція до самореалізації, яка можлива лише через її максимальну індивідуалізацію («набуття самості»);
- у процесі організації навчання і виховання повинна враховуватися феноменальна роль духовного досвіду у розвитку особистості.

Істотний вплив на розвиток ідей гуманізації справила також гештальтпсихологія. Останнім часом спостерігається більш широкий інтерес до гештальтпсихології, і, зокрема, до ідей, які зросли на ниві гештальттерапії (Ф. С. Перлз) в різних науках про людину. Саме це змушує звернути на неї більш пильну увагу педагогів. Найсамперед зацікавлює пафос цього напрямку, адже він заперечує механістичний підхід до людини. Прихильники цього напрямку вважають, що світ людини, і зокрема дитини, може бути зрозумілий тільки з безпосереднього аналізу її конкретної ситуації, без апеляції до будь-яких загальних принципів і закономірностей. При цьому спілкування педагога й учня не може бути ефективним, якщо воно будується на основі функціонально-рольових позицій. Спілкування, безумовно, повинно бути суб'єкт-суб'єктивним, паритетним, рівноправним, оскільки воно передбачає комунікацію двох однаково складних і неповторних людських істот.

Із точки зору гештальтпсихології дуже шкідливим для особистісного зростання суб'єкта є спілкування з педагогом лише за принципом виконання функціональних ролей, оскільки це знеособлює його. Стиль такого спілкування травмує особистість, людина переживає психологічну порожнечу, яка викликає стан психологічного дискомфорту. Внаслідок такого діалогу виникає ригідність сприйняття і поведінки. Окрім того, Ф. Перлз вважав, що неефективною є також апеляція до минулих або майбутніх подій в житті людини, оскільки створюється стан підвищеної тривожності. Так, із позицій гештальтпсихології абсолютно непродуктивними є висловлювання педагога, на кшталт «якщо ти так само виконуватимеш завдання контрольної роботи, як минулого разу, то нічого не розв'яжеш», або ж, «якщо будеш продовжувати поводитися так само, то в майбутньому годі очікувати чогось доброго від тебе», оскільки вони лише продукують стан підвищеної тривожності й, отже, блокують розумову діяльність дитини [1].

Не менш важливою з погляду гуманної освіти є ідея гештальтпсихології про пріоритетну значущість самоусвідомлення людини у навчально-виховному процесі, про суб'єкта як самостійну, саморегулятивну істоту. Ф. Перлз розумів психічне здоров'я і психічне зростання як здатність відмовитися від зовнішнього опертя й регулювання поведінкової моделі середовищем та спроможність сформувати особистісний стрижень і саморегуляцію.

Для практики гуманістичного навчання і виховання також є важливими ідеї Ф. Перлза про те, що дуже шкідливим для особистісного розвитку суб'єкта є стримування м'язевого вираження емоцій, на що, як правило, орієнтована традиційна школа, оскільки культивує формально-рольову поведінку учня. Очевидно, така поведінка є зручною для дорослих, але деструктивною для психічного розвитку тих, хто навчається.

Лише зараз у психолого-педагогічній науці починає по-новому звучати ідея Ф. Перлза про те, що інтелект в нашому соціумі переоцінюється щодо спроб зрозуміти людську природу. Механістичний, комп'ютеризований підхід до людини, постійне прагнення пояснити її поведінку певними каузальними залежностями заважає розвитку особистості. Ф. Перлз, узагалі, вважав, що в європейській культурі переоцінюється роль вербально-логічного мислення. Він емоційно ілюстрував своє ставлення до такого зразка словесного базікання і до схоластики, вводячи такі визначення як курячий послід (слова в суспільстві), бичаче лайно (вибачення, раціоналізація) і слонячі виверження (теоретизування, особливо філософсько-психологічного характеру). У цілому гештальтпсихологія та гештальттерапія, яка розвивається на її основі, привнесли у сучасну психолого-педагогічну науку свіжі ідеї, які були взяті на озброєння гуманістично орієнтованими педагогами. До таких ідей належать:

- заперечення конструктивності природничого, механістичного підходу до розуміння людини;
- усвідомлення деструктивності формально-рольової поведінки між вихователем і вихованцем;
- обґрунтування непродуктивності опертя у виховному процесі на загальні принципи й закономірності без урахування конкретної ситуації;
- обґрунтування непродуктивності установки на блокування емоцій і почуттів;
- виявлення негативних наслідків апеляції до несприятливих минулих або майбутніх подій у житті людини, які продукують розвиток у неї особистісної тривожності;

- раціональна критика європейської системи освіти за переоцінку ролі вербально-логічного мислення у розвитку особистості.

Розробка теорії формування духовної культури студентської молоді на основі гуманізації освіти неможлива без аналізу ролі когнітивної теорії особистості, яка потужно вплинула на сучасну практику навчання і виховання. Як відомо, дослідження пізнавальної сфери особистості у зв'язку зі зміною загальної парадигми її розвитку зараз також суттєво змінюється і пов'язане насамперед із вивченням конкретної дитини в реальних умовах її життя, а не з абстрактним суб'єктом.

Когнітивні теорії особистості беруть свій початок в ідеях К. Левіна. Однак принциповою відмінністю розглянутого підходу є розуміння ролі мотивів у розвитку особистості, зокрема, у зворотній залежності в діаді «мотив-діяльність». У З. Фрейда та К. Левіна мотив передує діяльності. У когнітивній психології суто пізнавальні уявлення про усталені справи призводять до виникнення у споглядального суб'єкта нової мотивації або зміни вже наявної. Таким мотивувальним впливом можуть володіти протиріччя, неузгодженості в наявних когнітивних репрезентаціях. Саме такий підхід був характерний для теорій когнітивної рівноваги, згідно з положеннями яких суб'єкт в будь-якій ситуації прагне мінімізувати неузгодженість між своїми знаннями, а також почуттями й діями, поведінкою, орієнтованими на міжособистісні стосунки.

Одна з найбільш відомих теорій когнітивної рівноваги — теорія когнітивного балансу Ф. Хайдера (1946, 1960). Ще одним різновидом теорії рівноваги є теорія когнітивного дисонансу Л. Фестінгера (1957, 1964), учня К. Левіна. Згідно з поглядами науковців когнітивний дисонанс виникає на тлі неузгодженості будь-яких когнітивних конструктів, наприклад, уявлень. Це, у першу чергу, породжує мотивацію до знищення виниклого дисонансу через зміну поведінки, перегляд одного з уявлень, що викликали дисонанс, через пошук нової інформації, зміну переконань. Тобто прагнення індивіда узгодити суперечливі когнітивні конструкти надає мотивувальної дії його діяльності й поведінці. При цьому разом із спробами редукувати дисонанс суб'єкт уникає ситуацій та інформації, які могли б його збільшити. Численні дослідження різноманітних аспектів когнітивного дисонансу спонукали дослідників дійти висновку, що когнітивний дисонанс є негативним психічним станом. У випадку когнітивного дисонансу індивід намагається редукувати або елімінувати його, а також намагається уникнути подій, які підсилюють цей стан. Інтенсивність дисонансу значною мірою залежить від значимості відповідних знань і від відносної кількості знань, що перебувають у стосунках дисонансу.

Ті аспекти когнітивного дисонансу, які вивчалися дослідниками (а це насамперед неузгодженість наявної у суб'єкта інформації та інформації, яка не відповідає його переконанням) спонукали до висновку, що дисонанс можна редукувати або знищити, додавши нові знання або змінивши ті, які існують. (Р. Зайонк, 1968). Наприклад, ви дізналися якісь факти про поведінку улюбленої та шанованої вами людини, а вони натомість призвели до дисонансу між тим, що ви про неї знали з вашим емоційним ставленням до цієї особи (причому, чим більш знакова для вас є ця людина, тим більш болючим буде усвідомлення отриманої інформації, через яку й виник дисонанс). Ліквідувати останній ви можете завдяки отриманню додаткової інформації про людину. Наповнення знань новим змістом, який суголосний із первинним уявленням про людину, допоможе подолати суперечливі враження про цю особу. А факти, які викликали дисонанс, сприйматимуться як сумнівні й недостовірні. При цьому поведінка людини набуває активного характеру в плані самостійного пошуку інформації, яка дозволила б усунути когнітивний дисонанс, з одного боку, і, з іншого боку, уникати ситуацій, які б його підсилювали.

Інтенсивно досліджувалася також сфера міжособистісних стосунків суб'єкта щодо вивчення тих її аспектів, які найбільшою мірою зумовлені впливом когнітивного дисонансу. У цьому випадку виявилось, що люди шукають і вибирають ту інформацію, яка підвищує цінність обраної ними альтернативи поведінки й знецінює відкинуту. Варто зауважити, що цей напрямок почав ґрунтовно розвиватися. Так, уже до 1977 р. було опубліковано більше 800 робіт із указаної проблематики [9, т. 1]. Активно досліджувалися такі сфери життєдіяльності людини, в яких має місце потреба у редукції когнітивного дисонансу: конфлікти після прийняття рішення; вимушене скоєння вчинків, на які сам суб'єкт не зважився би; селекція інформації; незгода з переконаннями соціальної групи, а також несподівані результати дій та їх наслідків.

Таким чином, більша частина нагромаджених даних була пов'язана зі зміною переконань людини в тому випадку, якщо прийняті рішення, вимушена згода на вчинки, які люди самі не здійснювали б, нова інформація про обрану альтернативу, дискредитація переконань, несподівані результати діяльності або їх наслідки породжували когнітивний дисонанс. Водночас у низці досліджень було продемонстровано продуктивність теорії когнітивного дисонансу і за межами мовної та комунікативної діяльності.

Загальною ознакою когнітивних течій є підкреслення значення знання в ролі провідного чинника, який визначає дії людини. Причому знання практичного, раціонально осмисленого. Власне, сучасна когнітивна психологія, як переосмислення експериментальної психології, гештальтпсихології сформувалася в 60-х роках ХХ століття. Вирішальний вплив на її появу мала кібернетична революція в науці та техніці. Комп'ютерна метафора відкрила нові теоретичні можливості, замінивши уявлення про енергетичний обмін організму з се-

редовищем на подання про інформаційний обмін [2]. Першими роботами цього напрямку вважаються дослідження Дж. Брунера щодо процесу утворення понять, а також роботи А. Ньюелла, Г. Саймсона, Дж. Шоу, які обґрунтували низку машинних моделей мислення. Підсумки першого етапу розвитку когнітивної психології були підведені в монографії У. Найссера «Когнітивна психологія» [3], який зазначав, що прикінцеве завдання когнітивної психології полягає в демонстрації ролі знання у детермінації поведінки людини.

Якщо зовні вся зарубіжна психологія 80-х років являла собою поле практично тотального когнітивізму, то всередині вона переживала жорстку кризу, обумовлену методологічним і теоретичним глухим кутом, в якому вона опинилася. Указаний напрямок значною мірою посилювався розширенням сфери свого застосування (сталася активна асиміляція ідей теорії Ж. Піаже, когнітивної теорії емоцій С. Шехтера, Р. Лазаруса, Дж. Міндлера, когнітивних течій соціальної психології та психології особистості Б. Скіннера і К. Левіна). Найбільший дослідник мотиваційної сфери поведінки людини Х. Хекхаузен зазначав, що думка про афективні та емоційні детермінації поведінки змінюється уявленням про мотиви, як когнітивні конструкти. Суцільна ж критика стосувалася відсутності будь-якої загальної теорії, звуження сфери експериментальних досліджень до окремих складових пізнавальних процесів. Все частіше висловлюється думка про те, що експериментальні процедури формування окремих пізнавальних процесів не відповідають їх реальному розвитку в соціумі та в умовах організованого навчання і виховання. Так, один з основоположників когнітивної психології У. Найссер у своїй новій книзі «Пізнання і реальність» доходить висновку, що, копіюючи певні лабораторні процедури й традиційні способи концептуалізації сприйняття, свідомості, уваги, когнітивна психологія подає спотворений образ природи людини, закликаючи до більшої екологічної валідності досліджень пізнавальних процесів. Велике незадоволення дослідників викликає реальна відсутність можливостей для практичного використання результатів дослідження когнітивної психології. Як підкреслював, наприклад, сам У. Найссер, що «результати 100 років досліджень пам'яті трохи бентежать. Ми встановили надійні емпіричні узагальнення, але більшість з них настільки очевидна, що відома навіть десятирічній дитині» [3, с. 12–13].

Найбільшим недоліком когнітивної психології, на який звертають увагу дуже багато її апологетів, є механістичний редукціонізм, що базується на запозиченні комп'ютерних, програмних, лінгвістичних та інших метафор із формалізованих галузей науки. Типовою особливістю такого підходу, що в певному сенсі опозиційний до особистісно орієнтованого, є те, що «предметна дійсність береться тільки у формі об'єкта або у формі споглядання, а не як людська чуттєва діяльність, практика, не суб'єктивно» [5]. Особистісно орієнтований напрямок в когнітивній психології пов'язаний із дослідженнями Дж. Келлі. Для розробки теорії гуманізації освіти дуже важливі його ідеї про те, що кожна людина суб'єктивно сприймає будь-які факти й події буття, а тому дуже важливо знати її особистісні конструкти — категорії мислення, за допомогою яких вона інтерпретує й тлумачить свій життєвий досвід. Це повинно вводити формалістичний підхід до вивчення будь-яких явищ і їх властивостей, оскільки, на думку Дж. Келлі, не існує такої речі в світі, в оцінці якої «не може бути двох думок». Усе це свідчить на користь того, що навчально-виховний процес має бути орієнтованим не лише на знання, а й на індивідуальні особистісні смисли кожного суб'єкта. Розбіжність особистісних смислів призводить до когнітивного дисонансу, що сприймається суб'єктом як значний психологічний дискомфорт. Не менш важлива ідея Дж. Келлі про те, що кожна людина не є іграшкою своїх потягів і пристрастей, а розумною істотою, яка прогнозує та планує свою поведінку й діяльність. Особливо актуальна для теорії і практики гуманізації освіти ідея Дж. Келлі про те, що для людей набагато більше значення мають майбутні перспективи їхнього життя, ніж те, що відбувалося в їхньому минулому або те, чим є їх теперішнє.

Таким чином, принциповою відмінністю особистісно орієнтованого підходу в когнітивній психології від підходів, що склалися в біхевіоризмі, теоріях соціального навчання, орієнтованих на те, що поведінка людини контролюється справжніми подіями, а також фрейдизму, відповідно до якого життєдіяльність суб'єкта детермінована подіями його минулого досвіду, є підкреслення того факту, що на психологічне самопочуття людини попервах впливають її особистісні перспективи. Через це освітня практика повинна орієнтуватися насамперед на те, щоб у дитини завжди була позитивна й значуща перспектива особистісного зростання. Якщо система навчання і виховання відмовляють особистості у цій перспективі, то вони вибраковуються особистістю і не матимуть жодних позитивних результатів. Якщо студент не бачить перспектив свого особистісного зростання в процесі вивчення педагогіки, психології, філософії, інших предметів гуманітарного спрямування, а також окремих фахових дисциплін, то навряд чи можна очікувати, що він буде вивчати їх із великим інтересом та ентузіазмом.

Значний внесок у когнітивні теорії розвитку особистості внесли роботи Ж. Піаже в рамках заснованої ним генетичної психології, в центрі уваги якої було походження і розвиток інтелекту, механізми розумової діяльності. Ж. Піаже вважав, що послідовність формування певних структур мислення постійна й стабільна, проте терміни їх дозрівання можуть змінюватися залежно від зовнішніх і внутрішніх факторів. При розробці своєї теорії він виходив з того, що закони пізнавального розвитку універсальні: вони діють як у процесі розвитку

мислення дитини, так і в ході наукового пізнання. Внесок Ж. Піаже в розвиток теорії навчання полягає і в тому, що він продемонстрував, що вивчати треба не симптоми (зовнішні прояви поведінки й розумової діяльності), а процеси, які призводять до їх виникнення. Саме він звернув увагу на значну методологічну неспроможність методу тестів для дослідження особистості й розумового розвитку дитини. Науковець уважав, що тести можуть слугувати лише цілям відбору, однак вони не дають уявлення про внутрішню сутність явища.

На нашу думку, найсуперечливішим винаходом у освіті 20 ст. стали так звані тести на інтелект, що їх 1905 року придумали два французьких психологи Альфред Біне і Теодор Сімон. Згодом американські психологи А. Біне і М. Мерілл зі Стенфордського університету дещо видозмінили французький винахід і назвали його тестами Стенфорда-Біне. Це, звичайно, мало позитивний вплив на тестування конкретних здібностей, проте не всіх. І що гірше, ці тести породили хибне уявлення, що інтелект — це вроджена риса. Основний недолік тестів на коефіцієнт інтелекту (так званих IQ) полягає у змішуванні двох понять — логічного мислення і загального розвитку, бо ж логіка, як відомо, — тільки один компонент мисленневих здібностей. А нашим дітям пропонуються тести, у яких змішуються лінгвістичні й загальні здібності. Тому Ж. Піаже застерігав від надмірного захоплення тестами.

Для сучасних педагогічних дискусій з приводу суб'єкт-суб'єктних і суб'єкт-об'єктних відносин у процесі навчання цікава центральна ідея теорії Ж. Піаже про те, що кордон між суб'єктом і об'єктом динамічний і нестабільний. Пов'язане це з тим, що в будь-якій дії змішані суб'єкт і об'єкт. Щоб усвідомити свої дії та вчинки суб'єкту необхідна об'єктивна інформація. Джерело знання за Ж. Піаже перебуває не в об'єкті чи суб'єкті, а в їх взаємодіях. У зв'язку з цим проблема пізнання не може розглядатися окремо від дослідження механізмів розвитку інтелекту. Дитина набуває свій досвід на підставі дій із об'єктами предметного світу. У рамках теорії Ж. Піаже особистісний розвиток фактично ототожнювався з інтелектуальним, оскільки дослідник вважав, що стадії інтелектуального розвитку можна розглядати як стадії психічного розвитку в цілому, при цьому розвиток усіх психічних функцій на всіх етапах підкоряється інтелекту й визначається ним.

Поглибили когнітивний напрямок у сенсі дослідження механізмів розвитку особистості роботи А. Валлона. Він вважав, що перехід від дії до думки в розвитку дитини можливий завдяки наслідуванню. При цьому будь-які реакції дитини повинні бути правильно зрозумілі й інтерпретовані дорослим.

Значний вплив на розвиток гуманістичних ідей в освіті здійснила психологія свідомості У. Джеймса, яку вирізняла спрямованість на «моральні» цінності. У. Джеймс одним із перших звернув увагу на те, що процес свідомості не є сукупністю дискретних конструктів, які можна аналізувати й формувати автономно від інших. Мислення, на його думку, є континуальним, його процес безперервний. Ми маємо справу з потоком свідомості, який не переривається ні на хвилину. У. Джеймс мав рацію, стверджуючи, що головне у свідомості — це її постійна мінливість; насправді свідомість просто не може бути іншою. Поспостерігавши за нашими думками, ми доходимо до удаваного парадоксу, що хоча думки постійно трансформуються, в той же час не менш очевидно, що ми постійно відчуваємо нашу особистісну безперервність. Психолог запропонував рішення: кожна думка впливає на наступну. Кожна нова хвиля свідомості, кожна минула думка знає про те, що їй передувало; кожне биття думки, згасаючи, передає право власності на свій ментальний зміст для подальшої думки. Варто зауважити, що при цьому присутнє відчуття власної особистості, усвідомлене чи неусвідомлене в будь-який момент (однак К. Роджерс, Л. і Ф. Перлса, Б. Ф. Скіннер і послідовники дзен-буддизму з подібних спостережень роблять різні висновки). Окрім того, свідомість не здається самій собі розбитою на шматочки. Такі слова, як «ланцюг» або «поїзд», не формують про неї достатньо правильне уявлення. У ній немає якихось стиків і з'єднань: вона тече. «Річка» або «потік» — ось ті метафори, які описують її найбільш природним чином [8, с.121–139].

Перевагою й особливістю потоку свідомості є те, що він дуже селективний і звертає свій погляд лише на те, що становить інтерес для його носія в конкретний момент. Жодна думка, жодний логічний висновок не тотожні. Цікавлять нас насамперед ті думки й об'єкти, які викликають емоційний відгук.

В. Джеймс звернув увагу на консервативність і ригідність свідомості педагогів, зазначаючи, що, за його спостереженнями, педагоги володіють меншою свободою розуму, ніж будь-яка інша відома йому соціальна група. Складнощі вчителів при організації навчально-виховного процесу багато в чому пов'язані з тим, що зміст навчання не враховує потреб учнів, студентів, натомість учні повинні усвідомлювати зв'язок між тим, що вони вивчають, і їх власними потребами. Він звертає увагу на те, що предмет вивчення повинен постійно збагачуватися і за рахунок цього привертати до себе увагу, яка неминуче згасне, якщо не виконуватиметься ця умова. В. Джеймс висловлює архіактуальну ідею про те, що мета навчання полягає у формуванні в учнів навичок самонавчання, аби згодом вони могли вивчати те, що їх цікавить і знаходити потрібне. Цю думку психолог загострював тезою про те, що допоки людина не розвинула здатності вчитися, допоки зміст навчання не такий уже й важливий. При цьому він підкреслював важливість урахування своїх індивідуальних особливостей, що дозволяє «зробити» нервову систему своїм помічником, а не противником за рахунок перетворення в капітал власних надбань.

Нині інтерес до робіт В. Джеймса зростає, оскільки в них містяться глибокі думки про роль змінених станів свідомості у розвитку особистості. Після багатьох десятиліть ігнорування сьогодні ці дослідження знову на часі, оскільки проблема зміненого стану свідомості стоїть перед суспільством особливо гостро. Варто констатувати, що вона набула масового характеру передусім серед студентської молоді. Тому необхідно враховувати її у вихованні нової генерації.

Відомо, що зміна свідомості може бути обумовлена гіпнозом, медитацією, психоделіками, релігійним екстазом, гіпнотичною монотонною, електронною стимуляцією мозку, ізоляцією, світловою стимуляцією спалахів світла з певною частотою, сенсорною депривацією, результатом гострого психозу, епілепсії, шизофренії й т. ін. Усе частіше висловлюється думка про те, що наша нормальна активна свідомість — лише особливий домінуючий тип свідомості, який існує поряд із іншими, набагато менше вивченими. Тому більшість теорій особистості апелюють до звичайної безсонної свідомості. Сучасними дослідниками висловлюється думка про те, що природа й генезис свідомості більш реалістично описуються в межах сучасної фізики і древньої містики, ніж у поняттях традиційної психології. Із поширеністю засобів, які викликають змінні стани свідомості, встають проблеми вивчення того впливу, який вони чинять на розвиток особистості, на стиль її поведінки і життєдіяльності загалом.

У роботах В. Джеймса можна простежити підвищений інтерес до парапсихології, яка бере на озброєння такі феномени, як телепатія (мисленнєве спілкування між людьми на віддалі або відчуття людиною стану іншої живої істоти без участі відомих органів чуття), яснобачення (одержання інформації, недоступної фізичним почуттям), передбачення (одержання інформації про події, які ще не відбулися), психокінез (вплив на фізичні об'єкти без наявності фізичного контакту). Багато гуманістично орієнтованих ідей У. Джеймса, які отримали відображення в його «Бесідах із вчителями», мали значний вплив на розвиток освіти насамперед через Дж. Дьюї та його послідовників. Його ідеї про роль звички в житті людини багато в чому переукують з дослідженнями стилю життя, стилю людини. В інтерпретації Дж. Дьюї це багато в чому близькі поняття. Звичка — це поведінка, обумовлена сферою несвідомого, тобто процес життєдіяльності, що неконтрольований свідомістю. Цій сфері існування особистості, й насамперед у педагогічному аспекті, Дж. Дьюї приділяє дуже велику увагу. «Дев'яносто дев'ять сотих і, можливо, дев'яносто дев'ять тисячних нашої діяльності абсолютно автоматичні та звичні, від ранкового вставання до вечірнього відходу до сну. Одягання і роздягання, їжа і питво, привітання і прощання, піднімання капелюха і звільнення дамам місця, більше того, велика частина форм нашої звичайної мови настільки стереотипізована повтореннями, що вони можуть бути названі майже рефлексами. На кожен рід вражень ми маємо автоматичну, заздалегідь готову реакцію.

Отже, ми сукупність звичок, стереотипізовані утворення, імітатори та копії самих себе в минулому. І оскільки при будь-яких умовах це те, до чого ми схильні, з цього випливає, що перша турбота педагога повинна полягати в тому, щоб закласти в учневі набір звичок, які будуть йому найбільш корисні в житті. Освіта створює поведінку, а звичка — той матеріал, з якого поведінка складається. Немає більш нещасної істоти, ніж людина, в якій немає нічого звичного, крім нерішучості, для якої закурювання сигарети, піднесення до рота чашки, час, коли вона встає і коли лягає спати, початок будь-якого фрагмента роботи — справа явного вольового рішення. Добра половина часу такої людини йде на вирішення робити — або відмова від продукування речей, які повинні бути настільки міцно вкорінені в ній, щоб взагалі не займати її свідомості» [7, с. 226-227].

У цьому випадку йдеться не про те, що існують люди, які в своїй поведінці керуються тільки установками свідомості, а про те, що дуже багато сфер поведінки людини, важливі у подальшому для її самореалізації, не належною мірою використовують можливості сфери несвідомого. Зрозуміло, що наша побутова поведінка в максимальному ступені є результатом наших соціально обумовлених звичок, проте в багатьох сферах міжособистісної взаємодії та професійної діяльності механізми несвідомого використовуються далеко не повністю, що створює для людини значні труднощі («звичка — друга натура»). Вони формуються часто імпульсивно, під впливом будь-яких випадкових або ж негативних факторів і надалі, будучи неефективними, стають потужним гальмом у розвитку особистості. При цьому саме школа могла б ліквідувати цю прогалину, аби молода людина входила в доросле життя і професійну діяльність із комплексом ефективних звичок гуманної міжособистісної взаємодії та необхідної для реалізації її творчого потенціалу рольової поведінки. Саме наявність звичок, коли людина діє ніби на автоматі, дозволяє їй значною мірою зберігати свої психічні ресурси.

Таким чином, для людини дуже важливими є вміння регулювати свою поведінку й свою ментальну діяльність свідомими вольовими зусиллями, здатність до саморегуляції, але не менш важливим є сформованість у людини ще в дитячому та підлітковому віці поведінкових звичок, які забезпечують її комфортне входження у соціальну взаємодію. Яке повинно бути найбільш ефективне співвідношення цих складових психічної активності в поведінці людини?

Заслугою теоретичної концепції В. Джеймса є й те, що він підкреслював особливу роль релаксації, як засобу ефективної психічної діяльності людини. Науковець зазначав, що успіх багато в чому досягається станом пасив-

ності. При цьому він наголошував, що важливо, аби власне «я» відпочивало. В. Джеймс розробляв спеціальні прийоми релаксації, які можуть бути успішно використані на практиці, зокрема, й у педагогічній діяльності.

Головним шляхом корекції деструктивного розвитку особистості, а також її оптимального становлення в рамках цього напрямку пропонується зміна когнітивних установок суб'єкта.

Отже, систематизуємо основні ідеї когнітивних теорій особистості, що вплинули на розвиток теорії формування духовної культури особистості через реалізацію принципу гуманізації освіти, а отже, повинні враховуватися при формуванні духовної культури студентської молоді. До таких можуть бути віднесені:

- поведінка і діяльність людини не детерміновані жорсткими зовнішніми впливами, ситуацією й внутрішніми потребами та інстинктами, але значною мірою є результатом раціональних роздумів, опосередкованих свідомістю. Логічний аналіз вчинку й дії відбувається також після їх вчинення, що в подальшому призводить до зміни думки про себе або про інших;
- різні люди по-різному бачать і інтерпретують ситуації. Тому суб'єктивна інтерпретація ситуацій є більш значимим фактором прийняття рішень, ніж «об'єктивне» значення цих ситуацій;
- когнітивна сфера суб'єкта повинна розглядатися у зв'язку з особистісними складовими (переконаннями, ідеалами та ін.), оскільки вона є не ізольованою й іманентною структурою, а прерогативою особистості;
- потік свідомості безперервний, але він завжди диференційно селективний, його спрямованість детермінована наявним в кожен момент інтересом. Для педагогічної науки ця теза означає, що навчання без інтєресу неефективне, оскільки потік свідомості проходить повз об'єкт вивчення;
- змінені стани свідомості мають значний вплив на розвиток особистості;
- в ієрархії освітніх пріоритетів найбільш значущою є необхідність формування механізмів самонавчання (по відношенню до змісту навчального матеріалу);
- привертає увагу лише та інформація, яка викликає емоційний відгук;
- ефективним є лише таке навчання, яке асоціюється з власними індивідуальними потребами суб'єкта;
- психологічний дискомфорт, який викликає особистісні порушення, обумовлений не подіями або ситуаціями як такими, а опосередкованим сприйняттям, раціональним переконаннями та ідеями [1].

Спроба аналізу цілісної особистості була здійснена в рамках персонології В. Штерном, який задекларував дуже важливу думку про те, що особистісно-психологічне розкривається лише в контексті цілісного вчення про людину. Ним проманіфестоване також питання про здатність особистості активно впливати на своє життя і долю, а не тільки відчувати вплив зовнішніх або внутрішніх стимулів. Окрім того, психолог висловив ідею про те, що соціальне ставлення, насамперед через феномен спілкування та індивідуального стилю рольової поведінки, є найважливішою детермінантою взаємин між об'єктивним і суб'єктивним світом. Загальний пафос персонології з її зверненням до цілісної особистості в усій сукупності її атрибутів і складових здійснив істотний вплив на зміну дискурсу психолого-педагогічних досліджень у напрямку цілісного дослідження проблем людини.

У той же час фахівці підкреслюють, що практично в усіх розглянутих вище напрямках особистість постає фрагментарно, як система реакцій, як набір вимірів, абстрактних структур, на кшталт Я, Воно, Над-Я, рольових стереотипів і т. ін. Не менш істотною особливістю розглянутих підходів є те, що в їх рамках поведінку особистості детерміновано незалежними від неї факторами — подразниками, силами «поля», несвідомими потягами, рольовими приписами. Власна активність особистості зводиться як правило до потреби адаптуватися до навколишнього середовища [4].

Значне місце в рамках розвитку природничої моделі розвитку особистості займали роботи, присвячені відповіді на питання про механізми такого деструктивного розвитку особистості, яке призводить до її антагоністичних стосунків із соціумом (роль освітніх установ в цьому випадку стає особливо значущою). Безсумнівно, сучасний рівень розвитку суспільства продукує значний дисбаланс у розвитку особистості, пов'язаний, в тому числі, з її підвищеною невротизацією. Це призводить до того, що значному відсотку дітей, молоді притаманна асоціальна поведінка. Причини асоціальної поведінки хвилюють суспільство з самого початку його зародження, однак питання про його психологічні механізми тривалий час залишалося на узбіччі, оскільки така поведінка розглядалася як соціальна подія, а не як психологічний стан. Різні психологічні теорії пропонували й спростовували чимало гіпотез. У результаті наукових досліджень в області корекції асоціальної поведінки особистості виникла самостійна наука кримінологія, яка є інтеграцією насамперед соціології, психології, педагогіки, психіатрії. Загальний аналіз дослідження напрямків корекції асоціальної поведінки особистості дозволив виділити три основні моделі, які розглядають людину з принципово протилежних позицій.

Перша модель, заснована на біхевіоризмі, виходить з того, що поведінка людини безпосередньо детермінована зовнішніми впливами, й може істотно змінюватися при застосуванні до неї різних мір покарання — затримання, арешту, взяття під варту, заохочення і т. ін.

Друга модель, в основі якої лежить соціогенетичний підхід, розглядає правопорушника як продукт середовища. Звідси робиться висновок, що для того, аби коригувати антигромадську поведінку людини, необхідно змінити її соціальне й економічне становище, зокрема, її домашні умови, найближче оточення і т. ін.

Третя модель виходить з того, що причиною неадаптивної поведінки людини є її психологічні й фізіологічні особливості, тобто індивідуальні характеристики. А отже, така людина потребує лікування, психотерапії, психологічної та педагогічної допомоги.

У плані пошуку шляхів впливу на особистість, що порушує соціально схвалювані норми поведінки, склалися дві основні школи: класична, початок якої було закладено роботами Беккарія («Про злочини і покарання», 1764) і позитивістська, пов'язана з дослідженнями Ломброзо («Злочинна людина», 1987). Класичний напрямок виходив із постулату про те, що за однакові проступки має слідувати однакове покарання. Відповідно до класичних поглядів, кожна людина є гедоністом — істотою, що прагне отримувати задоволення і уникати неприємних відчуттів і емоцій, — при цьому вона наділена свободою волі й може вибирати між добром і злом, знаючи які наслідки спричинить її вибір. У зв'язку з цим представники цієї школи особливу увагу приділяли профілактичній правовій роботі серед молоді, яка повинна мати повну інформацію про те, які санкції тягне будь-який конфлікт із суспільством, оскільки покарання лякає. Принципи, сформульовані в рамках класичного напрямку, зводилися до таких:

- 1) основою нормального функціонування суспільства повинна стати концепція найбільшого благополуччя для найбільшої кількості людей;
- 2) асоціальна поведінка має розглядатися як збиток для суспільства;
- 3) попередження такої поведінки значно важливіше, ніж покарання, а це означає, що порушення законів людського співжиття тягне за собою покарання і відповідальність;
- 4) мета покарання — утримання людей від злочину, а не соціальна помста.

Таким чином, цей напрямок ігнорував індивідуальні особливості особистості, які є причиною асоціальної поведінки. У той же час безсумнівним достоїнством цього напрямку була відмова від панівних раніше уявлень про надприродні сили які визначають будь-яку, в тому числі й асоціальну, негуманну поведінку людини.

Позитивістська школа базувалася на детерміністських поглядах, відповідно до яких асоціальна поведінка не вибирається особистістю, а обумовлюється біологічною та соціальною спадковістю, а також низкою інших чинників. Поглядів класичного напрямку дотримувалися Руссо, Монтеск'є, Вольтер, Єрмія Бентам, Вільям Блекстоун, Сем'юел Ромілі та інші. Послідовниками позитивістського напрямку були Енріко Феррі, Рафаель Гарофало, Габріель Тард та ін. Таким чином, якщо представники першого напрямку були насамперед стурбовані питаннями захисту суспільства і соціальних груп від асоціальної поведінки окремої особистості, то у центрі уваги представників другого напрямку були психологічні проблеми суб'єкта, що здійснює соціально несхвалювані вчинки, тобто їх хвилювали причини асоціальної поведінки.

Родоначальник позитивістського напрямку корекції особистості, в тому числі юридичними способами, Ч. Ломброзо дійшов висновку, що поведінка людини обумовлена її фізіологічними характеристиками, наприклад, такими, як похиле чоло, подовжені або навпаки, нерозвинені мочки вух, велике підборіддя, надмірна волосатість або облісіння, надмірна або притуплена чутливість до болю та ін. В перебільшеному варіанті така позиція проявилася в класифікації злочинців, розробленій Ч. Ломброзо. Вона включала такі типи: природжені злочинці, душевнохворі злочинці, злочинці за пристрастю, до яких він відносив також політичних маніяків, випадкові злочинці, які не представляють небезпеки й дії яких спрямовані на опір агресії, захист своєї честі та гідності.

Послідовники Ч. Ломброзо до асоціальної або злочинної поведінки відносили й таку, що суперечить основним альтруїстичним почуттям людини — чесності та співчуттю. Дотримуючись принципів Ч. Дарвіна про природний добір, пропонувалися правила адаптації та усунення тих, хто не може пристосуватися до умов життєдіяльності суспільства: позбавляти життя тих, чия асоціальна поведінка виникає з непереборних психічних аномалій, що роблять їх і нездатними до життя в суспільстві; примусово виправляти тих, у кого недостатньо розвинені альтруїстичні почуття, але хто скоїв злочини при надзвичайному збігу обставин і навряд чи повторить їх знову.

У межах цього підходу склався напрямок, який ґрунтувався на уявленні про те, що асоціальна поведінка зумовлена передусім «наслідуванням» і «навчанням» (Г. Тард, 1890).

Американська школа корекції асоціальної поведінки, засновником якої був Ж. Кетле (1836), виходила з того, що поведінці, яка суперечить нормам суспільної моралі, сприяють такі чинники, як клімат, вік, стать, пори року, при цьому суспільство готує злочин, а людина, винна у скоєнні злочину, — це лише інструмент, за допомогою якого він відбувається. У рамках цього напрямку тривало дослідження біологічного чинника, як провідного в прогнозуванні соціально неадаптивної поведінки.

Біологічні питання виродження сімей були розглянуті Р. Дагдейл в книзі «Сімейство Джукса» (1877), в книзі «Сімейство Каллікасів» Х. Годдардом (1912). Надалі ці ідеї розвивалися в дослідженнях В. Шел-



дона, а також Е. Глюк (1965). Цей напрямок фактично розвивався як соціологічний, без необхідного звернення до особистості людини та її індивідуальності. Ідея про те, що будова тіла та інші особливості фізичної конституції людини складають біологічну основу поведінки не нова. Ще в II ст. н. е. Гелен, якого називають батьком сучасної медицини, говорив про чотири відомі типи темпераменту: сангвінічний, холеричний, флегматичний і меланхолійний. У 1912 р К. Юнг запропонував виділити два найбільш загальних біологічних типи: інтроверта, поведінка якого визначається внутрішніми факторами, й екстраверта, поведінка якого залежить від подій зовнішнього світу. Німецький психіатр Е. Кречмер розробив класифікацію, згідно з якою існує низка типів особистості — пікнічний, атлетичний, астеничний і диспластичний, кожному з яких відповідають свої особливості поведінки. Х. Шелдон і Е. Глюк також вважали, що делінквентна поведінка значною мірою обумовлена фізичною конституцією людини. Так, дефекти шкіри в юнацькому віці можуть стати джерелом деформації особистості. Також як і будь-які інші фізичні порушення — великі вуха, маленький зріст, порушення зору і слуху, ожиріння і т. ін., безсумнівно, впливають на характер та обсяг соціальної взаємодії, а отже, можуть бути джерелом соціальної дезадаптації.

Надалі проблема делінквентної поведінки пов'язується з рівнем розумового розвитку, який, на думку представників цього напрямку, має генетично обумовлений характер. Розумовий розвиток при цьому розмежовувався з особистісними й психічними відхиленнями. Висловлювалася думка, що на асоціальну поведінку безпосередній вплив має хромосомний набір людини. Як відомо, стандартним набором хромосом у чоловіків є поєднання ХУ, а у жінок ХХ. 1961 р. були опубліковані дані про те, що наявність у чоловіка хромосомного набору ХХУ робить їх надміру агресивними і схильними до корисливих правопорушень. Проте щодо цієї проблеми, яка оперує доказами прямої детермінації неадаптивної поведінки фізіологією людини, є протилежні дані. У низці таких же фактів лежить використання електроенцефалограми (ЕЕГ). Зокрема, публікуються дані про те, що існує зв'язок між порушеннями поведінки й порушеннями ритму мозкових хвиль. Так, Стеффорд Кларк (1949) використовував ЕЕГ для пояснення феномена патологічної агресивності. Його порівняльний аналіз «нормальних» убивств (мотиви яких зрозумілі навколишнім) і патологічних невмотивованих убивств показав, що ЕЕГ перших були відносно стандартними, в інших вони мали суттєві відхилення від норми, ступінь відхилення від якої корелює зі ступенем психічних розладів.

Соціологічний напрямок у поясненні причин делінквентної поведінки може бути представлений на прикладі теорії диференційованого зв'язку, запропонованої 1939 року Едвіном Сатерлендом. Це була перша соціологічна теорія асоціальної поведінки, в центрі уваги якої стояли питання частоти, інтенсивності й значущості соціальних відносин. Це так звана «теорія поганої компанії», в основі якої лежить психологія навчання, яка говорить, що злочинної поведінки навчаються у тих, з ким є зв'язок. Із позицій цієї теорії висловлюється думка про необхідність одиночного утримання ув'язнених для запобігання моральної скверни. Основні положення цієї теорії містили в собі такі твердження: злочинної поведінки навчаються, взаємодіючи в процесі спілкування з іншими людьми; можливість того, що індивід обере систематичну антигромадську поведінку обумовлюється тим, наскільки часті й безпосередні його контакти з моделями такої поведінки; процес навчання асоціального негуманного поведінки містить у своєму складі всі механізми, що діють в процесі будь-якого іншого навчання.

Напрямок, який зробив значний крок до гуманізації суспільства та гуманізації освіти в широкому сенсі виявилася школа соціального захисту. Цей термін уперше був ужитий Енріко Феррі, а визнання ця доктрина отримала 1943 року, коли Філіпа Граматика створив у Венеції перший Центр досліджень соціального захисту. Уже 1948 року створюється Комісія соціального захисту при організації Об'єднаних Націй. Основою концепції соціального захисту є вилучення поняття покарання і відплати, та заміна його перевихованням і допомогою в соціалізації злочинця. Доктрина соціального захисту при цьому виходить із того, що необхідна розробка заходів щодо захисту суспільства від соціально конфліктних осіб, а не їхнє покарання. Щодо людей, які здійснили асоціальні вчинки, пропонувалися методи нейтралізації шляхом або їх видалення та ізоляції від суспільства, або застосування до них виховних заходів.

Певний внесок у гуманізацію поглядів суспільства на особистість і її розвиток внесла теорія аномії, яка розглядає питання відхилення у поведінці в суб'єктному ракурсі. Під аномією (термін був уведений в обіг Е. Дюркгеймом) розуміють стан дезорганізації особистості, який виникає в результаті її дезорієнтації, що може бути наслідком або соціальної ситуації, в якій має місце конфлікт норм і особистість стоїть перед вибором суперечливих вимог, або ситуації, коли норми відсутні. Так, аномічні самогубства, на думку Е. Дюркгейма, відбуваються тоді, коли людина відчуває, що світ навколо неї руйнується. Теорія аномії використовувалася Е. Дюркгеймом для пояснення відхилень у будь-якому суспільстві. Ця теорія розглядає різні типи адаптації людини до суспільства, а також її дезадаптації, в основі якої лежить неузгодженість цілей і засобів досягнення діяльності. У цьому плані виділяється кілька варіантів дезадаптації.

1. Перший тип дезадаптації (інновація) виникає тоді, коли індивід, приймаючи і поділяючи певні культурні цілі, не може рівноцінно прийняти і норми, що регулюють їх досягнення. Тому цей тип дезадаптації може стати кримінальним і виявлятися у синдромі «Робін Гуда».

2. Другий тип дезадаптації (ритуалізація) полягає в заземленні цілі до того рівня, який дозволяє досягти її соціально схвалюваними способами.

3. Третій тип дезадаптації (ретризм) полягає в запереченні як цілей, схвалюваних суспільством, так і засобів їх досягнення. До цього типу належать бродяги, алкоголіки, наркомани, психотики і т. ін. Люди цього типу вважають за краще не боротися за соціально схвалювані цілі, просто ігноруючи їх.

Із позицій теорії аномії девіантна поведінка — це спосіб подолання розриву між бажаннями індивіда і його можливостями здійснити їх. Дійсно, часто реально існуючий дисбаланс між тим, що проголошується соціумом: цілями, ідеалами, зразками поведінки та доступними для їх досягнення засобами викликає в індивіда напругу, яку він повинен якимось чином подолати. І людина іноді вирішує це протиріччя через вибір асоціальних форм поведінки. Висловлюється думка про те, що коли підлітки засвоюють традиційні для суспільства цілі, то стикаються з труднощами їх досягнення соціально схвалюваними засобами, що породжує стан сильної фрустрації, яка призводить до використання неконформістських альтернатив. Саме цим пояснюється одна з важливих причин потрапляння підлітків у злочинні угруповання.

Таким чином, кожна з розглянутих вище основоположних теорій розвитку особистості допомагає глибше зрозуміти особливості розвитку людини в сучасному соціокультурному просторі.

### Література

1. Берулава М. М. Теорія і практика гуманізації освіти. М. : Геліос, 2000. 336 с.
2. Величковський Б. М. Сучасна когнітивна психологія. М., 1982. 336 с.
3. Найссер Ульрик. Пізнання і реальність. М., 1981. 232 с.
4. Петровський А., Ярошевський М. Історія психології. М., 1994
5. Володимир Роменець, Ірина Манюха. Історія психології ХХ століття. К. : Либідь, 2017, 1056 с.
6. Татенко В. О. Суб'єктна парадигма у психології освіти // Педагогіка і психологія. Вип. 2. С 11–23.
7. Теорія і практика особистісно орієнтованої психології, 1996. С. 226–227.
8. Фокеєв Ф. В. Плюралістична гіпотеза в прагматизмі У. Джеймса // Історія філософії. № 10. М., 2003. С.121–139.
9. Фрейд З. Вступ до психоаналізу / пер. з нім. З.Фрейд. К. : Основи, 1998. 709 с.
10. Хекхаузен Х. Мотивація і діяльність: в 2 т. М., 1986.

## ЛИХОСЛІВ'Я ЯК ДЕСТРУКТИВНИЙ ЧИННИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

### Л. Ширококордюк

к. психол. н., доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

Кожне суспільство прагне максимально соціалізувати своїх громадян у відповідності до існуючих суспільних ідеалів. Для досягнення цієї мети існують різні інститути соціалізації до яких відносяться сім'я, освітні заклади, різноманітні формальні об'єднання, ЗМІ, культурні надбання, релігійні громади. Поступово людина привласнює різні моделі пропонованих ставлень: засвоює соціальні стереотипи, соціальні ролі і властиві їм норми поведінки і таким чином соціалізується. В ідеалі громадянин повинен стати морально досконалим — гречним, чуйним, волелюбним, сміливим, здатним творити, демонструвати взаємоповагу і розуміння. Сучасні психолого-педагогічні дослідження становлення суб'єктності (В. Татенко), розвитку позитивних потенцій особистості вказують, що критерієм вдалої соціалізації є здатність особистості до здійснення вчинку. Тому що вчинок, як зазначає В. Татенко, у якості своєї сутнісної ознаки передбачає моральну творчість і виразними проявами такої морально-духовної творчості є вчинки довіри, милосердя, співчуття, турботи, жертвовності на рівні душевного переживання, почуття, розуміння, ставлення, які завжди індивідуально неповторні, унікальні [11, с. 46]. Досягнення таких вершин соціалізації — це наші ідеальні сподівання. Проте оскільки соціум пропонує як позитивні зразки для наслідування, так і негативні, результат соціалізації у кожному конкретному життєвому просторі доволі неоднозначний. Негативним продуктом соціалізації є засвоєння таких способів поведінки, які засуджуються. Люди, у яких сформувались небажані форми поведінки, можуть бути кардинально різними — належати до різних соціальних верств населення, мати різні смаки і уподобання, але є фактор який їх усіх об'єднує — це активне використання у спілкуванні лихослів'я, яке стає частиною життя людини, способом її буття і самоствердження. Лихослів'я у мовленні може бути як ознакою проблемної соціалізації, свідчити про деструктивні

виховні впливи, так і свідомо засвоєним способом агресивної поведінки. Сьогодні різні верстви населення по-різному ставляться до лихослів'я: від обурення і засудження до схвалення і популяризації. Таке розмаїття ставлень спостерігається тому, що лихослів'я є універсальним засобом знецінення як себе самого так і інших людей. У зв'язку з соціально-політичною ситуацією проблема лихослів'я у наш час набула підвищеного «екзистенціального статусу» і зачепила ті верстви населення, які раніше не лихословили, а також отримала поширення у стінах школи.

Традиційне психологічне тлумачення лихослів'я полягає в тому, що воно вважається вербальною агресією. У класифікації різноманітних агресивних реакцій, яку склав американський психолог А. Басс, «образу словом» (вважаємо, що в першу чергу у якості такої образи виступає лихослів'я) визначають як реакцію «активну, пряму, вербальну» [14, р. 7-8]. Якщо брати за основу визначення агресії, яке дав американський психолог Р. Берон, то агресивною буде вважатися будь-яка форма мовленнєвої активності, в основі якої лежить бажання образити іншу людину, спричинити їй шкоду, яка не хоче, щоб до неї так ставились [3, с. 26].

Ми вважаємо, що лихослів'я, яке промовляється з метою вербального нападу, можна розглядати як результат інтеріоризації агресивних дій — «...перехід, в результаті якого зовнішні за своєю формою процеси... перетворюються у процеси, що відбуваються в розумовому плані, у плані свідомості; при цьому вони піддаються специфічній трансформації — узагальнюються, вербалізуються, скорочуються і головне — стають здатними до подальшого розвитку...» [8, с. 149]. У конфліктній ситуації «вдарити» словом безпечніше, а часом і зручніше, аніж здійснити акт фізичної агресії. Тобто у несприятливих життєвих ситуаціях лихослів'я агресивного характеру може виступати найбільш доступним способом розрядки негативних емоцій. В. Жельвіс зазначає, що стан емоційної напруги виникає через такі негативні емоції як гнів, відраза, огида, роздратування і вимагає розрядки. Лихослів'я виступає засобом екстеріоризації, як правило, негативних емоцій [5, с. 44]. Отже, емотема знаходить у лихослів'ї найкращий засіб екстеріоризації. Л. Ставицька висловлює цікаву думку про те, що «сильна емоція, виражена відносно ввічливо, — це зовсім не те, що сильна емоція, виражена сильними словами. Лайливі слова.. близькі до перформативів: вислів є одночасно і вчинком і дією» [10, с. 25].

Прихильники діяльнісного підходу наголошують на необхідності контролю людини над своєю мовленнєвою діяльністю і регуляції свого мовлення. Л. Виготський стверджує ідею «підпорядкування поведінки людини її власній владі» [4, с. 449]. На його думку, мова служить «соціальній координації поведінки» [4, с. 450]. Тієї ж думки дотримується і О. О. Леонтьєв, вважаючи, що мовленнєва діяльність «передбачає суспільний контроль, який здійснюється в соціальних, екстеріоризованих формах» [7, с. 86–87]. Мова і мовлення, у яких би формах вони не виявлялись, є суспільно обумовленими явищами. Оволодіння людською мовою як певною знаковою системою завдяки вродженим задаткам і поза людським суспільством є неможливим.

На прикладі взаємостосунків між членами сім'ї дитина вчиться взаємодіяти з іншими людьми, навчається мовленнєвій поведінці і формам ставлення, які закріплюються і найбільш активно виявляються у підлітковий період. Це відбувається тому, що одним з універсальних психологічних механізмів формування особистості є наслідування, яке полягає в перейманні і відтворенні індивідом поведінки, способів діяльності оточуючих його людей, особливостей їх характеру, звичок тощо.

Власне комунікативними причинами закріплення лихослів'я є низький культурний рівень батьків, їх неосвіченість, які проявляються в бідності пасивного і активного словникового запасу. Часто це призводить до того, що різні думки, позитивні і негативні емоції висловлюються однією й тією ж лайливою мовою. Паузи у мові також заповнюються лайкою. Вживання лихослів'я в таких сім'ях є способом спілкування і самовираження, який неминуче переймуть і діти. Така щоденна мовленнєва поведінка навчає використовувати лихослів'я як своєрідну комунікативну норму.

Життєві спостереження засвідчують, що лихослів'я як вербальна агресія засвоюється дітьми завдяки наявності в батьків стереотипних комунікативних установок, які виявляють себе в таких мовленнєвих шаблонах: «дати здачі», «вміти за себе постояти», «виправдати батьківські сподівання».

Також лихослів'я дитина переймає, взаємодіючи з однолітками, особливо з важковиховуваними. Мотивом вживання лихих слів може бути бажання закріпитися у значущому гурті, самоствердитись, відчути себе дорослим. У підлітків, особливо «важких», сильно розвинений рефлекс «наслідування», який спонукає їх не критично сприймати форми поведінки в найбільш занедбаних і зіпсованих серед них.

У шкільному колективі доволі часто спостерігається установка дітей на негативний мовний контакт, яка виявляє себе в бажанні «переговорити», «передражнити», «за будь-яких умов відстояти свою точку зору»; у навішуванні словесних ярликів: «брехун», «двієчник», «підлабuzник» тощо. У дослідженні Е. Носенко встановлено, що відсоток нормативної лексики в мовленні старшокласників становить від 27% до 40%. Це, як правило, займенники і слова, які вживаються у процесі учбової діяльності. Найбільш уживаними є просторіччя, жаргонізми та вульгаризми [9, с. 137–140]. Отримані дані свідчать про те, що мовлення старшокласників

є переважно негативно оцінювального характеру. Така психологічна атмосфера сприяє закріпленню звички лихословити як усвідомлено, так і не усвідомлено, як маючи агресивні наміри, так і без них.

Як зазначає І. Козубовська, сьогодні у спілкуванні вчителя з учнями трапляються такі слова, як «телепень», «бовдур», «недотепа», «дебіл», «бидло», погрози: «вріжу», «вмажу», «вилетиш за двері», а також навіть нецензурні слова і вирази. У 90 % випадків вони вживаються у спілкуванні з важковиховуваними дітьми, що аж ніяк не може вплинути на їх перевиховання [6, с. 205]. Вважаємо, що таке спілкування навчить лихословити навіть ту дитину, яка не є «важкою». Жорсткість шкільної обстановки включає не тільки несправедливі оцінки, але й неповагу до дитини: образу, приниження, тиск, крик, повну байдужість.

Достатньо жорсткий вплив на дітей здійснюють засоби масової інформації. Зарубіжні вчені [3, с. 109] повідомляють, що в найбільш популярних телевізійних програмах на кожну інформаційну годину припадає в середньому біля дев'яти актів фізичної і восьми актів вербальної агресії. Зазначимо, що ЗМІ демонструють не тільки моделі агресивного лихослів'я, але й моделі лихослів'я як своєрідної комунікативної норми. Засвоєння лихослів'я агресивного характеру підкріплюється пропагандою насилля, що спотворює систему духовних цінностей (культ сили, прагнення до влади), породжує відповідні соціальні установки — уявлення про те, що світ повний насилля, і щоб вижити у ньому потрібно бути жорстоким і цинічним. У багатьох зразках кінопродукції лихослів'я вписується у стиль життя головних героїв у якості комунікативної норми, стилю мислення і світосприймання і це спонукає глядачів до наслідування їхньої поведінки.

Отже, вплив соціально-психологічних факторів на мовленнєвий розвиток вважається домінуючим. Тобто негативні прояви у мовленнєвій поведінці дитини є наслідком недосконалих педагогічних, виховних впливів її найближчого соціального оточення, а також випадкових антипедагогічних впливів інших людей.

Свої теоретичні узагальнення, щодо вирішальної ролі соціально-психологічних чинників у закріпленні звички лихословити, ми підтвердили експериментальним дослідженням в якому взяли участь учні ЗОШ міста Тернополя (200 осіб), батьки учнів (200 осіб), вчителі (200 осіб). Опрацьований емпіричний матеріал виявив факт лихослів'я у стінах школи учнів і вчителів, а також батьків на адресу учнів. Також наше дослідження дозволило виявити деякі особливості прояву лихослів'я у шкільному середовищі і ставлення учнів до цього явища.

Щодо вживання лихослів'я у своїй мові, практично 96% учнів дали ствердну відповідь. Із числа опитаних лише двоє учнів зазначили, що вони «не лаються ні за яких обставин». Деякі відповіді на питання «Ти лихословиш?» виявили ставлення до лихослів'я: школярі писали «намагаюся не лихословити».

У дослідженні нас цікавило те, наскільки поширене лихослів'я у старших класах школи і які з «лихих» слів є найбільш уживаними. Підрахунки виявили, що практично 55% старшокласників вживають у своїй мові грубу лайку. Однак реальний відсоток може бути і вищим тому, що 7% учнів взагалі не відповіли на це запитання, хоча визнали, що лихословлять. Дехто з учнів не уточняв, які саме лихослів'я він вживає.

Аналіз лихослів'я, яке вживається у комунікативній взаємодії старшими школярами, дозволяє розподілити їх на наступні, умовно виділені нами групи: тіло і зовнішність («каліка», «урод», «косий», «рижий», «кривий», «дистрофік»); розум («дурень», «придурак», «дебіл», «даун», тощо); темперамент («тормоз», «гальмо», «електровіник»); характер («странний», «лох», «слабий», «клин», «штурпак», «лопух», «ручник»); психопатологія («ідіот», «дебіл», «кретин», «бовдур», «псих», «психічно хворий», «шизик», «дегенерат», «хворий на голову», «ненормальний»); національність («чучка», «молдаван», «жидяра», «чурка»); тваринний світ («козел», «корова», «свиня», «баран», «мавпа», «скотина», «бидло»); кримінал («фуфло», «падло», «параша», «канай звідси»); соціальний статус («чмо», «шестірка», «бомж», «дикий»); різноманітні нецензурні висловлювання, брутальна лайка.

Окрім того, у лексиці старшокласників широко використовуються «лихі» побажання і наміри («сплюнься в тюбик», «пішов у пень», «штовхай вагони», «йди втопись», «пасть замаж», «засохни», «вб'ю» та ін.). Навіть звичайні імена у формі знецінюючих висловлювань можуть служити лихослів'ям («Дунька», «Вася» тощо).

У дослідженні було з'ясовано, що всі учні, які зізнались, що активно лихословлять, часто використовують інвективу у якості безадресного вигуку («блін», «бля» тощо). Проте оскільки ми досліджували підлітків і учнів старших класів, то справедливо вважаємо, що ці вигуки є несправжніми експлетивами. Це намагання наслідувати дорослих, своєрідна реалізація потреби виглядати дорослим і брутальним. Така мовленнєва поведінка супроводжується переживанням задоволення оскільки додає впевненості, виступає засобом самоствердження. Отже це продумана мовленнєва стратегія. Відтак ці лихослів'я є усвідомленими, висловлюються з певною метою, «підігріваються» відповідними емоціями, які підсилюють потребу бути дорослим. І у даному випадку причина вживання лихослів'я лежить у соціально-психологічній площині. А саме — у спотворених уявленнях про дорослу поведінку, наслідування мови дорослих і однолітків.

Один із учнів зазначив, що «лихослів'я — це універсальна компактна зброя, його використовувати легко і зручно». Також під час бесід після анкетування учні зазначали, що дорослі лихослів'я учнів часто ігнорують, роблять вигляд, що не помічають, а деякі ставляться схвально. Якби дорослі хоч якось їх зупиняли, то вони б ли-

хословили значно менше. Вважаємо, що ця думка школярів свідчить про готовність до засвоєння конструктивних способів врегулювання напружених ситуацій міжособистісної взаємодії без застосування лихослів'я.

Стосовно батьківського лихослів'я 66 % опитаних учнів відповіли, що зазнають словесних образ від батьків. Були відповіді і такого змісту: «Мені соромно про це писати». Деякі учні взагалі не відповіли на ці запитання. Проте 14 % опитаних дітей категорично зауважили, що батьки не ображають їх словами. Та тільки 48 % проанкетованих батьків відповіли, що лихословлять до дітей.

Отриманий фактичний матеріал ми також розбили на умовні групи, які в чомусь повторюють попередній поділ, але й мають свою специфіку, пов'язану з виховною функцією батьків і віком дітей:

- невихованість, неслухняність («безсовісний», «брехун», «егоїст», «неряха», «грязнуля-бруднуля», «неандерталець» тощо);
- приниження розумове («дурний, як пень», «безголовий пеньок», «неук», «безтолоч», «балбес», «бовдур», «йолоп», «дубина», «тупак», «двієчник», «штурпак» та ін.);
- приниження тілесні («недоросток», «недомірок», «здоровило» тощо);
- сексуальні порівняння («шлюха», «гуляща», «вулична», «курва», «сука-сучка», «пройда», «задрот» та ін.);
- непридатність до роботи («ледащо», «нездара», «нероба», «розтяпа», «безхребетне», «безруке», «каліка», «кАлічне» та ін.);
- невдячність («дармоїд», «нахлібник», «їждивенець», «паразит», «трутень», «невдячний» та ін.);
- приниження через екскреторні порівняння («гімняр», «засранець», «сцикун», «сцикло», «шмаркач» та ін.);
- психопатологічні порівняння («дебіл», «ідіот», «неповноцінний», «ненормальний»);
- інфекційні порівняння («зараза», «мікроба», «холера» та ін.);
- натальні приниження («виродок», «байстрюк», «помилка природи», «недоносок» та ін.);
- звинувачення в мучительстві («вампір», «кровопивця» тощо);
- демонологічні порівняння («чортяка», «біс», «чорти б тебе взяли» та ін.);
- знецінення загальне («нещастя», «невдаха», «непотріб», «виродок», «гниль», «гидота», «сволота» та ін.).

Батьки також вдаються до «лихих побажань» своїм дітям («шляк би тебе трафив», «щоб ти здохла» та ін.). Досить популярними у спілкуванні батьків з дітьми є також «тваринні» лихослів'я, а нерідко й нецензурні вирази.

Опрацювання вчительських анкет виявило наступне: 40% опитаних вчителів зізналися, що іноді можуть образити дитину словом. Про те, що вчителі лихословлять до дітей, ствердну відповідь дали біля 60 % учнів. Діти вказували, які вчителі до них лихословлять, хоча ми цього й не питали. Один з учнів 9-го класу сам написав, що «вчитель фізики використовує до дітей не тільки силу слова, але й фізичну силу!!!». Виказування дітьми прізвищ тих вчителів, що вдаються до словесних образ, на нашу думку, можна розцінювати як крик про допомогу. Як правило, грубі словесні зауваження вчителів стосуються неуспішного навчання і поведінки учнів.

Більш детальний аналіз дозволяє умовно розподілити вчительські лихослів'я на такі групи:

- констатація природної нездатності до навчання («придурок», «бовдур», «тупий», «дубина» «недоумок», «бездарний», «телепень», «туман», «пеньок», «темний ліс», «нездара», «дебіл у квадраті», «йолоп», «медаліст», «чайник», «безмозгли», «безголові», «тупоголові», «кодло придурків», «сибірські валянки», «воно хоче вчитися, але не може», «до тебе доходить, як до осла» тощо);
- констатація невихованості («нахаба», «неслух», «брехун», «ледащо», «паскуда», «прогульщик», «невмите опудало», «гниль», «дівка», «хами», «нахали», «дикуни», «татари», «фашисти», «баби базарні», «сволота», «своєю поведінкою ти виказуєш культуру своїх батьків», «свині», «сучі діти» тощо)
- констатація загального неприйняття учня як людини («чмо», «зараза», «потвора», «мразь», «гнида» та ін.).

Зазначимо, що вчителі також не цураються широко використовувати «тваринні» лихослів'я («безмозгли кури», «тупорилі свині», «мамонти» та ін.), вже відомі лихослів'я психопатологічного звучання («ненормальний», «даун», «ідіот», «психічно хворий», «кретин», «недорозвинений» та ін.), лихослів'я шляхом екскреторних порівнянь («засранці», «шмаркачі сопливі» та ін.), через звинувачення у відбиранні останніх сил («вампіри», «кровопивці» та ін.), а також нецензурні лихослів'я в дещо м'якшому варіанті, ніж у батьків.

Така частота вживань і різноманітність уживаного лихослів'я може наштовхнути на думку, що лихослів'я є своєрідною ознакою сучасної соціалізації. Але критерієм означення статусу лихослів'я щодо соціалізації є ставлення учнів до лихослів'я у свою адресу з боку дорослих. Наведемо деякі учнівські зізнання: «відчуваю самотність», «почуваюся гіршою за інших», «пллюються сльози без контролю», «мені соромно, що мене

так прилюдно принизили», «хочу втекти з дому», «стан за хвилину до кінця світу», «мама мене обізвала і майже всю ніч я проплакала, мене ніби щось давило, я не могла спати», «я його вб'ю, відімшу, відірвусь на комусь», «я починаю ненавидіти вчителів», «мене це ще більш роздрознює», «відпадає будь-яке бажання вчитись», «хочу відповісти вчителю тими ж словами»... Загалом в опрацьованому нами емпіричному матеріалі, ніхто з учнів не висловив думки про те, що лихослів'я — той засіб який є виправданий у певній ситуації і змінює їх поведінку на краще. Ці та інші експериментальні дані проявів лихослів'я та його впливу на психіку підростаючої особистості дали нам можливість визначити різноманітні суб'єктні деформації, які виникають у тих хто страждає від лихослівних агресорів [13, с. 121]. Грубе оцінювання створює в учня негативну установку до вчителя, предмета, який він викладає, до школи і до навчання в цілому. На думку М. Боришевського негативне оцінювання учня сприяє формуванню у нього заниженої самооцінки [1, с. 171]. А лихослів'я, за результатами анкетування, проблематизує формування в учня духовних цінностей унікальність яких полягає в тому, що «саме духовні цінності є тією енергетичною силою, яка спонукає людину до дії, мотивує її поведінку, надає осмисленого характеру вчинкам...» [2, с. 150–151] і такі ознаки духовності як «віра у велич людської душі, віра у Бога-Творця, потреба у справедливості, щире визнання своїх помилок, самоповага та повага до інших, такт у спілкуванні з іншими, патріотизм, осуд негативних рис, повага до суспільних норм, психологічна готовність до вияву вдячності, прощення та покаяння» [2, с. 406–409] про які говорить М. Боришевський, не можуть співіснувати із лихослів'ям.

Проведене нами теоретичне і емпіричне дослідження дало можливість з'ясувати наступне. Визначальними чинниками засвоєння лихослівного слововживання у мовленні підростаючого покоління є наслідування деструктивної мовленнєвої поведінки батьків, однолітків, вчителів. Лихослів'я у якості вербальної агресії призводить до негативних особистісних проявів: агресії до оточуючих, аутоагресії, цинізму, смутку, пригніченості. Такий емоційний фон гальмує формування інтелектуальних почуттів, спотворює формування у дитини моральних почуттів, негативно впливає на формування позитивних уявлень про себе та інших. Надмірне хвилювання, яке виникає під час словесних образ, погіршує усі пізнавальні процеси і тим самим погіршує учбову діяльність. Отже, лихослів'я це і засіб і вияв соціальних деструкцій, які породжують проблеми становлення як особистісної, так і когнітивної сфер учня.

Зізнання учнів стосовно їхнього ставлення до лихослів'я дорослого, деструктивний вплив на психіку дитини вимагає припинити виправдовувати лихослів'я умовно позитивними характеристиками і впливати на дитину дійсно педагогічними засобами. Інакше за законами діалектики прийде час, коли діти повернуть нам ці ж слова у той момент коли ми будемо чекати від них зовсім інших слів. Як і вони зараз від нас. І щоб такого не сталося потрібно змінювати себе і давати взірці достойної поведінки. Оскільки привласнення мовної культури, її інтеріоризацію здійснює конкретна людина як суб'єкт психічного життя і, на думку В. Татенка, людський індивід із самого початку несе в собі інтенцію і потенцію, сутнісну здатність і спроможність бути суб'єктом власного психічного життя і здатний вибірково ставитись до різного роду інформаційних пропозицій і творити себе і свій духовний світ за законами «істини, добра, краси і любові, що їх поєднує,... оскільки духовне протистоїть земному в тому сенсі, що намагається піднести його до рівня ідеального, взірцевого життя як такого, що найбільшій мірі відповідає ідеї людини як творця» [12, с. 68].

### Література

1. Боришевський М. Й. Взаимосвязь оценки другого человека и самооценки личности // Теоретические прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Краснодар, 1975. С. 171.
2. Боришевський М. Й. Дорога до себе: Від основ суб'єктності до вершин духовності : монографія. К., 2010. 416 с.
3. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб. : Питер, 1998. 336 с.
4. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М. : Изд-во АПН, 1960. 518 с.
5. Жельвис В. И. Поле брани. Сквернословие как актуальная проблема. М. : Ладомир, 1997. 346 с.
6. Козубовська І. В. Рання профілактика протиправної поведінки неповнолітніх (психолого-педагогічний аспект). Ужгород : Ужгородський держ. ун-т, 1996. 256 с.
7. Леонтьев А. А. Психология общения. Тарту : Изд-во Тарт. Гос. Ун-та, 1974. 240 с.
8. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность // Избр. психологические сочинения : в 2-х т. М. : Педагогика, 1983. Т. 2. 304 с.
9. Носенко Э. Л. Эмоциональное состояние и речь. К. : Вища школа, 1981. 195 с.
10. Ставицька Л. Українська мова без табу. К. : Критика, 2008. 456 с.
11. Татенко В. Методологія суб'єктно-вчинкового підходу: соціально-психологічний вимір : монографія. К. : Міленіум, 2017. 184 с.
12. Татенко В. О. Що знає про психіку, душу і дух людський сучасна психологія // Світогляд. 2012. № 2. С. 62–70.

13. Широкоградюк Л. А. Соціально-психологічний феномен лихослів'я як ознака суб'єктивної деформації. Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. Статей НАПН України, Ін-т соціальної та політичної психології / редакційна рада М. М. Слюсаревський (голова), В. Г. Кремень, С. Д. Максименко та ін. К. : Міленіум, 2011. Вип. 28 (31). С. 119–127.
14. Buss A. Aggression Pays / A. Buss //The Control of Aggression and Violence Cognitive and Physiological Factors. 1977. P. 7–8.

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЦІННОСТЕЙ ДОРΟΣЛИХ

**А. В. Боярська-Хоменко**

к. пед. н., доцент кафедри історії і порівняльної педагогіки,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

В умовах сучасного розвитку української держави ми часто відзначаємо пробудження цікавості суспільства до проблем морально-інтелектуального виховання дітей, до розвитку їх культурної обізнаності та становлення як громадян. Нині дитяча особистість є центром уваги як з погляду педагогічної та психологічної науки, так і з погляду суспільства і держави.

Сьогодні в Україні активними є процеси «осучаснення» та «глобалізації» освітнього процесу. Але у цій «гонці наввипередки», чи краще сказати «навздогін» за розвиненими країнами світу ми, українці, втрачаємо свої моральні та інтелектуальні цінності, часто ігноруємо перевірені часом форми та методи морального виховання підростаючого покоління, нав'язуючи дітям запозичену та часто не актуальну для нас духовну, інтелектуальну, культурну продукцію.

Як наслідок, стан культури та моральності нашого суспільства оцінюється вкрай низько, ба навіть катастрофічно. І це при такому багатому та невичерпному духовному потенціалі нашої нації, котрий ми накопичували десятками і сотнями поколінь. Масова безкультурність є причиною багатьох негараздів у соціальному житті суспільства, в політичному розвитку країни, в катастрофічній екологічній ситуації.

Ми, педагоги, часто говоримо про моральне, духовне та інтелектуальне виховання дітей, але, нажаль, часто не зважаємо на проблеми розвитку моральності й духовності серед дорослого населення нашої країни. Ми вбачаємо в цьому прямий причинно-наслідковий зв'язок: дорослі люди з низьким духовно-інтелектуальним рівнем розвитку не можуть виховати високоморальне покоління.

Занепад моралі, жорстокість, зростання злочинності та насильства — все це є наслідком бездуховності дорослих. Некультурний лікар байдужий до страждань хворого, некультурний людина байдужа до творчих пошуків художника, некультурний будівельник будує пивний кіоск на місці скверу, некультурний землероб спотворює землю... Замість рідної української мови, яка визнана однією із найбільш милозвучних, — мова, засмічена іноземними словами, жаргонними фразами, а то й нецензурною лайкою. Сьогодні під загрозою руйнування того, що століттями створювали інтелект, дух та талант нашої нації — руйнуються старовинні міста, гинуть книги, архіви, твори мистецтва, втрачаються народні традиції майстерності.

Сьогодні всі говорять про необхідність освіти впродовж життя, про оволодіння цифровими та мовними компетенціями, про постійне підвищення свого інтелектуального розвитку. Разом з тим ми хочемо наголосити на важливості розвитку саме духовно-моральних цінностей дорослих українців. Адже саме дорослі люди (батьки, бабусі, дідусі, вчителі) закладають фундамент моральності, духовності та культури в підростаюче покоління. Але якщо вони самі не можуть похвалитись такими чеснотами, то як же ми можемо вимагати це від дітей, котрих вони виховують?!

Варто зазначити, що питання розвитку духовних та інтелектуальних цінностей дорослих підіймаються у сучасній науково-педагогічній літературі. Зокрема О. Целякова вивчала питання сучасного духовного стану українського суспільства, який вона охарактеризувала як мімікрію духовності, при якій традиційні цінності змінюють свій зміст або втрачають його взагалі [5]. О. Шкіренко у своїх наукових доробках доводив, що розвиток духовних цінностей дорослих є основою розвитку духовного потенціалу молоді [6]. С. Донець розкриває основні наукові підходи до розуміння феномену духовного розвитку особистості та особливості переживання кризових періодів онтогенезу, а також аналізує ймовірність, характер та особливості взаємозв'язку духовного розвитку людини та її нормативної кризи входження у дорослість [3]. Ю. Бурцева розкрила психолого-педагогічні засади духовного виховання в сім'ї та розглянула питання ролі сім'ї в морально-духовному вихованні дітей та молоді [2].

Але разом з тим, у науково-педагогічній літературі не достатньо розробленими та обґрунтованими залишаються практичні аспекти реалізації ідеї духовно-інтелектуального розвитку дорослих.

Метою нашого наукового дослідження є визначення шляхів формування та розвитку духовно-моральних цінностей у процесі здійснення неперервної освіти дорослих.

Завдання дослідження полягають у доведенні актуальності розвитку духовних цінностей дорослих українців, вивченні позитивного досвіду країн Центральної та Східної Європи у питаннях духовно-інтелектуального навчання дорослих, розробці практичних шляхів творчого застосування досвіду країн Європи у питаннях формування та розвитку духовних цінностей дорослих.

У дослідженні використано загальнонаукові методи: індукція та дедукція, аналіз і синтез, аналогія, узагальнення, систематизація та класифікація — для формування понять дослідження, виявлення сутнісних характеристик духовно-моральних цінностей, провідних тенденцій розвитку питань формування духовності дорослих. Також використано компаративний метод — для розгляду спільного і відмінного в організації навчання дорослих у країнах Європи та Україні. Методи прогнозування й моделювання використовувались з метою окреслення перспектив використання досвіду країн Центральної та Східної Європи у питаннях розвитку духовно-інтелектуальних цінностей дорослих в Україні.

Аналіз літератури та нормативно-правових актів країн Центральної та Східної Європи показав, що вказати точні межі періоду дорослості досить складно. Це пояснюється тим, що дорослою вважається людина, котра не лише досягла певного біологічного віку, а й зазнала змін у способах мислення, поведінці, має певні чіткі цілі та установки, певний життєвий досвід та бере участь у трудовій діяльності й соціальному житті. Тобто серед провідних показників досягнення дорослості європейські дослідники визначають: біологічний вік; психологічну, фізичну та соціальну зрілість; громадянську дієздатність, що визнана державою й суспільством; залучення до трудової діяльності [1]. Розглядаючи загальносвітові нормативно-правові акти, слід відзначити, що на генеральній сесії ЮНЕСКО 1976 р. у Найробі було у соціальному аспекті визначено поняття «доросла людина», як будь-яка людина, що визнана дорослою у тому суспільстві, до якого вона належить [4].

Для вирішення проблеми формування та розвитку духовно-інтелектуальних цінностей українців важливою є організація освітнього процесу саме для дорослих. У цьому аспекті хочеться звернутись до позитивного досвіду країн Центральної та Східної Європи. Так, Німеччина, Австрія, Словенія, Чехія, Польща активно впроваджують освітні програми для дорослих, котрі спрямовані на розвиток загальнолюдських моральних та культурних цінностей, але при цьому ґрунтуються на ідентичності та унікальності кожного народу.

Так, для прикладу, пропоную сьогодні поглянути на курси дистанційної освіти для дорослих у Німеччині. Поряд зі звичними для нас мовними, комп'ютерними, економічними, бізнесовими та менеджерськими освітніми курсами, заклади дистанційної освіти Німеччини пропонують низку курсів з етики для різних професій, курс соціології здоров'я, курси збереження емоційного та психологічного здоров'я дорослих, курси культурного розвитку тощо.

Метою створення подібних курсів є навчання дорослих людей умінням зважувати етичні цінності, вирішувати конфлікти та розуміти критичні ситуації. Ґрунтуючись на етичних принципах, курси навчають дорослих розуміти складні питання у професійній та особистій сфері, вирішувати етичні, правові та економічні аспекти повсякденного життя, відповідально ставитись до свого фізичного та емоційного здоров'я, а також спонукають дорослих людей до розширення власного кругозору та формування культурних цінностей. Цікавим є те, що дистанційна освіта в Німеччині пропонує низку спеціальних курсів за різними напрямками: консультант по здоровому харчуванню, альтернативна медицина, психотерапія, сучасне та творче письмо у різних жанрах літератури, духовний розвиток особистості, астрологічна психологія тощо.

Курси для дорослих розроблено у дистанційному форматі, зареєструватись на них може кожен бажаючий, не зважаючи на попередній рівень освіти. Дистанційні курси розміщені на спеціальній освітній платформі. Варто зазначити, що знайти цікавий та актуальний для себе курс досить легко. Так, існує спеціальний портал дистанційної освіти, де зібрано освітні пропозиції від усіх закладів дистанційного навчання Німеччини. Відвідувач може обрати галузь, яка його цікавить, обрати навчальний заклад та регіон, тривалість та вартість навчання.

Тривалість курсів морально-інтелектуального та культурного розвитку становить від 2 до 4 місяців. Кожен зареєстрований учасник отримує вільний доступ до пакету необхідної літератури, забезпечується методичними матеріалами та отримує консультації від викладача. Наприкінці навчання кожен учасник отримує для виконання спеціально розроблене тематичне завдання, а у разі його успішного складання отримує офіційне підтвердження у вигляді сертифікату державного зразка.

Зважаючи на успішний досвід країн Центральної та Східної Європи у питаннях формування і розвитку духовно-інтелектуальних цінностей дорослого населення, ми пропонуємо розробити дистанційні курси неформальної освіти дорослих. Курси можуть передбачати вивчення таких освітніх програм як етика у різних професійних галузях, психологія особистісного розвитку, культура та мистецтво, психологія та культурологія здоров'я, особисті духовні практики тощо.

Особливий аспект варто зробити на популяризації таких програм, адже більшість дорослого населення України залишається осторонь освітніх питань та не визнає важливості освіти впродовж життя та необхіднос-



ті постійного особистісного й культурного заростання. Ми пропонуємо створити портал дистанційної освіти дорослих, котрий би об'єднав різні навчальні заклади та освітні програми для оптимізації процесу пошуку, реєстрації та зарахування на освітні курси.

Разом з тим, наступним кроком повинно стати створення спеціального супроводу здобувача освіти впродовж всього періоду навчання, а також розробити спеціальне «Керівництво з дистанційного навчання», у якому викладена важлива інформація щодо особливостей навчання та інструкція для здобуття освіти у дистанційній формі.

Звісно, для реалізації запропонованих завдань необхідним є створення центрального управління дистанційної освіти. В Україні це повинен бути загальнодержавний орган, який забезпечуватиме якість та прозорість системи дистанційної освіти, розроблятиме і затверджуватиме стандарти якості навчальних курсів. Разом з тим, створення центральної дистанційної освіти дорослих забезпечить можливість офіційного визнання дистанційної та неформальної освіти дорослих та підтвердження її рівня документами державного зразка.

Таким чином, підсумовуючи сказане вище, хочеться ще раз наголосити на тому, що духовний та моральний розвиток дітей прямо пропорційно залежить від рівня духовного та морального розвитку дорослих. І ми, педагоги, повинні сьогодні своїм прикладом переконати українське населення у необхідності постійного особистісного зростання, у доцільності формування та розвитку, перш за все, своїх духовних цінностей та високоморальних переконань.

Для реалізації ідеї розвитку духовно-інтелектуальних цінностей дорослих ми пропонуємо такі шляхи: створення дистанційних курсів з етики для різних професій, курсів соціології здоров'я, курсів збереження емоційного та психологічного здоров'я дорослих, курсів культурного розвитку тощо; забезпечення вільного доступу усіх категорій дорослого населення до проходження таких курсів духовно-інтелектуального розвитку; популяризація ідеї неперервного навчання серед дорослих українців; забезпечення спеціального супроводу здобувачів освіти впродовж всього періоду навчання; створення центрального управління дистанційної освіти.

Серед перспектив подальших досліджень ми вбачаємо вивчення дидактичних та методичних питань формування і розвитку духовно-інтелектуальних цінностей у процесі навчання дорослих.

### Література

1. Боярська-Хоменко А. В. Визначення поняття «дорослість» у країнах Центральної та Східної Європи // Збірник наукових праць Харківського національного педагогічного університету ім. Г. С. Сковороди «Теорія та методика навчання та виховання». Харків, 2018. Вип. 44. с. 29–43
2. Бурцева Ю. О. Роль сім'ї у формуванні духовно-моральної особистості // Духовність особистості: методологія, теорія і практика. Вип. 4 (79). 2017. с. 70–77
3. Донець С. І. Духовний розвиток особистості у кризі входження у дорослість (теоретичний аналіз із питання) // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12 : Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. Вип. 7 (52). С. 32–38.
4. Рекомендація о развитии образования взрослых, принятая Генеральной конференцией на ее 19-й сессии, Найроби, 26 ноября 1976 г. Париж: ЮНЕСКО, 1976.
5. Целякова О. М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві // Гуманітарний вісник ЗДІА. Вип. 38, 2009. С. 233–222
6. Шкіренко О. В. Духовні цінності дорослих — основа розвитку духовного потенціалу молоді // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2015. Вип. 2. С. 61–69.

## ПРОФЕСІЙНЕ САМОРОЗКРИТТЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

### О. Жизномірська

к. психол. н., доцент кафедри педагогіки і психології та інклюзивної освіти  
Тернопільський обласний комунальний інститут післядипломної педагогічної освіти

У період соціальних, політичних змін, економічної кризи та нестабільності в суспільстві відбувається різносторонній вплив на розвиток самосвідомості й саморозкриття педагога. Водночас інтеграційні процеси, які пов'язані з входженням в європейський простір та розширенням інноваційних технологій, спонукають особистість педагога до пошуку нових шляхів та способів професійної реалізації власного «Я», самоідентичність і самоствердження себе у форматі інновацій та технології формування критичного мислення. У зв'язку з цим освітою надається перевага професійному саморозкриттю, самостверженню педагога, з метою спрямування його до здійснення та реалізації новітніх педагогічних технологій, що характеризуються професійними успіхами та позитивними досягненнями у певній сфері діяльності.

Актуальним, на сьогодні, постає питання професійного саморозкриття педагога перед учнівською, батьківською та педагогічною спільнотами. Передумовами становлення та формування процесу саморозкриття про-

фесійних та особистісних компетенцій педагога є гуманістичні ідеї особистісно-орієнтованої освіти й виховання, а також основні положення гуманістичної психології (позитивної психології), а саме, як зазначав І. Д. Бех, у виховному аспекті підростаючої особистості варто враховувати три позиції: (розуміння, визнання та прийняття). Вважаємо, що з психологічної точки зору, вчитель нового змісту та світосприйняття має можливість добре, свідомо зрозуміти дитину (наміри, погляди, думки); визнавати її успіхи, досягнення, а також помилки, невдачі; приймати дитину як індивідуальну, неповторну та унікальну особистість з її здібностями, прагненнями, очікуваннями [1]. Вчитель як партнер у діалогічному спілкуванні, кооперативному навчанні, викладанні та духовному вихованні збагачує підростаюче покоління моральними чеснотами, професійними (сильними) якостями, а також формує інноваційне бачення й намагається розробити цифрові моделі освітніх програм, планів, структурних одиниць тощо. Звісно, сучасний педагог Нової української школи має місію закласти стійкий «фундамент» самопізнання, самоконтролю, самовиховання та водночас професійного й успішного саморозкриття. У компетентній формулі Нової української школи провідне місце відводиться педагогу нової формації, що перебуває в авангарді суспільних та освітніх перетворень, умотивованому, компетентному, кваліфікованому, який має академічну свободу й розвивається професійно впродовж усього життя, самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес із максимальним наближенням навчання й виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей, можливостей, потреб, запитів, настанов і життєвих планів [3; 4; 9].

Цілком переконані, що важливе місце у житті кожного педагога займає професійна діяльність. Насамперед, зазначена діяльність корелюється з різними його формами, методами, засобами, а також психолого-педагогічними техніками, що є пріоритетними для вчителя у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу (учні, батьки, колеги, адміністрація закладу) і характеризує його як фахового, компетентного, морально вихованого, вірніше, творчого митця своєї справи.

Однак, у сучасному суспільстві спостерігається тенденція до вільного вибору можливостей здобуття освіти, а саме за кордоном, стажування у міжнародних університетах, проходження професійних тренінгів, онлайн-курсів та інші форми підвищення кваліфікації та професійного фаху педагога, який знаходиться у конкурентному середовищі й змушений презентувати професійне «Я» таким способом, щоб залишитися на високій професійній сходинці. Думаємо, що учитель сьогодення — це траєкторія інтелекту (емоційного), мужності, сміливості та активності до інновацій, ризикованих дій, прогностичного бачення майбутнього (успішного професійного життя) у молоді. Отже, педагог сучасної школи розуміє, що перед ним постає учень нового типу мислення, сприймання інформації, критичного бачення, інноваційного виміру інтелекту, мобільного та гнучкого у різних ситуаціях. З огляду цього, вчитель нової формації має презентувати власні стійкі прагнення до цілепокладання, професійних досягнень, успіху, вміння працювати зі складним матеріалом, освітніми труднощами, здійснювати пошук нових шляхів вирішення певних завдань, приймати управлінські рішення, брати участь у творчих проєктах, півмарафонах, стартапах, спільній розробці інноваційних та авторських програм, планів, моделей, контентів, вірніше, навчатися інтелектуально, володіти медіакомпетентністю, а також при цьому морально збагачуватися задля власного авторитету та здобуття власної значущості серед інших.

Так, у процесі реформувань та освітніх інновацій питання формування особистісного «Я» вчителя та досягнення професійного успіху набуває особливої значущості. З одного боку, педагог має володіти ключовими компетентностями, а з іншого, — вміти особистісно переорієнтуватися на новий формат спілкування з учнями, батьками, колегами, а також прагнути до самовдосконалення, самовладання, самомотивації. Освітні інноваційні підходи, що реалізуються у професійному вимірі вчителя, потребують високого рівня самооцінки, позитивного самостварення, формування ціннісних орієнтацій та моральних чеснот, вміння долати труднощі та приймати конструктивні рішення.

Питання професійного успіху педагога були яскраво висвітлені у наукових працях В. С. Назаренко, Л. М. Назаренко, С. Ф. Одайник; професійну позицію педагога окреслював О. В. Темченко; професійне саморозкриття, становлення педагога, виокремлювали О. А. Шевченко, І. А. Хозраткулова; акмеологічні засади професійної самореалізації й самоствердження, саморозкриття вчителя розглядали Л. С. Рибалко, Р. І. Черно-вол-Ткаченко, Т. В. Куценко; самоосвіту керівника вивчала С. В. Воронова та ін. [4; 10; 13; 14].

**Метою** представленої статті є висвітлення особливостей саморозкриття особистості педагога сучасної школи як засобу підвищення професійних компетенцій та власного самовдосконалення.

Як зазначає В. С. Назаренко, педагогу необхідно постійно збільшувати свій професійний потенціал, який ґрунтується на високому фаховому рівні, загальній культурі та педагогічному досвіді. Так, успіх як вияв власного «Я» у професії, вершина самореалізації особистості вчителя в педагогічній діяльності водночас визначають і як творчий потенціал, що дає змогу успішно використовувати методи та засоби педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання, виховання й розвитку особистості дитини. Тому, мистецтво успішного педагога полягає, передусім, у вмінні моделювати власний професійний успіх із урахуванням тенденцій та викликами сьогодення [10].

Ученою Л. С. Рибалко було ретельно проаналізовано та систематизовано результати досліджень щодо вивчення та створення позитивних педагогічних умов у навчальному закладі. Так, педагогічні умови, які стимулювали б професійну самореалізацію вчителів, варто умовно виокремити на суб'єктивні (стимулювання позитивної мотивації учителів до методичної роботи, врахування особливостей навчання дорослих, їхнього досвіду, стимулювання самоосвіти педагогічних працівників, формування організаційної культури керівників, учителів) та об'єктивні (удосконалення змісту і структури своєї роботи, орієнтування на власний саморозвиток, використання інноваційних методів, форм, прийомів у взаємодії з учасниками освітнього процесу, створення позитивного соціально-психологічного клімату в педагогічному та учнівському колективах, розроблення власної моделі професійного зростання й самоствердження вчителя та навчальних досягнень учнів тощо) [13, с. 25]. Дослідниця І. Харкавців зазначає, що професійне зростання вчителя має поєднувати психологічну, емоційну готовність, а також пізнавальну й операційно-технологічну активності. Водночас до критеріїв якості професійного самовдосконалення педагога дослідниця відносить: самоусвідомлення вчителем важливості професійного зростання, сукупність необхідних особистісно-професійних якостей, систему ставлень до інших і до педагогічної діяльності, наявність сформованої акмеологічної позиції, підвищення професійних знань і розширення загальнокультурного світогляду, використання педагогічних технологій [13, с. 28; 10; 14].

Дослідниками [2; 3; 4; 6; 7; 10] окреслено, що самоактуалізація як активізація внутрішнього потенціалу, розкриття вчителем власної «Я»-концепції є його внутрішньою потребою, відчуттям того, що потрібно для повноцінної професійної самореалізації. Так, професійне самовдосконалення педагога відбувається як прогнозування позитивних результатів педагогічної праці, чітке налагодження, упорядкування сутнісних сил, спрямування їх на максимально повне розкриття в педагогічній сфері.

Ефективність самореалізації залежить від індивідуального стилю діяльності, який визначають вроджені особливості людини, сформовані якостями, що виникли у процесі її кооперації зі світом оточуючих. Така кооперація проявляється у темпераменті (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи, емоційна чуйність); характері реакцій на певні педагогічні ситуації; виборі методів навчання; виокремленні засобів виховання; стилі педагогічного спілкування; реагуванні на дії, вчинки учнів; манері поведінки; перевазі деяких видів заохочень; застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на учнів. Презентування власного самоствердження «Я» педагога — це саморозкриття неповторності, професіоналізму, формування авторитету перед учнями, батьками, колегами тощо [4; 14].

Вважаємо, що професійне саморозкриття — це прагнення особистості педагога до саморозуміння, самопізнання, самоцінності, самовдосконалення та самореалізації особистісних потенціалів, можливостей, здатностей та досягнення успіху в своїй діяльності.

З нашої наукової позиції, педагог у сучасних умовах освітніх інновацій має вміти чітко виокремлювати для власного «Я» такі професійні складові, зокрема, бути акмеологічно компетентним, мотиваційно-професійно спрямованим, психологічно здоровим, займати стійку професійну позицію, бути критично поміркованим, а також проявляти креативне мислення, перебувати у творчому (інноваційному) пошуку, натхненно здобувати успіх, ретельно аналізувати свої помилки та презентувати стійкі, соціальні прагнення до професійного самозростання й самовдосконалення.

Дослідження теоретико-методологічних засад самоствердження, саморозкриття особистості педагога було б не повне без психологічного аналізу їх форм і засобів. Сучасна психологічна наука переживає досить складний період до якого складно дібрати певні засоби для професійного, успішного саморозкриття педагога. В результаті цього особистість учителя змушена впродовж усього життя самостійно навчатися, працювати над підвищенням рівня своїх компетентностей, здійснювати ґрунтовний аналіз своєї діяльності, пошук нових, новітніх можливостей для самозростання й саморозкриття, а також знаходити нові методи, прийоми, підходи співпраці, співучасті з учнівською та батьківською спільнотами й водночас застосовувати техніку медіації щодо вирішення педагогічних конфліктів. З нашої точки зору, процес професійного саморозкриття й самоствердження педагога може здійснюватися трьома шляхами. По-перше, швидкими інноваційно-освітніми змінами; по-друге, суттєвими вимогами, викликами та соціальними очікуваннями; і, по-третє, розмаїттям психолого-педагогічних трансформацій, які, або сприяють стійкості у прагненнях та бажаннях професійно самостверджуватися, або навпаки зумовлюють психоемоційну нестабільність, неврівноваженість та дискорд в педагогічному та учнівському співтовариствах.

Перед науковою, психологічною спільнотою стає очевидним той факт, що швидкоплинні зміни, які мають дзеркальне відображення в освітньому процесі та суспільстві зокрема, призводять до того, що учнівська молодь ще не маючи певного життєвого досвіду, інколи наслідує дорослу спільноту (вчителів, вихователів, наставників, батьків), а саме їх форми спілкування, поведінки, моральні норми, цінності, засвоюють нові способи міжособистісної взаємодії з різними віковими категоріями. Отже, особистість педагога Нової української школи є еталоном конструктивної поведінки, моральних чеснот, благородних учинків, духовно-життєвих цінностей та пріоритетів

для сучасної молоді. Проте вчитель сучасної школи може спостерігати в учнів зовсім іншу, непередбачену соціальною картинку самоствердження. Здебільшого, зростаюча особистість для того, щоб самоствердитися, все ж таки намагається досягти гармонійного співіснування із сучасним світом, своїм референтним оточенням, а також педагогами, класним керівником, котрий «широко», вміло й професійно використовує інноваційні технології у співпраці з ними. З нашої точки зору, це мобілізує потенціал молодої людини на успіх у майбутній професії, правильно не їх професійне самовизначення й саморозкриття, а також їх прагнення до конструктивної міжособистісної взаємодії, використанні нею адекватних форм поведінки, мирне врегулювання конфліктних ситуацій, налагодження позитивних соціальних контактів й застосування позитивних засобів утвердження «Я», самореалізації власної «самості» в життєвому вимірі. Так, особистість педагога школи нового змісту та інноваційних очікувань прагне себе реалізувати як на конструктивному, так і деструктивному рівнях.

Варто нагадати, що в етимологічному словнику поняття «форма» трактується як «потреба людини, що дозволяє повністю виявити сили, потенціали, вміння та здібності особистості; спосіб здійснення, виявлення будь-якої дії; яким чином особистість може оформити власні прагнення, а саме як вона насправді намагається самоствердитися, самореалізуватися в просторі». Власне кажучи, особистість педагога може організувати себе та водночас утвердитися за допомогою конструктивних прагнень до саморозкриття своїх потенціалів до емпатійності; досягнення авторитету серед своїх колег, батьків, учнів, адміністрації закладу; здобуття престижності; досягнення позитивного схвалення від колег, батьків, учнів; здобуття влади, незалежності, свободи у власних думках, міркуваннях, намірах; прагнення до власної гідності, визнання, поваги, успіху, лідерської позиції; центрація на власних принципах, творчих ідеях, інноваційних проектах; прагнення до співтворчості, вміння працювати в команді дітей та дорослих; упевненості в собі, особистісних можливостей, здатностей; прагнення відстоювати власні ініціативи творчого спрямування; досягнення професійного успіху, самозростання, самовдосконалення тощо. На жаль, особистість учителя може демонструвати і деструктивні прагнення до саморозкриття, насамперед, вважаємо це залежить від її рівня культури, рівнів вихованості, освіти, ціннісних орієнтацій та пріоритетів. Зокрема, можуть переважати прагнення до зверхності у спілкуванні з колегами, батьками, учнями; зухвалості у намірах, позиціях; високомірності (зверхності), всезначущості; амбіційності; принциповості; упередженості; неправомірній зятятості; суворій критиці; зарозумілості; цілеспрямованого приниження гідності іншого (учнів, батьків, колег); висміювання професійних невдач, помилок молодих, новопризначених класних керівників, учителів-предметників; нівелювання моральних норм, принципів; прагнення до авторитету (негативного) та авторитарності як стилю управління у закладі освіти тощо.

У вищезазначеному словнику «засіб — це спеціальна дія, що дозволяє здійснити що-небудь, здобути щось; система дій за допомогою яких особистість досягає поставленої мети, успіху в соціально-значущих взаємодіях» [11]. На наш погляд, особистість сучасного педагога має можливість активно, цілеспрямовано, натхненно, творчо, нестандартно, інноваційно співпрацювати з учнівською молоддю, працювати над цікавими проектами, обмінюватися педагогічним досвідом та водночас уміло та досконало презентувати власні професійні досягнення як еталон самозростання, самовдосконалення, самозначущості для молодого покоління. Проте, тенденція може набувати зовсім іншого змісту, зокрема учитель може і навпаки демонструвати власну зарозумілість, професійну, необґрунтовану впертість, принциповість, упередженість, критику, робити зауваження, проявляти безвідповідальність у виконанні певних доручень з боку інших учасників освітнього процесу, що призводить до зниження його авторитету як висококваліфікованого педагога, неадекватно та несумлінно ставитися до виконання певних завдань, що потребують негайного вирішення тощо.

Аналізуючи результати опитувань та дослідницької діяльності педагогів, учителів-предметників, класних керівників, які проходять курси підвищення кваліфікації у Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти, варто зазначити, що вони «керуються» у своїй професійній діяльності позитивними засобами самоствердження, саморозкриття, а саме: інтелектуальні (прояви інноваційності, ідейності, кмітливості, наполегливості); організаторські (прийняття лідерських позицій, вольова активність); поведінкові (прояви конструктивізму, цілеспрямованості, ініціативності); творчі (прояви самоактивності, натхненості, креативності); моральні (прояви відповідальності, обов'язку, сумлінності, справедливості); мотиваційні (бажання, прагнення, хотіння, спонукання виконувати певні дії та досягати бажаного результату). Проте, сучасні педагоги (в певних ситуаціях) вдаються і до негативних засобів самоствердження й саморозкриття, що може проявлятися у такому контексті, як інтелектуальні (небажання працювати інноваційно, страх чогось не знати, не вміти, інертність, ригідність); організаторські (прояви індиферентності, безвільності); поведінкові (прояви амбівалентності, несамостійності, нецілеспрямованості); творчі (прояви безініціативності, низької активності); моральні (прояви безвідповідальності, несправедливості, несумлінності); мотиваційні (прояви небажання здійснювати будь-які дії професійного спрямування). Вважаємо, що професійне становлення та самоствердження педагога відбувається на основі реалізації певних форм і засобів його саморозкриття. Процес професійного саморозкриття є значущою у форматі «саморозвивальних внесків» як внутрішнього, так і зовнішнього простору особистості педагога, її ціннісних досягнень — від

безпосереднього самотворення, самобутності, самоздатності до беззаперечної самореалізації, самовдосконалення та професійного зростання. Таким чином, особистісно-позитивне становлення сучасного педагога та його професійна самоідентичність невід’ємно пов’язана з різними формами та засобами саморозкриття, що мають безпосереднє відображення в професійних можливостях та креативного вирішення ситуацій, завдань освітнього виміру.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: у 2 кн. К.: Либідь, 2003. Кн. 2: Особистісно-орієнтований підхід: науково-практичні засади. 344 с.
2. Боришевський М. Й. Психологічні закономірності розвитку громадянської свідомості та самосвідомості особистості. К.: 2001. Том 1. 244 с.
3. Василенко Н. В. Українська школа XXI століття: школа шкіл. Х.: «Основа», 2018. 96 с.
4. Воронова С. В. Самоосвіта керівника загальноосвітнього навчального закладу. Х.: «Основа», 2017. 128 с.
5. Гуменюк О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. 340 с.
6. Євченко І. М. Теоретичний аналіз проблеми самоствердження особистості // Вісник Київського національного торговельно-економічного університету. 2012. № 2 (квітень). С. 112–119.
7. Казміренко В. П. Засади когнітивної психології спілкування: монографія. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013. 390 с.
8. Калошин В., Гоменюк Д. Як учителю зберегти емоційну стійкість. Х.: «Основа», 2018. 128 с.
9. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи // Освітологія. 2018. № 7. С. 15–21.
10. Назаренко В. С. Професійний успіх педагога як соціально-педагогічна проблема: наук.-метод. посібник. Частина I. Х.: «Основа», 2015. 96 с.
11. Полякова Г. Психологічний довідник вчителя. К.: «Шкільний світ», 2008. 128 с.
12. Покка, Арі. Вищий клас. Шкільне управління по-фінськи / пер. з англ. О. М. Назарової. 2-е вид., випр. Х.: Вид-во «Ранок», 2019. 160 с.
13. Рибалко Л. С. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів. Х.: «Основа», 2017. 128 с.
14. Темченко О. В. Науково-методична робота як засіб професійної позиції вчителя. Х.: «Основа», 2010. 128 с.

## УСПІШНА ПРОФЕСІЙНА АДАПТАЦІЯ ВИКЛАДАЧА-ПОЧАТКІВЦЯ — ОСНОВА ДЛЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНО-ДУХОВНОГО ЗРОСТАННЯ ОСОБИСТОСТІ

О. В. Бунчук

ст. викладач кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Увагу фахівців привертає проблематика, пов’язана з адаптаційними ресурсами людини як суб’єкта діяльності, спілкування і пізнання. Зародившись в лоні природничо-наукового знання — біології, в рамках якої давно робилися спроби вивчення процесів взаємодії організму і навколишнього середовища, проблема адаптації розширилася на області гуманітарних і соціальних наук, збагатившись при цьому їх ідеями, набула нового змісту і значення. Питання адаптації актуальне в контексті тих інтенсивних трансформацій, які визнає сучасне суспільство. Нестабільність і непередбачуваність соціальних процесів пред’являють підвищені вимоги до особистості, якій доводиться враховувати об’єктивно зумовлені соціальні вимоги, тобто змінюватися і зберігати при цьому власні внутрішні установки і переконання, іншими словами, залишатися у відносній рівновазі.

Система професійної освіти нерозривно пов’язана з суспільним устроєм, соціально-економічним і політичним станом в країні. Вхідження вітчизняної освіти в європейський освітній простір супроводжується процесами: гуманізації — переорієнтації на особистість з метою її захисту в ринкових умовах; демократизації — стрімкого розвитку як умови майбутнього стійкого розвитку країни; диверсифікації; інформатизації — за допомогою забезпечення установ інформаційними засобами, продукцією і технологіями з метою вдосконалення механізмів управління освітою; інтеграції науки і освіти; неперервності професійного зростання фахівців, що дозволяє створювати кадрові ресурси і здійснювати модернізацію сфери праці.

Збільшується кількість молодих людей, які прагнуть отримати сьогодні саме вищу освіту, тому що пов’язують з цим надії на успішну кар’єру. Однак, сучасний розвиток нашого суспільства підвищує вимоги до адаптаційних ресурсів людини XXI століття. Успіхи сучасної освіти визначаються не тільки тим, чому навчиться людина і які її знання, вміння і навички. Важливо, наскільки вона самостійна в інформаційному просторі, як швидко адаптується і вибирає те, що їй дійсно підходить і в чому вона зможе досягти професійних успіхів. Професійна адаптація — одна з передумов успішної діяльності, а в перспективі — і інтелектуально-духовного розвитку особистості педагога.

Педагогічним вузам, які здійснюють підготовку молоді в умовах соціально-економічних реформ, необхідно враховувати події, які відбуваються у суспільстві, зміну ціннісних установок, переконань, відносин, що, в першу чергу, повинно відображатись в спеціальних освітніх програмах з адаптації випускників педагогічних вузів до сучасного ринку праці, спрямованих на те, щоб молоді люди за допомогою різних видів діяльності в конкретній трудовій сфері могли набути навичок самостійності у прийнятті рішень в умовах вибору. Дослідження проблеми професійної адаптації викладачів-початківців педагогічного вузу — надзвичайно важливий аспект. Адже, вивчення досвіду професійної адаптації, стану ринку праці, проблеми запотребованості випускників педагогічного вузу дозволили виявити протиріччя між вимогами, які висуває ринок праці до випускників, і готовності педагогічних вузів до формування професійної адаптації у майбутніх спеціалістів.

У процесі адаптації особистості, що потрапила в нові для себе відносини, під впливом нових обставин поступово перебудовуються деякі шари психіки, поведінка, змінюються погляди, світогляд, установки, ціннісні орієнтації. Цей процес протікає повільно, але чимала частина населення нашої країни відчуває дискомфорт, не зумівши швидко адаптуватися до ринкових відносин.

На даний час змінюється характері умови праці, з'являються нові вимоги до фахівців. Стара концепція «одна робота на все життя» не відповідає сучасним умовам. Все більш актуальним є новий підхід: «Навчання протягом усього життя». У той же час значно зросли вимоги до професійної мобільності фахівців. Тому що більшості з них, можливо, доведеться неодноразово змінювати сферу професійної діяльності. Сама ймовірність такого припущення вимагає від людини формування потреб і здібностей, які в сукупності представляють психологічну готовність до можливої втрати роботи, перекваліфікації, пошуку нового місця на ринку праці, неможливості відразу після закінчення вузу отримати першу в житті роботу тощо. Отже, професійна адаптація розглядається як особливий етап життєвого шляху молодої людини, що співпадає за часом із отриманням освіти і початком самостійної професійної діяльності. Під професійною адаптацією ми розуміємо процес пристосування індивіда до ринкових відносин, під впливом яких поступово перебудовується його психіка, поведінка, змінюються погляди, світогляд, ціннісні орієнтації. Узагальнюючий фактичний показник адаптації — успішне проходження співбесіди з роботодавцем і працевлаштування. До показників професійної адаптації випускників відносяться: задоволеність вибором спеціальності, ЗВО; чітке уявлення про соціальний статус, пов'язаний з вибором професії, а також про можливості працевлаштування після закінчення ЗВО.

Динаміка працевлаштування випускників Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, процес їх адаптації свідчать, що адаптаційний процес обумовлений не тільки глибокою трансформацією всього суспільства, радикальною зміною форм власності, становленням і розвитком ринкових відносин, але і високим ступенем нестабільності самого середовища, темпи зміни якого не співвідносяться з адаптаційними можливостями людини. У випускника ЗВО сьогодні немає формального права на працю. Виходячи з цього, мета сучасного педагогічного вузу — сприяти формуванню стратегії професійного розвитку і адекватної поведінки особистості на ринку праці. У сьогоdnішніх випускників з'являється потреба обговорити проблему свого самовизначення, усунути дискомфорт, пов'язаний з ним. Тому ми розглядаємо можливі причини формування адаптивної стратегії поведінки на ринку праці.

Низький рівень розвитку мотиваційної сфери і навичок цілепокладання, вузький спектр мотивів професійної діяльності, цей факт — чи не основне джерело формування адаптивної поведінки на ринку праці. Щоб розвиватися, необхідно знати, в якому напрямку рухатися. Доволі часто в уявленнях молодих людей, що шукають роботу, поняття «гарна робота» є синонімом словосполучення «високий зарібок». При цьому втрачаються інші смисли професійної діяльності: суспільна значущість, можливість творчості, самовираження, самореалізація, набуття соціальної ідентичності та ін. Тому необхідно почати з діагностики мотиваційної сфери кар'єрних орієнтацій з подальшим обговоренням результатів, пошуком нових смислів професійної діяльності. Найчастіше людина, що опинилася перед необхідністю вибору місця навчання або роботи, просто не знає, з чого вибирати, де можна застосувати свої здібності і професійні вміння і де можна отримати відсутні знання і навички. В такому випадку необхідно надати інформаційну підтримку, розширити уявлення молодих людей про сучасну ситуацію на ринку праці. Якщо життєва ситуація, пов'язана з вибором, зустрічається в житті людини вперше, то вона може не знати, як вибирати, на що орієнтуватися в процесі самовизначення. Відсутність орієнтирів призводить до стихійного вибору, коли людина спирається лише на наявні чинники і особистий досвід. Йдеться про ситуацію, коли людина знає про те, що існує велика кількість можливостей знайти себе, реалізуватися у професійній діяльності, але при цьому вона схильна сумніватися, що саме у неї це вийде. В даному випадку необхідно розкрити сильні сторони особистості, надати емоційну і когнітивну підтримку.

Ригідність, нездатність бачити різні можливості, що надаються ринком праці, на відміну від першого випадку, коли суб'єкту просто не вистачає потрібної інформації, в цій ситуації людина не в змозі проаналізувати свої можливості, свій потенціал, співвіднести з собою отриману інформацію про ринок праці. Головна мета в такій ситуації — сприяти активному самопізнанню особистості. У цьому випадку необхідно виявити і обговорити індивідуальні особливості, схильності і прагнення особистості. До них ми відносимо матеріальні труднощі, просторову віддаленість, необхідність вибирати «з того, що є», а не «з того, що хочеться». У даній

ситуації завдання полягає в чіткому, покроковому плануванні побудови професійної кар'єри «від малого до більшого», визначенні ближньої і дальньої життєвої перспектив.

Перед системою вищої професійної освіти в Україні постає складна задача, яка полягає не тільки в тому, щоб повноправним партнером увійти до європейського та світового освітнього простору, але і зберегти престижність національної системи освіти.

Закономірності розвитку професійно-освітнього простору визначають особливості характеру адаптаційної поведінки ЗВО (розширення асортименту освітніх послуг, способи залучення платоспроможних клієнтів, можливості обліку попередніх етапів і рівнів підготовки, відкритість і гнучкість використовуваних в ЗВО програм і навчальних планів, і т. д.). Результат адаптаційної поведінки ЗВО — професійна підготовка випускника, адаптованого до ринку праці. Таким чином, облік регіональних особливостей підготовки спеціалістів з вищою освітою, безсумнівно, дуже впливає на конкурентоспроможність випускників ЗВО. У житті особистість виступає то суб'єктом спілкування, то суб'єктом діяльності, будучи при цьому суб'єктом свого життя, що об'єднує в єдине ціле власну життєву практику, світогляд, відносини. Стратегія життя — це інтегральна характеристика: це стратегія пошуку, обґрунтування і реалізації своєї особистості в житті шляхом співвіднесення життєвих вимог з особистісною активністю, її цінностями і способом самоствердження. Неможливо навчитися правильно мислити, розподіляти час, спілкуватися, тим більше правильно діяти, якщо всі ці життєві процеси не пов'язані особистістю в єдину життєву стратегію, де, окрім основної життєвої мети, виділяють і спосіб її досягнення. Питання про те, як прожити своє життя, аж ніяк не пусте, але пошук кінцевого, «логічного» сенсу в ньому не завжди дає відповідь на це питання. Відповідь на нього може дати сам процес життя і по тому, як він організований особистістю, і по тому, чим він наповнений.

Під життєвою стратегією ми розуміємо вибір перспективи розвитку і проходження свого життєвого шляху, який реалізується через індивідуальну траєкторію, направлену на благополуччя, успіх і самореалізацію.

Проблема пошуку сенсу життя актуальна не тільки для молоді, яка знаходиться в ситуації життєвого самовизначення, але і для дорослої людини, особливо в кризових ситуаціях, пов'язаних з втратою можливості реалізувати життєвий задум в результаті тих чи інших подій. Стан, в якому знаходиться при цьому людина, характеризується психологами як життєва або особистісна криза: криза мотиваційно-цільової сторони життєдіяльності «для чого жити далі?» і криза смислової сторони діяльності «навіщо жити далі?».

Отже, від пошуку і здобуття окремою особистістю сенсу життя залежить її наповненість, емоційна насиченість, задоволеність ним, а отже, якість і результативність життя як індивіда, так і суспільства, його духовна культура. Особливого значення набуває цей процес в життєдіяльності вчителя. Якщо виховувати — це вчити життя, допомагати підрастаючій людині знайти свій сенс життя, самовизначитися в ньому, то вчитель не може, не має права сам жити стихійно, не усвідомлюючи вічних питань: «У чому сенс мого життя? До чого я прагну і як реалізую свої цілі? Чи вільний я сам у виборі свого шляху в житті? Яка міра відповідальності перед іншими і самим собою?»

Таким чином, мова йде про готовність педагога до стратегічного і тактичного планування свого життя та діяльності. Сучасне суспільство вимагає осмисленого вибору і побудови свого життєвого і професійного шляху, незважаючи на умови невизначеності завтрашнього дня. Разом з тим, життєва перспектива особистості відображає не тільки її здатність прогнозувати і планувати своє життя, але і відображає ступінь її задоволеності теперішнім. Причому задоволеність теперішнім багато в чому залежить від відповідності майбутнім прагненням, перспективам і планам особистості, ступеня ідеальності і реальності цих планів, готовності і здатності до їх реалізації. Особливе значення для професійно-особистісного самовизначення вчителя набуває не тільки наявність життєвих смислів і тимчасової перспективи, але і наскільки представлені в них професійно значущі життєві цілі та плани. У пошуку і набутті педагогом сенсу життя вирішальну роль грає його професійно-особистісна перспектива, яка об'єднує в собі професійні і життєві цінності, цілі і плани. В основу цього визначення покладено поняття «особистісні професійні плани» і «особистісна професійна перспектива». Професійно-особистісна перспектива включає в себе життєві цілі, що визначають характер і спрямованість професійних цілей і планів. У той же час ці цілі і плани конкретизують життєво-ціннісні переваги, так як особистість вибирає з ієрархії цінностей ті, які найбільш тісно пов'язані з її домінуючими потребами. Тому невідповідність цілей і планів життєвим цінностям, як правило, дозволяють судити про те, наскільки декларовані цінності відповідають справжньому змісту життя людини, а відсутність чітко усвідомлених професійних цілей і невизначеність планів відображають нестійкий характер цих цінностей, їх слабку регулятивну роль і професійну спрямованість.

### Література

1. Георгиевский А. Б. Эволюция адаптаций (историко-методологическое исследование). Л. : Наука, 1989. 189 с.
2. Грибок О. П. Основні тенденції та умови успішної адаптації викладача-початківця до навчально-виховного процесу вищого навчального закладу // Збірн. наук. пр. Військового інституту Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. 2014. Вип 45 (30). С. 173–177.
3. Дробінська З. Професійна адаптація та психолого-педагогічний супровід молодих фахівців // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2013. Вип. 46. С. 183–186.

4. Дружилов С. А. Индивидуальный ресурс человека как основа становления профессионализма : монография. Воронеж : Научная книга, 2010. 260 с.
5. Дьяченко М. И., Кандибович Л. А., Кандибович С. Л. Психология высшей школы : учебное пособие. Минск. : Харвест, 2006. 416 с.
6. Залучення до педагогічної професії: практика, концепції, нові структури / С. М. Годнік, І. Ф. Бережна та ін.; під ред. С. М. Годніка. Воронеж, 1992.
7. Злоцкий Р. Потрібен фахівець новоготипу // ВВШ 1992. № 2. С. 25–28.
8. Зубок Ю. А. Соціальна інтеграція молоді в умовах нестабільного суспільства. М. : Соціум, 1998.
9. Иванец Н. В. Профессиональное становление начинающих преподавателей ВУЗа : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Кемерово, 2005. 202 с.
10. Карамушка Л. М. Психология освітнього менеджменту: навч. посібник. К.: Либідь, 2004. 424 с.
11. Климов Е. А. Психология профессионализма. М., 1996. 400 с.
12. Коляско Т. Діяльність керівників шкіл щодо сприяння успішній адаптації молодих педагогів до професійної діяльності // Практика управління закладом освіти. 2009. № 10. С. 29–38.
13. Либин А. В., Дифференциальная психология: на пересечении европейских, российских и американских традиций. М. : Смысл; Изд. Центр «Академия», 2004. 527 с.
14. Лісова Н. І. Розвиток психолого-педагогічної компетентності молодих учителів у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. К., 2005. 249 с.
15. Маркова Л. Н. Теоретические основы развития индивидуального стиля педагогической деятельности преподавателей высшей школы : дис. ... Белгород, 2000. 450 с.
16. Маслов Е. В., Шеметов П. В. Управление персоналом предприятия : учебное пособие. М. : ИНФРА-М, 1999. 312 с.
17. Викладач вищої школи: психолого-педагогічні основи підготовки / О. Г. Мороз, О. С. Падалка, В. І. Юрченко; за заг. ред. О. Г. Мороза. К. : НПУ, 2006. 206 с.
18. Мороз О. Г. Професійна адаптація молодого вчителя: навчальний посібник. К.: КДШ ім. О. М. Горького, 1980. 96 с.
19. Нікітіна М. М., Кислинская Н. В. Введення в педагогічну діяльність // Теорія і практика: навчання. сел. для студ. вищ. пед. закладів. М. : Видавничий центр «Академія», 2004.
20. Ніколаєнко С. Проблема професійної адаптації викладача-початківця до роботи у вищому навчальному закладі // Світогляд — Філософія — Релігія: збірник наукових праць. 2014. Вип. 5. С. 22–32.
21. Облес І. І. Концептуальні засади дослідження особливостей професійної адаптації викладача вищого навчального закладу. URL: <http://studentam.net.ua/content/view/7653/97/>
22. Підласий І. П. Педагогіка : підручник. М. : Вища освіта, 2007.
23. Роджерс К. Р. Погляд на психотерапію. Становлення людини. М. : Прогрес, 1994. 480 с.
24. Старостін Т. В. Вузи на ринку освітніх послуг // Соціол. дослідні. 2003. № 4., С. 121–126.
25. Тализіна Н. Ф. Управління процесом засвоєння знань. М.: Изд-во МГУ, 1984. 344 с.
26. Технологии подготовки специалистов в педагогическом университете : монография / З. Р. Аглеева, О. П. Голяндин, В. В. Гурилева и др.; под ред. проф. В. А. Пятина. — Астрахань : Изд-во Астраханського гос. пед. ун-та, 1999.

## **ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ КОНЦЕПТ ВИРОБНИЧОЇ ПРАКТИКИ ДЛЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТНЬОГО РІВНЯ «МАГІСТР» У СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ**

**Р. І. Черновол-Ткаченко**

к. пед. н, професор,  
директор Інституту підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти

Виробнича практика є обов'язковим практичним компонентом освітнього процесу Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди (ХНПУ ім. Г. С. Сковороди). На базі цього університету працює Інститут підвищення кваліфікації педагогічних працівників і менеджменту освіти (ІПКПМО), зокрема й кафедра наукових основ управління, викладачі якої спрямовують свої творчі зусилля на підвищення функціональної компетентності та духовно-інтелектуального розвитку керівників закладів освіти.

Концепція практичної підготовки здобувачів освіти зі спеціальності 073 «Менеджмент» («Управління навчальним закладом», «Менеджмент і адміністрування») спрямована на реалізацію таких головних ідей, як:

- формування посадових компетенцій і компетентностей під час лекційних і семінарських занять у магістратурі;



- розвиток інтегративних (комплексних) компетентностей у процесі освітньої діяльності відповідно до структурно-логічної схеми вивчення конкретного розділу дисципліни або дисциплін загалом;
- духовно-інтелектуальний розвиток учасників освітнього процесу, зокрема засобами навчально-проектної діяльності (освітні проекти різних рівнів);
- виробнича практика в закладах освіти (установах) проходить відповідно до вимог Положення, Програми і методичних рекомендацій, розроблених науково-педагогічними працівниками кафедри наукових основ управління ПКПМО відповідно до Положення про організацію освітнього процесу в ХНПУ імені Г. С. Сковороди та узгоджується за всіма напрямками з відділом практик.

Духовно-інтелектуальний концепт виробничої практики для здобувачів освітнього рівня «Магістр» у системі післядипломної освіти є важливим з таких позицій. Ознайомлення з новою інформацією, інноваційним досвідом розширює межі світогляду керівників закладів освіти. Уміння аналізувати й порівнювати, узагальнювати й робити висновки допомагають їм змінити себе, своє ставлення до педагогічного дійства. Від інтелекту керівника залежить атмосфера в освітньому середовищі, взаємовідносини між учасниками педагогічного процесу [3; 4].

Виробнича практика за спеціальністю «Менеджмент» здійснюється впродовж трьох тижнів. Діяльність здобувача освіти оцінюється у формі заліку. Завдання та критерії оцінювання результатів виробничої практики обговорюються і затверджуються на кафедрі наукових основ управління з урахуванням змісту основних навчальних дисциплін та вимог до практики та її об'єктами є заклади дошкільної освіти, загальної середньої освіти різних типів і форм власності, закладів вищої освіти I-II рівня акредитації, заклади позашкільної освіти та інші освітні установи відповідно до спеціалізації.

Керівництво виробничою практикою здійснюють науково-педагогічні працівники кафедри наукових основ управління, а також призначається керівник практики від закладу освіти.

*Мета виробничої практики для здобувачів освіти полягає в тому, щоб:*

- ознайомитись із роботою базового закладу освіти за спеціалізацією;
- дослідити й визначити ступінь ефективності управлінської діяльності керівника;
- поглибити набуті компетентності і компетенції, здобуті на лекціях, семінарах і практичних заняттях упродовж освітнього процесу в ПКПМО;
- поглибити знання та сформувати нові вміння, розширити уяву про світобачення учасників освітнього процесу, їхні цінності;
- дати об'єктивну оцінку виконанню керівниками базового закладу освіти основних управлінських функцій на засадах сучасного передового досвіду та педагогічної науки;
- здійснити діагностику процесу управління, результативності педагогічної діяльності, проаналізувати соціально-психологічний мікроклімат, оцінити якість Web-сайту закладу освіти, розробити модель організаційної структури управління.

Програмою виробничої практики передбачено диференційований підхід до здобувачів освіти з урахуванням їхньої базової спеціальності та посади, які вони обіймають в організаціях освіти. Зокрема, для здобувачів освіти, які мають базову педагогічну освіту та працюють на керівній посаді та здобувачів освіти без базової педагогічної освіти й досвіду керівної роботи на різних керівних посадах: директора закладу освіти, заступників з навчально-виховної, виховної роботи, завідувача закладом дошкільної освіти та інших, що уможливило індивідуалізувати мету та зміст поставлених перед ними завдань.

Організація виробничої практики має три основних етапи:

*Підготовчий* (з боку керівництва та науково-педагогічних працівників ПКПМО) — визначення об'єктів практики; призначення керівників практики із числа науково-педагогічних працівників кафедри; підготовка та затвердження завдань; проведення настановної конференції; індивідуальне консультування, інструктування щодо перебігу та виконання завдань; (з боку здобувачів освіти) — знайомство з місцем проходження практики (умови, заклад освіти, адміністрація тощо); розроблення індивідуальних планів, узгодження їх із керівником практики; участь у настановній конференції.

*Практичний* (з боку керівництва та науково-педагогічних працівників ПКПМО) — моніторинг виробничої практики здобувачів освіти; надання своєчасної допомоги з різних проблем, що виникають під час практики; (з боку студентів) — безпосередня робота у базових закладах освіти; поступове виконання завдань, передбачених індивідуальним планом.

*Заклучний* (з боку керівництва та науково-педагогічних працівників ПКПМО) — аналіз керівниками практики реалізації здобувачами освіти набутих компетентностей і компетенцій, визначення рівня їх сформованості; підведення підсумків і формулювання висновків щодо виконання індивідуальних завдань і планів практики; (з боку здобувачів освіти) — оформлення звітних матеріалів та представлення їх на кафедру у визначений термін; участь в обговоренні результатів практики; формулювання пропозицій з удосконалення управлінських компетентностей і компетенцій керівникам базових закладів освіти.

Отже, перед початком виробничої практики (на підготовчому етапі) здобувачів освіти залучають до участі в настановній конференції, метою якої є повідомлення програми і завдань виробничої практики. Ці матеріали здобувачі освіти заздалегідь завантажують із сайту Інституту і кафедри наукових основ управління, а під час настановної конференції мають змогу отримати консультації й роз'яснення науково-педагогічних працівників щодо виконання, вибору методик, уточнити та скорегувати індивідуальні плани проходження практики. До кожного завдання в Положенні про організацію практики додається список рекомендованої літератури і відповідні методичні настанови.

У процесі практичного етапу здобувачі освіти виконують такі завдання: описують організаційну структуру управління; оцінюють якість управління, веб-сайт; розробляють план внутрішнього контролю; вивчають якість роботи педагогічного персоналу та соціально-психологічний клімат у колективі.

Організаційну структуру управління описують за таким алгоритмом: поділ організації на блоки відповідно до напрямів реалізації завдань організації, стратегії розвитку; визначення видів діяльності, які виконують посадові особи і структурні підрозділи (штаби); встановлення підпорядкованості та взаємовідносин посад і підрозділів, первинне делегування повноважень; розроблення інструкцій, положень про структурні підрозділи та посадові обов'язки.

Як правило, організаційну структуру моделюють у вигляді схеми, яка відображає склад організації, підпорядкованість елементів структури, а додатками до схеми є положення про структурні підрозділи та посадові інструкції працівників.

Для більш детальної структуризації організації будують також оргструктури з окремих напрямів діяльності — виховна, методична робота, система учнівського самоврядування, система управління.

Основним елементами схеми є структурні підрозділи та посади. Оцінюючи якість управління організацією здобувачі освіти встановлюють наявність системи у цьому процесі та визначають рівень функціональної компетентності керівника.

Для вивчення якості управління, їм пропонується комплекс наукових методів дослідження. Як варіант розглянемо протокол експертизи. Експертні оцінки виставляють за кожним напрямом вивчення залежно від ступеня реалізації показників:

- 0 балів — показник відсутній — неприпустимий рівень;
- 1 бал — показник недостатньо виражений — низький рівень;
- 2 бали — показник достатньо виражений — достатній рівень;
- 3 бали — показник оптимально виражений — високий рівень.

Зокрема, до протоколу вивчення якості управління в Харківській гімназії № 23 було внесено такі напрями: «Процес управління», «Фінансово-господарська діяльність», «Управління розвитком організації», «Дотримання норм трудового законодавства та документування», «Професійна компетентність керівника».

У цілому якість управління в гімназії оцінено 2 балами, що свідчить про його достатній рівень.

Максимальну кількість балів отримали такі напрями, як «Дотримання норм трудового законодавства та документування», «Професійна компетентність керівника» [2; 5].

Серед недоліків, виявлених здобувачами-практикантами, такі:

- не завжди узгоджуються стратегічні, тактичні та оперативні цілі організації;
- іноді аналіз підмінюється контролем;
- відсутній банк діагностики об'єктів та суб'єктів діяльності;
- у закладі освіти не використовуються сучасні експертні методики контролю;
- іноді домінує реактивне управління, що спрямоване на виправлення помилок, застарілих проблем;

З метою підвищення якості управління гімназією здобувачі освіти зробили такі рекомендації, як:

- під час розроблення річних планів необхідно звертатись до Концепції розвитку гімназії, перспективного плану роботи на 5 років, комплексно-цільових програм з метою уникнення перевантаження;
- створити банк діагностичних методик (анкети, тести, факторно-критеріальні моделі) для вивчення об'єктів та суб'єктів діяльності;
- цілеспрямовано впроваджувати в практику роботи керівника гімназії методи технологій тайм-менеджменту та паблік-рілейшенз.

Таким чином, за результатами виконання даного завдання під час практики здобувачі освіти мали змогу комплексно вивчити стан управлінської діяльності у базовому закладі освіти. Порівняти здобуті знання та уміння під час навчання в магістратурі за спеціальністю «Менеджмент» та необхідні для ефектної професійної діяльності. Безпосередньо, спостерігаючи за роботою адміністрації, отримати консультацію від керівника з проблемних питань, спілкуватись з педагогічним колективом, персоналом, учнями, батьківською громадськістю. Скористалися валідними методиками вивчення та самоаналізу якості управління в закладі освіти.

Web-сайт закладу освіти здобувачі освіти аналізували за такими критеріями й показниками:

- зовнішній вигляд і дизайн (загальне враження, кількість основних рубрик, структурованість матеріалу не більше 3-х рівнів, кольорове рішення, стиль, корпоративна символіка, відсутність помилок);
- технічні характеристики (якість навігації, швидкість завантаження сторінок, простота використання, новизна інформації, якість графічного матеріалу, доступність до сайту з різних браузерів, наявність пошукової системи на сайті);
- змістові характеристики — контент (відповідність назв рубрик їх змісту, наявність інформації про керівників, про педколектив, основної документації, персональні сторінки педагогів);
- зворотний зв'язок (адреса закладу освіти, форма зворотного зв'язку, схема проїзду, швидке реагування на запити споживачів освітніх послуг).

У ході діагностики було надано такі рекомендації щодо оновлення змісту і структури: ліквідувати надмірну кількість рубрик на головній сторінці (не більше 8); не допускати більше трьохрівневої структури сайту, бо це ускладнює пошук потрібної інформації; продумувати влучну інформацію про заклад освіти; не допускати насиченості фотографіями особи керівника; дотримуватися вимог кольорового оформлення (не використовувати дуже яскраві й занадто темні кольори, не зловживати анімацією); забезпечувати належну швидкість завантаження сторінок сайту, що забезпечить відтік відвідувачів сайту.

Розробляючи план внутрішнього контролю в закладі освіти на період практики здобувачі освіти знайомляться з річним планом роботи закладу освіти, планами роботи структурних підрозділів і заповнюють відповідну таблицю за такими напрямками: мета та зміст контролю (питання, які винесено на контроль); терміни виконання; відповідальні особи; форми контролю (персональний, тематичний, класно-узагальнювальний, оглядовий, фронтальний); форми узагальнення результатів контролю (інформація, наказ, довідка, протокол); форми обговорення результатів контролю (педрада, нарада при директорі, засідання МО, адміністративна нарада, методична рада, батьківські збори).

У таблиці наведено орієнтовний вигляд виконання цього завдання, проте здобувач освіти має можливість під час виробничої практики виявити самостійність, творчість, узагальнюючи матеріали контролю.

Таблиця

Витяг з плану внутрішньошкільного контролю (терміни: з 04 до 23 березня 2019 року)

Мета та зміст контролю	Термін виконання	Відповід. особи	Форма контролю	Форма узагальнення результатів контролю	Де обговорюють
Організація роботи гуртків, клубів, секцій. Мета: оцінка якості надання освітніх послуг, урахування індивідуальних запитів учнів	01–22.03. 2019	Заст. дир. з навч.-вих. роботи	Персональний	Довідка	МО вчителів

*Якість роботи педагогічного персоналу* (вчителів, викладачів) досліджується за авторською кваліметричною моделлю В. В. Григораша [1]. Заповнюючи її, здобувачі освіти ознайомлюються з особовими справами педагогів, атестаційними листами; аналізують систему атестації педагогічних працівників закладу освіти, переглядають плани самоосвіти педагогів (за наявності); аналізують навчальні й позанавчальні досягнення учнів; вивчають результати позанавчальної діяльності педагогів, їх участь у професійних курсах.

Як приклад, наводимо одну із узагальнених оцінок проведеного дослідження, в ході якого зафіксовано такі недоліки в роботі педагогічного персоналу: низький рівень сформованості мотивації до педагогічної діяльності, недостатня загальна культура педагога, «розмиті» ціннісні орієнтації, незнання механізмів рефлексії та самоаналізу, середній рівень здатності до самоосвітньої діяльності.

Це дає підстави здобувачеві освіти розробити такі рекомендації: адміністрації закладу освіти розширити межі популяризації освітніх послуг та іміджу організації, розробити систему заходів, спрямованих на підвищення мотивації педагогів до самоосвіти, самовдосконалення, залучати їх до участі в професійних конкурсах; оновлювати форми і методи методичної роботи, в системі моніторити результативність впровадження сучасних технологій в освітній процес, акцентувати увагу педколективу на формування в учнів життєвих компетентностей на кожному занятті.

Важливою складовою виробничої практики є вивчення соціально-психологічного клімату у педколективі. Згідно із загальноприйнятими положеннями, соціально-психологічний клімат колективу розглядають у контексті таких понять, як духовна атмосфера, емоційний настрій, стиль, характер спілкування, які кінець кінцем визначають ставлення один до одного та до роботи.

Це дослідження здобувачі освіти найчастіше проводять методом експертних оцінок. Суть його в тому, що первинну інформацію, яка потім стане об'єктом аналізу, можна отримати, опитавши більшість або всіх членів колективу. Більш надійні результати одержують у тих випадках, коли відповіді «експертів», тобто членів колективу, будуть анонімними.

Методика дає можливість одержати достатню інформацію про те, наскільки близький до оптимального (або далекий від цього) психологічний клімат у певному колективі на момент проведення дослідження. Як приклад, наводимо результати оцінки соціально-психологічного клімату в Харківській загальноосвітній школі I-III ступенів № 50 Харківської міської ради. Оцінка 52 бали засвідчує, що у педагогічному колективі панує здоровий психологічний клімат.

Виявлені в ході дослідження проблеми лягли в основу таких рекомендацій: керівнику закладу освіти необхідно виховувати в собі вольові якості — рішучість, наполегливість, високу асертивність та інше, впевнено вирішувати питання в межах своєї компетенції, пам'ятаючи, що заступники не мають за собою права на прийняття остаточного рішення.

По закінченню виробничої практики (на заключному етапі) здобувачі освіти впорядковують матеріали своїх спостережень, висновків і представляють їх на звітній конференції з мультимедійним супровідом.

Узагальнені методичні рекомендації за результатами всіх виконаних завдань мають бути чіткими, логічними, послідовними, системними, конкретними, адресними, із зазначенням терміну виконання. Як приклад, вони можуть мати такий зміст:

- із метою забезпечення оптимального розвитку закладу освіти, впорядкування нововведень розробити цільовий проект «Удосконалення управління інноваційними процесами в закладі освіти» (відповідальний заступник директора з освітньої роботи);
- систематизувати картотеку нормативних документів із питань виховної діяльності (відповідає заступник директора з навчально-виховної роботи);
- розробити план й організувати роботу семінару «Психологічна культура педагога» у новому навчальному році (відповідає психолог закладу освіти);
- організувати роботу педколективу таким чином, аби всі методичні рішення (підбір навчального матеріалу, використання прийомів, способів, методів, засобів тощо) проходили через призму особистості учня (заступник директора з НВР, заслуховувати на раді при директорові);
- на початку навчального року проводити заняття з адаптації з метою прискорення темпу включеності педагогів та учнів у освітній процес та систему ефективної взаємодії (психолог).

Важливо наголосити, що зміст завдань до практики щорічно оновлюється, додаються нові літературні джерела, методики діагностики, постійно розширюється мережа базових закладів освіти. Це дає змогу здобувачам освіти вдосконалювати професійний досвід в напрямі до акме.

### Література

1. Григораш В. В. Організація діяльності керівника школи : навч.-метод. посіб. Харків : Основа, 2011. 224 с.
2. Мармаза О. І. Менеджмент освітньої організації : навч.-метод. посіб. Харків : Щедра садиба, 2017. 126 с.
3. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Яцинік А. В. Теоретичні питання розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі дошкільних навчальних закладів : монографія // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2015. Вип. 11 (155). 112 с.
4. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Куценко Т. В. Акмеологічні засади професійної самореалізації вчителів у системі методичної роботи загальноосвітніх навчальних закладів // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2017. Вип. 7 (174). 128 с.
5. Черновол-Ткаченко Р. І. Техніка управлінської діяльності // Серія «Абетка керівника». Харків : Основа, 2013. 304 с.

## ІМІДЖ МАЙБУТНЬОГО КЕРІВНИКА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ У КОНТЕКСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

О. І. Мармаза

професор кафедри наукових основ управління  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Суспільні трансформації, зміни у політичних, економічних та соціокультурних процесах, модернізація освіти висувають нові вимоги до якості підготовки майбутнього керівника закладу освіти, становлення його професіоналізму, формування іміджу та ділової репутації.

Реалізація визначених у Законі України «Про освіту» Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року вимог до професіоналізму вимагають підготовки керівників, які можуть стратегічно мислити, створювати інтелектуальні цінності, організовувати ефективні комунікаційні процеси, творчо підходити до справ, гідно представляти свою організацію за її межами, постійно дбати про підвищення власної компетентності та удосконалення майстерності.

Від професійної позиції керівника, його особистісних якостей, ціннісних орієнтацій залежить характер взаємовідносин у колективі, творча та ділова атмосфера у закладі. Імідж керівника стає наразі необхідним атрибутом соціально-професійних відносин, так як відображає значущі з позиції масової свідомості особливості особистості, професійної діяльності, спілкування, поведінки та зовнішнього образу керівника. Таким чином, існують об'єктивні потреби сучасного закладу освіти у особистості керівника, орієнтованого на професіоналізм, успішність, позитивний імідж.

Формування іміджу є процесом самопрезентації особистості. Уміння правильно представити себе, щоб бути авторитетним, презентабельним, конкурентноздатним, зумовлюють важливість вивчення іміджології. Іміджологія — це практична комплексна дисципліна, що використовує результати ряду наук (соціології, психології, менеджменту, культурології та ін.) з метою створення й перетворення іміджу певних суб'єктів та об'єктів.

Професійний імідж майбутніх керівників починає формуватися під час навчання студентів у закладах вищої освіти за спеціальністю 073 «Менеджмент», де закладаються основи фахової діяльності. Проте цілеспрямована робота саме з формування іміджу майбутнього керівника в умовах вузівської підготовки майже відсутня. Поодинокі згадування про імідж під час освітньої діяльності не створюють системного уявлення студентів про імідж керівника та засоби його формування.

На основі аналізу науково-методичної джерельної бази з означеної проблеми було з'ясовано сутність основних понять іміджування. Так, встановлено, слово «імідж» походить від лат. *imago* — «образ» і означає цілеспрямовано сформований образ (певної особи, явища, предмета), який підкреслює ціннісні характеристики та покликаний здійснювати емоційно-психологічний вплив на будь-кого. Найбільш поширеним є визначення іміджу як образу, що склався у масовій свідомості і має характер стереотипу. Про імідж говорять як про образ візуальний та символічний.

У сучасному словнику Н. Вебстера наведено таке визначення: «Імідж — похідне від «свідомість», утворене за допомогою мови зображення або опис; розумова концепція, підтримувана різними суспільними групами і така, що символізує основну позицію й орієнтацію у відношенні до чого-небудь (особи, класу, расового типу, політичної філософії або національності)» [6, с. 483].

У соціологічних і психологічних дослідженнях імідж розглядається як загальне враження, а призначення іміджу — в забезпеченні досягнення ефекту привабливості та комфортності спілкування. Управлінський аспект проблеми іміджу відображено у працях Б. Андрюшкіна, О. Ільїна, А. Панасюка, Ф. Хміля, В. Шепеля, В. Яцури. Діяльність керівника щодо створення іміджу організації та персоналу розкрито в дослідженнях О. Доброневського, О. Омарова, Г. Почепцова, О. Перелигіна, Е. Уткіна. Важливість формування іміджу педагога та керівника освіти висвітлено у роботах О. Горovenko, Л. Даниленко, З. Тимошенко, О. Казачінер, А. Калюжного, Ю. Палехи та ін.

Встановлено, що імідж керівника — це цілісний несуперечливий образ, що виникає у свідомості оточуючих, який відповідає цілям, нормам, цінностям, прийнятним у певній групі (персонал, учні, батьки, керівники вищої ланки, громадськість тощо). Імідж — це те, як люди сприймають керівника; оцінюють його, співвідносячи із власною (груповою, суспільною) системою цінностей; як ставляться до нього у результаті сприйняття внутрішніх та зовнішніх характеристик. Отже, особистісно-професійний імідж керівника — це образ, що формується у процесі професійної діяльності та забезпечує самореалізацію особистості.

Імідж — це тільки той образ, до якого у інших людей є ставлення, думка про нього. Тому керівник повинен розвивати вміння оцінювати себе з боку педагогів, учнів, батьків та інших суб'єктів професійної взаємодії; встановити свою значущість; об'єктивно оцінювати свої особистісні якості. Це є підґрунтям для визначення свого реального та бажаного іміджу. Імідж повинен бути усвідомленим для того, щоб його змінювати, удосконалювати.

Визначають ціннісні та технологічні функції іміджу. До ціннісних функцій іміджу належать: особистісного піднесення (завдяки позитивному іміджу підкреслюється духовність, гідність, індивідуальна непересічність); психотерапевтична (приваблива особистість отримує визнання, увагу, повагу, що забезпечують їй оптимізм, мажорний настрій, впевненість у собі). Технологічні функції іміджу — це: соціальної адаптації (завдяки позитивному іміджу можливе більш швидке та безпроблемне входження у певне середовище); висвітлення кращих особистісних та ділових якостей (зосередження уваги оточуючих на перевагах); затінення негативних якостей (відвернення уваги оточуючих від зовнішніх даних, манер та інших недоліків); концентрація уваги на собі (зосередження уваги на своїх словах, діях сприяє приверненню інтересу до особистості); розширення вікового діапазону спілкування (засвідчує належність до сучасних тенденцій манер і комунікацій, дозволяє розширяти ділові контакти в різновікових соціумах).

Діяльність керівника, будучи публічною, висуває особливі вимоги до такого професійного уміння, як самопрезентація, яка виступає своєрідним механізмом іміджування, тобто конструювання свого образу для інших.

Процес формування особистісно-професійного іміджу складається із декількох послідовних кроків: з'ясувати вимоги аудиторії, на яку розрахований імідж; проаналізувати свої сильні та слабкі сторони; сконструювати майбутній образ; перевести образ у вербальну, візуальну та діяльну сфери [2].

Безумовна потреба у дослідженні проблеми формування іміджу майбутнього керівника засобами самопрезентації полягає у тому, що існує об'єктивна необхідність навчання самопрезентації в умовах професійної вузівської підготовки, а науково-методичних матеріалів з даного аспекту замало.

Термін «самопрезентація» (self-presentation), був вперше використаний І. Гофманом. На його думку, самопрезентація — це засіб організації власної поведінки людиною [1]. В. Шепель визначає самопрезентацію як уміння подати себе, привертаючи до себе увагу, актуалізуючи інтерес людей до якихось своїх якостей. Автор наголошує на тому, що у самопрезентації недостатньо спиратися на власні обдарування і знання. Необхідна спеціальна підготовка, і перш за все — уміння орієнтуватися в основних складових цього процесу [5].

З явищем самопрезентації ми зіштовхуємось щодня, часто, навіть не підозрюючи, що у своїй підсвідомості у нас сформований проект власної презентації. Такого роду презентацію прийнято називати природною самопрезентацією. Вона властива усім людям без виключення і отримується з народження. Головним недоліком природної самопрезентації є те, що людина свідомо не контролює і не аналізує процес формування іміджу. Існує і задалегідь спланована, усвідомлена тактика позиціонування своєї особистості, яку прийнято називати штучною презентацією, головна мета якої полягає у прихиленні до себе значимої групи людей.

Отже, сутність самопрезентації полягає в тому, щоб за допомогою ефективних методів і засобів уплинути на аудиторію, донести до оточуючих важливу й необхідну інформацію, аргументовано викласти свою позицію, думку, точку зору.

У науковій джерельній базі з іміджування (А. Калюжний, Ю. Палеха, Г. Почепцов) розкрито різні стратегії формування іміджу, зокрема:

- **Позиціонування** — це представлення себе у сприятливому образі. Допомагає створити сприятливе інформаційне середовище, виграти на фоні інших. Робить можливим обмежитись лише потрібними якостями чи характеристиками, що потрібні аудиторії, приховати непотрібні властивості чи недоліки.
- **Маніпулювання**. Передбачає уміння переносити увагу з однієї інформації (якості, характеристику) на іншу, керувати сприйняттям. Маніпулювання пов'язане із вигадками, легендами та міфами, що відволікають увагу від основного.
- **Міфологізація** передбачає поширення такої інформації, щоб імідж підкріплювався новими фактами, атрибутами, які б підсилювали створюваний образ.
- **Емоціоналізація**. За Г. Почепцовим, це переклад з раціональної мови на емоційну [4]. Додати ще епітети, емоційно забарвлені слова, співпереживання. Передбачає підстроювання під чужі емоції, настрої, бажання (ми вам співчуваємо, ми з вами, ми вам допоможемо, ми раді за вас і т. д.).
- **Деталізація** передбачає уміле оперування деталями, дрібничками, які у вигідному ракурсі представляють об'єкт (керівник грає на гітарі, танцює, малює, у минулому був спортсменом тощо).
- **Метафоризація** передбачає використання різного роду тропів, слів у переносному значенні, які дозволять підсилити, або зруйнувати імідж («Ганна Іванівна — наша зірка», «це — не колектив, а болото» й таке інше).
- **Вербалізація** — уміле використання слова, ораторське мистецтво, красномовство. За допомогою мови можна змінити враження, орієнтацію, оцінку. Для цього також використовується перекручування інформації, свідоме опущення певних елементів, надання надмірного значення іншим.
- **Візуалізація** це представлення об'єкту на фото, слайдах, у кліпах, кінороліках. Допомагає аудиторії краще запам'ятати, за допомогою кращих ракурсів зображення показати у вигідних ситуаціях (демонстрація фото, де керівник разом із відомою людиною, мером, депутатом тощо).
- **Дистанціювання** передбачає перекладання на інших відповідальності, самоусунення від подій («адміністрація відділу освіти наказала зробити...»).
- **Впровадження моделей сприйняття**. Це зумовлює отримання прогнозованого, очікуваного результату (манери, мова, ставлення, одяг).

З-поміж різних інструментальних засобів формування іміджу керівник повинен обрати ті, які б були не одноразовими, не популістськими, а реально сприяли становленню стійкого позитивного іміджу. Основними критеріями повинні бути: відповідність чинному законодавству, моральна бездоганність, врахування ситуації комунікацій, цілеспрямованість.

Усе зазначене вище дозволяє зробити висновок, що особливості вибору засобів самопрезентації є виявом ідентичності особистості. Не викликає сумнівів, що керівник повинен опанувати різні технології самопрезентації, тобто навчитись управляти враженням про себе.

Базова модель технології побудови іміджу складається з таких позицій самопрезентації: «Я-концепція» — морально-психологічна підготовка; фейсбілдинг — створення зовнішності особистості з урахуванням усіх супутніх чинників; кінесика — тілесне інформування; дизайн одягу — підбір і носіння одягу, використання аксесуарів; володіння словом — риторична оснащеність; флюїдне випромінювання — створення особистісного «біоенергетичного поля»; комунікативна механіка — майстерність спілкування.

Самопрезентація співвідноситься із саморозкриттям. Проте саморозкриття передбачає обмеженість тільки інформацією про себе, а самопрезентація — це ще й продумана подача цієї інформації. Ефект враження глибоко фіксується у свідомості оточуючих і надовго визначає характер стосунків, змінити який надалі виявляється нелегко.

Не менш важливе значення для успішної самопрезентації відіграє самооцінка та самоповага. У процесі самопрезентації, як правило, виникає бажання показати себе з кращого боку, щоб бути позитивно сприйнятим оточуючими.

Водночас результати наших пілотних досліджень, проведених серед студентів зі спеціальності «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом»), засвідчують, що студентська громада мало усвідомлює значення самопрезентації, має недосконалу уяву про різні форми самопрезентації, а це означає, що процес формування іміджу відбувається спонтанно. Так, серед мотивів, що спонукають майбутніх керівників до розвитку особистісно-професійного іміджу, лише 12 % респондентів назвали самовдосконалення, 17 % — розвиток професіоналізму. Більшість опитуваних до мотивів формування іміджу віднесли можливість заявити про себе (68 %), досягнення визнання та поваги (82 %). Це означає, що майбутні керівники більше уваги приділяють зовнішнім аспектам іміджу.

Таким чином, доцільніше в умовах вишу надавати студентам педагогічну підтримку в створенні позитивного особистісно-професійного іміджу засобами самопрезентації, вчити долати комунікативні бар'єри, адаптувати до нових соціальних умов через здобуття нових знань про самопрезентацію, орієнтування у ситуаціях спілкування, уявленні і захисті своїх інтересів.

Формування позитивної самопрезентації майбутнього керівника у процесі вузівської підготовки, на нашу думку, пов'язано з дотриманням деяких принципів особистісно орієнтованої технології освіти. Відтак, у освітньому процесі слід спрямувати роботу з підготовки майбутнього керівника до професійної діяльності за такими напрямками: орієнтація на визнання позитивних якостей, сильних сторін, значущості особистості; уміння мотивувати інших до діяльності і досягнення в ній позитивних результатів; розвиток конкретних комунікативних вмінь; володіння культурою мовлення; виховання поваги до самого себе, знання власних сильних сторін, уміння використовувати їх у власній діяльності; тренування у контролюванні свого емоційного стану; прищеплення установки студентів щодо цілеспрямованого формування іміджу.

Зазначимо, що для формування іміджу майбутнього керівника важливим у освітньому процесі є використання форм активного навчання. Ділові ігри створюють можливість для імітації моделі поведінки майбутнього керівника, розвитку свідомості, формування способів професійної діяльності, рефлексії. У такий спосіб можна упередити неефективну діяльність та неефективну поведінку керівника у майбутньому, що у реальному професійному житті негативно вплинули б на його імідж.

Формування особистісно-професійного іміджу майбутнього керівника засобами самопрезентації відбувається через залучення студентів до творчо-пошукової діяльності. Це, передусім, індивідуальні завдання творчого характеру, які передбачають проведення досліджень з різних проблем управління закладом освіти, дозволяють виявити стан готовності студента до керівної діяльності.

Добровільність участі студентів у різноманітних семінарах, тренінгах, творчих лабораторіях, конференціях — це перші ознаки роботи над власним іміджем. У цьому їм треба допомогти засобами створення індивідуальних моделей самопрезентації та розкриття технік самопрезентації.

Особливістю навчання студентів у магістратурі зі спеціальності 073 «Менеджмент» (освітня програма «Управління навчальним закладом») є те, що в групах одночасно присутні керівники з досвідом роботи, новопризначені та ті педагоги, що входять до керівного резерву. Це сприяє кращому засвоєнню прийомів іміджування. Спілкування, обмін думками, спостереження стають неоціненним надбанням для формування особистісно-професійного іміджу поряд із здобутими знаннями.

Результатом такого підходу до формування особистісно-професійного іміджу майбутнього керівника під час навчання в магістратурі може стати розроблення індивідуальних проектів з формування позитивного іміджу.

Проект з формування іміджу повинен містити науково-практичні семінари і тренінги, конференції та ділові ігри, спецкурси з проблем іміджології та індивідуальні консультації психолога, стиліста, косметолога, лікаря.

Актуалізації професійного іміджу майбутнього керівника будуть сприяти його участь у всіх сферах життєдіяльності базового закладу освіти, у якому він проходить виробничу та науково-дослідну практики, виконує наукове дослідження для випускної роботи. Особливу увагу слід приділити заходам, які створюють умови для самопрезентації: конференції, конкурси, диспути, фестивалі педагогічних ідей, декади передового досвіду тощо.

Такі заходи повинні допомогти майбутньому керівнику розкрити особистісні характеристики; моделювати індивідуальний стиль поведінки у різних життєвих ситуаціях; засвоїти цінності професії, правила управлінської поведінки; визначити засоби самоудосконалення; адаптуватись до соціокультурного простору закладу освіти; засвоїти технології та техніки формування та захисту іміджу; підвищити рівень саморегуляції; навчити засобам формування сприятливого іміджового середовища навколо себе; напрацювати стійкі навички конструктивної взаємодії; індивідуально дібрати засоби самовираження, які дозволяють більш повно розкрити свій потенціал; сформувати іміджеву компетентність.

Іміджева компетентність особистості складається із знань та розуміння сутності іміджотворюючих процесів, володіння універсальними базовими технологіями, техніками, засобами, навичками досягнення внутрішнього стану та зовнішньої виразності. Це здатність творчо діяти; створювати залежно від середовища, його динаміки та власних потреб свідомі образи, моделі себе та майбутніх результатів діяльності. Самоповага та впевненість у собі слугують підґрунтям іміджевої компетентності. Фактор креативності є важливою властивістю особистості для створення іміджу, це здатність до конструктивного та нестандартного мислення і поведінки, усвідомлення та розвитку свого досвіду. Соціально-психологічний іміджевий потенціал особистості передбачає наявність необхідного рівня здібностей та засобів їх об'єктивізації.

Таким чином, допомога майбутньому керівнику закладу освіти ще в умовах вузівської підготовки у вивченні іміджологічного простору, спрямуванні іміджотворюючої діяльності, виборі ефективних засобів самопрезентації дозволять у перспективі досягти свого акме у якості особистості та професіонала.

Подальші теоретико-прикладні дослідження повинні поглибити вивчення залежності іміджу керівника від суб'єктів комунікацій та сприйняття; розкрити механізми взаємозв'язку іміджу керівника та репутації закладу освіти; виявити ефективні засоби формування позитивного іміджу майбутнього керівника під час його навчання у закладі вищої освіти.

### Література

1. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни / пер с англ. А. Д. Ковалева. Москва : Канон-пресс-Ц : Кучково-поле, 2000. 302 с.
2. Мармаза О. І. Інноваційний менеджмент. Харків : Планета-принт, 2016. 197 с.
3. Палеха Ю. І. Іміджіологія : навч. посіб. / за заг. ред. З. І. Тимошенко. Київ : Вид-во Європ. ун-ту, 2005. 324 с.
4. Почепцов Г. Г. Профессия : имиджмейкер. Киев : ИМСО МО Украины, НВФ «Студцентр», 1998. 256 с.
5. Шепель В. Имиджология : секреты личного обаяния. Москва : Маркетинг, 1997. 382 с.
6. The Webster's Dictionary and Thesaurus of the English language. Lexicon Publications Inc., Dunbury, CT, USA, 1993. 1216 p.

## SPIRITUAL AND INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF PERSONALITY IN THE CONTEXT OF CREATIVE SELF-REALIZATION OF NATIONAL AND CHINESE STUDENTS OF ARTISTIC AND PEDAGOGICAL SPECIALTIES

Li Yan

Lecturer, Department of Oil Painting, Faculty of Fine Arts, Hebei Academy of Fine Arts, China

In the context of the creative self-realization of national and Chinese students of artistic and pedagogical specialties, spiritual and intellectual personality development occupies an important place. Fine arts promotes the development of human spirituality, nurtures a culture of its emotions, awakens receptivity to the beautiful and the ability to aesthetically taste, activates the manifestation of imaginative thinking, artistic imagination, associative memory, observance. Attracting young people to the beautiful, mastering the best folk traditions and customs is the needs of today, as the leveling of the values of highly artistic values, the impoverishment of human spirituality, its intellectual potential. Only a creative teacher with high artistic talent and moral qualities, self-sufficient and successful can influence the spiritual and intellectual development of the individual.

Similar thoughts were expressed in K. Guseva's scientific work [2], namely, how the teacher is responsible for the development of students' spirituality through the means of fine arts. Therefore, the preparation of the teacher of fine arts should be aimed at the development of the spiritual and intellectual personality of both the teacher-artist and the future of the students. It is necessary to create conditions for creative self-realization of students of artistic and pedagogical specialties, to form in them a sense of beauty through worldview and worldview of artistic examples.



In revealing the creative self-realization of future pedagogical workers of the fine arts, basic research is devoted to such issues as:

- identification of creative aesthetic abilities of future teachers, including teachers of fine arts, in the process of professional training, in the non-auditory activity, in the conditions of application of computer technologies (T. Agapova, L. Bazylchuk, O. Vygovskaya, O. Kaidanovskaya, N. Martynovych, L. Milto, O. Muzyka, M. Stas, L. Pokrovschuk, O. Polyakova, V. Khmel, T. Khomenko, R. Shakurov);
- formation of artistic competence and professional culture in students of artistic and pedagogical specialties (S. Golovaty, O. Kaleniuk, S. Konovets, Liu Tsiansian, M. Pichkur, O. Tkachuk);
- development of the ability for professional self-development of future teachers of art training (T. Stritievich, N. Chorna).

According to Maine Maine [6], human intellectual capabilities are characterized by knowledge of the principles of finding solutions to problematic situations and situations, the ability to choose the right and effective ways to solve situations, find algorithms for solving typical problems and to form new knowledge from previously known, predict events and behavior, plan and correct your own actions. The term «intuitive intelligence» was used in the research as the ability to predict the dynamics of the situation, to form new images, ideas, to reveal the hidden content of information. In this sense, workers of artistic and pedagogical specialties need to learn to perceive the spiritual world of man and to reproduce him in artistic ways, to shape the outlook of young people and their aesthetic tastes.

According to the analysis of the results of studying the problem of creative self-realization of future teachers of fine arts, the scientific work of O. Muzyka [7] is close, because it deals with the development of the creative abilities of these students in professional training. It is noteworthy that the author defines the working concept of «development of creative abilities of the future teacher of fine arts» as a dynamic continuous process of modification of individual properties and qualities, together with special visual abilities, which takes place in the open, holistic system of his creative activity-personality. It should be noted that the content of this interpretation should be added to the psychological and pedagogical qualities of the teacher's personality and in the study to focus on the essential provisions of the acmeological approach, since it is about the development of the teacher's personality.

According to the scientist L. Pokrovschuk, the development of creative abilities of future teachers of fine arts contribute to computer technology, which provide information, organizational and dialogic support of the educational process, in particular, the development of computer training programs aimed at creative development of the teacher's personality; widespread use of development resources of the information and educational environment; organizing a large part of students' independent work in telecommunication mode, enhancing the role and functions of computer dialogue in order to create their own products of artistic and aesthetic content. Modern computer aids help the teacher to expand and deepen educational, methodological, socio-cultural, artistic and aesthetic scientific and cognitive information [11].

Scientist L. Bazylchuk [1] relates the essence of artistic and aesthetic direction of work of institutions of general secondary education with the development of aesthetic perception, thinking, artistic abilities, creative potential and the result — creative self-realization of subjects of the educational process by means of various forms of art. According to the author of the mastery of future teachers of fine arts experience of the organization of extracurricular work should deepen their knowledge about themselves, understanding and understanding the need for self-improvement through the techniques of self-knowledge, self-diagnosis. Valuable in the plan of our research are the pedagogical conditions of professionally oriented preparation of future teachers of fine arts to the organization of extracurricular work in the institutions of general secondary education, developed by the researcher, as: substantive filling of the educational process; practical and creative training on the basis of cooperation; technological (didactic-methodical) provision of educational and professional program. In our opinion, these conditions reflect the characteristics of students' educational and professional activity as a collaboration between the participants of the educational process in order to realize the content of art and pedagogical education on the basis of partnership.

Researcher M. Stas [12] theoretically substantiates the peculiarities of the influence of the fine arts on the formation and self-realization of the personality, namely the development of such personal qualities as: creative thinking and originality, boldness of imagination and fantasy, empathy and intuition, etc. We are impressed by the authors opinion that fine arts have a positive effect on students' motivation to express the desire and desire of creative expression and self-affirmation in educational and professional activities. This proves the possibilities of creative self-realization of teachers by means of fine arts.

S. Konovets says «aspects of the professional and artistic and pedagogical training of the teacher of fine arts, concerning their personal and creative development, creative self-realization, practical and methodological improvement and acquisition of pedagogical skill, still remain the exception rather than the rule» [4, p. 38]. Despite the timing of the study, this problem remains and is still not fully resolved. We fully agree with the author's opinion that the disciplines of pedagogical direction and content help to shift in the professional training of future teachers of fine arts

from what he knows and knows how to do as an artist, to how he will be able to convey the acquired experience and aspirations self-expression and self-affirmation for modern students. It is obvious that the educational and professional activity of the artistic and pedagogical direction should be aimed at creative self-realization of students, to promote the disclosure of their acmeological potential.

According to the National Qualifications Framework, the professional training of Bachelor of Fine Arts teachers is aimed at developing the ability of future educators to solve complex complex problems and practical problems in the field of fine arts based on the application of modern psychological and pedagogical concepts, technologies and methods of education, teaching school age, including in situations of uncertainty [3].

In fact, all of these content constituents of the topic, despite the general characteristics of pedagogical skill and competence of the teacher, professional communication of the teacher, contribute to the disclosure of the creative potential of future teachers of fine arts, diversify the forms of expression of their creative self-realization, pedagogical skills).

The following information is appropriate in the study. In Liu Tsiansian's scientific work [5], the differences between the curricula and the formation of elementary artistic competence of students in the universities of China (An Yan, Shan don) and Ukraine (pedagogical universities of Odessa, Kiev, Lugansk, Melitopol) were established. Comparison of curricula revealed a broader range of choreographic disciplines in the preparation of music students and music disciplines in the preparation of choreographic students at universities in China. However, students from China had a much worse pre-university literacy status than students from Ukraine.

Researchers Wang Tsing and Ning Ting [8] note that the educational process of evaluating Chinese oil painting begins with the first impression of the work and gradually helps students to analyze the composition of the painting, the beauty of the color, the beauty of the line, the beauty of the smear, the light beauty. The spiritual core, this process from cognition to analysis to perception, plays an important role in developing students' aesthetic abilities. The evaluation of oil paintings is aimed at developing and improving the aesthetic taste of students, as well as using the unique spiritual realm and the excellent quality embodied in oil paintings to shape students' spiritual and intellectual potential.

According to these scholars, the spirit of Chinese traditional art can be characterized as deep and ancient: Chinese Aboriginal artists have deeply imprinted the national culture's imprint on oil painting. Through the interpretation of Chinese oil painting, on the one hand, students can understand the inclusivity of the art of oil painting, that is, to learn and learn from the essence of Western oil painting, and to lay a solid foundation for Chinese oil painting without losing its essential attributes, on the other hand, should attach great importance to the analysis of Chinese oil painting for the nation. The heritage and innovation of the traditional artistic spirit draw attention to the living conditions and emotional appeal of the Chinese people so that students can understand national characteristics and truly understand and respect multiculturalism.

Chinese oil painting art combines the application of philosophy, aesthetics, colorology, music and many other disciplines. Teachers can integrate the knowledge of different disciplines into the evaluation of oil paintings during the teaching process, such as: Western philosophy stands for rationalism. Chinese philosophy emphasizes «the combination of heaven and man», «the noble monk is different and the difference is different», «yin and yang complement each other, movement and mutual roots»; Western aesthetics focuses on «rational theory», «material theory» and «imitation theory», China Aesthetics emphasizes «writing of the gods», «images in the landscape» and «outside world», rhythm and speed of music, tone of sound, softness.

Researchers Li Sinhan and Pan Wei [9] believe that in order to develop the ideal creative thinking in oil education, they must first create a good learning environment and fully guide students to actively develop creative thinking. The Professional Department of Oil Painting can introduce self-assessment courses through creative thinking that help students understand creative thinking, understand the importance of creative thinking, and direct students to self-analysis and introspection, and to compare each student's creative thinking.

Some students have a relatively one-sided understanding of what “innovation in the art of creativity” is. It goes without saying that creative creativity in creativity is an expression of one's own thoughts, if they are different from others, it is an innovation. In fact, this kind of understanding is narrow and one-sided. For such misunderstandings, colleges and teachers should guide students to have a deep understanding of the value of innovative thinking, and to tell students through vivid examples of vivid, simple, and easy-to-understand realities. Innovation does not simply break traditions and differ from others. Innovations in the creation of oil painting are subject innovations, material innovations, innovative forms of performance and technological innovations based on the theory of painting. Good artistic innovations in oil painting will take the form of novels and themes. Thus, it is possible to effectively improve the artistic expression of a specialist with the help of oil painting.

M. Pichkur [10] stated the pedagogical conditions of creative self-realization of future teachers of fine arts in the course of compositional activity as the basis for the formation of their professional culture. However, according to the analysis of his work, the content of scientific work substantiates and verifies the pedagogical conditions for the formation of professional culture of these professionals. The external conditions include: updating the content of

teaching a composition on the principle of its versatility; the use of intersystem, inter-art and intrinsic communication in the process of teaching composition, gradual assimilation by students of systematic theoretical and practical material on composition, which makes it possible to gradually solve and complicate tasks aimed at forming the professional culture of students, and to the internal — creating dialog communication; activation of independent creative and search activity of students on the basis of interpersonal interaction (teacher-student-student) in the process of professional preparation; stimulating students' creative expression through compositional activities. In our view, such confusion in the concepts of «creative self-realization of future teachers of fine arts» and «professional culture of future teachers of fine arts», as well as in the content of pedagogical conditions makes it difficult to understand the logic of scientific thinking of the author. The contentious issue is the correlation of these concepts since their cause and effect relationship is not disclosed. However, it is valuable that the researcher stated the need to develop the pedagogical conditions for the creative self-realization of future teachers of fine arts and their introduction into the practice of higher education institutions.

According to O. Kaleniuk [3], the main tasks of forming the professional knowledge of the teacher of fine arts include:

- formation of artistic and pedagogical interests;
- formation of intellectual and creative abilities of the future teacher of fine arts;
- formation of professional thinking.

In the conducted research it is stated that high level of formation of professional knowledge of the future teacher of fine arts is achieved under the following conditions: orientation of methodological concepts of art-pedagogical education on the basis of synthesis of innovative technologies in pedagogy and in fine arts; construction of educational process on the basis of humanization, humanization of education, personal-oriented interaction; introduction into the motivational setting of the process of learning creative elements that contribute to the formation of individual style of future professional activity; integration of integrative techniques into the content of professional disciplines; introduction into the activity component of professional training situations that simulate pedagogical activity in the educational process.

In this way, the spiritual and intellectual development of future teacher educators is a set of intellectual abilities of a person and a specific spiritual vision of the beautiful, which occurs in the process of creative self-realization throughout life. The domestic literature refers to the creative self-realization of future teachers, which is explained by a deeper development of this topic. Chinese literature clearly traces the connection of spirituality with art and national traditions. Much attention is paid to the aesthetic education of young people. The means of spiritual and intellectual development of students include oil painting.

### Bibliography

1. Bazylchuk L. V. *Pidhotovka maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva do orhanizatsii pozaklasnoi roboty v zahalnoosvitnikh shkolakh* : monohrafiia. Uman : VPTs «Vizavi», 2014. 287 p.
2. Husieva K. *Rozvytok dukhovnosti osobystosti v protsesi fakhovoi pidhotovky maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva*. Naukovi zapysky KDPU im. V. Vynychenka. Ser.: Pedahohichni nauky. 2014. Vyp. 133 (1). S. 264–217. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/>
3. Kaleniuk O. M. *Dydaktychni zasady formuvannia fakhovykh znan u maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva* : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.09 «Teoriia navchannia». Lutsk, 2005. 20 p.
4. Konovets S. *Osoblyvosti profesiinoi pidhotovky vchyteliv obrazotvorchoho mystetstva u vyshchikh navchalnykh zakladakh* // *Visnyk Lvivskoi natsionalnoi akademii mystetstv*. Vyp. 22. pp. 36–47.
5. Liu Tsiansian. *Formuvannia khudozhnoi kompetentnosti maibutnikh uchyteliv muzyky ta khoreohrafi v pedahohichnykh universytetakh Ukrainy i Kytaiu* : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia». Kyiv, 2010. 25 p.
6. Men Men. *Formuvannia intelektualnoi kultury maibutnikh uchyteliv muzychnoho mystetstva Ukrainy i Kytaiu zasobamy muzychno-improvizatsiinoi diialnosti* // *Pedahohichni nauky: teoriia, istoriia, innovatsiini tekhnolohii*. 2013. № 1 (27). pp. 434–440.
7. Muzyka O. Ya. *Rozvytok tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv u protsesi vyvchennia fakhovykh dystsyplin* : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Uman, 2011. 23 p.
8. Nyn Tyn, Van Tsyn. *Propahanda dukha Kytaia s tseliu povysheniya khudozhestvennoi hramotnosti* // *Yssledovanye praktyky dukha tradytsyonnoho kytais'koho yskusstva v kolledzhe*. Kulturnaia yntehratsiia. 2018. pp. 163–166.
9. Pan Vэi, Ly Synkhan. *Konstruktsiia tvorcheskoho myshleniia* // *Khudozhestvennoe obrazovanye*. 2019. pp. 117–118.
10. Pichkur M. O. *Formuvannia profesiinoi kultury maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva (na materialy kompozytsii)* : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kyiv, 2000. 23 p.
11. Pokrovshchuk L. M. *Rozvytok tvorchykh zdibnostei maibutnikh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva v umovakh zastosuvannia kompiuternykh tekhnolohii* : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kirovohrad, 2006. 31 p.

12. Stas M. I. Formuvannia estetychnykh tvorchykh yakosteï ta umin maibutnykh uchyteliv zasobamy obrazotvorchoho mystetstva : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia i metodyka navchannia obrazotvorchomu mystetstvu». Kyiv, 2001. 21 p.
13. Stritievych T. M. Formuvannia zdatnosti do profesiinoho samorozvytku maibutnykh uchyteliv obrazotvorchoho mystetstva : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinnoi osvity». Cherkasy, 2009. 20 p.

## **АКТУАЛІЗАЦІЯ ДУХОВНО-ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ВИМІРАХ ПІДГОТОВКИ ДО ЗБЕРЕЖЕННЯ І ЗМІЦНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ЗДОРОВ'Я**

**Г. М. Мешко**

д. пед. н., професор,  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

**О. І. Мешко**

к. психол. н., доцент,  
Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка

Стан здоров'я педагога є однією з передумов самореалізації особистості, його значних досягнень у різних видах діяльності, зокрема у професійній діяльності. Професійне здоров'я вчителя є одним із чинників професійної придатності, важливою умовою ефективності педагогічної діяльності і показником «якості» професійного життя. Професійне здоров'я трактується вченими (Р. Березовська, Е. Довгополова, А. Маклаков, Г. Нікіфоров, В. Подляшаник, В. Пономаренко, Б. Смірнов та ін.) як комплексна характеристика здоров'я людини у конкретних умовах професійної діяльності, що характеризується адаптацією до впливу чинників професійного середовища, забезпечується достатнім для виконання певного виду професійної діяльності функціональним резервом організму, проявляється у вигляді стану фізичного, психічного, соціального і духовного благополуччя.

Одним із шляхів збереження і зміцнення професійного здоров'я вчителя, досягнення професійного довголіття є гармонізація його особистості, яка у психологічній літературі трактується як процес поступового подолання й усунення невротичних компонентів власного внутрішнього світу, підвищення ступеня автентичності [10]. Гармонізація власного внутрішнього світу сприяє позитивному емоційному сприйняттю себе та інших, допомагає уникати стресових і конфліктних ситуацій, долати професійні труднощі з найменшими втратами для здоров'я. Гармонії внутрішнього світу особистості вчителя сприяють: осмисленість життя і власної професійної діяльності, усвідомлення та прийняття меж своєї свободи у ставленні до інших людей, відповідальність перед своїм «я» за вибір цінностей, стратегій життя і поведінки; прагнення до самозмін і саморозвитку, творчої самореалізації у професії. Тому у контексті дослідження проблеми збереження і зміцнення професійного здоров'я майбутніх учителів, гармонізації їх особистості важливою є актуалізація духовно-творчого потенціалу.

На думку А. Маслоу [8], бути здоровою повноцінною особистістю означає бути самоактуалізованою. Самоактуалізація визначається ним як неперервна актуалізація потенціалів, здібностей, талантів, як виконання місії (чи поклику, фатуму, долі або покликання), як найповніше визначення і прийняття людиною власної внутрішньої природи, як невпинне прагнення до внутрішньої єдності, інтеграції чи синергії. Таку ж думку висловлює Ф. Нюрнбергер у своїй книзі «Свобода от стресса — холистический подход». Він зазначає, що самоактуалізовані люди менше хворіють, ніж інші люди, менше піддаються стресу, більше задоволені життям. Разом з тим, вони, як правило, досягають висот у своїй галузі. Взавши на себе відповідальність за власне здоров'я, вони поширюють свої здібності до росту і розвитку також на самозцілення [цит. за 7, с. 320]. Отже, повне використання педагогом своїх талантів, здібностей і свого особистісного потенціалу є необхідною умовою його професійного здоров'я.

Проблема психологічного здоров'я з позиції повноти багатства розвитку особистості широко представлена у працях Ш. Бюлер, О. Завгородньої, А. Маслоу, Н. Лінде, С. Рубінштейна, В. Франкла та ін. Згідно з А. Маслоу, «рух до психологічного здоров'я окремої людини означає наближення до суспільства, побудованого на духовних цінностях, наближення до соціальної гармонії» [9, с. 207].

Крім того, присутність елементів творчості у професійній діяльності у науковій літературі розглядають як джерело, що додає здоров'я: «чим більше в трудовій діяльності виражене творче начало, ініціатива, застосовуються особисті здібності і знання, тим сильніше приносить вона задоволення, тим помітніший її оздоровчий вплив» [2, с. 11]. Чим більші можливості для творчості в педагогічній діяльності, де проявляються

здібності і знання вчителя, тим більше позитивних емоцій приносить ця діяльність, тим самим підвищуючи стійкість людини до захворювань.

З іншого боку, психічно здорова особистість, з позиції акмеологічного підходу, це людина, котра намагається якомога повніше реалізувати своє акме на різних вікових етапах, самоствердитися, проявити талант. Особистість, що досягнула розкриття свого акме, — це особистість, що знаходиться на вищому ступені самоактуалізації. Основними критеріями акметичної поведінки вважаються: життєстійкість особистості, внесок людини в загальнолюдську культуру в межах професії, міцність здоров'я і тривалість життя тощо.

У психолого-педагогічній науці потенціал пов'язують із ще не актуалізованими у конкретний момент часу можливостями особистості, які здатні згодом проявитися за певних обставин. Актуалізуючи потенціал особистості, можна допомогти їй розвинути свої духовні сили і повірити в творчі можливості, гармонізувати особистість. Тому важливим є розкриття ролі потенціалоорієнтованого підходу у підготовці майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я.

На думку багатьох учених (Б. Ананьєв, Г. Балл, І. Бех, Б. Братусь, І. Булах, Л. Виготський, О. Леонтьєв, С. Максименко, В. Моляко, В. Мясіщев, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Рибалка, В. Роменець, С. Рубінштейн, Т. Титаренко та ін.), особистість у процесі взаємодії з дійсністю виступає, насамперед, як нескінченне, невичерпне, потенційне за своїм характером психологічне новоутворення, якому притаманні сукупність найрізноманітніших можливостей, варіантів життєвого реагування, діяльності, поведінки і яке здійснює творчий вибір цих варіантів, прийнятих чи створених нею.

Важливим у зазначеному контексті є встановлена психологічною наукою наявність у потенційному психічному двох зон, які умовно називають «зоною майбутнього в теперішньому» і зоною «минулого в теперішньому» [1]. До першої належать тенденції розвитку, психічні утворення, що почали формуватися. До другої — сформоване психічне, чого немає в теперішньому інструментального значення, але утворює психологічні резерви особистості. Основну роль в психічному розвитку відіграє перша зона. Друга зона відіграє ключову роль у творчому функціонуванні особистості та є основною умовою формування новоутворень.

Реальним проявом наявних потенційних можливостей у процесі актуальної взаємодії особистості з дійсністю виступає духовно-творчий потенціал, що залежно від рівня адаптації особистості до умов цього процесу є одним з основних чинників її психологічного здоров'я. Людина може вважатися адаптованою, якщо адаптаційний процес є і результатом, що одночасно складається з трьох компонентів: актуалізованого духовно-творчого потенціалу особистості, особистісної відкритості світу, самоуправління і саморозвитку. Майбутній педагог повинен навчитися усвідомлювати себе творцем власного життя, здоров'я. Самоактуалізація і самореалізація своєї особистості приводить людину до такого розуміння.

Тому актуальним сьогодні є потенціалоорієнтований підхід до становлення особистості майбутніх учителів, згідно з яким формування у них особистісного потенціалу дає змогу закласти основи особистісно-професійного саморозвитку, спроектувати процеси самовизначення, саморегуляції і саморозвитку особистості. При цьому під особистісним потенціалом вчителя розуміється система властивостей, які є основою його професійно-особистісного розвитку та забезпечують відповідний рівень досягнень у професійній підготовці і майбутній педагогічній діяльності. М. Воронцов виокремлює основні компоненти особистісного потенціалу, кожен з яких ним системно представлено як окремий потенціал:

- гносеологічний потенціал (система професійних знань, умінь, навичок, а також уявлень, світоглядних позицій, якими володіє фахівець);
- аксіологічний потенціал (система цілей, цінностей і ціннісних орієнтацій в професії, соціально-психологічних установок особистості);
- творчий потенціал (вищі рівні всіх когнітивних процесів, спеціальні структури потребово-мотиваційної сфери, емоційний профіль, структура вольової регуляції, Я-концепція особистості). Всі ці якості відкривають особистості можливість творити, знаходити нове, приймати рішення і діяти оригінально та нестандартно);
- комунікативний потенціал (система властивостей, умінь і здібностей особистості, що забезпечують її успішне спілкування, розуміння і взаєморозуміння з іншими людьми, здатність до оволодіння і рівень оволодіння мовами спілкування, а також комунікативними якостями, конкретними уміннями та навичками спілкування);
- художній потенціал (система естетичних смаків, уподобань, художньо-творчих здібностей і можливостей людини);
- професійний потенціал (професійні орієнтації, нахили, уподобання в сфері вибраної діяльності, у відповідному їм типі особистості фахівця. Своє вираження знаходить у рівні мотивації професійних досягнень, а також в орієнтації мотивів);
- духовний потенціал (система духовно-моральних цінностей і життєвих позицій особистості, її ціннісно-сміслових і смисложиттєвих орієнтацій, основних переконань і світогляду, що визначають розуміння

людиною своєї відповідальності, свободи, трансцендентності). Духовний потенціал чи духовність виражає здатність особистості розуміти і вибирати істинні моральні цінності (добро, краса, істина, свобода, відповідальність, трансцендентність, любов) і покласти їх в основу свого життя [3, с. 55–65].

Поняття «духовний потенціал» є предметом дослідження у працях М. Боришевського, І. Дзюби, Л. Кога-на, Е. Помиткіна, М. Савчина, Л. Хомич, В. Ямницького та ін. Духовний потенціал є тією підструктурою особистості майбутнього вчителя, на рівні якої здійснюється інтеграція всіх її можливостей, що представлені в інших її потенціалах для втілення їх у життя і професійну діяльність саме людським, у високому сенсі цього слова, способом.

В. Ямницький трактує духовність як сутнісну характеристику людської природи, спрямовану на досягнення смисложиттєвих цінностей на підставі реалізації ідеальних і трансцендентних потреб, що проявляється у формі саморозвитку, особистісного зростання й творчості [15, с. 150–151]. Духовність нерозривно пов'язана із творчістю. Саме у творчому пошуку формується духовність майбутнього педагога як вищий прояв людяності. Вершиною творчої діяльності є духовні творення, в яких студент прагне осмислити свою роль і призначення, взаємини з іншими з позиції добра і зла. Але варто зауважити, що творчість може як узгоджуватися з духовними цінностями, так і йти врозріз із ними, суперечити їм.

Науковці творчий потенціал особистості трактують по-різному: як динамічне інтегративне особистісне утворення, що визначає потребу, готовність можливості творчої самореалізації (Є. Глуховська); синтетичну якість, що характеризує міру можливостей особистості в здійсненні діяльності творчого характеру (М. Корепанова, Т. Торчаніна); як динамічну інтегративну властивість, що є передумовою і результатом творчої діяльності, яка визначає спрямованість, готовність і здатність особистості до самореалізації і саморозвитку (С. Глухова, С. Каракуліна); як особистісний феномен, що характеризується процесуально-діяльнісним проявом неповторного та унікального підходу людини до вирішення поставлених задач, ситуацій і виражається в інваріантності шляхів досягнення поставлених цілей (Л. Дорфман, Л. Мещерякова, В. Овчіннікова); як комплекс унікальних здібностей особистості, зокрема креативних, що дає змогу розв'язувати професійні завдання на нестандартному рівні (А. Маркова).

К. Роджерс [12] визначав творчість не тільки і не стільки в створенні чогось нового на зовні, а насамперед в створенні нових граней власної особистості. Головним спонукальним моментом творчості є прагнення до розвитку, удосконалення. Людині завжди притаманна творча енергія, свобода волі, які дані їй для духовного розвитку. Коли людина свідомо чи несвідомо займає позицію активного творця свого життя, здоров'я, спираючись на такі цінності, як Краса, Добро, Істина, Любов, вносить порядок у своє життя, відновлює порушену рівновагу душі, то вже тоді починається одужання.

У контексті нашого дослідження інтерес представляє підхід Е. Помиткіна до визначення духовного потенціалу особистості. У змістовому вимірі духовний потенціал визначається спрямованістю особистості на вищі духовні ідеали, цінності та смисли, зокрема, естетичні, гуманістичні, екологічні, пізнавальні, самовдосконалення та самореалізації. У функціональному вимірі духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості. Він є силою Духа людини і в людині, що зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії. [11, с. 29]. Провідними психологічними механізмами актуалізації духовного потенціалу особистості вчений називає ідентифікацію, децентрацію, рефлексію, трансценденцію та усвідомлення буттєвої єдності [11, с. 62]. Актуалізація психологічних механізмів духовного розвитку спричиняє зміни в ієрархії цінностей, ідеалів і смислів. Самореалізація духовного потенціалу особистості знаходить вияв у духовній творчості, тобто творчості у власному внутрішньому світі. Нереалізованість духовного потенціалу сприймається як позбавлені сенсу життя і діяльності.

Заслуговує на увагу позиція В. Ігнатової, яка застосовує поняття духовно-творчого потенціалу особистості: «Духовно-творчий потенціал особистості являє собою сукупність внутрішніх можливостей, потреб, цінностей і засобів досягнення особистістю таких станів свідомості, які гармонізують відношення особистості з оточуючою дійсністю, визначають інтегральний прояв креативного і духовного складників життєдіяльності і надають відповідної спрямованості процесу становлення особистості» [6, с. 101]. Виражається духовно-творчий потенціал в особистісних якостях, що визначають як духовно-творче становлення особистості, так і психологічне здоров'я, — відкритість до всього нового, усвідомлювання, натхнення, чуйність, безкорисливість, внутрішня гармонія, любов і т. д. [6, с. 248–249].

Формування духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів відбувається в освітньому процесі, під час самоорганізації особистості, а також цілеспрямованого впливу на компоненти означеного потенціалу. Засобами формування духовно-творчого потенціалу, вважає І. Ткачук [14], є: навчальна творчість, наукова творчість, громадська творчість, мистецька творчість, ціннісна творчість і смислотворчість.

Актуалізація потенціалів передбачає перехід від потенційного, неусвідомленого до активного, проявленого в потребах особистості й усвідомленого. Актуалізація потенціалів особистості і, зокрема, духовно-твор-

чого потенціалу, веде до повноти буття людини. У повноті буття творчість із зовнішніх форм переростає у свої сутнісні буттєві форми — Життя як Творчість і Творчість як Життя [13]. Актуалізація духовно-творчого потенціалу характеризується певними ознаками: потребою і можливістю духовно-творчої самореалізації, а також прагненням присвоювати загальнолюдські цінності.

Процес актуалізації духовно-творчого потенціалу особистості як чинник психологічного здоров'я складається з двох частин — саморозуміння і самореалізації [5]. Саморозуміння дає відповіді на питання — хто я? який я? чого я хочу? для чого це мені? куди мене веде життя? Самореалізація ставить і людина знаходить відповіді на питання — як реалізувати те, що я хочу? чи зможу я? що я тепер хочу? куди я йду по житті? Самореалізація складається із самовираження і самоствердження. Самовираження допускає отримання результату, що складає максимальну цінність для свого творця [4]. Самоствердження базується на утриманні суспільного визнання досягнутого результату.

Актуалізується духовно-творчий потенціал у процесі внутрішньої роботи студента над собою, над усвідомленням своїх життєвих смислів і цінностей. Л. Соколовська [13] називає психологічні умови актуалізації духовно-творчого потенціалу особистості: 1) активізація інтеграційних внутрішньо-особистісних процесів; 2) активізація діалектичного мислення; 3) психолого-педагогічна підтримка самоорганізації особистості.

Активізація інтеграційних внутрішньо особистісних процесів призводить до цілісності особистості, усвідомлення необхідності внутрішньої осмисленості, розуміння себе. Відповіді і спроби відповідей на питання — хто я? який я? чому я такий? який я у стосунках з іншими? що повинен досягти у житті? — сприяють саморозумінню, самосприйняттю, самовизначенню, самовираженню. Самосвідомість людини складається з трьох взаємопов'язаних і взаємозалежних рівнів: «Я», «Я та інші», «Я і моє життя». Показником інтегрованості в кожному з рівнів самосвідомості є прийняття певної міри відповідальності: «я» — за себе, власне здоров'я, «я та інші» — за свої взаємини з іншими, «я і моє життя» — за спосіб життя, загалом за життя, за ті смисли, що в ньому втілюється [13, с. 85].

Актуалізоване діалектичне мислення допомагає виявити, усвідомити суперечності, суперечливий характер явищ, понять, вчинків і почуттів, встановити невидимі зв'язки між, здавалось би, непов'язаними протилежними «речами», наводить порядок у мисленні. Через активізацію діалектичного мислення у студентів успішніше відбувається, вважає Л. Соколовська, процес диференціації, розвитку і вираження різних компонентів особистості, тобто процес індивідуалізації [13, с. 94].

Психолого-педагогічна підтримка орієнтується на проблеми конкретної особистості студента, що творчо шукає своє місце в житті і професійній діяльності. У широкому значенні психолого-педагогічна підтримка — це створення сприятливих умов, безпечного середовища, необхідного для розвитку і саморозвитку особистості, розкриття і реалізації її внутрішніх сил, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору. Вузьке значення асоціюється з допомогою психолога і педагога, їх сприянням у вирішенні проблем, пов'язаних із саморозумінням, самовизначенням, самоконтролем, саморозвитком і т. п.

Психолого-педагогічна підтримка, на думку Л. Соколовської, визначається такими аспектами: в спільному зі студентом визначенні його інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод, труднощів, що заважають йому зберігати гідність і досягати позитивних результатів в самоорганізації, збереженні і зміцненні психологічного здоров'я [13, с. 95]. Головна мета психолого-педагогічної підтримки особистості — пробудження її внутрішньої творчої активності для самоорганізації, самовдосконалення, «життєтворчості».

Актуалізація духовно-творчого потенціалу особистості покликана допомагати майбутньому вчителю визначитися зі смислами і цінностями власного буття і педагогічної діяльності, стимулює життя в теперішній момент і надихає цілеспрямовано та предметно займатися власним особистісно-професійним розвитком.

Формуванню вищого рівня ціннісних орієнтацій майбутніх учителів сприяють такі якості, як високий рівень осмисленості життя та відповідальності за свої дії, вчинки і думки, позитивна «Я-концепція», низький рівень тривожності, здатність до асертивної поведінки та емоційна стійкість. На формування саме цих якостей повинна спрямовуватися система підготовки до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Варто зауважити, що для актуалізації духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів необхідна сприятлива творча атмосфера у студентській групі, творче розвивальне середовище у закладі вищої освіти.

Отже, повне використання педагогом своїх талантів, здібностей та особистісного потенціалу є необхідною умовою професійного здоров'я. Актуалізація духовно-творчого потенціалу є одним із шляхів гармонізації особистості вчителя, аспектом підготовки майбутніх учителів до збереження і зміцнення професійного здоров'я. Діяльність у цьому напрямі повинна спрямовуватися на те, щоб запустити продуктивні механізми, що забезпечують формування здатності до власного особистісно-професійного розвитку студентів, гармонізацію їх поведінки та способу життя. Необхідно визначити і розробити психолого-педагогічні засоби активізації особистісних ресурсів майбутніх учителів, що сприятимуть збереженню і зміцненню їх професійного здоров'я. Система підготовки має спрямовуватися на формування асертивної поведінки, емоційної стійкості, професій-

ної резильєнтності, гармонізацію «Я-концепції» студентів, духовний розвиток особистості, формування творчого розвивального середовища у закладі вищої освіти. Потребує обґрунтування і розроблення технологія розвитку духовно-творчого потенціалу майбутніх учителів.

### Література

1. Арсеньев А. С. Философские основания личности. М. : Издат. центр «Академия», 2001. 592 с.
2. Артюнина Г. П., Игнатъева С. А. Основы медицинских знаний: здоровье, болезнь и образ жизни : учебное пособие. 2-е изд., перераб. М. : Акад. проект, 2004. 560 с.
3. Воронцов М. Л. Психологические механизмы формирования личностного потенциала и профессионализма в подготовке преподавателя-лингвиста : дисс. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2004. 189 с.
4. Гладкова В. М., Пожарський В. М. Основи акмеології : підручник. Львів : Новий світ–2000, 2007. 320 с.
5. Горобец Т. Н. Основы коррекционной акмеологии : учебно-методическое пособие. М. : Изд-во РАГС, 2007. 150 с.
6. Игнатова В. В. Педагогические факторы духовно-творческого становления личности в образовательном процессе : монография. Красноярск : Сиб. ГПУ, 2000. 272 с.
7. Копець Л. В. Психологія особистості : навчальний посібник. К. : Вид. дім «Києво-Могилянська академія», 2007. 460 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. СПб. : Питер, 2003. 352 с.
9. Маслоу А. Психология бытия / пер. с англ. М. : Рефл.-бук; Киев : Ваклер, 1997. 304 с.
10. Митина Л. М. Концепция профессионального долголетия // Директор школы. 1998. № 5. С. 31-36.
11. Помиткін Е. О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 144 с.
12. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию / пер. с англ. М. Золотник. М. : Изд-во ЭКСМО ПРЕСС, 2001. 416 с.
13. Соколовская Л. Б. Условия становления психологического здоровья личности студента // Мир человека. Научно-информационное издание. Выпуск 3. Красноярск : Сиб. ГТУ, 2003. С. 97–102.
14. Ткачук І. О. Формування духовно-творчого потенціалу в трансформаційному суспільстві : автореф. дис. ... канд. філософ. наук. К. : НПУ ім. М. П Драгоманова, 2010. 20 с.
15. Ямницький В. М. Розвиток життєтворчої активності особистості: теорія та експеримент : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України; СВД Черкасов М. П., 2006. 362 с.

## САМОПІЗНАННЯ ЯК СКЛАДОВА ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

Ю. І. Єрмак

доцент кафедри педагогіки і педагогічної майстерності  
Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

Процес самопізнання майбутнього вчителя є усвідомленням, співвіднесенням особистістю власних можливостей і вимогами реальної професійної діяльності. Самопізнання впливає на успішність студентів, їхнє педагогічне самовизначення. Знання про себе знімає непорозуміння студента з оточуючими, дає змогу адекватно оцінити потенційні можливості. Через це самопізнання є невід'ємною складовою духовно-інтелектуального навчання і виховання студентів педагогічних вишів.

У філософському аспекті самопізнання — пізнання «Я», самості, в її специфіці, умовах і засобах реакції, характерних для неї, у передбаченнях і здатностях, помилках і слабостях, силах і межах власного «Я». За Сократом, пізнати самого себе — це означає знайти поняття моральних якостей, спільні для всіх людей; упевненість в існуванні об'єктивної істини означає, що є об'єктивні моральні норми, що відмінність між добром і злом не відносна, а абсолютна.

Так, Середньовіччя, базуючись на релігійному світогляді, породило твердження про те, що самопізнання є важливою стороною пізнання Бога. Августин Аврелій зазначав, що самопізнання повинно починатися зі споглядання і продовжуватися в усвідомленні унікальності і неповторності кожного індивіду Цю думку в подальшому підтвердив Л. Фейєрбах, поповнюючи дану ідею твердженням про те, щоб пізнати людину, необхідно її поважати, виявляти взаємоповагу, розуміння іншої людини, бажання співпрацювати.

Гуманізм епохи Відродження спрямований на визнання цінності людини, пізнання себе і реалізацію права на свободу, щастя, розвиток, побудову гуманних відносин між людьми.

Німецькі філософи вважали, що пізнати самого себе завдяки спогляданню неможливо, потрібно безперервно вдосконалювати власний потенціал, рухатися до нових вершин. Лессинг називав його центром, Кант —



початком усієї людської мудрості. Гете вважав, що його завдання «пізнати самого себе» викликає недовіру, відволікає його від діяльності, спрямованої на зовнішній світ і схиляє його до хибного внутрішнього споглядання. Людина знає себе лише настільки, наскільки вона знає світ, бо вона здійснює світ тільки в себе, а себе — тільки в ньому. Кожен новий добре вивчений предмет відкриває в нас новий орган. Пізнати самого себе завдяки спогляданню взагалі неможливо, воно можливе тільки за допомогою дії. Намагайся виконати свій обов'язок — і тоді ти узнаєш, що в тебе вміщене.

Варто зазначити, що для багатьох філософів першочерговим є духовна сторона самовдосконалення. Особистість є необхідною і єдиною формою існування, саме на її основі і стає можливою творча самореалізація духу. Відсутність прагнення до становлення особистісного начала обмежує творчий потенціал, перешкоджаючи вираженню власної унікальності через діяльність, породжуючи «посередність» результату, «бездушність».

На думку Б. Паскаля, людина безперервно переростає саму себе, тобто йдеться про необхідність безперервного процесу самопізнання, самовдосконалення і самозаперечення.

Представник структуралізму М. Фуко також наголошував на тому, що суб'єктивність людини не задається, а знаходиться в процесі становлення. Внутрішня сторона суб'єктивізації як самопізнання є вольовим, інтелектуальним, моральним та фізичним зусиллям самого індивіда, що дозволяє досягнути гармонії внутрішнього та зовнішнього світів.

Самопізнанню значну увагу приділяв філософ і педагог Г. С. Сковорода. У центрі всього світового життя він ставив не бога, не світ, а людину. У цьому й полягає його глибокий і безстрашний антропологізм. Для Г. С. Сковороди джерелом розв'язання усього таємничого у житті є людина, тому що усі питання і таємниці світу скупчені в людині. Світ і Бог не поза людиною, а власне у ній; людина знаходить у собі Бога: пізнавши себе самого до самісінького кінця, кожна людина, незалежно від її віри, може знайти в собі початок вічності, тобто Бога. В основі пізнання лежить самопізнання. Поняття «пізнай себе» у розумінні Г. С. Сковороди має ширший зміст, ніж особистісний. Пізнати себе в тогочасному українському середовищі означало теоретично здійснити рефлексію над самототожністю народного духу і продиференціювати суспільно-політичну та політичну реальність щодо минулого й майбутнього України. Таким чином, філософія Сковороди, сформувавшись внаслідок попередньої розбудови гуманітарних цінностей, проявила потребу духовної рефлексії українського середовища над своєю природою і призначенням як голос духа, постала прагненням ідентифікувати самосвідомість людини й народу, стала предтечею усвідомленого національного поступу.

Наука про людину тісно пов'язана у Сковороди з наукою про світ. Людина в собі може мати і світ, і Бога. Вони пізнаються через людину. Ту універсальну подвійність, яку філософ бачив у людині, він бачив і в макрокосмосі — у великому світі. Увесь світ складається з двох натур — видимої і невидимої. Бог і людина пов'язані між собою.

Завдяки тому, що люди знаходяться під особливим піклуванням Божим, Бог дарував людині премудрість. Саме премудрість надає міцності людській громаді, вона перетворює людину в справжню, істинну людську істоту. Премудрість — це, наче мале зернятко, з якого виростає велике дерево, схожа вона й на царя, що поселився у маленькій хатині, її одна присутність може зробити речі божественними. Так і Біблія зробилась божественним світом через премудрість. Символом цієї премудрості є голуб з маслинною гілочкою. Але найвищим представником премудрості є Христос, син Божий. Єднання з премудрістю-Христом і є метою людського життя.

Ідеї самопізнання Сковорода пов'язує із сенсом життя, поняттям про щастя. Переконаючись у тому, що початком світу є вічність, Сковорода прийшов до висновку, що усі повинні будувати своє щастя на ньому, як універсальному фундаменті, бо усе решта, на чому його хочуть будувати, не міцне, не стале і не є універсальним для усіх — і тоді щастя досягне кожний і це для нього не буде важливо. Щастя кожної людини залежить від того, щоб знайти, пізнавши себе, свої здібності, які потрібно знайти в собі і відповідно їм вибрати для себе діяльність: така діяльність буде корисною для суспільства і дасть людині внутрішнє задоволення. Усі посади є гарними, якщо їх вибрано за здібностями. Обираючи собі якусь професію якраз потрібно йти від самопізнання. Якщо людина обрала собі професію не за своїми здібностями, то хоча б півсвіту їй належало, вона не може бути щасливою. Самопізнання має ще одне велике значення: воно дає можливість пізнати ще й третій світ, третій елемент всесвіту — Біблію. Біблія завжди була незвичайною книгою для Сковороди. У його свідомості це була якась незвичайна величина, пізнати яку потрібно кожному. І яких тільки імен, яких тільки назв не вишукував Сковорода, щоб достойно величати Біблію, з чим він її не порівнював.

На думку Сковороди самопізнанню допомагають наставники, поводирі. Наставники — це ті мудрі люди, які розуміють мудрість Божу. До них Сковорода зараховує: Василя Великого, Івана Златоустого, Августина Блаженного, Григорія Великого та інших. Хто хоче зрозуміти Біблію, той не може бути до неї байдужим або лукавим. Ті, хто ставлять питання Богові — чи живий буде горобець у моїх руках — ті не увійдуть у царство. Таким Бог відповідає: живим, якщо не задавиш. Між наставником та учнем повинно бути взаєморозуміння. Читати Біблію потрібно в міру, добре роздумуючи над кожним словом.

У творчості відомого українського просвітителя Тараса Шевченка значна увага приділяється питанням природи людини, вихованню моральних якостей молоді. На його думку, ґрунтовне елементарне навчання має стати основою для формування широкого кругозору учня, всебічного розвитку його особистості, виховання високої моральності. Вже з перших років навчання необхідно допомагати дітям пізнавати й розкривати власні потенційні сили, здобувати знання про світ, про держави та народи земної кулі. Радив тактовно підходити до оцінки пізнавальних сил дитини в перші дні навчання, оберігати їх від невдач доти, доки вона не захопиться новим для себе видом роботи. На цьому етапі необхідно в межах педагогічної доцільності стимулювати, заохотити перші успіхи школярів.

У сучасній філософії освіти (В. Андрущенко, О. Базалук, В. Кремень, В. Лутай, Н. Юхименко) самопізнання розглянуто як формування образу «майбутньої людини» через зміст освіти. Завдяки філософії освіти можливим є осмислення певних моделей ставлення людини до світу в системі загальної та національної культури, а це, у свою чергу, позначається на вихідних цілях і завданнях навчання й виховання. Проектування особистістю «Я»-ідеального завдяки освітньому процесу сприяє розвиткові творчих нахилів людини, спонукає розгляду системи освіти з нових освітянських позицій — гуманізму, звернення до самої людини, її потреб і задоволень, максимальної самореалізації в житті і професійній діяльності.

Самопізнання як і самооцінка має важливі відмінності від інтроспекції: ці процеси набагато складніші й триваліші, ніж звичайні акти інтроспекції; у них включаються дані самоспостереження, але лише як первинний матеріал, що накопичується і піддається обробці; дані про себе людина одержує не тільки через самоспостереження, але і через зовнішні джерела — об'єктивні і результати своїх дій, ставлення інших людей.

Самопізнання — пізнання себе — одне із найбільш складних і суб'єктивно найважливіших завдань. Складність його пояснюється багатьма причинами: людина повинна розвинути свої пізнавальні здібності, накопичити відповідні засоби, а потім уже застосувати їх до самопізнання; повинен накопичуватися матеріал для пізнання — людина повинна кимось стати, при цьому вона безупинно розвивається, але самопізнання постійно відстає від свого об'єкта; будь-яке отримання знання про себе вже фактом свого отримання змінює суб'єкта: довідавшись про себе щось, він стає іншим.

В. Сухомлинський відзначав те, що успіх індивідуальної роботи вчителя залежить від того, настільки педагог володіє методом самостійного аналізу своїх успіхів й недоліків. Відомий український педагог вважав, що саме учитель має бути авторитетною людиною, яка допомагає конструюванню основних шляхів духовного, інтелектуального, етичного розвитку особистості. Учитель має допомогти учневі у визначенні життєвих цілей, прислуховуватися до себе, формувати в собі прагнення зростати, тобто створювати в собі індивідуальність. На думку ученого важливо не лише спонукати в людині бажання пізнавати світ та володіти знаннями, але й навчити бачити в теоретичному знанні шляхи його застосування, щоб виховати в собі практичні навички в процесі пізнання цього світу.

Відомий учений К. Ушинський вважав, що усвідомлення вчителем себе у своїй діяльності є механізмом формування педагогічної майстерності. Професія вчителя вимагає постійного пізнання й вдосконалення власного потенціалу. Учитель повинен не лише викладати навчальні предмети, але й бути вихователем, любити свою професію, бути освіченою людиною, володіти педагогічною майстерністю й педагогічним тактом.

У працях Антона Семеновича Макаренка спрямованість внутрішнього потенціалу людини розкривається в гармонійному поєднанні потреби в самореалізації і саморозвитку з прагненнями допомагати іншій людині, поєднувати особисте з колективним, поступатися власними інтересами задля спільної праці. Кожна людина має від себе вимагати бути відповідальною.

Ідеї самореалізації і самозростання особистості А. С. Макаренка тісно переплітаються з ідеями морального виховання. Сьогодні актуальними є його слова: «І дійсно, ми ще не зайнялися відбором потрібних нам і шкідливих, занесених із минулого, морально-етичних норм, не привели їх у порядок, у відповідність з нашими потребами». Під сумніви ставиться значущість загальнолюдських цінностей, таких, як обов'язок, честь, патріотизм, доблесть, мужність та інші. Однією з причин такого стану є те, що «в нашій школі немає теорії моралі, немає такого предмета, немає такої людини, яка б цю теорію моралі викладала або була зобов'язана по відомій програмі повідомляти дітям». Антон Семенович був глибоко переконаний у тому, що в майбутньому у школах учителі придуть до такого висновку і будуть у програмному вигляді поширювати знання теорії моралі і виховувати моральну позицію школярів.

Особливістю морального виховання є те, що людина може безмежно вдосконалювати власний потенціал, змінюючи себе, своє ставлення до іншої людини. Недостатньо людині виховати в собі правильне, розумне ставлення до питань поведінки, їй потрібно виховати у собі правильні звички. Виховання таких звичок є складнішим, аніж виховання свідомості людини. Педагог вважав, що виховати себе дуже важко і для цього потрібні неабиякі вольові зусилля.

На думку А. С. Макаренка, вихованню вміння самоконтролю школярів сприяють розпорядження, які вимагають емоційної стійкості людини, урахування вікових і індивідуальних особливостей дитини. Якщо розпорядження не виконується, то необхідно придивитися і знайти причину, що заважала його виконанню. Головним є те, чи знайдені помилки у його висуванні і шляхи його коригування.

Важливість педагогічних праць М. Пирогова в наш час полягає в тому, що відомий учений процес навчання і виховання радив будувати на антропологічних засадах, тобто виходячи із суті природи людини, її розвитку. Його улюблений вираз «Намагайся бути і будь людиною» орієнтує професійну підготовку на формування у майбутніх учителів моральних переконань, розвиненої сили волі, загальнолюдських, особливо, громадянських якостей. На думку Миколи Івановича вища освіта має відкривати і розвивати природу людини. Відомий учений приділяв увагу розвитку сутнісних сил тих, хто навчається. Він писав: «Дайте виробитись і розвинутиись внутрішній людині! Дайте їй час і засоби підкорити собі зовнішню, і у вас будуть і негоціанти, і солдати, і моряки, і юристи. А головне, у вас будуть люди і громадяни».

Актуальною в наш час залишається порада М. Пирогова стосовно формування переконань молоді людини. Переконання, зокрема моральні переконання, характеризують людину як стійку, виважену у своїх справах. Формування переконань передбачає підсилену роботу над розвитком здібностей до самопізнання, виявлення сильних і слабких сторін, нахилів, інтересів, моральних якостей. Сформувані переконання неможливо без таких якостей, як справедливість, відкритість, стійкість. Сформовані моральні переконання потрібні майбутнім медикам для того, щоб вони змогли знайти своє місце і призначення у суспільному житті, набути професійного визнання серед колег і пацієнтів.

На сьогодні важливою є мета виховання, яку Микола Іванович визначає як формування високоморальної особистості, яка готова відмовитися від егоїстичних спрямувань заради блага суспільства і виявляє стійку моральну позицію. У процесі виховання педагог пропонує звертати увагу на вироблення індивідуальної стійкості людини в боротьбі з особистісними слабостями і негативним впливом соціальних відносин. Формування такої особистості вимагає реалізації принципів гуманізму й демократизму на всіх ступенях і в усіх формах виховання і навчання. Прагнення до моральної досконалості вимагає поглибленої внутрішньої роботи над собою, уміння пізнавати власний внутрішній світ, чесно визнавати свої помилки.

Учений високо цінував науки про людину за їх широку практичну значущість і застосування в житті. Оволодіння гуманітарними знаннями педагог пов'язував з вихованням гуманізму людини, що виявляється у позитивному ставленні до людини, її проблем. У процесі реформування вищої освіти не можна залишати студентів непедагогічних спеціальностей без гуманітарних знань. Скорочення переліку гуманітарних дисциплін, годин на їх викладання в умовах кредитно-модульної системи навчання і виховання студентів негативно впливає на формування світогляду особистості, її емоційно-ціннісного ставлення до оточуючих.

Корисною є думка М. Пирогова про самовдосконалення людини. Він розглядав життя людини як «безперервну, нерідко рокову боротьбу — частіше всього з самою собою на шляху вдосконалення, і що ця боротьба залежить від природженого, нічим не зупинного прагнення до вдосконалення». У цих поглядах виявляється глибокий оптимізм ученого. Джерелами й засобами для розумної боротьби за більш досконале життя Микола Іванович вбачав у науці. Заслуговує уваги його ідея про зміцнення й поширення науки в університетах, її цінності для «систематичного вирощування нових молодих кадрів учених». Він вважав, що глибоке розуміння науки, розвиток самостійності досягається завдяки необмеженій свободі студентів у виборі наукової спеціальності, свободі від обов'язкових іспитів і термінів навчання в університеті, свободі у відвідуванні лекцій.

Успіх навчання і виховання залежить від особистості студента, особистості викладача, способів реалізації індивідуального підходу у ВНЗ, особливостей навчальних дисциплін.

Не слід залишати осторонь такі методи і форми навчання, які ми сьогодні відносимо до інтерактивного навчання і виховання майбутніх учителів. Процес навчання буде результативним тоді, коли і викладач, і студент будуть активними і співпрацюватимуть. Викладачам необхідно проводити літературні бесіди зі студентами, читати цікаво лекції, організовувати нетрадиційні семінари, просемінари і практичні заняття з навчальних дисциплін, організовувати самостійну роботу студентів.

Відомий педагог сучасності Ш. Амонашвілі відзначає, що педагог повинен постійно збагачувати себе педагогічною майстерністю, пізнаючи власний світ, розкриваючи резервні можливості. На його думку, в процесі самопізнання зростає впевненість у собі, особистісна самостійність, інтелектуальна рефлексія.

Слід відзначити те, що проблема самопізнання людини є актуальною як в минулі часи, так і сьогодні, в майбутньому також. Філософи й педагоги зверталися до природи людини, відшукуючи відповіді на питання про сенс життя, моральний вибір людини, відповідальне ставлення до себе й іншої людини, надаючи значущості самопізнанню людини як рушійної сили її усвідомлених й правильних дій і поведінки.

### Література

1. Амонашвили Ш. Здравствуйте, дети! : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1988. 208 с.
2. Вітебська П. В. Самопізнання як основа глибокого психологічного розвитку особистості і формування педагогічного оптимізму вихователя // Наука і освіта. 2010. № 9. С. 40-43.
3. Історія української школи і педагогіки : хрестоматія / уряд. О. О. Любар; за ред. В. Г. Кременя. К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. С. 205–209.
4. Краевский В. В. Общие основы педагогики : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений. М. : Академия, 2003. 255 с. (Высшее профессиональное образование).
5. Макаренко А. С. Сочинения : в 4-х т. 1957. Т. 4. С. 36, 85.
6. Педагогічна технологія : посібник / І. Ф. Прокопенко, В. І. Євдокимов. Х. : Основа, 1995. С. 76–101.
7. Сухомлинский В. А. Избранные произведения : в 5 т. М. : Педагогика, 1980. Т. 4. 670 с.
8. Ткачова Н. О. Аксиологічний підхід до організації педагогічного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі : монографія. Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка. Х. : Каравела, 2006. 300 с.
9. Файзуллин Р. Н. Самопознание и саморазвитие как составная часть целостного педагогического процесса : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». Чебоксары, 2003. 20 с.
10. Яцишина В. М. Самопізнання та самоідентифікація особистості як фактор її професійного становлення // Гуманізм та освіта : зб. матеріалів VII Міжнародної науково-практичної конф. (Вінниця, 19-21 верес. 2006). Вінниця, 2006. С. 264–266.

## РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПІД ЧАС ФОРМУВАННЯ ВМІНЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОГНОЗУВАННЯ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

**О. С. Кабанська**

к. пед. н, доц. кафедри іноземної філології ХНПУ імені Г. С. Сковороди;

**А. А. Кабанська**

завідувач відділу практик ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Нині спостерігаємо досить активні зміни у становленні й розвитку демократичного суспільства в нашій країні, що й обумовлює звернення до природи людини. Саме за таких обставин у роботі вчителя зростає потреба в правильних прогнозах, які охоплюють різну часову перспективу та дозволяють оптимальним чином реалізовувати педагогічну взаємодію, бути мобільною людиною. У дослідженні нами виявлено, що під час формування вмінь педагогічного прогнозування майбутніх учителів відбувається розвиток інтелектуального потенціалу в навчальній діяльності.

Не викликає сумнівів теза про необхідність високопрофесійного наукового, аналітичного й прогностичного супроводу освітнього процесу в школі. Разом із тим ознайомлення з висновками провідних фахівців у галузі шкільної освіти та практикою її реалізації, станом підготовленості студентів до педагогічної діяльності дозволяє зробити висновок про недостатній рівень сформованості прогностичних умінь у шкільних педагогів і майбутніх учителів. Зокрема, під час проведення пілотажного дослідження встановлено, що 49,7 % учителів і 56,4 % студентів недостатньо чітко усвідомлюють роль і місце педагогічного прогнозування в навчально-виховній діяльності, відчують труднощі у визначенні його технологічних етапів, методів і форм реалізації тощо.

Аналіз наукової літератури та результати анкетування дали підстави для твердження, що вирішення проблеми формування вмінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальному процесі ЗВО є дійсно актуальною вимогою сьогодення [1–5].

На основі аналізу наукової літератури встановлено, що вищевказана проблема досліджується науковцями в таких основних напрямках: обґрунтування необхідності формування прогнозів у педагогічній діяльності (Я. Коменський, А. Макаренко, В. Сухомлинський та інші), розкриття специфіки педагогічного прогнозування (Б. Гершунський, В. Загвязинський, І. Підласий, А. Присяжна, Л. Регуш та інші); здійснення прогнозування в управлінні педагогічними системами різного рівня (С. Боруха, В. Докучаєва, І. Слободчиков, Н. Шалімова та інші); підхід до вивчення прогнозування як окремого компонента педагогічної діяльності (Ю. Бабанський, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, О. Щербаков та інші), розгляд різних аспектів формування прогностичних умінь у студентів закладів вищої педагогічної освіти (А. Захаров, Т. Димова, А. Родригес та інші).

На підставі аналізу наукових праць з'ясовано, що поняття «прогнозування» трактується в науковій літературі неоднозначно, зокрема як: здатність визначити результат навчального досвіду, конструювання динамічної моделі розвитку культурного, наукового та природного явища (Л. Трубайчук); заснований на науково обґрунтованих положеннях і методах наукових досліджень процес отримання випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт (В. Загвязинський); спеціальний вид передбачення, що генерує дані про майбутнє об'єкта на основі аналізу його минулого та сучасного (В. Шапарь, А. Тимченко, В. Швидченко, В. Сіфоров, Ф. Худ).

Не існує єдиного підходу у науковців і щодо визначення суті педагогічного прогнозування. Так, на думку Б. Гершунського, педагогічне прогнозування — це спеціально організований комплекс наукових досліджень, спрямований на отримання достовірної, випереджальної інформації про розвиток і відповідність педагогічних об'єктів із метою оптимізації змісту, засобів, організаційних форм навчально-виховної діяльності. А. Присяжна вважає, що зазначений феномен — це науково обґрунтована діяльність, спрямована на дослідження можливих перетворень, тенденцій розвитку й перспектив суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності.

На ґрунті висновків згаданих науковців у контексті дослідження під педагогічним прогнозуванням запропоновано розуміти комплекс наукових досліджень, спрямованих на отримання достовірної інформації про можливі перетворення й тенденції розвитку суб'єктів та об'єктів педагогічної діяльності. Результатом педагогічного прогнозування є педагогічний прогноз як певне ймовірнісне судження про стан досліджуваного об'єкта в майбутньому або визначення перспектив його розвитку, переважно з відображенням певних кількісних оцінок і термінів його змін.

Педагогічне прогнозування, за висновками Е. Араб-Огли, І. Бестужева-Лади, А. Присяжної, Р. Уїлліса, передбачає: цілепокладання (визначення ідеально передбаченого результату діяльності); планування (проекція в майбутнє діяльності для досягнення поставленої мети за певних засобів перетворення інформації про майбутнє й директиви для здійснення цієї діяльності); проектування (створення конкретних образів майбутнього, конкретизація деталей реалізації програм).

Слід відзначити, що в науковій літературі пропонуються різні класифікації видів педагогічного прогнозування. Так, за часовими характеристиками виокремлюють далекострокове, довгострокове, середньострокове, короткострокове й оперативне прогнозування (С. Боруха, В. Лазарев, М. Поташник) або стратегічне, тактичне й оперативне прогнозування (А. Присяжна). За кількісними параметрами виділяють одновимірне прогнозування, що здійснюється за однією кількісною чи якісною характеристикою, і багатовимірне прогнозування, яке реалізується з урахуванням декількох параметрів або пов'язане з декількома педагогічними процесами чи явищами. За ступенем достовірності розподіляють на достовірне, ймовірнісне, недостовірне й саморуйнівне (яке вважається неадекватним) педагогічне прогнозування.

Як встановлено під час проведення дослідження, підвищення якості навчально-виховного процесу значною мірою залежить від сформованості в учителя вмінь педагогічного прогнозування. З урахуванням різних позицій учених (А. Захаров, Л. Регуш, М. Севасюк та інші) у роботі було зроблено висновок про те, що вміння педагогічного прогнозування є підстави розглядати як розумові дії, що забезпечують отримання випереджальної інформації про досліджуваний процес, явище, характеристики людини з метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань і завдань подальшого розвитку кожного суб'єкта педагогічної взаємодії.

Усвідомлюючи велике значення вмінь педагогічного прогнозування, науковці (А. Захаров, Н. Кузьміна, О. Молчанюк, О. Щербаков, І. Харламов та інші) вказують, що вони відіграють неабияку роль у реалізації різних видів діяльності вчителя, зокрема пов'язаних із поповненням, оновленням учителем необхідних для успішної роботи знань, визначенням бажаних перетворень, розробкою плану майбутніх дій, уточненням основних деталей діяльності учнів, забезпеченням оптимального режиму спільної діяльності педагога й учнів на основі визначення індивідуальних потреб та інтересів кожного з них, їхньою мобілізацією до саморозвитку, здійсненням педагогічного спілкування на засадах особистісно-зорієнтованої педагогіки, осмисленням нових теоретичних і практичних доробок, забезпеченням адекватної модифікації провідних теоретичних і методичних ідей до визначеної педагогічної ситуації, подальшим збагаченням педагогічної теорії тощо. Аналіз названих видів педагогічної діяльності вчителя дає ґрунт для твердження, що кожному з них відповідає певна група вмінь педагогічного прогнозування.

Теоретично обґрунтовано технологію формування в майбутніх учителів вмінь педагогічного прогнозування, яка передбачає такі етапи: діагностико-мотиваційний, спрямований на визначення вихідного стану сформованості вмінь педагогічного прогнозування у студентів й на основі отриманих даних на стимулювання розвитку їх мотивів щодо опанування цими вміннями; організаційно-змістовий, що передбачає оволодіння майбутніми вчителями такими групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними (уміння виокремлювати суттєві ознаки явища чи процесу, формулювати висновки можливих варіантів педагогічного впливу, гіпотези про наслідки обраних способів взаємодії тощо), конструктивно-проективними (уміння визначити мету, педагогічні завдання на рівні часових перспектив, осмислювати можливості внесення своєчасних змін

у педагогічний процес тощо), організаційно-комунікативними (уміння визначити можливості оптимальної організації спільної діяльності учнів, подальші напрями розвитку відносин між ними тощо), дослідницько-творчий (уміння висувати вірогідні гіпотези, проводити уявні експерименти тощо); рефлексивно-коригувальний, який забезпечує систематичний аналіз і самоаналіз стану сформованості в студентів зазначених умінь і за необхідності внесення відповідних коректив у їхню навчальну діяльність.

Доведено, що першим у технології формування в студентів умінь педагогічного прогнозування має бути діагностико-мотиваційний етап, спрямований на визначення вихідного стану сформованості вмінь педагогічного прогнозування в студентів й на основі отриманих даних на стимулювання подальшого розвитку їх мотивів щодо опанування цими вміннями.

Другий, організаційно-змістовий етап, передбачає оволодіння майбутніми вчителями визначеними групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими.

Завершальний, рефлексивно-коригувальний етап, забезпечує систематичний аналіз і самоаналіз стану сформованості в студентів зазначених умінь і за необхідності внесення відповідних коректив у їхню навчальну діяльність.

Для перевірки правильності висунутого в процесі дослідження припущення було проведено педагогічний експеримент, який тривав протягом 2008-2011 рр. на базі Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди та Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка. Для участі в експерименту було відібрано експериментальну (156 студентів) і контрольну (145 студентів) групи.

Для діагностики отриманих результатів на констатувальному етапі експерименту було уточнено критерії й показники рівнів сформованості в майбутніх учителів умінь педагогічного прогнозування: 1) мотиваційно-прогностичний: сформованість мотивів, необхідних для успішного здійснення педагогічного прогнозування; 2) когнітивно-процесуальний: рівень засвоєння знань, пов'язаних із педагогічним прогнозуванням; рівень оволодіння визначеними групами прогностичних дій (діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими); 3) особистісно-рефлексивний: рівень сформованості рефлексивних умінь, необхідних для проведення педагогічного прогнозування; характер виявлення особистісних якостей (самостійності, інтелектуальної мобільності, ретельності, відповідальності). Узагальнені результати констатувального етапу експерименту засвідчили відсутність суттєвих відмінностей у рівні сформованості вмінь педагогічного прогнозування в студентів експериментальної й контрольної груп.

Метою формувального етапу була перевірка технології формування цих умінь у майбутніх учителів у навчальній діяльності. Реалізація першого етапу цієї технології передбачала визначення вихідного стану сформованості вмінь педагогічного прогнозування в студентів. Для проведення відповідної діагностики використовувалися такі методи дослідження, як спостереження, тестування, вивчення усних відповідей і результатів письмових робіт студентів, метод експертних оцінок, тест-опитувальник суб'єктивної локалізації контролю С. Пантелєєва й В. Століна, шкала Дж. Роттера, методики «Вимірювання раціональності» й «Від лялечки до метелика» тощо.

На основі отриманих даних відбувся розвиток мотивів студентів щодо усвідомлення необхідності опанування вміннями педагогічного прогнозування. Це передбачало: 1) визначення домінуючих у системі мотивації професійного становлення пізнавальних і соціальних мотивів студентів як підґрунтя для розвитку мотивів, необхідних для успішного формування вмінь педагогічного прогнозування; 2) забезпечення усвідомлення майбутніми вчителями значущості педагогічного прогнозування через розкриття його суті, ролі та місця в навчально-виховній діяльності; 3) створення сприятливої психологічної атмосфери на заняттях, у якій кожен студент відчував себе комфортно та не боявся робити помилки в процесі оволодіння новими для нього вміннями в галузі педагогічного прогнозування тощо. Для розвитку вищезазначених мотивів у студентів використовувалися такі методи й форми роботи, як лекції, бесіди, диспути, конкурси, ігри, науково-практичні конференції тощо.

На другому етапі реалізації технології забезпечувалося безпосереднє оволодіння майбутніми вчителями виділеними групами вмінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними й дослідницько-творчими. Так, на основі проведеного аналізу навчальних планів нами було виділено ті навчальні предмети, під час вивчення яких можна створити найкращі передумови для засвоєння студентами зазначених умінь, а саме: дисципліни психолого-педагогічного циклу («Загальна психологія», «Вікова психологія», «Педагогіка», «Основи педагогічної майстерності», «Історія педагогіки», «Методологія психолого-педагогічних досліджень», «Основи виховної роботи у школі») та методика викладання профільного предмета. Крім цього, для досягнення поставленої мети було розроблено спеціальний курс «Основи педагогічного прогнозування», який викладався студентам на добровільних засадах (робочу програму цього спецкурсу представлено в додатках дисертації).

На заняттях із вищевказаних навчальних дисциплін і під час позааудиторної роботи розкривалася суть основних понять педагогічної прогностики («прогноз», «прогнозування», «педагогічне прогнозування» тощо),

визначалися форми й види прогнозування, висвітлювалися роль, місце прогнозування в професійній діяльності вчителя, принципи та критерії, які дозволяють ефективно його здійснювати в педагогічній галузі тощо.

Крім того, на цьому етапі технології студенти виконували конкретні завдання, які сприяли оволодінню ними різноманітними методами дослідження, необхідними для реалізації педагогічного прогнозування: загальнонауковими (спостереження, експеримент, синтез, індукція, дедукція, порівняння, аналогія, історичний та логічний методи тощо), психологічних (тестування, ранжування, самооцінювання), а також спеціальними прогностичними (моделювання, уявний експеримент, екстраполяція, метод експертних оцінок тощо).

Студенти залучалися також до квазіпрофесійної діяльності, яка передбачала закріплення ними умінь педагогічного прогнозування в умовах, максимально наближених до реального навчально-виховного процесу в школі. Зокрема з цією метою майбутні вчителі розв'язували проблемні педагогічні ситуації, брали участь у різноманітних ділових іграх, тренінгах тощо.

Удосконалення вищевказаних умінь у студентів продовжувалося в процесі їхньої прогностичної діяльності під час проходження педагогічної практики. Для підвищення ефективності цього процесу з керівниками педагогічної практики проводилася спеціальна підготовча робота, у ході якої обговорювалося питання про те, які завдання прогностичного характеру мають виконати студенти. Крім цього, для майбутніх учителів були підготовлені спеціальні методичні матеріали, які допомагали їм у проведенні прогностичної діяльності в школі.

На контрольно-рефлексивному етапі реалізації технології проводився систематичний аналіз сформованості в студентів визначених груп умінь педагогічного прогнозування, а також здійснювався самоаналіз майбутніми вчителями динаміки розвитку цих умінь. На основі отриманих діагностичних даних за необхідності вносилися відповідні корективи в процес їх формування у студентів.

Особлива увага приділялася вивченню результатів педагогічного прогнозування майбутніх учителів, яке вони проводили в межах квазіпрофесійної діяльності та під час проходження педагогічної практики в школах. Для цього експерти та методисти уважно вивчали дії й результати прогностичної діяльності студентів під час їхньої участі в ділових іграх, тренінгах, а також у процесі реалізації ними педагогічної взаємодії з учнями. Це дозволяло зробити висновки про те, які види діяльності доцільно широко використовувати для формування в студентів умінь педагогічного прогнозування, на які вади слід звернути їхню увагу під час здійснення цього процесу.

Таким чином, на основі аналізу наукової літератури з досліджуваної проблеми розкрито суть понять «прогнозування» як спеціального виду передбачення, що генерує дані про майбутнє об'єкта на основі аналізу його минулого та сучасного, «педагогічне прогнозування» як комплексу наукових досліджень, спрямованих на отримання достовірної інформації про можливі перетворення й тенденції розвитку суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності.

Нами з'ясовано, що вміння педагогічного прогнозування є розумовими діями, що забезпечують отримання випереджальної інформації про досліджуваний об'єкт із метою оптимального вирішення поставлених навчально-виховних завдань і завдань подальшого розвитку кожного суб'єкта педагогічної взаємодії. Установлено, що для підвищення якості навчально-виховного процесу в загальноосвітніх закладах учителі мають оволодіти такими групами умінь педагогічного прогнозування: діагностичними, конструктивно-проективними, організаційно-комунікативними, дослідницько-творчими.

Експериментальним упровадженням зазначеної технології в процес навчання майбутніх учителів доведена її ефективність. Так, в експериментальній групі кількість студентів із високим рівнем сформованості цих умінь збільшилася на 11,9 %, а в контрольній — тільки на 0,8 %; водночас кількість студентів, у яких виявлено низький рівень сформованості цієї готовності, зменшилася в експериментальній групі на 37,5 %, а в контрольній групі — на 6,0 %.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів визначеної проблеми. Перспективними для подальшого наукового пошуку є проблема підготовки викладачів педагогічних ВНЗ до оволодіння студентами умінь педагогічного прогнозування, а також самих майбутніх учителів до організації самопрогнозування учнями особистісного розвитку.

### Література

1. Кабанська О. С. Оволодіння майбутніми вчителями процедурою педагогічного прогнозування у процесі позааудиторної навчальної діяльності // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2010. Вип. 37. С. 23–28.
2. Ткачова Н. О., Кабанська О. С. Обґрунтування технології формування умінь педагогічного прогнозування майбутніх учителів та аналіз результатів її впровадження // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. Харків : Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2011. Вип. 28. С. 25 — 31.
3. Кабанська О. С. Формування умінь педагогічного прогнозування в майбутніх учителів у навчальній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Харків, 2011. 20 с.

4. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Горбачова І. І. Формування професійної мобільності вчителів: акмеологічний підхід. Загальна середня освіта // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 6 (197). 96 с.
- Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Твердохліб Г. В. Професійна самореалізація педагогів: іншомовне освітнє середовище. Технологія самореалізації вчителів іноземної мови // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 7 (198). 112 с.

## THE PROBLEM OF STIMULATING FUTURE CHEMISTRY TEACHERS TO THE DISCOVERY OF INTELLECTUAL POTENTIAL IN THE SCIENTIFIC WORKS OF UKRAINIAN AND CHINESE RESEARCHERS

Hou Isyuan

Collaborator of the Faculty of Chemistry, Syntai Academy, China

Today is characterized by the requirements of employers for the high qualification of employees of any industry, including the education industry. The modern teacher must do his job so that it is productive. And this means that such a teacher must fully realize their own potential and teach the students. The issue of teaching chemistry students is too debatable, as students' interest in science subjects has decreased recently. This is due to the fact that professions related to chemical education and technological production on a large scale are disappearing. There is a lack of chemistry teachers in general secondary education institutions, but the number of budget places to study in this specialty in higher education institutions (HEIs) has decreased.

At the same time, we have hope for the revival and renewal of the production sphere in our country, the demand of specialists of chemical and technical profile, the qualitative training of chemistry teachers. According to the results of the analysis of scientific and practical achievements [1–13], the problem of stimulating future teachers of chemistry has affected not only domestic education but also higher education of other countries, including in China. Ukrainian Researchers and Practices, such as O. Gyrya, O. Ivashchenko, N. Chuvasova, T. Shevchuk [1; 9; 12] intensify the issue of creating conditions for the self-realization of chemistry teachers both in the course of professional training and in the workplace. Chinese scientists, such as Dai Tsinbao, Ma Limei, Chen Sinhua, Yang Chenin [2; 10; 13] also work on the problem of preparing a successful chemistry teacher. The scientists such as L. Kalashnik, T. Kostyukova, O. Shatskaya [11] describe the Chinese experience of teacher training. Familiarity with these and other research findings deepens our understanding of possible ways to improve the quality of chemistry teacher training, create favorable conditions for self-realization for them, and encourage future chemistry teachers to become creative at the creative level.

First of all, let us to pay attention to the definition by the scientist N. Chuvasova [9] the concept of «creative potential of future teachers of chemistry and biology» the essence of which is that the personality is a complex, open and self-organized system, the characteristics of which is the ability to creative search, creative self-realization in personal and professional life. Such a definition can be agreed with the addition of the specifics of the professional activity of a chemistry teacher, which clarifies the content of creative potential — the desire to engage in chemistry and pass on the experience to a new generation, knowledge of chemistry and the ability to solve problems, personal traits like perseverance and self-knowledge, ability to chemical experiments, caution and vigilance in handling reagents.

In our understanding, the term «intellectual potential of a chemistry teacher» is a prerequisite for explaining the meaning of the term «creative potential of a chemistry teacher.» However, there is an opinion by S. Efimenko [3] that intellectual-creative potential is an integrated quality of personality, which reflects the possibilities of actualization of internal resources of the individual in productive creative pedagogical activity and potential ability to intellectually-creative professional self-development. According to the author, this concept is characterized by the ability of the teacher to produce new ideas, navigate a fast-paced information environment and independently come out of non-standard situations and solve problems creatively. The structure of the intellectual and creative potential of the teacher consists of components (motivational, intellectual, creative, cognitive, emotional-volitional, personal) and their indicators. In general, it can be considered that the intellectual and creative potential of the teacher is a set of motivational, intellectually creative, cognitive, emotional-volitional, personality abilities of the personality.

Let us also mention the case of the existence and use of the term «spiritual potential of the teacher» (O. Haustova, L. Khomich) [6; 7]. There is also an opinion on the importance of developing the spiritual capacity of the teacher for the creation of a humanistic society as a whole and a harmonious teaching staff. L. Khomich proposes to provide the spiritual development of the teacher as follows. 1. Creating a situation of choice of alternative curricula and programs for the student to accept the content of a particular program, interested him. 2. Use of innovative forms of organization of activity in the educational process, including creation of pedagogical and creative workshops,



problem groups, which include students of all courses, as well as research laboratories for conducting experiments on psychological and pedagogical problems. 3. Formation of a high professional culture of communication through which cooperation and partnership should be developed. 4. Familiarization of the future teacher with his individual characteristics is required in the classes of general psychology and psychodiagnostics, focusing on drawing his own psychological portrait. 5. Aesthetization of the process of teaching students in the HEI, which is oriented to the use of forms and methods that contribute to the formation of pedagogical culture of the future teacher of arts.

In the scientific literature, we find at least another interesting idea. Researcher O. Haustova [6] in the practice of postgraduate education combined the idea of developing the spiritual potential of teachers with the use of information and communication technologies (ICT). ICT tools have been used to prepare (create or select) multimedia presentations and video materials for use in educational work with schoolchildren, and are divided into such features as: 1) presentations and videos aimed at inspiration, relaxation, creative stimulation of imagination; 2) presentations that have ethical, aesthetic and theoretical-pedagogical content. These presentations are divided into presentations-examples for creative activities of teachers to create similar materials for students; and presentations for teacher education and development; 3) presentations that allow for a corrective effect on teachers' attitudes toward life, themselves and others. The first group of stimulation and relaxation materials is presented with presentations and video materials that depict nature paintings, portraits (photos, videos, works of art), portraits, animations, accompanied by classical music or orchestral compositions. The second group of materials is presented by multimedia presentations, which are based on the principle of simultaneous presentation of information of several plans: educational-theoretical, spiritual-moral, artistic-aesthetic, musical.

The scientist O. Haustova gives the examples of such a combination of multiple content layers in a presentation to work with chemistry teachers in the postgraduate pedagogical process. With the aim of mastering the specifics of the use of art-pedagogical technologies in the teaching of chemistry, their features are illustrated by the example of the presentation «Burning». The artistic and aesthetic background of the presentation are paintings with flames, fire, candles, fire juggling, bonfires and more. The musical background is represented by the Royal Orchestra's song «Hooked on Bach».

O. Ivashchenko's study [4] formulates the concept of «future chemistry teachers' readiness to teach students the tasks of solving computational problems». The author examines the readiness of future chemistry teachers to teach students how to solve computational problems as a holistic, stable, multicomponent quality of personality, including fundamental, theoretical, practical and methodological knowledge, professional and psychological and pedagogical skills, experience. It names such components of the stated readiness as: motivational, substantive and procedural. The criteria for determining the levels of students' readiness for teaching students of solving computational problems were: students' attitude to teaching students to solve computational problems in chemistry, students' knowledge of teaching methods of students solving computational chemical problems, students' ability to teach computational problem solving students in chemistry.

Within the study, it should be noted that the willingness of future chemistry teachers to teach students how to solve computational problems has the implication of the formed intellectual abilities — to analyze, compare, summarize, draw conclusions. It is these abilities that underpin correct calculations and produce productive results.

Scientist T. Shevchuk [12] states that a chemistry teacher should be able to work with scientific and methodical literature and other information sources. To do this, in the student's years of study, the future teacher must master a foreign, preferably English, language for free translation of chemical information, methods of teaching material, to communicate with colleagues from other countries. Also important is the ability and knowledge of the techniques and techniques of chemical experimentation, as well as the method of preparation and use of virtual chemical experiment. The future chemistry teacher should be ready to teach such disciplines as: chemistry teaching methodology, chemistry history, extracurricular work and elective chemistry classes, chemical problem solving methods, all chemical disciplines, industrial practice at school, teaching practices in engineering and technique chemical experiment and the methods of teaching chemistry. It should be ready to: 1) perform a chemical experiment and prepare a virtual version; 2) studying historical data and developing scenarios for making presentations; 3) correction of existing and development of new curricula for elective courses and scenarios for extracurricular activities.

Chen Sinhua [10] describes the requirements for chemistry teachers who have to study curriculum standards in good faith, integrate curriculum concepts, understand the chemistry knowledge system, and create the correct curriculum concept and teaching concept. They should organize the content of the training, teach students to track the process of obtaining chemical knowledge, refine the basic concepts and methods of chemistry, develop the ability to think chemically, and discover the value of chemical knowledge. And also to master the level of students' education, the foundation of abilities, the psychology of learning, cognitive style, the wrong conception, difficulties in learning and the effects of learning.

Chinese scientists Ma Lymei and Yang Chenin [13] propose to improve teaching practice, to enable students to learn problems in practice, to generate problems and to solve problems with the guidance of teachers and their own thinking, and to turn teachers into reflective practitioners before starting work. Strengthening deep communication and collaboration with a practical base to transform theory and skills into real teacher behavior.

The conditions of increasing the effectiveness of vocational training in the development of creative potential of future teachers of chemistry and biology, given by N. Chuvasova [9], are also common for the training of teachers in various fields. Think of them as such that: increase: positive motivation (presence of persistent cognitive interests; presence of cognitive need); self-management of the learning processes and successful formation of the knowledge system (formation of intellectual skills related to the processing of the obtained information; formation of skills of speech and mental activity), pedagogical and educational environment (ensuring cooperation and co-creation of the teacher and students; situations of success and psychological comfort of each student; stimulation of self-improvement, self-criticism, self-confidence). At least, the positive thing is that such conditions are universal for teacher training in various fields. However, despite the fact that chemistry and biology are related to the natural sciences, the teaching of chemistry teachers has some specificity, as well as the teaching of biology teachers. Therefore, in the study, we do not lean towards such a combination of the terms «chemistry teacher training», «biology teacher training».

The authors of the article A. Kaspersky and O. Kuchmenko [5] give the theoretical and practical importance of chemistry in the preparation of technology teachers in HSE. Ideas of integrating the disciplines of chemistry and physics are expedient, which is explained not only by the limited educational time for their study, but also by the needs of in-depth knowledge of the mechanisms of processes and phenomena, of generalizing the material and making relevant conclusions. Important points are finding new approaches to the organization of individual and independent work of students, opening opportunities for creating an atmosphere of their creative self-realization. We join the opinion of the authors, the essence of which is that the higher the level of intellectual development of students, the higher their initial level of knowledge, the higher and future level of education of such a teacher. The intellectual development of future teachers is facilitated by educational projects, research, presentations, which both shape the intuition and creativity of the teacher. Somewhat trivial and controversial, in our opinion, is the opinion of the authors about the role of testing in improving the quality of students' individual work. We are inclined to use in the process of teaching the chemistry of creative tasks, mastering ICT to improve the work of the teacher.

The same opinion is expressed by the researcher O. Gyria [1] regarding the application of the problem-integrative approach to the preparation of a chemistry teacher in the HEI. We believe that this approach contributes to the formation of students' intellectual skills through many positions. The following items include:

- creation of integrative problem situations in chemistry lessons, setting and solving tasks based on them;
- motivation of cognitive activity of students, stimulation of interest in studying chemistry;
- diagnosis of the results of the educational process.

The function of stimulating future chemistry teachers to discover their intellectual potential is performed by the project method and the solution of creative tasks. For example, L. Chigrina [8] proposes mini-projects for high school students in chemistry, such as: «Nitrates for and against», «Fibers in human life», «Use of plastics», «Alternative fuels». According to the author, the use of this method provides the presentation of educational material at a deeper information and visual levels, contributes to the development of personality in the community. From our own experience we can clarify that it is the project method that develops the intellectual abilities of students and teachers, as the basis of the implementation of projects is the search for intellectual activities of participants in the educational project.

The mentioned author offers the topics of creative works, such as: «Chemistry is...», «Meaning of substances», «Safety», «Substances in our life», which uniquely increase the efficiency of assimilation of educational material due to the image that is of priority importance for a given person. Performing creative work and its positive results increases the score of thematic evaluation, stimulates further creativity, development of imagination, philological or artistic abilities, allows the teacher to enjoy a purely aesthetic enjoyment of the work of students.

Dai Tsynbao [2] There are several methods commonly used by teachers: teaching, discussing, experimenting and interviewing. When teaching in the classroom, teachers should choose appropriate teaching methods according to the location of the content of the learning and the real situation of the students, as well as stimulate the students' enthusiasm for participation in the classroom. For example, the innate nature of matter in chemistry, teachers can use heuristics to explain; When studying the nature of chemical elements, teachers can use experimental methods, research methods to explain.

O. Shatskaya [11] thinks that distance education in China has many advantages, including: professional training of people of all ages of different social strata, a wide range of disciplines, non-traditional teaching methods (radio, telephone, television classes, Internet, on online discussions), unlimited time (study when there is time), organization of lifelong learning, retraining, additional education, saving money and time compared to traditional training. For China, a country with large territories and large populations, distance education is becoming more widespread and open.

Thus, the scientific works of domestic and Chinese researchers intensify the problem of stimulating future chemistry teachers to discover their intellectual potential through the introduction of active teaching methods, the use of ICT tools, professional development of teachers.

### Bibliography

1. Gyria O. Problemno-intehratyvnyi pidkhdid do vdoskonalennia metodychnoi pidhotovky vchytelia khimii v pedahohichnomu universyteti // Imidzh. 2013. № 6. P. 3–5.
2. Dai Tszynbao. V sootvetstvyi s kontseptsyei novoi uchebnoi prohrammy metody povysheniya pedahohycheskoi sposobnosti prepodavatelei khymyy v srednei shkole // Uchymisia ezhenedelno. 2017. № 6. P. 104–105.
3. Iefimenko S. M. Rozvytok intelektualno-tvorchoho potentsialu maibutnoho vchytelia tekhnolohii u protsesi profesiinoi pidhotovky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.04 «Teoriia i metodyka profesiinoi osvity». Kirovohrad, 2015. 20 p.
4. Ivashchenko O. V. Tekhnolohiia pidhotovky maibutnykh uchyteliv khimii do navchannia uchniv rozviazuvaty rozrakhunkovi zavdannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka navchannia». Kyiv, 2007. 21 p.
5. Kasperskyi A. V., Kuchmenko O. M. Formuvannia fakhovoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv tekhnolohii v protsesi vyvchennia khimii // Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho nats. un-tu im. Ivana Ohiiienka. Seriia pedahohichna. № 20. 2014. S. 21–22. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2307-4507/article/view/36796/33022>.
6. Khaustova O. V. Uprovadzhennia osvity proektiv u praktyku rozvytku dukhovnoho potentsialu vchyteliv u systemi pisliadyplomnoi osvity. URL: [https://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp9/haustova.pdf](https://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp9/haustova.pdf).
7. Khomych L. O. Spiritual Teacher potential — the key to creating humanistic society Professional education: pedagogy and psychology (14). 2012. P. 184–191.
8. Chyhryna L. V. Vykorystannia elementiv produktyvnoho navchannia na urokakh // Tekhnolohii navchannia khimii u shkoli ta ZVO : zb. tez dopovidei Vseukr. nauk.-prakt. internet-konf. za zah. red. T. V. Starova (vyd. 1-e). Kryvyi Rih : KDPU, 2018. P. 78–80.
9. Chuvasova N. O. Teoretychni i metodychni zasady rozvytku tvorchoho potentsialu maibutnykh uchyteliv khimii ta biolohii u vyshchikh navchalnykh zakladakh : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04. Cherkasy, 2017. 531 p.
10. Chэн Synkhua. Optymyzatsyia prepodavanyia khymyy v srednei shkole // Podhotovka uchyteliv nachalnykh y srednykh shkol. 2017. № 371 (6). P. 45–48.
11. Shatska O. P. Pidhotovka vchyteliv u systemi dystantsiinoi osvity. URL: <http://ea.donntu.edu.ua/bitstream/123456789/11606/4/%D1%88%D0%B0%D1%86%D0%BA%D0%B0%D1%8F.pdf>.
12. Shevchuk T. O. Vymohy do pidhotovky vchytelia khimii v umovakh reform suchasnoi ukrainskoi shkoly. P. 284–285. URL: <http://library.vspu.net/bitstream/handle/123456789/3923/2018Melitopol.pdf?sequence=1&isAllowed=y#page=283>.
13. Yan Chenyn, Ma Lymei. Yspolzovanye pozytyvnykh metodov dlia podhotovky prepodavatelei khymyy v ramkakh natsyonalnoi systemy kvalyfykatsyonnykh ekzamenov prepodavatelei // Khymycheskoe obrazovanye. 2017. № 38 (20). P. 46–50.

## SPIRITUAL-INTELLECTUAL DEVELOPMENT OF THE PERSONALITY IN THE CONDITIONS OF NURSING AESTHETIC TASTE IN THE FUTURE MUSIC-PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF UKRAINE AND CHINA

**Chzhou Min**

Music teacher at the Conservatory of Music, Tszhetsyian Normal University, China

The aesthetic taste of a person characterizes his upbringing and aesthetic culture. This ability of the individual to perceive, react emotionally to different views of beauty, to evaluate and distinguish the beautiful from the ugly in reality and in art, to reveal in the phenomena traits of the tragic and comic develops a young man. It is difficult for modern youth to navigate the canons of the beautiful, to adhere to their own aesthetic taste. This is hindered by various tendencies of imitation of false values, popularization of non-aesthetic production among the population, lack of aesthetic perfection in the environment. Students borrow from the family a model of behavior and attitudes toward human values, but often parents do not have a high level of aesthetic education. Therefore, the gaps in aesthetic education should be filled by the teacher, especially the teacher of musical art, because «in his hands» is a wonderful instrument of spiritual influence on the student's personality — music.

The process of nurturing aesthetic taste takes place in the professional training of music-teaching staff, as their lessons reveal the students' ability to imagine, aesthetically evaluate the positions of public life. Teachers who are able to be guided in pedagogical work on the best ideals and beliefs, to be a model of the aesthetically educated person have to create aesthetic culture of pupils.

Within the framework of the study, we have analyzed and identified areas that are close to a particular problem. These are:

- aesthetic education of the subjects of the educational process, justification of its necessity and expediency for the development of a harmonious personality (Li Tsihua, Ma Wei, Su Siaohuan, Uytukena, Hu Tsing);
- the role of music in the cultivation of aesthetic taste as a component of the aesthetic education of participants in the educational process (Wang Lei, Yu Chzhan);

- nurturing aesthetic taste in the professional training of future music-teaching staff in higher education institutions (S. Vitvitska, G. Lazarenko, Liu Tsiansian).

In the scientific literature [1–12], the connection between the spiritual and intellectual development of the individual with the aesthetic education of future music-pedagogical workers in Ukraine and China is insufficiently disclosed. The analysis and comparison methods are underused. The system of aesthetic education of future teachers of music art is not disclosed, one of the links of which is the formation of aesthetic taste of personality. The mechanisms of influence of musical art on education of aesthetic taste in future teachers of musical art both in Ukraine and abroad are insufficiently written out. The practical importance of musical art for the aesthetic education of future teachers is much broader than described in the research.

Studies of the pedagogical experience of Chinese educators conducted by Uyutkena [9] refer to aesthetic education as one of the important components of preparing young people for life. Historically, this upbringing has been tested and has a definite lifespan. In ancient times, the aesthetic education of young people was not paid attention, especially during the Confucian period.

Now, according to Su Siahuan [8], Chinese schools should not only provide mental education, but most of all pay attention to moral, physical and aesthetic education, to instill work skills and education through social practice. This should intersect and develop harmoniously so that students are fully developed and grow strong.

In the context of the exchange of experience, it is especially valuable that the pedagogical ideas of Ukrainian teacher V. Sukhomlinsky about mental education have become a component of pedagogy, which in China is called «the education of natural qualities». As noted by Lee Tszihua [5], comprehensive moral, mental, physical, including aesthetic education, is possible only if the individual traits of the student's personality, his features are taken into account. An important role in the promotion of pedagogy of «education of natural qualities» is played by the state program of compulsory nine-year education and the need to teach everyone without exception children. From the standpoint of our own research we believe that the aesthetic taste of a person is important for his quality, which is brought up from a young age.

The identified tasks of the Chinese school clearly state the relevance and appropriateness of aesthetic education in the aspect of comprehensive harmonious development of the individual. Regarding the development of university education, in particular the theory and practice of ethno-aesthetic culture formation in China, scholars mention the decree «On the Reform of the Education System» (1985) and «The Program of Reform and Development of China's Education» (1994). Based on the analysis of these legal documents, it can be concluded that in the new economic and political conditions of the PRC becoming one of the priority areas of youth work is the education of students' ethno-aesthetic culture [10].

The study by Hu Tsing [10] states that the ethno-aesthetic culture of young people is manifested in their ability to feel beautiful, to strive for beauty in the surrounding world, to be guided by the ideals of traditional folk art. The value of such a culture for a person is that its formation helps the creative self-realization of the individual in professional activity. The author emphasizes that the education of students' ethno-aesthetic culture should take place in such directions as: formation of ethno-aesthetic self-consciousness and emotional sensitivity to the achievements of traditional culture and involvement in different types of ethno-aesthetic culture.

Ukrainian scientist S. Vitwytka [2] stresses the need to create an aesthetic environment in a higher education institution, which in her opinion implies the creation of an aesthetic atmosphere in the educational process, the use of an aesthetic culture in teaching the content of academic disciplines, conducting extra-curricular work, as well as Thus, in the construction of interpersonal relationships in the teaching staff. We fully agree with the authoritative scientist that aesthetic culture and upbringing should enrich and develop partnerships between colleagues, «elevate» the educational space to higher intercontinental steps of development of the set tasks.

An analysis of the scientific literature (Wang Lei, Yi Chzhang) shows that one of the most effective ways of aesthetic education is musical art. Improving the aesthetic taste of music teachers is of great practical importance for achieving the higher quality goals of higher education. These teachers should constantly stimulate their inner aesthetic desires, strive for nurturing their own taste, improve their creative achievements, and be persistent in promoting the national culture.

According to Ma Wei [7], Chinese music has an educational influence on the formation of a young person's personality and entered the musical life of Europe in the twentieth century. For examples: G. Maler's composition of «Songs of the Earth» on poems by Chinese poets, F. Buzoni and J. Puccini's operas «Turandot», I. Stravinsky's opera «Soloveiko» on Chinese subjects, B. Bartok's ballet «The Strange Mandarin» and R. Glier's ballet «Red Flower», J. Adams' opera «Nixon in China». By the way, the classic of the «new theater» of the twentieth century. — B. Brecht Theater is based on the drama of the Beijing Opera. K. Orff, who imitated Brecht's dramaturgy in his «stage cantatas», showed in the music the «borders» of European and Eastern cultures. Piano, together with percussion instruments, formed a steady timbre of compositions by this author, drawing on analogies to the search for Chinese composers, including those writing for pianos.

At the same time, as Chzhang notes, the principles of Ukrainian vocal and pedagogical art are completely unfamiliar in China. There is also a lack of experience of interpersonal communication in the music-pedagogical team. “Special professional and experimental studies of the influence of interpersonal communication in the solo singing class on the whole process of forming vocal and technical skills have never been raised in my country, and no such studies have been conducted. That is why I am not only interested in this problem as a performer, but first of all as a teacher, because, in my opinion, vocal pedagogy does not fully utilize the possibilities of interpersonal communication to create favorable conditions in the process of which the necessary vocal formation takes place. -technical and performing skills” [12, p. 3].

In the study by Tsin Nan [11], one of the indicators of the information-cognitive criterion of the effectiveness of vocal training of Chinese students in the system of music-pedagogical education of Ukraine was attributed the ability to aesthetically evaluate vocal works. It is noteworthy that the high level of vocal training of students characterizes the degree of erudition in the field of national and world culture, understanding of artistic trends of art, style and genre features of performing vocal works, historical conditions and tendencies of development of art of different peoples of the world, vivid expression of personality. to the performed musical works and the experience of their aesthetic evaluation. In this sense, the connection between musical art and aesthetic activity as a subjective feature of music teaching staff is traced. Despite the fact that the author does not emphasize the aesthetic taste of students, his signs are laid in the individual attitude to the works of music and assessing their quality of performance.

The cultivation of aesthetic taste in the future music-pedagogical workers is in the process of mastering them the basics of vocal skill. We fully agree with I. Kulikovskaya [4], that the issues of forming vocal and pedagogical skills as a component of professional training of future music teachers require attention and development of both content and organizational content. If the scientist puts forward such reasons as: limited vocal training with general recommendations on the number of hours of singing (2-4 hours), involvement of students in the choir, through which the individuality of their singing voice is lost, then in our case we will add that it is not spoken in work programs and in practice about the role of vocal skill in cultivating the aesthetic taste of future music-teaching staff.

According to A. Karpenko [3], the singing voice is a gift of God and a great talent. It should be emphasized that good singing has a positive effect on the formation of aesthetic tastes of a person, his musical and imaginative thinking, he feels pleasure and enjoyment of the beautiful. However, there are flaws in the work of vocalists that negatively affect our sense of beauty. It is enough to mention similar contests of young singers, such as the X-factor contests, Voice of Ukraine, which makes mistakes. Spectators are annoyed by the voltage of the singer's vocal system, which goes into shouting, inability to use the microphone, etc. All this testifies to the insufficiently formed vocal skills of the contest participants and the negative impact on the aesthetic tastes of the audience.

The problem we find is also relevant for Chinese singers who have vocal skills. Chinese students' vocal training and singing techniques take into account the particularities of singing, dance and musical accompaniment in Chinese music culture. This is historically due to the practice of folk music, etiquette of court and temple ceremonies. However, Chinese researchers Tsin Nan [11], J. Chzhang [12] note that the experience of Ukrainian educators and musicians is little known in the PRC. In addition, the mentioned works do not pay enough attention to the ways of cultivating the aesthetic taste of both domestic and foreign future music-pedagogical workers.

In our view, although indirectly, the components of the aesthetic taste of future music teachers are discussed in Van Lei's work [1]. The research focuses on the artistic and creative support of the development of communication and the development of flexible behavior of students in preparation for stage performances, stimulation to self-search and creation of an executive interpretation of a vivid artistic image of a vocal work. Practical importance is of such methods of pedagogical work, such as: training, creative tasks, performing interpretation of vocal works. We fully agree with the author that the mentioned methods stimulate the activity of students in artistic, cognitive and vocal performing activities, allow them to become more familiar with the means and techniques of expressive performance, meaningful reproduction of artistic and musical images. In this way, one must form one's own attitude to the choice and methodology of teaching a piece of music based on the aesthetic taste formed.

Within the limits of the practical importance of music for the education of the aesthetic taste of future music teachers in higher education institutions, we offer a special seminar on the theme: «Vocal art in human life» for students, teachers and students. Here is an example of what will be considered.

1. Vocal art, its history and development in China.
2. Similar and divergent tendencies of mastering vocal arts knowledge and skills in Ukraine and China.
3. The influence of vocal art on the cultivation of aesthetic taste in future music teachers in higher education institutions.
4. Techniques, techniques, methods of self-education of aesthetic taste in future teachers of music art in institutions of higher education.
5. The future of vocal art.

Music therapy does treat the personality, and it also nurtures its aesthetic taste. It is difficult for modern youth to navigate the canons of the beautiful, to adhere to their own aesthetic taste. This is hindered by various tendencies of imitation of false values, popularization of non-aesthetic production among the population, lack of aesthetic perfection in the environment. The aesthetic taste of a person characterizes his upbringing and aesthetic culture. This ability of the individual to perceive, react emotionally to different views of beauty, to evaluate and distinguish the beautiful from the ugly in reality and in art, to reveal in the phenomena traits of the tragic and comic develops a young man.

Educational potential of music therapy is still underutilized in pedagogy. Therefore, such gaps should be filled by the teacher of music, because «in his hands» is a wonderful instrument of spiritual influence on the individual — music. Yes, he must know and be able to calm and relieve the emotional tension of students using the sounds of flute, playing the violin and the piano. The classical works of Beethoven, Vivaldi, and Chopin positively influence the inner health of students. Such listening to music helps students to gain emotional stability, to develop their imagination through sounds that mimic the sounds of the sea, the forest.

Based on the analysis of the scientific works of Ukrainian and Chinese scholars on the education of aesthetic taste in future music teachers in higher education institutions, the following conclusion was reached.

1. The research is about the relevance of spiritual and intellectual development of students. However, the issues of spiritual and intellectual development of music and pedagogical workers of Ukraine and China are insufficiently addressed. In China, an aesthetic problem is the aesthetic education of young people. However, we have not seen a link between spiritual and intellectual education and the cultivation of aesthetic taste in music teaching staff.

2. The essence of the concept of «spiritual and intellectual personality development» is defined as the ability of music-pedagogical workers to analyze, compare, feel, perceive and transmit the beautiful by means of musical art. Particular attention is paid to the education of students in an atmosphere of beautiful and harmonious, the combination of spiritual and aesthetic during the intellectual development of the individual.

3. It is suggested to add to the practical importance of music for spiritual and intellectual development and education of aesthetic taste of future teachers of music art in institutions of higher education holding a special seminar on the theme: «Vocal art in human life, its role in the spiritual and intellectual development of personality» for students and students.

Prospects for further exploration in this area are the development of universal technology for the education of future teachers of music and ways for its implementation in Ukrainian and Chinese universities and conservatories.

### Bibliography

1. Van Lei. Formuvannya vokalno-stsenichnoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzyky : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia». Kyiv, 2010. 23 p.
2. Vitvytska S. S. Estetychne vykhovannia maibutnoho vchytelia v konteksti idei V. O. Sukhomlynskoho // Estetychne vykhovannia ditei ta molodi: teoriia, praktyka, perspektyvy rozvytku: zb. nauk. prats / za red. O. A. Dubaseniuk, N. H. Sydorchuk. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDU imeni I. Franka, 2012. P. 142–150.
3. Karpenko A. P. Formuvannya vokalno-vykonavskoi maisternosti shliakhom podolannia nedolikh vokalistiv-pochatkivtsiv. *Molodyi vchenyi*. № 9.1 (36.1). Veresen. 2016. pp. 75–78.
4. Kulikovska I. S. Umovy formuvannya vokalnykh umin yak kompetentnisnoi skladovoi chastyny profesiinoi maisternosti maibutnoho vchytelia muzychnoho mystetstva // Pedahohichni nauky : zb. nauk. prats. 2017. Vyp. LXXX. Tom 1. P. 163–170.
5. Li Tszikhua. Tvorche vykorystannia spadshchyny V. O Sukhomlynskoho v KNR : avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky». Kyiv, 2005. 22 p.
6. Liu Tsiansian. Formuvannya khudozhnoi kompetentnosti maibutnykh uchyteliv muzyky ta khoreografii v pedahohichnykh universytetakh Ukrainy i Kytaiu : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia». Kyiv, 2010. 25 p.
7. Ma Vei. Kontseptsiia formy v muzytsi Kytaiu i Yevropy: aspekty kompozytsii ta vykonannia : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 17.00.03 «Muzychne mystetstvo». Odesa, 2004. 16 p.
8. Su Siaokhuan. Osnovnye svedeniya o Kytae. Obrazovanye v Kytae. Reformy y novshestva. Mezhhkontynentalnoe yzdatelstvo Kytaia. Mai 2002. 190 p.
9. Uiukenka. Aktualni problemy reformuvannia zahalnoi serednoi osvity v KNR : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.01 «Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky». Kyiv, 2000. 17 p.
10. Khu Tsiin. Pohliady kytayskykh ta yevropeiskykh naukovtsiv na strukturu ta zmist etnoestetychnoi kultury osobystosti // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia : zb. nauk. prats. Kyiv : Vyd. tsentr KNLU, 2015. № 52. P. 60–63.
11. Tszin Nan. Metodychni zasady vokalnoho navchannia studentiv z KNR u systemi muzychno-pedahohichnoi osvity Ukrainy : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriia ta metodyka muzychnoho navchannia». Kyiv, 2009. 23 p.
12. Chzhan Yi. Vokalno-pedahohichna tvorchist yak peredumova vykonavskoi diialnosti spivaka : avtoref. dys. ... kand. ped. nauk : spets. 17.00.03 «Muzychne mystetstvo». Odesa, 2006. 19 p.

## КИТАЙСЬКА ЕСТРАДНА МУЗИКА ЯК ЗАСІБ ДУХОВНОГО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

Ло Юаньвень

викладач музичного коледжу Нормального університету Ханчжоу, Китай

Духовно-інтелектуальне виховання китайської молоді є невід’ємним компонентом розвитку освіти в країні. Китайське суспільство, як зазначає О. Шапарик [10], звертається до якості освіти як життєво необхідної умови ефективної орієнтації молоді в соціальних, політичних, економічних ситуаціях. Під впливом освітніх реформ інших країн китайська освіта також зазнає активних трансформацій. Стратегічні ідеї розвитку освіти в КНР (оптимізація структури освіти, розбудова ефективної системи державної освіти в малих містах сільської місцевості; реалізація принципу рівного прозорого доступу до освіти; скорочення регіональних відмінностей в освітній сфері; забезпечення високої якості освіти) окреслено в таких документах, як: Постанова ЦК КПК щодо реформи системи освіти (1985), Закон про обов’язкову освіту (1986), Програма реформ і розвитку освіти (1993), Закон про вчителя (1993), Закон про освіту (1995, 2006), Довгострокова програма КНР з реформування й розвитку освіти на період 2010–2020 рр.

Духовно-інтелектуальний розвиток молоді закладено в проекті модернізації освіти Китаю і проголошено на найближчу перспективу нові стратегії розвитку спеціальних навичок, інтелекту, формування і вдосконаленні якості освіти, збагачення змісту, форм і методів навчання ідеологією національної культури, всебічного розвитку особистості з акцентом на моральний, інтелектуальний та фізичний розвиток особистості, її життєвої позиції й гуманістичних цінностей.

У межах дослідження висуваємо мету — дослідити роль китайської естради у вихованні духовності й інтелектуальних здібностей молоді, розкрити значущість професії педагога-музиканта як носія духовно-інтелектуальної культури китайського народу та особливості його вокальної підготовки.

Упродовж XX століття китайська поп-музика мала злети і падіння. І лише завдяки музично-педагогічним працівникам КНР поп-музика зміцніла й набула розвитку в останні часи. Заснував поп-музику в Китаї в 1927 р. Лі Цзиньхуй, котрий в Шанхаї написав популярну пісню «П’ятий дощ». Однак, існувала думка про те, що поп-музика є «звуками співака» і тому вона не стала предметом музикальної школи.

Ізоляція Китаю від інших країн, звичайно, гальмувала процес зародження й поширення поп-музики. Перша школа поп-музики, не дивлячись на консерватизм музичної спільноти, дала китайській молоді новий напрям творчого самовираження. У межах програми Китайської школи пісні й танцю майбутні музично-педагогічні працівники набували досвіду вокальної, танцювальної та інструментальної музики. Поєднання танцю з популярною музикою захоплювало молодь, викликало інтерес до нового й нестандартного в музичному мистецтві.

Із 1937 р. по 1949 р. поп-музика набула особливого розвитку в Китаї. Прибійниками цієї музики були актори Бай Хонг, Ван Ренмей, Чжоу Сюань, котрі також популяризували цей вид естрадної музики. Молоді подобалося виступати групою, публічно виражати себе в текстах пісень, танцях. Проте, працівники музичного мистецтва розподілилися на дві течії — одні займалися саморозвитком та інноваціями в музичній галузі, а інші — в музиці вбачали політичний підтекст пропагування марксизму-ленінізму в країні, розвивали етнічний напрям музичного виховання.

Після заснування Нового Китаю в 1949 р. певний час по різним причинам поп-музика стала зникати. Знову популяризації вона набула завдяки китайським обмінам з Радянським союзом, коли музично-педагогічні працівники мали доступ до класичної і танцювальної музики. Завдяки соціальній стабільності почали створюватися музичні коледжі.

Після закінчення Китайської культурної революції, особливо після Третього пленарного засідання 11-го Центрального комітету, була відновлена політика «Подвійна сотня». У такому політичному середовищі китайська поп-музика набула нової популярності. Ця форма мистецтва, яку легко сприймати в спілкуванні та є різноманітною за формою, стала важливою частиною соціальної культури. У той час в Китаї з’явилася велика кількість музикантів поп-музики. Більшість з них родом з пісенних і танцювальних труп, або класичної музики, а деякі з них були самостійними. Вони забезпечували важливий освітній контингент для відкриття популярних факультетів у китайських університетах. Так, у 1990-х роках у Китаї були музичні популярні спеціальності, які пропонували заклади вищої освіти — Консерваторія музики Шеньяна, Уханська музична консерваторія, Консерваторія музики в провінції Сичуань, Консерваторія музики Гуанчжоу Сінхай, Пекінський інститут сучасної музичної підготовки.

Нині в Китаї поширені два напрями поп-музики. 1. Мандопоп — ще в 20-роки XX століття зародився цей напрям. Виконується мовою мандарин, тобто групи діалектів, на яких розмовляють китайці північної частини країни. 2. Кантоп — з 1960-х років розвивається під впливом джазу, рон-н-ролу і західної поп-музики. Ви-

конується на кантонському діалекті, є характерною для населення південної частини Китаю. Такий вид естради переважно використовується шоу-бізнесом [4].

У XXI ст. у Китаї вища освіта розвивається у відповідності з міжнародними стандартами. Тому музичні факультети в закладах вищої освіти виникають як «гриби після дощу». Опишемо зміст навчання студентів. Перший рік навчання — це обов'язковий курс теорії якості, який має бути освоєний студентами популярної музичної школи. Курс ділиться на дві частини, одна з яких — навчальні дисципліни з політики, англійської мови, комп'ютеру і спорту, котрі навчають студентів основним соціальним навичкам. Інша частина курсу — пов'язана із базовою теорією популярної музики — історії китайської музики, історії розвитку західної музики, історії популярної музики, а також навчальна дисципліна із світової історії музики, в яких представлені стилі поп-музики і класичної поп-музики.

Другий рік навчання — професійний обов'язковий курс. На цей курс припадає найбільше навчальних дисциплін, годин навантаження і частки кредитів. Протягом чотирьох років навчання в коледжі студенти не тільки мають основні професійні напрями в тиждень, але також вчать музичному аналізу, поп-музиці і звуку, вокальному навчанню, хору, імпровізованому супроводу, створенню пісень, MIDI.

Третій рік навчання — професійний вибір і самовизначення студентів. Професійні факультативи відділу популярної музики включають вивчення видів музичного мистецтва і використання різних інструментів, як: джазовий танець, сучасний танець, мандарин, хост-клас, сценічне освітлення, тюнінг. Студенти вибирають заняття відповідно до своїх інтересів.

Четвертий рік навчання — викладацька практика на кафедрі прикладної музики. Він складається в основному з класів ансамблів і публічних виступів.

Таким чином, поп-музика в Китаї мала завжди популярність, незважаючи на певні політичні й соціальні перешкоди. Така музика сприяє творчому самовираженню людини, емоційному сприйняттю красивого через поєднання виконання пісень з танцями.

Особлива увага приділяється особистості педагога-музиканта. Так, Хань Цин [4] зазначає, що професія педагога-музиканта є неподільною єдністю педагогічного та мистецького мистецтва, а її ефективність залежить від творчого розвитку педагогічних і спеціальних здібностей. Водночас, у підготовці естрадного вокаліста важливе місце належить якісній вокальній спеціалізації, ретельного відбору концертного репертуару, харизми вокаліста, естетичного представлення художнього твору.

Музично-педагогічні працівники, в свою чергу, намагаються пізнавати нове, пропагувати красу музичного таланту, приєднуватися до світової музичної й освітньої спільноти. Освітній процес і творче самовираження музично-педагогічних працівників є невід'ємними частинами нашого уявлення про специфіку підготовки фахівців музичного мистецтва. Пояснимо це тим, що не можна розкривати музичний талант людини колись і десь, він виявляється безпосередньо в процесі навчання музичної освіти. Нам імпонує думка Чжан Яньфен [9] про те, що виконавська діяльність співака слід поєднувати з його акторською творчістю. У зв'язку з цим існує поняття статусу художнього самовираження музично-педагогічних працівників, суть якого відбиває публічний образ виконавця пісень.

Творче самовираження особистості відбувається в процесі формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва. У науковій праці Ген Цзінхен [1] визначено психолого-педагогічну сутність та компонентну структуру сценічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва, розроблено критерії і показники сформованості досліджуваного феномена у студентів музично-педагогічних факультетів, обґрунтовано поетапну методіку формування сценічної культури майбутніх учителів у процесі навчання естрадного співу. Запропонована методика формування сценічної культури майбутнього вчителя музичного мистецтва ґрунтується на активізації мотиваційної, когнітивної і діяльнісної сфер особистості студента у процесі опанування естрадного співу, передбачає послідовність проведення педагогічної роботи згідно мотиваційно-стимулюючого, інформаційно-накопичувального, діялісно-коригувального та творчо-самостійного етапів.

Як зазначає Л. Пастушенко [2], діялісно-креативний компонент професійної компетентності музично-педагогічних працівників діяльності підвищує продуктивність їхньої діяльності. На думку автора, такий компонент передбачає розвинену здатність учителя музики діагностувати музичні таланти учнів, коригувати недоліки їхнього музичного розвитку, планувати й організувати уроки музики та індивідуальні заняття з окремими учнями, розвивати вокально-слухові знання й уміння, навчати учнів аналізувати й інтерпретувати хорівий твір, розпізнавати «родзинку» виконуваних творів. Підтримуючи позицію цитованого автора, зазначимо про те, що важливим результатом формування професійної компетентності музично-педагогічних працівників є їхнє творче самовираження, тобто здатність максимально повно розкривати власні музичні здатності, опанувати музичні твори й творчо підходити до їх інтерпретації. Важливим моментом у творчому самовираженні згаданих вище працівників є глибоке осмислення змісту й виховної актуальності його застосування на публічних виступах, оцінювання й коригування власних результатів.



Як зазначає Чен Дін [6], популярними в Китаї є спів у опері, вивчення великої кількості вокального матеріалу, особливо народних пісень. Найбільш усвідомленими умовами ефективного формування вокальних умінь є оволодіння багатьма методиками, у яких велике значення надається активному чуттєво-емоційному включенню співака у виконання музичного матеріалу та застосуванню вправ на дихання. Серед основних причин гальмування вокальної досконалості, за відповідями китайських студентів, є відсутність прогресивної методики, належної вокальної практики та уникання перспективних теоретичних розробок стосовно формування вокальних умінь.

Як вважає Чжан Ксулей [8], викладачі вокальної музики в коледжах і університетах Китаю мають обирати принцип колективного, групового та індивідуального форм навчання, а також навчання відповідно до їхніх здібностей до викладання вокальної музики. У процесі навчання викладачі мають безпосередній контакт і повне розуміння з кожним студентом, вони можуть розробити і організувати план навчання відповідно до різних характеристик голосу, базового рівня і переваг кожного студента. Це дає змогу студентам підвищити впевненість у собі та мотивацію до пізнання вокальної музики, в той же час вони можуть глибше зрозуміти свій власний вокальний потенціал, далі вивчити власні характеристики голосу, по-справжньому сприяти успішності студентів, підвищити академічну успішність студентів і підвищити якість підготовки персоналу.

Принципи навчання та концепції освіти студентів відповідно до їхніх здібностей не тільки відіграють важливу роль у процесі викладання вокальної музики, але також відіграють провідну роль у виборі навчального змісту та навчальних матеріалів. Навчальний зміст — це не тільки носій знань, він є важливою основою для викладацької та науково-дослідної діяльності, її вибір прямо відображає пізнання та важливість викладання вокальної музики у коледжах та університетах, це втілення концепції викладання шкільної вокальної музики та може впливати на подальший напрям розвитку студентів. Викладачі вокальної музики коледжу повинні вибирати навчальні матеріали для вокальної музики відповідно до філософії викладання навчання студентів відповідно до їхніх здібностей, а також розробляти зміст навчання вокальної музики, щоб забезпечити безперерйне виконання завдань викладання. Навчальний зміст класу вокальної музики повинен бути організований відповідно до загального рівня студентів у музичному класі та їх індивідуальних відмінностей, необхідно поважати індивідуальність і відмінність кожного студента і забезпечувати цілісність процесу вокального навчання. У класі вокальної музики кожен студент є самостійною людиною, їхні голосові умови, усвідомлення і сприйняття, хобі, рівень музичної грамотності та музична основа також різні, тому вчителі знаходяться в процесі навчання.

Нині навчальні матеріали, що використовуються у викладанні вокальної музики в коледжах і університетах Китаю, багаті за змістом, різноманітні, тому необхідно вибирати різні навчальні матеріали для вокалу відповідно до цілей вокальної підготовки кожної школи. Наприклад, навчальні матеріали, присвячені умінням та навичкам вокального співу, включають «навички вокалу», «навички вокального співу та вистави» тощо. Подібні навчальні матеріали для вокальної музики переважно зосереджені на формуванні навичок вокального співу. Навчальний матеріал вокальної музики включає в себе «Китайський національний курс вокальної музики» та «Національну теорію та практику вокальної музики».

Формування голосової культури є також важливим чинником успіху музично-педагогічних працівників. На думку української ученої Л. Перетяги [3], голосова культура особистості є інтегрованим, системним, динамічним утворенням, котре зумовлює покращення мовленнєвого аспекту професійної підготовки майбутніх учителів. Голосова культура особистості включає гігієнічний, технічний, психологічний, професійний (педагогічний) аспекти. Якщо гігієнічний і технічний складові забезпечують технологію використання голосових якостей, то психологічний і педагогічний — творче використання голосових якостей у поставлених завданнях та умовах професійної діяльності. До голосової культури музично-педагогічних працівників висуваються такі вимоги, як: чиста інтонація, чітка дикція, слуховий самоконтроль, резонаторно-рефлексія, уміння виконувати будь-який стиль співу в діапазоні від народного до естрадного, пісні з дитячого репертуару до партії у хоровій партитурі, здатність використовувати вокальний голос у освітньому процесі із школярами.

Як зазначає Чжан Яньфен [9], діяльність вокаліста передбачає побудову і вдосконалення власного музичного інструменту — голосового апарату. До уваги дослідника звернуті уроки музики пекінської опери, що вимагають відповідної підготовки, зокрема вокальної виконавчої підготовки співаків — володіння голосовим апаратом, інтонаційно-слуховим апаратом, рефлексивно-операційними мисленнєвими процесами.

Учені Л. Перетяга, Л. Чернова [3; 7] схильні до думки про те, що нині актуальною проблемою людини є захворювання голосу, в тому числі й представників голосомовних професій. Уваги заслуговує захворювання, котре називається фонастенія або нервові функціональні захворювання голосу. Причинами такого захворювання є перенапруження голосового апарату, постійне підвищення голосу в розмові з іншими людьми, зловживання крайнім верхнім діапазоном голосу тощо.

Ху Цзінью [5] звертає увагу на те, що цінності, вміння цінувати і розуміти красу є важливими компонентами якісної освіти в Китаї. Музична освіта в доповненні до концентрації на студентах вокальної майстерності, а також навчання для студентів естетичних концепцій рівні важливості для музичної грамоти. Звуки поп-

музики не вимагають великої майстерності, атмосфера є відносно простою й легкою для студентів, щоб краще зрозуміти ритм музики. Художня чарівність може бути відображена не тільки в традиційній музиці, а й знайти свій слід у популярній музиці. Зараз до традиційної музики поступово додають елементи популярної музики, співається традиційна музика значно краще і розширює діапазон музичного світобачення. Комбінація двох названих напрямів сприяє інноваційному розвитку музичної освіти вокалу, а заодно і творчому самовираженню музично-педагогічних працівників.

Акцентуємо на тому, що в Китаї пропагується здоровий спосіб життя і населення позитивно ставиться до виконання фізичних вправ, наприклад, до ранкової фізичної зарядки. У межах дослідження музично-педагогічним працівникам пропонуємо виконувати різні тренувальні вправи для збереження голосу. Одна з таких фізвокаліз (Л. Чернова) є вокально-ритмічною вправою з підстрибуванням, яку потрібно виконувати самостійно протягом 15 хв. Ця вправа сприяє виявленню тембральних якостей голосу, створює фізіологічний комфорт, є засобом профілактики і лікування голосу.

Отже, китайська естрадна музика є засобом духовного-інтелектуального виховання молоді, оскільки завдяки сприйняттю її творів виховується світобачення і естетичне ставлення особистості до навколишнього середовища. У КНР приділяється значна увага національному вихованню молоді засобами музичного мистецтва. Водночас, китайська молодь прагне до музичного мистецтва, його інновацій і популярних пісень. Музичне мистецтво, як і будь-яке інше мистецтво, не має кордонів. Тому поп-музика популяризується й поширюється серед прихильників музичного мистецтва. Під її впливом розкриваються інтелектуальні здібності молоді, активізується натхнення до обраної продуктивної праці. Особливої уваги заслуговує педагог-музикант як носій такої культури, бо він є зразком для молоді. Професіоналізм педагога-музиканта має базуватися на високому рівні розвитку як педагогічних, так і спеціальних умінь. У свою чергу вокальна майстерність педагога-музиканта є його харизматичною якістю, талантом впливу на іншу людину.

### Література

1. Ген Цзінхен. Формування сценічної культури майбутніх учителів музичного мистецтва засобами естрадного співу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 «». Київ, 2015. 24 с.
2. Пастушенко Л. А. Педагогічна технологія розвитку професійної компетентності майбутніх учителів музичного мистецтва у вищих мистецьких навчальних закладах: автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04 / Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, 2017. 244 с.
3. Перетяга Л. С. Формування голосової культури майбутніх учителів: теоретико-технологічний аспект : монографія. Харків : Планета-Принт, 2016. 309 с.
4. Хан Цин. Особливості вокально-музичної естради Китаю // Педагогічні науки. Вип. 97. 2011. С. 212–218.
5. Ху Цзінью. Аналіз цінності поп-музики в навчанні вокальної музики в звичайних коледжах. Гуйчжоу університет.
6. Чен Дін. Порівняльний аналіз стану формування вокальних умінь майбутніх учителів музики у Китаї та Україні. [file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nchnpu\\_014\\_2011\\_12\\_17.pdf](file:///C:/Users/Admin/Downloads/Nchnpu_014_2011_12_17.pdf)
7. Чернова Л. В. Теория и практика развития речевой и вокальной культуры учителя музыки : монография. Екатеринбург, 2016. 217 с.
8. Чжан Ксулей. Застосування методів навчання у викладанні вокальної музики в коледжах та університетах Китаю. Шеньян : Національний педагогічний коледж Ляонін, Китай, 2018.
9. Чжан Яньфен. Сущность и компонентная структура вокальной художественно-исполнительской подготовки будущего учителя музыки // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2010. № 7 (9). С. 215–223.
10. Шпарик О. М. Стратегічні засади розвитку шкільної освіти в Китаї. Анотовані результати науково-дослідної роботи Інституту педагогіки НАПН України за 2018 рік. Київ : Педагогічна думка, 2018. С. 78–79.

## ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ ФІЛОЛОГІВ

Л. О. Байбекова

к. пед. н, доц. кафедри методики та практики викладання іноземної мови ХНУ імені В. Н. Каразіна

Соціально-економічні процеси сьогодення детермінують вищі вимоги до професіоналізму фахівців. Реформація сучасної вищої освіти України направлена на вдосконалення не тільки професійної підготовки майбутніх фахівців, здатних до вирішення внутрішніх та зовнішніх проблем, саморозвитку та самовдосконалення, а й на сприяння духовно-інтелектуальному розвитку особистості. Формування особистості, яка швидко адаптується до нових умов, — це надзвичайно складний процес, який включає в себе низку соціальних, психологічних і фізіологічних факторів.

У даному дослідженні, ґрунтуючись на визначенні С. Батишева [14] в «Енциклопедії професійної освіти», під терміном «адаптація» (лат. *Adaptatio*) розуміємо процес пристосування одного об'єкта до іншого.

Погоджуючись з С. Хатунцевою [13], класифікуємо адаптацію в залежності від основи: соціальна, психологічна, педагогічна, професійна тощо. Допустимим, на нашу думку, є також поєднання видів адаптації особистості, що утворює комбіновані (бінарні) види, наприклад: соціально-професійна, або професійно-педагогічна адаптації.

*Професійна адаптація* (за О. Стадник [12], А. Семез [11], С. Лабутіною [5]) є процесом звикання, пристосування людини до вимог професії, засвоєння виробничо-соціальних норм поведінки, необхідних для виконання трудової діяльності [9]. Погоджуючись з А. Марковою [6] вважаємо, що адаптація до майбутньої трудової діяльності починається ще під час професійної підготовки, коли набуваються професійні компетенції і засвоюються норми поведінки. Період адаптації до професійної діяльності залежить від специфіки обраної спеціальності і від індивідуальних особливостей людини та вихідного рівня її духовно-інтелектуального розвитку. Погоджуючись з О. Мороз [8], зазначимо, що професійна адаптація — це лише одна із стадій процесу становлення професіонала (професіоналізації особистості). Складовими даної стадії є вибір професії з урахуванням можливостей і здібностей, засвоєння правил і норм професії; усвідомлення себе як професіонала, розширення професійного досвіду. Доцільним, вважаємо, вказати на загальновідомий факт, що професіоналізм має дві невід'ємні складові: мотивацію до професійної діяльності й компетентність. В той же час, погоджуючись з О. Мороз, вважаємо, що професіоналізація, також, є однією зі сторін соціалізації, розвитку особистості.

Важливим елементом процесу професійної адаптації фахівця є система розвитку духовності та інтелектуальності, цінностей та якостей особистості, яка розпочинає професійну діяльність і фактором їх співпадіння з професійними цінностями визначається рівень соціальної сумісності особистості з колективом. Процес професійної адаптації характеризується сукупністю виробничо-технологічних, соціально-психологічних і особистісних факторів, тісно взаємозв'язаних з духовно-інтелектуальним розвитком майбутнього фахівця, особливо на початковому етапі праці, коли людина шляхом вирішення виникаючих проблем і якістю виконання своїх обов'язків формує певний образ професіонала. З цього випливає, що стратегія адаптації здебільшого залежить від особистості, її диспозиційних характеристик (кожна людина — індивідуальна, не існує двох людей, повністю схожих між собою, і незалежно від перебігу часу, подій і життєвого досвіду у кожній людині можна відстежити певну стабільність у вчинках, думках і емоціях). Результатом професійної адаптації професійна адаптованість, що виявляється через інтерес до професійної діяльності, її ефективне здійснення та задоволеність результатом.

За А. Карповим [4], професійна діяльність — це діяльність людини за ознаками певної сукупності професійних завдань та обов'язків, натомість вид професійної діяльності є конкретною професійною діяльністю, яка характеризується специфікою предмета, умов, змісту і вимог до неї.

Специфіка професійної діяльності майбутніх філологів спирається на компетенції, якими майбутній філолог має оволодіти під час професійної підготовки. Філологи мають гуманітарну спрямованість. Характерними для них є інтерес до людей і їх мови, літератури, культури, історії, прагнення до самовдосконалення й саморозвитку. Безперечно, зміст професійної діяльності майбутніх філологів обумовлюється вивченням і викладанням профільних предметів — мови і літератури. Ці предмети хоча й поєднані філологічним напрямом, але мають різну природу. Засвоєння і застосування мови потребує певних лінгвістичних здібностей: фонематичного слуху, розуміння засобів художнього мовлення, фонетичного, морфологічного, синтаксичного аналізу слова, підтексту мовлення. Натомість, засвоєння літератури полягає у вмінні бачити в художньому творі внутрішній зміст — ідею, переживання, мотиви вчинків дійових осіб, для цього необхідно володіти психологічною проникливістю і образним мисленням (уявою). Професійними діяльностями філолога можуть стати: педагогічна діяльність (консультаційна діяльність, викладання, репетиторство), перекладання, редакторська та коректорська робота, наукова та письменницька діяльність, журналістика тощо. На сьогоднішній день, все частіше філологи стають затребуваними в рекламному бізнесі, в якому відбувається розвиток креативності. Найбільш характерною роботою для філолога в цій сфері є копірайтерська діяльність. Проте, майбутньому філологу необхідно визначитися з професією раніше, ніж напередодні випуску із закладу вищої освіти (ЗВО), адже багато філологів за крок до закінчення ЗВО не можуть визначитися куди піти працювати. Це відбувається тому, що студенти протягом навчання не намагаються реалізувати себе практично, тим самим не розширюють власний світогляд і не набувають досвіду роботи. Саме тому, на нашу думку, слід звертати увагу студентів на професійну адаптацію саме під час навчання у ЗВО, адже саме у цей період відбувається оволодіння основними компетенціями, які уможливають професійну діяльність.

Основні *філологічні компетенції*, якими майбутні фахівці мають оволодіти, зокрема під час адаптації до професійної діяльності, не тільки сприяють формуванню професійних навичок, а й підвищують рівень духо-

вно-інтелектуального розвитку особистості: 1) соціально-особистісні компетенції — здатність розумітися на зовнішній та внутрішній політиці держави, знати її історію і специфіку розвитку та вміти захищати її інтереси; здатність створювати соціально-економічні відносини між членами трудового колективу на правовій основі й демократичних засадах; здатність до діалогу як способу ставлення до культури й суспільства; здатність інтерпретувати інформацію в усній формі, перекладати та реферувати її письмово; 2) загальнонаукові компетенції — здатність володіти базовими знаннями в галузі професійно-орієнтованих наук в обсязі, необхідному для здійснення професійної науково-дослідної та викладацької діяльності, знаннями з філософії, філологічних дисциплін, історії, педагогіки середньої школи, що сприяють розвитку загальної культури, духовності, інтелектуальності та соціалізації творчої особистості, формуванню загальногуманістичних та етичних цінностей науково-дослідної діяльності, здатність розуміти процеси розвитку мовних і літературних процесів, їх зв'язку з суспільством, вміти використовувати ці знання у професійній діяльності, здатність володіти базовими уявленнями про особливості організації науки в Україні; здатність використовувати систему знань у галузі лінгвістики, літератури, історії, вести дослідницьку роботу; 3) інструментальні компетенції — здатність використовувати нормативні документи в системі освіти; здатність володіти сучасними технологіями в процесі викладання; здатність організовувати навчальний процес та позааудиторну роботу; здатність застосовувати знання й уміння з інформатики, користування технічними засобами перекладу та викладацької діяльності, прийомами та методами викладання фахової мови і літератури; 4) професійні компетенції поділяються на загально професійні та спеціалізовано-професійні: загально професійні компетенції — здатність засвоювати і реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації з поважним ставленням до різних культур, релігій, прав народів і людини, ідеї збереження миру; здатність засвоєння нових знань, прогресивних технологій та різноманітних інновацій, розвивати творче мислення, потребу в постійному духовному та інтелектуальному самовдосконаленні; здатність до ефективного спілкування українською та іноземними мовами; здатність адаптувати діяльність організації до вимог і умов споживача; здатність реалізовувати знання з основних понять і концепцій сучасної мовознавчої і літературознавчої науки, вільно оперувати мовознавчим і літературознавчим матеріалом; здатність використовувати систему знань для забезпечення комунікації рідною й іноземними мовами в широкому плані; здатність застосовувати основи психології, педагогіки й методики в навчально-виховному процесі; спеціалізовано-професійні компетенції — здатність застосовувати рідну та іноземні мови в усній і письмовій формах; здатність володіти сучасними методами в навчальному процесі; здатність володіти поглибленими знаннями в галузі сучасних інформаційних технологій в обсязі, необхідному для здійснення професійної діяльності. Вважаємо за необхідне вказати на те, що вищезазначені компетенції спрямовані як на формування практичного компонента майбутньої професійної діяльності філолога, так і на формування особистісного компонента та розвиток духовності й інтелектуальності особистості під час навчально-виховного процесу.

Розкривши зміст понять «адаптація», «професійна адаптація» та «філолог», визначаємо термін *«професійна адаптація майбутніх філологів»* як поетапний процес входження студентів філологічних факультетів у майбутню професію (викладача, перекладача тощо), пристосування до майбутньої професійної діяльності шляхом формування професійних (знань сучасної мовознавчої і літературознавчої науки, забезпечення комунікативної, мовної і мовленнєвої діяльності тощо), особистісних (творчої особистості, загально гуманістичних та етичних цінностей тощо) якостей і фахових компетенцій різнобічно розвинутого філолога, здатного до саморозвитку і самовдосконалення.

Наступним кроком нашого дослідження є характеристика основних принципів, що застосовуються під час процесу адаптації до професійної діяльності майбутніх філологів у процесі навчання.

*Принцип соціально-орієнтованого змісту навчальної діяльності* означає, що професійна адаптація майбутніх філологів відбувається на основі діяльнісного підходу, що забезпечує засвоєння майбутніми філологами досвіду реальної соціально-культурної діяльності, яка передбачає функціональне використання мови і передбачає, насамперед, розширення меж навчального контексту і досвіду міжкультурної взаємодії, тим самим забезпечуючи аутентичний характер комунікативних і навчально-пізнавальних завдань. Умови для автентичності змісту під час професійної адаптації майбутнього філолога створюються завдяки його міжпредметному (міждисциплінарному) характеру, що сприяє формуванню цілісної картини світу.

*Принцип міжмовної комунікації* означає, що в процесі професійної адаптації майбутніх філологів передбачається опора на міжмовну координацію та інтеграцію в предметній галузі «Філологія». Така інтеграція, за Н. Гальською, спрямована на формування культуромовної особистості вчителя як «глибокого національного феномену» [3]. Даний принцип розглядається як розширення принципу орієнтації на рідну мову (за А. Миролюбим [7]), що реалізується у змісті й процесі вивчення іноземних мов. Реалізація принципу міжмовної комунікації сприяє застосуванню професійно-орієнтованих проектно-комунікативних технологій, що забезпечують предметно-змістову основу для координації дисциплін в предметній галузі «Філологія» і її направленість на

лінгвокультурознавчі, літературознавчі, філологічні й загальнокультурні аспекти. Вказані аспекти представляють собою базу, яка створює умови для усвідомлення майбутніми філологами у процесі навчання своєї національно-культурної приналежності, виховання толерантності до інших мов і культур, розвитку «людини культури», виховання загальнокультурних цінностей та духовно-інтелектуального розвитку особистості.

*Принцип варіативності предметного змісту професійної адаптації* майбутніх філологів означає, що обов'язковою засадою ефективності даного процесу є забезпечення предметно-змістової варіативності як основи для вільного вибору, самовизначення та самореалізації майбутнього філолога в мовному, інформаційному і навчальному середовищі.

Застосування *принципу контекстного навчання* під час процесу професійної адаптації майбутніх філологів визначає контекстно-діяльнісний характер у роботі над мовою, що вивчається, і передбачає включення комунікативних завдань і процесів освоєння соціально-культурної дійсності під час навчально-виховного процесу, розширюючи можливості формування у майбутніх філологів загальних компетенції засобами мови, що вивчається, формування їхніх ціннісних світоглядних орієнтацій і соціалізації в цілому.

*Принцип «двоплановості»* під час професійної адаптації майбутніх філологів реалізується за допомогою використання проектно-комунікативних технологій. А. Вербицький [2] зазначає, що орієнтуючись на принцип двоплановості під час процесу адаптації майбутніх філологів до професійної діяльності, викладач створює об'єктивні умови, при яких студенти у будь-який час усвідомлюють, що вони діють як учасники комунікації, і як майбутні фахівці, які володіють комунікативними технологіями.

*Принцип креативності* під час професійної адаптації майбутніх філологів по-новому інтерпретує принцип творчої активності й складає один з ключових аспектів під час адаптації філолога до застосування комунікативних технологій під час майбутньої професійної діяльності. Характерна риса даного принципу — надання студенту не готових висновків і вказівок, а допомога у знаходженні ефективних шляхів вирішення проблем, формуванні здатності самостійно приймати рішення, готуючи майбутнього філолога до творчого вирішення проблем. Для такого навчання характерно, що студент знаходиться в позиції дослідника проблемної ситуації.

Застосування *принципу культури відповідності* пов'язане із необхідністю включати в зміст мовної освіти і освіти в цілому не тільки наукові знання, але й культуру як цілісне розвиваюче явище, систему накопичених знань, соціального досвіду, культурних досягнень і діяльності, спрямованої на отримання знань, оволодіння досвідом і досягненнями культури та розвиток духовності й інтелектуальності.

Професійна адаптація майбутніх філологів здійснюється у кілька етапів: 1) пропедевтичний; 2) організаційний; 3) професійно-орієнтований; 4) науково-дослідницький. На *пропедевтичному* етапі відбувається вивчення стану сформованості уявлень студентів про професію, усвідомлення майбутніми філологами необхідності процесу адаптації до професійної діяльності. Діяльність викладачів як організаторів процесу адаптації спрямована на організацію інформативних семінарів з розкриття специфіки фахової підготовки майбутніх філологів, координаційних нарад, на яких обговорюються та корегуються методи педагогічного впливу згідно із зазначеною метою і тренінги із презентацією прийомів підвищення рівня фахової підготовки, які можна застосовувати у ході навчальних занять. *Організаційний* етап характеризується забезпеченням умов, структуризацією і ефективним здійсненням педагогічного впливу, підготовкою матеріальної бази та методичного забезпечення процесу адаптації майбутніх філологів до професійної діяльності, розподілом функцій учасників процесу адаптації до професійної діяльності, враховуючи особистісні особливості студентів. Під час *професійно-орієнтованого* етапу закладається основа формування професійних компетенцій майбутніх філологів, відбувається застосування комплексу набутих під час навчання компетенцій на практиці, розвиток не тільки професійних умінь і навичок, а й особистісних якостей, в результаті чого відбувається становлення і розвиток професійної самосвідомості. Метою цього етапу є навчити студентів творчо застосовувати науково-теоретичні знання й практичні навички, отримані при вивченні педагогіки, психології, професійних методик і спеціальних дисциплін під час майбутньої професійної діяльності, сприяти розвитку в майбутніх філологів інтересу до науково-дослідної роботи, а також удосконаленню відповідних практичних навичок [10]. Проходження практики характеризується виробленням власного стилю під час безпосередньої професійної діяльності. Від якості проведення педагогічної практики великою мірою залежить професійне становлення майбутнього фахівця, тобто практика є своєрідним індикатором готовності практикантів до виконання професійної діяльності. Останній, *науково-дослідницький*, етап — це написання курсових і дипломних робіт. На цьому етапі студенти-філологи реалізують накопичені знання, досвід, уміння і навички через створення ними власних навчальних продуктів і досліджень, що є завершальним етапом адаптації до професійної діяльності під час отримання університетської освіти.

Отже, адаптація є складним процесом пристосування до нових умов; набуттям нового досвіду; взаємодією об'єктів, спрямованою на пристосування до існування за змінених умов життєдіяльності. Професійна адаптація розуміється нами як циклічний процес змін особистості, спрямований на пристосування до реальних умов професійної діяльності та, як результат, є адаптованістю, тобто бажанням і готовністю виконувати професійну діяльність.

З урахуванням характерних особливостей філологів, виявлено, що їхня адаптація до професійної діяльності досягається шляхом прийняття й засвоєння змісту професійної філологічної діяльності, результатом якої є розуміння професійної спрямованості (професії філолога — викладача, перекладача, редактора, копірайтера тощо), оволодіння фаховими філологічними компетенціями, що допоможуть ефективно здійснювати майбутню професійну діяльність. Професійна адаптація майбутніх філологів розглядається нами як складний процес набуття досвіду майбутньої професійної діяльності студентами філологічних факультетів протягом якого відбувається формування духовно та інтелектуально розвиненої особистості в контексті пристосування до умов фахової діяльності за допомогою формування особистісних і професійних якостей сучасного фахівця, здатного до самовдосконалення.

### Література

1. Байбекова Л. О. Основні засади сучасної професійної підготовки майбутніх філологів // Всеукраїнський науково-практичний освітньо-популярний журнал «Імідж сучасного педагога». Полтава: АСМІ, 2016. № 7 (166). С. 48–50.
2. Вербицкий А. А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании. Проблемы интеграции. Москва: Логос, 2009. 336 с.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам. Москва: АРКТИ, 2000. 165 с.
4. Психология труда : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. проф. А.В. Карпова. М.: Изд-во ВЛАДОС ПРЕСС, 2003. 352 с.
5. Лабутіна С. М. Проблема професійної адаптації молодих педагогів // Проблеми сучас. пед. освіти. Серія: Педагогіка і психологія : зб. ст. Ялта, 2005. Вип. 7, Ч. 1. С. 184–186.
6. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
7. Миролубов А. А. Культуроведческая направленность в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2001. № 5. С. 11–15.
8. Мороз О. Г., Падалка О. С., Юрченко В. І. Педагогіка і психологія вищої школи : навч. посіб. Київ: НПУ, 2003. 267 с.
9. Першина Л. А. Формирование психологической компетентности у студентов педагогического колледжа // Сборник научных работ преподавателей педагогических колледжей г. Москвы. Москва, 2001. С. 155–157.
10. Петренко В. В. Наступність форм навчання в загальноосвітній школі і вищому закладі освіти як засіб дидактичної адаптації студентів : автореф. дис. ... канд. наук: спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Луцьк, 2005. 20 с.
11. Семез А. А. Процес адаптації педагога вищої школи в системі його неперервної професійної освіти // Наукові записки. Вип. 99. Серія: Пед. науки. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2011. С. 193–201.
12. Стадник О. В. Педагогічні умови адаптації працівників Державтоінспекції МВС України до професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2012. 226 с.
13. Хатунцева С. М. Педагогічні умови адаптації викладача-початківця до професійно-педагогічної діяльності у вищому навчальному закладі : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2005. 204 с.
14. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / под ред. Батышева С. Я. Москва: РАО: АПО, 1999. Т. 1. 568 с.
15. Baybekova L. O. Adaptation of students in classical universities // NaukaIStudia. Poland, 2017. P. 15–21.

## КОГНІТИВНИЙ АСПЕКТ У ВИВЧЕННІ ІНОЗЕМНИХ МОВ

А. С. Кушнір

викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті,  
Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського

Розвиток педагогіки і психології в останнє десятиліття призвів до нового розуміння процесів навчання і формування когнітивної та особистісної структур людини. З'явився і зміцнюється напрям педагогіки, який можна назвати когнітивною педагогікою. У ньому за аналогією з когнітивною психологією студент постійно перебуває в процесі пізнання, що здійснюється за рахунок його когнітивних можливостей та певного набору засобів. Від їх рівня і якості залежить ефективність навчання. Основні питання когнітивної педагогіки — як і за допомогою чого студент досліджує світ, організовує себе, засвоює інформацію?

Різні аспекти проблеми пізнавальних здібностей, включаючи мовні здібності, були предметом досліджень у ряді галузей науки: психологія (McGrew, Willson, Barnes), філософія (Topping, Trickey, Stanovich, West), фізіологія (Marino-Brain, Кейсі, Тоттенхем), медицина (Kernan, Sabsay), когнітивна лінгвістика (Evans, Green, Croft, Cruse), педагогіка і методика (Nazzi, Gopnik, Moreno, Marques, Halpem, de Jong, van der Leij, Lesaux, Lipka, Siegel).

Зародження когнітивізму як комплексної науки відноситься до 50-60 років XX століття. Цей процес пов'язаний з іменами Дж. С. Брунера, Ул. Найссера, Ж. Піаже, Ал. Ньюелла та інших вчених, в роботах яких чітко простежувалося прагнення витіснити біхевіоризм як методологію наукового дослідження. Т. В. Габай, порівнюючи процес навчання з айсбергом, пише, що біхевіористи цікавилися лише надводною,

видимою частиною айсберга, в той час як головна його частина знаходиться під водою. Саме когнітивісти звернулися до цієї невидимої частини вчення, до пізнавального процесу, який і веде до тієї чи іншої відповіді.

У роботах Дж. Брунера постійно робиться акцент на те, що студент, вивчаючи той чи інший предмет, повинен отримати певні загальні, вихідні знання і вміння, які дозволили б йому в подальшому виходити за рамки безпосередньо отриманих знань. У своїх дослідженнях він звертає також увагу на зв'язок знань та умінь. Характеризуючи процес оволодіння предметом, він виділяє три процеси, які, на його думку, протікають майже одночасно: а) отримання нової інформації; б) трансформація наявних знань: їх розширення, пристосування до вирішення нових завдань та ін.; в) перевірка адекватності застосовуваних способів запропонованому завданню [3].

У найзагальнішому плані когнітивістика трактується як наука, що займається людським розумом, мисленням і тими ментальними процесами і станами, які з ними пов'язані. Предметом її дослідження є взаємодія систем сприйняття, репрезентування і продукування інформації та її технологічне уявлення, тобто побудова моделей пізнання [11, с. 48].

Перенесення когнітивної теми в область лінгводидактики відбувся на початку 70-х років минулого століття, коли в США розгорнулася наукова дискусія про правомірність існування когнітивної методики навчання іноземних мов. Науковці розуміли, що саме мова бере участь у пізнанні, а вивчення її використання може дати ключ до людського мислення і поведінки. Когнітивна лінгвістика — напрям, в центрі уваги якого знаходиться мова як загальний когнітивний механізм. У сферу інтересів когнітивної лінгвістики входять «ментальні» основи розуміння і продукування мовлення з точки зору того, як структури мовного знання репрезентуються і беруть участь в переробці інформації. У лінгводидактиці когнітивний підхід спрямований на встановлення закономірностей пізнання учнями лінгвістичних явищ, розробку технік і стратегій, які забезпечують оволодіння іноземною мовою і спілкування нею; на розвиток здатності учня ефективно конструювати ментальні уявлення про мову, вдосконалювати їх і використовувати в мовленні.

Розглядаючи когнітивний аспект оволодіння іноземною мовою, О. Леонтьєв підкреслює, що опановуючи іноземну мову, ми одночасно засвоюємо властивий відповідному народу образ світу, те чи інше бачення світу через призму національної культури, одним із важливіших компонентів якої є мова. На думку О. Леонтьєва, основне завдання оволодіння іноземною мовою в когнітивному аспекті полягає в тому, щоб навчитися здійснювати орієнтування так, як це робить носій мови [8, с. 225].

Когнітивний підхід в своїх роботах розвиває С. Шатілов. Він запропонував когнітивно-комунікативну та культурно-країнознавчу концепцію викладання іноземних мов. Комунікативний компонент цієї концепції автор розглядає через технології навчання, які повинні забезпечувати інтерактивне, особистісно-мотиваційне спілкування студентів на занятті з іноземної мови. Когнітивний компонент передбачає усвідомлене засвоєння студентами культурно-країнознавчих відомостей та мовного матеріалу. На думку С. Шатілова та його послідовників, когнітивно-комунікативне навчання іноземних мов дає змогу найбільш повно реалізувати освітньо-виховний потенціал предмета [10, с. 11].

У нашому дослідженні ми поділяємо думку Чевичелової О., що когнітивна теорія навчання іноземної мови ґрунтується на таких положеннях:

1. Розвиток мислення є невід'ємною складовою процесу вивчення іноземної мови, оскільки процес навчання іноземної мови не повинен будуватись лише на сприйнятті та механічному заучуванні одиниць мови (лексичних, граматичних тощо) чи правил. Тому студента потрібно залучати до активного процесу пізнання сутності явищ, що вивчаються, коли створюються умови для реалізації особистісних орієнтирів.

2. Студенти повинні бути активними учасниками процесу навчання, отже необхідно враховувати їхні індивідуальні інтереси та особливості.

3. Процес навчання має не лише особистісний, але і соціально обумовлений характер, коли студенти спілкуються один з одним та з викладачем, як це відбувається у реальних умовах. Тому і студент, і викладач повинні бути включені в процес взаємного пізнання і розуміння один одного, а також співпрацювати один з одним у процесі навчально-пізнавального процесу [6, с. 119].

Когнітивні теорії навчання можна поділити на дві групи. До першої групи відносять інформаційні теорії. У них вчення розглядається як вид інформаційного процесу. Фактично пізнавальна діяльність людини ототожнюється з процесами, що відбуваються в комп'ютерах. Друга група представників когнітивного підходу до процесу навчання залишається в межах психології і прагне описувати цей процес за допомогою основних психічних функцій: сприйняття, пам'яті, мислення і т. д.

Відомий канадський лінгвіст Стівен Крашен, з ім'ям якого так чи інакше пов'язують появу когнітивного підходу в дидактиці, закликає з обережністю поводитися з терміном «когнітивний», так як його тлумачення сильно різняться у різних авторів і неправильне його прочитання може призвести до повернення до формального вивчення лексики і граматики [11, с. 50].

Побоювання С. Крашена були не безпідставні, оскільки навіть зараз когнітивний напрям в лінгводидактиці асоціюється з психологією і трактується як свідоме оволодіння мовою в послідовності від знань у вигляді правил та інструкцій до мовленнєвих навичок і вмінь на основі засвоєних знань [14, с. 237].

Однак деякі вчені, зокрема А. Щепілова, піддають сумніву таке трактування O'Malley, пояснюючи це тим, що воно занадто спрощує когнітивну складову процесу навчання, що, на її думку, лежить у факті проведення аналогії між знанням і когніцією. Вчена стверджує, що розвести ці поняття можливо в двох планах. По-перше, як процес і результат. Знання — репрезентація, результат когнітивного процесу. Когніція ж — це процедура, яка використовує знання, думки, звертається до них, оперує ними і породжує нові репрезентації, нові знання. По-друге, і тут ми спираємося на думку Жана-Франсуа Ле Ні [13], знання є адекватна і виправдана репрезентація, а когніція може оперувати як істинним знанням, так і помилкою. При породженні нової репрезентації, тобто в ході когнітивного процесу, коли виробляється судження, думка про що-небудь, на якомусь етапі це судження зв'язується з обґрунтуванням. Але, як показує Ж.-Ф. Ле Ні, це обґрунтування не спрямоване на встановлення істини. Суб'єкт мислення прагне виробити внутрішньо прийнятне для себе обґрунтування. Отже, поняття «знання» і «когніція» дуже тісно пов'язані між собою, але не ідентичні.

Однією із центральних проблем когнітивної педагогіки є також питання про організацію знань в пам'яті суб'єкта, у тому числі, про співвідношення вербальних і образних компонентів в процесі запам'ятовування і мислення, а також дослідження індивідуальних відмінностей особистостей [1, с. 88]. Ці відмінності процесів індивіда втілюються в когнітивних стилях.

Когнітивний стиль (від грец. *stylos* — стрижень для письма) — це, по-перше, стійкі індивідуальні особливості пізнавальних процесів суб'єкта, що виражаються у пізнавальних стратегіях, які ним використовуються. По-друге, це сукупність особистих пізнавальних настанов або видів контролю, встановлених набором спеціально підібраних тестів [1, с. 89].

Всі дії та операції, що виконуються студентами з метою отримання, збереження в пам'яті і застосування накопиченої інформації, утворюють навчальні стратегії (англ. *learning strategies*), які залежать від психологічних особливостей і якостей особистості кожного учня [1, с. 301]. На думку Р. Оксфорд, навчальні стратегії — це способи поведінки і мислення, які впливають на процес переробки інформації суб'єктом навчання. Навчальні стратегії розглядаються як саморегулятивні засоби, спрямовані на досягнення і розвиток комунікативних здібностей. Вони передбачають: сконцентрованість на окремих аспектах нової інформації; аналіз і моніторинг інформації під час вивчення іноземних мов; структурування та детальне опрацювання нової інформації; оцінювання досягнень після завершення навчання або як спосіб заспокоїти себе, переконання в тому, що навчання буде успішним [15, с. 20].

Дослідження показали, що когнітивний підхід у навчанні іноземної лексики, наприклад, потребує насамперед створення образу іноземного слова. О. Залевська представляє особливий спосіб організації мовного та мовленнєвого досвіду студентів. Вона пропонує проводити роботу над побудовою когнітивного образу слова на етапі концептуалізації *word-study* за П. Турвич [4, с. 36]. На цьому етапі студент має потребу у різноманітній інформації та мовних особливостях слова. Після побудови образу слова та накопичення інформації про нього настає етап інтеріоризації, тобто поступового розвитку вміння використання нової лексичної одиниці та введення її у довготривалу пам'ять. Інформація про слово перероблюється свідомістю студента і організовується у вигляді спеціальних об'єднань. У такому процесі беруть участь когнітивні системи. На наступному етапі відбуваються асоціативні зв'язки слова. Когнітивний образ слова стає більш тривалим та сталим. І якщо наявна необхідна мотивація, позитивний мовний та мовленнєвий досвід, відчуття мови, комбінаційні здібності та креативність у мовленнєвій діяльності студента, то проходить процес «кристалізації», «нарощення» сформованих образів у різні види. Важливою умовою оволодіння лексичним аспектом іноземного мовлення є саме побудова розмереженої системи зв'язків у слові. Для досягнення цілей і вирішення завдань рекомендуються спеціальні вправи, за допомогою яких можна досягти необхідного рівня автоматизму у використанні знань з іноземної мови, що дозволяє знизити функціональну залежність лексичних навичок від когнітивних процесів і допомагає розвивати когнітивну комунікацію.

Вивчення граматичних явищ теж базується на розумових процесах, що лежать в основі розуміння та використання цих явищ у мовленні. У зв'язку з цим у викладанні граматики іноземної мови доцільно використовувати когнітивний підхід, який забезпечує, з одного боку, свідоме засвоєння граматичних явищ, а також пов'язаних з цими явищами відомостей країнознавчого та культурно-естетичного характеру. З другого боку — він являє собою теоретичне обґрунтування комунікативної технології навчання іноземних мов в цілому [7, с. 90]. Студентам дають не готові правила або структури, а допомагають відкривати правила та моделі самостійно, таким чином вони можуть побачити граматику як логічну систему. Зрозуміло, що кінцева мета — використання мови. Отож студентам пропонують велику кількість завдань, метою яких є використання вивчених форм у комунікативних ситуаціях та реалістичному контексті.

Говорячи про читання іноземних текстів, навички можуть бути розвинені вже на початковому етапі вивчення іноземної мови, якщо використовувати когнітивну методику, побудовану на психо-когнітивній моделі



декодування інформації за принципом «зверху-вниз», від більш високого рівня (фонові знання, очікування читача) до розпізнавання лексико-граматичних форм. А. Джонс виділяє п'ять ключових понять, що характеризують когнітивний підхід до навчання читання в цілому: схеми, інтерактивність, значеннєва обробка тексту, набір читацьких стратегій, метакогнітивна усвідомленість [2, с. 95]. Ефективність когнітивно-комунікативної методики навчання читання забезпечується комплексом вправ, у якому враховуються індивідуально-особистісні характеристики, когнітивні стилі та стратегії студентів. За допомогою когнітивно-комунікативної методики навчання читання іноземною мовою можна скоротити шлях оволодіння великим об'ємом іншомовної інформації, а також покращити швидкість та якість її вилучення для подальшого використання.

З точки зору когнітивної педагогіки, в процесі вивчення іноземної мови приймають участь пізнавальні характеристики та інструменти людини. Серед широкого розмаїття пізнавальних характеристик особистості, найбільш значущими для процесу вивчення мови є лінгвістичні здібності, які мають складну і багаторівневу структуру. Основними компонентами є пам'ять, сприйняття та розум, які лежать в основі різних класифікацій цих здібностей.

До складу лінгвістичних здібностей деякі вчені включають також такі особистісні якості, як емоційність, відкритість до взаємодії, воля і відповідальність [5, с. 41]. Ці якості стоять у вторинній ланці важливості для вивчення мови, але вони відіграють важливу роль у реалізації надзвичайно послідовної функції — компенсаційної функції, що проявляється у ситуаціях, коли рівень здібностей недостатній.

Деякі спеціальні психологічні дослідження підкреслюють і важливість здатності до співпереживання, тобто бажання та здатність визначати себе носіями мови в запропонованій ситуації спілкування.

Важливими особистісними ознаками, від яких значною мірою залежить успішність вивчення мови, являються також комунікативні здібності студентів [12 с. 34]. Потреба у спілкуванні та готовність спілкуватися з людьми інших культур сприяють мотивації для мовної освіти.

Інтенсивний і систематичний розвиток мовних здібностей тісно пов'язаний з проблемами мотивації та інтересу. Численні дослідження показують, що за відсутності інтересу навіть високий рівень мовних здібностей у більшості випадків не дає цілеспрямованих результатів у навчанні [15, с. 44]. Для викладачів філологічних дисциплін у вищих навчальних закладах це означає необхідність підвищення інтересу до предмету шляхом диверсифікації змісту, методів та технологій навчання. Більшість учених вказують на три основні характеристики інтересу:

- позитивні емоції до вивчення іноземної мови;
- наявність пізнавального аспекту;
- усвідомлена наявність мотиву, який формує саму діяльність.

Емоційне та пізнавальне ставлення до мовної освіти впливає на формування внутрішньої мотивації, яка служить джерелом діяльності людини та розвитком здібностей, включаючи мовні здібності [9, с. 5].

Когнітивний процес починається із сприйняття. Якщо в учня є мотивація та сформоване адекватне уявлення про певне лінгвістичне явище, то мовні вміння оперування відповідними мовними конструкціями формуються швидше [11, с. 52].

Таким чином, для когнітивного напрямку в методиці навчання іноземних мов надзвичайно важливим виявляється наступне питання: як і в якому вигляді інформація повинна бути представлена студентам. Перед викладачем стоїть важливе завдання знайти форму презентації інформації, яка максимально відповідала б аналогічній структурі носія мови, відшукати контекст, який забезпечив би швидкість і зручність доступу до інформації, правильність її використання в мові, вміння користуватися даною інформацією для рішення нових пізнавальних завдань. Викладач повинен обрати відповідний інструмент пізнання, за допомогою якого учень засвоює мовні знання.

### Література

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ : монографія. К. : Фірма «Інкос», 2005. 315 с.
3. Брунер Дж. Психологія пізнання. М., 1977.
4. Залевская А. А. Введение в психолінгвістику. М.: РГГУ, 2000. 348 с.
5. Кабардов М. К. Коммуникативные и когнитивные составляющие языковой способности (индивидуально-типологический подход) : дис. ... канд. пед. наук. Москва, 2001.
6. Конопляник Л. М. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземної мови професійного спрямування студентів-фізиків. Черкаси, 2013. С. 117–124.
7. Лебедева, М. В. Когнітивно-коммуникативный подход в обучении лексико-грамматическому аспекту устной речи студентов переводческого факультета // Когнитивные процессы в иноязычном словоупотреблении и слововосприятии на уроках иностранного языка в школе и вузе : межвуз. сб. науч. статей. Н. Новгород : НГЛУ им. Добролюбова, 2004. С. 88–93.
8. Леонтьев А. А. Основы психолінгвістики. М. : Смысл, 1997. 287 с.

9. Полянская О. С. Мотивационные факторы развития лингвистических способностей : дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2002.
10. Шагилов С. Ф., Хрулева Н. И. Об организации и содержании экспериментально-опытного обучения немецкому языку в 5 классе на коммуникативно-когнитивной основе // Иностраный язык в школе. 1992. № 2. С. 8–13.
11. Щепилова А. В. Когнитивизм в лингводидактике: стоки и перспективы // Вестник московский городского педагогического университета. 2013. № 11). С.45–55.
12. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung . UTB: Francke, 2000. 369 s.
13. LeNy J.-F. Science cognitive et comprehension du langage. Paris : Editionsdes Presses Universitairesde France / PUF, 1989. 256 p.
14. O'Malley J.M., Chamot A.U. Learning strategies in second language acquisition. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. 340 p.
15. Oxford R. Language learning strategies in a nutshell: Updateand ESL suggestions // TESOL Journal. 1992–1993. No. 2 (2). P. 18–22.

## ТЕСТОВА МЕТОДИКА НАВЧАННЯ ЧИТАННЮ ЗА ТЕМОЮ «FASHIONANDCLOTHES» ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ СТУДЕНТІВ

А. С. Птушка

к. філол. н., доцент, завідувач кафедри методик та практики викладання іноземної мови,  
ХНУ імені В. Н. Каразіна

Іноземна мова — це специфічний навчальний предмет, в ній відбито характер країни, систему соціальних відносин, традицій [1]. Іноземна мова є важливим засобом спілкування між народами, ознайомлення з культурою країни та мовою, яка вивчається [2]. Сьогодні робота за новими програмами вимагає від викладача оволодіння комунікативною методикою навчання іноземних мов, яка розглядає заняття як діяльність спілкування [4, с. 67].

Одним з найважливіших видів мовленнєво-пізнавальної діяльності людини є читання. Читання іноземною мовою як комунікативне вміння та засіб спілкування є найрозповсюдженішим способом іншомовної комунікації, яким студенти мають володіти на високому кваліфікаційному рівні [3]. Саме тому постало таке важливе питання як аналіз тестової методики навчання читанню. Була вибрана тема — *Fashion and Clothes*, яка є обов'язковою під час навчання студентів ХНУ ім. В.Н. Каразіна на першому курсі. Практична частина дослідження була проведена в Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна з групою студентів ЯА-11. Мета дослідно-експериментальної роботи полягала в детальному розгляді тестової методики навчання читанню за темою *Fashion and Clothes*. Наше дослідження складалося з таких частин:

- 1) відбір та адаптація текстів, відповідно до рівня навчання студентів;
- 2) виділення лексики, яка є об'єктом засвоєння;
- 3) розробка дотекстових, текстових та післятекстових вправ;
- 4) складання тесту для перевірки ступеня сформованості навичок та умінь читання студентів за темою *Fashion and Clothes*.

Отже, аналіз англомовних текстів у британських газетах та журналах дозволив відібрати тексти за темою *Fashion and Clothes*, які містять основну лексику за обраною темою. Згадані тексти подані нижче та їх одразу було адаптовано. При адаптації тексту головною метою було те, що з одного боку ми намагались зберегти ці тексти як цілісний продукт мовленнєвої діяльності освічених носіїв мови, а з іншого — компресувати ці тексти, адже в процесі навчання існує обмеженість обсягів текстів, які доцільно використовувати під час навчання іноземній мові. Найбільш поширеними причинами видалення фрагментів тексту є: а) надлишковість інформації, в) надмірна лексична ускладненість, с) невисока комунікативна цінність, d) перевантаженість власними іменами, географічними назвами, числами тощо.

Тож перейдемо до розгляду текстів за темою *Fashion and Clothes*, до видалення фрагментів та причини їх видалення:

### **There's a perfect pair of jeans for everybody**

(Finding jeans that fit and flatter can be time consuming and frustrating, so with the help of six readers — who between them tried on over 60 pairs — we've found a style to suit everyone)

Приклад № 1:

Sue Tibballs, 34, freelance communications strategist, 5ft 6in, size 12/14

After having a baby, Sue found she'd put on weight around her midriff and now prefers wearing cropped trousers to jeans. I like the versatility of jeans, but I don't find them very flattering (надлишкова інформація). She really liked these Engineered Levi's jeans, however. These are really stylish — I like the way they're cut and the three-

quarter-length leg. Fashion editor Alyson Walsh agrees: (перенасиченість власними назвами) <Sue looks very young, so she can get away with trendy styles, and these Levi's are both feminine and flattering. Sue was converted. They'll be great to wear at home and they'll look even better as they fade, she says [5, p. 16].

Щодо адаптації цього тексту, то в даному випадку в тексті зустрічається надлишкова інформація, а також існує забагато власних назв, імен.

Приклад № 2:

*Maureen Nottage, 47, district nurse, 5ft 10 1/2in, size 12*

Maureen likes wearing jeans on her days off but admits she's not very adventurous in her choice of style. I have long legs and can always get longer-length jeans, she says, <but I just don't know what to wear them with. I always look the same — jeans with a T-shirt or jumper (надлишкова інформація).> The GH fashion team showed Maureen how to dress up denim and create a smart daytime outfit instead of her usual casual look. I'd never thought of wearing a pretty top like this with a pair of jeans but this outfit could take me anywhere and not look out of place, she says (невисока комунікативна цінність). Maureen liked the outfit — in particular the Warehouse straight-leg stretch jeans: <I normally wear a high-waisted style with a tapered leg shape, so these are quite different for me — they're lower on the hip and wider at the hem. And they're very comfortable because they have some stretch in them. They look — and feel — so much better than my old pair [5, p. 16].

В другому прикладі серед найбільш поширених причин видалення фрагментів ми також зустрічаємо надлишкову інформацію і виділяємо невисоку комунікативну цінність.

Приклад № 3 демонструє завелику кількість назв та надлишкову інформацію, роздивимось сам приклад та його адаптацію:

*Helen Durkan, 35, research nurse, 5ft 2in, size 10*

After they'd watched Helen try on 10 pairs of jeans, the GH fashion team began to realise what she's up against (надлишкова інформація). If a pair fitted Helen lengthwise, they didn't fit her waist, and girl's-cut jeans, shaped in at the waist, were simply out of the question. Eventually, Helen tried on a pair of Moto jeans from Top Shop: (забагато назв) the low waist and flared bootleg shape gave a good fit and extra length to Helen's legs. <These are comfy and I can dress them up or down, she says. <I wouldn't normally choose stone-washed, but they're good for summer [5, p. 16].

Приклад № 4:

*Valerie Palmer, 32, senior credit controller, 5ft 9in, size 12/14*

Although Valerie feels relaxed in jeans, she prefers chinos and stretch trousers. I've only got two pairs of jeans, one of which I stole from my partner, she says. <I don't think jeans look smart enough (надлишкова інформація).> Valerie tried a pair of Gap stretch jeans with a boot-cut leg to balance her shape. The dark colour, teamed with a bright top, looks modern and helps to draw attention away from Valerie's hips. Her verdict? <I like the shape and the stretch denim. They fit so well that I'm going to buy a pair [5, p. 16].

В цьому короткому прикладі студенти зіштовхуються тільки з надлишковою інформацією.

В п'ятому прикладі серед найбільш поширених причин видалення фрагментів тексту є невисока комунікативна цінність та надлишкова інформація:

*Liz Marin-Curtoud, 32, solicitor, 5ft 4in, size 14*

Liz has to wear smart business suits for work, so she likes to relax at the weekend in jeans and trainers (невисока комунікативна цінність). <If I get a style that fits my bum, they're much too big on the waist, she explains. Eventually, Liz chose a pair of regular-fit Easy jeans in black denim, which fitted her waist and were generous around the hips with a straight leg — the most flattering shape for a pear-shaped figure. Alyson recommended a turquoise linen shirt and sandals to give a feminine take on the casual look Liz loves (надлишкова інформація). <I never wear heels with jeans, she says, <but they do make my legs look longer [5, p. 17].

Приклад № 6:

*Antonia Leach, 42, housewife and mother, 5ft 9in, size 18/20*

Antonia wears jeans every weekend on her boat, so comfort and ease of movement are very important (надлишкова інформація). She prefers soft, lightweight denim, so chose a pair of Betty Barclay Weekend jeans. The style suits Antonia's figure perfectly: the high waist helps cover her stomach and the straight legs flatter her figure. Antonia liked the idea of dressing them up: <I love the way jeans can become part of a smart outfit with a few simple accessories. You can dress them to suit the occasion [5, p. 17].

Останній приклад включає в себе тільки надлишкову інформацію.

Отже, треба звернути увагу, що всі приклади мають надлишкову інформацію, також декілька текстів включають в себе невисоку комунікативну цінність та перевантаженість тексту власними іменами чи назвами, що також необхідно видалити. Але в жодному з текстів ми не побачили таку поширену причину видалення фрагменту як занадто ускладнена лексика, що підтверджує правильність підібраних текстів для студентів

першого курсу, адже студентів не потрібно перевантажувати новою лексикою, щоб у них була можливість відпрацювати задану їм програмою кількість нового матеріалу досконало.

Аналізуючи тексти була виділена лексика, яка має стати об’єктом засвоєння студентами. Критерієм її відбору були відношення цих слів до активної лексики за темою *Fashion and Clothes* та її гіпотетична складність для конкретного контингенту студентів.

Нижче наведено таку лексику за частинами мови (іменники, дієслова та прикметники):

Nouns:	bootleg — чобіт	Verbs:	to convert — перетворювати
	crop trousers — бриджі		to fade — блякнути, вицвітати
	hip — стегно		to fit — підходити
	outfit — одяг		to flatter — прикрашати
	waist — талія		to wear out — зноситися
			to go with trend styles — додержуватись модних напрямків
Adjectives:	accessory — допоміжний		generous — вдячний
	adventurous — сміливий		loose — вільний
	casual — випадковий		skimpy — скудний
	costly — цінний		stylish — модний, шикарний
	flare — виблискуючий		

На до-текстовому етапі головною метою є засвоєння активної лексики, яка далі зустрінеться в текстах. Власне, завдання зводиться до семантизації, тобто пояснення значення такої лексики. Нами була розроблена вправа — семантизація із застосування синонімів:

*Find pairs of synonyms:*

1) to be trendy	a) expensive
2) skimpy	b) baggy
3) loose	c) snazzy
4) to keep pace with	d) close-fitting
5) costly	e) to be in
6) stylish	f) snabby
7) worn out	g) to follow

Для розвитку умінь читання також можливо обрати методику підбору заголовку до тексту, підбір заголовків до абзаців тексту, множинний вибір, видалення фрагментів та ін., наприклад:

*Match the headline (A — F) with the paragraphs (1 — 6):*

1. After having a baby, Sue found she'd put on weight around her midriff and now prefers wearing cropped trousers to jeans. 'I like the versatility of jeans, but I don't find them very flattering.' She really liked these Engineered Levi's jeans, however. These are really stylish — I like the way they're cut and the three-quarter-length leg.' Fashion editor Alyson Walsh agrees: 'Sue looks very young, so she can get away with trendy styles, and these Levi's are both feminine and flattering.' Sue was converted. They'll be great to wear at home and they'll look even better as they fade,' she says.	A) How to loose jeans
2. Maureen likes wearing jeans on her days off but admits she's not very adventurous in her choice of style. 'I have long legs and can always get longer-length jeans,' she says, 'but I just don't know what to wear them with. I always look the same — jeans with a T-shirt or jumper.' The GH fashion team showed Maureen how to dress up denim and create a smart daytime outfit instead of her usual casual look. 'I'd never thought of wearing a pretty top like this with a pair of jeans but this outfit could take me anywhere and not look out of place,' she says. Maureen liked the outfit — in particular the Warehouse straight-leg stretch jeans: 'I normally wear a high-waisted style with a tapered leg shape, so these are quite different for me — they're lower on the hip and wider at the hem. And they're very comfortable because they have some stretch in them. They look — and feel — so much better than my old pair.'	B) Double jeans it is modern

3. After they'd watched Helen try on 10 pairs of jeans, the GH fashion team began to realise what she's up against. If a pair fitted Helen lengthwise, they didn't fit her waist, and girl's-cut jeans, shaped in at the waist, were simply out of the question. Eventually, Helen tried on a pair of Moto jeans from Top Shop: the low waist and flared bootleg shape gave a good fit and extra length to Helen's legs. 'These are comfy and I can dress them up or down,' she says. 'I wouldn't normally choose stone-washed, but they're good for summer.'	C) Modern directions of jeans
4. Although Valerie feels relaxed in jeans, she prefers chinos and stretch trousers. 'I've only got two pairs of jeans, one of which I stole from my partner,' she says. 'I don't think jeans look smart enough.' Valerie tried a pair of Gap stretch jeans with a boot-cut leg to balance her shape. The dark colour, teamed with a bright top, looks modern and helps to draw attention away from Valerie's hips. Her verdict? 'I like the shape and the stretch denim. They fit so well that I'm going to buy a pair.'	D) Soft, comfort jeans
5. Liz has to wear smart business suits for work, so she likes to relax at the weekend in jeans and trainers. 'If I get a style that fits my bum, they're much too big on the waist,' she explains. Eventually, Liz chose a pair of regular-fit Easy jeans in black denim, which fitted her waist and were generous around the hips with a straight leg — the most flattering shape for a pear-shaped figure. Alyson recommended a turquoise linen shirt and sandals to give a feminine take on the casual look Liz loves. 'I never wear heels with jeans,' says Liz, 'but they do make my legs look longer.'	E) How to hide hips
6. Antonia wears jeans every weekend on her boat, so comfort and ease of movement are very important. She prefers soft, lightweight denim, so chose a pair of Betty Barclay Weekend jeans. The style suits Antonia's figure perfectly: the high waist helps cover her stomach and the straight legs flatter her figure. Antonia liked the idea of dressing them up: 'I love the way jeans can become part of a smart outfit with a few simple accessories. You can dress them to suit the occasion.'	F) Women's stretch comfortable jeans

Або нами було розроблено та запропоновано ще одне завдання, яке показало високий рівень розуміння матеріалу студентами першого курсу, як наприклад:

*Fragments (A — F) have been removed from paragraphs (1 — 6):*

1. After having a baby, Sue found she'd put on weight around her midriff and now prefers wearing cropped trousers to jeans. Sue looks very young, so she can get away with trendy styles, and these Levi's are both feminine and flattering. Sue was converted. _____,' she says.	A) They fit so well that I am going to buy a pair
2. Maureen likes wearing jeans on her days off but admits she's not very adventurous in her choice of style. The GH fashion team showed Maureen how to dress up denim and create a smart daytime outfit instead of her usual casual look. Maureen liked the outfit — in particular the Warehouse straight-leg stretch jeans: 'I normally wear a high-waisted style with a tapered leg shape, so these are quite different for me — they're lower on the hip and wider at the hem. And they're very comfortable because they have some stretch in them _____.'	B) They'll be great to wear at home and they'll look even better as they fade
3. After they'd watched Helen try on 10 pairs of jeans, the GH fashion team began to realise what she's up against. If a pair fitted Helen lengthwise, they didn't fit her waist, and girl's-cut jeans, shaped in at the waist, were simply out of the question. The low waist and flared bootleg shape gave a good fit and extra length to Helen's legs. '_____', she says. 'I wouldn't normally choose stone-washed, but they're good for summer.'	C) They look — and feel — so much better than my old pair
4. Although Valerie feels relaxed in jeans, she prefers chinos and stretch trousers. Valerie tried a pair of Gap stretch jeans with a boot-cut leg to balance her shape. The dark colour, teamed with a bright top, looks modern and helps to draw attention away from Valerie's hips. Her verdict? 'I like the shape and the stretch denim. _____.'	D) I love the way jeans can become part of a smart outfit with a few simple accessories
5. '_____', she explains. Eventually, Liz chose a pair of regular-fit Easy jeans in black denim, which fitted her waist and were generous around the hips with a straight leg — the most flattering shape for a pear-shaped figure. 'I never wear heels with jeans,' says Liz, 'but they do make my legs look longer.'	E) These are comfy and I can dress them up or down
6. Antonia wears jeans every weekend on her boat, so comfort and ease of movement are very important. She prefers soft, lightweight denim, so chose a pair of Betty Barclay Weekend jeans. The style suits Antonia's figure perfectly: the high waist helps cover her stomach and the straight legs flatter her figure. Antonia liked the idea of dressing them up: '_____. You can dress them to suit the occasion.'	F) If I get a style that fits my bum, they are much too big on the waist

Далі до вже наведених текстів була запропонована ще одна ефективна вправа, яку можна зустріти майже в кожному підручнику після нового матеріалу:

Read the texts (A — F) and answer the questions (1 — 15):

Which of texts deals with:	A.	B.	C.	D.	E.	F.
1) problems of excess baggage?						
2) problems of versatility of jeans?						
3) problems of jeans' fade?						
4) problems of jeans shape?						
5) problems of jeans stretch?						
6) problems of comfy jeans?						
7) problems of modern jeans?						
8) problems of longer-length jeans?						
9) problems of high-waisted style of jeans?						
10) problems of simple accessories for jeans?						
11) problems of heels with jeans?						
12) problems of jeans which can cover the stomach?						
13) problems of pear-shaped figure?						
14) problems of daytime jeans?						
15) problems of smart jeans?						

Завданням післятекстових вправ є виведення студентів у невідповідне говоріння застосовуючи засвоєний матеріал, це може бути: прочитайте слова та перекажіть текст, дайте відповідь на запитання та ін., наприклад:

*Read words and retell the text:*

Jeans, teenager, expect, snazzy, start, fashionable clothes, simply, fake, maternity clothes, drop off, fat.

Завданням тесту є перевірка читання студентів та рівня засвоєння матеріалу. Спочатку студентам надається новий текст на тематику, яку вони вивчають, а потім їм пропонується тест за цим текстом, але з даним, новим текстом вони ще не були ознайомлені, як наприклад:

*Read the text and choose the right answer:*

**On Suits**

*«Everyone wants to be Gary Grant. Even I want to be Gary Grant.» Gary Grant*

Without suits, men would have nothing. In the hierarchy of style, a good suit remains a man's only trump card. Even in this sad age of casual-wear, the suit still carries an air of success, taste, and sophistication. It is designed to make you look better, to break boundaries between social classes, to make a small man tall with pinstripes or a fat man rich with soft wools. The suit looks good in restaurants, trains, dinner parties or Paris; in short, everywhere you want to be. It is, in its best forms, a complete outfit that will never fail you.

And that is exactly what it will do, if you treat it right. Unfortunately the majority of suits you see look awful. This isn't necessary. Even if you work ten hours with your jacket on, being mindful of your clothing will keep you ready for cocktails after work. Too many men either don't care or don't know how to wear a suit, and, suitably, look like shit. This is worth avoiding.

To start us off, a few general rules should be observed when approaching a suit, and most apply to good dressing in general:

The suit, no matter the style, needs to fit your body, closely. This means all pieces should be cut and tailored appropriate to your form. Surprisingly, this doesn't require a lot of money (\$500 can, in fact, get you a good suit) but it does take an eye, and the strength to ignore any saccharine compliments from salesmen.

Trends have six-to-eighteen-month shelf lives. If you plan to retire your suit in this window, feel free to splurge. Otherwise, shop considerately.

Suits are made of wool or cotton, and their variations. Additional fabrics need not apply.

You are an interesting, confident, multi-hued man. Let others learn that from how you behave, not from the label on your jacket.

A suit jacket goes with suit pants, not with jeans or chinos. If you want a casual jacket, buy a sport-coat or a blazer. Stand-up comedians are regularly shot over this rule.

If you're not comfortable — if you don't feel the suit's appropriate for you - the salesman's looking out for his commission, not your style.

A modestly, well-dressed man has never failed to impress. Yes, never.

Assuming you're not an investment banker, you don't need ten suits; you only need four. This means you can be a discerning shopper and spend time accumulating, then keeping your suits in good condition (dry clean once a year, then more for spills; don't you dare iron it yourself). Think of the process in terms of collecting, spending years searching for that one original-packaged Chewbacca [6, p. 36].

1. What can you tell about suits?	A) Without suits, men would have nothing	2. What means suit for man?	A) Success
	B) It is not very important thing		B) Taste
	C) It is very important thing		C) Nothing
	D) It is a trump card for man		D) Sophistication
3. Do men know how to wear a suit?	A) Yes, all men know how to do it	4. Is suit a complete outfit?	A) Yes, it is a complete outfit
	B) Too many men do not know how to wear a suit		B) No, it is not a complete outfit
	C) Nobody knows how to do it		C) Sometimes it is a complete outfit
	D) Not everyone		D) Never it is a complete outfit
5. Where do the suits look good?	A) In trains	6. What are suits made?	A) Wool
	B) In dinner parties		B) Cotton
	C) In bars		C) Silk
	D) In restaurants		D) Leather
7. Is it important for suit to fit your body?	A) Yes, it is important	8. How many suits need the man?	A) It does not matter
	B) Sometimes it is important		B) Four
	C) No, it is not important		C) Ten
	D) It is never important		D) Two

Отже, наше дослідження складалося з трьох основних етапів:

1) *Eman* — констатуючий. У ході експерименту були сформовані контрольна та експериментальна групи на базі студентів групи ЯА-11. Всього в групі 11 студентів, один з них навчається за індивідуальним планом, тому в експерименті прийняли участь 10, в експериментальній і контрольній групах було по 5 студентів. До початку дослідно-експериментальної роботи студенти вже володіли однаковими знаннями розуміння англійської мови їх рівня (вони вміли читати, перекладати, розуміти та говорити іноземною мовою), проте безпосередньо до процесу читання нового матеріалу за темою *Fashion and Clothes* вони не приступали. Таким чином, вихідний рівень оволодіння новим матеріалом за темою *Fashion and Clothes* дорівнював нулю.

2) *Eman* — формуючий. Його метою було експериментальним способом випробувати можливість використання різних прийомів роботи з іншомовними текстами при навчанні читанню. Практична робота складалася з серії текстів за темою *Fashion and Clothes* та сетом вправ до цих текстів. Успішність оволодіння читанням англійською мовою забезпечувалася не тільки продуманими та гарно розробленими, підготовленими вправами, але і цілісним підходом до студента як індивіду, суб'єкту пізнавальної, комунікативної, ігрової активності, особистості, індивідуальності, що в даний час інтерпретується як антропологічний підхід до організації навчання іноземної мови у ХНУ імені В. Н. Каразіна.

Отже, розглядаючи п'ять студентів в експериментальній групі як 100 %, наш аналіз результатів показав, що 80 % студентів (4 студента) в експериментальній групі впоралися із запропонованими завданнями, які включали до себе адаптацію текстів (тобто ми із студентами виявили всі необхідні, найбільш поширені причини видалення фрагментів тексту, до яких відносяться: надлишковість інформації; надмірна лексична ускладненість; невисока комунікативна цінність; перевантаженість тексту власними іменами, географічними назвами, числами, тощо і прийшли до висновку, що без цієї надлишкової інформації тексти засвоюються швидше та ефективніше). Далі після того як із студентами була виділена та вивчена активна лексика, яка є об'єктом засвоєння, їм були запропоновані дотекстові, текстові та післятекстові вправи, з якими вони впоралися, майже

на 100 %. 20 %, тобто один студент, не впорався із завданнями, або виконав їх не повністю. У результаті дослідження стало очевидним, що рівень оволодіння тестовою методикою навчання читання за темою *Fashion and Clothes* в експериментальній групі вищий ніж у контрольній групі, де студентам були запропоновані такі ж самі тексти, але без апробації та виділення основної лексики. Більшість студентів в контрольній групі погано впоралися з дотекстовими, текстовими та післятекстовими вправами.

3) *Eman* — *перевірний*. На цьому етапі була знову проведена діагностика тестової методики навчання читання за темою *Fashion and Clothes*. Студентам обох підгруп було запропоновано ознайомитись з новим текстом за темою *Fashion and Clothes* до якого був прикріплений тест для перевірки ступеня сформованості навичок та умінь читання студентами першого курсу за темою *Fashion and Clothes*. Результати експериментальної групи близькі до 100 %, а контрольної групи лише до 50 %, що доказує ефективність тестової методики навчання читання за темою *Fashion and Clothes*.

Отже, проведене дослідження за тестовою методикою навчання читання за темою *Fashion and Clothes* ще раз підтвердило актуальність обраної теми. Головною практичною ціллю навчання іноземної мови є необхідність навчити студентів читати адаптовані і неадаптовані тексти, так як розвивати уміння і навички усного мовлення необхідно у зв'язку з прочитаним та на його основі, і допомогти їм в цьому нелегкому процесі за допомогою тестової методики навчання читання.

### Література

1. Арнольд И. В. Стилистика современного английского языка (стилистика декодирования). Л. : Просвещение, 1981. 292 с.
2. Гальперин И. Р. Стилистика английского языка : учеб. М. : Высшая школа, 1981. 318 с.
3. Минько Э. В. Методи й техніка прискореного конспектування й читання : учбово-методична допомога. М. : Спб., 2001. 98 с.
4. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе. Игра — дело серьезное. М. : Просвещение, 1988. 130 с.
5. Birth B. C. There's a perfect pair of jeans for everybody. *Good Housekeeping. Journal for the grown-up woman*. N.Y. : House Publication, 2001, vol. 5, no. 2. 32 p.
6. Elimm G. R. On suits. *Magazine «Best»*. L.: Fashion Public, 2003, no. 15. P. 70.

## ВИХОВАННЯ ЩАСЛИВОЇ ДИТИНИ В ОСВІТНІХ ЗАКЛАДАХ ФІНЛЯНДІЇ КРИЗЬ ПРИЗМУ РЕФОРМУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

О. Янкович

д. пед. н., професор,

Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка,  
Кувясько-Поморська вища школа, м. Бидгощ (Польща)

Одним із провідних завдань Нової української школи є сформувані в учнів ключові компетентності для життя, які дадуть їм змогу стати конкурентоспроможними на ринках праці не лише у своїй країні, а й за кордоном. Безперечно, сформованість компетентностей XXI ст. є вагомим чинником досягнення успіху, проте при цьому поза увагою залишається проблема щастя дитини. Не завжди успішна й матеріально незалежна особистість є щасливою. Студіювання Концепції Нової української школи засвідчило, що в цьому документі лише один раз згадується про щасливе життя: «Нова українська школа буде формувати ціннісні ставлення і судження, які слугують базою для щасливого особистого життя та успішної взаємодії з суспільством» [7, с. 19].

Питання щастя дитини набувають особливої актуальності у зв'язку з тим, що суспільно-економічні чинники у нашої держави не є сприятливими для задоволеності умовами життя. Україна є однією з найбідніших та найкорумпованіших країн світу, що у світовому рейтингу щастя займає останні позиції (132 місце зі 155 у 2017 році). Це зумовлює акцентування уваги на проблемах формування внутрішньої гармонії в учнів в освітньому процесі загальноосвітніх шкіл [2, с. 73]. Отже, потребують вивчення питання виховання щасливої дитини, студіювання досвіду тих країн, громадяни яких визнають себе задоволеними життям. Однією з них є Фінляндія.

У 2017 році в десятку найщасливіших країн планети входили: Норвегія, Данія, Ісландія, Швейцарія, Фінляндія, Голландія, Канада, Нова Зеландія, Австралія, Швеція [2, с. 74]. Згідно з результатами дослідження Американського інституту Геллана, що вивчає громадську думку, у 2018 році Фінляндія визнана найщасливішою країною у світі, тому доцільно саме в ній з'ясувати основні чинники, зміст, способи формування щасливої дитини.

Ці проблеми вирішуються в працях класиків педагогіки, а саме: Я. Корчака, А. Макаренка, М. Монтессорі, Ж.-Ж. Руссо, В. Сухомлинського, К. Ушинського та ін. Усебічно дослідивши поняття «щастя» у творчості видатних мислителів, педагогів, М. Ісаєва дійшла висновку, що немає єдиних підходів до трактування щастя: це закономірний результат розумної людської діяльності, метою якого є вище благо (Я. А. Коменський), самостійність, розвиток (М. Монтессорі), вільна праця (А. Макаренко), досягнення мети, радість перемоги (Я. Кор-



чак) тощо. Щастя, на думку М. Ісаєвої, є незамінним компонентом повноцінного розвитку і формування людини [6, с. 33–34]. Аналіз наукових розвідок учених, власні дослідження засвідчують, що щаслива дитина — це особистість, у якій гармонійно сформовані складники «Я-концепції»: Я — знаю, Я — можу (здатний), Я — потрібний, Я — подобаюся, Я — захищений [11, с. 123–124]. Це самостійна дитина, яка визначає цілі і їх досягає, відчуває радість творчості, відкриття й успіху. Доцільно припустити, що досвід виховання такої особистості накопичений у Фінляндії, громадяни якої задоволені своїм життям.

Тенденції розвитку й система освіти у Фінляндії є предметом досліджень українських і зарубіжних учених: Г. Андрощука, В. Бутової, Т. Вокера, С. Гринюк, Я. Заводовської, Т. Кристопчук, П. Салберга, С. Сисоевої, Л. Смольської, В. Сороки та ін. У їх працях висвітлюються зміст, форми, методи освітнього процесу, особливості мотивації до навчання юних фінів. Проте потребують уваги питання про способи виховання щасливої дитини у Фінляндії та перспективи використання ідей позитивного досвіду в Україні.

Фінляндія — це приклад країни, яка за відносно короткий період досягла успіхів як у розвитку економіки, так і в розвитку освіти. Оперуючи конкретними фактами, Г. Андрощук зазначає, що «в останні роки ця країна стабільно очолює міжнародні рейтинги конкурентоспроможності. На початку нового тисячоліття вона викликала світову сенсацію. Спершу експерти ООН з програми людського розвитку встановили, що Фінляндія випередила всі країни світу щодо економічно-соціальної ефективності використання високих і надвисоких технологій. Пізніше Міжнародний інститут розвитку (IMD) та Всесвітній економічний форум (WEF) виявили, що Фінляндія вийшла на перше місце у світі за індексом глобальної конкурентоспроможності» [1, с. 94]. Однією з найкращих у світі є її освітня система, адже згідно з результатами міжнародних досліджень ТІМСС (Міжнародні тенденції у вивченні математики і природничих наук), ПІСА (Програма міжнародного оцінювання учнів), ПІРЛЗ (Міжнародний прогрес у навчанні читання). Фінляндія займає провідне місце в Європі за якістю навчання, конкурентоспроможністю своїх випускників та загальною статистикою щодо розвитку обдарованості в дітей [13], [5, с. 57].

Успіх освітньої системи Фінляндії забезпечується реалізацією таких принципів: *рівності, безкоштовності, індивідуальності, практичності, поваги до учня, довіри, добровільності, самостійності*.

На нашу думку, усі вони, але передусім добровільність, довіра й повага до учня забезпечують задоволення дитини шкільним навчанням і роблять її щасливою. Фінська система освіти дійсно є гармонійною і «повернута обличчям» до школяра.

У фінській школі діти хочуть навчатися. Учителі заохочують учнів до навчання, але вчитися не змушують. Низький рівень навчальних досягнень вважають не проблемою школяра, а результатом невідповідного для конкретного учня відбору методик. Якщо ж дитина не хоче або й не може вчитися, її орієнтують на майбутню професію. У школах є спеціальний педагог — учитель майбутнього, який допомагає учневі обрати майбутню професію, радить, куди вступити на навчання. Тут не соромно залишатися на другий рік, адже в кожній дитині різний темп розвитку. Тому існує додатковий 10 клас.

Головною особливістю фінської системи освіти є акцентування уваги на розвитку дітей, який, як і реформи освіти, передбачає постійну адаптацію шкільного навчання до мінливих потреб особистості та суспільства [14, с. 28].

Протягом усього навчання діти обов'язково повинні вивчити декілька життєво важливих тем. Перша тема — «Становлення людини», яка передбачає усвідомлення себе як особистості і налагодження взаємодії з оточенням, розвиток відповідальності за свої слова та вчинки, наслідки дій, розуміння інакшості інших та прийняття цього. Засвоєння теми починається вже з дошкільної освіти, і саме тому у фінських школах так комфортно дітям із розумовими та фізичними відхиленнями, дітям різних національностей та віросповідань. Ще одна наскрізна тема фінської освіти, яка навчає висловлюватися, бути почутим і чути інших, а також критично й обдуманно сприймати інформацію, отриману із засобів масової інформації, — «Комунікативні навички та взаємодія зі ЗМІ».

Наступні дві теми вчать фінів змалечку бути не споживачами, а активними учасниками життя. Це «Активна громадянська позиція та ініціативність», а також «Відповідальність за довкілля». Перша забезпечує формування навичок взаємодіяти з найближчим оточенням — сусідами, однокласниками, родичами, а також знаходити там своє місце і змінювати ситуацію в цьому оточенні на краще. Друга — це бережне й відповідальне ставлення до природи, зокрема й енергозбереження та сортування сміття, а також усвідомлення наслідків своїх вчинків для природи, світу, інших людей, планети. Ці теми-меседжі прослідковуються протягом усього навчання маленьких фінів на різних предметах. Завдяки цьому з фінської школи випускається юний свідомий громадянин — толерантний, готовий до життя у світі людей і природи, зі «щепленням» від маніпуляцій та провокацій, з критичним поглядом на речі та зі знаннями, які мають прикладний характер і неодмінно йому знадобляться в житті [10].

Провідними методами освітнього процесу фінської школи є інтерактивні (робота в групах), проектні (виконання проектів на життєво важливі теми). Успіх забезпечується також використанням сучасної комп'ютерної техніки. У школах функціонують різноманітні лабораторії, «живі» куточки, міні-сади тощо. Простір органі-

зований таким чином, щоб дійсно мотивувати до навчальної діяльності. Усе, включаючи розмальовану підлогу (різні геометричні малюнки, лабіринти, елементи ігор типу «знайди за стрілочками»), сприяє кращому розвитку дитини. Робоча обстановка дає змогу вільно пересуватися в класі.

В освітньому просторі дотримуються принципу, що дітям має бути цікаво. Є різні способи підтримання інтересу, наприклад, учням пропонують самим скласти власний розклад на тиждень, розподілити теми та визначити, як вони хочуть їх вивчати. У старшій школі навчання — повністю відповідальність учня. Якщо йому потрібна допомога, він сам звертається до консультанта, психолога.

Ще однією важливою особливістю фінської освіти, що робить дітей щасливими, є зведення до мінімуму конкуренції між учнями. Водночас з усуненням змагальності домінують взаємна підтримка й гуманізм. Ці риси фінського менталітету формувалися з-поміж інших чинників під впливом природно-кліматичних умов існування: «Життя в суворих кліматичних умовах було можливе лише в колективі, який вирізнявся рівністю кожного члена спільноти при прийнятті колективних рішень і прагненням до справедливого розподілу. Екологічні труднощі життя на території Фінляндії змусили населення довше зберігати просоціальні характеристики поведінки. Головними рисами просоціальної поведінки є так звана «допомагаюча поведінка», доброзичливість та відсутність агресивності» [4, с. 7]. Для фінів притаманні здатність піклуватися одне про одного, можливість покластися на когось у скрутний час і свобода ухвалювати життєво важливі рішення [8].

Дітей не тільки не порівнюють між собою, а, навпаки, навчають радіти за успіхи один одного. Цій проблемі зазвичай не приділяють уваги в інших європейських країнах. Цікавими є методи підтримки дітей. Їх навчають радіти досягнення друзів. На жаль, цього не роблять в більшості країн, зокрема і в нашій. Способи взаємної підтримки юних фінів популяризуються в українських та зарубіжних медіа, зокрема свято — День форелі (лосося). Під час свята один канал у місті перегороджують, туди приїжджає машина і випускає 3-4-5 тисяч форелей або лососів, щоб місцеві діти з вудками рибалили. Тих, хто зловить рибу, вітають. Проте, роблять це по-особливому. Коли дитина витягує рибу, то всі інші діти відкладають вудки, плескають у долоні і тішаються. Тобто країна навчає дітей найголовнішого — радіти щастю, удачі, успіху іншої людини.

Аналіз суспільно-політичних чинників розвитку Фінляндії засвідчує, що це вміння школярі можуть опанувати не лише завдяки вихованню. В умовах гострої конкуренції проблематично радіти за досягнення суперника, який отримує бажане для тебе. Отже, провідними є соціальні, політичні та економічні сили суспільства. На тому, що саме вони мають вирішальний вплив на освіту країни, акцентує увагу В. Бутова [4, с. 7]. Ці чинники є сприятливими у Фінляндії. Згідно з рейтингом Всесвітнього банку економіка Фінляндії посідає 14 місце у світі. А це дає змогу забезпечити високі зарплати працівникам освіти, створити розвивальне середовище в школі. У країні працюють висококваліфіковані вчителі, адже авторитет цієї професії вищий, ніж навіть лікарів, юристів [18, с. 4].

Збереженню здоров'я, забезпеченню внутрішньої гармонії дітей сприяє організація контролю знань. Фінські школярі складають перший та єдиний загальнонаціональний іспит (матрикуляційний) після закінчення старших класів середньої школи у віці 17–19 років [5, с. 60].

У школах можна не писати контрольних робіт; ще з дошкілля переважно використовується самоконтроль [18, с. 2]. Широко застосовуються описові пропозиції та побажання, при цьому учні не порівнюються один з одним [5, с. 60]. На думку фінів, лозунгом кожної школи мають стати слова: «Не можна критикувати учнів і казати їм «погано» [18, с. 4].

Безстресове навчання доповнюється турботою про формування здорового способу життя й раціональне харчування школярів. Учні забезпечуються щоденними безкоштовними гарячими обідами. У країні активно проводяться інформаційні кампанії щодо роз'яснення шкідливих наслідків неправильного споживання їжі дітей для батьків. На державному рівні розглядаються питання про заборону реклами шкідливої для дітей їжі. Водночас для забезпечення здорового способу життя влаштовуються розваги та тренування на свіжому повітрі серед сімей та молоді. У всіх освітніх структурах обладнані зали, тренажери, майданчики; є інструктори, тренери [9, с. 78].

Активний рух на свіжому повітрі змінюється сімейним читанням уголос, яке все більше набуває популярності. Навіть ті фіни, які надають перевагу телебаченню, теж змушені читати, при цьому слухаючи іноземну мову: державним рішенням стала заміна звукового дубляжу іноземних відеоматеріалів і кінофільмів титрами перекладу знизу екрана [9, с. 78]. Читання у Фінляндії стало важливим чинником успіху й цікавою формою відпочинку. Можна зробити висновок, що фіни, досягнувши матеріального благополуччя, вміють краще за інших людей у світі перетворювати його в добробут, почувавши себе задоволеними життям.

Аналіз досвіду виховання щасливої дитини у Фінляндії дає підстави визначити ідеї, що можуть бути успішно реалізовані в Україні в контексті реформування вітчизняної школи. Обґрунтовуючи концептуальні засади змін у шкільництві, педагогічні працівники наслідували зарубіжний досвід, зокрема й фінський. Результатом напрацювань є поділ початкової школи на два цикли: перший — адаптаційно-ігровий (1-2 класи), другий — основний (3-4 класи) [7, с. 21]. Під час першого циклу навчання організовується через діяльність, ігровими методами як у класі, так

і поза його межами; навчальні завдання і час на їхнє виконання визначаються відповідно до (із урахуванням) індивідуальних особливостей школярів; запроваджено описове формувальне оцінювання, немає традиційних оцінок; найважливіше завдання вчителя — підтримувати в кожному учневі впевненість і мотивацію до пізнання [7, с. 21].

Окрім того, задоволеність учня шкільною освітою і життям забезпечуватимуть у майбутньому в Україні такі зміни:

- створення атмосфери довіри, доброзичливості, взаємодопомоги і взаємної підтримки при виникненні труднощів у навчанні та повсякденному житті;
- зацікавлення дитини вчителем, приклад якого є ключовим виховним елементом;
- виявлення індивідуальних нахилів та здібностей кожної дитини для цілеспрямованого розвитку і профорієнтації;
- формування оптимальної траєкторії розвитку кожної дитини з допомогою висококваліфікованих психологів та соціальних педагогів;
- упровадження педагогіки партнерства (відносини між учнями, батьками, учителями, керівництвом школи та іншими учасниками освітнього процесу буде побудовано на взаємній повазі та діалозі) [7, с. 20].

Аналіз досвіду розвитку шкільництва у Фінляндії доводить, що такі новації в цій країні вже давно стали закономірними тенденціями, сприяють успіху фінської освіти, і на їх основі виховується щаслива дитина.

Водночас із здобутками в Україні залишаються невирішені проблеми, які перешкоджатимуть ефективним змінам. Передусім це несприятливі для розвитку освіти суспільно-політичні й економічні чинники. В Україні спостерігається «задавлене недофінансування галузі (аналітики вважають, що навчальні заклади недоотримують від 40 % до 60 % необхідних для їх нормального функціонування коштів; недостатня забезпеченість підручниками, навчально-методичною літературою та інформаційними матеріалами; низький рівень матеріально-технічної, особливо комп'ютерної бази навчального процесу, незабезпеченість енергоресурсами)» [3]. Учительська професія все ще не є престижною і високооплачуваною. У країні, де є високий рівень безробіття серед працівників розумової праці, існує гостра конкуренція, яка не робить людей щасливими вже зі шкільної партії.

А тому актуальним завданням є впровадження педагогіки Серця, ідеї якої обґрунтовували українські мислителі Г. Сковорода, В. Сухомлинський, польські діячі Я. Корчак, М. Лопаткова та інші. Польська письменниця М. Лопаткова, яка у 1992 р. написала книжку «Педагогіка серця», звернула увагу на потребу любові в житті людини і в процесі виховання. Вона довела, що нестача любові спричиняє хвороби, психічне каліцтво, а часто й агресію. У цьому контексті М. Лопаткова писала: «Культ красивого тіла, здоров'я, освіти, заможності, підприємливості, конкуренції, успіху породжує у щораз більшої кількості людей, що не вирізняються такими рисами, відчуття неповноцінності, стан тривоги. Особа, що не має вроди, таланту, власності, важливих знайомств, побоюється самотності у протистоянні з людьми і долею» [12, с. 27]. Аналіз фінської системи освіти засвідчує, що діти таку любов відчують. В Україні, звичайно, для цього ще треба створити низку умов на тлі економіки, що розвивається, підвищення рівня життя населення.

Отже, виховання щасливої дитини передбачає передусім вияв любові до неї. І це у будь-якій країні світу. Окрім того, актуальними ідеями у вихованні дитини з внутрішньою гармонією в Україні є дотримання в освітньому процесі закладів освіти принципів індивідуальності, практичності, поваги до учня, довіри, добровільності, самостійності, що є провідними у фінській системі освіти. Важливо також формувати в дітей вміння відчувати себе щасливими.

### Література

1. Андрощук Г. О. Національна інноваційна система Фінляндії: формула успіху // Наука та інновації. 2010. Т. 6. № 4. С. 93–107.
2. Бутник О. О. Дослідження індексу щастя населення в контексті ефективного державного управління // Державне управління. 2017. № 22. С. 73–75.
3. Бутова В. О. Використання фінського освітнього досвіду для підвищення якості шкільної освіти України. URL: <https://www.sworld.com.ua/konfer31/910.pdf> (дата звернення: 07.05.2019).
4. Бутова В. О. Соціальні передумови фінських освітніх інновацій // Scienceand Educationa New Dimension. Pedagogyand Psychology. 2016. IV (45), Issue: 93. С. 7–9.
5. Гринюк С. П. Сумлінна праця: як фіни побудували успішну систему освіти // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти НАПН України. Київ, 2011. Вип. 5. С. 57–61.
6. Ісаєва М. Є. Визначення поняття «щастя»: педагогічний аспект // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології : зб. наук. пр. Херсон. нац. техн. ун-т. Вип. 1 (12). Херсон, 2015. С. 32–34.
7. URL: [file:///C:/Users/admin/Downloads/apdyrtp\\_2015\\_1\\_11.pdf](file:///C:/Users/admin/Downloads/apdyrtp_2015_1_11.pdf) (дата звернення: 07.05.2019).
8. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / заг. ред. М. Грищенко. URL: <https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 07.05.2019).

9. Найщасливіша країна світу — Фінляндія. URL : <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-tra-44525368> (дата звернення: 04.06.2019).
10. Смольська Л. Успіх фінської ступеневої освіти в контексті сучасного розвитку суспільства // Нова педагогічна думка. 2013. № 1, ч. 1. С. 77–80.
11. Чернецька С. Досвід Фінляндії: «Дітей потрібно готувати до життя, а не до екзаменів». URL: [https://ukr.lb.ua/society/2016/05/31/336445\\_dosvid\\_finlyandii\\_ditey\\_potribno.html](https://ukr.lb.ua/society/2016/05/31/336445_dosvid_finlyandii_ditey_potribno.html) (дата звернення: 07.05.2019).
12. Янкович О., Беднарек Ю., Анджеєвська А. Освітні технології сучасних навчальних закладів. Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2015. 212 с.
13. Educational change in Finland // Second International Handbook of Educational Change / A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (Eds.). New York. 2010. P. 323–348.
14. Łopatkowa M. Pedagogika serca. Warszawa : Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1992. 219 s.
15. McKinsey & Company, How the World's Best-performing School Systems Come Out on Top, 2007. URL.: [http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds\\_School\\_Systems\\_Final.pdf](http://www.mckinsey.com/client-service/social-sector/resources/pdf/Worlds_School_Systems_Final.pdf) (last accessed 07.05.2019).
16. Sahlberg P. A short history of educational reform in Finland. URL: <http://www2.disal.it/Resource/Finland-Sahlberg.pdf> (last accessed 07.05.2019).
17. Sahlberg P. Education policies for raising student learning: The Finnish approach // Journal of Education Policy. 2007. Vol. 22, No. 2, March. P. 147–171.
18. Sahlberg P. The Fourth way of Finland // Journal of Educational Change. 2011. Volume 12 (2). P. 173–185.
19. Zawadowska Ja. Szkoła po fińsku. URL: [https://fio.org.pl/images/dodatki/20060829\\_zawadowska.pdf](https://fio.org.pl/images/dodatki/20060829_zawadowska.pdf) (dostęp 07.05.2019).

## СУБКУЛЬТУРА РЕЛІГІЙНИХ ВІРУВАНЬ ДІТЕЙ ЯК ДУХОВНА ІНТЕНЦІЯ АКсіОПСИХОЛОГОГІЧНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ

В. Сіткар

к. психол. н., доцент, Тернопільський національний педагогічний університет імені В Гнатюка

Соціальна ситуація розвитку дитини в Україні сьогодні відрізняється високим ступенем драматизму: економічні труднощі, політична нестабільність, дегуманізація суспільних зв'язків і криза родини, соціальне сирітство та криміналізація суспільства, — отже, сучасна епоха «культурного вибуху» висуває підвищені вимоги до фізичного, психологічного, морального й духовного здоров'я маленького громадянина, приреченого виживати в таких умовах. Найважливішими ознаками негативності соціальної ситуації для зростаючої особистості є руйнування усталених протягом тисячоріч природних інститутів соціалізації — родини та дитячого співтовариства, зміна морально-психологічного клімату в суспільстві, вплив ЗМІ тощо [3].

Кожне нове покоління дітей опиняється перед необхідністю освоєння та розуміння світу, в який вони прийшли, народившись. Внутрішня логіка вікових фаз розвитку дитини визначає загальні принципи цього процесу. Тому з покоління в покоління відтворюються основні способи та форми вирішення таких проблем дітьми певного віку

Г. Костюк обґрунтовував положення про те, що дитина не народжується із закладеними в її природі ідеями, прихованими в ній апріорними формами свідомості. Вона не народжується злою або доброю, мужньою або похливою. Але вона і не є чистою дошкою або просто воском, з якого можна ліпити, кому що схочеться. Дитина народжується з певними передумовами для подальшого її психічного розвитку [10, с. 109]. До того ж, на думку В. Татенка, людський індивід від початку несе в собі інтенцію і потенцію, сутнісну здатність і спроможність бути суб'єктом власного життя [14].

Як зазначає О. Климишин [8], в історії дослідження психологічних особливостей духовного розвитку особистості виокремилися два напрямки, за якими аналізують детермінанти і засоби духовного розвитку. Представники першого напрямку (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, А. Брушлинський, Н. Ганнусенко, Н. Кордунова, Д. Леонтєв, С. Максименко, В. Пономаренко, В. Петренко та ін.) здійснюють пошук коренів духовності у сфері соціального та культурного буття людини та результатах її життєдіяльності. Другий напрям — пошук джерел духовності в сутнісній природі людини, за якого духовність репрезентує апріорний принцип саморозвитку особистості (В. Братусь, О. Зеліченко, З. Карпенко, О. Киричук, М. Савчин, В. Слободчиков та ін.) [13, с. 119]. На її думку, релігійна віра є телеологічним ядром духовного розвитку особистості. В духовній іпостасі людини акумульовано потребу віри, «докази» віри та спроможність жити вірою. Психологічний зміст християнської віри проектується на площини її функціонування: несвідому духовність, когнітивну сферу (християнський менталітет), емоційну сферу (релігійні почуття), сферу волі (християнські вчинки). Як активний психодуховний феномен, віра проявляється у готовності людини відстоювати християнські цінності й утверджувати релігійний світогляд. Досвід віри темпорально індивідуальний і характеризується початком

(віковим етапом), коли актуалізується потреба у вірі, періодом усвідомлення віри, часом зміцнення і «боротьби» за віру з можливими станами нехтування чи занепаду віри [9].

Духовний потенціал людини, на думку М. Савчина, — це сукупність її духовних, душевних (психічних) і фізичних сил та властивостей, що визначають її відношення з Богом, людьми і світом та її життя [13, с. 211]. Унаслідок витіснення духовного в людини виникає стан бездуховності, який проявляється в неясності свідомості, в емоційно-ціннісній сфері — в егоїзмі, нелюбові, несвободі, відсутності сповіді та каяття; в поведінці — у творенні зла, спокусливості, егоїстичному самоствердженні, деструктивних стосунках тощо [13, с. 210].

Одним із внутрішніх механізмів духовного розвитку особистості є духовна рефлексія, яка полягає у внутрішньому спогляданні глибинного Я, стану свого серця (чистоти від пристрастей, егоїзму, гріховності), світлості ума (чистоти від гріховних помислів) та спрямованості життя на творення добра, духовного ідеалу. Надзвичайно важливі в цьому молитва, таїнство сповіді, духовні стани (трансцендентні віра, любов, свобода, безпристрасність і безмовність). Духовна рефлексія — механізм духовного очищення, трансформації внутрішнього світу людини (посилення віри, любові, поява духовних станів, звільнення від гордині, пристрастей, злих намірів) через спрямування до Бога, уподібнення з ним. Її умовою є аскеза — молитва, каяття і покаяття, подвижництво [13, с. 213].

Для духовного виховання та самовиховання необхідні пізнання людиною себе і самоповага. У духовному становленні людина має скористатися своїм розумом, просвітленим умом, спиратися на свою волю. Важливу роль у духовному вдосконаленні відіграє одухотворене страждання. Одним зі шляхів духовного зростання є творчість, яка гармонійно поєднує духовне та світське [13, с. 214].

Як стверджує американський психолог Б. Фуллер: «Усі діти народжуються геніями, але впродовж перших шести років ми допомагаємо їм позбутися цієї геніальності» [2]. Проте, конкретні способи дійового освоєння навколишнього світу в готовому вигляді передаються дітьми від покоління до покоління в межах традицій дитячої субкультури. Субкультура — це часткова культурна підсистема «офіційної» культури, яка визначає стиль життя, ієрархію цінностей та менталітет її носіїв. Переосмислюючи історичний спадок дорослих, дитяча субкультура сприяє росту загальнолюдської культури. В цьому її духовна місія, за висловом англійського вченого У. Емерсона: «Діти — вічні месії людства, втілення його невідворотного майбутнього» [1, с. 116].

Н. Іванова вказує, що дитяча субкультура — це особлива система, що існує в дитячому середовищі уявлень про світ, цінності, тобто своєрідна **культура в культурі**, яка живе за специфічними і самобутніми законами, хоча і є «вбудованою» в загальне культурне ціле [7]. Зауважимо, що субкультура формується під впливом таких факторів як вік, етнічне походження, релігія, соціальна група або місце проживання. Для кожної субкультури характерними є яскраво виражені загальні для всіх її носіїв захоплення, смаки, способи вільного проведення часу, стереотипи, уявлення, обряди, ритуали, мова, мода, одяг, поведінка, фольклор тощо. Дитяча субкультура — це сукупність особливостей поведінки, форм спілкування, способів діяльності самих дітей, а також соціокультурні інваріанти (стійкі мовні утворення), які зафіксовані в дитячій мові, мисленні, ігрових діях, фольклорі, релігії.

В змісті дитячої субкультури сучасні науковці (В. Абраменкова, Т. Алієва, Л. Варяниця, М. Єгорова, Н. Зирянова, О. Копейкіна, В. Кудрявцев, М. Осоріна, І. Печенко, В. Сіткар, Ю. Чертков та ін.) виділяють різні компоненти. До них відносяться такі стійкі форми як: *традиційні народні ігри, дитячий фольклор, дитячий правовий кодекс, дитячий гумор, дитяча магія і міфологічна творчість, дитяча словотворчість, дитяче філософствування, естетичні уявлення дітей, наділення прізвиськами, релігійні уявлення, дидактичні ігри, світ дитячої моди, комп'ютерні ігри, мультимедійний простір, дитячі іграшки* тощо [1; 3; 4; 5].

Теоретичний аналіз проблеми дослідження дав змогу представити власне бачення змісту дитячої субкультури та її складових, що подано на рис. 1. В контексті дослідження розглянемо детальніше таку форму, як філософствування (*дитяча магія, релігійні вірування, міркування про життя і смерть тощо*). Філософствування дітей, як невід'ємний компонент їх субкультури, пов'язане з тим, що дитинство — це стан активного буття, яке містить можливість і необхідність філософствування як процесу запитування, пошуку сенсів і «примирення» з реальністю — соціальною, історичною, психологічною. Процес дитячого філософствування виникає спонтанно і стає пізнавальною й адаптивною стратегією дитини. Важливими складовими філософствування дітей, що ґрунтуються на природних виявах когнітивної та емоційної активності дитини є: сумнів; питання, що пов'язані з оволодінням мовою; рефлексія; дитяча логіка, що набуває переважно об'єктивної форми; гра, як спосіб засвоєння навколишнього світу тощо

Опорою та імпульсом пізнання дитини стає її емоційна відкритість, щира допитливість і подив перед світом, можливість унікального первинного світовідчуття. Сама природа відкритого дитячого сприйняття світу надає дитині унікальну можливість наділення світу різним змістом через визначення його сенсів; вона стає творцем власного світу, будує свою картину існуючого.

Дитяче філософствування є досить цінним культурним феноменом. Як зауважує Л. Варяниця, евристична цінність дитячого філософствування для світу дорослих та об'єктивного культурного досвіду полягає у прийнятті дитини як суб'єкта пізнання світу і співтворця культури [5, с. 57–67]. Дитина відкриває значущі сенси

світу граючись, а також, за допомогою різних вражень та власної фантазії, творить унікальний особистісний світ.

Однією з форм дитячого філософствування є **релігійні уявлення** (дитячі молитви, обряди). На думку С. Лупаренко [11], цікавим є той факт, що дитина часто молиться про нездійсненні, але значущі для неї речі (щоб завтра була гарна погода і можна було б піти на прогулянку). У творах Л. Толстого («Війна і мир», «Дитинство й отрочество») є приклади дитячих молитов. Наприклад, описуються спогади Ростових, як вони молилися в дитинстві, щоб сніг став цукром, а потім вибігали надвір, щоб подивитися, чи здійснилось диво за їхньою молитвою. Релігійні уявлення сприяють формуванню внутрішнього світу дитини, її духовності. Водночас, у них виявляється віра дітей у неймовірне, казки й дива.

Ще одна форма філософствування, а саме — **дитяча магія** (гадання, викликання) стали об'єктом уваги дослідників культури та субкультури зовсім недавно, наприкінці минулого ХХ століття. Тоді ж вийшли у друці два томи видання, яке називалось «Шкільний побут та фольклор» (1992), в якому були опубліковані оповідання малих містиків з різних міст та сіл всього Радянського Союзу. Схильність дітей до таких потаємних процедур є природним — їм дуже хочеться переступити через межу реального і опинитись на деякий час «на іншій стороні». Саме тому вони так люблять розповідати один одному страшилки, сюжетом яких є вторгнення темних надлюдських сил у звичний побут. Це історії про предмети зі злими намірами «чорний тюльпан», «криваву пляму», «червону руку» та «труна на колесах» тощо. Крім того у дитини часто виникає бажання інтерактивного спілкування з «іншим світом» та його фантастичними мешканцями. Для цієї взаємодії вона, зазвичай, використовує обрядові предмети: дзеркало, шоколадні цукерки, одеколон, губну помаду тощо. Особливо часто застосовується дзеркало: його заворожуюча здатність створювати копію реальності, давно спонукала містично налаштованих громадян вважати цей посріблений лист скла входом в інший, інвертований вимір (пригадайте хоча б повість про пригоди Аліси в Задзеркаллі). А дитині, з її жвавою уявою і ще не закріпленою, поки що, картиною світу, межа між «тут» і «там» здається особливо тонкою та здоланою.

Цікавим є те, що діти часто називають «викликалки» гаданням — для них ці два поняття є практично ідентичними. І те, і інше є способом отримати «звідти» якесь знання (гадання на судженого за допомогою дзеркала) або навіть предмет (викликання Мармеладного Гнома тощо). Таким чином в ядрі магічної практики сучасних дітей є бажання самостійно управляти контактом з потаємним та небезпечним «іншим» світом. Древнє чаклунське мистецтво трансформується в гру (деякі вчені навіть придумали спеціальний термін «ігрова магія»). На формування ігрової магії значний вплив мають фольклор, література, засоби масової інформації й комунікації та інші фактори. Невипадково в списку персонажів, яких «викликають» поряд з породженими дитячою фантазією (Король Жуйок, Мармеладний Гном, Місячна людина тощо) опиняються герої фільмів, казок, мультиків та книг (Пікова Дама, Попелюшка, Білосніжка, Русалонька, Сніжна Королева, Шрек, Черепашка Ніндзя, Спайдермен, Людина Х, Леді Баг тощо).

Найпопулярніший персонаж «викликання» й, одночасно, найбільш небезпечний — це Пікова Дама. До найпізнішого, за часом виникнення, можна зарахувати обряд викликання (точніше, навіть виведення) Русалоньки за допомогою банки води і гребінця. Цілком ймовірно, він виник як відгук на діснеївський мультфільм. Часто при «викликах» міфологічної істоти дитину детермінує не тільки допитливість, але і бажання отримати щось матеріальне — наприклад у Мармеладного або Шоколадного Гнома можна попросити солодошів, у Снігової Королеви — морозива, а у Короля Жуйок — бабл-гам тощо.

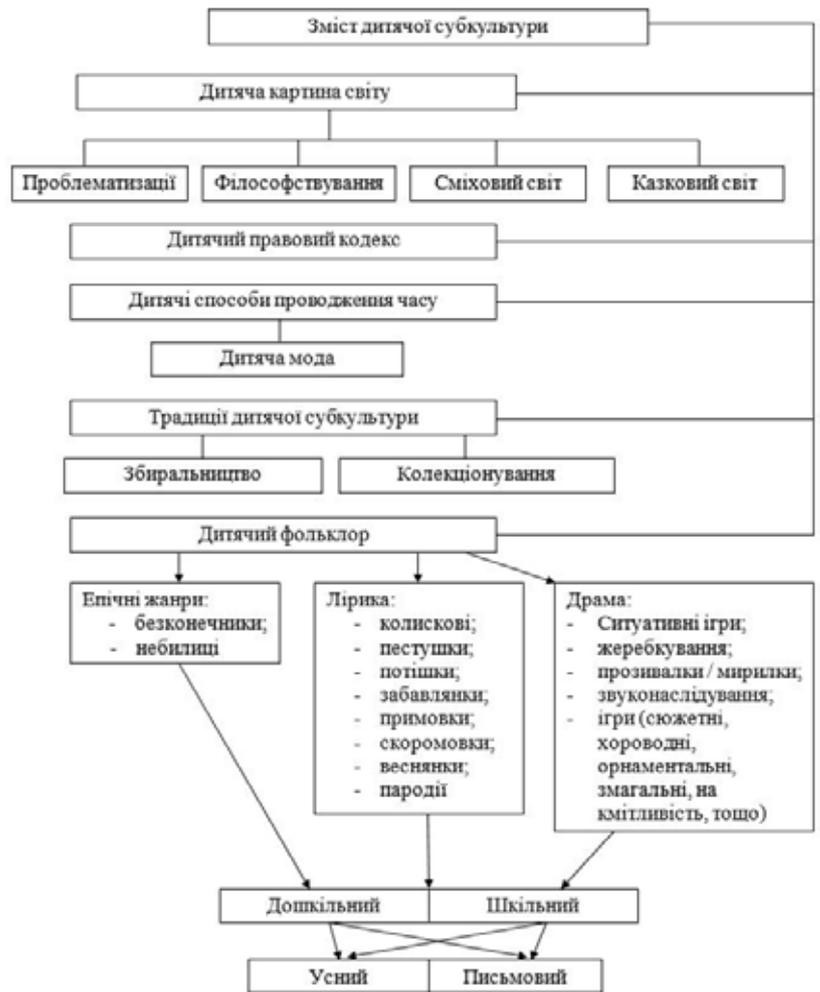


Рис. 1. Зміст та компоненти дитячої субкультури

Способи «гадання» в цілому схожі і різняться лише деякими деталями. Наприклад, для того щоб викликати Короля Жуйок потрібно взяти дзеркальце і повторити «Король Жуйок, появись!», а коли він прийде і почне бігати по стелі і стінах, спробувати схопити хоча б одну жуйку.

В ритуалі можуть брати участь від одного до декількох людей, при тому потрібно дотримуватись певних правил. По-перше, «викликати» потрібно в темну пору доби (бажано — опівночі, яка пов'язана з поняттям переходу «межі»). По-друге, місце повинно бути «небезпечним»: темна кімната або інше приміщення, бажано — баня, підвал, горище тощо. Щоб все вийшло, потрібно дотримуватись певного етикету і не порушувати заборони. Наприклад, при «викликанні» деяких персонажів не можна розмовляти або вживати якісь вигуків та слова, сміятись, включати світло, шуміти тощо. Щоб убезпечити себе від злих сил, діти тримають напоготові хустинку (її накидають на дзеркало у випадку «небезпеки»), креслять крейдою або недопалком свічки коло на місці «гадання», застромляють в стіну голку або шпильку тощо.

Іноді ті, хто гадають, приносять їжу істоті, яку викликають, щоб її задобрити. Крім того, спільна трапеза ніби служить ритуалом, що об'єднує представників різних світів, символом їх угоди про дружбу і співробітництво. На дзеркало ставлять обрядову їжу і промовляють заклинання. Цікавим є те, що їжа може бути як справжньою (як правило, це шоколадні цукерки, апельсини, банани, хурма, ківі, яблука, груші, молоко, хліб, печиво тощо), так і намальованою. Доказом візиту, зазвичай, служать знаки на їжі: дрібненькі сліди, відбитки пальців, надкушування, часткове або повне зникнення пригощання тощо.

Щоб запросити в гості Пікову Даму або Попелюшку чи Шрека використовують малюнки: на дзеркалі помадою для губ або маркером зображають драбинку або доріжку. Перед цим дзеркальну поверхню протирають одеколоном або духами. Образ драбинки має глибокий зміст — вона є ланкою, яка поєднує два світи, що розміщені по різні сторони дзеркального скла. Один світ при цьому мислиться як верхній (з якого потрібно спуститись) інший — як нижній.

Зауважимо, що такі форми філософствування як *закликання та промовки* пов'язані з вірою давньої людини в магічну силу слова. Розвиваючись, народ поступово втратив цю віру, проте рудименти таких уявлень лишалися жити серед дітей, наприклад:

Не йди, не йди, дощику, Дам тобі борщику. У глинянім горщику. Поставлю на дуба – Дуб повалився, Горщик розбився	Або: Чорногузе, дядьку, Зроби мені хатку, І ставок, і млинок, І цибулі грядку
--	---

Не забуваймо, що *релігійні уявлення та духовне життя дітей* — це важливий компонент *дитячої субкультури*. Дитяче духовне життя є найбільш глибокою, інтимною стороною життя дитини, яке найбільше приховане від зовнішнього спостерігача. Дослідники відзначають особливу міфологічність дитячої свідомості, віру в надприродне. Через це кожна дитина є від природи релігійною. Навіть, якщо дитина відлучена від релігійної традиції, її душі властивий пошук емоційного зв'язку із зовнішнім.

У традиційних дитячих віруваннях серед молодших школярів досить поширеними є «поганські» розповіді про чаклунство, нечисту силу і шкідливі предмети (чорна рука, біле піаніно тощо). У старшому віці у дитячому середовищі існують і християнські православні уявлення: розповіді про святих, про чудовий порятунок, відвідання «того» світу. Як справедливо зазначає В. Абраменкова, найчастіше діти приховують свої релігійні почуття від однолітків щоб уникнути глузувань, надають перевагу безпосереднім звертанням до «вищих сил» [1].

Зокрема, трансформація релігійного образу часто відбувається через звертання дитини до Бога з наміром порушити ієрархічну вертикаль (*дитячі пародії на молитви*). Дитина вперше входить у світ релігії, м'яко знімаючи напругу через ототожнення незрозумілого з буденними, знайомими життєвими колізіями. Окремим проявом жанрової взаємодії є великий масив колискових, у яких прямо чи опосередковано наявне пародіювання, примітивізація, спрощення молитви «Отче наш».

Проте, вважаємо за необхідне донести до читача й досить важливі, на наш погляд, тексти катехизмових правд, щодо релігійного уявлення та духовного життя дітей, які подано в молитовнику для учня [12]. Розглянемо лише ті, що є найбільш важливими, на нашу думку, для школярів. Зокрема — **катехизмові правди**, в яких зазначається наступне:

Дорога дитино! Як для життя у щоденному раціоні людини необхідні всі мікроелементи та вітаміни, так для здорового, щасливого життя необхідне дотримання правд Віри — Катехизмових правд. Тому необхідно щоденно молитовно відчитувати Катехизмові правди, щоб впродовж дня (життя) кожен свій поступок зважувати, звіряти, ставлячи перед собою питання «Як це подобається Богові?» — Відповідь знаходиться у знанні і притримуванні Катехизмових правд.

Шість правд віри [12]	Шість церковних заповідей [12]
1. Є один Бог, що все сотворив і всім управляє.	1. Установлені свята святкувати.
2. Бог є справедливий Суддя, що за добро нагороджає, а за зло карає.	2. У неділі і свята брати участь у Святій Літургії.
3. Є три Божі Особи: Бог Отець, Бог Син і Бог Святий Дух; це є Пресвята Тройця.	3. Установлені пости постити.
4. Друга Особа Божа, Син Божий, став Чоловіком і вмер на хресті задля нашого спасення.	4. Кожного року, бодай раз, у пасхальному часі, сповідатися і причащатися.
5. Людська душа є безсмертна.	5. У заборонені часи весіль і гучних забав не справляти.
6. Божа благодать є до спасення конечно потрібна.	6. Злих книжок і писем не читати.

**Дві головні заповіді любові.**

Люби Господа Бога твого всім серцем твоїм, всією душею твоєю, всією силою твоєю і всіма мислями твоїми. Це перша і найбільша заповідь.

А друга подібна до неї: Люби ближнього твого, як себе самого.

**Десять Божих Заповідей [12].**

Я — Господь Бог твій.

- |  |   |
|--|---|
| 1. Хай не буде в тебе інших богів, окрім Мене.                                     | 6. Не чини перелюбу.  |
| 2. Не взивай намарне імені Господа Бога твого.                                     | 7. Не кради.  |
| 3. Пам’ятай Господній день святкувати.   | 8. Не свідчи неправдиво на ближнього твого.                 |
| 4. Шануй свого батька і матір, щоб тобі було добре і щоб ти довго прожив на землі. | 9. Не пожадай жінки ближнього твого.                        |
| 5. Не вбивай.  | 10. Не пожадай нічого того, що є власністю ближнього твого. |

**Християнська праведність.**

Вистерігайся злого — твори добро.

Сім святих таїнств [12]	Сім дарів Святого Духа [12]
1. Хрищення.	1. Мудрість
2. Миропомазання.	2. Розум
3. Покаяння — Сповідь.	3. Рада
4. Пресвята Євхаристія — Тіло і Кров Господа нашого Ісуса Христа під видами Хліба й Вина.	4. Кріпость
5. Подружжя.	5. Знання
6. Священство.	6. Побожність
7. Єлеопомазання.	7. Страх Божий

**Божі чесноти:**

- Віра.
- Надія.
- Любов.

**Моральні чесноти:**

- 1. Мудрість.
- 2. Справедливість.
- 3. Мужність.
- 4. Стриманість.

**Головні добрі діла:**

- 1. Молитва.
- 2. Піст.
- 3. Милостиня

Сім діл милосердя для душі [12]	Сім діл милосердя для тіла [12]
1. Грішника навернути	1. Голодного нагодувати
2. Невіжа навчити	2. Спраглого напоїти
3. У сумніві порадити	3. Нагого зодягнути
4. Сумного потішити	4. Подорожнього в дім прийняти
5. Кривду терпеливо зносити	5. Недужому послужити
6. Образу з серця прощати	6. В’язня відвідати
7. За живих і померлих молитися	7. Померлого похоронити



**Дев'ять плодів Святого Духа:**

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| 1. Любов.           | 6. Милосердя.      |
| 2. Радість.         | 7. Віра.           |
| 3. Мир.             | 8. Лагідність.     |
| 4. Терпеливість.    | 9. Поміркованість. |
| 5. Доброзичливість. |                    |

**Три євангельські ради:**

1. Добровільна вбогість.
2. Досмертна чистота.
3. Досконалий послух духовному проводові.

**Євангельські блаженства:**

1. Блаженні вбогі духом, бо їх є Царство Небесне.
2. Блаженні плачучі, бо вони утішаться.
3. Блаженні лагідні, бо вони наслідять землю.
4. Блаженні голодні і прагненні правди, бо вони наситяться.
5. Блаженні милостиві, бо вони помилувані будуть.
6. Блаженні чисті серцем, бо вони Бога побачать.
7. Блаженні миротворці, бо вони синами Божими назвуться.
8. Блаженні вигнані за правду, бо їх є Царство Небесне.

Блаженні ви, коли зневажатимуть вас, і виженуть, і говоритимуть усяке лихе слово на вас неправдиво, Мене ради.

Радуйтеся і веселиться, бо нагорода ваша велика на Небесах.

**Гріхи, що кличуть про помсту до неба:**

1. Умисне людинобивство.
2. Гріх содомський.
3. Скривдження вбогих, удів і сиріт.
4. Затримання заробітної плати.

Головні гріхи і протилежні їм чесноти [12]	
1. Гордість	1. Смирення
2. Захланність	2. Щедрість
3. Нечистота	3. Чистота
4. Заздрість	4. Зичливість
5. Неуміркованість	5. Уміркованість
6. Гнів	6. Лагідність
7. Лінивість	7. Пильність

Чужі гріхи [12]	Гріхи проти Святого Духа [12]
1. Наказувати чинити гріх	1. Надмірна надія на Боже милосердя
2. Спонукувати до гріха	2. Безнадійність на Боже милосердя
3. Дораджувати до гріха	3. Спротив пізнаній правді Християнської віри
4. Дозволяти на гріх	4. Завидування ближньому Божої Благодаті
5. Допомогати до гріха	5. Закам'янілість на спасенні упімнення
6. Не карати за гріх	6. Нерозкаяність аж до смерти
7. Грішника боронити	
8. Грішника хвалити	
9. На гріх мовчати.	

**Останні речі:**

Смерть, Божий суд, небо, пекло.

**Християнський привіт:**

Слава Ісусу Христу! Слава навіки!

Христос посеред нас! І є, і буде!

**У різдвяному часі:**

Христос рождається! Славте Його!

**У великодньому часі:**

Христос Воскрес! Воістину Воскрес!

Багато важливого щодо духовно-інтелектуального навчання та виховання дітей знаходимо у відомого вченого, автора книжки «Педагогічна психологія» (Ужгород, 1933) Августина Волошина, чие ім'я посідає чільне місце в духовному оазисі України. Духовне виховання, на думку автора, є «першою умовою інтелектуальності». Дитина повинна одержати «можливо більше способів ознайомлення із зовнішнім світом» [6, с. 47].

Духовне «виховання має підтримати свіжість і бадьорість сил дитячого розуму, не допускати до індиферентизму, в'ялості й лінивості». Великого значення надав закарпатський вчений такій школі, яка функціонувала б на засадах народності; вона повинна привити учням любов і зацікавленість до вивчення рідної мови, народних звичаїв, традицій, культури загалом. На його переконання, помітні результати духовного виховання дітей мають місце у тих школах, де належним чином викладається історія та географія — предмети, матеріали яких можна і доцільно пов'язати з літописом рідного народу, рідного краю, багатством і красою рідного села чи міста у вужчому розумінні, а відтак — Вітчизни загалом [6, с. 47].

До того ж, А. Волошин приділяв першорядне значення психологічним студіям, оскільки «психологія є тією наукою, яка описує та пояснює духовні явища»; в її завдання входить «опис і пояснення процесів та явищ, що відбуваються в людській душі. Отже, вона вивчає саму людину». Сутність такої позиції пов'язується з давньогрецькою філософією. Адже ще Сократ закликав: «пізнай самого себе» [6, с. 52].

Сьогодні, стверджує М. Савчин, психологія ще не володіє достатнім поняттєвим апаратом для опису вертикального виміру — духовної сфери особистості, а тому не проникає в сакральний вимір буття. Духовне як Велике невідоме для психології знаходить своє онтологічне вираження в духовних станах віри, трансцендентної любові і свободи, самовладання в надважких кризових ситуаціях, де безпорадною є психотерапія тощо. Без урахування духовного неможливо зрозуміти людину в її благодатній повноті [13, с. 4].

Високий рівень духовного розвитку передбачає діалогічну узгодженість і підпорядкованість особистісного Я сутнісному Я, стійку актуалізацію духовних інтенцій сутнісного Я — добра, краси, істини, блага та суб'єктивних здатностей особистості до самопізнання, самовизначення, самотворення і самотрансценденції, екзистенційну зорієнтованість на трансперсональні цінності — віру, надію, добротність, милосердя, жертвовність, мудрість, які окреслюють обрії реалізації абсолютної духовної свободи, переживання космічної вседності та внутрішньої гармонії внаслідок осмисленого служіння духовним святиням у повсякденній вчинковій активності [13, с. 119].

Результатом усього вищезазначеного може бути постулат Климента Александрійського, головна ідея якого полягає у формулі: «*Utaudentocredent, credentosperent, serandoament*» (іншими словами, щоб наукою прилучитись до віри, вірою до надії, а надією до любові) [6, с. 79].

**Література**

1. Абраменкова В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. Москва; Воронеж, 2000. 416 с.
2. Батькам, вчителям, учням. URL: <https://petschool.at.ua/index/0-2> (дата звернення: 10.06.2019).
3. Варяниця Л. О. Дитяча субкультура як фактор соціалізації молодшого школяра в навчально-виховному процесі: дис. канд. пед. наук : 13.00.05. Луганський національний педагогічний університет ім. Тараса Шевченка. Луганськ, 2006. 235 с.
4. Варяниця Л. Дитяча субкультура — важливий чинник соціалізації дитини // Ціннісні пріоритети освіти у XXI столітті: орієнтири та напрямки сучасної освіти : матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Луганськ, 2-5 жовтня 2005 р). Луганськ. : ЛНПУ імені Тараса Шевченка, 2005. Ч. 3. С. 57–67.
5. Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку : монографія / Богуш А. та ін. Луганськ, 2006. 404 с.
6. Зимомря М., Гомоннай В., Вегеш М. Августин Волошин. Ужгород, 1995. 102 с.
7. Иванова Н. Детская субкультура как форма социального образования современного детства. URL :<http://gisap.eu/ru/node/7480> (дата звернення: 05.06.2019).
8. Климишин О. І. Теоретичне осмислення змісту соціалізації особистості: християнсько-орієнтований підхід // Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. Київ, 2008. Т. X. Ч. 2. С. 240-246.
9. Климишин О. І. Християнсько-психологічні основи духовного розвитку особистості : дис. докт. псих. наук : 19.00.07 / ДВНЗ «Прикарпатський національний університет ім. Василя Стефаника». Івано-Франківськ, 2013. 492 с.
10. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / ред. Л. М. Проколієнко. Київ, 1989. 608 с.
11. Лупаренко С. Є. Сучасна дитяча субкультура як одне з джерел існування та розвитку світу дитинства // Педагогічна освіта: теорія і практика : зб. наук. пр. Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка. Вип. 13. Кам'янець-Подільськ, 2013. С. 187–192.

12. Молитовник для учня / упоряд. Ольга Король. Львів, 2010. 120 с. (За дозволом Церковної Влади).
13. Савчин М. В. Духовна парадигма психології : монографія. Київ, 2013. 252 с.
14. Татенко В. О. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології // Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В. О. Татенка. Київ : Либідь, 2006. С. 316–358.

## ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ШКОЛЯРІВ ХАРКІВСЬКОГО ЛІЦЕЮ № 89 ХАРКІВСЬКОЇ МІСЬКОЇ РАДИ ХАРКІВСЬКОЇ ОБЛАСТІ

**Г. О. Жозе да Коста**

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
ХНПУ імені Г. С. Сковороди

Сучасне реформування української школи стверджує необхідність якісного оновлення змісту освіти, забезпечення безперервного процесу становлення та розвитку гармонійної творчої особистості учня. Школа бере на себе місію створення нового освітнього середовища, де панує атмосфера педагогічної творчості вчителів — одноступінь, учнів і батьків. У Концепції «Нової Української школи» зазначено: «Потужну державу і конкурентну економіку забезпечить згуртована спільнота творчих людей, відповідальних громадян, активних і підприємливих. Саме таких повинна готувати середня школа України» [6].

Нове освітнє середовище передбачає й новий зміст освіти, нові технології навчання і виховання, розвиток інтелектуальних здібностей дітей, щоб вивести кожного школяра на виховання культури творчого мислення. Сьогодні школа має готувати не лише носія знань, а й творчу особистість, яка здатна використовувати здобуті знання для конкурентоспроможної діяльності у будь-якій сфері суспільного життя, тобто формувати компетентну особистість. Розвиток у школяра самостійності, здатності до самоорганізації, саморозвитку, самовиховання, самоосвіти — це одне з першочергових завдань сучасної освіти.

Сучасний зміст виховання в Україні складає науково обґрунтована система загальнокультурних і національних цінностей та відповідна сукупність соціально значущих якостей особистості, що характеризують її ставлення до суспільства і держави, інших людей, самої себе, праці, природи, мистецтва. Система цінностей і якостей особистості розвивається і виявляється через її власні ставлення. Цей процес передбачає поєднання інтересів особистості — вільного саморозвитку і збереження своєї індивідуальності; суспільства — саморозвиток особистості має здійснюватися на моральній основі; держави, нації — діти мають зростати, стати національно свідомими громадянами, патріотами, здатними забезпечити країні гідне місце в цивілізованому світі.

Метою духовно-інтелектуального виховання школярів Харківського ліцею № 89 є формування духовного світогляду та інтелектуального розвитку на основі творчої самореалізації школярів. Зміст духовно-інтелектуального виховання має спрямовуватись на формування системи духовно-інтелектуальних цінностей у становленні морального світу особистості з можливостями їх збагачення кожним учнем. Система морального виховання спрямована на формування цілісної моральної особистості, яка включає такі гуманістичні риси, як доброта, чуйність, милосердя, увага, толерантність, совість, чесність, справедливість, людська гідність, повага і любов до людей, правдивість і скромність, сміливість і мужність.

Великі можливості у вирішенні цього завдання забезпечує застосування методу навчальних проєктів. На думку І. Єрмакова, система освіти має стати гнучкою, спрямованою на розвиток проєктного мислення, здатності ефективно вирішувати проблеми й виконувати життєві й соціальні ролі [10]. Як зауважує дослідник, сучасному суспільству потрібен не виконавець, а творець. Він має бути спроможний самостійно моделювати, створювати проєкти, що відповідатимуть вимогам часу. Він здатний повноцінно жити й активно діяти в новому світі, а також постійно самовдосконалюватись, адекватно реагувати на зміни, особливо в періоди технологічних та цивілізаційних проривів. Цим зумовлено введення проєктної діяльності в освітній контекст навчальних закладів. Зрештою, уміти створювати, реалізувати чи брати участь у проєктах — вагома життєва компетентність особистості, основи якої можливо оптимально сформувати й розвинути в умовах навчання особистості в закладі загальної середньої освіти.

У Харківському ліцеї № 89 активізована робота з питань виховання громадської свідомості учнів, шкільного самоврядування, формування патріотизму, громадянських і конституційних обов'язків, поваги до державних символів України, національної ідеї, виховання економічної, естетичної, правової культури учнів, яка органічно вписується у зміст і методіку навчальної і позаурочної роботи, в організацію життєдіяльності школярів за допомогою проєктної діяльності.

У ліцеї було визначено напрями освітнього процесу, в яких можна створювати та реалізовувати проєкти:

- навчальний процес (уроки, спецкурси, факультативи тощо);
- виховний процес (класні години, позакласна діяльність);

- учнівське самоврядування;
- гурткова діяльність (проектні майстерні);
- робота з батьками.

Уроки (факультативи) є основною формою організації навчання та виховання, що створюють сприятливі передумови для взаємонавчання, колективної діяльності та змагання. У навчальному процесі створюються переважно навчальні проекти. Навчальний проект з точки зору учня — це можливість максимального розкриття власного творчого потенціалу. Навчальний проект з точки зору вчителя — це інтеграційний дидактичний засіб розвитку, навчання і виховання, що дозволяє виробляти й розвивати специфічні вміння та навички проектування в учнів.

Учніське самоврядування сприяє виробленню в учнів важливого вміння — співпрацювати, що передбачає активну участь у життєвих процесах. Учні виконують активну роль як діячі, планувальники, а не лише як споживачі кінцевих результатів чи продуктів цих процесів.

Виховний процес (класні години, позакласна діяльність) — це заняття, які допомагають у вихованні людини, здатної до самовдосконалення. Проекти, створені в класному колективі, надають школярам різноманітну практику самоствердження у позитивній діяльності.

Проектні майстерні — це напрям гурткової діяльності, де займаються розробкою та створенням проектів у сфері дизайну, декоративно-прикладного мистецтва, технічного моделювання тощо. На заняттях проектних майстерень на основі наявного досвіду учні мають можливість створювати унікальні творчі матеріальні продукти.

Цікавою роботою щодо створення проектів є творча співпраця з батьками. Один із ключових компонентів концепції Нової української школи є педагогіка партнерства — педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками. В основі педагогіки партнерства — спілкування, взаємодія та співпраця між учителем, учнем і батьками [7]. На батьках лежить певна частина відповідальності щодо того, якою людиною стане дитина в професійному, творчому, життєвому планах. Створення проектів вимагає від батьків та учнів таких умінь, як:

- пошук потрібної інформації;
- монтаж за допомогою комп'ютерної техніки;
- фотографування, оброблення та сканування зображень;
- пошук і підбір необхідної інформації в Інтернеті;
- оброблення на комп'ютері отриманої інформації;
- підготовка слайд-презентації.

Створення проектів у вищезазначених напрямках освітнього процесу передбачається адміністрацією ліцею як комплекс ціннісних напрямків. Це дає змогу долучити до проектної діяльності кожного учня з наданням можливості реалізації різних позицій членів групи (від виконавця до організатора).

Головним завданням духовно-інтелектуального виховання дітей в Харківському ліцеї № 89 є виховання і розвиток творчої, соціально-адаптованої особистості, професіонала-патріота України шляхом науково-методичного забезпечення демократичного розвитку освітнього процесу. Реалізація цього завдання ведеться у різних напрямках.

Працюючи за напрямком «Ціннісне ставлення особистості до суспільства і держави» в учнів виховується почуття поваги до своєї Батьківщини, любові до рідної природи тісно пов'язане з громадянським вихованням, основна мета якого полягає у формуванні в людини моральних ідеалів суспільства й почуття громадянського обов'язку, тобто вихованні самосвідомості й відповідальності за свою країну, готовності захищати свою Батьківщину, відстоювати принципи моралі, почуття національної гордості, відповідальності за збереження й примноження як національних, так і загальнолюдських цінностей, потреби в праці на благо суспільства. Для реалізації цих завдань учні приймали участь у проектах: «Дитячий малюнок пораненому бійцю», «Від теплої руки дитини захиснику моєї Країни», проект з виготовлення іграшки-оберіга для воїнів АТО; проект екранних робіт про мир щодо відзначення 73-ї річниці перемоги над нацизмом у Другій світовій війні.

Завданням напрямку «Ціннісне ставлення до сім'ї, родини, людей» є формування моральної особистості (доброти, взаєморозуміння, милосердя, толерантності, культури спілкування), різнобічних духовних потреб та інтересів; виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, національних цінностей українського народу відбувалось через реалізацію пропаганди позитивного іміджу сім'ї та її соціальної підтримки, формування культури сімейних стосунків, підвищення відповідальності батьків за виховання дітей, проводилися різноманітні зустрічі, бесіди щодо популяризації сімейного способу життя, формування національних сімейних цінностей з питань здорового способу життя та збереження репродуктивного здоров'я. У цьому напрямку учні Харківського ліцею № 89 упродовж навчального року приймали участь

у міському конкурсі проєктів «Харків очима небайдужих дітей» (проєкт «Майданчик для росту особистості»), флешмобі «Усмішка дитини» (виготовлення стрічки з фотографіями з посмішками учнів ліцею), святі-привітанні «Міжнародний день людини похилого віку», круглому столі «Моральний ідеал та його місце в житті людини», експрес-грі «Цінності моєї родини».

Завдання напрямку «Ціннісне ставлення до природи, до праці» — формування почуття єдності з природою, свідомого ставлення та любові до неї, виховання господаря. Найбільш цікавими проєктами цього напрямку були: «Жити в злагоді з природою», «Шляхи зменшення екологічних ризиків у харчуванні». Ціннісне ставлення до природи розвивалось в учнів ліцею у процесі екологічного виховання, метою якого було формування в учнів усвідомлення функцій природи в житті людини та її цінності, особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них; здатності гармонійно співіснувати з природою, поводитися компетентно, екологічно, безпечно; бажання брати активну участь у практичних природоохоронних заходах, здійснювати природоохоронну діяльність з власної ініціативи.

Упродовж навчального року для учнів Харківського ліцею № 89 були проведені екскурсії: до Харківського планетарію, до оранжереї Ботанічного саду, до Фельдман Екопарку. Учні активно брали участь в благодійних акціях «Чиста Україна — Чиста Земля», «Допоможемо Харківському зоопарку».

Учні ліцею залучалися до участі в екологічних десантах під час проведення акцій з очищення та благоустрою територій району, міста, брали активну участь у заходах в межах двомісячника «Зелена весна».

Формування в учнів різнобічних потреб самореалізації творчого потенціалу в різних сферах діяльності й спілкуванні, розвиток дитячих обдарувань через систему позаурочних форм роботи та ефективну взаємодію сім'ї та ліцею є основним завданням напрямку «Ціннісне ставлення до культури і мистецтва». Найбільш значущими проєктами цього напрямку стали проєкти до «Дня ліцею», «Дня Святого Миколая», «Дня святого Валентина», «Дня вишиванки»; новорічний конкурс-проєкт «Найкраща ялинка», пізнавальний проєкт «Моя улюблена країна світу».

З метою залучення учнів до культурних цінностей українського народу протягом навчального року було організовано відвідування учнями театрів, музеїв, виставок, а також ряд різноманітних екскурсій та культпоходів, таких як: відвідування вистав у Харківському національному академічному театрі опери та балету імені М. Лисенка, Харківському державному академічному театрі ляльок імені В. А. Афанасьєва, театрі «Мадригал», відвідування Центрального парку культури та відпочинку ім. М. Горького, Харківського дельфінарію «Немо», Харківського планетарію, Харківського художнього музею, державного музею природи ХНУ ім. В. Н. Каразіна, роледрому в ТРЦ «Французький бульвар» та ковзанки у ТРЦ «Караван», відвідування виставки в галереї АВЕК, екскурсії до хлібозаводу «Кулиничі» та «Фельдман Екопарк», екскурсія містом «Харків — історичний».

Основними завданнями превентивного та правового виховання є формування ціннісних ставлень у першу чергу до себе, сім'ї, родини, і як наслідок — до людей, суспільства, держави (наприклад усвідомлення того, що збереження особистісного здоров'я сприяє збереженню здоров'я нації, суспільства в цілому). Виконанню цих завдань сприяла реалізація напряму «Ціннісне ставлення до себе», в рамках якої упродовж навчального року було проведено: проєкт «Здоровий спосіб життя в традиціях українського народу»; правовий проєкт «Учнівська молодь і правопорушення»; проєкт за участю батьків «Чи може суспільство викоринити злочинність?»; проєкт «Екологічна культура сучасної людини».

За ініціативи організації учнівського самоврядування «САМ-89» учні ліцею брали участь у проєктах: «Поважає мудрість», «100 днів позитивності», «Подаруй любов», «Компліменти», «Захист Вітчизни — свята справа», «Голос учнівської молоді», «Як подолати конфлікт?», «Пізнай себе».

Необхідно зазначити, що у процесі створення та реалізації кожного проєкту учні опановували як сучасні, так і традиційні засоби проєктної діяльності. Невід'ємною частиною інформаційного проєкту є презентація, тому цей проєкт вимагав використання електронних засобів (комп'ютер, флеш-накопичувач, комп'ютерні програми Microsoft Office PowerPoint, Microsoft Office Publisher, Adobe Photoshop, сканер та відповідне програмне забезпечення Fine Reader).

У процесі створення практико-орієнтованого, творчого чи соціального проєктів застосовують традиційні засоби навчання, а саме: паперові, магнітні. Мультимедійний проєкт вимагає освоєння мультимедійних технологій, тому основними засобами таких проєктів виступають як традиційні, так і сучасні (комп'ютерні програми Macromedia flash, 3ds Max, PowerPoint).

Школа XXI століття зумовлює необхідність докорінного переосмислення освітньої парадигми, актуалізації змісту, технологій становлення особистості учня як суб'єкта і проєктувальника життя, створення проєктно-життєвого простору, спрямованого на розвиток і саморозвиток компетентної, конкурентоспроможної особистості, яка вміє творчо розв'язувати проблеми, прагне змінити на краще своє життя й життя своєї країни. Школа має захистити й підтримати дитину, виробити в неї життєздатність, озброїти механізмами і технологі-

ями розробки життєвих стратегій та проектів. Місія школи спрямована на оволодіння кожною молодою людиною ключовими компетенціями, як важливим результатом якості освітнього процесу.

Навчання і виховання лише тоді мають реальну силу, коли вони ґрунтуються на вірі в дитину. Кожна дитина приходить до школи зі своїми інтересами, поглядами, проблемами, індивідуальними здібностями. І тільки від учителя та педагогічного колективу залежить, чи зможуть вони максимально розкрити потенційні можливості дитини, стимулювати її до особистісно-розвивальної творчості. А в основу своєї роботи вчитель має покласти любов і повагу до дитини, опору на її сили, внутрішній потенціал.

Педагогічний колектив має спрямувати свої зусилля на створення якісного освітнього середовища для навчання і виховання дітей, використання сучасних педагогічних, інформаційних технологій з урахуванням індивідуальних здібностей дитини, оволодіння новітніми технологіями навчання і виховання на основі здійснення моніторингу своєї діяльності, запровадження ефективного педагогічного досвіду, залучення школярів до активної громадської роботи на основі їх здібностей і потреб у самовираженні, залучення до співпраці батьків, працівників ВНЗ.

Інноваційні технології навчання і виховання дають можливість реалізовувати завдання виявлення, навчання і підтримки учнівської молоді.

Як результат, має бути створена система роботи, що забезпечує формування творчої особистості на основі використання інноваційних форм інтелектуально-пізнавальної діяльності, при цьому значно підвищується компетентність педагогів, зростає рівень якості навчання школярів, їхня громадська активність. Збільшується кількість учнів, що беруть участь у творчих конкурсах, науково-дослідницькій роботі.

Здобутки й успіхи педагогічного та учнівського колективу у духовно-інтелектуальному вихованні можуть бути тільки завдяки злагодженій, цілеспрямованій, осмисленій і систематичній взаємодії всіх складових освітнього середовища. Поєднання нових, прогресивних шляхів розвитку школи та модернізації управління нею, інноваційних технологій навчання й виховання з традиційними, перевіреними часом прийомами і методами організації освітнього процесу в Харківському ліцеї № 89 дають можливість створити умови для духовно-інтелектуального виховання у контексті творчої самореалізації кожної особистості.

### Література

1. Взаємодія учня і вчителя у площині проектної діяльності : матеріали роботи творчої групи педагогів Волинської області // Проектна діяльність у школі / упорядн. М. Голубенко. К. : Шкільний світ. С. 38–51.
2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. К. : Либідь, 1997. 376 с.
3. Довбенко Т. Метод проектів в історії шкільництва // Шлях освіти. 2005. № 2. С. 47–51.
4. Єрмаков І. Компетентнісний потенціал проектної діяльності. Проектна діяльність у школі / упорядн. Голубенко. К. : Шкільний світ, 2006. С. 5–18.
5. Мартинець Л.А. Проектна діяльність у навчально-виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу // Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2015. № 3 (34). С. 10–13. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros\\_2015\\_3\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2015_3_4).
6. Мірошник С. І. Теоретичні основи навчальної проектної діяльності учнів // Народна освіта. 2014. № 2 (23). URL: [https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page\\_id=2383](https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=2383)
7. Нова Українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / упоряд. Л. Гриневич, О. Елькін, С. Калашнікова та ін. МОН України, 2016. 40 с. URL: <http://mon.gov.ua/202016/12/05/konczepczija.pdf>
8. Нова українська школа: poradnik dla vchitelya : navchalno-metodичний посібник / за заг. ред. Н. М. Бібік. К., 2018. 160 с. URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/2556-noviy-poradnik-dlya-vchitelya-nush>
9. Освітні технології : навч.-метод. посіб. / Пехота О. М., Кіктенко А. З., Любарська О. М. та ін.; за заг. ред. О. М. Пехоти. К. : АСК, 2002. 255 с.
10. Педагогічне проектування / авт.-упорядн. А. Цимбалару. К. : Шкільний світ, 2009. 128 с.
11. Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика : наук.-метод. посібн. / за ред. С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. К. : Департамент, 2008. 520 с.
12. Професійна освіта : словник : навчальний посібник / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. К. : Вища школа, 2000. 380 с.

## ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

**Ю. Д. Бойчук**

д. пед. н., професор, проректор з наукової роботи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**О. С. Казачінер**

д. пед. н., доценти кафедри здоров'я людини, реабілітології і спеціальної психології  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**О. В. Мірошніченко**

к. пед. н., помічник проректора з наукової роботи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

**Н. В. Науменко**

к. пед. н., викладач кафедри педагогіки та психології  
Національного фармацевтичного університету (м. Харків)

Одним із пріоритетних завдань розвитку вітчизняної освіти є подальше удосконалення практики навчання та виховання дітей, зокрема молодших школярів, з особливими освітніми потребами, розв'язання актуальних проблем, наявних у цій сфері. Однією з таких проблем є забезпечення духовного розвитку цієї категорії учнів, під час якого всі учасники освітнього процесу можуть отримати умови для найбільш ефективної реалізації збережених та корекції порушених функцій.

Суспільство в цілому тільки виграє, якщо вчасно і ефективно сприятиме усебічному духовному розвитку дітей з особливими потребами за допомогою видів діяльності, які дозволять їм перебувати в психологічно комфортному для них середовищі.

Саме у віці 6–10 років закладається фундамент моральної поведінки, відбувається засвоєння моральних норм поведінки, починає формуватися суспільна спрямованість особистості. Дитина знаходиться у тісній емоційній взаємодії з учителем. Почуття та емоції відіграють значну роль у навчальній роботі. Тому духовний розвиток має стати невід'ємним компонентом освіти дітей із нозологіями, однією з умов їхнього соціокультурного розвитку. Забезпечення духовного розвитку сприяє розв'язанню завдань успішної соціалізації та духовно-особистісного зростання молодших школярів шляхом формування в них духовнозбережувальної компетенції.

Діти з особливостями психофізичного розвитку часто відчують труднощі в оцінюванні своїх і чужих вчинків. Схвалення, заохочення для них є показниками правильності їхніх учинків або поведінки. Осуд, упереджене ставлення, особливо колективне, можуть стати сильними методами впливу, ними слід користуватися з урахуванням індивідуальних особливостей дітей.

У закладах загальної середньої освіти слід прагнути попередити, запобігти неправильним вчинкам вихованців. Цьому мають сприяти чітка організація діяльності, визначення обов'язків кожного учня, вибір ефективних шляхів виховної роботи. Основним шляхом духовного розвитку дітей з особливими освітніми потребами є комплексний підхід до навчання і виховання.

У зв'язку з цим виникає потреба в переосмисленні концептуальних підходів до забезпечення духовного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами; в перегляді основних завдань і змісту духовно-етичного та естетичного виховання у початковій школі.

На основі визначеної мети постають такі завдання дослідження:

- Здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з проблеми забезпечення духовного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами.
- Визначити зміст, форми, методи та прийоми забезпечення духовного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами.
- Окреслити перспективи подальших наукових пошуків у напрямі цієї проблеми.

Теоретико-методологічні основи дослідження духовного здоров'я та розвитку учнів закладено в наукових розвідках Ю. Бойчука і Н. Науменко [2]. У праці Т. Гужанової, Н. Рудницької проаналізовано шляхи впливу художньо-естетичної діяльності на духовний розвиток молодших школярів. Виховання здоров'язбережувальної поведінки молодших школярів засобами українських народних традицій було досліджено О. Мірошніченко [14]. У дослідженні Н. Науменко розкрито суть поняття «моральність», «духовність» та «духовне здоров'я», а також розглянуто вплив духовності на збереження і зміцнення духовного здоров'я [15].

А. Задорожним виховання духовності у структурі ціннісно-сміслової картини світу визначено як ціле-спрямований процес впливу на особистість молодшого школяра з метою формування таких якостей: довіра,

милосердя, вдячність, співчуття, чуйність, щирість, доброта, любов, ввічливість, толерантність, самокритичність, терпимість, тактовність, делікатність, повага, справедливість [10].

У свою чергу Ю. Польшиною [18] проаналізовано поняття «духовність», «цінність», «духовні цінності», «моральні цінності». Визначено роль загальноосвітнього закладу у формуванні духовних цінностей школярів. Наведено основні умови, що впливають на формування духовних цінностей школярів.

М. Гончаренко та Ю. Бойчуком досліджується взаємодія людини як біопсихосоціальної істоти, з навколишнім середовищем з урахуванням прямих і зворотних зв'язків цієї взаємодії. Авторами викладено нові підходи до забезпечення зміцнення здоров'я, духовної еволюції людини [5].

Має місце досить велика кількість студійовань окремих аспектів навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами [11]. Так, вивченню тенденцій духовного розвитку молодших школярів та їхнього впливу на роботу з дітьми з особливими освітніми потребами присвячені наукові праці І. Гладченко, М. Супрун [4], І. Демченко [9], І. Кулик [12], Kaili C. Zhang, Deirdra I-Hwey [19; 20] та інших.

У процесі вивчення та аналізу літератури про духовно-моральне виховання [13; 16; 17] було визначено сутнісні аспекти духовно-морального виховання дітей із обмеженими фізичними можливостями. Цей педагогічний процес спрямовано на корекцію вторинних недоліків шляхом формування духовних потреб, засвоєння духовних цінностей, моральних норм, які реалізуються в соціальній поведінці. Процес є двобічним та поєднує педагогічний вплив із внутрішнім прагненням до самовдосконалення.

Таким чином, в усьому прогресивному світі і в Україні зокрема науковці та практики прагнуть глибоко проаналізувати потреби та можливості духовного розвитку як школярів у цілому, так і учнів початкової ланки щодо оптимізації перебування в суспільстві людей з особливими потребами. Проте, на жаль, відчувається недостатня кількість таких досліджень.

Тому наразі особливої актуальності набуває питання забезпечення духовного розвитку молодших школярів саме з особливими освітніми потребами.

Роль морального виховання, а також духовного розвитку дітей з особливими освітніми потребами велика, оскільки це сприяє профілактиці правопорушень, дозволяє формувати духовний світ (ціннісні орієнтири) та моральні риси такої дитини, дозволяючи їй органічно вписатися в суспільство; розкриває творчий потенціал, розширюючи можливості професійного вибору; формує наполегливість у праці, сприяє підвищенню професійної орієнтації, сприяє зниженню кількості безробітних, виховує працелюбність (добровільне ставлення до праці та чесність), формує у свідомості дитини поняття праці як загальнолюдської цінності; дозволяє скоротити кількість неблагонадійних родин; дозволяє розв'язати проблему соціального інфантилізму.

Ще В. Сухомлинський постійно приділяв увагу важливій, гострій і складній проблемі — вихованню і навчанню дітей з особливими потребами [1; 3].

На думку вченого, дітей з особливими потребами потрібно навчати в масовій загальноосвітній школі, оскільки це необхідно для того, щоб діти з обмеженими можливостями перебували в атмосфері повноцінного духовного життя школи. На уроці таким дітям слід давати завдання, які б гарантували їм успіх у виконанні, а відповідно і відчуття радості успіху.

У численних педагогічних працях В. Сухомлинський постійно звертає увагу на індивідуалізацію роботи з такими дітьми, оскільки бачив конкретну роботу педагога у визначенні причини біди в кожному окремому випадку, необхідності знайти кожній дитині посильну розумову працю, доступні шляхи подолання труднощів, залучати дитину до цікавої роботи, щоб вона могла розвиватися інтелектуально, на основі почуття власної гідності [1; 3].

Справжній гуманізм ставлення до дітей з розумовими обмеженнями полягає у створенні сприятливих умов для їхнього життя, навчання й розвитку. Якщо з ранніх років дитина з обмеженими можливостями постійно уникає розв'язання проблемних ситуацій, то в неї формується толерантність до свого становища.

У роботі з дітьми з особливими потребами широко використовують так звані методи корекції, до яких належать: заохочення й покарання, попередження, заміна інтересів тощо.

Міцний учнівський колектив і гармонійні стосунки між вихователями і вихованцями будуть тоді, коли особливі дітки не залишені самі на себе, а розвиваються в таких же умовах, що й здорові діти. В. Сухомлинський вважав, що колектив може стати виховним середовищем тільки в тому разі, коли він створюється під час спілкування і спільної діяльності, яка дає кожному радість і впевненість.

Однією з умов розвитку в учнів навичок спілкування є забезпечення необхідного мовленнєвого середовища, головними організаторами якого, в першу чергу, є педагоги. Тільки через мовленнєву діяльність, сприйняття мовлення інших і власне говоріння діти оволодівають мовою як засобом спілкування й пізнання. Найкраще мовленнєві ситуації з розумово відсталими дітьми створювати у процесі гри.

На думку В. Сухомлинського, гармонійний і всебічний розвиток особистості можливий тільки там, де два вихователі — школа і сім'я — не тільки діють разом, висувають однакові вимоги перед дитиною, а ще й є одnodумцями, дотримуються єдиних принципів, не мають розбіжностей у цілях, методах і засобах виховання [1].



Проте ускладнення проблеми морального виховання, в тому числі й духовного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначається наступними чинниками:

- браком дослідження теми морального виховання дітей з ООП, оскільки немає спеціальних програм у заданому напрямку (саме для дітей з особливими освітніми потребами);
- діти з особливими освітніми потребами відрізняються різноманітними порушеннями психофізичного розвитку. У дитини внаслідок перенесених захворювань порушується нормальний перебіг процесів сприймання, запам'ятовування, відтворення. Багатьом учням властива наявність серйозних порушень у сфері збудження, неврівноважена поведінка. Ненормальне функціонування вказаних процесів не дозволяє дитині засвоювати складну систему знань про світ.

Під час роботи над проблемами духовного розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами необхідно брати до уваги їхні вікові та педагогічні особливості:

- Схильність до гри. В умовах ігрових стосунків дитина добровільно вправляється, засвоює нормативну поведінку. В іграх до дитини висувається вимога до дотримання правил. Так дитина вчиться рахуватися з іншими, отримує уроки справедливості, чесності, правдивості.
- Неспроможність тривалий час займатися монотонною діяльністю.
- Брак чіткості моральних уявлень у зв'язку з невеликим досвідом. Ураховуючи досвід дітей, норми моральної поведінки можна поділити на 3 рівні: дитина до 5 років засвоює примітивний рівень правил поведінки, що ґрунтується на забороні чи запереченні: «Не розмовляй голосно», «Не перебивай тих, хто розмовляє», «Не чіпай чужі речі», «Не кидай сміття» тощо. Немає сенсу говорити про другий рівень морального виховання, якщо перший не опановано. Але саме ця суперечка спостерігається серед підлітків: вони хочуть сподобатися оточуючим людям, але не опанували елементарну правильну поведінку. На 3 рівні (до 14–15 років) підлітки оволодівають принципом: «Допомагай оточуючим людям!».

Може бути наявна суперечка між знанням, як треба, і практичним застосуванням (це стосується етикету, правил хорошого тону, спілкування).

Вважаємо, що в ході організації процесу духовно-морального виховання дітей з ООП та підвищення його ефективності мають бути враховані базові принципи, які лежать в основі інклюзії: цінність людини не залежить від її здібностей та досягнень; кожна людина здатна відчувати й думати; кожна людина має право на спілкування і на те, щоб бути почутою; усі люди потребують один одного; справжня освіта має здійснюватися лише в контексті реальних стосунків; усі люди потребують підтримки та дружби ровесників; різноманіття підсилює всі сторони життя людини.

О. Декіна, досліджуючи питання психолого-педагогічної підтримки батьків, які виховують дітей з ООП [8], що, в свою чергу, є одним із напрямів духовного розвитку цих дітей, визначає її основні завдання: допомога батькам у прийнятті своїх дітей такими, які вони є, озброєння батьків різними способами комунікації, допомога у формуванні адекватної оцінки психологічного стану дітей, зняття тривоги та страху відторгнення, допомога у позбавленні від комплексу провини й неповноцінності своїй та своєї родини тощо. На думку автора, їхнє практичне впровадження сприятиме зниженню ризиків соціальної дезадаптації прийомних дітей, підвищенню цінності відповідального батьківства та батьківської компетентності. Уважаємо, що розв'язання зазначених завдань також позитивно відобразиться на забезпеченні духовного розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

І. Гладченко вважає, що реалізація напряму з формування духовнозбережувальної компетенції в дітей із порушеннями психофізичного розвитку забезпечує [4]:

- 1) формування духовності за допомогою літератури, засобів масової інформації;
- 2) формування уявлень про норми поведінки християнина засобами ігрової та практичної діяльності;
- 3) розвиток естетичного сприйняття шляхом ознайомлення дітей із елементами православної культури (архітектурою, іконописом, святами);
- 4) виховання в дітей дбайливого ставлення та почуття благоговіння до святинь;
- 5) формування сімейних цінностей у дітей, християнського ставлення до батьків, близьких, рідного краю, природи, Батьківщини;
- 6) прищеплення любові до традицій родини;
- 7) формування потреби в здоровому способі життя, прищеплення навичок відповідальності за власне здоров'я, профілактика шкідливих звичок;
- 8) розвиток потенційних здібностей дітей;
- 9) створення соціальних і матеріальних умов для духовного розвитку особистості дитини.

І. Гладченко вважає, що проблема пошуку та вибору педагогічної стратегії духовно-оздоровчого виховання дітей з ООП потребує запровадження технології формування духовно-моральних основ особистості дитини з порушеннями психофізичного розвитку (формування духовнозбережувальної компетенції, розвиток духовно-етичної сфери, когнітивних процесів, формування уявлень про душу, духовно-моральні цінності, якості,

усвідомлення християнсько-моральних норм поведінки тощо). Це, у свою чергу, на думку автора, сприятиме утворенню цілісного педагогічного уявлення стосовно зазначеного напрямку спеціальної дошкільної освіти та підвищенню ефективності процесу ранньої соціалізації шляхом формування духовнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями психофізичного розвитку [4].

Таким чином, на основі власного педагогічного досвіду роботи з учнями молодшого шкільного віку, серед яких були ті, що мали особливі освітні потреби і навчалися разом із однолітками типового розвитку в класах закладів загальної середньої освіти, а також викладацької роботи з учителями початкових класів у системі післядипломної освіти нами визначено такі форми, методи та прийоми забезпечення духовного розвитку таких школярів:

На уроках:

*Нетрадиційні уроки:* «Дивись не забудь, людиною будь!» (Урок доброти), уроки гарної поведінки «Ми та наші вчинки» та інші.

*Читання та аналіз творів дитячої художньої літератури:* оповідання й казки В. Сухомлинського: «Як Сергійко навчився жаліти», «Горбатенька дівчинка», «Розділена радість», «Найгарніша мама», «Добре слово», «Бо я — людина», «Сьома дочка», «Хто кого веде додому», «Яблуко в осінньому саду», «А серце тобі нічого не наказало?», «Іменинний обід», «Склянка води», «Щоб ти став кращим», «Суниці для Наталі», «Красиві слова і красиве діло» та інші; В. Нестайко «Злочин Жори Горобейка», «Авіа, пташиний диспетчер» О. Луцкевської («Грані-Т», 2014), оповідання В. Катаєва «Квітка-семиквітка», оповідання Н. Красоткіної «Думи наші, думи», «Зірочка», «Івасик малює дощ», «Неправильна казка, або невігадана історія про одну дівчинку», «Один день спілкування з мудрою людиною» та інші.

*У позакласній діяльності:*

*Перегляд, аналіз та обговорення змісту мультиплікаційних фільмів, які навчають дитину толерантності:* «Подарунок» (Німеччина), «Маленька каструлька Анатолія», «Секрет Маела», «Мій братик з Місяця» (Франція), «Акуратна історія» (Росія), «Струни» (Іспанія), «Про Дмитрика» (Росія), «Тамара» (США), *мультфільмів, які навчають норм моральної поведінки:* «Про дівчинку, яка наступила на хліб», «Ключ», «Казка старого дуба», «Жовтий лелека», «Брати Лю», «Горіховий прутик» та інші.

*Перегляд, аналіз та обговорення художніх фільмів для дітей:* «Опудало», «Бабусин онук», «Новенька», «Киш та Двапортфелі» та інші.

*Бесіди:* «Шкідливі звички», «Духовне здоров'я», «Культурна людина», «Про культуру спілкування», «Про культуру поведінки за столом», «Те, що знаєш, і те, що вмієш, за плечима не носити», «Сім кольорів щастя», «Світ навколо тебе. Довкілля», «Учися бачити красу», «Велетні-чарівники, Весняний спів землі», «Краса навколо тебе, Шануй сам себе, шануватимуть і люди тебе», «Доброта і жорстокість», «Усмішка, наче сонечко», «Учись себе перемагати», «Ледащо не годиться нінащо», «Важко тому жити, хто не хоче робити» та інші.

Тренінгові заняття: «Країна Доброти», «Що є добре, що — погано», «Ти живеш серед людей», «Класний колектив дружбою міцний» та інші

Виховні заходи: «Я вірю в силу доброти», «Учись у дружбі жити», «Доброта — це краса людської душі», «Бути на Землі Людиною», «Чарівні слова», «Скажи — «НІ!» булінгу», «Слова вітання та прощання», «Чесність і правдивість», «Шануй людей — і тебе шануватимуть», «Неси добро у світ природи», «Чарівні слова відкривають серця» та інші.

*Години спілкування:* «Великодні дзвони» та інші.

Висновки з проведеного дослідження полягають у тому, що у зв'язку із загальною тенденцією зростання інтересу до людини, її внутрішнього світу, на початку XXI століття змінюється розуміння суті, інакше починає оцінюватися значення гуманістичного підходу до досліджень проблеми інклюзії дитини із порушеннями розвитку у житті суспільства. Забезпечення духовного розвитку дітей з особливими потребами є одним із завдань сучасної системи освіти. Тому діти з особливими потребами, зокрема молодшого шкільного віку, внаслідок притаманних їм особливостей потребують створення особливих умов для їхнього духовного розвитку, оптимального та позитивного для них, їхніх родин та суспільства в цілому.

Необхідними формами, методами та прийомами духовного розвитку таких дітей на уроках є перегляд, аналіз, обговорення змісту, дій та вчинків героїв літературних творів, дитячих кінофільмів, мультиплікаційних фільмів, у яких порушується проблема толерантності, моральної поведінки, «інакшості», різноманіття, а також систематичне проведення різноманітних позакласних заходів, виховних годин, тренінгів, бесід тощо з питань духовності.

Перспективами подальшого студіювання в напрямі окресленої проблеми ми вважаємо висвітлення особливостей духовного розвитку дітей з особливими освітніми потребами середнього та старшого шкільного віку, а також студентів за окремими нозологіями. Наразі необхідною має стати розробка практичних рекомендацій для вчителів, асистентів учителів, вихователів закладів дошкільної освіти, фахівців у галузі спеціальної педагогіки та психології, викладачів закладів вищої освіти щодо забезпечення духовного розвитку дітей та молоді з особливими освітніми потребами.

## Література

1. Арцишевський Р. А. В. О. Сухомлинський про духовний розвиток молодших школярів // Пед. дискурс : зб. наук. пр. 2011. Вип. 10. С. 14–21.
2. Бойчук Ю. Д., Науменко Н. В. Підготовка майбутніх учителів до формування духовного здоров'я молодших школярів: теоретико-методичні аспекти : монографія. Х. : ФОРМ Мезіна В. В., 2018. 128 с.
3. Василь Сухомлинський про роботу з дітьми з особливими потребами. URL: <http://lviv.samopomich.ua/vasyil-suhomlynskyj-pro-robotu-z-ditmy-z-osoblyvymy-potrebamy>.
4. Гладченко І. В., Супрун М. О. Формування духовнозбережувальної компетенції в дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах дошкільного корекційно-розвивального простору. URL: [http://lib.iitta.gov.ua/708028/1/%D0%B7%D0%B1%20KDA22\\_%D0%A1.%20303-309.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/708028/1/%D0%B7%D0%B1%20KDA22_%D0%A1.%20303-309.pdf).
5. Гончаренко М. С., Бойчук Ю. Д. Екологія людини : навчальний посібник / за ред. Н. В. Кочубей. Суми : ВТД «Університетська книга»; К. : Видавничий дім «Княгиня Ольга», 2005. 394 с.
6. Гужанова Т. С., Рудницька Н. Ю. Вплив художньо-естетичної діяльності на формування духовності молодших школярів // Вісн. Житомир. держ. ун-ту ім. І. Франка. 2005. Вип. 21. С. 38–40.
7. Гурнік Л. Сучасні вимоги до виховання дітей з особливими освітніми потребами. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19910-suchasni-vimogi-do-vixovannya-ditej-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami.html>.
8. Декина Е. В. Особенности психолого-педагогической подготовки специалистов к работе с замещающей семьей, воспитывающей детей с особыми потребностями в развитии // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 5. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=22499>.
9. Демченко І. Навчання, виховання і творчий розвиток учнів інклюзивної початкової школи в інтерактивній грі // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. 2014. Вип. 49. С. 48–54.
10. Задорожний А. В. Розвиток поняття «духовність» у структурі ціннісно-сміслової картини світу // Педагогіка вищ. та серед. шк. : зб. наук. пр. 2012. Вип. 34. С. 245–251.
11. Казачінер О. С. Інноваційні педагогічні технології навчання дітей з особливостями розвитку. Х. : Основа, 2018. 96 с.
12. Кулик І. В. Формування культури родинних взаємин в процесі духовного виховання молодших школярів шкіл-інтернатів // Педагогіка, психологія та мед.-біол. пробл. фіз. виховання і спорту. 2006. № 10. С. 53–56.
13. Меньшиков В. М. Воспитание в Западной Европе и России: смыслы и направления развития. Курск : Курск. гос. ун-т, 2008. 188 с.
14. Мірошниченко О. М. Виховання здоров'язбережувальної поведінки молодших школярів засобами українських народних традицій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Старобільськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2018. 313 с.
15. Науменко Н. В. Формування духовності як запорука збереження та зміцнення духовного здоров'я // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 16. Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики : зб. наук. праць. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 22 (32). С. 29–33.
16. Ожиганова Г. В. Психологические аспекты духовности. Часть I. Духовный интеллект // Психологический журнал. 2010. № 4. Т. 31. С. 21–34.
17. Пашков С. В. Духовно-нравственное воспитание в системе современного российского образования : дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Курск, 2010. 191 с.
18. Польшина Ю. Ю. До проблеми формування духовних цінностей молодших школярів // Проблеми інж.-пед. освіти. 2012. № 36. С. 219–222.
19. Kaili C. Zhang Spirituality and Disabilities: Implications for Special Education // Intellectual and Developmental Disabilities: August 2010. Vol. 48. № 4. P. 299–302.
20. Kaili C. Zhang, Deirdra I-Hwey Wu Nurturing the spiritual well-being of children with special needs. URL: [http://mistie.cogbill.net/files/9013/7894/9916/Religion\\_Disabilities\\_Child\\_80026295.pdf](http://mistie.cogbill.net/files/9013/7894/9916/Religion_Disabilities_Child_80026295.pdf).

## ІНКЛЮЗИВНЕ НАВЧАННЯ У СИСТЕМІ ОСВІТИ УКРАЇНИ: ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА

Т. М. Собченко

доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Н. М. Смолянюк

доцент кафедри теорії і методики викладання природничо-математичних дисциплін у початковій, дошкільній та спеціальній освіті Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Освіта та розвиток людей з особливими потребами далеко не завжди були головним завданням влади та суспільства. Ще у часи античності було досить неоднозначне ставлення до таких людей. Одні вважали, що до них доторкнулась «рука Бога» інші вважали їх посланцями диявола і дуже зневажали, навіть убивали.

З плином часу змінювалось і відношення до «особливих» людей. Але тільки у Епоху Відродження воно стало гуманним. З'являються не тільки спеціалізовані освітні заклади для людей з особливими потребами а й музичні та спортивні школи для таких осіб [1, с. 6–16].

Починаючи з другої половини XX століття, було прийнято ряд документів міжнародного значення, щоб привернути увагу суспільства до людей з інвалідністю. Так, Генеральна Асамблея ООН прийняла Загальну Декларацію прав людини (1948 р.), Конвенцію про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти (1960 р.), Декларацію про права розумово-відсталих осіб (1971 р.), Декларацію про права інвалідів (1975 р.), Всесвітню Декларацію про освіту всіх (1990 р.) та багато інших.

Не зважаючи на кількість документів, лише Конвенція ООН про права дитини у 1989 році стала першим офіційним міжнародним документом, у якому описані права дітей-інвалідів.

Україна у 1991 році ратифікувала дану Конвенцію. Як наслідок, починаючи з 2000 року, з'явився цілий ряд ухвал, указів, постанов, концепцій та законів, що передбачають поступову інтеграцію дітей-інвалідів в загальноосвітній простір («Концепція ранньої соціальної реабілітації дітей-інвалідів» 2000 р., Указ Президента України № 900/2005 від 1 червня 2005 р. «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями», Закон «Про реабілітацію інвалідів в Україні» 2005 р. та інші). У 2009 році Україна ратифікувала ще одну Конвенцію ООН про права інвалідів, як результат — внесення змін у новий Закон про освіту 2010 року [2].

**Оглядовий аналіз міжнародної та української нормативно-правової бази щодо забезпечення реалізації інклюзивного навчання.**

В Україні починаючи з 2011 року почали активно відкриватися інклюзивні класи та групи. Цей процес став результатом затвердження Кабінетом міністрів України «Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах». Саме цей документ був необхідним інструментом для реалізації окреслених завдань у Законі України «Про загальну середню освіту» від 2010 року [2]. Однак ще багато навчальних закладів у різних куточках України залишалися закритими для дітей з особливими потребами. Все ще продовжували функціонувати спеціалізовані заклади освіти.

На нашу думку, проведення Всесвітнього форуму з питань освіти у Північній Кореї м. Інчхон 21 травня 2015 року — стало потужним поштовхом, що спонукав до інтенсивного реформування освітньої системи багатьох країн, у тому числі й України. Зміни у освітній політиці запроваджувались з урахуванням потреб людей з інвалідністю та призвели до збільшення кількості закладів освіти для дітей з особливими потребами. Так, у Інчхонській декларації було зазначено 20 положень, що регламентують забезпечення загальної й інклюзивної освіти та навчання протягом усього життя.

У резолюції, що прийнята Генеральною Асамблеєю ООН 25 вересня 2015 року, щодо сталого розвитку на період до 2030 року також значна увага надається саме розвитку освіти, що підтверджує одна з зазначених цілей. «... До 2030 року забезпечити рівний доступ уразливих груп населення, зокрема людей з інвалідністю, представників корінних народів і дітей, які перебувають у вразливому становищі, до освіти та професійно-технічної підготовки...» [3, с. 18–19].

У положеннях резолюції зазначається: «... Ми зобов'язуємося забезпечити якісну інклюзивну та рівноправну освіту на всіх рівнях, як-от: дошкільне виховання, початкова, середня, вища освіта, а також професійно-технічна підготовка...» [3, с. 8].

У 2017 році Україною було представлено доповідь відповідно до резолюції ООН «Цілі сталого розвитку: Україна (2016–2030 рр.)», у якій окреслено напрями якісної освіти. У завданні 4.7, що входить до забезпечення якісної освіти зазначено «... створити у школах сучасні умови навчання, включаючи інклюзивне, на основі інноваційних підходів...» [4, с. 34].

З метою реалізації зазначених цілей та відповідних завдань у доповіді України, необхідністю адаптації вітчизняної системи освіти до європейського освітнього простору розпочалося реформування української системи освіти на усіх її ланках.

Так, за останні 5 років в Україні було видано ряд нормативно-правових документів, а саме: «Концепцію Нової української школи» (2016 р.), «Закон про освіту» (2017 р.), «Закон про дошкільну освіту» (2018 р.), «Державний стандарт початкової освіти» (2018 р.), Закон України «Про внесення деяких змін до законів України щодо доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг» (2018 р.), Наказ №609 МОН України «Про затвердження примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (2018 р.), Наказ МОН України № 414 Про затвердження Типового переліку спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами, які навчаються в інклюзивних та спеціальних класах закладів загальної середньої освіти (2018 р.) та ще ряд документів у формі постанов, розпоряджень, наказів, листів та рекомендацій, від Міністерства освіти та науки України, що регламентують особливості упровадження інклюзивного навчання [2].

Перший інклюзивний клас як пілотний проект відкрився у Києві у 2001 році. Слідом за ним у 2003 році на Вінниччині, пізніше знаковим стала поява класу для дітей з обмеженими фізичними можливостями

у 2008 році на Черкащині. Активне відкриття інклюзивних класів та груп розпочалося у 2011–2012 навчальному році, після того, як на законодавчому рівні було чітко прописано особливості організації інклюзивного навчання. Щорічно кількість таких класів та груп збільшується, особливо у обласних центрах.

За даними Міністерства освіти та науки вже масове відкриття інклюзивних класів в українських школах розпочалося з 2015 року. У 2018–2019 навчальному році за статистикою в Україні функціонує 950 закладів дошкільної освіти у яких відкрито 1321 інклюзивну групу та 2620 шкіл з 7179 класами. «...за чотири роки впровадження інклюзивного навчання понад 12000 школярів отримали можливість навчатися разом з однолітками, а 2200 дошкільнят — відвідувати садочки...» [5, с. 5]

Проте, процес впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітній навчальний заклад (напр. відкриття інклюзивного класу чи групи) потребує чіткого проведення певних процесуальних дій з боку учасників освітнього процесу (батьків, інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ), керівника закладу освіти, вчителя інклюзивного класу, асистента вчителя та/або дитини).

Влітку 2019 року Міністерство освіти та науки видало Лист 1/9 — 498 (від 05.08.2019) «Про порядок організації інклюзивного навчання, до якого додали методичні рекомендації щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти 2019–2020 н. р.». Де зазначено, що визначення особливих освітніх потреб дітей від 2 до 18 років здійснюється фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ). Ініціаторами здійснення такої оцінки можуть бути як батьки, так і педагоги.

Наявність висновку ІРЦ та заява батьків є необхідними документами для зарахування дитини до інклюзивної групи чи класу. Організація інклюзивного навчання у закладах освіти здійснюється командою психолого-педагогічного супроводу дитини Положення про яку було затверджено у 2018 році. Команда визначає способи адаптації освітнього середовища та навчальних матеріалів, складає індивідуальний план розвитку, який переглядається у закладах середньої освіти два рази на рік, у закладах дошкільної освіти три рази на рік.

Слід зазначити, що асистент вчителя, який є членом команди психолого-педагогічного супроводу, не є особистим асистентом дитини з особливими потребами. Таким асистентом, за необхідності, можуть бути лише батьки або особи, що їх замінюють [6].

Кабінетом Міністрів України у 2019 році було прийнято ряд Постанов, які регулюють організацію інклюзивної освіти на усіх її ланках: «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах вищої освіти», «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах професійної (професійно-технічної) освіти», «Про затвердження Порядку організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти» та проект Постанови «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» [2].

У середніх та дошкільних закладах освіти чітко визначено кількість дітей з особливими освітніми потребами для забезпечення ефективності освітнього процесу.

«...В інклюзивних групах кількість дітей з особливими освітніми потребами має становити не більше трьох осіб, зокрема:

- одна-три дитини з числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, із затримкою психічного розвитку, зниженим зором, слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;
- не більше двох осіб з числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення тощо;
- не більше однієї дитини із складними порушеннями розвитку...» [7].

«...У класі з інклюзивним навчанням кількість учнів з особливими освітніми потребами становить:

- одна-три дитини із числа дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, зниженим зором чи слухом, легкими інтелектуальними порушеннями тощо;
- не більш як двоє дітей із числа дітей сліпих, глухих, з тяжкими порушеннями мовлення, у тому числі з дислексією, розладами спектра аутизму, іншими складними порушеннями розвитку (порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату в поєднанні з інтелектуальними порушеннями чи затримкою психічного розвитку) або тих, що пересуваються на візках...» [8].

Аналіз нормативно-правової бази України щодо забезпечення реалізації інклюзивного навчання показав відповідність вимогам зазначеним у міжнародних документах. Встановлено, що основними орієнтирами у цьому питанні є досвід країн Західної та Центральної Європи. З'ясовано, що значимим у даному процесі було прийняття Кабінетом міністрів України в 2011 році саме «Порядку організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах», який остаточно визначив вимоги до організації інклюзивних класів та груп. Простежується чітка відповідність нормативно-правової бази України з питань реалізації інклюзивного навчання у заклади освіти та практичним їх виконанням при організації інклюзивного навчання у школах та дитячих садках України.

### **Підготовка майбутніх педагогів у ЗПВО до роботи в умовах інклюзивної освіти.**

Українська система освіти відчуває на сьогоднішній день значні зміни, які обумовлені соціально-економічними, політичними, духовними, культурними змінами у нашому суспільстві. Реформування освіти в напрямі інклюзії підтверджується численними змінами в законодавстві України, практичною діяльністю закладів освіти та узгоджується з основними міжнародними документами у сфері забезпечення прав дітей.

Досить гостро в контексті освітньої реформи стоїть питання забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх дітей, враховуючи їх освітні потреби. У зв'язку з такими перетвореннями інклюзивна освіта в Україні має утверджуватися як сфера відповідальності держави й громадянського суспільства, що передбачає підвищення вимог до діяльності педагогів, розширення їхніх функціональних обов'язків. У зв'язку з цим затребуваним є удосконалення системи підготовки майбутніх педагогів у закладах педагогічної вищої освіти (далі ЗПВО).

У 1991 році, після ратифікації Конвенції ООН про права дитини, було розпочато шлях запровадження інклюзивної освіти в Україні, який був сповнений труднощів та перешкод. Серед яких:

- невідповідність нормативно-правової бази України міжнародним вимогам забезпечення інклюзивної освіти;
- недостатня матеріально-технічна база закладів освіти;
- психологічна неготовність педагогів до роботи з дітьми з особливими потребами; недосконалість теоретичного рівню підготовки та практичних навичок роботи у нових умовах; недостатня умотивованість педагогів до роботи в інклюзивному середовищі.

Прийняття та імплементація низки нормативно-правових документів щодо інклюзивної освіти є суттєвим кроком уперед для вирішення зазначених проблем.

Однак, питання підготовки педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, а саме проблеми психологічної, теоретичної, практичної неготовності та недостатньої вмотивованості вимагає суттєвого доопрацювання та вдосконалення.

Так, проблема неготовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти спонукає до зміни підходів у професійній підготовці майбутніх фахівців у ЗВО. Реалії сучасної системи освіти вимагають наповнення навчальних програм інноваційним змістом, що буде сприяти не тільки теоретико-практичній підготовці педагога, а й його психологічній готовності працювати з особливими дітьми, взаємодіяти з їх батьками та командою супроводу дитини. [9 с. 65; 10].

Питання підготовки майбутнього педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, формування готовності вчителя, вихователя до роботи з дітьми з особливими потребами наразі актуальне, окремі його аспекти є колом наукових досліджень та пошуків багатьох вчених. Авторами І. Демченко, М. Пічкур, В. Сулим проведено фахово-ідентифікаційний вимір готовності педагога до роботи в умовах інклюзивної освіти, визначено показники доцільності вибору інклюзивно-педагогічного фаху, адекватності ототожнення зі взірцем фахівця з інклюзії, самовідданості служінню ідеалам інклюзивної освіти. Результати проведеного дослідження говорять про ідеальний і задовільний стан готовності майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти за показниками фахово-ідентифікаційного виміру властивий 39% студентів; незадовільний — понад 21%, що спонукає до активного пошуку адекватних методів і засобів спрямування майбутніх педагогів на активну інтеріоризацію, інтерналізацію й ідентифікацію цінностей інклюзивної освіти та поглиблення їхнього інтересу до роботи в її умовах.

Готовність майбутніх фахівців до роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища є одним із аспектів дослідження І. Малишевської, яка, вивчивши стан готовності студентів старших курсів ЗВО, фіксує наступні результати:

- недостатній рівень обізнаності студентів у галузі інклюзивної освіти;
- позитивне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, проте мотивація та рівень фахової підготовки не дозволяє виконувати професійні обов'язки в умовах інклюзивного навчання;
- навчально-методичне забезпечення, яке використовують в ЗПО, досить уніфіковане і не враховує індивідуального та диференційованого підходів у навчанні дітей з особливими освітніми потребами, також виявлено застарілі, стереотипні, авторитарні підходи педагогів щодо організації освітнього процесу дітей з особливими освітніми потребами, прихильники якого пропонують навчання таких дітей тільки у спеціальних закладах освіти.

Дослідниця вбачає шляхи підвищення професійної компетентності майбутніх фахівців інклюзивної освіти саме у інтегруванні інклюзивно-зорієнтованого змісту навчання у систему фахової підготовки кадрів для інклюзивної освіти, у вдосконаленні освітніх програм підготовки педагогів і змісту навчальних дисциплін.

Ми цілком поділяємо думки І. Демченко, І. Малишевської, М. Пічкур, В. Сулим та інших щодо необхідності оновлення та вдосконалення системи підготовки майбутніх педагогів у ЗВО та формування їхньої готовності до здійснення освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти.

У контексті зазначеної проблеми сучасні автори пропонують традиційні способи, методи, технології організації професійної підготовки педагогів до здійснення освітньої інклюзії (Т. Гурова, Д. Ільєсов, І. Колеснікова, О. Лопанова, С. Наход, Т. Робочих, М. Солодкова та ін.) та нетрадиційні технології, методи, форми, що дозволяють активізувати діяльну складову підготовки майбутніх педагогів (Н. Абрамова, А. Гамаюнова, О. Кутєпова, І. Федотенко, С. Черкасова, І. Яковлева та ін.).

До організації нетрадиційними способами, методами, технологіями професійної підготовки майбутніх педагогів до здійснення освітньої інклюзії можна віднести наступні:

- включення студентів у групову роботу, яка передбачає організацію дискусій, аналіз конкретних ситуацій та активне спілкування всіх учасників групи, що дозволяє формувати професійну компетентність майбутніх педагогів [11].
- широке застосування проблемного навчання, проблемних лекцій, елементів навчального діалогу, технологій проектування, ситуативного навчання, ігрових технологій, модерацій (Н. Абрамова);
- використання методів кейс-технології, що забезпечує самостійну роботу кожного і можливість здійснення контролю власних знань, тренінгових занять, які дозволяють не тільки сформувати практичні вміння та навички, а й встановлювати емоційно-позитивний контакт, формувати мотивацію тощо (С. Черкасова);
- включення в процес підготовки майбутніх педагогів технології формування мотиваційно-ціннісної сфери, технології формування професійно-особистісних якостей, технології формування професійних компетенцій, технології формування готовності до інноваційної діяльності, які спрямовані на розвиток мотиваційно-ціннісної сфери педагога та сприяють його професійно-особистісному розвитку і формуванню професійних знань і умінь [12].

Так, ефективна організація освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти можлива лише за умови спеціальної підготовки майбутніх педагогів. На нашу думку, особливостями такої підготовки майбутніх педагогів у ЗПВО є:

- формування психологічної готовності студента до роботи з дітьми з особливими потребами;
- озброєння фаховими знаннями, основами знань спеціальної педагогіки та знаннями сучасних ефективних методик інклюзивного навчання;
- оновлення та вдосконалення освітніх програм і змісту навчальних дисциплін;
- широке використання традиційних та нетрадиційних способів, технологій організації професійної підготовки майбутніх педагогів до здійснення освітньої інклюзії та ін.

Саме така організація підготовки майбутніх педагогів у ЗВПО має забезпечити розв'язання наступних завдань:

- вивчення державних і нормативних документів про загальну і спеціальну освіту в Україні, інструктивно-методичних документів;
- надання інформації про результати наукових досліджень і перспективний педагогічний досвід у галузі навчання і виховання дітей з особливостями психофізичного розвитку;
- ознайомлення з новими педагогічними технологіями загальної та спеціальної освіти;
- аналіз корекційного навчально-виховного процесу для постійного вдосконалення та оновлення змісту навчально-методичного забезпечення.

У процесі підготовки майбутніх педагогів до організації освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти слід враховувати наступні компоненти:

- психологічний (формування та розвиток певних моральних, психологічних якостей та можливостей майбутніх педагогів);
- методологічний (формування у студентів розуміння методологічних проблем спеціальної педагогіки);
- науково-теоретичний (забезпечення теоретичних фахових знань);
- спеціальний (оволодіння знаннями і вміннями спеціальної педагогіки);
- практичний (набуття вмінь професійно використовувати корекційно-педагогічні методи та прийоми);
- методичний (забезпечення необхідними знаннями сучасних та ефективних методик, технологій інклюзивного навчання).

Отже, найбільшою перешкодою на шляху до реалізації інклюзивної освіти є неготовність педагогів до роботи у нових умовах. Вирішення проблеми бачаємо у запровадженні принципово нових підходів до підготовки майбутніх фахівців та перепідготовки працюючих педагогів. А саме: в оновленні змісту навчальних дисциплін педагогічних вузів; упровадженні у навчальний план підготовки педагогів окремих тренінгів з метою формування психологічної готовності до роботи в інклюзивному середовищі; використанні традиційних та нетрадиційних технологій при підготовці майбутніх фахівців до роботи з дітьми з особливими потребами.

### Література

1. Інвалідність та суспільство: навчальний посібник. URL:[https://edu.helsinki.org.ua/sites/default/files/userfiles/posibnik\\_invalidnist\\_ta\\_suspilstv.pdf](https://edu.helsinki.org.ua/sites/default/files/userfiles/posibnik_invalidnist_ta_suspilstv.pdf).
2. Законодавство: Міністерство освіти та науки України. URL:<https://mon.gov.ua/ua/npa>.
3. Резолюція, прийнята Генеральною Асамблеєю 25 вересня 2015 року 38с. URL: <http://sdg.org.ua/ua/resources-2/344-2030-2015>.
4. Цілі сталого розвитку: Україна національна доповідь 2017, 174с. URL: <http://www.un.org.ua/ua/tsili-rozvytku-tysiacholittia/tsili-staloho-rozvytku>.
5. Галата С. Інклюзія: змінюємо суспільство // Освіта України № 5 (1595) 4 лютого 2019. С. 5
6. Методичні рекомендації щодо навчання осіб з особливими освітніми потребами в закладах освіти 2019-2020 н. р. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2019/08/07/rekomendatsiiorganizatsiya-navchannyaoop.pdf>
7. Порядок організації інклюзивного навчання в загальноосвітніх навчальних закладах. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/872-2011-%D0%BF>.
8. Порядок організації діяльності інклюзивних груп у закладах дошкільної освіти». URL:<https://zakon.rada.gov.ua/laws/main/530-2019-%D0%BF>.
9. Бойчук Ю. Д., Бородіна О. С., Микитюк О. М. Інклюзивна компетентність майбутнього вчителя основ здоров'я : моногр. Х.: Іванченко, 2015. 140 с.
10. Бойчук Ю., Казачінер О. Аналіз зарубіжного досвіду розвитку інклюзивної компетентності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів // Новий Колегіум. 2018. № 1. С. 62-67. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol\\_2018\\_1\\_16](http://nbuv.gov.ua/UJRN/NovKol_2018_1_16).
11. Федотенко І. Л. Подготовка будущих учителей к педагогической деятельности в инклюзивной среде в контексте компетентностного подхода // Инклюзивное образование: практика, исследования, методология : сб. материалов II Междунар. научн.-практ. конф. Москва: Буки Веди, 2013. С. 617–621.
12. Яковлева И. М. Формирование профессиональной компетентности учителя-олигофренопедагога : монография. Москва: «Спутник+», 2009. 220 с.

## ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ МИРУ І ТОЛЕРАНТНОСТІ У ДІТЕЙ В ЗАКЛАДАХ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ВІЙСЬКОВОГО КОНФЛІКТУ В УКРАЇНІ

**І. М. Трубавіна**

д. пед. н., професор, професор кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

В українських школах сьогодні існує булінг серед дітей, порушення їх прав іншими дітьми внаслідок булінгу та всіх його форм. Відзначимо, що проблема існування булінгу в школах є актуальною для багатьох країн, про що свідчить доклад ЮНЕСКО [20], це характерно у т.ч. для України. Таким чином, більшість дітей шкільного віку потерпає від жорстокості, насильства, булінгу, порушень своїх прав внаслідок цього, діти в шкільному середовищі стикаються в повсякденному житті з тією чи іншою дискримінацією, бачить перемогу культури війни і сили. Враховуючи наявність військового конфлікту на Сході країни, більше, ніж 1600000 внутрішньо переміщених осіб внаслідок цього, серед яких нестачі ресурсів у приймаючих громадах, ризик формування культури війни зростає. «Діти, які були свідками військового конфлікту, що вирішується за допомогою сили і зброї, бачать, що виживає той, хто сильніше і має зброю. Це продукує насильство і ненависть, досвіду яких діти набувають в своєму середовищі і в подальшому переносять на дорослий світ. Виникає ланцюг насильства і вирішення проблем силою, що не є ознакою цивілізованого суспільства, яке прагне до мирного життя і співіснування» [11, с. 4]. Вважаємо, що причинами існування культури війни в світовому середовищі є: проблеми соціалізації дітей, матеріальні проблеми їх сімей, різні ідеологічні погляди, невміння вирішувати конфлікти мирними способами. При цьому проблеми поведінки дітей в школі внаслідок військового конфлікту притаманні лише країнам, де він проходить. Відзначимо, що проблеми протидії булінгу певною мірою досліджені в науковому товаристві [1; 8 та інші]. Ці дослідження розкривають види, сутність, масштаб булінгу в дитячому середовищі, шляхи протидії йому. Формування толерантності у дітей певною мірою розкривалося в наукових дослідженнях і методичних посібниках, тренінгах для дітей — в аспекті міжетнічних проблем, поваги до прав дитини. Але ці дослідження були не в умовах військового конфлікту. Існують методичні рекомендації з проблеми [11]. Тому формування культури миру і толерантності у дітей слід починати з визначення теперішніх їх проблем і визначення шляхів їх вирішення.



Метою дослідження є визначення причин булінгу і культури війни, відсутності культури миру і толерантності у дітей в закладах середньої освіти і визначення шляхів їх формування. Спершу зазначимо, що проблеми жертв булінгу і тих, хто його здійснює, мають спільне коріння в умовах військового конфлікту. Так, якщо діти стали свідками військових дій, вони набувають трагічного досвіду, який деформує свідомість, цінності і ставлення до людей і миру, у них спостерігаються перебіги настрою, немотивована агресія, постійний страх і очікування повтору військових дій [9]. Переважна більшість дітей відчувала стрес відразу після травматичної події (незначний 48 % та значний 20 %). 41 % дітей переживали страх, 30 % — сум, 16 % — злість. 21 % дітей вказували на проблеми з концентрацією та проблемами зі сном, 17 % дітей вказували на нічні кошмари. 7 % дітей зазначали, що після травматичної події не хотіли ні з ким про це говорити та нікого бачити і 15 % — що нічого не хотілось робити» [9]. Це означає, що ці проблеми можуть викликати неадекватні реакції у дітей на зовнішні подразники, приводити до вибухів в поведінці через багато часу, до нерозуміння поведінки однолітків, до неврозів, неухважності тощо. Відзначимо, що ці проблеми можуть приводити як до прояву булінгу, так і до того, що дитина може злаватися і стати жертвою булінгу. Це означає, що роботу з формування культури миру і толерантності в освітньому середовищі слід проводити як спільну з усіма дітьми, так і відмінну щодо причин поведінки жертви чи агресора. І це повинні бути всі діти: як діти ВПО, так і діти з приймаючих громад, діти воїнів АТО, діти з заможних сімей та діти з бідних родин тощо.

Сьогодні в Україні нараховують 16,5 % дітей від всієї кількості внутрішньо переміщених осіб — це 169 408 дітей [5]. Відзначимо, що будь-яка ситуація переміщення викликає проблеми адаптації і кризи сім'ї, яка позначається на дітях [3; 5; 15]. Це спричиняє зростання рівня тривожності, страху, а також актуалізує негативні почуття: тривогу, страхи, фобії, психосоматичні розлади тощо [14; 13]. Це може також виражатися в агресії і булінгу, неадекватній поведінці. До того ж важкі та тривалі психологічні травми викликають порушення особистісного розвитку: низька самооцінка, порушення міжособистісних стосунків (в тому числі подружніх та батьківства) у дорослому віці [13; 15]. Маємо тривалі наслідки бачення культури війни. Існують і специфічні проблеми дітей з числа ВПО. За даними ВООЗ, станом на 1.05.2015 року від війни на Донбасі 176 дітей отримали поранення [2]. Це — медико-соціальні проблеми. Врахуємо, що основними причинами внутрішнього переміщення сімей з дітьми є прагнення безпеки, нестача їжі, води, ліків, військові дії, бомбардування тощо — незадоволення базових потреб і порушення основних прав людини. Тому варто, перш за все, їх відновити і забезпечити реалізацію, усунути умови, які заважають їм реалізуватися. Нереалізація прав дітей і їх порушення перешкоджають формуванню культури миру і толерантності у дітей. І задовольнити їх всі на лінії фронту неможливо. А в прифронтовій зоні, де є маса внутрішньо переміщених людей, спостерігається нестача всіх ресурсів приймаючих громад. Тому діти з числа ВПО і місцеві мешканці громади часто страждають від незадоволення базових потреб, що може бути причиною знущання, булінгу, ворожнечі. На основі викладеного можемо узагальнити проблеми дітей, які провокують булінг і освітньому середовищі: психологічні, матеріально-економічні, соціальні, медичні, правові, педагогічні. З цим працівники освіти не стикалися в мирних умовах раніше. І всі їх в закладі освіти не можливо вирішити, але треба знати про них, вивчати їх і прагнути до співпраці установ в інтересах дітей і формування в них культури миру і толерантності, задоволення прав і потреб дітей.

Узагальнимо також існуючі сьогодні в Україні причини проблем, які призводять до булінгу, агресії, культури війни у дітей в закладах середньої освіти: 1) зовнішні (військовий конфлікт в країні, численні переміщення сімей, нестача ресурсів в приймаючих громадах і бідність, соціальна напруженість, відсутність власного житла і скупченість проживання сімей, особливо в місцях компактного проживання внутрішньо переміщених осіб, конфлікти внаслідок цього, відсутність культури миру і толерантності в середовищі як зразка поведінки, відсутність пропаганди і цілеспрямованого формування культури миру і толерантності в суспільстві і мікросередовищі, натомість, пропагування культури сили в ЗМІ, розшарування суспільства на бідних і багатих, соціальна і гуманітарна криза в суспільстві, зниження рівня доходів населення, нехтування правами людини і правами дітей в окремих випадках, наявність різних молодіжних субкультур, різна мова тощо) та 2) внутрішні (агресивні установки в свідомості дітей, викривлені цінності їх референтної групи, бажання проявити себе в дитячому середовищі шляхом девіантних вчинків, дитяча образа, бажання самоствердитися за рахунок припинення інших, відсутність поваги до інших, їх прав і свобод, невміння враховувати чужі думки і вирішувати конфлікти мирними способами, відчуття провини за неспроможність батьків вирішити проблеми на новому місці проживання тощо).

Знов-таки, всі їх в закладі середньої освіти не можливо вирішити, але можна в педагогічній площині знайти шляхи вирішення проблем і певною мірою усунути їх причини, нейтралізувати їх вплив. В закладах середньої освіти визначені проблеми булінгу дітей в умовах військового конфлікту та їх причини можна подолати через створення дитячого освітнього середовища, дружнього до дітей, формування у них культури миру

і толерантності як зразка поведінки, що попереджає та усуває конфлікти і агресію, застосування медіації в дитячих конфліктах, залучення дітей до вирішення їх проблем через їх же активну участь, обмеження доступу дітей до контенту з пропагандою насильства і ненависті, розпалювання ворожнечі, повернення дітей до дитинства і роботу педагогів з батьками щодо формування батьківства, батьківської відповідальності за дітей, наснаження батьків на вирішення власних проблем і співпраці зі школою в інтересах майбутнього дітей і задоволення їх прав. Успішна адаптація дітей внутрішньо переміщених осіб, інтеграція їх в нове соціальне і освітнє середовище буде сприяти подоланню насильства, агресії, війни і нетолерантності. Є необхідність щоденної роботи батьків і вчителів над проблемами соціалізації дітей, об'єктивному відображенні подій у їх свідомості, постійній корекційній і виховній роботі з ними.

Зазначимо, що існуючі дослідження розкривають [2; 4; 6; 9–19]: школи, дружні до дитини, їх ознаки; суть культури миру і толерантності, їх виховання; медіацію в школах як засіб вирішення конфліктів в дитячому середовищі, розбудову миру в закладі середньої освіти; профілактику негативних явищ в дитячому освітньому середовищі; батьківську просвіту щодо виховання дітей і прав дітей, взаємодію сім'ї та школи; формування життєвих умінь та навичок у дітей (критичного мислення, комунікативних, прийняття рішень, майстерності управління собою та впливу на інших) роль педагога-миробудівника в формуванні культури миру, його ознаки; щасливе дитяче середовище в закладі освіти; універсальний дизайн як засіб інклюзії та комфорту; корекційну роботу психолога та соціального педагога з дітьми щодо позбавлення причин і проявів агресії, девіантної поведінки; виявлення порушень прав дітей і створення соціальних умов для їх реалізації; інклюзію дітей з особливими потребами; адаптацію дітей з числа ВПО в закладах середньої освіти.

Водночас ці дослідження шляхів подолання булінгу і формування культури миру і толерантності у дітей не є узагальненими в систему, відсутня цілісна модель роботи в заданому напрямку. Розкриємо на цій основі модель формування культури миру і толерантності у дітей, подолання булінгу в закладах середньої освіти. При будівні моделі ми спиралися на компетентнісний, діяльнісний, системний, середовищний, особистісний, аксіологічний, проблемно-орієнтований, родинноцентричний, андрогогічний, культурологічний підходи, підходи до захисту прав людини, теорія участі.

Мета — формування культури миру і толерантності у дітей, викоренення культури війни, інтолерантності, булінгу. Завдання педагогічних працівників та адміністрації: 1. протидія негативним явищам (булінгу, культура війни), викоренення чи обмеження їх причин. 2. робота з формування культури миру і толерантності у дітей створення умов для їх формування. Суб'єкти роботи: батьки, учні, педагоги, адміністрація, громада, працівники НДО та органів місцевого самоврядування. Об'єкти роботи: учні, батьки, педагоги, адміністрація, громада, працівники НДО та органів місцевого самоврядування. Принципи роботи: дитиноцентризму, прав дитини, прав людини, гуманізму, цілісності, індивідуального підходу, родинноцентризму, толерантності, пріоритету загальнолюдських цінностей, стимулювання до самовиховання, виховання в діяльності і спілкуванні, участі дітей. Напрямки роботи: виховний, соціально-педагогічний, психологічний, організаційний, правовий, педагогічний.

Зміст роботи педагогічних працівників і адміністрація закладу середньої освіти: 1) виявлення порушень прав дитини і умов, які цьому сприяють, їх обмеження чи ліквідація, створення умов для реалізації прав дитини; 2) виховання культури миру і толерантності у дітей; 3) корекційна та індивідуальна робота з дітьми та їх батьками; 4) створення дружнього для дитини освітнього середовища, включаючи універсальний дизайн, щасливе середовище; 5) підготовка педагогічних працівників до протидії і запобігання булінгу, культури війни, інтолерантності, до формування культури миру і толерантності; 6) налагодження зв'язків з громадою, органами місцевого самоврядування, створення комплексно-цільової програми району щодо формування культури миру і толерантності в громаді і школі; 7) робота з батьками щодо формування культури миру і толерантності, протидії булінгу, протидії культурі війни та інтолерантності; 8) створення інклюзивного простору в закладі середньої освіти, адаптація дітей; 9) створення служб медіації і порозуміння в школі, соціально-психолого-педагогічних служб, які працюють за спільним планом і взаємодіють з громадою і органами місцевого самоврядування, НДО; 10) створення в школі психологічного клімату, неприйняттого до булінгу і культури війни, інтолерантності, щасливого освітнього середовища; 11) створення в громаді атмосфери протидії культурі війни, пропагування культури миру і толерантності в громаді.

Технології і методики роботи: особистісно-орієнтовані, кризове втручання, допомога для самопомогі, профілактики негативних явищ в дитячому середовищі, роботи в групах, посередництво, медіації, фасилітації, роботи в парах, колективна творча діяльність, самоосвіта, ігрові технології, діалог культур, програмно-цільове планування роботи, арттерапія, соціодрама тощо.

Умови реалізації моделі роботи формування культури миру і толерантності: організаційні, педагогічні, соціально-педагогічні, психологічні, матеріально-економічні, соціальні, правові.

Результати роботи: виховані в душі культури миру і толерантності учні, нетерпимість в закладі середньої освіти, громаді, сім'ї до культури війни та інтолерантності, підготовлені до роботи з виховання культури миру і толерантності педагогічні працівники, батьки, які взаємодіють зі школою і громадою в інтересах прав дітей і культури миру. Реалізація моделі можлива за умови застосування комплексно-цільової програми її впровадження, яка визначає терміни, відповідальних за реалізацію.

На основі викладеного можемо говорити про спільні для всіх дітей причини існування та посилення булінгу в освітньому середовищі, культури війни та інтолерантності в закладах середньої освіти, існування різних причин культури війни в дитячому середовищі: психологічних, педагогічних, соціально-педагогічних, правових, економічних та матеріальних, соціальних. Це вимагає підготовки педагогічних працівників до такої роботи, якої раніше не надавав жодний заклад вищої педагогічної освіти — педагогів не готували до роботи в умовах війни. Є необхідність спільної та диференційованої роботи всіх педагогічних працівників за єдиною моделлю в школі та громаді, яка об'єднує в собі всі напрямки роботи, всіх фахівців в громаді і закладі середньої освіти, включає дітей і батьків в спільну роботу.

### Література

1. Брочковська Ю. Б., Стельмах С. С. (2011). Булінг як соціально-психологічна проблема // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ, серія Психологія, 2, 145–154. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu\\_2011\\_2\\_15](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvldu_2011_2_15).
2. Васюник-Кулієва М. (2017). Універсальний дизайн в освіті. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/938-universalnij-dizajn-v-osviti>.
3. Діти війни (дослідження проблем дитинства в Україні за умов військової агресії). Український інститут дослідження екстремізму Київ, 2015 р.
4. Дружественная школа. URL: [http://zolotievka.ucoz.ru/index/druzhestvennaja\\_shkola/0-41](http://zolotievka.ucoz.ru/index/druzhestvennaja_shkola/0-41).
5. Гриневиц Л. URL: <https://www.ukrinform.ru/rubric-society/2169630-ucitelam-neobhodimo-projti-podgotovku-ctoby-rabotat-s-uazvimymi-gruppami-detej-grinevic.html>.
6. Левченко К. Б., Панок В. Г., Трубавіна І. М. (2016). Розбудова миру. Профілактика і вирішення конфлікту з використанням медіації: соціально-педагогічний аспект. Київ: ФОП Стеценко В. В.
7. Левченко К. Б., Трубавіна І. М. (2005). Система захисту дітей від жорстокого поводження. Київ: Держсоцслужба.
8. Лушпай Л. (2010). Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення (на прикладі досвіду середніх загальноосвітніх шкіл Великої Британії) // Українознавчий альманах. № 4. С. 126–130. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm\\_2010\\_4\\_29](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Ukralm_2010_4_29).
9. Магомедов М. Г. Педагогическая поддержка детей с посттравматическими стрессовыми расстройствами в условиях общеобразовательной школы : автореф. дис. ... канд. пед. наук 13.00.01. URL: <http://www.disscat.com/content/pedagogicheskaya-podderzhka-detei-s-posttravmaticheskimi-stressovymi-rasstroistvami-v-uslovi#ixzz4u4PKxcxx>.
10. Матвієнко М. С. (2017). Підготовка майбутніх учителів початкових класів до формування освітньо-виховного середовища : автореф. дис. ... канд. пед. наук. / ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», Слов'янськ, Україна.
11. Михайленко О. Л., Юр'єва К. А., Трубавіна І. М. (2017) Методичні рекомендації до організації факультативних заходів в школах з метою прищеплення гідності, миру та соціального консенсусу. Харків: Планета Принт.
12. Петрович Ж. В. Концепція школи, дружньої до дитини: основні положення та терміни // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2014. № 2 (36). 84–92.
13. Про спільний проект Дитячого Фонду ЮНІСЕФ, Національного університету «Києво-Могилянська академія» та Українського НМЦ практичної психології і соціальної роботи.
14. Психологічна допомога учасникам АТО та їх сім'ям : колективна монографія / М. І. Мушкевич, Р. П. Федоренко, А. П. Мельник [та ін.] ; за заг. ред. М. І. Мушкевич. Луцьк : Вежа-Друк, 2016. 260 с.
15. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посіб. для практиків соціальної сфери / Мельник Л. А. та ін. ; за ред. Волинець Л. С. К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. 72 с.
16. Трубавіна І. М. Концепція програми «Школа, доброжелательная к детям». Развитие демократии и демократичная освіта в Україні: IV Міжнародна конференція, Ялта, 28-30 вересня 2006 р. 2007. С. 473–476.
- Трубавіна І. М. Теоретичні основи і сутність школи, дружньої до дитини, як засіб протидії жорстокості і булінгу в закладах середньої освіти // Вісник Луганського національного університету ім. Тараса Шевченка. Педагогічні науки, березень 2019. № 1 (324) Частина I. С. 117–132.
17. Трубавіна І. М., Левченко К. Б., Тюріна В. О. (2013). Соціальна і корекційна робота з особами, які вчинили насильство в сім'ї / ред. Бандурка О. М., Левченко К. Б., Трубавіна І. М. Т. 1 Київ, Харків.
18. Child friendly schools. URL: [https://www.unicef.org/lifeskills/index\\_7260.html](https://www.unicef.org/lifeskills/index_7260.html).
19. School Violence and Bullying: Global Status Report Presented at the International Symposium on School Violence and Bullying : From Evidence to Action, Seoul, Republic of Korea, 17–19 January 2017. URL: [https://www.lucistrust.org/ru/blog\\_wgun/sustainable\\_development\\_goals\\_and\\_the\\_culture\\_of\\_peace](https://www.lucistrust.org/ru/blog_wgun/sustainable_development_goals_and_the_culture_of_peace).

## ЕТИКА НЕНАСИЛЬСТВА В НАЦІОНАЛЬНІЙ ПЕДАГОГІЧНІЙ СПАДЩИНІ ТА СЬОГОДЕННІ

О. М. Кікінежді

д. психол. н., професор, Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

І. Шульга

к. пед. н., Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка

Етика ненасильства як базова цінність цивілізаційного розвитку будь-якої країни є пріоритетним завданням гуманітарної складової безпеки суспільного життя, розбудови відкритого і стабільного громадянського суспільства в об'єднаній Європі. Згідно з Білою книгою Ради Європи з міжкультурного діалогу «Жити разом у рівності та гідності» (2008), керівні принципи мирного співіснування у вільному суспільстві людей різних рас, релігій і культур полягають у взаємоповазі та розумінні, міжкультурному діалозі та освіті. На думку міжнародних експертів, це ключові аспекти для подолання нетерпимості між людьми та ефективні інструменти для укладання стійкого миру, створення безпечного середовища, дружнього до дитини.

Усі держави-члени Ради Європи є учасниками Європейської конвенції про здійснення прав дітей та зобов'язані реалізувати її положення, а також діяти згідно з її принципами. Відповідно до Конвенції ООН про права дитини, Європейської конвенції про права людини і здійснення основоположних свобод, а також цілої низки європейських конвенцій у сфері прав дитини (право на життя, право не піддаватися нелюдському поводженню чи покаранням, захист проти найгірших форм дитячої праці або рабства, повага до приватного і сімейного життя, право на захист від небезпеки і право на освіту), боротьба з насильством щодо дітей вимагає застосування комплексного підходу, залучення різних зацікавлених сторін для налагодження справжнього діалогу з дітьми та поваги до їхніх поглядів.

Документами, що визначають стратегічні орієнтири трансформацій в освіті у кордонах ЄС, є «Європейська рамка ключових компетентностей для навчання протягом життя» (2006, 2018), «Європа 2020» (2010), «Освіта й навчання 2020» (2009), «Новий погляд на освіту» (2012) «Удосконалення і модернізація освіти. Висока якість освіти для всіх» (2016) тощо. У США закони «Жодної дитини поза увагою» (2002) та «Кожен учень досягає успіху» (2015) забезпечують упровадження стратегічних змін для підвищення якості національної освіти.

У контексті людиноцентристської парадигми нині, як ніколи гостро, звучать слова президента НАПН України В. Кременя про те, що «культура дитиноцентризму та інноваційності повинна визначати всю діяльність сучасного вчителя як у школі, так і поза її межами» [10, с. 412–413], що є співзвучним до особистісно орієнтованого (ненасильницького) підходу в освіті, гуманістичної спрямованості процесу соціалізації дітей та молоді у вихованні особистості-громадянина. Мова йде про визнання самоцінності дитинства, особистісно орієнтоване навчання і виховання у новій, розвивально-освітній парадигмі Концепції Нової української школи та Закону про булінг; системний підхід до соціалізації дитини на засадах гуманізму та демократизму.

Етика ненасильства як ціннісна основа соціальної стабільності будь-якого суспільства, визначає шляхи формування морально-духовного зростання індивіда (К. Войтила, М. Ганді, Л. Толстой, А. Швейцер, Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Т. Говорун, В. Кремень, І. Кон, В. Кравець, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Татенко, Т. Титаренко та ін.).

Суть ненасильницької парадигми полягає у запереченні або обмеженні сили як методу досягнення будь-яких цілей, оскільки ідеалами етики ненасильства є гуманізм, альтруїзм, толерантність, терпимість, довіра, взаємоповага, любов тощо. Не випадково видатний російський психолог С. Рубінштейн, осмислюючи проблему «як зберегти людяність в нелюдському суспільстві», писав: «Любовь есть высшее, не умствовать, а любить и творить дело любви — вот что надо. Да, любовь есть высшее, но любовь есть чувство, всякое чувство есть интенсивность, как бы объятие, в котором мы также сжимаемся. Эта интенсивность есть как заряд, который в действии, в жизни разрядится, и он разрядится тем, чем был заряжен, но что мы сжимаем в интенсивности нашего чувства и что должны в него включить — вот вопрос, на который любовь не дает ответа, хотя и заключает его» [5, с. 19]. Будучи прихильником тільки ненасильницького перетворення суспільства, М. Ганді був переконаний, що єдино правильний шлях — освіта й виховання людей, їхнє самовдосконалення й очищення. Це довгий і важкий, але єдино вірний шлях мирної зміни життя, «революції сердець» [3, с. 36].

Сучасна психологія у контексті «генези здійснення особистості» (С. Максименко) акцентує увагу на розвитку індивіда в системі процесів самопобудови і самоздійснення, гармонізації його внутрішнього світу із зовнішнім в умовах соціокультурної різноманітності, що спричинено глобалізаційними тенденціями (Г. Балл, І. Бех, М. Боришевський, Т. Говорун, В. Москаленко, В. Татенко, Т. Титаренко, К. Карпенко, Л. Рибалка М. Савчин та ін.). Найвиразніше цей феномен репрезентується в межах гуманістичного підходу, що дає змогу

розкрити питання розвитку суб'єктності, самовираження, набуття «сутнісного Я» в суперечностях життя. Як зазначав видатний український психолог Г. Костюк, «Правдиве мистецтво виховання виявляється там, де воно опирається на прояви «саморуку», ініціативи, самостійності, творчої активності в житті особистості, яка розвивається, їх викликає і спрямовує у відповідності з метою суспільства, яке готує свою зміну» [8, с. 136]. Відомий педагог-гуманіст В. Сухомлинський свого часу зауважував: «Виховання справжніх чоловіків і справжніх жінок починається з формування громадянських якостей особистості» [18, с. 556].

Гуманізація освітнього простору як виклик часу передбачає оновлення традицій та впровадження інновацій на засадах національної ментальності та педагогічної спадщини (Г. Сковорода, В. Сухомлинський, Г. Ващенко, С. Русова, А. Макаренко, М. Драгоманов, К. Ушинський та ін.). Унікальність «педагогічної матриці» української освіти полягає у створенні культуротворчого та дружнього соціуму для розвитку ідей виховання «рідномовного обов'язку» (І. Огієнко), моральності, духовності, гідності, справедливості, патріотизму, толерантності у новій генерації громадян України.

Якою мірою знання стали надбанням педагогічної думки та педагогічної практики? Якою мірою сучасна освіта та школа пильнує основні засади егалітарної культури?

Мета представленої статті — здійснити контент-аналіз найбільш виразних настановлень класиків педагогічної думки щодо морально-духовного виховання статей, виокремити позитивний досвід поширення егалітарних настанов в умовах сьогодення.

Нами була висловлена гіпотеза про те, що радянське і колоніальне минуле української педагогіки все більше стає зброєю, яку прихильники повороту країни в минуле використовують в змісті гібридної війни, ігноруючи навіть позитивний педагогічний досвід, який увійшов до скарбниці класичної педагогіки. Передовсім це стосується прихильників статевоподільного статевого виховання, а також тих інституцій як ЗМІ та окремих навчальних закладів, які свідомо перекручують зміст рівноправ'я статей, пропагуючи та насаджуючи асиміляцію сексичних настанов та статевого стереотипів у вихованні дітей та молоді.

Метою національної освіти проголошено пріоритет особистісної орієнтації на розвиток дитини як суб'єкта власного життя, креативної, самодостатньої особистості, що вимагає переосмислення значущості світоглядних орієнтирів та фундаментальних цінностей, забезпечення розвитку й саморозвитку особистості як носія духовності. На думку видатного українського психолога М. Боришевського, «у своїх проявах духовності особистість завжди залишається індивідуальністю, здатною на вибір власних життєвих цілей, реалізація яких забезпечує відчуття повноцінності самоздійснення, самореалізації як найважливішої соціально-психологічної потреби» [2, с. 6]. Саме завдяки цьому процес соціалізації особистості не втрачає гуманістичної спрямованості. У зв'язку з цим, зрозумілим є звернення до антропологічної проблематики у педагогічній та віковій психології, що дає змогу виявляти психолого-педагогічні механізми соціалізації та диференціації статей, шляхи демократизації онтологічних основ «життя в статі» [6; 9; 12; 14].

Власне на вчителя в першу чергу покладена головна місія розвитку ідеології рівних прав і можливостей статей (егалітарних орієнтацій) для досягнення будь-яких життєвих цілей та індивідуального розвитку, не обмеженого статевою належністю. Як зазначає І. Кон, «головна тенденція базисної культури — установка на розвиток індивідуальності, безвідносно до якого би то не було раніше заданого стандарту» [7, с. 148]. Категорія індивідуальності, самості, самостійності учнів досить близька поняттю суб'єктності, а отже, об'єднує в собі свідомі цілі та емоційні ставлення до них і відповідну організацію поведінки: *«Ти знаєш, що ти — Людина? Ти знаєш про це, чи ні? Усмішка твоя — єдина, Мука твоя — єдина, Очі твої — одні»* (Василь Симоненко). Цікавою, на наш погляд, є думка Т. Титаренко щодо динаміки життєвого світу особистості з позиції зростання суб'єктності на різних етапах індивідуальної та загальнолюдської історії: «Практикування, ідентифікування та автономізація як модуси існування сучасної особистості неможливі без постійного діалогівання з оточенням, соціумом, культурним і природним простором, із власним минулим і майбутнім» [20, с. 14].

Огляд сучасних психолого-педагогічних досліджень суб'єктності дає підстави стверджувати про визначальну роль у процесі її становлення специфічних потребо-мотиваційних утворень, ціннісних орієнтацій і життєвих сенсів особистості, які, спрямовуючи її активність, забезпечують якісну змістову визначеність, «внутрішні ресурси сутнісного самоствердження» (В. Татенко). Міркуючи про те, яка сила пов'язує психіку, душу і дух в єдине ціле, вчений підкреслює, що «такою онтичною силою володіє наше «я», яке поєднує, синтезує, інтегрує і знімає в собі організмичне (мозок), психічне (індивід), душевне (особистість) і духовне (суб'єктність) у індивідуально-неповторному, унікальному вчинку життєздійснення, що підносить людську істоту до рівня індивідуальності» [19, с. 69]. Суголосними є міркування М. Савчина щодо сутності духовності в системі фундаментальних філософських, теологічних і психологічних понять, зокрема співвідношення духовності особистості та людської тілесності, духовності й моральності, духовності і свободи тощо [16].

Егалітарна соціалізація звучить в унісон з практикою особистісно орієнтованого (ненасильницького) підходу, як найбільш прогресивної та продуктивної спільноти рівноправних індивідуальностей різної статі, прообраз демократичної моделі суспільства. У цьому розумінні вихідні положення особистісно-егалітарного підходу як базової стратегії соціалізації та виховання охоплюють реалізацію ідеї рівноправ'я статей та їх взаємозамінність; індетермінацію біологічною належністю гендерних ролей; утвердження егалітарного світогляду (компетентність як обізнаність із нормативами статевої поведінки, чуйність як створення умов для повноцінного розвитку представників різної статі попри статеві стереотипи та упередження, здатність вирішувати проблеми навчання і виховання з позиції егалітарної ідеології та толерантність як повага до основоположних прав та свобод дитини).

Зміст репортажів у мас-медіа і мотивація статевоподільного виховання свідчать передовсім про нестачу знань основ класичної педагогіки, освіти і виховання особистості, які формують методологічні підвалини егалітарної ідеології. Вони представлені в працях видатних українських педагогів-гуманістів В. Сухомлинського, А. Макаренка, К. Ушинського, Г. Ващенко, С. Русової та інших.

Вимогою часу, на наш погляд, стало нове прочитання і нове розуміння сучасними «новаторами» освітніх ідей видатних педагогів-гуманістів, які дають відповідь на багато запитань, що ставляться у навчальних закладах та стосуються виховання дівчаток і хлопчиків, дотримання принципів паритетності та рівності у виховному процесі.

Що міг би відповісти А. Макаренко прихильникам роздільного виховання: «Що можна відповісти такому педагогу? ... У нас, як і будь-якій здоровій сім'ї, живуть разом дівчатка і хлопчики, і це не викликає жодних ускладнень. Будь-яка здорова дитяча спільність може прекрасно розвиватись в цих умовах... Стосунки між дівчатками і хлопчиками у нас виключно товариські» і продовжував: «Приблизно так міркували педагоги, коли створювали окремі заклади для «важких», окремі для нормальних. Та й тепер грішать, коли окремо виховують дівчаток і хлопчиків...» [11, с. 416–417].

Критикуючи тогочасні погляди на окремішність виховання дівчаток, зокрема німецького педагога К. Шмідта, К. Ушинський підкреслював: «Ось якби К. Шмідт поглянув з цієї народної й історичної точки зору на значення освіти жінки, то, звичайно, дійшов би інших висновків. Якби він побачив у жінці єдиного провідника успіхів науки та цивілізації у звичай та життя суспільства, то не обмежив би її навчання й освіти азбукою науки та облудними блискітками цивілізації... Зважаючи, нарешті, на особливу широчінь наших людських поглядів і на права, які дав у нас жінці цивільний закон, можна сподіватися і вірити, що у нас виробиться більш гуманний, більш християнський план жіночого виховання, ніж у Німеччині» [21, с. 190].

Чи справдився прогноз великого педагога через століття? Як не дивно, це питання набуває риторичного характеру. Можливо, сучасним «новаторам» доцільно було б познайомитись також з думками Несторки української педагогічної літератури, як називали її сучасники, С. Русової, яка дискутувала з відомим американським психологом С. Холлом у контексті проблеми спільного навчання дівчаток і хлопчиків: «Коли з дитинства дітей ведуть спільно — і дівчата і хлопці у спільній праці і спільних іграх і розвагах звикають до товаришування, тоді в юнацькому віці це товариство не стає для них чимось незвичайним, і по всіх школах, де коєдукація поставлена з великою увагою взагалі до психології учнів, там вона дає найкращі наслідки — зближує обидві статі, паралізуючи небажаний флірт справжніми товариськими відносинами, ставлячи ці взаємини на певний шлях спільної праці, прагненнями до одної загальної мети, товариського інтимного догляду вихованців» [15, с. 288–289].

«Матриця» української педагогічної думки є підґрунтям для сучасних стандартів рівноцінності статей, формування ненасильницької поведінки в учнів, розширення егалітарного світогляду батьків та педагогів. Перечитуючи твори В. Сухомлинського, можна дивуватися прозорливості його поглядів щодо проблеми рівності статей, які воістину випередили час: «Як вогню бійтеся, щоб дівчатка відчували: ми — слабші, наша доля — підкорятися. Хлопчиків саме й надихає те, що поруч з ними — дівчатка. Заплакати від того, що важко, саме тому й соромно, що поруч — дівчинка. Але все-таки її місце у військовій грі особливе. Найважчу роботу виконують чоловіки. Та тільки чоловік виявить слабкість — жінка відразу замінить його, покаже, на що вона здатна [17, с. 561–563]. Чи не співзвучні ці слова педагога сучасній тезі педагогіки ненасильства: «Дівчатка і хлопчики мають багато подібного і небагато відмінного?», «Різні, проте рівні?».

Не менш актуальними для розвитку егалітарних орієнтацій педагогів, і не тільки для них, але й численній армії прибічників традиційного розподілу ролей, є думки В. Сухомлинського щодо виховання дівчаток: «По-перше, треба, щоб кожна дівчинка виховувалась самобутньою і яскраво вираженою особистістю, щоб усім без винятку дівчаткам нестерпною була навіть думка лишатися непомітною, пасивною, слабівільною. Орієнтація дівчинки-жінки на активну участь у суспільному виробництві, а не на пасивну роль домашньої господарки, на пасивне обмеження сфери її діяльності доглядом за дітьми — ось що дуже важливо в тому загальному тоні, який має характеризувати духовне життя школи. Бути матір'ю, бути вихователем дітей — горда й почесна місія, але коли тільки цим обмежиться діяльність жінки — вона буде залежною істотою» [17, с. 573].

Традиційна ідеологія побудована на дихотомії чоловічого та жіночого і на відповідній диференціації умінь та навичок, професійних здібностей тощо. Егалітарний дискурс скеровує педагогів: «Треба так організувати діяльність колективу, щоб не було спеціально чоловічих і спеціально жіночих видів діяльності (це, однак, не означає, що й найважчу фізичну працю мають ділити хлопці й дівчата). «...Дівчатка мають жити активним громадянським життям, занадто велика зосередженість на самій собі, заглиблення в свій внутрішній духовний світ... призводить до того, що в роки ранньої юності дівчина стає беззахисною, коли треба відстояти свою честь і гідність» [18, с. 350]; «... Не допустити того, щоб жінки наші ставали освіченими, інтелектуально багатими рабинями — одне з дуже важливих завдань школи» (В. Сухомлинський) [17, с. 570].

В основу запропонованої нами егалітарної моделі статевої соціалізації покладені провідні ідеї гуманістичної психології та педагогіки, принципи особистісно-егалітарного підходу як базового в особистісному розвитку та подальшій самореалізації внутрішнього потенціалу індивідуальності, формування чуйності та толерантності у взаємодії між статями. Їх формування, як складової життєвої компетентності у підлітків та юнацтва, передбачає розвиток критичного мислення, збагачення досвіду міжстатевої взаємодії партнерськими стосунками, здатність протистояти статевим стереотипам у поведінці. Це здійснювалося шляхом активізації інтересів учнівства та врахування його вікових потреб в інтерактивній взаємодії (через діалог у співпраці, фокус-групах, «мозкових штурмах», дидактичних ситуаціях, сюжетно-рольових іграх, міні-дослідницьких проектах) тощо. «Він–Вона» як суб'єкти інтеракції є головними дієвими фігурами освітнього процесу, які долають статеві стереотипи, роблять власний вибір. Груповий аналіз передбачає гендерну корекцію поведінки, перелік неподоланих упереджень чи зняття бар'єрів.

Побудова моделі психолого-педагогічного супроводу дітей та юнацтва на засадах особистісно-егалітарного підходу (І. Бех, В. Кравець, О. Кікінежді) охоплювала підготовку дівчат і хлопців до гнучкого соціостатевого репертуару в поведінці та різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням їхніх здібностей, уподобань, нахилів, можливостей, рівних умов для пропагування ідеї рівноваги та взаємозамінності статевих ролей, повноти розвитку індивідуальності, гармонійної цілісності особистості, незалежно від її статевої належності; комплексний підхід до формування паритетності статей у генезі системи відносин «вихователі — дитина — батьки» [1; 9].

Методологічні засади антидискримінаційних та антибулінгових технологій склали психолого-педагогічні парадигми: *формувальна* — у дошкільній та початковій школі, *розвивальна* — у середній, *творча* — у вищій. У розроблених та запроваджених у навчальний процес педагогічних ЗВО дисциплінах акцентовано на умінні надання практичної консультативної допомоги дітям та дорослим у розв'язанні проблем жорстокого поводження з дітьми, подоланні статевих упереджень та сексизму з утвердження ідей самобутності особистості та її самореалізації незалежно від статі; захист неповнолітніх від домашнього, шкільного та гендерного насильства [4].

Емпірично доведено, що за цих умов модель психолого-педагогічного супроводу забезпечує створення егалітарно-освітнього середовища у навчальних закладах різного рівня, а саме: розвиток уявлень про партнерство статей та відповідної поведінки у дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку; формування паритетної взаємодії підлітків та юнацтва, активізацію самовизначення молоді в питаннях егалітарної культури, підвищення компетентності у майбутніх педагогів та вчителів-практиків.

Створення егалітарно-освітнього (творчо-розвивального) середовища в дошкільних, загальноосвітніх та закладах вищої освіти можливе за умови впровадження методологічних засад егалітарної ідеології навчання і виховання на основі використання «педагогічної матриці» національної гуманістичної спадщини, що було покладено в основу діяльності Науково-дослідного центру з проблем гендерної освіти та виховання учнівської і студентської молоді НАПН України — ТНПУ ім. В. Гнатюка.

Впровадження особистісно-егалітарного підходу у контексті ненасильницької парадигми у зміст навчально-виховної роботи освітніх закладів на засадах національної педагогічної спадщини (В. Сухомлинський, А. Макаренко, С. Русова та ін.) є соціально-психологічною детермінантою становлення егалітарної особистості, розширення культуротворчого ментального простору всіх учасників педагогічної взаємодії — батьків, дітей, вчителів, на засадах демократичних цінностей — свободи, поваги до прав людини, гідності, справедливості, толерантності, щоб «жити разом у рівності та гідності» («Біла книга Ради Європи з міжкультурного діалогу»), «долучитися глобалізованого «Ми» й водночас зберегти самобутній життєвий світ, відчуття власного національного «Я» (М. Попович) [13].

Ключові компетенції у контексті егалітарної освітньої парадигми розвивають в особистості потребу і здатність до самопізнання і самовдосконалення, уміння будувати партнерські стосунки, бути конкурентоспроможною на ринку праці, утверджувати в приватному і публічному житті демократичні засади. Збагачення юнацтва особливою системою знань і практик, релевантних принципам паритетності статей, відповідно до європейських стандартів освіти та керівних принципів Ради Європи сприятиме розробці національної комплексної стратегії із захисту дітей від насильства та формуванню толерантності у професійній та особистісній самореалізації нової генерації громадян України.

### Література

1. Бех І. Д. Інноваційна виховна технологія: сутнісні положення і шляхи реалізації // Педагогіка і психологія. 2014. № 1. С. 12–17.
2. Боришевський М. Дорога до себе: від основ суб'єктності до вершин духовності: монографія. К. : Академвидав, 2010. 416 с.
3. Ганді М. Педагогіка ненасильства. Вид. 2-ге, доп. / пер. з англ. В. А. Василенка. Кіровоград : «Імекс-ЛТД», 2016. 400с.
4. Дитинство без насилля: суспільство, школа і сім'я на захисті прав дітей // Збірник матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції (Тернопіль, 29–30 квітня 2019 р.) / за заг. ред. проф. О. Кікінежді. Тернопіль : Стереарт, 2014. С. 17–21.
5. Из дневников С. Л. Рубинштейна // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 4. С. 19.
6. Карпенко К. І. Природа і жінка: перспективи екофемінізму в Україні. Харків : «Крук», 2005. 320 с.
7. Кон И. С. Открытие «Я». М. : Политиздат, 1978. 367 с.
8. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К. : Радянська школа, 1989. 608 с.
9. Кравець В. П., Кікінежді О. М., Шульга І. М. До проблеми гуманізації освітньо-виховного простору сучасної української школи // Освітологія. 2018. № 7. С. 15–21.
10. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. К. : Педагогічна думка, 2009. 520 с.
11. Макаренко А. С. О воспитании / сост. В. С. Хелемендик. М. : Политиздат, 1990.
12. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. К. : Вид-во ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
13. Попович М. В. Роль філософії у духовному розвитку людства // Толерантність як соціогуманітарна проблема сучасності: матеріали III Міжнародної науково-теоретичної конференції, (Житомир, 19–20 травня 2011 р.). Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 16.
14. Рибалка Л. С. Інноваційний підхід до творчого співробітництва освітян у контексті «Нової української школи» // Проблеми та шляхи реалізації компетентнісного підходу в сучасній освіті : матеріали Міжнародної наук.-метод. конференції (м. Харків, 11–12 квітня 2019 р.) / редкол. НП Крейдун та ін. Харків : ФОП Бровін ОВ, 2019. 236 с.
15. Русова С. Вибрані педагогічні твори. К. : Освіта, 1996. 304 с.
16. Савчин М. В. Духовний потенціал людини / вид. 2-е, пер., доп. Івано-Франківськ : Вид-во «Місто НВ», 2010. 507 с.
17. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. К. : Радянська школа, 1976. Т. 1. 654 с.
18. Сухомлинський В. О. Вибрані твори в 5 томах. К. : Радянська школа, 1977. Т. 3. 670 с.
19. Татенко В. Що знає про психіку, душу і дух людський сучасна психологія? // Світогляд. 2012. № 2. С. 62–70.
20. Титаренко Т. М., Кочубейник О. М., Черемних К. О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності : монографія. К. : Міленіум. 2014. 206 с.
21. Ушинський К. Д. Вибрані педагогічні твори : у 2 т. К. : Радянська школа. 1983.

## РОЗВИТОК ІДЕЙ ПЕДАГОГІКИ МИРУ У ВІЙСЬКОВОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

**О. Г. Марченко**

к. пед. н., доц., доц. кафедри фундаментальних дисциплін Харківського університету імені Івана Кожедуба

Сучасна ситуація у світі взагалі та Україні зокрема характеризується нестабільністю, загостренням соціально-політичних проблем, які призводять до протистояння держав, збройних конфліктів, гібридних війн, що підвищує роль збройних сил у житті суспільства. Проте функції Збройних Сил України не обмежуються захистом суверенітету і територіальної цілісності держави. Військовослужбовці беруть участь у боротьбі з тероризмом, організованою злочинністю, надають допомогу населенню у проведенні аварійно-рятувальних робіт під час ліквідації наслідків надзвичайних ситуацій.

Спостерігається також розширення міжнародного військового співробітництва між Збройними Силами України та інших держав, зростання кількості міжнародних контактів, необхідність в успішному вирішенні завдань з реалізації міжнародних договорів і програм, миротворчих місій тощо. Окрім того, в силу дії геополітичних і економічних чинників у вищих військових навчальних закладах (за «Законом про освіту» також закладах вищої освіти (ЗВО) із специфічними умовами навчання) відчутно зросла кількість іноземних слухачів (Конго, Туркменістан, Китайська народна республіка), студентів (Конго, Індія, Єгипет). Як правило, молоді люди знаходять спільну мову, але трапляються міжособистісні конфлікти; іноді здобувачі освіти дозволяють собі некоректні висловлювання на адресу представників інших культур, мають труднощі в побудові ефективної взаємодії, не завжди дотримуються загальнолюдських моральних норм.

Тож, загострення зовнішньополітичної та внутрішньополітичної ситуації, розширення міжнародного співробітництва, зміна функцій армії в суспільстві — усі ці фактори потребують розвитку ідей педагогіки



у військовому освітньому середовищі ЗВО із специфічними умовами навчання, що у свою чергу передбачає перегляд змісту, форм, методів підготовки військових кадрів.

Під військовим освітнім середовищем будемо розуміти систему взаємопов'язаних структурно-функціональних компонентів ЗВО із специфічними умовами навчання (кадрового, соціально-психологічного, навчально-методичного, інформаційного), підпорядкованих реалізації мети щодо забезпечення державного замовлення на підготовку компетентних військових фахівців до виконання професійних обов'язків в екстремальних умовах у мирний і воєнний період.

З'ясовано, що концептуальним підґрунтям педагогіки миру є гуманістичні філософські, психологічні, педагогічні ідеї. Так, філософія закладає ціннісно-світоглядну основу життєдіяльності поліетнічного та полікультурного соціуму, вивчає вплив об'єктивних і суб'єктивних факторів на можливість виникнення та попередження війн і збройних конфліктів, здійснює пошук шляхів мирного врегулювання міжнародних суперечностей. Предметом філософської науки є також формування та взаємовплив загальнолюдських і національних цінностей, визнання цінності життя та його збереження як основи проведення внутрішньої та зовнішньої політики держави, роль вселюдського в організації конструктивного діалогу представників різних культур.

На наш погляд, в основі філософської концепції педагогіки миру як принципу існування поліетнічного, полікультурного світу та людини в ньому лежить твердження: «Homo sum et nihil humanum a me alienum puto» («Я — людина та все людське мені не чуже»). Філософ М. Огарьов з цього приводу писав, що все, що виходить з людської діяльності, підпадає під визначення людського або загальнолюдського: думки та почуття, свідомість, яка може проявлятися в мистецтві, науці, житті [1, с. 42–44].

Саме наявність загальнолюдського у представників різних етносів, культур, релігій, конфесій актуалізує думку філософа В. Соловйова про те, що в кожного народу є моральний обов'язок відносно інших народів і всього людства. Неприпустимими є «міжнародне людоїдство», «національний егоїзм», що виправдовується національною надією [2, с. 356–361].

Проблеми етнічної толерантності, культурного співіснування, міжнародного спілкування були та є у фокусі досліджень психологів і етнопсихологів. Так, у психології відома культурно-історична концепція розвитку особистості Л. Виготського. Етнопсихологи — автори теорій етногенезу Ю. Бромлей, Л. Гумільов, Б. Поршнев, Е. Сміт, Г. Теджфел, Дж. Тернер вивчали особливості поліетнічного та полікультурного колективу, стратегію та тактику конструктивної поведінки суб'єкта процесу взаємодії з представниками інших національностей, особливості формування ментальності, національної самоідентифікації представників різних етносів, зокрема, українського етносу, культурно зумовлених особливостей комунікації, етикету [3; 4].

Актуальними в контексті розвитку ідей педагогіки миру є результати психологічних досліджень, що стосуються питань самовиховання особистості, розвитку її психофізіологічних можливостей, вироблення конструктивного стилю взаємодії суб'єктів діяльності, попередження та розв'язання конфліктних ситуацій у поліетнічній, полікультурній спільноті, формування толерантності як норми міжетнічної та міжкультурної взаємодії, прийняття особистістю адекватних рішень в умовах політичного напруження в суспільстві та усвідомлення відповідальності за їх наслідки.

Різні аспекти педагогіки миру вивчали науковці В. Біблер, А. Джуринаський та інші.

Науковці формулюють такі положення педагогіки миру:

- 1) плюралізм, що передбачає про повагу й збереження культурного різноманіття;
- 2) рівність — підтримка рівних прав на освіту і виховання;
- 3) об'єднання — формування світогляду в душі загальнонаціональних політичних, економічних і духовних цінностей.

Ці ідеї реалізуються шляхом залучення особистості до культури через толерантне сприйняття представника іншої культури, прийняття його; розуміння його менталітету та повагу до нього; солідарність і взаємодію, взаємозалежність, взаємний обмін здобутками національної культури як мета, найвища фаза та результат полікультурної комунікації [5].

Так, у школі діалогу культур В. Біблера педагогіка миру реалізуються через виховання духовної культури, що проявляється у взаємостосунках людей, особливо в комунікаціях між представниками різних культур; формування «людини культури», яка володіє діалогічною свідомістю, діалогічним мисленням, умінням працювати на рівні емоційного та інтелектуального піднесення, здатна до співпраці [6].

Ідеї педагогіки миру перемешуються з основними положеннями полікультурної освіти, яка передбачає виховання людської гідності та високих моральних якостей (гуманізму, емпатії, підготовку до співіснування із соціальними групами різних рас, релігій, етносів, виховання толерантності, готовності до співробітництва).

Проблемами полікультурної освіти у військовому освітньому середовищі опікується Н. Арсеньева, Т. Брик, О. Зеленська, О. Солодка. Визначено, що готовність до полікультурної комунікації забезпечується соціокультурною ідентифікацією особистості, розвиненими навичками соціального спілкування, позитивним ставлен-

ням до проявів багатогранності світової культури, засвоєною системою понять і уявлень про полікультурне середовище.

Зокрема, здатність сучасного військового професіонала до полікультурної взаємодії передбачає:

- сформованість гуманістичних загальнолюдських цінностей, високий рівень загальної культури;
- широкий світогляд, ерудицію, освіченість;
- здатність до кооперації з різними невоєнними структурами (державними, суспільними, професійними);
- уміння співпереживати, взаємодіяти з мирним населенням і нести відповідальність за свої дії;
- уміння застосовувати навички обмеженого насильства або не використовувати його зовсім [7; 8].

Виключно цінною у контексті дослідження є запропонована автором [9] модель полікультурного освітнього середовища навчального закладу як розвиваючої цілісності, структурні компоненти якої використовуються суб'єктами освітнього процесу для передачі та засвоєння гуманістичних загальнолюдських цінностей; толерантність і здатність до діалогу з представниками різних етносів, культур і конфесій.

Зазначена модель включає:

1) просторово-семантичний компонент (архітектурно-естетична організація життєвого простору суб'єктів освітнього простору, символічний простір закладу освіти);

2) змістовно-методичний компонент (концепції навчання, виховання, навчальні плани, навчальні та робочі програми, форми і методи організації фахової освіти, науково-дослідницького простору);

3) комунікаційно-організаційний компонент (розподіл ролей, цінності та установки суб'єктів освіти, комунікаційна сфера — стиль спілкування і викладання, організаційні умови — наявність творчих груп педагогів, педагогічних майстерень, майстер-класів тощо).

Погоджуючись з авторкою, вважаємо за необхідне додати до цієї моделі такі компоненти:

4) цільово-стратегічний компонент: соціальний запит на фахівця, готового до продуктивної взаємодії в поліетнічному, полікультурному світі, реалізація зовнішньої та внутрішньої політики держави, спрямованої на міжнародне співробітництво;

5) суб'єктний компонент: керівництво, офіцери курсової ланки, науково-педагогічні працівники, сержанти, курсанти.

Уточнимо особливості навчально-методичного забезпечення просторово-семантичного, змістовно-методичного, комунікаційно-організаційного компонентів військового освітнього середовища у ЗВО із специфічними умовами навчання, що сприяє розвитку ідей педагогіки миру. На нашу думку, навчально-методичне забезпечення формування такого освітнього середовища передбачає, насамперед, високу культуру архітектурно-естетичної організації символічного простору ЗВО: навчальних корпусів, плацу, клубу, спортивного залу, спортивного майданчику тощо. У цьому зв'язку слід констатувати значні можливості для виховання курсантів, що полягають у належному оформленні музею бойової слави військової частини, народознавчих світлиць, як правило, розташованих у гуртожитках казарменного типу, різноманітному фонді навчальної та художньої бібліотек. Зазначимо особливу роль військового оркестру, яку ми вбачаємо у виборі відповідного репертуару, який може включати музичні твори композиторів різних країн та наближати до курсантів надбання світової музичної культури. Адже традиційно військова музика, військові пісні мають неабияке значення в системі військових ритуалів.

Зрозуміло, що для реалізації змістовно-методичного компонента освітнього середовища значний потенціал мають соціально-гуманітарні навчальні дисципліни, зокрема філософія, культурологія, політологія, історія України, конфліктологія, військово-навчання та виховання, психологія, педагогіка, іноземні мови. Провідна роль зазначених навчальних дисциплін обумовлена їх змістом, насиченим загальнокультурною, етнокультурною інформацією, знаннями світових релігій, гуманістичними ідеями та цінностями. У цьому зв'язку зазначимо необхідність гуманітаризації як напрямку вдосконалення світової освіти, що має на меті посилення загальнокультурної складової і гуманітарного спрямування освіти. Гуманітаризація передбачає пріоритет гуманітарних навчальних дисциплін, підвищення їх питомої ваги, посилення гуманітарної складової викладання суспільних, загальнонаукових, військово-технічних навчальних дисциплін, інтеграцію змісту дисциплін на засадах гуманізму, єдності науково-природничої та гуманітарної освіти.

Зазначимо, що на разі є актуальним приведення до світових стандартів розподілу навчального часу за циклами професійної підготовки у ЗВО із специфічними умовами навчання. У діючих програмах підготовки військових фахівців передбачаються такі цикли навчальних дисциплін, як гуманітарні і соціально-економічні, природничо-математичні (фундаментальні), професійні (спеціальні), практичне навчання. При цьому розподіл навчального ресурсу за циклами підготовки розподіляється так: гуманітарні і соціально-економічні дисципліни — 20 %, природничо-математичні (фундаментальні) — 35 %, професійні (спеціальні) — 45 %. Такий розподіл часу не відповідає світовим стандартам. Так, за євроатлантичними стандартами, обсяг військових дисциплін у військово-навчальних закладах не перевищує 15 % від загальної кількості навчальних годин, а на

гуманітарні дисципліни у військових коледжах відводиться до 55 % навчального часу на першому курсі, до 30 % — на другому, до 66 % — на третьому і до 70 % — на четвертому [10].

З метою посилення гуманітарної підготовки військовослужбовців на підставі рекомендацій Міністерства освіти і науки України, вимог Міністерства оборони України до гуманітарної і соціально-економічної складових підготовки офіцерів тактичної ланки навчальні плани мають передбачати обсяг часу на засвоєння відповідних навчальних дисциплін, що наведений в таблиці.

Таблиця

Академічне навантаження на навчальні дисципліни циклу гуманітарної і соціально-економічної підготовки офіцерів тактичної ланки

Назва дисципліни	Кількість академічних годин	Кредити
1	2	3
Історія України	72	2,0
Українська мова за професійним спрямуванням	72	2,0
Культурологія	54	1,5
Економічна теорія	1085	3,0
Філософія (філософія, релігієзнавство, логіка, етика і естетика)	162	4,5
Соціологія	72	2,0
Політологія	72	2,0
Правознавство (у тому числі основи військового законодавства та міжнародне гуманітарне право)	108	3,0
Психологія (у тому числі конфліктологія)	90	2,5
Педагогіка (у тому числі військове навчання та виховання)	90	2,5
Іноземна мова (у тому числі іноземна мова за професійним спрямуванням)	504	14,0
Історія війн та військового мистецтва	54	1,5
Безпека військової діяльності	36	1,0
Фізичне виховання, спеціальна фізична підготовка і спорт	306	8,5
Усього академічних годин/кредитів за цикл гуманітарної і соціально-економічної підготовки, у тому числі за рахунок обсягу часу нормативної частини ОПП	1782 1242	49,5 34,5

Окрім гуманітаризації як забезпечення пріоритету гуманітарних навчальних дисциплін, підвищення їх питомої ваги у структурі військової освіти, посилення загальнокультурної, гуманітарної спрямованості викладання суспільних, загальнонаукових, військових навчальних дисциплін, розвиток ідей педагогіки миру передбачає вивчення всіх дисциплін на основі гуманізму. Гуманістична спрямованість освіти забезпечує здатність співчувати іншому, відчувати його біль і горе, запобігати втратам серед мирного населення в сучасних війнах і локальних воєнних конфліктах, унаслідок здійснення терористичних актів.

Щодо методів, прийомів, форм організації освіти, що сприяють формуванню освітнього середовища у ЗВО із специфічними умовами навчання, то практика засвідчує ефективність використання інтерактивних педагогічних технологій, які забезпечують створення творчої атмосфери, культивування інтересу до ініціатив та нововведень, створення соціокультурних умов, що сприяють розвитку творчої особистості, ініціювання та введення найбільш перспективних інновацій, продуктивних проектів [12].

Комунікаційно-організаційний компонент військового освітнього середовища у ЗВО із специфічними умовами навчання: національну ментальність суб'єктів освітньої діяльності, прояви управлінської, військово-корпоративної культури, людський фактор (просторова і соціальна щільність розміщення суб'єктів освітнього процесу та їх вплив на соціальну поведінку, наявність персонального й міжособистісного просторів у ЗВО із специфічними умовами навчання); особистий приклад командирів, їхня культура, досвід, спосіб життя, взаємовідносини; психологічний мікроклімат; особливості академічної групи (взводу) та інших колективів, з якими контактує курсант (наявність лідерів, ведених, осіб з девіантною поведінкою), реальне місце особистості у структурі своєї групи, залучення її до інших референтних груп, рівень захищеності від різноманітного роду посягань.

Щодо реалізації комунікаційно-організаційного компонента освітнього середовища зупинимось на розвитку в курсантів умінь адекватно орієнтуватися та діяти в ситуації спілкування, правильно розуміти інших людей, їхні взаємостосунки, прогнозувати міжособистісні події, ситуативну адаптивність і вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки в умовах полікультурної взаємодії. Зазначимо, що важливим моментом в області професійних взаємовідносин військовослужбовців є запобігання агресії, націоналізму, ворожому ставленню до представників іншої культури.

Тож, на підставі проведеного аналізу наукових праць і практичного досвіду викладання у ЗВО із специфічними умовами навчання, під військовим освітнім середовищем, що сприяє розвитку ідей педагогіки миру, будемо розуміти розвиваючу цілісність, структурні компоненти якої можуть бути використані суб'єктами освітнього процесу для трансляції та засвоєння гуманістичних цінностей, знань полікультурного та країнознавчого характеру, формування вмінь міжкультурної комунікації, особистісних якостей, необхідних для життя та ефективної професійної діяльності в умовах поліетнічного, полікультурного соціуму (толерантності, емпатійності, комунікабельності, креативності, щирості, доброзичливості, високої моральності, готовності до виконання конституційного та військового обов'язку). У цьому середовищі можна виокремити цільово-стратегічний, суб'єктний, просторово-семантичний, змістовно-методичний, комунікаційно-організаційний компоненти. Єдність цих компонентів забезпечує національно-патріотичне виховання майбутніх військових фахівців, трансляцію та засвоєння загальнолюдських гуманістичних цінностей, знань і умінь міжкультурної комунікації, особистісних якостей, необхідних для мирного співіснування, ефективної співпраці в умовах багатокультурного соціуму, солідарності, гуманної корисливості, відповідальності, шанування традицій і надбань Батьківщини.

### Література

1. Огарев Н. П. Заметки и наброски // Избранные социально-политические и философские произведения : в 2 т. М. : Наука, 1956. Т. 2. 682 с.
2. Соловьев В. С. Нравственность и политика // Мир философии : книга для чтения. Ч. 2. Человек. Общество. Культура. М. : Политиздат, 1991. 624 с.
3. Фрейд З. Недовольство культурой. Психоанализ. Религия. Культура. М. : Ренессанс, 1992. 296 с.
4. Мосіяшенко В. А. Українська етнопедагогіка : навч. посіб. Суми : ВТД «Університетська книга», 2008. 174 с.
5. Джуриинский А. Н. Развитие образования в современном мире : учеб. пособ. М. : ВЛАДОС, 1999. 200 с.
6. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Академвидав, 2004. 352 с.
7. Арсен'єва Н. Б., Брик Т. О., Зеленська О. М. Засади суб'єктивно-діяльнісного підходу у підготовці майбутніх військових фахівців до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища // Навчально-виховний процес: методика, досвід, проблеми : наук.-метод. зб. Харків : ХУПС імені Івана Кожедуба, 2014. № 3–4. С. 32–37.
8. Зеленська О. М. Формування полікультурної компетентності майбутніх офіцерів у процесі навчання у ВНЗ // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2010. Вип. 7. С. 115–120.
9. Николаевська Р. М. Роль полікультурного освітнього збагаченого середовища в формуванні творчої особистості. URL : [http://virtkafedra.ucoz.ua/el\\_gurnal/pages/vyp4/vyhovanna/nikolaevska.pdf](http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp4/vyhovanna/nikolaevska.pdf).
10. Калагін Ю. А. Гуманітаризація як напрямок вдосконалення військової освіти // Навчально-виховний процес: методика, досвід, проблеми: науково-методичний збірник. Харків : ХУПС ім. Івана Кожедуба, 2014. № 3–4 (129–130). С. 4–7.

## ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ГОТОВНОСТІ ПРАВООХОРОНЦІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ НА ЗАСАДАХ ПЕДАГОГІКИ МИРУ І ТОЛЕРАНТНОСТІ

**С. О. Іщенко**

к. пед. н., полковник, начальник гуманітарного факультету  
Національної академії Національної гвардії України, м. Харків

**О. В. Загребельний**

підполковник, заступник начальника гуманітарного факультету по роботі з особовим складом  
Національної академії Національної гвардії України, м. Харків

Зовнішня загроза безпеці державних кордонів і складна внутрішньополітична обстановка в країні висувають особливі вимоги до системи військово-професійної освіти щодо підготовки розвиненої особистості компетентного військового фахівця, здатного діяти в екстрених умовах. Нині передбачено провести реорганізацію та посилити ефективність Збройних Сил України, що своєю чергою висуває підвищені вимоги щодо

підготовки майбутніх військових фахівців. Згідно статутних нормативів зміцнення військової дисципліни та профілактики правопорушень у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання відбувається завдяки дотриманню законності і виконання курсантами норм права в повсякденному житті та при виконанні навчально-службових завдань; забезпеченню підтримання внутрішнього порядку, збереження життя і здоров'я особового складу, створення безпечних умов служби під час спеціальної підготовки, експлуатації техніки і озброєння, господарських робіт; попередженню фактів кримінальних та адміністративних правопорушень, надзвичайних подій, дисциплінарних проступків. Ефективність виконання навчально-службових завдань залежить від інтелектуального розвитку особистості. Пояснимо це тим, що специфіка правоохоронної діяльності вимагає гнучкості й мобільності мислення, адекватної реакції в екстрених ситуаціях.

В умовах політичного й суспільного протистояння, що відбувається в країні, нагальною є проблема кожної людини — навчитися педагогіці миру й добросусідства. Для правоохоронця розв'язання цієї проблеми є внутрішньо особливим завданням, оскільки його професійна діяльність тісно пов'язана з правопорушниками та їхньою агресивною поведінкою. За таких обставин важко говорити про взаєморозуміння і мирне розв'язання конфліктних ситуацій, однак правоохоронець має бути готовим до професійної самореалізації в екстрених умовах правоохоронної діяльності. По суті, професійна самореалізація правоохоронців полягає в розкритті внутрішнього потенціалу згідно Стандартам вищої освіти і кваліфікаційним вимогам.

Останнім часом науковцям і практикам постійно доводиться переконувати освітянську спільноту в тому, соціально-гуманітарні дисципліни в закладах вищої освіти України є важливими і доцільними. Викликано це тим, що ставлення до цих дисциплін є неоднозначним і тому відбувається скорочення годин, надається статус «другорядних дисциплін» порівняно з фаховими дисциплінами. Цілком підтримуємо ідеї вітчизняних авторів стосовно оптимізації циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті, котрі уважають, що такі дисципліни формують не лише світоглядні знання здобувачів вищої освіти, але, головне, сприяють виробленню їхньої світоглядної свідомої позиції, набуттю досвіду критичного мислення і самостійного розв'язання особистісних і професійних проблем [5]. У соціально-гуманітарному напрямі закладено культурно-цивілізаційний підхід до розв'язання загальних і конкретних проблем співіснування людей на одній планеті. Багатозмістовність цих дисциплін впливає на духовно-інтелектуальний розвиток особистості, емоційну сферу людини, побудову міжособистісних стосунків у колективі. Тому, соціально-гуманітарний напрям підготовки курсантів має важливе значення для формування їхньої готовності до професійної самореалізації.

Педагогіка миру, в нашому розумінні, є нагальною проблемою сьогодення і потребами сучасної людини [1]. Громадяни країни стомилися від свавілля, корупції в усіх сферах, агресії і напруження в соціумі, відсутності захисту й справедливих рішень правоохоронних органів. Самодостатній та успішній людині потрібен мир у сім'ї, на роботі, в суспільстві. Правоохоронна діяльність є сама такою ланкою в суспільстві, яка має продемонструвати знання і вміння педагогіки миру, здатність людини жити в добросусідстві з іншими людьми, країнами. Тому в соціально-гуманітарній підготовці правоохоронців у закладах із специфічними умовами навчання необхідно реалізовувати ідеї педагогіки миру й добросусідства. До таких ідей віднесемо, як-от: розвиток здатностей правоохоронців до мирного урегулювання конфліктних ситуацій на основі морально-правових норм поведінки; формування позитивного мислення курсантів, яке допомагає їм загартувати силу волі й рішучість; оволодіння техніками самоменеджменту і практичними навичками самоконтролю й самооцінювання власної діяльності.

Як свідчить аналіз наукової літератури [1-11], дослідники переважно звертають увагу на вивчення морального і психологічного стану військовослужбовців, що, на їхній погляд, забезпечує виконання службових і бойових завдань у екстрених умовах. Зазначимо, що вчені недостатньо приділяють увагу педагогічному аспекту формування особистості військовослужбовця, його інтелектуальної підготовки до реагування в екстрених умовах професійної діяльності.

Провідні фахівці у галузі військового виховання зазначають, що підготовка курсантів до виховної роботи з особовим складом передбачає формування у майбутніх офіцерів навичок виховної роботи через поетапне, протягом кожного курсу навчання, ознайомлення і практичне залучення курсантів до проведення заходів за напрямками, що охоплюють усі складові виховної роботи. Майбутній офіцер будь-якого профілю підготовки (гуманітарного, командно-штабного, інженерно-технічного, економіки та менеджменту) має бути озброєний методикою організації та проведення виховної роботи зі своїми підлеглими, тому підготовка курсантів у навчально-виховному процесі у вищих навчальних закладах системи МВС України до виховної роботи з особовим складом є актуальною проблемою військової педагогіки.

Як зазначає І. Островська-Бугайчук [6] у процесі підготовки курсантів до бойових дій необхідно враховувати труднощі, що мають місце в сучасному бою. До психологічних факторів учена відносить: небезпеку, раптовість, військову хитрість, маскування, дефіцити часу та достовірної інформації, небувале ускладнення управління військами, відповідальність за прийняте рішення та його виконання, дискомфорт, спеціальні деструктивні інформаційно-психологічні впливи. У таких умовах офіцер має вправно керувати підлеглими, не втрачати бойовий

дух, показувати особистий приклад в умовах виконання бойового завдання, добре володіти своєю бойовою спеціальністю, завойовувати повагу та довіру підлеглих. Зважаючи на думку дослідниці, додамо те, що особистість офіцера формується в процесі професійної підготовки, котра має забезпечувати його готовність до професійної самореалізації в будь-яких ситуаціях, а також до подолання труднощів у бойових ситуаціях.

У процесі підготовки курсантів, на думку вченого С. Іщенка [2], важливими є орієнтування майбутніх офіцерів на засвоєння гуманістичних цінностей (життя як головна цінність існування людини і суспільства; доброта як здатність прихильно ставитися до людей, приносити радість і задоволення, щирість у стосунках; повага як здатність розкривати, розвивати найкращі якості людини; співчуття як здатність ставитися з розумінням, із жалістю до переживань людини, її турбот; справедливість як здатність до неупереджених вчинків та дій у відповідності до моральних та правових норм суспільства; совість як тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм людської спільноти), засвоєння знань і вмій роботи з особовим складом, а також на саморозвиток і самовдосконалення у військовій справі.

Співзвучною є думка О. Тогочинського [9], який моральні орієнтації розглядає як звернення особистості до моральних цінностей, представлених в ідеалах, сенсах життя й діяльності, що лежать в основі активності кожної людини і складають внутрішнє джерело її саморозвитку. Саме такі цінності, на думку вченого, визначають «людське в людині»: моральну самооцінку (здатність до рефлексії); критичність (переживання власного досвіду); самовизначення (особистісне, культурне, моральне, професійне); автономність (межі внутрішньої незалежності); самоорганізацію (здатність до самонадбудовування моральних смислів); опосередкованість (співвіднесення власного досвіду з моральними цінностями поваги до особистості, її прав, свобод).

Проте, в наукових працях С. Іщенка, О. Тогочинського залишилося поза уваги вивчення цінностей інтелектуальної складової професійної самореалізації правоохоронців, розуміння ними практичної значимості таких цінностей для виконання бойових завдань.

Розвиток інтелектуальної складової професійної самореалізації в роботі з особовим складом, стиль керівництва та взаємодії з підлеглими за допомогою пов'язані з формуванням ціннісних орієнтацій особистості майбутнього офіцера, усвідомленням важливості засвоєння та трансляції таких базових гуманістичних цінностей, як життя як головна цінність існування людини і суспільства; доброта як здатність прихильно ставитися до людей, приносити радість і задоволення, щирість у стосунках; повага як здатність розкривати, розвивати найкращі якості людини; співчуття як здатність ставитися з розумінням, із жалістю до переживань людини, її турбот; справедливість як здатність до неупереджених вчинків та дій у відповідності до моральних та правових норм суспільства; совість як тип поведінки людини відповідно до морально-етичних норм людської спільноти.

Особливості самореалізації курсантів полягають у тому, що результати їхньої роботи постійно оцінюються колективом. Загалом, оціночні характеристики відбиваються на авторитеті їхніх суджень, вчинках. Неабиякий вплив на статутні взаємовідносини здійснює колективний настрій, наявність у курсантському колективі лідерів. Під впливом колективної думки відбувається усвідомлення майбутніми офіцерами власних потенційних можливостей. Колективна оцінка формується в три етапи, як: неофіційне, первинне обговорення нової інформації в малих групах військовослужбовців, які користуються особливою довірою; відбувається більш широке, але таке ж неофіційне обговорення нових відомостей, які підтверджують чи виключають достовірність первинної інформації; офіційне обговорення важливої для колективу інформації і прийняттям колективного рішення.

Суттєвою педагогічною вимогою до формування досвіду колективної взаємодії в курсантських підрозділах є виявлення й усунення факторів, що заважають самореалізації особистості. У дослідженні посилаємося на результати проведеного дослідження [3] й назвемо такі фактори, котрі роз'єднують колектив: слабкий стан здоров'я особового складу, відсутність ініціативи з боку військовослужбовців, низька самодисципліна, некваліфікована робота психологів, зниження ефективності інформаційно-психологічного впливу на особовий склад, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, відсутність бойового досвіду і авторитету командирів, незнання командирами індивідуальних якостей підлеглого особового складу, зниження освітнього рівня особового складу.

Зважаючи на праці О. Марченко [4] про особливості освітнього середовища у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання, в дослідженні будемо використовувати термін «колективна взаємодія в курсантському середовищі», що означає спільне виконання майбутніми офіцерами навчально-службових завдань у межах статутних відносин, що забезпечує досвід реагування й поведінки в екстрених умовах професійної діяльності.

Виявлення невпевненості військовослужбовців в ефективності колективних дій обумовлена такими чинниками, як: недостатня підготовка керівників, невпевненість особового складу у своїй зброї, невпевненість особового складу у своїх силах, відсутність у колективі єдиних цілей, почуття згуртованості і взаємовиручки, неузгодженість дій підрозділів (взводів, відділень), відсутність патріотизму, низька самодисципліна, недостатнє матеріально-технічне забезпечення, тенденція до втрати управління підлеглими підрозділами.

Підготовка курсантів до колективної взаємодії в бойових ситуаціях має включати оцінку колективних психічних станів суб'єктів освітнього процесу, використання інструментально-змагальних навчально-рольових

ігор у процесі вивчення навчальних дисциплін, організацію виконання вправ для вдосконалення їхньої військово-прикладної фізичної підготовки (О. Ткачук, В. Ягупов, Л. Якубовська). Як зазначає В. Ягупов, для оцінки колективних психічних станів військовослужбовців необхідно проводити:

- узагальнення індивідуальних психічних станів і виділення в них загального, типового, що характерно для більшості військовослужбовців;
- виявлення відношення підрозділу до задач, які вирішуються згідно вимог визначених офіційними особами, документами;
- аналіз суспільної думки і вираження в ній відношення до обстановки, яка складається у військах;
- оцінка колективної реакції на інформацію, успіхи й недоліки виявлені в ході виконання завдань професійної діяльності;
- характеристику колективних переживань (почуття, емоції, настрої) викликаних об'єктивними умовами служби (технічними, гідрометеорологічними, соціально-психологічними) та іншими;
- визначення ступеню задоволеності колективу загальними потребами і інтересами;
- облік колективних дій, які свідчать про рівень бойового підйому, ентузіазму, активності і психологічної готовності до виконання задачі [10].

У працях Л. Якубовської [11] йдеться про інструментально-змагальні навчально-рольові ігри, які застосовуються для формування високого рівня комунікації курсантів на прикладі вивчення іноземної мови. На думку вченої, такі ігри несуть у собі дух змагання, стимулюють творчу активність курсантів, сприяють розвитку їхньої ініціативи та емоційно-ціннісних відносин. Інструментально-змагальні ігри забезпечують повну саморегуляцію та самооцінку «команд», що грають, сприятливий психологічний клімат, високу мотивацію навчально-пізнавальної діяльності, розвиток професійного мислення, вдосконалення мовленнєвих умінь майбутніх офіцерів.

Нам імponує думка О. Ткачук [8], який пропонує курсантам виконувати вправи для вдосконалення їхньої військово-прикладної фізичної підготовки. Це вправи посиленої складності, з елементами тактичної та вогневої підготовки, що містять елементи новизни, пов'язані з великими й тривалими фізичними і нервово-психологічними навантаженнями, особливо у умовах умовного бою, вимагають швидкої зміни обстановки, допомагають діяти точно й впевнено в умовах фізичних і нервово-психологічних навантажень. Такі вправи є доцільними в процесі моделювання бойових ситуацій, сприяють подоланню страху в курсантів та їхньої невпевненості.

Наведемо приклади завдань для формування досвіду колективної взаємодії курсантів, які використовуємо на практиці. 1. Складання психологічної характеристики особового складу навчальної групи на одного із військовослужбовців (курсантів) колективу з подальшим визначенням на кого із них написана характеристика. 2. Тренінгові вправи, спрямовані на взаємодію військовослужбовців (курсантів) в колективі. 3. Прийняття рішення командира та відображення його графічно на карті. 4. Обладнання позиції відділення. 5. Моделювання професійної ситуації на заняттях з військового перекладу.

Викладання навчальних дисциплін «Військове навчання», «Військове виховання» супроводжувалося трансляцією майбутнім офіцерам гуманістичних цінностей майбутньої професійно-педагогічної діяльності, безпосередньо пов'язаною з виховною роботою з особовим складом. Значний професійно-педагогічний потенціал щодо формування в майбутніх офіцерів знань та вмінь виховної роботи забезпечувала гуманітарна підготовка майбутніх вихователів.

Належна увага приділялася оволодінню курсантами технікою продуктивного вербального та невербального виховного впливу: 1) формування поглядів та обміну інформацією (навіювання, розповідь, діалог, доведення, інструктаж, лекція, звертання); 2) організація діяльності (доручення, вимога, змагання, показ зразків і прикладів, створення ситуацій успіху, перспектива); 3) стимулювання оцінки та самооцінки (зауваження, ситуація контролю, заохочення та покарання, ситуації критики та самокритики, довіра, колективна думка).

Курсанти оволодівали також технікою самовиховання як сукупності вмінь, які забезпечують володіння собою, своїм тілом, способами релаксації (розслаблення) для зняття фізичного та психічного напруження, способами емоційної саморегуляції, витіснення негативних емоцій і заміщення їх позитивними, способами створення робочого творчого самопочуття.

Таким чином, з позиції педагогіки миру важливою складовою професійної самореалізації правоохоронців є інтелектуальна компонента.

### Література

1. Андрущенко В. Педагогіка миру: актуальність теорії та практики // Вища освіта України. 2014. № 2. С. 5–12.
2. Іщенко С. О. Стратегія співробітництва в підготовці курсантів до роботи з особовим складом // Наукові записки кафедри педагогіки : зб. наук. праць. Харків : ХНУ імені Каразіна, 2015. Вип. XXXVIII. С. 113–120.
3. Морально-психологічний стан військового підрозділу: оцінка та прогнозування / Криворучко П. П., Хміляр О. Ф., Шпак Р. А., Василенко С. В. Київ : «Молода нація», 2005. 52 с.

4. Марченко О. Г. Формування акме-особистості майбутнього військового фахівця в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу : зб. наук. праць Уманського державного педагогічного університету ім. Павла Тичини / гол. ред.: М. Т. Мартинюк. Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. Вип. 2. С. 253–261.
5. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції : монографія (рукопис) / Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. 326 с.
6. Островська-Бугайчук І. М. Психолого-педагогічна підготовка курсантів вищих навчальних закладів до бойових дій з урахуванням досвіду АТО // Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів: теорія і практика : матеріали II Міжнарод. наук.-практ. конф. (11 квітн. 2017 р.) ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Харків : «Стиль-Издат», 2017. С. 164–165.
7. Платонов І. В. Особливості мотиваційної готовності майбутніх офіцерів до правоохоронної діяльності // Філософія, соціологія, психологія : зб. наук. праць. Івано-Франківськ : Вид-во «Плай» Прикарпатського ун-ту, 2001. Вип. 6, ч. I. С. 122–127.
8. Ткачук О. А. Удосконалення військово-прикладної фізичної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів за допомогою моделювання умов бойової обстановки. Актуальні проблеми фізичного виховання різних верств населення. III Всеукр. наук.-практ. конф. Харків, 2017. С. 172–177.
9. Тогочинський О. М. З орієнтацією на моральні цінності // Наукові записки. Сер. Педагогічні науки. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2002. Вип. 45, Ч. II. С. 126–130.
10. Ягупов В. В. Військова психологія : підручник для студ. вищ. навч. закл. Київ : Вид-во «Тандем», 2004. 656 с.
11. Якубовська Л. П. Використання навчально-рольових ігор професійної спрямованості у процесі навчання іноземної мови майбутніх офіцерів-прикордонників : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 20.02.02 «Військова педагогіка та психологія». Хмельницький, 2002. 23 с.

## ВПЛИВ ЗАНЯТЬ СПОРТОМ НА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК СПОРТСМЕНІВ

**А. А. Голенков**

здобувач другого рівня вищої освіти факультету фізичного виховання і спорту ХНПУ імені Г. С. Сковороди

**А. С. Гонтар**

магістр факультету фізичного виховання і спорту ХНПУ ім. Г. С. Сковороди

Поняття «інтелект» як об'єкт наукового дослідження було введено в психологію англійським антропологом Френсісом Гальтоном (1822–1911) у кінці XIX століття. Під впливом еволюційної теорії Чарльза Дарвіна (1809–1882) він вважав вирішальною причиною виникнення будь-яких індивідуальних відмінностей, як тілесних, так і психічних, фактор спадковості. Якщо раніше спадковістю пояснювали лише розумову відсталість, то Ф. Гальтон розповсюдив вплив цього фактора на всі сфери та рівні розвитку інтелекту. На думку вченого, всі інтелектуальні здібності визначені спадково, а роль інших факторів, таких як виховання та навчання, заперечувалась або вважалася несуттєвою.

Вчені різних профілів не раз стверджували, що інтелектуальний розвиток вимагає відповідного фізичного стану, а відомий український педагог В. О. Сухомлинський підкреслював, що інтелектуальне багатство особи (поряд з моральним та естетичним) залежить від гармонії фізичного розвитку, здоров'я і праці.

Однією з умов всебічного розвитку особистості є його фізична підготовленість, як результат фізичного виховання, заняття спортом. Формування особистості, яка поєднує в собі духовне багатство, моральну чистоту і фізичну досконалість, стало програмою виховання людей у сучасному суспільстві.

Заняття спортом позитивно впливають на інтелектуальну сферу. Рухова діяльність, що лежить в її основі, сприяє:

1) формуванню у людини уявлень про час і відстань, а саме про темп, ритм і швидкість рухів, про масу тіла та рухові можливості власного тіла;

2) розвитку спостережливості, оскільки спортивно-виконавча діяльність вимагає концентрації уваги на умовах, що сприяють рухам, а також миттєвого переключення уваги на різного виду подразники;

3) розвиток швидкості орієнтації, так як заняття більшої частини видів спорту підвищують гостроту сприйняття того, що відбувається; відпрацьовується здібність до адекватної зміни поведінки в залежності від умов, що змінюються;

4) розвиток мислення, оскільки спортивно-виконавча діяльність є творчою; в процесі занять спортом необхідно аналізувати причини успіхів та невдач своїх рухів, правильно оцінювати ситуацію, що виникла, вести пошук шляхів раціонального вирішення рухових завдань.



Можливості використовувати фізичні вправи щодо впливу на інтелектуальну сферу найбільш повно і переконливо довів П. Ф. Лесгафт. Він підпорядкував свої методичні рекомендації вирішенню важливого педагогічного завдання — встановити, які рухові дії треба використовувати і як будувати заняття, щоб досягти кращих результатів у розвитку свідомості дитини, створенні у неї уявлень за деякі зовнішні явища та рухові можливості власного тіла. Саме тому П. Ф. Лесгафт назвав свою систему фізичною освітою. Її мета складалася в тому, щоби висвітлити шляхи вирішення освітніх завдань з дітьми шкільного віку за допомогою занять фізичними вправами.

Різні види спорту по-різному впливають на інтелектуальну сферу. Рухові дії, в яких переважно проявляється спритність, в найбільшій мірі сприяють розвитку розумових процесів.

Таким чином, заняття спортом, як правило, сприяють підвищенню розумової працездатності. Це відбувається тому, що зміна розумової і фізичної роботи позитивно впливає на обидва види діяльності, а стомлення від розумової праці ліквідується швидше при переключенні на виконання знайомих і відносно простих за координацією рухів.

Для сучасного спорту характерні не тільки оптимальні, але й максимальні навантаження. Тому виникає необхідність вивчення впливу навантаження різної величини на подальший стан організму людини, його психічну сферу і, зокрема, на розумову працездатність. Отримані результати дослідження. Відомо, що не всяке фізичне навантаження за об'ємом і інтенсивністю може стимулювати психічну активність людини. Ось чому одним з важливих питань спорту є необхідність визначення оптимального фізичного навантаження.

Однак спорт виступає не тільки як засіб покращення фізичного розвитку, зміцнення здоров'я, розвитку рухових якостей. В поєднанні з іншими засобами виховання спорт сприяє всебічному розвитку людини. Вирішуючи загальноосвітні завдання, заняття спортом впливають на підвищення культури людини (зокрема фізичної), утверджуючи в її свідомості вирішальне значення розумової і фізичної активності для розвитку особистості, формування потреб у систематичних заняттях спортом, готовності до раціональної організації рухової діяльності протягом дня, оволодіння необхідними гігієнічними навиками, а також системою знань про шляхи збереження і зміцнення здоров'я, покращення працездатності, на розуміння суті спорту, його соціального значення і місця в суспільстві.

Спорт впливає на моральні якості, розвиток, волевої та емоційної сфер людини, естетичних і етичних уявлень і потреб. Він впливає на формування характеру людини, тобто тих особливостей особистості, які відбиваються на вчинках і відносинах з іншими людьми та зовнішнім світом.

Вчені Сопов В. Ф. (2010), Харе Д. (1971), Худадов Н. А. (1968) у своїх роботах писали, що заняття спортом позитивно впливають на інтелектуальну сферу. Рухова активність, яка лежить у їх основі, сприяє:

- формуванню в людини уявлень про рухові можливості свого власного тіла;
- розвитку спостережливості, оскільки спортивна діяльність вимагає зосередження уваги на умовах, які супроводжують рух, а також швидкого переключення уваги на різного роду подразники;
- розвитку швидкості орієнтації, так як більшість видів спорту виробляють здатність до адекватної зміни поведінки в залежності від умов, які виникли;
- розвитку мислення, оскільки спортивна діяльність є творчою; в процесі тренувань треба аналізувати причини успіхів та невдач своїх досягнень, правильно оцінити ситуацію, що виникла, вести пошук шляхів раціонального вирішення рухових задач.

Рівень розвитку інтелектуальних здібностей у людини визначає успішність її діяльності. Спорт не є виключенням. Разом з високою вимогливістю до рухово-моторної активності не варто недооцінювати роль інтелектуального компоненту, який є основоположним та таким, що пронизує усі рівні структури підготовки спортсмена (Аткінсон Р. Л., 2007; Сопов В. Ф., 2010; Харе Д., 1971; Худадов Н. А., 1968).

Наприклад, в ударних видах єдиноборств інтелектуальні здібності грають важливу роль, оскільки дають можливість спортсмену оцінити поєдинок з точки зору побудови рухових елементів захисту і нападу з досягненням поставлених задач і цілей задля здобуття над суперником перемоги (Назаренко Л. Д., 2012; Пиаже Жан, 2003; Реана А. А., 2001; Сопов В. Ф., 2010). Такий поєдинок має багато спільного з математичним рівнянням, де виконання певних умов певним способом веде до його рішення (перемоги).

За словами Рудика П. А. (2009) — важливими параметрами у переліку інтелектуальних якостей є швидкість реакції, що визначається, як «здатність до свідомої дії у відповідь, за якої спортсмен заздалегідь знає про майбутні дії і заздалегідь готується відповісти на них певним чином».

Виготський Л. С. вважав, що пам'ять діє через мислення, тобто запам'ятовування на основі обдумування. Регуляторною функцією діяльності спортсмена є волева сфера. Вона забезпечує реалізацію його інтелектуальних здібностей. Спортсменам увесь час доводиться стикатися з величезними труднощами (фізичні навантаження, напруга, втомленість, больові відчуття). Саме тому врахування спонукальних сил і мотивів, які допомагають їм долати труднощі є необхідним елементом тренування. В цьому сенсі важливими для спортсмена є такі якості, як цілеспрямованість, прагнення до самовиховання, наполегливість, працьовитість,

смівливість і рішучість, самовладання, витримка, ініціативність, дисциплінованість. Перераховані вольові якості нерозривно пов'язані між собою і при недостатньому розвитку одного з них не можуть бути добре розвинені інші.

Інтелектуальні здібності спортсменів включають у себе інтелектуальну (теоретичну) підготовку спортсменів.

Один із вчених Д. Харре (1971) акцентує увагу на інтелектуальній підготовці спортсменів, та виділяє вимоги до неї:

- необхідність знань об'єктивних закономірностей тренувального процесу;
- попередньо продумана тактика ведення спортивної боротьби;
- засвоєння знань біологічного, спортивно-медичного і психологічного характеру, методів спостереження, вимірювання, контролю, обстеження, оцінки тренування і свого стану як умови зростання спортивної майстерності;
- знання та інтерпретація правил змагань як складової частини спортивної підготовки.

Вище зазначені вимоги ілюструють важливість розвитку інтелектуальних здібностей спортсменів шляхом включення в структуру підготовки фізичної, техніко-тактичної, психологічної та теоретичної складової. Л. Д. Назаренко та Л. І. Костюніна (2012) розробили структуру інтелектуальної підготовки спортсменів, спрямовану на розвиток інтелектуальних здібностей спортсменів:

1. Історія розвитку спорту.
2. Основні поняття і терміни.
3. Правила змагань.
4. Специфіка даного виду спорту.
5. Основи медичних та гігієнічних знань:
  - особиста гігієна;
  - вимоги до одягу і взуття;
  - особливості харчування;
  - режим дня;
  - причини і профілактика травматизму.
6. Етика спортсмена (правила поведінки, права та обов'язки).
7. Роль морально-вольових і моральних якостей в підвищенні спортивної майстерності:
  - провідні морально-вольові та моральні якості;
  - методика самовиховання.
8. Інтелектуальні якості:
  - виявлення провідних властивостей особистості (Назаренко Л. Д., 2012).

Включення даної структури у діяльність спортсмена сприяє активізації його дій, більш зацікавленій участі у пошуку способів підвищення показників тактико-технічної підготовленості (Сопов В. Ф., 2010).

Розглядаючи інтелектуальні здібності, необхідно виділити їх основні види. За Х. Гарднером, інтелектуальні здібності можна поділити на сім наступних груп:

I. Вербальний інтелект — здатність до породження мовлення, що включає механізми, відповідальні за фонетичну (звуки мови), синтаксичну (граматику), семантичну (сенс) і прагматичну складові мови.

II. Музичний інтелект — здатність до породження, передачі і розуміння смислів, пов'язаних зі звуками, включаючи механізми, відповідальні за сприйняття висоти, ритму і тембру (якісних характеристик) звуку.

III. Логіко-математичний інтелект — здатність використовувати і оцінювати співвідношення між діями або об'єктами, коли вони фактично не присутні, тобто до абстрактного мислення.

IV. Просторовий інтелект — здатність сприймати зорову і просторову інформацію, модифікувати її та відтворювати зорові образи без звернення до вихідних стимулів. Включає здатність конструювати образи у трьох вимірах, а також подумки переміщати і обертати ці образи.

V. Тілесно-кінестетичний інтелект — здатність використовувати усі частини тіла при вирішенні задач або створенні продуктів; включає контроль над грубими і тонкими моторними рухами і здатність маніпулювати зовнішніми об'єктами.

VI. Внутрішньо особистісний інтелект — здатність розпізнавати свої власні почуття, наміри і мотиви.

VII. Міжособистісний інтелект — здатність розпізнавати й бачити різницю між почуттями, поглядами і намірами інших людей.

Рухова активність відповідає за інтелектуальний розвиток. Мозок людини робить дуже складний процес обробки, передаючи імпульс від однієї важливої ділянки до іншої. Фізичні вправи підсилюють мозкову діяльність і сприяють підвищенню пізнавальних здібностей. Вправи позитивно впливають на процес мислення, більше ніж саме мислення (Палагіна Н. Н., 2005). Спортсмени окрім теоретичної (інтелектуальної) проходить й інші види підготовки. Їх чотири:

## 1. Фізична підготовка

- загальна фізична підготовка (ЗФП), яка спрямована на розвиток силових та швидкісних якостей, витривалості та координації;

- спеціально-фізична підготовка (СФП), яка включає спортивну та професійно-прикладну підготовки.

## 2. Психологічна підготовка

- біопсихічні якості (властивості ЦНС, тип темпераменту, психомоторний контроль, особливості реакції, індивідуальні біоритми);

- здатність до максимальної мобілізації (мотивація, домінантність, агресивність, старанність, вольовий самоконтроль);

- здатність до психічної регуляції (тривога, врівноваженість, стрес-толерантність, фрустрація, вольовий самоконтроль).

## 3. Тактико-технічна підготовка

- за характером: алгоритмічна, вірогідна, евристична;

- за видами: загальна та спеціальна підготовки.

## 4. Теоретична

- загально-теоретична підготовка;

- спеціально-теоретична підготовка.

На кожному з рівнів інтелектуальні здібності є необхідною умовою успішності виконання даного елемента (Сопов В. Ф., 2010).

Отже ми вважаємо, що зв'язки фізичного виховання з розумовим різнобічні. Насамперед, розроблена шкільна система фізичного виховання може бути надійним підґрунтям високого рівня розумової працездатності протягом всього навчального дня.

Посилаючись на дослідження таких вчених як: Сопов В. Ф., Палагіна Н. Н., Назаренко Л. Д., Рудика П. А. та інших, можна зробити висновки, що систематичні заняття фізичними вправами та спортом позитивно позначаються на творчому інтелектуальному довголітті, система знань, що постійно розширюється в багаторічному процесі тренувань, набуває все більшого загальноосвітнього значення і сприяє витку інтелекту спортсменів та збагаченню їх спеціальними фізкультурними знаннями. Сучасна освічена, та й просто культурна людина немислима без ґрунтовних фізкультурних знань.

Активізуючи розумову діяльність спортсменів, слід використовувати завдання, що вимагають самостійного пошуку шляхів їх вирішення. Тут, зрозуміло, необхідно враховувати, що можливості пізнавальної активності залежать від віку тих, хто займається, обсягу і змісту засвоєних знань, досвіду практичного їх застосування і рухового досвіду взагалі. Тому, вирішуючи завдання інтелектуального виховання у процесі занять фізичними вправами, важливо поступово переходити від репродуктивної діяльності до продуктивного творчого мислення учнів, яке на вищих ступенях спортивної досконалості націлюється на пошук нових шляхів перевершення абсолютних досягнень.

Специфіка практичної діяльності у процесі виконання фізичних вправ, ігор і змагань дозволяє вдосконалювати такі інтелектуальні здібності як аналіз, мислення, порівняння і проектування своїх дій. Вона фактично відтворює життєві ситуації, а тому має велике значення для розвитку дітей та підлітків і, не випадково, називається педагогами «лабораторією формування особистості». У свою чергу, інтелектуально розвинені спортсмени досягають кращих результатів у фізичній культурі та спорті.

Таким чином, у процесі занять спортом тренер і спортсмен повинні прагнути не до однобічного розвитку, а до гармонії розуму, душі і тіла. Історичним прикладом переваг такого підходу до виховання є перевага Афін над Спартою. Перші надавали перевагу гармонії розвитку, другі надавали перевагу лише тілесному розвитку.

### Література

1. Аткинсон Р. Л. Введение в психологию / под общ. ред. В. П. Зинченко. 15-е межд. изд. СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. 672 с.
2. Зинченко В. П., Мешряков Б. Г. Психологический словарь. М. : Астрель, 2006.
3. Назаренко Л. Д. Проблема интеллектуальной подготовки спортсменов // Педагогико-психологические и медикобиологические проблемы физической культуры и спорта. Набережные Челны: Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма, 2012. №1 (22). 160 с.
4. Палагіна Н. Н. Психология развития и возрастная психология : учебное пособие для студ. высш. уч. зав. М. : Московский психолого-социальный институт, 2005. 288 с.
5. Психология человека от рождения до смерти / общ. ред. А. А. Реана. СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. 656 с.
6. Рудик П. А. Психология спорта. М. : Сов. спорт, 2009.

7. Сопов В. Ф. Теория и методика психологической подготовки в современном спорте : методическое пособие. М., 2010. 116 с.
8. Харе Д. Учение о тренировке / пер. с нем. М. : Физическая культура и спорт, 1971. 328 с.
9. Худадов Н. А. Психологическая подготовка боксёров. М. : ФиС, 1968. 165 с.

## БОЙОВЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ ДУХОВНОГО І ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ

**Л. С. Рибалко**

д. пед. н., професор, професор кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

**Д. С. Іванов**

здобувач вищого освітнього рівня «бакалавр» факультету фізичного виховання і спорту,  
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Концепція Нової української школи (2016) наголошує на тому, що кожна дитина цілком неповторна й індивідуальна, унікальна від природи й талановита. А отже місія Нової української школи полягає в тому, щоб організувати допомогу школярам, розкривати й розвивати їхні здібності й таланти на основі партнерства між педагогами, батьками й учнями.

Не дивлячись на оптимістичне декларування основних ідей освітньої політики, реальний стан здоров'я дітей як майбутнього української нації є помітно незадовільним. У щорічній доповіді про стан здоров'я населення, санітарно-епідемічну ситуацію та результати діяльності системи охорони здоров'я України (2016) увага акцентована на тому, що реформування освіти в Україні без урахування стану здоров'я школярів вплинуло на їхню захворюваність. Негативно вплинули такі чинники: інформаційне перевантаження, стресогенні ситуації, обмеження фізичної активності (школярі постійно сидять за комп'ютером, їх цікавлять лише розважальні ігри), пасивна позиція дітей та сім'ї щодо власного здоров'я. У школярів реєструється найвища поширеність хвороб і накопичується хронічна патологія через незадовільну пристосованість до фізичних навантажень при недостатній тренуваності й низькому рівні функціонального резерву серця.

У межах дослідження нами розроблено й проведено майстер-клас «Оволодіваємо елементами самооборони: джиу-джитсу» для старшокласників, учителів і батьків з метою пропагування ідеї бойового мистецтва як засобу духовного і фізичного виховання молоді, а завданнями — ознайомити учасників освітнього процесу в закладах загальної середньої освіти з технікою самооборони джиу-джитсу та сприяти інтересу до спортивних видів діяльності [1–5].

Обладнання — медалі, грамоти учасників змагань джиу-джитсу, відеоматеріали, складена нами таблиця «Поширені в Україні види східних і західних бойових мистецтв».

Інструктор — Д. С. Іванов, студент 4-го курсу факультету фізичного виховання і спорту Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, спеціалізація — єдиноборства.

- План.
- Вступ.
- Співбесіда з метою розкриття особливостей джиу-джитсу.
- Вправи для самооборони.
- Завдання для самостійних занять фізичним вихованням.
- Висновки.
- Сценарій проведення майстер-класу.

### 1. Вступ.

Перша школа, у якій викладали джиу-джитсу, називалася Есин-рю, що в перекладі з японської мови означає «школа верби». Символ верби імітує сенс стилю джиу-джитсу. Як відомо, в природі верба «демонструє своє вміння бути м'якою і прогинатися під напором, але не ламатися». Вважається, що є притча, яка пояснює, чому саме верба стала символом цього складного мистецтва бою: «На вершині скелі біля обриву росли два дерева — верба і дуб. Час від часу дули сильні вітри. Дуб був міцним, жорстко стояв на своєму місці і ніякий вітер не міг його зрушити. Верба, коли дули сильні вітри, просто прогиналася під їх силою. Коли пориви вітрів закінчувалися, то вона випрямлялася назад, у вихідне положення. Але одного разу подув найсильніший вітер за весь час, коли росли ці дерева. Дуб не витримав: зламався і впав. Тим часом верба, як і зазвичай, прогнулася, а коли вітер покинув гору — знову стояла на ній у всій красі». Ця притча допомагає відповісти на питання: «Що ж це за бойове мистецтво джиу-джитсу?». Отже, головний принцип джиу-джитсу — бути жорстким, коли це треба, але й вміти прогинатися, щоб потім випрямитися.

Ознайомлення з правилами техніки безпеки.

Усі учні зобов'язані пройти медичний огляд.

Учні заходять до зали лише з тренером.

Будь-які навантаження слід розпочинати з розминки.

Під час виконання вправ учні зобов'язані бути дисциплінованими, уважними, чітко виконувати вказівки тренера.

Учні зобов'язані підтримувати чистоту та порядок у спортзалі.

## 2. Співбесіда з метою розкриття особливостей джиу-джитсу.

### 2.1. У чому полягають відмінності джиу-джитсу від інших видів єдиноборств?

Майстри бойового мистецтва постійно вдосконалювали свої навички, оскільки вважали, що тільки таким чином вони зможуть пізнати істинний шлях воїна джиу-джитсу. Багатогранність цього бойового стилю і стала основною причиною, з якої воно набуло великої популярності в європейців після освоєння закритої Японії. Свого часу від основної школи джиу-джитсу відокремились і виростили два окремих стилю — дзюдо й айкідо.

Кожен вид бойових мистецтв має власні правила. Для єдиноборств використовують майданчики, покриті татамі або іншими матеріалами, найменші габарити яких не менше 8x8 м. Цю територію поділяють на дві зони: робочу (6x6 м) і небезпечну (не менше 2 м) і позначають майданчик різними кольорами. Бій тривалістю 3 хвилини проходить у робочій зоні. Правилами дозволено наносити удари як руками, так і ногами по тілу, а також у голову конкурента. Використання больових і задушливих методів дозволено тільки в партері й стійці.

Удари не такі гарні, як в карате або тхеквондо, немає видовищних ударів ногами й стрибків із розвороту. Дозволено нанесення ударів у партері і ліктями. Способів захоплення больового впливу на зап'ястя руки є 32 види. А ще заломі пальців, суглобів рук і ніг, дія на хребет і на акупунктурні точки, а також безліч задушливих прийомів. Кидкова техніка рясніє масою прийомів. Вона обрана як основа у таких видів боротьби як самбо, айкідо, рукопашний бій.

Раніше це мистецтво нечасто траплялося серед нижчих шарів населення, що не мали права носити зброю. Основним принципом служить використання сили супротивника проти нього самого. Борець не чинить опір силі, а спрямовує її в потрібне русло.

### 2.2. Що таке бразильське джиу-джитсу?

Бразильська техніка виникла завдяки відомому Мітсуйо Маеда, який мандрував, популяризуючи напрямок дзюдо. У Бразилії він почав навчати людей методикам і прийомам боротьби, а його вихованець організував власну школу, що розвивалася, у ній модифікувалася техніка єдиноборств, поліпшувалися прийоми, і в результаті з'явився новий стиль, що називають бразильське джиу-джитсу.

### 2.3. Що таке система поясів джиу-джитсу?

Джиу-джитсу має свою градацію й рейтинг поясів, що видаються послідовникам за їхню майстерність у володінні стилем. *Білий пояс* видається учневі, який тільки почав навчатися джиу-джитсу. Білий колір символізує чистий аркуш, на який шляхом тренувань будуть накладатися навички та вміння. *Жовтий пояс* означає, що учень вже завчив деякі прийоми джиу-джитсу й техніки самооборони. Підкреслимо використане слова «завчив», так як це поняття відрізняється від «опанував». *Червоний пояс* говорить про те, що учень опанував швидкісні й сильні удари, а також відчув небезпеку від зброї. *Зелений пояс* видається учневі, який впевнено став на шлях пізнання, розуміє тактику джиу-джитсу, його мету, а також володіє більшістю базових прийомів. *Синій пояс* означає, що учень опанував методи психологічного тиску джиу-джитсу й може їх застосовувати, усвідомлюючи їхню небезпеку. *Коричневий пояс* видається учневі, який вирішив повністю пов'язати своє життя з цим бойовим мистецтвом. *Чорний пояс* символізує рівень учня, який відкрив своє серце й поселив у ньому мистецтво джиу-джитсу. На ньому вишивають ім'я власника та його дан як ступінь високої майстерності.

Хотілося б сказати, що в джиу-джитсу пояса є розпізнавальним знаком майстерності учнів і характеризують їхні реальні вміння, оскільки без наполегливої праці їх отримати неможливо.

### 2.4. Яким чином можна досягати бажаних результатів?

Структура занять та програма підготовки рукопашного бою, що застосовується на постійних тренуваннях, дозволяє ефективно засвоїти навчальний матеріал протягом навчального року, досягнути позитивних функціональних змін в організмі кожного учня.

У процесі занять бойовими мистецтвами, завдяки історичним традиціям та етичним вимогам кожного стилю, важливими є стійкі звички до самодисципліни. Так наприклад, в школі «Самсон-Право», як і в деяких інших східних єдиноборствах, учневі не дозволяється заходити в зал після вчителя. Тому, щоб не запізнюватись на тренування, учень повинен навчитись раціонально використовувати свій час протягом доби. Та ще чіткі вимоги поясової атестації в рукопашному бою вимагають певних знань та навичок щодо особистої гігієни спортсмена.

### 2.5. Як сприяти виявленню інтересу до фізичного виховання в процесі занять джиу-джитсу?

Існують різні способи мотивації молоді до фізичного виховання, занять фізичними вправами: демонстрація позитивних впливів від фізичних навантажень; інтерес до нової справи; цікаві форми проведення секцій-

них занять; можливість самоствердитися в оточенні та в змаганні з іншими; можливість мати красиве тіло; бути здоровим і зовнішньо привабливим; для розвитку кар'єрних можливостей; наслідування кумира; можливість проведення, спільно з друзями, цікавого і корисного дозвілля тощо.

Бойові мистецтва можуть зацікавити дітей трюками, що видовишно виглядають у виконанні майстрів. Ніхто не скасовував і самооборону, адже у сучасному житті це важливо і дуже потрібно для дитини — вміти постояти за себе й дати відсіч. У цілому, заняття бойовими мистецтвами позитивно впливають на поведінку дітей, їхню свідомість та життєвий шлях.

На перший погляд, заняття бойовими мистецтвами не виглядають чудовою ідеєю, оскільки, згідно з багатьма фільмами, телевізійними шоу, відео- й комп'ютерними іграми вони прославляють і заохочують насильство. Однак, ми переконані, що бойові мистецтва насправді далекі від цього, більше того, заняття єдиноборствами дозволяють дітям отримувати величезну користь для фізичного й особистісного розвитку.

2.6. Чим корисні бойові мистецтва, щоб переконати в цьому батьків і школярів? Чи може навчання бойового мистецтва спонукати до насильства?

Кожен інструктор може навести безліч прикладів із власної практики, коли його учні одночасно з підвищенням рівня майстерності позбавлялися поганих звичок, знаходили гідних друзів і навіть дивним чином самі змінювалися в позитивну сторону. Усі ці зміни безпосередньо пов'язані з підвищенням самооцінки школярів та із зростанням їх впевненості в собі.

Володіючи позитивною самооцінкою, учень не потребує таких штучних стимуляторів власного образу, як наркотики, алкоголь, вуличні компанії, кримінальна діяльність і безліч інших порочних видів активності, що прагнуть «заманити у свої пастки». Коли учень залишається задоволеним собою, у нього виникає почуття самоповаги. А це дозволяє йому розуміти значущість фізичного виховання, прагнути до цього та постійно вдосконалювати власний потенціал. Метою фізичного виховання є передусім створення умов для зміни поведінкових моделей учня. Якщо процес занять не викликає таких змін, то він не має виховної цінності. Ще більш важливо, щоб ці зміни були спрямовані в позитивне русло. Це мають бути, безперечно, конструктивні, чіткі та стійкі зміни, що сприятимуть досягненням учнем поставленої перед собою мети. Такі зміни мають бути корисними й для самого учня, і для оточуючого середовища, у якому він мешкає.

Заняття бойовими мистецтвами покращують концентрацію й самодисципліну людини, вони зазвичай починаються з поклону майстру та вправ на розминку. Потім діти виробляють різні навички, зокрема удари руками й ногами. Усі ці вправи вимагають концентрації й самодисципліни. Батьки відзначають, що їхні діти, особливо діти із синдромом дефіциту уваги й гіперактивності, успішно розвивають ці навички.

Школярі покращують власну фізичну й спортивну форму, роблячи розминку, що передбачає стрибки, розтяжку, віджимання й інші вправи, необхідні для оволодіння бойовими мистецтвами. Ці вправи зміцнюють м'язи й дозовано навантажують серцево-судинну систему. Ось чому тіла майстрів бойових мистецтв добре фізично розвинені, гнучкі й мають хороший тонус. Тіло вашої дитини може стати таким самим.

Учні вчать захищати себе від можливих кривдників. Більшість спортивних експертів у своїх програмах навчання роблять акцент на самооборону. І хоча навички в різних єдиноборствах можуть відрізнятися, у результаті систематичних тренувань діти набувають чудового вміння захищати себе. Тренери з бойових мистецтв також навчають дітей правильно поводитися на вулиці, що дозволяє уникнути проблем з хуліганями.

Школярі починають учитися поваги з того моменту, як переступають поріг спортивної школи. Вони вчать кланятись майстрам та інструкторам. Потім юні спортсмени вчать ставитись до інших учнів так, як вони хочуть, щоб ті ставились до них. У бойових мистецтвах удари руками, ногами й інші рухи виконуються, однозначно, з почуттям поваги. Досвідчені інструктори бойових мистецтв завжди підкреслюють значення поваги та вчать своїх учнів бути ввічливими з учителями, батьками та однолітками.

Учні, які займаються бойовими мистецтвами, стають упевненими в собі. Система отримання різних поясів допомагає дівчатам та хлопцям ставити перед собою вимірні й реалістичні цілі. Оволодіваючи новою технікою або отримуючи більш високий пояс, школярі відчувають почуття досягнення результату, що супроводжує їх у подальшому житті.

На заняттях з бойового мистецтва виховується командний дух, маленькі спортсмени вчать займатись не тільки самостійно, а й разом зі своїми тренерами та іншими учнями. Вони допомагають один одному опановувати нові прийоми, отримувати нові пояси й домагатись поставлених цілей на спарингах та інших спортивних заходах.

Бойові мистецтва допомагають людині вивчити прийоми самооборони, а не насильства, а також покращити навички спілкування. Більшість шкіл бойових мистецтв навчає школярів ненасильницьким навичкам вирішення конфліктів і підкреслюють важливість недопущення фізичного протистояння.

Зазначимо, що старшокласникам важливо пам'ятати: вибір професії також пов'язаний з фізичним розвитком. Так, заняття бойовими мистецтвами допомагають адаптуватися абітурієнтам до військових професій, що останнім часом є контрактними.

Коли дитині варто починати займатись єдиноборствами? Як правильно вибрати для малюка вид єдиноборства?

Діти можуть починати вивчення бойових мистецтв із шести років, тому що до цього віку вони вже набувають здатності контролювати власні удари руками, ногами й повороти тіла. Хоча деякі школи єдиноборств пропонують навчання для дітей молодшого віку. Їхні програми, як правило, орієнтовані на ігрову форму занять, тому при переході в старші групи, до більш структурованих програм, діти можуть виявитись не підготовленими в достатній мірі.

Фахівці рекомендують вибирати ті школи, що суворо дотримуються традиційних принципів конкретного бойового мистецтва. Відповідно, не рекомендується вибирати секцію, де джиу-джитсу переплітається з кік-боксингом. Ваша дитина отримає більше користі у школах, що навчають чистого єдиноборства.

Як ми вже зазначали, раніше це мистецтво нечасто поширювалося в нижчих шарах населення, що не мало права носити зброю. Сьогодні досягнути його набагато простіше, досить подивитися відеоурок.

### 2.8. Яким має бути харчування юного спортсмена?

Залежно від періоду підготовчих тренувань і завдань спортивних занять, харчування може відрізнятися. Так, у період накопичення — базове харчування в умовах звичайних тренувань; харчування перед змаганнями; період реалізації — під час змагань. Раціон спортсменів, котрі займаються єдиноборством, має містити багато білка, оскільки швидко-силові навантаження сприяють перебудові м'язів (це може бути 13-18% загального калорійного раціону або близько 1,2-1,6 г/кг ваги, а в період нарощування м'язів до 2 г/кг). Вуглеводів, безумовно, також має бути багато, оскільки вони є джерелом енергії при аеробно-анаеробних навантаженнях. Під час зниження ваги тіла потрібна вода, її потрібно досить багато.

### 3. Вправи для самооборони.

3.1. Удар коліном в пах. Цей прийом в класичному виконанні являє собою удар в пах або захоплення мшонки, так як ця зона — найбільш вразлива у чоловіків. Якщо сильно вдарити нападника в це місце, він рефлекторно відпустить руки, у результаті у вас з'явиться можливість звільнитися від захоплення. Зверніть увагу: бити потрібно максимально жорстко, так як слабкі спроби лише розлють вашого супротивника.

3.2. Удар в горло. Простий прийом самооборони, що обов'язково включає такий важливий удар,

3.3. Удар по носу ребром долоні. Цей удар потрібно наносити ребром долоні по носу або в ділянці верхньої губи. Це відмінний спосіб захистити себе від нападу. Його потрібно наносити в горизонтальній площині розкритою долонею з відтяжкою. Найбільш ефективний варіант застосування — прихований удар, тобто ви начебто просите про пощаду, складаючи руки перед грудьми.

3.4. Удар по вухах. Цей відомий удар наноситься відкритими долонями, складеними трохи човником, одночасно за двома вухам супротивника. Головна вимога — він повинен бути різким і сильним. Необхідно використовувати інерцію й вагу свого тіла, і тоді цей прийом може призвести до розриву барабанної перетинки або сильного больового шоку.

3.5. Хльостаючі удари по обличчю. Цей прийом вважається типово жіночим. Для його застосування потрібно трохи розгорнути корпус і викинути руку вперед: плече, потім лікоть і кисть, що вистрілює знизу вгору хльостом. У якості ударної поверхні можна використовувати кісточки пальців, ребро долоні або її тильну сторону.

### 4. Завдання для самостійних занять фізичним вихованням.

Для самостійних занять достатньо в домашніх умовах виконувати елементарні вправи з фізичної культури. Це можуть бути звичайні згинання-розгинання рук в упорі лежачи (віджимання), скручування тулуба лежачи на спині, присідання. Цих простих вправ буде достатньо для підтримання форми та гарного самопочуття.

**Висновки.** Інструктор Д. Іванов «Я займаюся джиу-джитсу 7 років і з власного досвіду можу сказати, що це не просто вид спорту, а ще й філософія, що мені допомагає в повсякденному житті долати різні труднощі та виходити переможцем зі скрутних положень. Тому я пропоную вам займатись саме цим видом спорту». Таким чином, бойове мистецтво є цікавим і потрібним видом спорту для духовного і фізичного виховання молоді.

### Література

1. Концепція Джиу-джитсу // Все о єдиноборствах. URL: <http://martialsport.ru/dzhiu-dzhitsu.html>.
2. Овчинников В. Ветка сакуры. Рассказ о том, что за люди японцы. Сакура и дуб : сборник. URL : <http://qoo.by/41wJ>.
3. Основной принцип джиу джитсу: «поддаться, чтобы победить». URL: <https://ok.ru/bushidoby/topic/65041671197960>.
4. Особенности джиу джитсу. URL: <http://jiu-jitsu.com.ua/articles/osobennosty-jiu-jitsu.php>.
5. Что такое джиу джитсу: правила, приемы, пояса. URL: <https://nasporte.guru/boevye-iskusstva/chto-takoe-dzhiu-dzhitsu-pravila-priemy-poyasa.html>.

## СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ В ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ МЕДИКІВ

Ю. С. Глясова

аспірантка кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, Вінницький педагогічний університет

В умовах сьогодення з впровадженням кращих досягнень світової медицини внаслідок швидкого прогресу інноваційних технологій та доказової медицини вітчизняні медики отримали можливість користуватися єдиним медичним світовим простором та працювати у ньому. Але для реалізації вказаних новітніх здобутків та європейської направленості сучасної медицини вкрай необхідно реформування всієї системи української медицини, зокрема медичної освіти.

У проекті постанови Верховної Ради України від 18.05.2017 № 6467 (Про Рекомендації парламентських слухань на тему: «Медична освіта в Україні: погляд у майбутнє») «актуальність розвитку медичної освіти в сучасних умовах віддзеркалюється законодавством України, що регламентує сферу вищої освіти України» (закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Указ Президента України від 25 червня 2013 року N 344/2013 «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» тощо). Згідно вказаним законодавчим документам, починати вказані реформаторські зміни в медицині необхідно насамперед з категорії тих медичних працівників, які більше часу ніж інші проводять з пацієнтами, які є безпосередньою сполучною ланкою між лікарями та хворими, саме з професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів.

Т. Павлюк [1, с. 1] визначає, що «підвищення якості медичної допомоги населенню потребує концентрації професійних зусиль усіх медпрацівників, де їхній середній ланці відводиться чи не найважливіше місце, оскільки виконання ними відповідальної роботи безпосереднього догляду за хворими людьми вимагає неабиякого фізичного та психологічного напруження» [1, с. 1].

М. Бабич [2, с. 237] акцентує увагу на тому, що «сьогодні значно зросли вимоги до підготовки медичних сестер, фельдшерів і акушерів: новий якісний рівень знань, висока кваліфікація, обізнаність у різних галузях медицини, нестандартність мислення, висока відповідальність — це те, чого чекають від сучасної сестри милосердя її пацієнти, і те, що хотіли б бачити у своїх помічниках лікарі. Фельдшер чи медсестра повинні бути прикладом високого професіоналізму, безкорисливого служіння покликанню, загостреного почуття відповідальності. Вони повинні самовіддано виконувати свій професійний обов'язок, проявляти майстерність, щире співчуття і піклування, а зцілення хворого є святим обов'язком і особливим покликанням» [2, с. 237].

Як трактує О. Солодовник [3, с. 8], «молодшими спеціалістами з медичною освітою вважаються медичні сестри, фельдшери, акушери, лаборанти, фармацевти, які складають в Україні найбільш чисельну категорію працівників галузі охорони здоров'я». Вчена повідомляє, що «в Україні підготовку молодших медичних спеціалістів здійснюють коледжі, училища, інститути медсестринства, які за своїм викладацьким та навчально-методичним потенціалом здатні забезпечувати їх фундаментальну, загальнокультурну та практичну підготовку» [3, с. 8].

За останні роки зросли вимоги до діяльності вищеперерахованих закладів професійної медичної освіти. Стало необхідним випускати таких фахівців, які б змогли працювати по-новому та були потрібні сучасним роботодавцям: не тільки досконало володіли спеціальністю, але й мали навички комунікабельності, вміли адаптуватись до нових змін, розбиралися у питаннях економіки та юриспруденції тощо.

І. Беззуб констатує, що «впродовж усього періоду існування незалежної України в освітньому секторі накопичувалися численні проблеми системного характеру, що призвели до зниження рівня знань і вмінь майбутніх спеціалістів та негативно позначилися на якості освітніх послуг, а отже, і на міжнародному іміджі та конкурентоспроможності української системи вищої медичної освіти» [4, с. 14].

Ми вважаємо, що і зараз існує чимало проблем у вітчизняній медичній освіті, які перешкоджають їй швидко реформуватися в напрямку до європейських та світових стандартів медицини. Насамперед, це зниження якості професійно підготовки майбутніх медичних спеціалістів внаслідок низької мотивації студентів і викладачів до самоудосконалення; обмежена кількість клінічних баз та недостатнє їх використання у освітньому процесі; невідповідність умов навчання вимогам сьогодення; застосування застарілих традиційних педагогічних технологій; низький рівень інформатизації освітньої галузі та ін. Отже, вдосконалення професійної підготовки молодших медичних спеціалістів є одним із інструментів реформування медичної освіти. Якість професійної підготовки майбутніх медиків у першу чергу залежить від змісту медичної освіти, освітніх стандартів, навчальних програм і планів, рівня практично-професійного спрямування процесу професійної підготовки, а також технологій та методів навчання. Нині в сучасній медичній освіті стає надзвичайно актуальною потреба у формуванні нового типу фахівця, а саме майбутнього молодшого медичного спеціаліста, який володіє необхідними знаннями, уміннями і навичками; високим рівнем інтелекту, професійного чуття, креативності, обізнаності; вміє клінічно та творчо мислити, а також наділений важливими життєвими цінностями, зокрема милосердям, терпінням, добротою та співчуттям.



У контексті нашого дослідження ми підтримуємо думку К. Федорової, що «медична сфера, будучи унікальним моральним простором, висуває особливі вимоги до якості професійної (і, передусім, морально-етичної) підготовки майбутніх медиків, особливим чином регулює моральні засади професійної діяльності й особливості підготовки медичних працівників у стінах освітніх установ» [5, с. 34].

К. Соцький [6, с. 21] акцентує увагу на зростання вимог в умовах сьогодення до навчально-виховного середовища в медичному навчальному закладі. На думку вченого «таке середовище має бути духовно-ціннісним і сприяти підвищенню мотивації студентів до навчання, розвитку, самовдосконалення, зокрема таких особистісних якостей, як інтелект, висока моральність, здатність до емпатії, емоційна стійкість, стресостійкість, доброзичливість і готовність завжди прийти на допомогу» [6, с. 22].

Ми погоджуємося з думкою О. Солодовник [3, с. 3], що «зростаючі вимоги до професійно-посадових характеристик медичних працівників зумовлюють відповідну організацію та вдосконалення їхньої професійної підготовки». На думку вченої, «змістове забезпечення освіти, форми та методи навчання мають бути орієнтовані на формування не лише необхідного фахового рівня, професійної компетентності, але й забезпечення особистісно-професійного розвитку [3, с. 3]. У контексті нашого дослідження ми також намагаємося навчити студентів-медиків розуміти хворих, сформувати у них основні морально-етичні якості та деонтологічну компетентність, що так необхідні у професійній діяльності майбутнього медика.

І. Бойчук [7, с. 20] віддає перевагу практичній складовій у професійній підготовці майбутніх медиків. На думку вченої «набуття та удосконалення навичок виконання професійних операцій відбувається через професійну практичну підготовку, як частину навчання в професійному навчальному закладі, в процесі якої студент одержує необхідні для професійної діяльності навички та уміння, а також спеціальні практичні знання» [7, с. 20].

Ми також підтримаємо думку вченої і вважаємо, що саме практична підготовка в умовах реального клінічного середовища сприяє максимальному наближенню освітнього процесу в медичних навчальних закладах до умов майбутньої професійної діяльності.

Більшість науковців приділяють багато уваги у професійній підготовці майбутніх молодших медичних спеціалістів формуванню основних професійних якостей. Погоджуємось з думкою К. Соцького [6, с. 19], який зауважує, що, під час професійної підготовки «необхідним є ефективне формування людини майбутнього із задіяванням її особистих зусиль і резервів».

О. Наливайко [8, с. 180] зазначає, що головною характеристикою випускника медичного навчального закладу, є його «компетентність у поєднанні з умінням клінічно мислити». Вчена вважає, що «формування навичок клінічного мислення є основною метою освітнього процесу в медичному вищому навчальному закладі, і лише здатність до прийняття самостійного рішення в конкретній клінічній ситуації, тобто вміння використовувати теоретичні знання в професійній діяльності, є основним критерієм готовності випускника до практичної роботи» [8, с. 180].

М. Шегедин [9, с. 204] пов'язує професійну підготовку з вихованням особистісних якостей медичної сестри, до яких відносить: «а) моральні — співчутливість, доброзичливість, самопожертву, чесність, терпеливість, ввічливість, уважність, лагідність, оптимізм, мужність, скромність, принциповість, почуття власної гідності; б) естетичні — акуратність, охайність, здатність створити комфорт для пацієнта; в) інтелектуальні — професійну ерудицію, спостережливість, намагання проникнути у суть явищ, здатність планувати догляд за пацієнтом, виходячи з логічного осмислення його проблем і потреб; спроможність науково обґрунтувати свої дії» [9, с. 205].

Продовжуючи думку М. Шегедин, М. Соснова [10, с. 143] зазначає, що «молодший медичний спеціаліст повинен мати достатній запас можливих планів, комбінацій і бути спроможним швидко застосовувати їх на практиці». Вчена вважає, що «у непередбачуваних ситуаціях набуває чинності інша найважливіша властивість розуму медика — швидкість у прийнятті рішень, яка базується на аналітичному міркуванні».

Ми цілком погоджуємося з думкою вченої і вважаємо, що однією з основних завдань професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів є навчити їх діяти самостійно, розвинути у них клінічне мислення, розумові професійні здібності для швидкого аналізу та прийняття правильного рішення у будь-якій нестандартній клінічній ситуації.

Нам імпує думка Н. Білім, яка зазначає, що «медична сестра повинна мати потрібну кваліфікацію: наукову — для розуміння хвороби; технічну — для догляду за хворими; сердечну — для розуміння пацієнта» [11, с. 269]. Отже, це тлумачення можна застосувати для характеристики кожної ланки молодших медичних спеціалістів, зокрема фельдшерів та акушерок.

У контексті нашого дослідження важливою є думка Ж. Кундій та Л. Біланової [12], які пов'язують рівень професійної підготовки висококваліфікованих молодших медичних спеціалістів із проведенням занять та виробничої практики на клінічних базах. Вчені вважають, що «свій професійний досвід майбутній молодший медичний спеціаліст набуває та вдосконалює не за допомогою тестів, як це практикують зараз у вищій медичній школі, а принаймні двома шляхами: а) систематично працюючи біля ліжка хворого, він здобуває знання

та вміння використовувати їх із власних спостережень; б) запозичує досвід медичних сестер і відтак включає його у свою систему практичних дій та мислення». Вчені наголошують, що «в обох випадках важливе ще й систематичне вивчення, знайомство з новою медичною літературою».

Ми вважаємо, що однією з основних умов поліпшення професійної підготовки майбутніх медиків є наближення освітнього процесу до реального клінічного середовища, але ми не підтримуємо думку вчених щодо їх негативного ставлення до застосування тестових завдань. Також ми вважаємо доцільним використовувати тестове опитування в процесі вивчення фахових дисциплін, що безпосередньо демонструється в ліцензійному іспиті «Крок М», який випускники складають на останньому курсі навчання (згідно Наказу Міністерства охорони здоров'я № 256 від 26.10.99). «Крок М» є екзаменом із фахових дисциплін, які за змістом відповідають освітньо-професійній програмі підготовки молодших спеціалістів і є складовою державної атестації студентів.

Існує чимало проблем, які виникають у процесі професійної підготовки майбутніх медиків. Аналізуючи роботи вчених, які досліджували проблеми сучасної професійної медичної підготовки, зупинимось на деяких з них.

Нині, після закінчення училищ або коледжів молодші медичні спеціалісти можуть і далі продовжувати навчання в однопрофільних інститутах, академіях та університетах. В. Мороз [13] зазначає, що «групи студентів при навчанні в однофахових закладах III-IV рівнів акредитації, які сформувались із випускників технікумів і коледжів принципово відрізняються від груп, сформованих з випускників шкіл, значно вищою готовністю до навчання, до самостійного оволодіння знаннями, підготовленістю до освоєння професійних умінь і навичок». Вчений акцентує увагу на існуванні багатьох проблем у процесі сучасної професійної підготовки молодших спеціалістів в Україні та наголошує про необхідність у вищій освіті «ефективних методик відбору абітурієнтів здатних до навчання за відповідним профілем».

В. Мороз вважає, що під час вступу в медичні навчальні заклади та в процесі навчання не враховується психологічна готовність студентів до майбутньої фахової діяльності. Деякі майбутні студенти вступають у медичний заклад через сімейні традиції, деякі — через престиж медичної професії, а дехто — за компанію. Багато з абітурієнтів успішно здають вступні іспити завдяки високому рівню шкільної підготовки. Але ніхто не гарантує, що їм буде цікаво і легко вчитися, і в майбутньому вони стануть професіоналами. Коли деякі студенти починають навчання в медичному навчальному закладі, виявляється, що їм дуже важко засвоювати спеціальні і фахові дисципліни, або вони для себе з'ясовують, що медицина — це не їх майбутня фахова галузь.

О. Андрійчук [14, с. 43] вважає, що значною проблемою в професійній освіті медиків є недостатність гуманізму у майбутніх фахівців. У своїх дослідженнях вчена обґрунтовує питання реалізації формування гуманізму у студентів медичного коледжу і виокремлює основні його компоненти, зокрема «формування духовного світу фахівців медицини в умовах розбудови державності України; врахування основних засад становлення та професійного розвитку майбутніх медиків, їх світогляду, гуманістичних переконань; постійне збагачення професійних знань, вироблення свідомого ставлення до навчання, самоосвіти; розвиток позитивних емоцій та громадянської гідності; реалізацію завдань гуманістичного спрямування» [14, с. 44].

Проблеми, пов'язані з культурною фаховою підготовкою майбутніх медиків, вивчала О. Наливайко [8, с. 3]. В своїх дослідженнях вчена засвідчує, що «після закінчення вищих навчальних закладів студенти медики у професійній діяльності зустрічаються з низкою труднощів, зумовлених саме недостатнім рівнем сформованості професійної культури та її компонентів (професійно-етичного, професійно-комунікативного тощо)» [8, с. 4].

Проблеми, пов'язані з низьким рівнем емпатії майбутніх медиків досліджували науковці І. Гусакова, Я. Новосьолова, І. Торубарова, О. Юдіна та інші. На нашу думку, розвиток емпатії у студентів-медиків у процесі їх професійної підготовки сприяє створенню більш глибоких і особистих відносин під час роботи з пацієнтами, швидкій адаптації студентів до умов реального клінічного середовища, як наслідок, підвищує продуктивність майбутньої професійної діяльності. У нашому дослідженні ми використовували методику формування деонтологічної компетентності у майбутніх молодших медичних спеціалістів, у структурі якої емпатійний контекст відіграє значну роль.

Ще однією з актуальних проблем під час професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів, за думкою Т. Бабенко [15, с. 18], є традиційна передача знань студентам із автоматичним відпрацюванням алгоритмів. Тому доцільною умовою подолання визначеної проблеми, як вважає вчена, є «спрямування навчального процесу не на засвоєння значної кількості інформації з подальшим її відтворенням, а на активний пошук та критичний аналіз необхідного матеріалу, творчого підходу до розв'язання проблем і, як результат, отримання нових знань, які, за умови практичної діяльності, трансформуються у професійні уміння» [15, с. 19].

Ми підтримуємо думку вченої, і в нашому дослідженні продемонструємо власний досвід засвоєння алгоритмів практичних навичок за допомогою нетрадиційних інтернет технологій навчання.

Отже, проаналізувавши сучасне наукове підґрунтя з огляду на окреслену проблему, ми вважаємо, що основні завдання професійної підготовки майбутніх молодших медичних спеціалістів — це оволодіння майбутніми медиками знаннями клінічних симптомів і синдромів різних захворювань, основних принципів діа-

гностики, профілактики та долікарського лікування та невідкладної допомоги хворим; навчання їх основним технічним медичним маніпуляціям, щодо вибраного фаху, освоєння особливості догляду і нагляду за різними групами пацієнтів; а також формування особистісних якостей, за допомогою яких, майбутні медики зможуть зрозуміти, підтримати і допомогти пацієнту переносити страждання, які пов'язані з його хворобою. На нашу думку, становлення майбутнього молодшого медичного спеціаліста в процесі його професійної підготовки у медичних закладах освіти передбачає не тільки оволодіння цими знаннями і навичками, але й розвиток самовдосконалення, формування критичного мислення, і як наслідок, активізацію власної позиції стосовно вибраної медичної професії.

### Література

1. Павлюк Т. М. Емпатійні чинники професійної адаптації медичних сестер : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 22 с.
2. Бабич М. Я. Формування професійних якостей майбутнього молодшого медичного спеціаліста як психологічна проблема // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки фахівців за соціономічним профілем : матеріали наук.-практ. конф. Хмельницький, 2011. С. 102–103.
3. Солодовник О. В. Формування готовності майбутніх молодших спеціалістів з медичною освітою до професійного самовдосконалення у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Житомир, 2017. 22 с.
4. І. Беззуб. Сучасний стан та перспективи розвитку медичної освіти в Україні // Громадська думка про право творення. Інформаційно-аналітичний бюлетень на базі оперативних матеріалів. 2017. № 8 (133). С. 13–24.
5. Федорова К. В. Формування професійно-етичних якостей майбутніх лікарів у виховному просторі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 250 с.
6. Соцький К. О. Формування готовності майбутніх молодших медичних спеціалістів до професійного самовдосконалення : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 314 с.
7. Бойчук І. Д. Науково-теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців у коледжі // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання та спорту. Харків, 2009. № 9. С. 18–22.
8. Наливайко О. Б. Формування професійної культури майбутніх сімейних лікарів у процесі контекстної підготовки: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 286 с.
9. Шегедин М. Б. Медсестринство в Україні: навч. посіб. // Тернопіль : Укрмедкнига. 2003. С.196–205.
10. Соснова М. А. Формування ключових компетентностей майбутніх молодших медичних спеціалістів у процесі професійної підготовки // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. 2016. № 9. С.143–145.
11. Білім Н. В. Особливості професіограми медичної сестри спеціалізованого ендокринологічного відділення // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Житомир : Полісся, 2011. С. 269–271.
12. Кундій Ж. П., Біланова Л. П. Методологічні проблеми оптимізації навчання і професійної підготовки медичних сестер // Асоціація медичних сестер Полтавської області, 2015. URL: <http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/2797/1/KUNDIY.pdf> (дата звернення: 11.05.2019).
13. Мороз В. Д. Проблеми підготовки молодших спеціалістів в Україні і Болонський процес // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. пр. Укр. інж.-пед. акад. Харків, 2004.
14. Андрійчук О. Я. Виховання гуманності у студентів медичного коледжу в процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луцьк, 2003. 193 с.
15. Бабенко П. Дослідницька діяльність студентів у контексті реформування мед сестринської освіти // Вища освіта в медсестринстві: проблеми і перспективи. Житомир : Полісся, 2011. С. 18–20.

## ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИЙ РОЗВИТОК МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ПІД ЧАС СПІЛКУВАННЯ В СТУДЕНТСЬКОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

**Л. В. Фоміна**

к. філолог, н, доц., завідувач кафедри української мови, основ психології та педагогіки  
Харківського національного медичного університету

Актуальність дослідження проблеми формування культури спілкування в студентському середовищі закладу вищої медичної освіти (ЗВМО) обумовлена змінами, що відбуваються в медичній практиці та громадською думкою пересічних громадян щодо низького рівня медичного обслуговування в країні. Реформування охорони здоров'я й вищої медичної освіти передбачає якісну підготовку медичних працівників, які мають кваліфіковано й добросовісно надавати медичні послуги в міській і сільській місцевості. Лікар має спілкуватися з пацієнтами з позиції моралі й культури цивільної та інтелектуальної людини, розуміти потреби й труднощі людей з різними матеріальними достатками і слабким здоров'ям. Він має постійно думати про те, як

допомогти людині, котра страждає від певної хвороби. Безумовно, це не проста справа — під час бесіди лікареві необхідно з'ясувати динаміку хвороби, переконати пацієнтів у необхідних обстеженнях, підібрати правильно ліки й дати надію на одужання. І все це відбувається під час спілкування, тому результати позитивної взаємодії лікаря з пацієнтами, без заперечень, залежать від культури спілкування.

Однак, як свідчить досвід педагогічної практики в ЗВМО, недостатньо приділяється уваги формуванню культури спілкування в студентському середовищі. Головним чином, це відбувається з позиції різних рівнів духовного та інтелектуального виховання суб'єктів освітнього процесу, їхнього досвіду, закладеного в шкільні роки та в сім'ї. На наш погляд, слушним є питання цілеспрямованого і системного формування культури майбутніх лікарів у ЗВМО, використання освітнього й культурного потенціалу суспільно-гуманітарних дисциплін.

У дослідженні використано методи аналізу й узагальнення, зіставлення й порівняння для з'ясування стану вивчення проблеми формування культури спілкування здобувачів вищої освіти. З метою виявлення причин, що заважають формуванню культури спілкування майбутніх лікарів, нами використано такі психодіагностичні методики, як-от: «Особистісна агресивність та конфліктність» Є. Ільїна та П. Ковальова і «Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин» С. Духновського [22; 24]. Для кількісного аналізу результатів застосовано метод кореляційного аналізу Спірмена. У дослідженні взяли участь 35 здобувачів вищої освіти освітнього рівня «бакалавр» зі спеціальності «Лікувальна справа» Харківського національного медичного університету (19 дівчат і 16 юнаків).

У дослідженні посилаємося на праці вітчизняних і зарубіжних учених, де:

- закладено фундаментальні знання про спілкування як багатофакторний процес взаємодії людей, особливості міжособистісного спілкування (Л. Ліхачов [9], О. Лентьєв [8], В. Куніцина, Н. Казарінова, В. Польша [6]);
- виявлено специфіку навчання і виховання майбутніх лікарів, доведено необхідність формування комунікативної, мовленнєвої видів професійної компетентності майбутніх лікарів (А. Варданян [1], Л. Гепенко [11], М. Демянчук [3], Л. Рибалко [11], К. Хоменко [12], Т. Шевель [13], О. Шевченко [14]);
- розкрито роль суспільно-гуманітарних дисциплін у фаховій підготовці майбутніх фахівців, у тому числі й у розвитку комунікаційних здібностей особистості, здійсненні міжкультурного виховання здобувачів вищої освіти (Б. Воронкова [10], Л. Гепенко [11], М. Дебич [10], Н. Дем'яненко [10], Н. Дівінська [10], Г. Онкович [10], Л. Рибалко [11]).

Втім, у теорії і практиці професійної освіти є недостатньо вивченими питання про механізми духовно-інтелектуального розвитку майбутніх лікарів під час спілкування у ЗВМО на засадах співробітництва і партнерських стосунків.

Мета статті — виявити педагогічно доцільні ідеї та визначити практичні заходи стосовно духовно-інтелектуального розвитку майбутніх лікарів під час спілкування в студентському середовищі закладу вищої медичної освіти з позиції співробітництва і партнерських стосунків.

З огляду на поставлену мету ми виділяємо наступні завдання: уточнити зміст поняття «культура спілкування майбутніх лікарів» як основа духовно-інтелектуального розвитку майбутніх лікарів; провести та проаналізувати результати опитування здобувачів вищої освіти з метою виявлення причин, що заважають формуванню культури спілкування в студентському середовищі; визначити педагогічні умови, реалізація яких у студентському середовищі підвищує рівень духовно-інтелектуального розвитку майбутніх лікарів від спілкування; розкрити роль і практичну значущість суспільно-гуманітарних дисциплін у формуванні культури спілкування учасників освітнього процесу в ЗВМО.

Культура спілкування є цінною складовою загальної культури особистості, формування якої виступає як нагальна потреба особистості, особливо, коли порушуються усталені традиційні звичаї життя, відбувається переоцінка цінностей та ідеалів, пошук нових життєвих установок і орієнтирів. Учений Л. Ліхачев, позначаючи феномен «культура спілкування», так підкреслює моральний і духовний її зміст: «освіченість, духовне багатство, розвинене мислення, здатність осмислювати явища в різних сферах життя, різноманітність форм, типів, способів спілкування і його емоційно-естетичні модифікації: міцну моральну основу, взаємну довіру суб'єктів спілкування; його результати у вигляді освоєння істини, стимулювання діяльності, її чіткої організації» [9].

Як свідчать результати аналізу наукової літератури [3; 5; 13], термін «культура спілкування» останнім часом поступається місцем найбільш часто вживаним поняттям «компетентність в спілкуванні», «комунікативна компетентність», «комунікативна підготовка», «комунікативна культура». Слід зазначити, що в вище названих поняттях акцент зміщений на придбання техніки спілкування, вміння підтримувати міжособистісні контакти, домагатися в спілкуванні своїх цілей, використовуючи оптимальні поведінкові стратегії. Зазначимо, що такі акценти з'явилися в межах компетентнісного підходу в професійній освіті, коли стали говорити про професійну компетентність фахівців та її змістово-структурну складову — комунікативну компетентність. Сформованість такої складової технічно забезпечує культура професійного спілкування.

Безсуперечно, на перший погляд, культура спілкування студентів має виражатися в стійкому прагненні зберегти власну гідність і не принизити гідність іншого, в таких навичках, як: поважати його індивідуальність,

бути терпимим до безпосередніх партнерів по спілкуванню, а також не переносити ділові конфлікти на емоційну і особистісну сферу взаємовідносин; щадити самолюбство співрозмовника; витримувати при необхідності психологічну паузу в суперечці; розуміти логіку і мотиви співрозмовника; знімати непотрібне емоційне напруження в спілкуванні. Однак, якщо замислитися над цим питанням, то по суті культура спілкування і побудова відносин у студентському колективі на засадах співробітництва і партнерських стосунків тісно пов'язані між собою та важко сказати, що є головнішим.

У реальному спілкуванні представлені не тільки міжособистісні відносини людей, тобто виявляються не тільки їх емоційні прихильності, ворожість, але втілюються й суспільні, тобто безособові за своєю природою відносини [2, с. 19]. Різноманітні відносини людини не охоплюються тільки міжособистісним контактом: положення людини за вузькими межами міжособистісних зв'язків, у більш широкій соціальній системі, де її місце визначається не очікуваннями взаємодіючих з нею індивідів, також вимагає певної побудови системи її зв'язків, а цей процес може бути реалізований теж тільки в спілкуванні. Поза спілкуванням не існує людське суспільство. Спілкування виступає в ньому як спосіб взаємодії і згуртування індивідів і разом з тим як спосіб розвитку самих цих індивідів. Саме звідси й випливає існування спілкування одночасно і як реальності суспільних відносин, і як реальності міжособистісних відносин [4, с. 24].

У нашому розумінні культура спілкування є метою і результатом міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу на засадах гуманізму й партнерських стосунків, що забезпечується сформованими моральними якостями людини, дотриманням нею суспільно-етичних норм поведінки, поєднанням професіоналізму й добродійності життєвого досвіду.

Найбільш поширеними моделями поведінки студентів в спілкуванні є:

- а) модель поведінки в ситуації невизначеності зовнішніх умов;
- б) модель спонтанної поведінки в ситуації з новими зовнішніми умовами;
- в) модель поведінки в ситуації інсайту з новими внутрішніми умовами;
- г) модель поведінки в ситуації фрустрації (в ситуації особистої невизначеності).

Як свідчить власний педагогічний досвід, у закладі вищої медичної освіти, у студентському середовищі бракує культури спілкування між учасниками освітнього процесу, що й негативно відбивається на побудові міжособистісних відносин на засадах гуманізму й партнерських стосунків. Студентам заважають особистісна агресивність і конфліктність (рівень запальності, наполегливості, вразливості, непоступливості, безкомпромісності, мстивості, нетерпимості, підозрливості, позитивної та негативної агресивності та конфліктності), суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин (характеристики дисгармонії міжособистісних відносин: напруженість, відчуженість, конфліктність та агресія, а також загальний рівень дисгармонічності відносин).

У дослідженні з'ясовано, що найістотніший вплив на стиль міжособистісних стосунків зазначених раніше здобувачів освіти мав рівень емоційної збудливості. Емоційна збудливість в обстеженій вибірці виявився статистично достовірно пов'язаною з проявом у спілкуванні прямолінійного — агресивного ( $r_s = 0,53$ ,  $p = 0,01$ ) та відповідального — великодушного ( $r_s = 0,35$ ,  $p = 0,05$ ) стилів міжособистісних відносин, близьким до рівня статистичної значущості, був зв'язок показника емоційної збудливості та виразності покірний — сором'язливий ( $r_s = 0,33$ ) та здатного до співробітництва — конвенціонального ( $r_s = 0,33$ ) стилів міжособистісних відносин, тісний позитивний зв'язок було також діагностовано між рівнем емоційної збудливості обстежених та проявом рис залежного — слухняного стилю міжособистісних стосунків ( $r_s = 0,25$ ). Рівень емоційної збудливості в обстеженій вибірці виявився пов'язаний слабким негативним зв'язком з проявом у спілкуванні таких стилів як владний — лідируючий ( $r_s = -0,23$ ) та незалежний — домінуючий ( $r_s = -0,09$ ), тоді як рівень зв'язку зі прямолінійним — агресивним стилем досягав рівня статистичної значущості ( $r_s = -0,46$ ,  $p = 0,01$ ).

Узагальнимо, так як високий показник емоційної збудливості сприяє прояву в міжособистісних стосунках підкорювання, невпевненості у собі та конформності, схильності до компромісів, конгруентності та відповідальності у контактах з навколишніми, реалістичності бази суджень і вчинків, скептицизму і неконформності, скромності, сором'язливості, схильності брати на себе чужі обов'язки, потреби в допомозі та довірі з боку навколишніх, у їх визнанні, тісному співробітництві з референтною групою, дружлюбних відносинах з навколишніми, готовністю допомагати навколишнім, розвитим почуттям відповідальності. Низький рівень емоційної збудливості виявився пов'язаним з проявом у спілкуванні ширості, безпосередності, прямолінійності, наполегливості у досягненні мети.

Певним чином високий показник емоційної збудливості особистості створює напруженість у відносинах між учасниками освітнього процесу. Наведемо характеристику відносин, які мають різні рівні напруженості.

Високі значення — зайва зосередженість, захопленість думками про відносини, підвищена заклопотаність відносинами, які є нестійкими, завдають занепокоєння й дискомфорт. Напруженість у відносинах може супроводжуватися почуттям сум'яття, емоційною нестійкістю, підвищеною стомлюваністю, гнітючими почуттями. При високих значеннях здобувачі вищої освіти можуть дистанціюватися від оточуючих людей, проявляти в певній мірі різкість та знервованість у студентському середовищі.

Середні значення — помірковано виражена напруженість, необхідна для підтримки інтенсивності відносин. Здобувач вищої освіти почуває суб'єктивне емоційне благополуччя, комфорт у відносинах. Серйозні (нерозв'язні) труднощі й проблеми у відносинах відсутні або успішно розв'язуються. Він задоволений тим, як складаються відносини в студентському колективі.

Низькі значення — можна сказати, що здобувач вищої освіти не замислюється про те, як складаються його відносини. Низькі значення можуть свідчити про велику кількість соціальних контактів, які не володіють достатньою глибиною й значимістю, відносини носять переважно поверхневий характер.

Слід зазначити, що напруженість відносин у освітньому середовищі може створюватися не лише здобувачами вищої освіти, але й викладачами. Тому цей аспект дослідження міжособистісних відносин між викладачем і здобувачами вищої освіти є актуальним і доцільним. Тепер ми говоримо про педагогічні умови для підвищення культури спілкування в студентському середовищі, маючи на увазі особистість викладача.

Отже, до педагогічних умов, що підвищують рівень духовно-інтелектуального розвитку майбутніх лікарів під час спілкування віднесемо зовнішні фактори, спеціально створені викладачем для впливу на поведінку студентів у спілкуванні задля створення її оптимальної. Це такі, як:

- зміст і характер діяльності викладача ЗВО має сприяти розвитку комунікативних якостей здобувачів вищої освіти;
- створення середовища, що сприяє розвитку культури спілкування;
- викладач має власним прикладом демонструвати високий рівень культури спілкування і в навчальній, і в позанавчальній час.

Особливої уваги заслуговують педагогічні умови, що пов'язані з використанням потенціалу суспільно-гуманітарних дисциплін у ЗВМО. Зміст робочих програм навчальних дисциплін з педагогіки, психології, української мови за професійним спрямуванням направлений на формування світобачення майбутніх медиків, їхнього ставлення до мови і духовно-інтелектуального надбання українського народу, визнання людини найвищою цінністю й виявлення толерантності в професійній діяльності. На заняттях і у позанавчальній діяльності викладачі формують культуру спілкування завдяки методам прикладу, переконання, навіювання, педагогічних ситуацій, вправ і заохочення. Адже, як вважає Т. Шевель [13], лікар, котрий володіє методикою словесного переконання, враховує психологічний стан хворого, його діагноз, викликає довіру, а це, як відомо, є важливою умовою установки на ефективність лікування та одужання.

На підставі аналізу проблеми дослідження та узагальнення його результатів, можемо стверджувати, що питання формування культури спілкування в студентському середовищі закладу вищої медичної освіти є нагальною проблемою сьогодення. З позиції співробітництва і партнерських стосунків змінюються ставлення лікарів до колег і пацієнтів, зростає довіра населення до медичної служби.

Уточнено зміст поняття «культура спілкування майбутніх лікарів». Проведено та проаналізовано результати опитування здобувачів вищої освіти з метою виявлення причин, що заважають формуванню культури спілкування в студентському середовищі.

Педагогічні умови як один з компонентів цілісної педагогічної системи відображають сукупність можливостей освітнього та матеріально-просторового середовища, впливають на особистісний і професійний розвиток усіх учасників освітнього процесу. Визначено педагогічні умови, реалізація яких у студентському середовищі підвищує рівень духовно-інтелектуального розвитку майбутніх лікарів від спілкування. Зазначені педагогічні умови є одним із важливих завдань педагогічних досліджень, становлять наукову новизну дослідження і обумовлюють його практичну цінність. Розкрито роль і практичну значущість суспільно-гуманітарних дисциплін у формуванні культури спілкування учасників освітнього процесу в ЗВМО.

Перспективами подальших досліджень є розроблення й проведення квесту, як популярної форми спілкування сучасної молоді, на тему: «Етика професійного спілкування лікаря з пацієнтами» для викладачів і здобувачів вищої освіти різних освітніх рівнів.

### Література

1. Варданян А. О. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2017. 20 с.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
3. Демянчук М. Р. Компетентнісний підхід до формування культури професійного спілкування майбутніх лікарів // Вісник Черкас. ун-ту. 2016. Вип. 18. С. 45–50.
4. Духновский С. В. Переживание дисгармонии межличностных отношений. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2005. 174 с.
5. Свтушенко Ю. О. Формування деонтологічної культури майбутніх лікарів у навчально-виховному процесі медичного ВНЗ : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2017. 242 с.

6. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение : учеб. для вузов. СПб.: Питер, 2001. 319 с.
7. До питання забезпечення якості освітнього процесу при підготовці майбутніх лікарів: взаємовідносини викладача і студента / Купновицька І. Г., Сабадош Р. В., Купновицька-Сабадош М. Ю., Данилюк О. І. // Прикарпатський вісник НТШ. Теоретична медицина. Пульс. 2018. № 7–8 (52–52). С. 90–94.
8. Леонтьев А. А. Психология общения. М. : Смысл, 1997. 365 с.
9. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций : учеб.пособие для студ. пед. учеб. заведений и слушателей ИПК и ФПК. М.: Юрайт, 2001. Изд. перераб. и доп. 312 с.
10. Оптимізація циклу соціально-гуманітарних дисциплін у вищій освіті України в контексті євроінтеграції : монографія / Б. А. Воронкова, М. А. Дебич, Н. М. Дем'яненко, Н. О. Дівінська та ін.; за заг. ред. Г. В. Онкович. Київ, 2014. 326 с.
11. Рибалко Л. С., Гепенко Л. О. Міжкультурне виховання як складова професійної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти // Наукові записки кафедри педагогіки. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2018. № 44. С. 215–224.
12. Хоменко К. П. Толерантність як професійна компетентність лікаря // Посттравматичний стресовий розлад: дорослі, діти та родини в ситуації війни: міжнар. наук.-практ. вид. / заг. ред. : І. Маноха, Г. Собчук. Варшава; Київ : ПАН; Гнозис, 2018. Т. II. С. 533–545.
13. Шевель Т. О. Особливості формування культури усного професійного спілкування майбутнього лікаря // Гуманітарний корпус : зб. наук. ст. з актуальних проблем філософії, культурології, психології, педагогіки та історії. Вип. 18. Вінниця : ТОВ «ТВОРИ», 2018. С. 113–116.
14. Шевченко О. М. Формування соціокультурної компетенції майбутнього лікаря // Неперервна педагогічна освіта XXI століття : зб. матеріалів XV Міжнар. пед.-мистецьких читань (Київ, 6-7 грудня 2017). Київ : Талком, 2018. Вип 1 (13). С. 98–103.

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ І ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ЛІКАРІВ НОВІТНІМИ ЗАСОБАМИ ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ**

**М. Ю. Котелюх**

к. мед. н, асистент кафедри внутрішньої медицини № 2, клінічної імунології та алергології  
ім. академіка Л. Т. Малої, Харківський національний медичний університет

Успішність навчання і виховання здобувачів вищої освіти залежить не лише від їхніх навчальних реальних можливостей, але й від педагогічної майстерності викладача. Науково-педагогічні працівники закладу вищої медичної освіти (ЗВМО) вимушені постійно підвищувати рівень педагогічної майстерності, оскільки з кожним роком змінюється нове покоління молоді, його традиції і звички. До освітнього процесу приєднуються іноземні здобувачі вищої освіти, котрі є представниками інших національностей, менталітету, звичаїв і традицій.

Педагогічні науки також не залишаються без змін, вони наповнюються новітніми засобами педагогічної майстерності. Це дозволяє викладачеві оволодівати основами педагогічної діяльності на засадах гуманізму й партнерських стосунків, будувати співробітництво із майбутніми фахівцями. У свою чергу новітні засоби педагогічної майстерності сприяють виявленню індивідуальних здатностей здобувачів вищої освіти, розширюють межі їхньої самореалізації в освітній діяльності, виховують уміння професіоналізму й конкурентоспроможності на ринку праці. Головне, на нашу думку, є те, що засоби педагогічної майстерності допомагають розкрити інтелектуальний потенціал майбутніх фахівців. Інтелектуальні вміння й навички особистості є невід'ємною складовою професійної компетентності сучасних лікарів. Для того, щоб надати кваліфікаційну допомогу пацієнтам, лікареві необхідно мати критичне й адекватне мислення, аналізувати причини появи хвороби, порівнювати показники обстежень різних років, узагальнювати думки й висновки медичних працівників різного фаху, котрі надавали консультації, знаходити оптимальні шляхи лікування й володіти професійною етикою. Та ще важливий факт інтелектуальної вихованості — спілкування з родичами пацієнтів, яким необхідно пояснювати про моральний і матеріальний аспекти допомоги хворому. Бувають випадки, коли медичні працівники грубо поводяться з пацієнтами, спілкуються зверхньо і цинічно, не хочуть задумуватися над проблемами хворих.

На основі аналізу наукових праць [1–9], суть поняття «педагогічна майстерність» розуміємо як сукупність особистісно-професійних якостей особистості, що забезпечують самоорганізацію високого рівня професійно-педагогічної діяльності на рефлексивній основі. До таких важливих якостей викладача слід віднести педагогічні здібності, професійні нахили, комунікативні вміння, а також вміння навчати й виховувати майбутніх фахівців на засадах співробітництва. До елементів педагогічної майстерності вчені І. Зязюн, Л. Крамущенко, І. Кривонос та інші [6] відносять гуманістичну спрямованість, професійну компетентність, здібності до педагогічної діяльності, педагогічну техніку, основи спілкування на професійному рівні.

Інтелектуальне навчання і виховання майбутніх лікарів тісно пов'язане з проблемою формування акмеологічної компетентності особистості як викладача, так і здобувачів вищої освіти [3]. Пояснимо це тим, що

сучасній людині важливо постійно усвідомлювати й прагнути до самовдосконалення та самовиховання в професійній діяльності, презентувати свої кращі здобутки й результати продуктивної діяльності, мобільно реагувати на нові події й обставити, зміни в суспільстві й виробництві. Саме така людина зможе бути самодостатньою і впевненою в житті. Нині ще недостатньо ми поширюємо інформацію про акмеологічну компетентність лікарів, її значущість для набуття кваліфікації і професіоналізму в роботі. Тому в процесі підготовки майбутніх лікарів, у тому числі й іноземних здобувачів вищої освіти, слід використовувати такі засоби педагогічної майстерності, які будуть допомагати їхньому акмеологічному і професійному зростанню.

У педагогічній науці термін «інновація» означає оновлення, новизну, зміни, що відбуваються в освітньому середовищі будь-якої країни. Учена Т. Твердохліб [9] до інноваційних засобів навчання і виховання школярів відносить колажі, флешмоби, екологічні десанти, відкриті мікрофони, шкільні референдуми, тематичні дискотеки, виховні проекти, тренінги, котрі сприяють творчому пошуку оригінальних, нестандартних рішень різноманітних педагогічних проблем.

До новітніх засобів педагогічної майстерності віднесемо такі прийоми, методи, форми, педагогічні технології, інформаційно-комунікаційні технології, за допомогою яких підвищується педагогічний професіоналізм викладача, посилюється пізнавальний здобувачів вищої освіти до освітнього процесу, підвищується результативність навчання й виховання майбутніх фахівців, зокрема їхнього інтелектуального навчання і виховання.

*Акмеологічні тренінги* є новітнім засобом педагогічної майстерності, суть цього засобу полягає в організації і стимулюванні майбутніх фахівців до самопізнання і професійного проектування. Згідно теорії і практики проведення тренінгів, у цьому випадку це виконання учасниками освітнього процесу вправ на розкриття внутрішнього потенціалу. Особливістю таких тренінгів є те, що вони проводяться під керівництвом викладача, однак не завжди в аудиторії, а можуть бути організовані в дистанційному режимі, тобто в домашніх умовах. Виконання акмеологічних тренінгів пов'язане з розвитком інтелектуальних здатностей майбутніх іноземних лікарів, оскільки виконання вправ на самопізнання потребує критичного мислення, гнучкості мисленнєвих дій, сформованих умінь аналізувати власні дії і вчинки, робити висновки щодо вдосконалення професійних якостей і кваліфікації майбутнього медичного працівника. Наведемо приклади таких вправ до тренінгу «Пізнай себе: сьогодні і завтра» для здобувачів вищої освіти.

Вправа 1. Уявіть собі, що Ви складаєте сценарій виступу серед колег на медичному симпозиумі. Запланували тему, зміст доповіді до 5–8 хв. На симпозиумі були присутні журналісти і репортери. Після доповіді Вам поставили запитання. Коли у Вас з'явилися професійні інтереси та чим Ви поясните наукову захопленість озвученою проблемою? Що Ви відчували, коли готувалися до публічного виступу? Ви отримали задоволення від виступу на медичному симпозиумі? Що у Вашому професійному житті має змінитися? Як би Ви змінили тему і зміст виступу, якщо це були б пацієнти та їхні родичі? Що Ви заплануєте змінити в собі, щоб краще розуміти потреби пацієнтів? До якого висновку Ви дійшли?

Вправа 2. Погодьтеся, що специфіка Вашої професійної діяльності зобов'язує надавати допомогу пацієнтам похилого віку. Поговоріть з собою в кінці робочого дня. Знайдіть відповіді на запитання. У чому полягає специфіка спілкування з такими пацієнтами і що я про це знаю? Чи маю я досвід такого спілкування у власній родині? Чи маю я право робити зауваження й докоряти людині похилого віку? Як мені навчитися контролювати власні дії і вчинки в екстрених ситуаціях? Як виглядить ситуація, коли правда на боці пацієнта? Як почуватися пацієнт у нових обставинах? Чи готовий пацієнт мені «відкрити душу і серце», розповісти про наболіле?

Такі вправи є доступними для майбутніх іноземних лікарів, оскільки вони стосуються їхніх роздумів, досвіду поведінки у власній сім'ї, про яку вони згадують, порівнюють приклади спілкування з пацієнтами різного віку. Здавалося, чи можливо простими реченнями зрозуміти власну душу, відчути іншу людину? Однак, як свідчать результати співбесіди з такими здобувачами вищої освіти, настрої у них позитивний і вони готові вислуховувати й допомагати пацієнтам.

Інтелектуальний потенціал майбутніх іноземних лікарів розкривають і формують такі сучасні форми, як квест, флешмоб. *Квест*, на відміну від акмеологічних тренінгів, є грою, що вимагає колективного розв'язання поставлених завдань, правильного і точного спілкування між учасниками, між капітаном і учасниками гри. Відомо, що для квестів характерним є наявність умовних станцій, на яких заховані завдання з потрібними вказівками. У нашому випадку пропонуємо квест «Мобільна медична допомога населенню», виконання якого спрямоване на активізацію інтелектуальних здібностей учасників освітнього процесу, а саме: тих, хто складає завдання і тих, хто їх виконує. Наведемо приклади таких завдань.

Завдання для станції «Палата хворого». Пацієнт відмовляється від лікування, впевнений, що йому так багато приписів не потрібно, оскільки раніше від лікувався лише нетрадиційними способами. Ваші дії і методи роботи з пацієнтами?

Завдання для станції «Медичний консиліум». Родичі хворого не погоджуються з висновками медичного консиліуму та вважають, що їм не поталанило з лікарями. Вони мають сумніви щодо доцільності призначених



медичних препаратів. Загалом на їхню думку, особисто лікарі пов'язані з фармацевтичними представниками і мають користь з цього. Ваші дії і методи роботи з родичами хворих?

Доречно зазначити, що проведення квесту є сприятливим не лише для інтелектуального розвитку майбутніх вітчизняних та іноземних лікарів, але й створення іншомовного освітнього середовища в ЗВМО [7]. Виконання завдань вимагає від здобувачів вищої освіти правильного тлумачення проблеми, розуміння її, оригінального творчого розв'язання. У виконанні завдань практикується українська та іноземні мови лікаря. Доцільно зауважити, що саме під час квесту майбутні лікарі уявляють цілі співробітництва та партнерства, розуміють значущість колективного розв'язання проблем.

*Дебрифінг* як форма педагогічної майстерності, яку можливо використовувати на заняттях з внутрішньої медицини, клінічної імунології та алергології для іноземних здобувачів вищої освіти. Як зазначає В. Вихрущ та інші [2], технологія дебрифінгу є різновидом зворотного зв'язку між учасниками освітнього процесу з метою аналізу підсумків спільної діяльності і визначення якості навчання. Це процес перегляду суджень або думок учасників інтерактивного навчання, що супроводжується обговоренням і порівнянням можливих альтернатив розв'язання проблемних ситуацій. Інноваційний підхід полягає в тому, що під час дебрифінгу головним є те, як надати можливість здобувачам вищої освіти самостійно знаходити правильні варіанти розв'язання ситуацій і виявляти допущені помилки, а не розпочинати з правильних чи неправильних суджень. У такий спосіб майбутні іноземні лікарі розвивають у собі здібності до самостереження, самоаналізу, виконують професійні ролі на творчому рівні.

*Технологія ліквідації тупикових ситуацій* — це знаходження нетипових варіантів розв'язання ситуацій, що вимагає від учасників освітнього процесу відмінної фахової підготовки і високого інтелектуального рівня розвитку особистості. Учені [2] наводять загальний план дій стосовно цієї технології. Це вироблення правил перетворень, за рахунок чого можна піддати сумніву наявне незадовільне розв'язання проблеми; пошук нових взаємозв'язків між частинами наявного бракованого результату; переоцінка проблемної ситуації. Зазначені дослідники наводять терміни і висловлювання, що допомагають розв'язати тупикові ситуації, а саме: замінити, скомбінувати, адаптувати, модифікувати, зменшити або збільшити, застосувати в іншій галузі, виключити, змінити на протилежне. У названих дієсловах закладено нові варіанти розв'язання проблеми. Такий засіб педагогічної майстерності вимагає глибокого занурення в зміст проблеми, а для цього потрібні неабиякі інтелектуальні здібності. Для майбутніх медиків названий засіб дозволяє усувати прогалини в професійній підготовці, стимулює їх до мислення, співставлення фактів, знаходження причинно-наслідкових зв'язків.

Останнім часом серед молоді активно використовується такий засіб, як *флешмоб*. Як зазначають дослідники [5; 9], флешмоб — це спланована масова акція, зазвичай організована через Інтернет або інші сучасні засоби комунікації, у якій велика кількість людей оперативно збирається у громадському місці, протягом декількох хвилин виконує заздалегідь узгоджені дії (сценарій), і потім швидко розходяться. Техніка класичного флешмобу дотримується девізу «Флешмоб поза релігією, поза політикою, поза економікою». Флешмоб яскраве дійство, в якому бере участь, головним чином, молодь. На перший погляд здається, що зібралися й розійшлися люди в призначеному місці — до чого тут інтелект. Однак, участь молоді людини у масових заходах має бути обдуманною, а не спонтанною. Для цього потрібні розвинений інтелект і мобільні якості учасників флешмобу.

Особливо важливою для іноземних здобувачів вищої медичної освіти є *комунікативна технологія*, котра, на думку вітчизняних учених Л. Рибалко, Г. Твердохліб, Р. Черновол-Ткаченко, є невід'ємною технічною компонентою іншомовного освітнього середовища [7]. Така технологія зорієнтована на навчання, що адекватне процесу реального спілкування завдяки моделюванню нових форм мовленнєвої взаємодії. Зазначені автори іншомовне освітнє середовище розкривають як сприятливі обставини для самореалізації суб'єктів освітнього процесу, які задовольняють потреби вчителів та учнів спілкування іноземними мовами із зарубіжними освітянами, підвищують їхню компетентність у галузі іноземних мов та забезпечують продуктивне виконання спільних освітніх проектів. У такому середовищі формуються вміння суб'єктів освітнього процесу адекватно й практично використовувати мову в конкретних ситуаціях, наприклад, домовленості з партнерами, в розмовах з колегами, а також володіти мімікою, жестами, рухами та інтонаційними засобами виразності мовлення.

Учені І. Кудря, І. Скрипник, С. Сорокіна, О. Шапошник, Т. Шевченко та ін. надають перевагу *кейс-методу* в освітньому процесі ЗВМО [8]. Свій вибір вчені пояснюють тими фактами, що на практиці одні й ті ж симптоми можуть бути властиві різним захворюванням. Лікар має проаналізувати симптоми, виявити причини їх появи і зробити клінічний діагноз. З урахуванням результатів основних і додаткових методів дослідження хворого він має виробити тактику лікування, скласти план лікування. Значну роль відіграє кейс-метод у підготовці майбутніх лікарів до виконання функціональних обов'язків. Здобувачам вищої освіти пропонують реальну клінічну ситуацію, розв'язання якої вимагає певний комплекс знань для осмислення й виконання конкретних дій. Такий метод учені використовують під час проведення практичних занять, клінічних і клініко-патологоанатомічних конференцій, у період виробничої практики. На думку вчених, при викладенні клі-

нічних дисциплін кейсовий метод допомагає: знаходити правильні рішення в умовах невизначеності; розробляти алгоритм ведення пацієнтів у клініці; оволодівати навичками дослідження конкретних ситуацій; розробляти план лікування, реабілітаційних та профілактичних заходів; застосовувати отримані теоретичні знання, у тому числі при вивченні інших дисциплін, для вирішення практичних завдань; враховувати точки зору інших фахівців на розглянуту проблему при ухваленні остаточного рішення.

Окрім педагогічних засобів впливу на особистість, назвемо специфічні методи і технології, що відбивають специфіку медичної галузі — телемедичні технології і використання 3D проекції в медицині. *Телемедичні технології* — сукупність організаційних, технологічних і фінансових засобів надання дистанційної консультаційної медичної послуги, за допомогою якої пацієнт або лікар отримують дистанційну консультацію від інших лікарів завдяки телекомунікаціям. До телемедичних послуг відносять дистанційні медичні консультації, проведення діагностичних і лікувальних маніпуляцій, консилиуми, обмін результатами обстеження пацієнтів, медичні відеосемінари і відеоконсультації, відеолекції, що здійснюються у вигляді обміну електронними повідомленнями з використанням телекомунікацій.

Назвемо певні переваги у використанні телемедицини. Прискорюється передача інформації про результати обстежень між різними спеціалізованими клініками без транспортування хворого, уникнення помилок через нерозбірливий почерк лікарів, зменшення термінів обстеження пацієнтів, оптимізація кількості медичних працівників та моніторинг їх роботи, зменшення соціальної напруги за рахунок покращення надання медичної допомоги населенню.

До інноваційних методів роботи лікаря відносять *використання 3D проекції в медицині*. Сучасні пристрої 3D допомагають створювати механізовані штучні руки, штучні судини, що імплантуються пацієнтам замість зношених або пошкоджених, макети відсканованих органів пацієнта, тощо. У процесі підготовки майбутні лікарі мають оволодівати цими методами, як того вимагає їхня кваліфікація.

Інноваційними методами і технологіями є пристрої з AI як *штучний інтелект*. Такі пристрої здатні обробляти й аналізувати великий обсяг інформації, робити висновки і приймати рішення. Завдяки їм економиться час, кошти, ефективніше обслуговуються пацієнти, підвищується діагностична точність і знижується ризик лікарських помилок. Викликає інтерес те, що AI робить висновки про ступінь тяжкості пацієнта і терміновість надання йому допомоги. Залежно від цього буде формуватися черга до лікаря. У мережі Інтернет знаходимо таку інформацію. Медичний чат-бот Ada безпосередньо спілкується з пацієнтами: отримує дані історії хвороби, клінічних і лабораторних досліджень, поточні показники і скарги пацієнтів, швидко аналізує, зіставляє з подібними випадками, науковими доробками з цієї проблеми, дає рекомендації і пропонує записати на прийом до відповідного лікаря чи зв'язатися за допомогою телемедицини [1].

Таким чином, висока кваліфікація сучасного лікаря забезпечується інноваційними прийомами, методами, формами роботи з пацієнтами. Завдяки новітнім засобам педагогічної майстерності формуються інтелектуальні вміння і навички майбутніх лікарів. Використання викладачем у освітньому процесі описаних вище педагогічних засобів підвищує його кваліфікацію і ефективність роботи з іноземними здобувачами вищої освіти.

### Література

1. Будемо здорові. Нові досягнення в медицині. URL: <https://ua.korrespondent.net/tech/4059542-budemo-zdorovi-novidosiahnennia-u-medytsyni>
2. Вихрущ В. О., Гуменюк С. В., Вихрущ-Олексюк О. А. Психодидактика вищої школи: інноваційні методи навчання. Тернопіль : Крок, 2017. 280 с.
3. Гречаник О. Є., Григораш Н. В. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної освіти : монографія // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 9 (200). 144 с.
4. Калашнікова Л. М., Рибалко Л. С., Гармаш С. А. Самореалізація особистості учня в позакласній виховній роботі : навч.-метод. посіб. для вищ. навч. пед. закладів. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2006. 100 с.
5. Методичні рекомендації до проведення педагогічної практики для здобувачів вищої освіти другого (магістерського) рівня другого року навчання / за ред. С. Т. Золотухіної. Харків : Планета-Принт, 2019. 45 с.
6. Педагогічна майстерність: підручник / І. А. Зязюн, А. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ : Вища шк., 1997. 349 с.
7. Рибалко Л. С., Черновол-Ткаченко Р. І., Твердохліб Г. В. Професійна самореалізація педагогів: іншомовне освітнє середовище, технологія самореалізації вчителів іноземної мови : монографія // Бібліотека журналу «Управління школою». Харків : Вид. група «Основа», 2019. Вип. 7 (198). 112 с.
8. Скрипник І. М., Сорокіна С. І., Шевченко Т. І., Кудря І. П., Шапошник О. А. Кейс-метод як приклад інтерактивного навчання студентів-медиків клінічним дисциплінам. URL: [http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/2720/5/keys\\_metod.pdf](http://elib.umsa.edu.ua/bitstream/umsa/2720/5/keys_metod.pdf)
9. Твердохліб Т. С. Педагогічна майстерність класного керівника в організації виховної роботи : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. В. І. Лозової. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2017. 156 с.

## ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ МАЙБУТНІХ ІНОЗЕМНИХ ЛІКАРІВ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ ЯК ОСНОВА МІЖКУЛЬТУРНИХ ВІДНОСИН

Л. О. Гепенко

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи  
Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

У сфері охорони здоров'я людини можна спостерігати певні зміни, що стосуються відкритого вітчизняного й зарубіжного досвіду лікування пацієнтів, права вибору кваліфікованого лікаря й доступності медичних послуг, незважаючи на те, що вони платні. За таких обставин висуваються певні вимоги до особистості лікаря та його функціональних обов'язків. Як зазначає А. Варданян [1], сучасний лікар має володіти не лише українською мовою, але й іноземними мовами, а це, своєю чергою, забезпечить ознайомлення фахівця й використання ним інноваційних медичних досягнень, отриманих у різних країнах. Доцільно зазначити, що таку думку висловлюють й інші дослідники, котрі звужують проблему до вивчення лікарями іноземних мов. У нашому дослідженні дотримуємося іншої точки зору — міжкультурна вихованість лікаря є поняттям ширшим, аніж його комунікативна й мовленнєва компетенції у виконанні професійних обов'язків. Феномен міжкультурної вихованості медичних працівників означає їхню здатність сприймати та розуміти потреби людини незалежно від її приналежності до релігії, звичаїв, традицій іншої країни, будувати міжособистісні взаємини на засадах довіри й партнерства, створювати спільні проекти, спрямовані на поліпшення діагностування й лікування пацієнтів.

На нашу думку, міжкультурні відносини у студентському колективі будуються на основі духовно-інтелектуальної вихованості суб'єктів освітнього процесу. По суті, їхня суб'єктність і полягає в тому, настільки розвинений інтелект людини та її духовний світ.

На практиці спостерігаємо такі тенденції:

- Лікарі розуміють значущість міжкультурного виховання, проте в професійній діяльності не акцентують увагу на проблемі міжкультурної комунікації і на засобах її здійснення, не завжди виявляють міжкультурну толерантність у професійних ситуаціях, недостатньо активні в пошуках способів міжкультурного спілкування, а також співробітництва на партнерських засадах.

- У професійній діяльності бракує духовно-інтелектуальної вихованості лікарів, спрацьовують корисливі цілі й матеріальне заохочення. Не завжди виявляються такі норми моралі, як совість, доброчесність, обов'язок, гідність, авторитет, етична поведінка.

- У закладах вищої медичної освіти (ЗВМО) недостатньо приділяється уваги духовно-інтелектуальному розвитку здобувачів вищої освіти як основи міжкультурних відносин у студентському колективі.

На основі опрацьованого матеріалу зазначимо, що існує низка досліджень, присвячених формуванню професійних компетентностей майбутніх лікарів, зокрема професійно-мовленнєвої компетентності (А. Варданян) [1], міжкультурної комунікативної компетентності іноземних студентів (Н. Калашнік, Т. Пилип) [3; 8], полікультурної компетентності студентів-медиків (А. Щербакова) [12]. Проте праць, у яких розкривалися б шляхи формування міжособистісних компетентностей майбутніх лікарів як вітчизняних, так і іноземних студентів недостатньо. На нашу думку, саме в процесі міжкультурного виховання студентів формуються такі компетентності.

У статті Л. Гепенко та Л. Рибалко [10] певним чином доводиться ідея такої складової професійної підготовки майбутніх лікарів, як міжкультурне виховання в студентському колективі. Однак автори не зацентрували увагу на зв'язки духовно-інтелектуального потенціалу майбутніх іноземних лікарів з побудовою міжособистісних стосунків.

Слід зазначити схожі за змістом праці вчених І. Волошанської, А. Леснянської-Дошак, С. Пілішек, З. Хало, О. Юзьвяк [7; 9; 11], у яких ідеться про потреби міжкультурного виховання молоді в Німеччині, необхідності співіснування людей різного етнічного походження, зокрема тих, хто навчається. У працях вживається термін «міжкультурне виховання» як ставлення молоді до інших людей, так званих «чужих». Учених об'єднує думка про те, що головною складовою міжкультурного виховання є відносини між учасниками освітнього процесу різних національностей на партнерських засадах, що вибудовуються завдяки міжкультурним зв'язкам. Поняття «міжкультурні зв'язки» дослідники трактують як своєрідність і незвичайність, ідентичність і відмінність, стандартність і новизну в поглядах, почуттях, розумінні потреб кожної людини, котрі відбиваються у власних кодексах, конвенціях, формах повсякденної поведінки. Міжкультурними, як на думку науковців, будуть такі стосунки між людьми, за яких стирається культурна окремішність і долаються межі різних систем виховання та стереотипних поглядів.

У дослідженні Вей Чжеюань [2] зазначено, що в європейському просторі вживаються терміни як «полікультурне виховання», так і «міжкультурне виховання». Зміст першого терміна пов'язують зі ставленням на

державному рівні до національних меншин й етнічних груп, котрі проживають на території певної країни, а також гарантуванням їм прав на вивчення рідної мови, збереження власної культури й традицій. Зміст іншого терміна розглядають як процес забезпечення виховання толерантної людини, здатної до комунікації та співпраці з представниками інших культур на засадах партнерства й розуміння потреб кожної людини.

У нашому розумінні міжкультурне виховання майбутніх лікарів є процесом розкриття їхнього професійного й особистісного потенціалу завдяки різним культурам, засвоєння вітчизняними й іноземними студентами досвіду співпраці й партнерства в медичній сфері, формування здатності обмінюватися передовими ідеями діагностування й лікування хворих, об'єднуватися й створювати інноваційні світові технології подолання захворюваності людини.

На основі аналізу наукових праць (Вей Чжеюань, Д. Данко, І. Козубовська) виокремимо такі складники міжкультурного виховання майбутніх лікарів, як міжкультурна комунікація, міжкультурна толерантність, міжкультурна ідентичність. Так, у статті Д. Данко та І. Козубовської [5] обґрунтовуються потреби формування готовності іноземних студентів до міжкультурної комунікації, зазначається, що навчання іноземних студентів має певну специфіку й викликає проблеми, наприклад, мовний бар'єр, недостатній рівень обізнаності щодо особливостей та закономірностей становлення українського соціуму. Результати аналізу свідчать про те, що міжкультурна комунікація є більш ґрунтовною проблемою й не обмежується лише мовною проблемою. Сутність проблеми полягає в тому, що при діловій зустрічі представників різних культур не завжди усвідомлюють свої культурні стереотипи та установки, вважають свої погляди усталеними й «нормальними», не поступаються один одному і не беруть до уваги такі ж погляди інших людей. У такому випадку комунікантам складно знайти спільну робочу мову.

Нам імпонує думка науковців щодо пояснення змісту готовності студентів до міжкультурної комунікації у складі таких компонентів, як позитивна установка на співробітництво й формування довірливих робочих стосунків у процесі комунікативної взаємодії; знання про свою та іншу культуру, традиції, особливості вербального й невербального спілкування комунікантів; уміння ефективної комунікативної взаємодії, котрі забезпечуються сформованими особистісними й професійними якостями фахівців.

У межах пілотного експерименту студентам першого курсу ХНМУ спеціальностей «Стоматологія» та «Фізична терапія. Ерготерапія» (загальна кількість 54 особи) було запропоновано питання, на які отримали відповіді різного характеру.

1. Чи готові Ви у майбутньому співпрацювати з іноземними колегами?

- 1) не готовий, не вбачаю у цьому потреби, оскільки надаю перевагу вітчизняним досягненням — 47 %;
- 2) цілком готовий, адже в міжнародному партнерстві вбачаю подальший розвиток теоретичної і практичної медицини — 32 %;
- 3) готовий, але мені бракує знань з іноземних мов, що заважає вільному міжкультурному спілкуванню — 21 %.

2. Які чинники, на Вашу думку, сприяють готовності лікаря до міжнародного співробітництва й партнерства?

- 1) внесення у робочі програми з навчальних дисциплін суспільно-гуманітарного циклу питань з міжнародного виховання, проведення відповідних позааудиторних заходів — 49 %;
- 2) мені це не цікаво, тому що не збираюся працювати за кордоном — 32 %;
- 3) відкритість і комунікативність особистості, довіра й розуміння іншої людини — 19 %.

3. Якби Ви знали більше про культуру, мову, релігію, традиції інших народів, то Ваше ставлення до них:

- 1) змінилося б у кращий бік, бо ці знання розширили б моє уявлення про традиції інших народів — 43 %;
- 2) не змінилося б взагалі, бо маю власні переконання, які не збираюся змінювати — 39 %;
- 3) змінилися б у гірший бік, бо вони суттєво відрізняються від моїх, а мене це дратує — 18 %.

4. Чи були Ви свідком конфлікту між студентами з різних країн? Якщо так, яка Ваша точка зору щодо розв'язання вказаних конфліктів?

- 1) не замислювався над цим питанням, бо не був свідком вказаних конфліктів — 52 %;
- 2) конфліктів можна уникати, виховуючи толерантне ставлення до представників різних країн — 31 %;
- 3) будь-які конфлікти виникають через особисту невихованість, тому в першу чергу треба підвищувати рівень загальної культури — 17 %.

Після проведення бесіди зі студентами «Народні звичаї і обряди українців» студентам запропонували відповісти на питання:

5. Чи готові Ви запросити на традиційне сімейне свято студентів-іноземців?

- 1) ні, не готовий, бо вважаю, що сімейні свята повинні проходити у вузькому сімейному колі і не збираюся порушувати цю традицію — 47 %;
- 2) так, готовий, із задоволенням поспілкуюся з гостями, поясню значення традиційних символів народних свят — 28 %;
- 3) так, якщо дуже добре їх знаю тому, що не звик запрошувати незнайомих людей до себе додому — 25 %.

Аналіз результатів проведеного анкетування засвідчив, що майбутні лікарі недостатньо орієнтовані на міжнародне співробітництво, не завжди розуміють практичну значущість ділових контактів і партнерства в розв'язанні складних професійних завдань.

Учені Г. Кардашевська та О. Мовчан розглядають питання необхідності формування міжкультурної толерантності як важливої складової професійного становлення особистості майбутнього фахівця-лікаря. На думку дослідників, міжкультурна толерантність має передбачати терпиме ставлення лікаря до всіх типів людей, з якими вони взаємодіють у професійній комунікації. Відмінності в культурі не узагальнені в правила і тому в «професійному спілкуванні лікаря культурні помилки набувають особливого значення, бо можуть спричинити не лише труднощі в спілкуванні, але й стати причиною погіршення стану хворого, зниження ефективності лікування» [4, с. 41].

Міжкультурна ідентичність — це здатність майбутніх лікарів інтегрувати знання й зразки поведінки колег іншої культури, запозичати кращі приклади професійного розв'язання складних лікувальних справ, будувати професійну діяльність на принципах плюралізму мислення та усвідомлення історичних і культурних процесів [8].

Викладаючи в ЗВМО навчальні дисципліни «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Українська мова», зазначимо, що їхній матеріал є сприятливим і доцільним для духовно-інтелектуального розвитку майбутніх іноземних лікарів як основи міжкультурних відносин. Так, святкування Дня української писемності та мови є потужним виховним заходом для порівняння традицій українського народу з традиціями інших країн. Спеціально проведена нами робота була спрямована на формування культури, успадкування духовних надбань українського народу, формування історичної пам'яті. Одним з таких заходів стало «Свято українського Слова». У рамках підготовки до цього свята студенти ознайомилися з історією Дня української писемності та мови, із життєвим шляхом Нестора Літописця, знайшли відомості про «щирого цінителя українського слова» — Петра Яцика. Також були зроблені історичні розвідки з питань історії походження української мови, виникнення української писемності та двох різновидів слов'янських писемних знаків.

Логічним продовженням свята стало виконання вітчизняними студентами (спеціальність «Стоматологія» та «Технології медичної та лабораторної діагностики») творчого завдання: «У повісті «Музикант» Т. Шевченко писав: «Я страшенно люблю дивитися на щасливих людей, і, по-моєму, немає прекраснішого, немає чарівнішого видовища, як образ щасливої людини». Напишіть твір-роздум: «Чи можна бути щасливим, коли ллються сльози матерів...»

На заняттях з іноземними студентами були проведені літературні читання творів Т. Г. Шевченка. Студенти-іноземці самі декламували уривки з творів видатного письменника, а також мали можливість почути вірші у виконанні викладачів та вітчизняних студентів.

Вивчаючи українську мову, студенти-іноземці з перших занять знайомляться з культурою привітання, вчать коротко розповідати про себе, свою родину, свою країну. У подальшому, набувши досвіду, вони будують діалоги, складають невеликі тексти різноманітної тематики. Лексична складова включає такі теми: «Моя сім'я», «В університеті», «Мій робочий тиждень», «Пори року», «Вихідний день», «У магазині».

Вивчення на II курсі розділів «Морфологія» та «Синтаксис. Пунктуація» передбачає подальше ознайомлення студентів із практичними навичками проживання і спілкування у новому для них середовищі. Так багато текстів містять розповіді про види транспорту та способи пересування конкретно по місту Харкову, про сучасні торговельні центри та місця відпочинку. Розглядаються такі теми: «Подорож», «Хобі», «День незалежності», «Релігійні свята в Україні», «Погода в Україні», «Мій університет». Наприклад, при розгляді теми «Хобі» студенти із задоволенням розповідають про свої захоплення, ілюструють свої розповіді фотографіями. А ось при вивченні теми «Релігійні свята в Україні» треба заздалегідь відчувати настрої групи, тому що не всі студенти толерантно ставляться до інших релігій.

Практичні завдання включають вправи, що ознайомлюють іноземних студентів із народним календарем українців, звичаями й обрядами, назвами одягу, взуття, рослин, тварин, страв, грошових одиниць, продуктів та речей, які можна купити в магазині. Наприклад, під час вивчення теми «Числівник» студенти вчать правильно відповідати на запитання «Котра година?», адже вживання у цій відповіді порядкових і кількісних числівників відрізняється від російської мови. Також студенти мають нагоду познайомитися з короткими відомостями про життя і творчість українських письменників, таких як Т. Шевченко, Леся Українка, І. Франко, В. Симоненко, Л. Костенко, В. Сосюра, а також із уривками їхніх творів.

Дуже цікавим, з погляду здобувачів вищої освіти, є заняття з теми «Публічний виступ». Готуючись до цього заняття студенти самостійно обирають тему, що стосується української мови, літератури, медицини або їх поєднання, наприклад тема «Письменники-медики». Під час підготовки студенти звертають увагу на такі елементи:

- формування (для себе) основної ідеї виступу;
- визначення необхідності повідомлення;
- попереднє укладання робочого плану;

- збір матеріалу і його логічна побудова;
- пошук форми повідомлення;
- підготовка технічних засобів та наочних посібників;
- репетиція виступу, що допомагає зробити його цікавим, змістовним і набути навичок, котрі обов'язково знадобляться у подальшому навчанні.

Отже, у дослідженні уточнено термін «міжкультурне виховання» як процес розкриття професійного й особистісного потенціалу завдяки різним культурам, засвоєння вітчизняними й іноземними студентами досвіду співпраці й партнерства в медичній сфері, формування здатності обмінюватися передовими ідеями діагностування й лікування хворих, об'єднуватися й створювати інноваційні світові технології подолання захворюваності людини. Реалізовано ідею духовно-інтелектуального розвитку майбутніх іноземних лікарів як основи міжособистісних стосунків. Доведено, що курси «Українська мова за професійним спрямуванням» та «Українська мова» мають потужний потенціал для міжнаціонального виховання і духовно-інтелектуального розвитку майбутніх іноземних лікарів.

Перспективами подальших розвідок є розроблення методичного семінару з питань міжкультурного виховання майбутніх лікарів для інтернів, магістрантів, аспірантів, викладачів.

### Література

1. Варданян А. Формування професійно-мовленнєвої компетентності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Хмельницький, 2017. 20 с.
2. Вей Чжеюань. Міжкультурне виховання студентів вищих навчальних закладів засобами музики : дис.... канд. пед. наук : 13.00.07. Київ, 2018. 260 с.
3. Калашнік Н. В. Формування міжкультурної комунікативної компетентності у іноземних студентів у вищих медичних навчальних закладах України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Умань, 2015. 20 с.
4. Кардашевська Г. Е., Мовчан О. О. Міжкультурна толерантність як одна з найважливіших морально-етичних цінностей майбутнього лікаря // *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2012. № 4. С. 38–43.
5. Козубовська І. В., Данко Д. В. Формування готовності іноземних студентів-медиків до міжкультурного спілкування // *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Сер. Педагогіка. Соціальна робота / гол. ред. І. В. Козубовська*. Ужгород : Говерла, 2017. Вип. 1 (40). С. 136–138.
6. Кульбачко К. Є. Студенти-медики України у інтеркультурному просторі // *Інноваційні тенденції підготовки фахівців в умовах полікультурного та мультілінгвального глобалізованого світу : зб. тез доповідей II Міжвузівської наук.-практ. конф. (11 квітня 2017 р., м. Київ)*. Київ : КНУТД, 2017. С. 138–141.
7. Леснянська-Дошак А., Юзьвяк О. Роль міжкультурного виховання на сучасному етапі розвитку Німеччини // *Молодь і ринок*. 2011. № 3 (74). С. 133–135.
8. Пилип Т. Структурний аналіз міжкультурної компетентності лікарів-терапевтів // *Нова педагогічна думка*. 2016. № 2 (86). С. 90–93.
9. Пілішек С. О. Міжкультурне спілкування як складова професійного спілкування іноземною мовою у міжкультурному середовищі // *Вісник Чернігівського національного педагогічного ун-ту. Сер. Педагогічні науки*. 2016. Вип. 141. С.163–166.
10. Рибалко Л. С., Гепенко Л. О. Міжкультурне виховання як складова професійної підготовки майбутніх лікарів у закладах вищої медичної освіти // *Наукові записки кафедри педагогіки*. Харків : ХНУ імені В. Н. Каразіна. 2018. № 44. С. 215–224.
11. Хало З. П., Волошанська І. В. Досвід Німеччини щодо міжкультурного виховання та його реалізації у вітчизняному навчально-виховному процесі // *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 98. С. 214–218.
12. Щербакова А. В. Формування полікультурної компетентності у студентів-медиків у навчально-виховному процесі вищого медичного навчального закладу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Старобільськ, 2015. 20 с.

## ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ КРЕАТИВНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ

### Н. В. Добровольська

к. пед.н., доцент кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем

Вінницького торговельно-економічного інституту Київського національного торговельно-економічного університету

Проблема формування креативності особистості вже давно привертає увагу педагогів і психологів. Нині, коли відбуваються докорінні соціально-економічні перетворення в Україні вона набуває виняткової актуальності. Від сучасних фахівців, особливо менеджерів, вимагається не тільки високий рівень фахової компетентності, постійне професійне самовдосконалення, але й високий рівень креативності. Розвиток креативності

можна розглядати як важливу складову формування професіоналізму майбутніх менеджерів, оскільки саме креативність дозволить їм ефективно й творчо управляти діяльністю певної організації.

Для визначення особливостей процесу формування креативності майбутніх менеджерів важливе значення має урахування різних філософських і психолого-педагогічних підходів до розуміння сутності креативності.

Водночас слід зазначити, що серед педагогів і психологів відсутня єдність у трактуванні змісту поняття креативності, що ускладнює обґрунтування педагогічних умов формування креативності майбутніх фахівців, зокрема, менеджерів. Аналіз змісту поняття «креативність майбутніх менеджерів» доцільно розпочати зі з'ясування сутності базового поняття «креативність».

Терміном «креативність» («creativity») позначають те, що має безпосереднє відношення до створення чогось нового, чого не існувало раніше: сам процес такого створення, продукт цього процесу, його суб'єкт (або суб'єкти), обставини, в яких творчий процес здійснюється, фактори, що його детермінують, та ін. [1, с. 37]. Тому не випадковим є той факт, що коли мова йде про креативність людини, в першу чергу розуміють творчу особистість, яка нестандартно та оригінально мислить.

Існує думка, що вперше термін було вжито психологом Д. Симпсоном у 1922 р., який вважав, що «креативність» — це «здатність людини відмовитись від стереотипних способів мислення» [2, с. 632]. До наукового дискурсу поняття «креативність» введене в другій половині XX ст. Дж. Гілфордом, який охарактеризував ним «здатність індивіда створювати нові знання й формувати нові навички» [3, с. 444]. Поштовхом до виокремлення креативності як окремого психологічного феномена стали дані про відсутність кореляції між традиційними тестами інтелекту й успішністю розв'язання проблемних ситуацій.

Варто зазначити, що поняття «креативність» трактується у сучасній психолого-педагогічній літературі не однозначно. Відмінності у вихідних методологічних позиціях авторів, складність і багатоплановість досліджуваного феномена зумовлюють наявність у науковій літературі різних підходів до визначення його сутності.

З 60-х рр. XX ст. почалося інтенсивне вивчення креативності, яке стимулювалось політичними й економічними процесами у світі, стрімким розвитком науки, космічними й іншими дослідженнями. Дане поняття використовувалось в теорії творчості для позначення творчих здібностей людини загалом.

Нині поняття «креативність» активно вживається в психологічних та педагогічних працях вітчизняних та зарубіжних учених, однак досі не існує його загальноприйнятого визначення. Загалом нараховується понад сотні дефініцій, що можна пояснити складністю даного феномена. Спектр визначень креативності дуже різноманітний — від метафоричних, як у П. Торренса: «Креативність — це означає копати глибше, дивитись пильніше, виправляти помилки, розмовляти з кішкою, будувати замки на піску, вітати майбутнє» [4, с. 28]; до наукових, де стверджується, що креативність суб'єкта — творчий потенціал і здібності індивіда, які проявляються в ментальних актах, почуттєво-емотивних актопроцесах, у його комунікації з іншими індивідами, а також у різноманітних формах-видах діяльності, ініціативності, активності, пов'язаних зі створенням — репродукуванням — продукуванням тих чи інших предметів, продуктивній діяльності, активності.

У загальному випадку «креативність» розглядається як «універсальна категорія, що визначає здатність людини привносити щось нове в існуючий досвід, спроможність висувати оригінальні ідеї в умовах вирішення або окреслення нових проблем, можливість усвідомлювати недоліки, протиріччя, робити висновки, здійснювати аналіз та оцінку, а також формулювати гіпотези й перевіряти їх відносно складових елементів дослідження, що є прихованими чи непізнаними в певній проблемній, або невизначеній, ситуації» [5].

У психологічних словниках креативність трактується, як: «творчі можливості (здібності) людини, що можуть проявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, що характеризують особистість у цілому або її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення» [6, с. 165]; як «рівень творчої обдарованості, здібності до творчості, що складає відносно усталену характеристику особистості» [7, с. 173].

Психологічна енциклопедія термін «креативність» трактує як «рівень творчої обдарованості, здібностей до творчості, що проявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності і становлять відносно стійку характеристику особистості» [8, с. 181].

Спільним у цих визначеннях є той факт, що креативність — це здібності до творчості. Проте, слід зауважити, що творчість та креативність це різні поняття. Поняття «креативність» розглядається нами як здатність до творчої діяльності, в той час, як творчість виступає сама по собі як діяльність.

Важливе значення у процесі формування креативності відіграє розуміння її структури. Проте, аналіз психологічних та педагогічних досліджень засвідчує, що в науці ще не склалось єдиної думки щодо структури креативності. У більшості випадків учені вибудовують її структуру за принципом переліку рис, притаманних творчій особистості. Часто ця сума характеристик ніяк не систематизована. Наприклад, американські дослідники назвали кілька десятків креативних якостей, необхідних для наукової творчості, а саме неабияка енергія, винахідливість, кмітливість, пізнавальні здібності, чесність, прямота, безпосередність, прагнення до володіння фактами й законірностями, прагнення до відкриттів, експериментування, гнучкість мислення, здатність легко пристосовуватись

до нових обставин, завзятість, наполегливість, незалежність, здатність визначати цінність явищ і висновків, здатність до співпраці, інтуїція, прагнення до духовного зростання й розвитку, здатність дивуватись, орієнтуватися в проблемі, робити чіткий звіт про її стан, спонтанність, адаптивна гнучкість, оригінальність, здатність до швидкого набуття нових знань, відкритість новому досвіду, здатність долати межі, стереотипи, відступати, відмовлятися від своїх ідей і теорій, працелюбність, здатність до конструювання складних структур з елементів, до синтезу, аналізу, узагальнення, комбінування, диференціювання, самовираження; ентузіазм, внутрішня зрілість, скептицизм, сміливість, мужність, толерантність до тимчасового безладу, хаосу; прагнення до усамітнення, підкреслювання свого «Я», терпимість до неясності, двозначності, невизначеності. На жаль, у цьому переліку відсутнє виокремлення основних і другорядних рис творчої особистості, також немає їх обґрунтування.

Стверджується, що провідну роль у структурі креативності відіграє мотивація (Т. Амабайл, Д. Треффінджер, К. Урбан); продукт креативного процесу повинен відрізнятися оригінальністю, свідомістю, виразністю й економією (П. Джексон, А. Кестлер, С. Мессик); креативні досягнення неможливі без специфічних знань з проблеми креативності (Т. Амабайл) і володіння методами й прийомами генерування й аналізу ідей (Д. Треффінджер, К. Урбан).

На перших етапах свого дослідження Дж. Гілфорд включав до структури креативності окрім дивергентного мислення здатність до перетворень, точність вирішення й інші власне інтелектуальні параметри. Тим самим наголошувалося на позитивному зв'язку між інтелектом і креативністю. В ході численних подальших експериментів з'ясувалося, що високоінтелектуальні досліджувані можуть не проявляти творчої поведінки при рішенні проблем, однак не буває низькоінтелектуальних креативів [9].

Т. Амабайл пропонує модель креативності, що ґрунтується на взаємодії трьох компонентів: 1) навички, пов'язані із певною галуззю знань (domain-related skills) — знання у певній галузі, технічні навички і талант у спеціальній галузі; 2) креативні навички (creativity-related skills) — робочий стиль мислення, евристики для генерування нових ідей та особистісні риси; 3) мотивації — бажання зробити якусь справу заради неї самої чи зацікавлення діяльністю певної людини у певний час [10].

К. Батовріна, на основі аналізу робіт Дж. Гілфорда, Е. Торренса, Е. де Боно, Я. Пономарьова, В. Дружиніна, Ф. Баррона та ін. виявила 28 особових чинників креативності: дивергентність мислення, оригінальність мислення, семантична гнучкість, здатність до виявлення і постановки проблеми, здатність до генерування великого числа ідей, здатність до аналізу, здатність долати стереотипи, здатність знаходити безліч асоціацій, допитливість, прагнення до досконалості, здатність йти на ризик, мотивація, образна пам'ять, емоційність, спонтанність поведінки, цілеспрямованість, здатність до загостреного сприйняття дисгармонії, упевненість в собі, індивідуалізм, «чіпкість» уваги, уява, інтуїція, здатність до фантазування, установка на позитивне сприйняття і застосування нововведень, самостійність і незалежність суджень, темпераментність, прозорливість, здатність розглядати явища і події з різних точок зору [11].

Найчастіше у визначенні структури креативності виокремлюють два основні компоненти — когнітивний та особистісний. Когнітивний компонент, за Дж. Гілфордом, містить такі складники: чутливість до проблеми; швидкість мислення — здатність генерувати певну кількість нових ідей за одиницю часу; гнучкість мислення — здатність легко й невимушено переходити від одного класу ідей до іншого, здатність породжувати ідеї, віддалені одна від одної; оригінальність мислення — здатність відповідати на подразники нестандартно, продукувати своєрідні ідеї й образи; здатність удосконалювати об'єкт, наповнюючи його додатковими компонентами, образами, ідеями; здатність розв'язувати проблеми, тобто здатність до аналізу й синтезу [12, с. 448].

П. Торранс запропонував свій варіант когнітивного компонента креативності: чутливість до проблем; почуття недостатності своїх знань; чутливість до відсутніх елементів і дисгармонії; усвідомлення проблеми, пошук розв'язку; здогади, пов'язані з тим, чого не вистачає для розв'язання; формулювання гіпотез, їх перевірка, модифікація, а також повідомлення результатів [4, с. 72]. На думку психолога, високо креативним суб'єктам притаманні такі риси характеру: упевненість у власних силах; підвищена увага до свого «Я»; почуття гумору; толерантність до стану невизначеності, здатність відстоювати свою думку.

До особистісного компонента можна віднести, на нашу думку, такі, визначені Л. Виготським [13] та С. Рубінштейном [14] якості особистості: силу Я-концепції (упевненість у собі, силу характеру, наполегливість), домінантність (самостійність, сміливість, незалежність, ігнорування соціальних умовностей і авторитетів, здатність відстоювати власну думку за умови нестачі інформації); радикалізм (гнучкість, експериментальне ставлення до життєвих проблем, критичне ставлення до стереотипів і догм; терпимість до стану невизначеності); здатність проникнути в проблему, особистісну зрілість і водночас «дитячість» світосприймання, працьовитість, енергійність, схильність до ризику, намагання виділитись, почуття гумору, емоційну стійкість та ін.

А. Маслоу доповнив цей перелік такими якостями: прагнення до самореалізації, захопленість справою як покликанням; щирість, відкритість поведінки; незалежність суджень; упевненість у власних силах; ініціативність і гнучкість; високий ступінь критичності; дитяча сприйнятливості і відкритість новому [15].



Х. Швет вважає, що особистісний компонент креативності включає незалежність, високі особистісні стандарти, неконформність оцінок і суджень; відкритість (готовність сприймати свої й чужі фантазії); сприйнятливості до нового й незвичайного; толерантність до невизначених і невіршених ситуацій; конструктивну активність у цих обставинах; розвинуте естетичне чуття, прагнення до краси [9, с.245]. На думку Г. Альтшуллера, креативній особистості притаманні шість основних якостей: здатність сміливо вибирати вартісну мету й зробити її головним вектором своєї діяльності; здатність бачити проблеми, розв'язання яких є необхідним і достатнім для досягнення мети; здатність працювати планомірно; висока працездатність під час виконання своїх планів; добра техніка розв'язування творчих завдань; уміння за будь-яких обставин відстоювати свої ідеї й тримати удар [16].

Д. Перкінс запропонував модель параметрів і характеристик креативності, яку назвав моделлю шестикі-нечних сніжинок. Основними її елементами є: наявність сильного внутрішнього спонукання, обов'язку перед власними принципами: творець схильний до ускладнення, реорганізації, асиметрії; він одержує насолоду, кидаючи виклик хаосу і пробиваючись до розв'язку і синтезу; здатність виходити за межі при рішенні проблем: так, наприклад, учені вважають «гарними» лише питання, що дають цікаві, несподівані відповіді, що дозволяє поглянути на проблему з іншого боку, отримати креативне рішення чи зробити відкриття; ментальну мобільність, що дає творчим особистостям можливість знаходити нові перспективи при рішенні традиційних чи нестандартних проблем: такі особистості схильні думати і міркувати «всупереч»; міркуючи метафорично і за аналогією, вони зрештою приходять до припущень, що призводять до рішення; готовність ризикувати і помилятися: творчі особистості здатні навчатися на власних помилках; «працюючи» на межі можливостей, там, де великий ризик помилки, обдаровані люди з більшою імовірністю видають нові креативні результати; прийняття сторонніх точок зору: креативні особистості схильні не тільки критично розглядати і аналізувати власні ідеї чи пропозиції, але також адекватно сприймають чужу думку чи критику, вони об'єктивні, що означає вихід за межі свого «Я», пошук і облік порад компетентних колег, перевірку своїх ідей; внутрішню мотивацію: творці занурюються у процес діяльності за власним бажанням, не заради зовнішніх матеріальних стимулів, їхню роботу каталізує насолода, задоволення і користь від роботи [17, с. 119].

Проаналізувавши різноманітні варіанти структури креативності, ми слідом за Дж. Гілфордом, Н. Вишняковою, Д. Симпсоном, П. Торрансом, Е. Фроммом та ін. вважаємо, що креативність як складна інтегративна характеристика особистості ґрунтується на взаємозв'язку різних психічних явищ, що найбільш повно відображають її творчі риси.

Т. Барішева зробила спробу вивести інваріантну формулу креативності дорослих, яка полягає в тому, що креативність — це мотивація (дивергентність, здатність до перетворень) та естетичні параметри (формотворчість, перфекціонізм, асоціативність) [18]. Вважаємо таку структуру креативності неповною через відсутність когнітивного та операційного компонентів.

І. Гриненко визначив структуру креативності майбутнього вчителя, що включає п'ять компонентів: мотиваційний (передбачає формування мотивації успіху); емоційно-ціннісний (сприяння стану психофізіологічної когерентності та прийняття майбутніми учителями засад культури); когнітивного (засвоєння студентами спеціфічних знань психолого-педагогічних основ креативності); конативний (оволодіння спеціфічними навичками — прийомами і методами генерування та аналізу ідей); результативного (створення креативного навчального продукту — тексту) [19, с. 51].

В. Фрицюк у структуру креативності майбутніх учителів виділено наступні компоненти: когнітивний — типові для креативів характеристики мислення і сприйняття; емоційно-мотиваційний — установка на професійну значущість цієї якості, на її особистісно-ціннісне значення, що розвивається від позитивного емоційного ставлення до стійкої потреби у творчій діяльності; поведінковий — характеризує реалізацію креативних рис на поведінковому рівні [20, с. 55].

Врахування результатів аналізу різних підходів до структурування змісту креативності, а також вимог до особистості менеджера дало підстави виділити такі основні компоненти креативності майбутнього менеджера: 1) мотиваційно-ціннісний — передбачає наявність внутрішньої мотивації до творчої самореалізації, віри у свої можливості; 2) когнітивний — передбачає оволодіння студентами загальними та спеціальними знаннями, пов'язаними з креативністю в управлінні; 3) поведінковий — визначається уміннями побачити проблему, а також знайти оригінальні й продуктивні шляхи її вирішення.

Мотиваційно-ціннісний компонент характеризує мотиваційний аспект креативності майбутніх менеджерів: структуру мотивів вибору професії менеджера, навчально-професійної діяльності та професійного самовдосконалення, ієрархію професійно-ціннісних орієнтацій. Творча мотивація справляє суттєвий вплив на успішність розвитку креативності студентів. Від готовності до творчості залежить не тільки ефективність навчальної діяльності майбутніх менеджерів, але й реалізація їхньої креативності у майбутньому. Важливе значення має також зацікавлення творчою діяльністю, захопленість тією чи іншою професійною проблемою.

На важливому значенні ціннісних орієнтацій, мотивів у структурі особистості менеджера акцентується увага у працях багатьох дослідників. Необхідною умовою формування креативності майбутнього менеджера невиробничої сфери є відповідна мотивація, бажано внутрішньої природи. Так, Т. Амабайл [10] та Дж. Хейс [21] підкреслюють роль внутрішньої мотивації, що виникає як реакція індивіда на внутрішні властивості задачі, що стоїть перед ним. Вони стверджують, що не існує суто когнітивних змінних, за якими можна було б ідентифікувати здатну до творчості особистість, бо відмінність у сформованості креативності залежать від варіативності у мотивації, що веде до когнітивних розходжень, наприклад, приводячи до різниці в інтенсивності оволодіння і розмірах необхідних знань і умінь.

Відкритість та толерантності до невизначеності для менеджера є невід'ємною рисою. Опір груповому тиску, автономність мислення, принаймні у визначені інтервали часу, готовність йти на ризик сприяє виникненню віддалених асоціацій, схильність до гри й експериментування сполучаються зі швидкістю та гнучкістю, толерантність до невизначеності — із захопленістю. Зауважимо, що жоден компонент сам по собі не може забезпечити творчий процес, що веде до креативного продукту.

Якщо розглянути структуру креативної особистості менеджера як суб'єкта управлінського процесу, в ній можна визначити додатково такі якості: проблемне бачення предмета; вміння висувати гіпотези, оригінальні ідеї; здатність до дослідницької діяльності; здатність до виявлення протиріч; умінь аналізувати, інтерпретувати та синтезувати інформацію; вміння планувати і організовувати особисту працю і раціонально використовувати робочий час; здатність до аутодидактичних функцій (самоконтроль, самооцінка, самоаналіз); знання та досвід ефективних технологій між особистісного спілкування; пошуково-креативний стиль мислення тощо.

Когнітивний компонент креативності майбутніх менеджерів невиробничої сфери відображає інформаційний аспект креативності майбутніх фахівців: обізнаність з особливостями, функціями і завданнями професійної діяльності менеджера невиробничої сфери, її соціальною й особистісною значущістю, знання про професійно важливі якості і здібності, усвідомлення власних професійних інтересів і нахилів. Важливою складовою когнітивного компонента креативності є чіткість уявлень студентів про сутність креативності та розуміння необхідності її розвитку для майбутньої професійної діяльності.

На нашу думку, дивергентне мислення також є складовою когнітивного компонента креативності, адже в процесі професійної діяльності оригінальність, швидкість, продуктивність та гнучкість мислення в прийнятті управлінських рішень є показником професійності менеджера невиробничої сфери. Складові цього компонента креативності були виокремлені ще Дж. Гілфордом [3]: швидкість (легкість, продуктивність) характеризується кількістю ідей, що виникли за одиницю часу; оригінальність — здатність продукувати ідеї, що відрізняються від загальноприйнятих; гнучкість мислення — здатність висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту проблеми до іншого, використовувати різноманітні стратегії рішення проблем; категорія розвиток, уточнення означає, що творче рішення повинно бути досліджено щодо відповідності проблемі та розроблено таким чином, щоб воно могло бути повідомлене значущим іншим.

Вміння знайти проблему, відчути її є важливою основною креативного процесу. Адже саме в допитливості майбутнього менеджера, прагненні до дослідження полягає зв'язок дивергентного мислення з іншими особистісними властивостями.

Зауважимо, що дивергентне мислення, притаманне менеджеру, ґрунтується на широкому сприйнятті, глибокій загальній інформаційній і розумовій базі. Швидке сприйняття, обробка інформації і даних, збереження їх у гнучкій і легко доступній мережній системі пам'яті визначають схильність до швидкого, гнучкого асоціативного мислення. Переформулювання, перевизначення, реконструкція проблеми потребує їхнього аналізу й оцінки корисності. Аналіз, міркування і логічне мислення необхідні для збору і підготовки інформації, що необхідно на початковій стадії творчого процесу; вони потрібні й на кінцевій стадії, коли разом із критичним і оцінним мисленням, відбувається реалізація й удосконалювання творчої ідеї або продукту.

Звичайно, одне лише дивергентне мислення не може привести до творчих досягнень в управлінській сфері. Інсайти є малоімовірними, якщо відсутні знання у відповідній області, оскільки інсайти залежать від одержання, оцінки й інтеграції знань, необхідних і корисних для поданої задачі.

Праця менеджера вимагає високої дисципліни, зосередженості на завданнях. Концентрація і селективність необхідні для збору, аналізу, оцінки й обробки інформації.

Поведінковий компонент креативності майбутніх менеджерів знаходить вияв у різноманітних формах професійно орієнтованої діяльності та поведінки студентів: пізнавальній, творчій активності під час аудиторної навчально-пізнавальної діяльності, наполегливому оволодінні професійними вміннями і навичками під час поза аудиторних занять і виробничої практики, участі в різноманітних формах професійно орієнтованої виховної роботи (екскурсіях, олімпіадах, конкурсах, зустрічах з видатними менеджерами тощо), активному професійному самовдосконаленні, ініціативності у творчій діяльності (квазіпрофесійній) [22, с. 238].

На нашу думку, саме ці властивості є невід’ємними складовими успішної та продуктивної діяльності менеджера, адже управлінська справа базується на постійному вирішенні різноманітних питань та проблем, рівень складності яких коливається від досить легких до, на перший погляд, таких, які неможливо вирішити. Але менеджеру-креативу це вдається, зокрема, завдяки дивергентному мисленню [22, с. 240].

Відповідно до виділених компонентів креативності майбутніх менеджерів нами визначено критерії (спонукально-аксіологічний, інформаційно-пізнавальний та дієво-практичний) та показники її сформованості (табл.). При цьому ми прагнули, щоб критерії достатньо повно і всебічно відображали основні аспекти креативності студентів. Зміст кожного критерію конкретизовано за допомогою комплексу показників, які дають змогу зафіксувати й оцінити міру прояву відповідного аспекту креативності майбутніх менеджерів.

Таблиця

Структура креативності майбутнього менеджера

Компоненти / критерії	Показники
<b>Мотиваційно-ціннісний</b> КРИТЕРІЙ: Спонукально-аксіологічний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• наявність внутрішньої мотивації до творчої самореалізації на посаді менеджера невиробничої сфери;</li> <li>• готовність вирішувати управлінські завдання в ситуаціях невизначеності;</li> <li>• мотивація саморозвитку, віра в свої можливості</li> </ul>
<b>Когнітивний</b> КРИТЕРІЙ: Інформаційно-пізнавальний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• знання в галузі менеджменту, бізнесу, маркетингу, знання технологій управлінської діяльності;</li> <li>• швидкість (як здатність майбутніх менеджерів генерувати певну кількість ідей за одиницю часу), гнучкість (як здатність бачити альтернативи), оригінальність (як прагнення до самостійності управлінських рішень), асоціативність мислення;</li> <li>• знання особливостей розвитку організацій та їхньої конкурентоспроможності</li> </ul>
<b>Поведінковий</b> КРИТЕРІЙ: Дієвопрактичний	<ul style="list-style-type: none"> <li>• володіння прийомами генерування й аналізу ідей, ініціатива в діяльності;</li> <li>• здатність впливати на підлеглих, контактність;</li> <li>• базові управлінські навички, досвід творчої діяльності</li> </ul>

Показниками спонукально-аксіологічного критерію сформованості креативності майбутніх менеджерів ми визначили: наявність внутрішньої мотивації до творчої самореалізації на посаді менеджера; готовність вирішувати управлінські завдання в ситуаціях невизначеності; мотивація саморозвитку, віра в свої можливості.

Показниками інформаційно-пізнавального критерію креативності майбутніх менеджерів є: знання в галузі менеджменту, бізнесу, маркетингу, знання технологій управлінської діяльності; швидкість (як здатність майбутніх менеджерів генерувати певну кількість ідей за одиницю часу), гнучкість (як здатність бачити альтернативи), оригінальність (як прагнення до самостійності управлінських рішень), асоціативність мислення; знання особливостей розвитку організацій та їхньої конкурентоспроможності.

Показниками дієво-практичного критерію сформованості креативності майбутніх менеджерів визначено: володіння прийомами генерування й аналізу ідей, ініціатива в діяльності; здатність впливати на підлеглих, контактність; базові управлінські навички, досвід творчої діяльності.

Таким чином, зважаючи на погляди українських і зарубіжних дослідників креативності, ми виокремили наступні структурні компоненти креативності майбутніх менеджерів: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, поведінковий (критерії: спонукально-аксіологічний, інформаційно-пізнавальний, дієво-практичний). Усі вони взаємозв’язані й взаємозалежні, жоден з них сам по собі не може забезпечити значних креативних досягнень менеджера невиробничої сфери. Лише гармонійне поєднання цих складових, їхній гармонійний розвиток сприятиме становленню майбутнього менеджера як дійсно креативної особистості.

### Література

1. Гнатко Н. М. Преобразование потенциальной креативности в актуальную в ходе овладения шахматной игрой : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 /РАН Ин-т психологии. М., 1993. 255 с.
2. Курочкина А. Ю. Исследования креативности: постановка проблемы // Проблемы развития инновационно-креативной экономики : сб. научных статей по итогам Международной научной конференции / под общ. ред. проф. Горелова Н. А., проф. Мельникова О. Н. (С.-Петербург, 19-20 мая 2009 г.) С. 630–639.
3. Guilford J. P. Creativity // American Psychologist. 1950. V. 5. P. 444–454.
4. Torrance E. P. The nature of creativity as manifest in its testing. The blazing drive : the creative personality. NY : Bearly Limited, 1987. 123 p.
5. Дмитрук С. В. Розвиток креативності студентів в умовах дозвілля засобами туристських ігор : автореф. дис. ... канд. пед. н. : спец. 13.00.06 «теорія, методика і організація культурно-просвітньої діяльності». 2007. 20 с.

6. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. Изд 2-е, перераб. и доп. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
7. Краткий психологический словарь / ред.-укл. Л. А. Карпенко; під заг. ред. А. В. Петровського, М. Ч. Ярошевського. Вид 2-е. Ростов-на Дону : Фенікс, 1998. 512 с.
8. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. Степанов. К. : «Академвидав», 2006. 424 с.
9. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. СПб : Питер, 2009. 409 с.
10. Amabile T. M. The Social Psychology of Creativity. N.Y., 1983. 415 p.
11. Батоврина Е. В. Развитие креативности управленцев в процессе профессиональной подготовки : автореф. дис. ... канд. социол. наук : 22.00.08 Социология управления. М., 2007. 26 с.
12. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления. М. : Прогресс, 1965. С. 433–465
13. Выготский Л. С. Психология искусства / ред. М. Г. Ярошевский. М. : Педагогика, 1987. 344 с.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. 1960. № 3. С. 5–11.
15. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Евразия, 1997. 270 с.
16. Г. Альтшуллер «Найти идею». URL: <http://www.alpinabook.ru/catalogue/4666.html>.
17. Латипов Н. Минута на размышление. Основы интеллектуального тренинга. СПб : Питер, 2005. 336 с.
18. Барышева Т., Жигалов Ю. Психолого- педагогические основы развития креативности. СПб., 2006. 285 с.
19. Гриненко І. В. Педагогічні умови розвитку креативності майбутніх учителів гуманітарного профілю у процесі фахової підготовки : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Т., 2008. 192 с.
20. Фрицок В. А. Формування креативності майбутніх учителів музики: дис... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця, 2004. 254 с.
21. Hayes J. R. Cognitive processes in creativity // Handbook of creativity / J. A. Glover, R. R. Ronning, C R. Reynolds (Eds.). New York : Plenum, 1989. P. 135–146.
22. Добровольська Н. В. Структура креативності майбутніх менеджерів невиробничої сфери // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. / редкол.: І. А. Зязюн та ін. Київ-Вінниця : ТОВ фірма «Планер», 2013. Вип. 35. С. 236–241.

## МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ

**К. В. Копняк**

старший викладач кафедри економічної кібернетики та інформаційних систем

Вінницького торговельно-економічного інституту у Київському торговельно-економічному університеті

Вища освіта України протягом останніх десятиліть зазнала докорінних змін, що стосуються не лише змісту, форм, методів і технологій навчання, а й концептуальних підходів щодо ефективного управління якістю освіти. Систему вищої освіти можна вважати ефективною, якщо в результаті підготовки фахівців ми маємо компетентну особистість, яка володіє не лише знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, але й вміє діяти адекватно у відповідній ситуації, застосовуючи знання і беручи на себе відповідальність за результати діяльності.

Економіст сьогодні — це спеціаліст, що отримав професійну підготовку в галузі економіки та управління, який володіє широким набором необхідних практичних навичок та умінь, культурою ділового спілкування і, хоча б, однією іноземною мовою. Аналіз наукових джерел [1, 3, 5, 13] показав, що система підготовки економістів у розвинених країнах підкоряється потребам суспільства і націлена на практичні результати. Незважаючи на багаторічні традиції, вона постійно розвивається, пристосовуючись до нових вимог в області управління.

США і Німеччина вже у 50-60-х роках ХХ століття мали якісну систему підготовки економістів. Американці створили образ економіста-професіонала, що володіє спеціальною освітою, вклали величезні кошти у створення інфраструктури для управління у вигляді бізнесу, консультативних фірм та різноманітних наукових центрів.

Формування системи вищої професійної освіти в галузі економіки Франції в сучасному вигляді здійснювалось на основі синтезу традиційної французької системи вищих комерційних шкіл з елементами американської моделі (як у більшості західноєвропейських країн) [13]. Німеччина також є представником європейської системи економічної освіти, що базується на зв'язках з практичною діяльністю, при чому економічні дисципліни характеризуються достатнім рівнем фундаменталізації [1, с. 90]. Процес навчання у вищому навчальному закладі Німеччини організований таким чином, щоб студент якомога раніше почав працювати самостійно.

Сучасна система освіти в Японії орієнтована на забезпечення всебічного розвитку особистості та підготовку людини з широким світоглядом. Стратегією навчання і підготовки фахівців згідно японської моделі передбачено формування вмінь, орієнтованих на готовність вирішувати завдання завтрашнього дня. Основним

завданням університетів є формування особистості з високо етичними моральними якостями, суспільно значущими нормами поведінки і рівнем знань [5, с. 661].

Як зазначає український дослідник О. Б. Шевчук [13], до структури професійної підготовки майбутніх економістів за кордоном обов'язково входять соціогуманітарний та професійно-фаховий компоненти з метою набуття студентами практичних навичок професійної діяльності в умовах сучасного розвитку країни.

Різноманітні форми отримання економічної освіти, які функціонують в Україні, спираються на багаторічний досвід зарубіжних країн і мають враховувати вітчизняну соціальну, психологічну та економічну реальність. Великий попит на спеціалістів, які мають ґрунтовну теоретичну та практичну економічну підготовку в поєднанні з навичками управління, підкреслює важливість проблеми вітчизняної підготовки майбутніх економістів.

Сучасні наукові публікації свідчать про те, що протягом останнього десятиліття в Україні намітилася позитивна тенденція до переходу від кваліфікаційної моделі випускника вищого навчального закладу до компетентнісної, де цілі освіти пов'язуються не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, але й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу.

Питання фахової підготовки майбутніх економістів на засадах компетентнісного підходу вже не раз ставали предметом дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених. В процесі дослідження нами було проаналізовано значну кількість наукових публікацій, що відображають різні підходи до формування професійної компетентності фахівця економічного профілю.

Зокрема, в дослідженнях І.В. Власюк розглядаються питання, присвячені формуванню професійно-термінологічної компетентності бакалаврів економіки; теоретичні засади реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх економістів розглядаються у працях Л. Г. Кайдалової, Т. Л. Столяренко, Г. В. Тимошук; різні аспекти формування професійної компетентності майбутніх економістів досліджуються Н. М. Болюбаш, Л. М. Дибковою, Т. П. Крутоус, О. Г. Максимовою, Н. М. Перевознюк, Л. А. Харитоновою, К. С. Хоружим та ін.

Різні сторони формування та види професійних компетентностей фахівців економічних спеціальностей досліджували: Н. В. Баловсяк та О. М. Гончарова (інформаційна компетентність економіста), Н. М. Болюбаш (формування професійної компетентності економістів засобами мережевих технологій), А. А. Грушева (управлінська компетентність бакалаврів економічних спеціальностей), Л. М. Дибкова (форми і методи індивідуального підходу у формуванні професійних компетентностей майбутніх економістів), Є. А. Іванченко (формування професійної мобільності майбутніх економістів), М. Т. Левочко (економічна компетентність), С. Е. Касіянц (самоосвітня компетентність майбутніх економістів), Г. О. Копил (професійна компетентність фахівця з міжнародної економіки), Л. П. Половенко (аналітична компетентність майбутніх фахівців з економічної кібернетики), О. М. Токарчук (професійна математична компетентність майбутніх фахівців економічного профілю), В. Б. Уйсімбаєва (формування професійної компетентності економіста у процесі наукової роботи) тощо.

Проте, не зважаючи на велику кількість досліджень, які присвячені особливостям фахової підготовки майбутніх економістів на засадах компетентнісного підходу, слід відзначити, що єдиного бачення до визначення складових професійної компетентності майбутнього економіста та організаційно-педагогічних умов її формування немає. Компоненти професійної компетентності знаходяться в постійному розвитку та оновленні відповідно до вимог, які висуває суспільство, роботодавці, реальний стан економіки держави. Вони розширюються, уточнюються, групуються між собою, виступають у нових якостях, набуваючи нового значення під час виконання фахівцем професійних обов'язків. Крім того, з уведенням в дію нового Закону України «Про вищу освіту» [9] та затвердженням нового Переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [10], важливим етапом на сьогодні стає розробка стандартів та нормативів для кожної спеціальності на основі компетентнісного підходу.

Структура професійної компетентності економіста є досить складною і розгалуженою. Відповідно до вимог ринку праці на даний час все більш актуальним є формування управлінської компетентності майбутнього економіста, яка необхідна йому для подальшого успішного професійного розвитку та кар'єрного зростання.

Професійна підготовка у вищому навчальному закладі — це цілеспрямований процес формування особистості професіонала, який забезпечується наявними в освітньому закладі засобами і передбачає готовність особистості до конкретного виду професійної діяльності.

Аналізуючи причини, за якими студенти прагнуть здобути професію економіста, приходимо до висновку, що більшість студентів, обираючи економічну спеціальність, прагнуть до кар'єрного зростання у майбутньому і хотіли б розпочати власний бізнес або займатись управлінською діяльністю, що в свою чергу також обумовлює необхідність формування управлінської компетентності майбутніх економістів.

Підґрунтя для вивчення методики формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки закладені такими вченими, як Н. О. Андрущенко, К. А. Баженова, А. А. Грушева, Т. В. Данилова, Г. В. Єльнікова, А. Е. Ісламов, І. А. Іщенко, І. В. Коробова, Л. І. Макодзей, А. А. Марусов,

Л. М. Оліфіра, Т. А. Петрова, Л. П. Половенко, Н. А. Ран, В. П. Топоровський, В. М. Фефелова, В. В. Шалаєва, Т. О. Щучка, В. В. Ягоднікова та ін. Проте, як зарубіжні, так і вітчизняні науковці приділяють недостатньо уваги дослідженню управлінської компетентності майбутніх економістів, хоча серед видів діяльності економіста організація та управління посідають провідне місце.

Проаналізуємо підходи до визначення поняття «управлінська компетентність». У працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників ми зустрічаємо різні підходи до тлумачення цієї дефініції. Для зручності подамо це у вигляді наступної таблиці (табл.):

Таблиця

Зміст поняття «управлінська компетентність»

Автор(и)	Визначення управлінської компетентності
Грушева А. А. [2, с. 164]	соціально-детерміноване системне динамічне утворення в складі професійної компетентності, яке проявляється в процесі управлінської діяльності, спрямованої на досягнення цілей на основі застосування знань, умінь, навичок і професійно важливих якостей, що зумовлюють здатність особистості до продуктивної професійної діяльності
Кавецький В. В., Глушенко Л. Д., Захараш О. О. [4, с. 63]	сформована в процесі навчання і самоосвіти система управлінських компетенцій, що впливають на якість рішення навчальних, а надалі, і професійних завдань
Макодзей Л. І. [6, с. 7]	підготовленість до здійснення управлінської діяльності в межах закріплених за фахівцем управлінських функцій
Перевознюк Н. М. [7, с. 43]	характеризує здатність фахівця-економіста ефективно організувати власну професійну діяльність та діяльність інших співробітників, приймати раціональні рішення, контролювати виконання рішень, керувати процесом виконання робіт, оцінювати обсяг роботи та відповідні матеріальні і фізичні витрати та ін.
Половенко Л. П. [8, с. 223]	інтегративна характеристика, яка презентує професійні й особистісні якості фахівця економічного профілю та включає: здатність до цілеспрямованого регулювання усіх соціальних та виробничих процесів, що протікають в системі управління, з урахуванням їх специфіки та характеру розвитку; оволодіння методологією ефективного управління; знання принципів системності, готовність до застосування економіко-математичних методів та новітніх технологій; спроможність до вибору та застосування таких впливів на об'єкт управління, які зможуть забезпечити досягнення поставленої мети, в умовах протікання процесів внутрішніх змін та впливу зовнішнього середовища, включаючи вплив ієрархічно більш високого та конкуруючого управління
Шелар С. М. [14, с. 10]	інтегроване особистісне утворення педагога, що відображає єдність його теоретичної та практичної готовності до ефективного здійснення різноманітних управлінських функцій (інформаційно-аналітичної, мотиваційно-цільової, планово-прогностичної, організаційної, контрольно-регулятивної та ін.)
Щучка Т. О. [15, с. 10]	інтегративна якість особистості, яка дозволяє в рамках правової, регламентованої економічної інформаційної системи вибирати ефективні способи дій, стратегії поведінки в конкретних ситуаціях професійної діяльності, здійснювати ефективну організаційно-управлінську діяльність
Ягоднікова В. В. [16]	вміння використовувати на практиці сучасні організаційно-управлінські принципи і методи; застосовувати власні повноваження у вирішенні питань, приймати відповідальність за виконання рішень; вміння чітко поставити ціль і завдання; здібність об'єктивно аналізувати і оцінювати результати; вміння здійснювати контроль; вміння орієнтуватися в інформаційному просторі, критично осмислювати й використовувати різноманітну інформацію; творчий підхід до справи, наявність певних лідерських якостей, таких як: відповідальність, обов'язковість, цілеспрямованість, ініціативність, самостійність, дисциплінованість, здібність приймати правильні рішення в умовах невизначеності, вміння підтримувати свій авторитет

Проведений аналіз засвідчує, що зазначені вище авторські підходи до визначення поняття «управлінська компетентність» є або дуже загальними, і стосуються в цілому управлінської компетентності фахівців різних спеціальностей: державних службовців, педагогів, керівників освітніх закладів, військовослужбовців тощо (В. В. Кавецький, Л. Д. Глушенко, О. О. Захараш, Л. І. Макодзей, С. М. Шелар), не відбиваючи специфіки саме для економістів, або є дуже громіздкими і швидше описують основні знання, вміння та навички, якими має володіти майбутній економіст (Л. П. Половенко, В. В. Ягоднікова). Вважаємо, що більш вдалим є визначення, які пропонують А. А. Грушева, Н. М. Перевознюк, Т. О. Щучка.

Враховуючи вище зазначене, уточнимо визначення управлінської компетентності майбутнього економіста. На нашу думку, управлінська компетентність економіста — це здатність і готовність особистості до виконання управлінських функцій, завдань організаційного характеру, прийняття та реалізації обґрунтованих управлінських рішень, управління діяльністю інших людей з метою реалізації ефективної економічної стратегії підприємства чи організації.

Метою нашого дослідження є розробка такої моделі процесу формування управлінської компетентності майбутнього економіста, яка б дозволила підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства. Як об'єкт моделювання виступає процес формування управлінської компетентності майбутнього економіста у процесі фахової підготовки.

Модель формування управлінської компетентності майбутнього економіста необхідна для створення ефективної системи підготовки конкурентоздатного фахівця, яка передбачає втілення ключової ідеї, розробку побудованої на її підґрунті концепції підготовки економіста, обґрунтування окремих компонентів цієї моделі та їх змістове наповнення, створення зовнішніх умов для її реалізації.

Під моделлю формування управлінської компетентності майбутнього економіста у процесі фахової підготовки ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів цього процесу [12, с. 327].

Теоретична модель формування управлінської компетентності економіста передбачає наукове обґрунтування підходів до визначення цілей навчання, відбору та структурування змісту навчання, вибору форм, методів і засобів навчання, його корекції. Розроблена нами модель (рис. 1) цілісно відбиває досліджуваний процес формування управлінської компетентності майбутнього економіста у вигляді сукупності п'яти взаємопов'язаних блоків: мотиваційно-цільового, змістового, організаційно-процесуального, контрольно-оціночного та результативного.

Мотиваційно-цільовий блок передбачає обґрунтування соціального замовлення на підготовку професійно компетентних економістів, потреб особистості до самовдосконалення, швидкої адаптації на ринку праці та кар'єрного зростання, з урахуванням особливостей, принципів та завдань навчання, що обумовлюються метою моделі — формування управлінської компетентності майбутніх економістів. Нормативною базою виступають: Закон України «Про вищу освіту», стандарт вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, проект стандарту вищої освіти за спеціальністю 051 «Економіка» для другого (магістерського) рівня вищої освіти, освітньо-професійні програми та робочі навчальні плани підготовки фахівців різних спеціалізацій спеціальності 051 «Економіка» за освітніми ступенями «бакалавр» та «магістр».

Для реалізації поставленої мети необхідно вирішити ряд основних завдань, таких як створення умов для розвитку внутрішніх мотивів студентів до оволодіння управлінською компетентністю в процесі фахової підготовки; формування системи знань, умінь та навичок з основ менеджменту, психології та інформаційно-комунікаційних технологій. Вирішення основних завдань має відбуватись із дотриманням основних дидактичних принципів: цілісності; системності; міжпредметної інтеграції змісту навчання; професійно-педагогічної спрямованості; проблемного навчання; пізнавальної активності; індивідуалізації тощо.

У змістовому блоці нашої моделі ми виділили структурні та функціональні компоненти управлінської компетентності майбутнього економіста. Структурними компонентами управлінської компетентності є мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-діяльнісний та рефлексивний. У процесі досліджень серед основних функціональних компонентів нами були виокремлені організаційна, комунікаційна, аналітична, контрольна, планувальна та прогностична складові управлінської компетентності майбутнього економіста.

Структурні та функціональні компоненти формуються у процесі теоретичної та практичної підготовки фахівців економічного профілю. Виділені ключові навчальні дисципліни («Психологія кар'єри», «Менеджмент», «Економічна інформатика») та практики (навчальний та виробничий тренінг); знання, уміння та навички, які набуті в процесі їх опанування, сприятимуть якісному формуванню управлінської компетентності майбутнього економіста. У центрі змістового блоку дидактичне наповнення та методичне забезпечення курсу «Моделювання фінансово-господарської діяльності підприємства» з позицій мети формування управлінської компетентності майбутнього економіста.

Побудована модель формування управлінської компетентності майбутніх економістів містить організаційно-процесуальний блок, що реалізується через спеціально підібрані відповідно до мети форми, методи та засоби навчання. Нами виділено 3 етапи формування управлінської компетентності майбутніх економістів: мотиваційно-орієнтаційний (1-2 курси бакалаврату), процесуально-діяльнісний (3-4 курси бакалаврату) та аналітико-коригуючий (1-2 курси магістратури). Проте наведений поділ є досить умовним, тому що формування компонентів управлінської компетентності відбувається на кожному із зазначених етапів у тій чи іншій мірі.

Під час нашого дослідження у процесі формування управлінської компетентності використовуються такі традиційні форми організації освітнього процесу: лекції, лабораторні та практичні заняття, самостійна робота студентів, а також інноваційні форми: тренінги, у тому числі комп'ютерні, проектна діяльність, ділові ігри, робота з системою управління навчанням тощо.

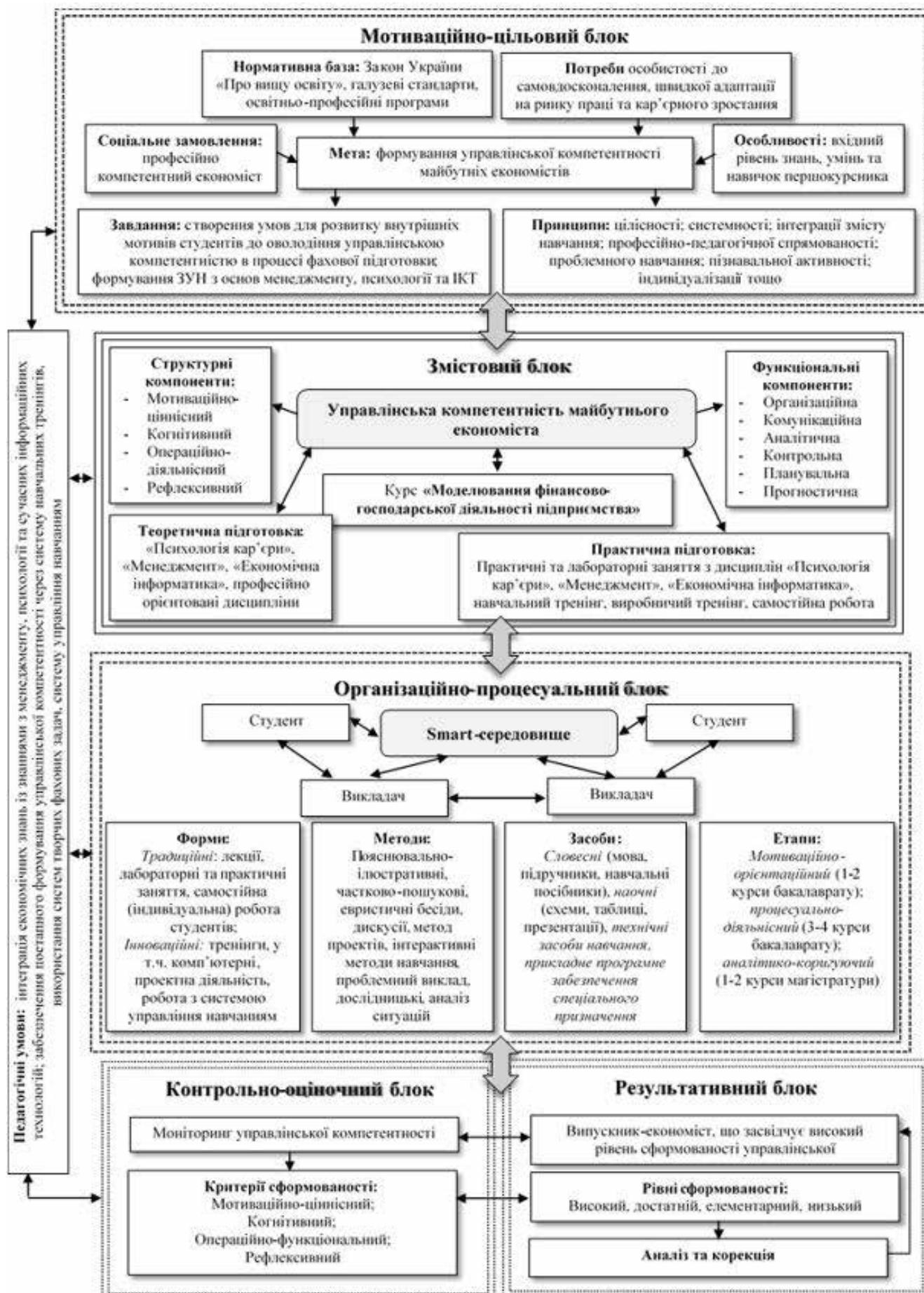


Рис. 1. Модель формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі фахової підготовки



Серед методів навчання варто відмітити такі: пояснювально-ілюстративні, частково-пошукові, дослідницькі, евристичні бесіди, дискусії, метод проектів, інтерактивні методи навчання, метод проблемного викладу, аналізу ситуацій та інші. До засобів віднесемо словесні (мова, підручники, навчальні посібники), наочні (схеми, таблиці, презентації), технічні засоби навчання, прикладне програмне забезпечення спеціального призначення.

Для формування управлінської компетентності студентів слід створити певні педагогічні умови. На підставі аналізу наукових досліджень, власних спостережень та результатів експериментальних досліджень, нами виділені такі педагогічні умови:

- організаційні — передбачають визначення критеріїв та рівнів сформованості управлінської компетентності, підбір матеріально-технічного оснащення занять;
- методичні — включають коригування змісту навчальних занять, з метою інтеграції економічних знань із знаннями з менеджменту, психології та сучасних інформаційних технологій;
- технологічні — коригування контрольно-оціночних підходів до результатів навчання; забезпечення поетапного формування управлінської компетентності через систему навчальних тренінгів, використання системи творчих фахових задач; визначення груп умінь, якими повинен володіти компетентний економіст;
- психолого-педагогічні — включають здійснення діагностики розвитку професійних умінь студентів, рефлексивного етапу на кожному навчальному занятті, створення системи стимулювання та мотивації, атмосфери співпраці та співтворчості між усіма учасниками освітнього процесу, визначення показників оцінювання компетентності [11, с. 174].

Формування управлінської компетентності ґрунтується на різних рівнях особистісно-орієнтованої та комп'ютерно-орієнтованої взаємодії з використанням інтегрованого smart-середовища. Комплексний тренінг з елементами моделювання реальних бізнес-процесів, під час проведення якого студенти з використанням інформаційних технологій здійснюють роботу з моделювання підприємницьких процесів у створеній фірмі (віртуальному підприємстві) за визначений період часу з використанням проектно-методики має стати невід'ємною складовою підготовки майбутніх економістів. Такий тренінг призначений для практичного навчання студентів прийомам і діям, пов'язаним з плануванням, організацією та управлінням підприємством в області малого і середнього бізнесу з використанням сучасних комп'ютерних технологій. Базою для проведення тренінгу є комп'ютерний клас з доступом до глобальної мережі. Моделювання фінансово-господарської діяльності підприємства та прийняття рішень з управління економічними процесами підприємства для забезпечення підвищення ефективності його функціонування якнайкраще сприятиме формуванню управлінської компетентності майбутніх економістів.

У розкритті особливостей функціонування цієї моделі важливу роль відіграють контрольно-оціночний та результативний блоки, які відображають висновки та результати впровадження даної моделі в педагогічну практику. На виході моделі має бути випускник-економіст, який засвідчує високий рівень сформованості управлінської компетентності.

Контрольно-оціночний блок передбачає моніторинг сформованості управлінської компетентності на основі розроблених критеріїв та показників, метою якого є комплексна характеристика управлінської компетентності студентів, щоб правильно оцінити рівень, причини відхилень та проблеми, що виникають під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів.

У нашій моделі моніторинг — це своєрідний регулятор у контурі системи управління в процесі формування управлінської компетентності, який сприяє виявленню негативних і позитивних факторів, що впливають на його якість, та заснований на використанні зворотного зв'язку.

Моніторинг передбачає підбір методики та діагностичного інструментарію для визначення рівня сформованості управлінської компетентності майбутнього економіста: анкетування, тестування, проведення контрольних робіт, аналіз оцінювання навчальних досягнень [12, с. 331].

В якості критеріїв сформованості управлінської компетентності майбутнього економіста було виділено наступні: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, операційно-функціональний та рефлексивний. Визначено 4 рівні сформованості управлінської компетентності: високий, достатній, елементарний та низький, оцінювання яких покладне в основу характеристик рівнів за кожним запропонованим критерієм.

Наприкінці здійснюється аналіз результатів, виявлення відхилень від мети, з'ясування причин їх виникнення і внесення, за необхідності, коректив у побудовану модель.

Запропонована модель формування управлінської компетентності майбутнього економіста розглядається як ефективний інструментарій організації системи підготовки професійно компетентного економіста. Модель є відкритою, постійно розвивається й за необхідності може бути доповнена новими блоками.

Перспективами подальших досліджень є детальне вивчення проблеми забезпечення виділених педагогічних умов ефективного формування управлінської компетентності майбутніх економістів; проведення експериментального дослідження ефективності запропонованої моделі формування управлінської компетентності.

### Література

1. Вульфсон Б. Л. Высшее образование на Западе на пороге XXI века: успехи и нерешенные проблемы // Педагогика. 1999. № 2. С. 84–96.
2. Грушева А. А. Формування управлінської компетентності майбутніх економістів у процесі професійної підготовки: теорія і практика : монографія. Ірпінь : Видавництво Національного університету ДПС України, 2015. 202 с.
3. Звонников В. И., Чельшкова М. Б. Контроль качества обучения при аттестации: компетентностный подход : учебное пособие. Москва : Университетская книга; Логос, 2009. 272 с.
4. Кавецький В. В., Глущенко Л. Д., Захараш О. О. Підготовка менеджерів на основі системи компетентнісної підготовки // Модернізація структури та змісту підготовки фахівців з менеджменту організацій і адміністрування : матеріали Міжнар. науков.-метод. конф. Вінниця: ВНТУ, 2013. С.61–66.
5. Калініна Л. М., Грушева А. А. Менеджмент і бізнес-освіта як змістова складова підручника для бакалаврів за напрямом «Економіка і підприємництво» // Проблеми сучасного підручника. 2011. №11. С. 657–668.
6. Макодзей Л. І. Формування управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04; Нац. ун-т біоресурсів і природокористування України. Київ, 2011. 20 с.
7. Перевознюк Н. М. Професійна компетентність економіста: сутність та структура // Наука і освіта. 2012. № 1. С. 41–45.
8. Половенко Л. П. Управлінська компетентність — ключовий складник професійної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю // Гірська школа українських Карпат. 2015. № 12–13. С. 220–223.
9. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 №1556-VII (зі змінами та доповненнями). URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> (дата звернення: 14.06.2019).
10. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. № 266. URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF> (дата звернення: 14.06.2019).
11. Сікора Я. Б. Структурно-функціональна модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. Випуск 47. С. 171–175.
12. Токарчук О. М. Модель формування професійної математичної компетентності майбутніх фахівців економічного профілю у процесі вивчення математичних дисциплін // Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Сер. Педагогічні та психологічні науки. 2014. № 4 (73). С. 324–335.
13. Шевчук О. Б. Особливості підготовки майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю за кордоном. URL: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN23/13sobpzk.pdf>. (дата звернення: 14.06.2019).
14. Шелар С. М. Управлінська компетентність як чинник управлінської майстерності керівника дошкільного навчального закладу. URL: [http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/2\\_2010/shelar.pdf](http://tme.umo.edu.ua/docs/Dod/2_2010/shelar.pdf) (дата звернення: 14.06.2019).
15. Щучка Т. А. Формирование управленческой компетентности будущего информатика-экономиста в вузе : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина. Елец, 2015. 25 с.
16. Ягоднікова В. В. Формування управлінської компетентності в умовах професійно-креативного середовища ВНЗ. URL: [http://www.rusnauka.com/28\\_OINXXI\\_2010/Pedagogica/72526.doc.htm](http://www.rusnauka.com/28_OINXXI_2010/Pedagogica/72526.doc.htm) (дата звернення: 14.06.2019).

## РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ В УЧНІВСЬКОЇ ТА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ XXI СТОЛІТТЯ

**Ф. Я. Майнаєв**

здобувач кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи ХНПУ імені Г.С. Сковороди  
учитель історії, ЗЗСО І-ІІІ ступенів №13 військово-цивільної адміністрації міста Торецьк Донецької обл.

**О. І. Майнаєва**

учитель української мови та літератури,

Опорний заклад «Торецька ЗОШ І-ІІІ ступенів №6» військово-цивільної адміністрації міста Торецьк Донецької обл.

Успішність випускника закладу загальної середньої освіти (ЗЗСО), закладу вищої освіти (ЗВО) залежить від його здатності до комунікації. «Заберіть у мене все, чим я володію, але залиште мені мою мову, і скоро я знайду все, що мав», — цей афоризм Даниеля Уєбстера, американського політика XIX століття, не втратив своєї актуальності в нашому цифровому XXI столітті.

Стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), розширив способи й засоби комунікації. Публічні особи й пересічні громадяни для доведення власної думки вдаються до відеобатлів, поширюють меми в мережі Інтернет, висловлюють свою позицію стосовно події (культурної, політичної, соціальної) через малюнок, фото, плакат на сторінці у Facebook, Instagram чи Twitter. Будь-яка інтернет-публікація (відео, текст, графіка) може спричинити спонтанну дискусію, учасники якої нерідко Argumentum ad Nominem (спростовують аргумент, поси-

лаючись на характер, мотив віртуального співрозмовника), із метою отримання перемоги над опонентом намагаються принизити його, уживають образливі вирази, ненормативну лексику. На жаль, у реальному житті ми також можемо стати свідками невдалого завершення комунікації (взаємообрази, бійки). Про це повідомляють заголовки газет і журналів, телевізійні новини, інтернет-публікації. Тому формування, а відтак розвиток інтелектуальної комунікації є одним із нагальних питань, яке має вирішувати освітянська спільнота. Розв'язанню цього важливого завдання можуть сприяти суспільно-гуманітарні науки, що мають потужний розвивальний і виховний потенціал.

Роль суспільних і гуманітарних наук у становленні особистості, формуванні й розвитку в неї важливих життєвих компетенцій розглядали такі зарубіжні науковці, як: Н. Анстед, Е. Гібсон, М. Епштейн, К. Райфф, С. Стюарт, Е. Уотсон, Н. Фрай, С. Фуллер, Е. Хазелкорн, Дж. Харфем.

Так, С. Фуллер [9], американський філософ-соціолог у галузі досліджень науки й техніки, зазначає, що люди відчувають потребу в гуманітарних науках, якщо самі віддані ідеї людяності. Якщо гуманітарні науки застарівають, людство втрачає свою значущість. Дослідник, аналізуючи їх вплив на університетську освіту, доходить висновку, що саме гуманітарні науки забезпечують навички, необхідні для сучасних досліджень.

Інший філософ М. Епштейн вважає, що найзахопливіші досягнення сучасної цивілізації, які найбільше впливають на людське життя, із самого початку несуть у собі яку-небудь гуманітарну ідею: естетичну, етичну, психологічну [3, с.18].

Важливість суспільних і гуманітарних наук у професійній освіті, підтверджують результати дослідження (2014), проведеного Асоціацією американських коледжів й університетів. Воно показало, що підприємці й роботодавці наполегливо прагнуть винаймати випускників, які володіють здатністю критично мислити, комунікувати й розв'язувати складні завдання. Це є тими навичками, як вважає професор історії Е. Уотсон, що отримуються саме в процесі навчання суспільних і гуманітарних наук [10].

Успішна журналістка й водночас історик А. Руджер [8], розмірковуючи над корисністю чи марністю гуманітарних наук для професійного зростання, посилається на дослідження, проведене компанією Glassdoor (2019), яке виявило, що вісім із десяти найкращих робочих місць у Великобританії вимагали від працівників навичок спілкування й володіння емоційним інтелектом. Водночас перевага гуманітарної освіти полягає в тому, що воно робить акцент на навчанні студентів мислити, критикувати, переконувати.

Н. Анстед [7], учитель, переможець престижного конкурсу Milken Educator Award, переконаний, що вивчення гуманітарних наук допомагатиме учням у прийнятті рішень, заснованих на цінностях. Вивчаючи історію, літературу, вони навчаються академічній дискусії: аналізують, ретельно добирають аргументи.

Схожі думки знаходимо в працях українських дослідників (Ю. Балуєва, Г. Клочек, О. Кравченко-Дзондза, О. Пометун, С. Ралькіна, А. Ремньова).

Так, А. Ремньова [5], досліджуючи проблему виховання толерантності в учнів 5-7 класів звертає увагу на виховний потенціал уроків історії, який допомагає формувати навички творчого опрацювання інформації та критичного мислення, що сприяє формуванню власної думки шляхом зіставлення різних фактів і позицій, взаємоповаги, терпимості до чужих думок і поглядів.

Г. Клочек [1], розглядаючи стратегію та тактику реформування шкільної освіти, наголошує на ролі української літератури в забезпеченні формування таких ключових компетентностей здобувача загальної середньої освіти, як «Спілкування державною (і рідною у разі відмінності) мовами», «Загальнокультурна грамотність». Науковець пише: «Потреба в збірні, у запам'ятовуванні різної інформації, яку вимагали досі чинні програми, залишилася позаду як пройдений етап, бо в сучасних умовах будь-яку інформацію за лічені секунди легко здобути з Інтернету. Натомість важливо добитися, щоб школа озброювала учнів тими знаннями і практичними вміннями, які будуть потрібні їм у XXI ст.»

О. Кравченко-Дзондза [2], розмірковуючи над завданнями забезпечення вищої освіти, вважає найважливішими з них загальний розвиток студентів, удосконалення їх комунікативної компетентності. На думку дослідниці, досягненню цього сприяють суспільні й гуманітарні науки (у контексті її дослідження — культурологія).

Зважаючи на актуальність порушеної проблеми, розглянемо розвиток інтелектуальної комунікації учнівської та студентської молоді засобами суспільних і гуманітарних дисциплін (українська література, історія).

Відповідно до психолого-педагогічного словника, комунікація є змістовною сутністю соціальної взаємодії, що характеризує структуру міжособистісних і ділових зв'язків між людьми, особливості обміну інформацією в людському спілкуванні [6, с.193].

У науковій літературі зустрічаються й інші визначення цього поняття: процес передавання інформації за допомогою знакових систем (Р. Якобсон); цілеспрямований процес, одним із засобів якого є мовлення, а знаковою цілісною формою організації текст (О. Селіванова); вплив одного суб'єкта на іншого як об'єкт власної активності за допомогою передавання знань, відомостей, уявлень (І. Омельченко); практичне вміння перекладати текст із мови «я» на мову твого «ти» (Ю. Лотман); процес активного та пришвидшеного обміну інформацією (Г. Онуфрієнко, А. Черневич).

У результаті аналітичної обробки визначень поняття «комунікація» ми виокремили такі основні його ознаки: взаємодія, інформація, обмін інформацією. Відповідно якість комунікації визначається якістю взаємодії, здійсненням обміну інформацією та якістю самої інформації. Якщо інформаційні повідомлення характеризуються глибиною суджень, які є результатом пізнання й осмислення фактів, подій, явищ, процесів, здатністю адекватно реагувати на повідомлення, готовністю до прийняття спільного рішення щодо предмета обговорення (дискусії), то таку комунікацію можна вважати інтелектуальною.

Термін «інтелектуальна комунікація» у Державному стандарті базової середньої освіти, Концепції Нової української школи не вживається. Натомість у Стандарті вищої освіти України, зокрема галузі знань «03 Гуманітарні науки» спеціальностей «032 Історія та археологія», «033 Філософія» це поняття є присутнім. Чи означає це, що в шкільній освіті немає місця інтелектуальній комунікації? Для того щоб відповісти на це запитання, проаналізуємо зміст інтелектуальної комунікації відповідно до змісту ключових компетентностей, які визначені в навчальних програмах для ЗЗСО з української літератури, історії.

У Стандарті вищої освіти спеціальностей «032 Історія та археологія», «033 Філософія» визначено такий зміст інтелектуальної комунікації:

- Увага й толерантність до іншої (й інакшої) думки, здатність аналізувати її зміст і структуру в процесі спілкування й адекватно на неї реагувати.
- Здатність брати участь в інтелектуальних дискусіях, використовувати ввічливі форми звернення до опонента, концентруватися на значущих складових судження, не переходячи на особистості.
- Навички публічного мовлення, здатність ясно та виразно висловлюватися в процесі комунікації.
- Навички роботи в групі, розподіл функцій в колективній роботі.
- Відкритість, здатність сприймати та враховувати зауваження, оптимізувати власну позицію в процесі обговорення, налаштованість на діалог, залучення у власні міркування висловлених слушних ідей.
- Навички використання інформаційних і комунікаційних технологій.

На основі аналізу програм для ЗЗСО з української літератури, історії України, всесвітньої історії (5–9, 10–11 класи) ми виявили, що інтелектуальну комунікацію як компетентність окремо в цих документах не висунуто. Проте компоненти змісту інтелектуальної комунікації є присутніми в змісті таких ключових компетентностей випускника ЗЗСО, як спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою, математична компетентність, інформаційно-цифрова компетентність, вміння вчитися впродовж життя, ініціативність і підприємливість, соціальна та громадянська компетентності. Так, до змісту такої ключової компетентності, як спілкування державною (і рідною, у разі відмінності) мовою входить три навички із шести, що характеризують інтелектуальну комунікацію. Результати здійсненого аналізу представлено в наведеній нижче таблиці.

Таблиця

Відповідність компонентів змісту інтелектуальної комунікації змісту ключових компетентностей випускника ЗЗСО

Компоненти змісту інтелектуальної комунікації	Історія України. Всесвітня історія	Українська література
Увага, толерантність до іншої (й інакшої) думки, здатність аналізувати її зміст та структуру	Спілкування державною мовою (розуміти цінності кожної мови; толерантно ставитися до висловлювань інших людей)	Соціальна та громадянська компетентності (поважати різні погляди, ідеї та вірування; утверджувати права кожного на власну думку)
Здатність брати участь в інтелектуальних дискусіях	Спілкування державною мовою (вести аргументовану дискусію на відповідну тематику)	Спілкування державною мовою (уміти толерантно дискутувати, відстоювати власну думку)
Навички публічного мовлення, здатність ясно, виразно висловлюватися в процесі комунікації	Спілкування державною мовою (доступно та переконливо висловлювати думки, використовувати виражальні можливості мови для опису подій минулого й сучасності та реагувати мовними засобами на соціальні й культурні явища) Математична компетентність (оперувати цифровими даними, математичними поняттями для пізнання та пояснення минулого й сучасних суспільних подій, явищ, процесів; будувати логічні ланцюжки подій, вчинків; використовувати статистичні матеріали у вивченні історії)	Спілкування державною мовою (послугуватися державною мовою в різноманітних життєвих ситуаціях) Математична компетентність (виокремлювати головну й другорядну інформацію; установлювати причинно-наслідкові зв'язки)

Компоненти змісту інтелектуальної комунікації	Історія України. Всесвітня історія	Українська література
Навички роботи в групі, розподіл функцій у колективній роботі	Ініціативність та підприємливість (працювати самостійно, у групі; планувати, організувати, реалізувати індивідуальні, командні проекти)	Уміння вчитися впродовж життя (працювати в парі, групі)
Відкритість, здатність сприймати, враховувати зауваження, оптимізувати власну позицію в процесі обговорення	Уміння вчитися впродовж життя (відкритість до сталого самонавчання, бажання ділитися знаннями з іншими)	Ініціативність, підприємливість (презентувати власні ідеї та ініціативи чітко, грамотно, використовуючи доцільні мовні засоби)
Навички використання ІКТ	Інформаційно-цифрова компетентність (використання цифрових технологій для пошуку потрібної історичної та соціальної інформації)	Інформаційно-цифрова компетентність (робота в різних пошукових системах для отримання потрібної інформації)

Отже, ЗЗСО є майданчиком розвитку окремих компонентів інтелектуальної комунікації. Їх основою є вміння ставити запитання та вміння слухати.

Уміння ставити запитання є показником уміння будувати зв'язки між власними знаннями про предмет обговорення та почутою від інших учасників комунікації новою інформацією. Опишемо завдання, які в ігровому форматі навчають учнів ставити запитання.

«Крокодил». Відома й досить поширена гра, суть якої — відгадати задумане слово — літературний персонаж, історичну постать, назву поняття (у межах теми, яка вивчається). Існує два варіанти гри. За першим варіантом слово задумує клас, відгадує один учень. За другим варіантом слово задумує один учень, відгадує клас. Той, хто відгадує, може поставити запитання, яке передбачає відповідь або «Так», або «Ні». Вправа «Крокодил» актуалізує опорні знання (учневі потрібно пригадати характерні риси персонажа (постаті) чи ознаки поняття, дібрати відповідні мовні засоби для формування запитання); сприяє розвитку уміння ставити запитання закритого типу.

«Сім запитань». Учням необхідно побудувати одне речення за змістом тексту (відео, картина, малюнок), яке б містило відповіді одночасно на сім запитань :хто? що? де? коли? чому? для чого? як? Отже, під час виконання завдання учні здійснюють операцію аналізу, відшуковуючи сім ключових слів, і синтезу, оформлюючи потім ці ключові слова в речення, що сприяє стимулюванню мислення, а також навчає учнів ставити відкриті запитання.

Уміння слухати є не лише ознакою таких особистісних якостей, як уважність, зосередженість, але й показником глибини розуміння інформаційного повідомлення, його прямого та прихованого змісту. Опишемо вправу, яка сприяє розвитку уміння слухати.

«Коло думок». Учні стають у коло. Учитель кидає м'яку іграшку (м'ячик) учневі зі словами «Я думаю, що..., а ти?» Учень передає її наступному, висуваючи свою версію пояснення. Перехід до наступного питання відбувається тоді, коли попереднє є вичерпаним. Сигналом для нього є слова «Я погоджуюся з вашими думками».

Наведемо фрагмент уроку української літератури в 6 класі. Вправа «Коло думок» використовувалася для формування розуміння глибини байки Л. Глібова «Щука» та розвитку уміння слухати. Запитання для обговорення подавалося у вигляді стверджувального речення, яке необхідно було або довести, або спростувати:

- Я думаю, що за стряпчого була приставлена Лисичка, бо вона дуже розумна. А ти як думаєш?
- Я думаю, що судді погодилися з пропозицією Лисички, бо вона з ними ділилася пригощаннями Щуки. А ти як думаєш?
- Я думаю, що скаргу на Щуку в суд подала сама ж Лисичка, щоб ще більше отримати з Щуки. А ти як думаєш?
- Я думаю, що Щука більше не буде щовечора посилати Лисичці то «щупачка, то сотеньку карасиків живеньких або лінів гарненьких». А ти? [3]

Виконуючи завдання, учні висувають власне розуміння змісту байки, пояснюють вчинки її персонажів, що може різнитися від відповіді інших учасників «Коло думок». І це при побудові власного судження необхідно враховувати. Отже, під час виконання цього завдання реалізується така виховна ціль, як толерантне ставлення до іншої думки.

Ми вважаємо, що думку необхідно виховувати: вона є результатом уявлення особистості про морально-етичні цінності. Але думку не можна нав'язувати. Вона має бути вільною, незалежною від стереотипів, поглядів авторитетів, водночас будуватися не на емоціях, а на знаннях, при цьому не на поверховому знанні предмета обговорення (хто? де? коли?), а глибокому розумінні його суті (чому?). Такі думки породжують судження, що є ознакою інтелектуальної дискусії.

Педагогічний досвід свідчить, що учням цікаво спостерігати за дискусією, але сама участь у ній є для них складним завданням. Найчастіше це пов'язане з тим, що учні бояться критики однокласників, помилкових міркувань, остерігаються, що ровесники не зрозуміють їх. Подоланню цього бар'єра сприятиме виконання вправи «Територія вільних думок».

На відміну від вправ «Крокодил», «Сім запитань», «Коло думок», робота над якими здійснюється на уроці, до «Території вільних думок» учні залучаються у вільний час (до початку уроків, на перерві, після уроків). Тому виконання завдання в ній потребує наявності в учнів мотивації до цього, стимулювання їх до позаурочної навчальної діяльності.

У класі вивішується плакат, на якому зображені хмарки (кола) за кількістю учнів у класі. Угорі пишеться правило «Території вільних думок» — «Кожен має право на свою думку» та питання для обговорення. Учням пропонується протягом тижня написати своє судження (відповідь) із 2-3 речень. Не обов'язково підписуватися. Але не можна редагувати чуже судження, виправляти в ньому будь-які помилки.

Так, під час обговорення питання «Чи може спілкування в Інтернеті замінити справжні стосунки?» на «Території вільних думок» з'явилися такі цікаві вислови: «В Інтернеті я справжній, поза Інтернетом граю роль», «В Інтернеті Ромео ніколи б не знайшов свою Джульєтту».

Підсумок роботи — статистичний звіт про результати обговорення (готує один з учнів), перегляд відеоролика, у якому відома людина або герой літературного твору вирішує це саме питання, але без моралізаторства. Висновок учень має зробити сам.

Ще одним способом формування інтелектуальної комунікації є залучення учнів до передавання своїх думок засобами ІКТ. Прикладом такого завдання є відповідь на запитання «Що таке щастя?» у форматі відеоролика (доступ до роботи учня в QR-коді).

Завершити статтю ми хочемо словами Р. Брингхерста «Найбільша загроза комунікації — не відмінності, а одноманітність». Зробіть комунікацію на уроці цікавою — і учні зроблять усе, щоб розвинути в себе здатність до неї.



### Література

1. Клочек Г. Літературна освіта в Новій українській школі // Дивослово. 2017. Вип. 1. С.7–11.
2. Кравченко-Дзондза О. Формування комунікативної компетентності студентів у процесі вивчення культурологічних дисциплін. URL : <http://dspu.edu.ua/hsci/wp-content/uploads/2017/12/010-34.pdf> (дата звернення: 16.10.2019).
3. Майнаєва О. І. Розробка уроку // М-вітальня-2018. URL : <https://viddilukrfilelog.wixsite.com/novaschool/toreck> (дата звернення: 15.10.2019).
4. Майнаєв Ф. Роль суспільних і гуманітарних наук у формуванні особистості // Пріоритетні напрямки вирішення актуальних проблем виховання і освіти : зб. наук. тез Міжнар. наук.-практ. конф.(Харків, 26-27 липн. 2019 р.). Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2019. С. 17–20.
5. Ремньова А. Г. Виховання толерантності у молодших підлітків у процесі вивчення історії // Методичні рекомендації для вчителів історії, класних керівників та студентів психолого-педагогічних спеціальностей університетів. Київ : НТПУ імені М. П. Драгоманова. 2011. 60 с.
6. Сучасний психолого-педагогічний словник / за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький : Домбровська Я. М. 2016. С. 193.
7. Anstead N. Hooking Kids with Humanities. URL : <https://is.gd/EYfdWY> (дата звернення : 17.10.2019).
8. Ruggeri A. Why 'worthless' humanities degrees may set you for life. URL: <https://is.gd/cCEq98> (дата звернення: 20.10.2019).
9. Fuller S. Who Needs the Humanities? // 3 Quarks Daily Science Arts Philosophy Politics Literature. URL: <https://www.3quarksdaily.com/3quarksdaily/2008/07/who-needs-the-h.html> (дата звернення: 19.07.2019).
10. Watson E. Studying Always Will Be Important. URL: <https://diverseeducation.com/article/63927/> (дата звернення: 12.10.2019).

## ДУХОВНО-МОРАЛЬНІ КОНСТАНТИ У КОНТЕКСТІ СПІЛКУВАННЯ СТУДЕНТІВ У СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

**В. В. Ворожбіт-Горбатюк**

д. пед. н., професор, професор кафедри історії педагогіки і порівняльної педагогіки,  
ХНПУ імені Г. С. Сковороди

«Доля цілих народів найбільш залежить від виховання молодих людей. Діти згодом складуть суспільство і будуть його членами. Вони створюють його добробут, якщо з юнацьких років наповнені добродетеллю і любов'ю до Вітчизни; руйнують суспільний порядок і тишу, якщо отруєні духовною розпустою. Якою б славною і могутньою не видавалася держава, але якщо її утвердженню не служить добре виховання, то гине вона і блиск її слави зникне», — писав А. Прокопович-Антонський на межі XVIII — XIX століть [1]. Ці слова не втратили актуального звучання і в наш час.

Соціальна мережа — це віртуальне об'єднання людей для обміну певною інформацією. Аналіз впливу соціальних мереж на якість життя людини здійснюється на багатьох рівнях різними академічними галузями. Сьогодні свідчить про те, що соціальні мережі частіше стають епіцентром для розв'язання різних соціальних проблем, висвітлюють роботу організацій, показують як досягають успіху на шляху до власних цілей окремі особистості. Віртуальне спілкування і взаємодія в соціальних мережах, так популярне серед студентства, привело до того, що найважливіші події життя відтепер публікують спочатку на веб-сторінці. Як наслідок — психічне, духовне здоров'я молоді тепер певною мірою залежне і від віртуального оточення. Варто зазначити, що в огляді BBC Future представлено як соціальні медіа, насамперед, Facebook, Twitter та Instagram впливають на наше психічне самопочуття, душевну рівновагу людини загалом. Авторами встановлено, що на період 2016 року понад три мільярди людей у світі, тобто понад 40 % населення, стали користувачами соціальних мереж в інтернеті. Людина витрачає на них в середньому дві години щодня: публікує дописи, обмінюється фото, реагує на пости друзів. Щомиті користувачі соцмереж відправляють майже півмільйона твітів та фотографій у Snapchat [2]. Опитування студентів юридичного факультету ХНПУ імені Г. С. Сковороди, бакалаврат (2 рік навчання), магістри (1 рік навчання) засвідчили про те, що лише 0,1 % має одну сторінку у соціальних мережах. Абсолютна більшість студентської молоді проявляє активність, маючи від 2 до 7 сторінок у соціальних мережах.

Доктор психологічних наук О. Петрунько зазначає, що 90 % молоді у містах використовують технології web-, net-, smart-, online- в навчальних цілях, як засіб спілкування, дозвілля, розваг [3]. Авторка навела приклад про те, що за даними Ukrainian Marketing Group, станом на 2016 р. в Україні налічувалося понад 81 % активних користувачів. Це — при середньому показникові у світі — 61 % [там само].

Варто вказати на те, що досвід спілкування засобом соцмереж часто формується стихійно. Це призводить до різних форм аддикції (термін з історії Римського права, що означає нав'язливу потребу, яку відчуває людина, що спонукає до певного виду діяльності). Невтішні результати наукових досліджень на потребу часу щодо аналізу впливу комп'ютера на особистість в різних аспектах, що представлено у працях іноземних дослідників: технологічні залежності (М. Гриффітс); види «втечі» підлітків від реальності (Н. Пезешкіан); засоби зміни емоційного стану (Х. Шиффер); у контексті «патологічного використання комп'ютера» (М. Шоттон). Вивченню сучасних комп'ютерних ігор та їх впливу на підлітків і молодь присвячені праці І. Болонова, І. Бурлакова, О. Войскунського, А. Гордєєвої, Г. Петрусь, С. Шапкіна та ін.

З огляду на обрану проблему зазначимо тут, що духовно-моральне виховання має виступити базисом в самоорганізації людиною спілкування і взаємодії у соціальних мережах. Таке виховання, не маючи матеріалізованого продукту, кардинально відрізняється саме невидимим продуктом: ідеєю, знанням, принципами формування відносин. Духовно-моральне виховання нематеріально і проявляє себе через здатність людини бути розважливою у судженнях, враховувати інтереси інших людей, бути помірною у діалогічному спілкуванні (не сперечатися заради самої суперечки!). На перший план виступають такі риси духовного дорослішання особистості, як-то: толерантність, уміння бути позитивно сприйнятою іншими. Духовно-моральні константи мають стати стрижнем віртуального спілкування і взаємодії у соціальних мережах. Докладніше про основні категорії духовно-морального виховання у схемі.

З огляду на системний підхід, соціальні мережі як платформа самокомунікацій, визначають нові пріоритети у духовно-моральних константах. Наприклад: звільнення людини від важкої праці, розмитість кордонів між роботою і вільними часом у предметному аспекті духовно-морального виховання винесли на передній план суб'єктивізм у визначенні цінностей, прийнятних для людини норм і правил взаємодії. У функціональному аспекті (розкриття внутрішнього та зовнішнього функціонування елементів системи духовно-морального виховання) кількісний і якісний розвиток соціальної інтернет-мережі актуалізовано важливий компонент — добровільне включення людини у мережеве спілкування, причетність чи включеність у творення інформаційно-комунікаційних просторів. Частотність і гіперактивність, швидке реагування соцмереж в історичному аспекті (генетичний та прогностичний вектори духовно-морального виховання) актуалізує усвідомлення того, що духовно-моральні константи, постулати чи істини подаються часто у сумнівному контексті, нема повної довіри до джерельної бази, часто не забезпечується баланс соціально-психологічної безпеки і так званого інформаційного здоров'я.

Спонтанність і частота змін спілкування та інших форм соціально-інформаційної взаємодії у соціальних мережах, на наш погляд, потребує опори на найбільш сталу категорію духовно-морального виховання — любові — найвищу моральну чесноту і духовну цінність. Як відомо, морально-правові регулятиви спонукають людину до усвідомлення того, що подолати будь-яке зло можна шляхом виховання любові до себе й інших. Раціоналізована категорія любові є моральним правилом, базисом співпереживання, поваги до спільного блага, ключовою цінністю спілкування і взаємодії людей. Саме любов як константа духовно-морального зростання забезпечує особистісну цілісність. Остання, зазначимо, для соцмереж може стати альтернативою традиційного соціального контролю спілкування.

Ключові категорії дослідження

<p><i>Духовність</i> є індивідуальною здатністю до світо- та самопізнання, орієнтованістю особистості діяти на благо інших, пошук моральних абсолютів — правди, добра, краси, спілкування, дбайливого ставлення до природи (Б. Ліхачов, Г. Шевченко, Н. Щуркова).</p>	<p><i>Моральність</i> є результатом осмислення моральних понять, принципів, освоєння моральних норм особистістю, що виявляється в її поведінці, вчинках, суспільно значимих моральних якостях характеру, прийнятті ціннісних орієнтирів життєдіяльності людини (В. Сластьонін).</p>	<p><i>Виховання</i> — тривалий процес просування до мети формування особистості відповідно до суспільного ідеалу (В Селіванов).</p>
<p><i>Духовно-моральне виховання</i> є процесом організованого, цілеспрямованого як зовнішнього, так і внутрішнього (емоційно-сердечного) впливу педагога на духовно-моральну сферу особистості дитини, що утворює внутрішній світ дитини засобами і змістом виховуючого навчання</p>		
<p><i>Метою</i> духовно-морального виховання є досягнення людиною гармонії між власним життям і навколишнім світом</p>	<p><i>Предметом</i> сучасного духовно-морального виховання виступає соціально-культурне ставлення дитини до знань, літератури й мистецтва, традицій, релігії, фольклору, історії Батьківщини, свого роду; суспільно корисна й особистісно значима діяльність</p>	<p><i>Ознаки:</i> цілеспрямованість, наявність зразка, загального соціально-культурного орієнтира; відповідність процесу розвитку соціально-культурних цінностей в історичному поступі суспільства; присутність певної системи організованих впливів (Н. Щуркова, Г. Шевченко)</p>

Спираючись на результати дослідження Джессіки Браун BBC Future 2015 р. дослідники Центру Pew Research у Вашингтоні спробували з'ясувати, чи соцмережі насправді звільняють нас від негативних емоцій, чи спричиняють більше стресу. Авторитетні дослідники дійшли висновку про те, що спілкування в соцмережах підвищує стресогенність інформації різної тематики, часто стає причиною заниженої самооцінки особистості, є причиною симптоматичної депресії, загального напруження людини. Особливо це стосується користувачів жіночої статі (оскільки емоційно-почуттєва складова закладена в основу web-, net-, smart-, online-спілкування) [2].

У цьому ключі вважаємо за доцільне звернути увагу на поради, викладені у біографічних нотатках А. Вельського, В. Ісупова, датованих XIX століттям [4-5]. Просвітяни уважали постулатами духовно-морального виховання: постійний самоконтроль і самоаналіз власної поведінки, окремих вчинків, емоцій, почуттів і бажань, що забезпечувало духовне зростання, викорінення негативних рис, звичок, нахилів, формування сили волі, позитивних якостей характеру, ціннісних орієнтацій, християнського світогляду. Поряд із домінуючим морально-релігійним вишколом, рекомендувалося молодим людям чітко визначати характеристики реально досяжного виховного ідеалу, основні цінності якого: внутрішня релігійність, етична відповідальність, різностороння освіта, широта поглядів, дієве бажання блага Вітчизні, а також: чесність, милосердя, добротність, лагідність, чемність, стриманість, мужність і терпіння у життєвих незгодах.

Категорія особистості є констатуючою. У давні часи суть людини (persona) передбачала ідеально-духовний початок, що з поширенням християнства доповнилося духовно трансцендентною цілісністю з вищою силою. Згодом поняття особистості набуло більше раціонально-гуманістичного і соціально-культурного характеру і отримало назву духовного культурно-історичного утворення. Сучасне бачення особистості діалектично вбирає в себе розуміння її як вищої, істинно людської, екзистенційної основи буття, людини, здатної досягнення абсолюту духовного розвитку.

Особистість реалізує себе у зв'язках з іншою особистістю, у процесі суспільної діяльності, а також наскільки збігаються її інтереси з інтересами інших особистостей і суспільства, що й визначає рівень розвитку фенотипу особистості. Початком духовно-морального виховання особистості є знання.

Основним життєвим орієнтиром людини виявляється вчинкова любов до інших. Тезаурус дослідження пропонуємо у таблиці.

Одним із критеріїв духовно-моральної вихованості особистості прийнято вважати її поведінку. До цього часу аксіоматичною є теза про те, що успішність залежить від дисциплінованості школярів. Але реалії життя часто доводять, що учні, поведінка яких у шкільні роки не відзначалася високою дисциплінованістю, досягали в майбутньому значних творчих успіхів у сфері науки, техніки, мистецтва. Таким чином, внутрішня енергія, трансформована у творчий потенціал, приносить користь. Проведене узагальнення дає підстави для висновку про те, що саме на формування позитивного життєвого досвіду, осяяння є фактом духовно-морального зростання.



Таблиця

## Розкриття сутності духовно-морального виховання представниками вітчизняної філософсько-педагогічної думки середини XIX — початку XX ст.

Охоронна педагогіка	Релігійно-педагогічний напрям у вітчизняній педагогічній думці	Антропологічний напрям	Соціально-гуманістичний напрям
<b>Представники:</b>			
О. Афтонасьєв, М. Міллер-Красовський, К. Победоносцев, С. Уваров та ін.	С. Мироплльський, О. Мусін-Пушкін, С. Рачинський, К. Ушинський, П. Юркевич та ін.	В. Бехтерєв, К. Вентцель, П. Лєсгафт, І. Тимківський, С. Шевирьов та ін.	М. Демков, Д. Грінченко, О. Лазурський, А. Прокопович- Антонський та ін.
<b>Значення духовно-морального виховання:</b>			
збереження суспільного миру і спокою	пізнання себе, Бога	фізичне вдосконалення особистості	утвердження в суспільстві гуманістичних і національних цінностей
<b>Сутність духовно-морального виховання:</b>			
процес самовдосконалення людини	процес зміцнення душевних сил людини	створення умов для розвитку природних сил дитини згідно з її індивідуальним рухом	прилучення людини до громадянського суспільства
<b>Мета духовно-морального виховання:</b>			
гармонізація моральних і духовних цінностей у свідомості людей	навчання віри і формування релігійних почуттів	гармонізація душевних і фізичних сил людини	формування свідомих діяльних громадян
<b>Зміст духовно-морального виховання:</b>			
батьківщинознавство, словесність, історія, дисципліни релігійного спрямування	Священна історія, Закон Божий, катехізис, знання про природу, державу	визначався природними віковими потребами людини	цикл гуманітарних навчальних предметів
<b>Способи виховного впливу:</b>			
настанови, повчання, спонування до самообмеження	Приклад вихователя, добродійні справи	гігієна розумової праці, вільні творчі заняття	спілкування, релігійний досвід, праця

Природні здібності, соціальна приналежність людини є підґрунтям для здійснення духовно-морального виховання. Предметом духовно-морального виховання є здатність людини до вибору життєвого шляху і самопізнання, громадянська самосвідомість, самовиховання, творення себе у власному життєвому світі для відчуття осяяння. У зв'язку з цим, особистість, вихована в духовно-моральному плані, розглядається як носій особливої якості, що набувається в процесі взаємодії, спілкування, осяяння (прояв сердечності, співчуття, вчинкової любові), добродійної діяльності.

Найбільшим джерелом негативу дослідниця Джессіка Браун назвала Twitter, оскільки він постійно нагадує про неприємні ситуації в житті інших людей. Серед причин, названих дослідниками, було насамперед віртуальне цькування, спотворене уявлення про життя інших людей. На замовлення компанії Microsoft дослідники обстежили 476 користувачів Twitter та проаналізували їхні профілі в соцмережі, звертаючи увагу на стиль дописів, емоції, тип взаємодії з іншими користувачами та ознаки депресивної поведінки. За допомогою цих даних вони розробили анкету, яка дозволяє у семи з десяти випадків спрогнозувати ризик депресії ще до появи перших симптомів. 2017 р. науковці з Гарвардського університету та Університету Вермонта розробили аналогічний інструмент для аналізу фотографій в Instagram, який має таку ж ефективність. У дослідженні брали участь 166 користувачів мережі. Дослідження свідчать, що штучне освітлення екранів сучасних гаджетів пригнічує вироблення гормону мелатоніну, який сприяє сну. Установлено, що найгірший впливав не загальний час, проведений у мережі, а частота заходів до неї, що свідчило про «нав'язливу звичку» постійно перевіряти оновлення [2].

Однак, зазначимо тут, що наявні дослідження переважно базуються на повідомленнях самих користувачів, що представляє інформацію недостатньо об'єктивно. Проте і дані проведених досліджень вже дозволяють зробити певні висновки. Коротко звернемося до тих, які потребують привнесення духовно-моральних констант у студентське середовище.

Зв'язок між надмірним користуванням соцмережами і проблемами в стосунках, гіршими результатами в навчанні та меншою участю в реальному спілкуванні. Більш вразливими до цієї залежності, є люди з алко-гольною залежністю, екстраверти і ті, хто компенсує соцмережами брак справжніх стосунків. У цьому плані варто апелювати до самої суті духовно-морального виховання як цілеспрямованому формуванню моральної свідомості, розвитку морального почуття й формуванню звичок і навичок моральної поведінки людини відповідно до християнської етики (за С. Гончаренком).

Згідно зі статистикою, чверть користувачів заходять у них кожен день, сумарно проводячи там дві-три години. Кожен п'ятий користувач зареєстрований одразу в декількох соціальних мережах. На виклик часу варто звернутися до практики одухотвореного творення дійсності за Г. Шевченко, яка розглядає процесуальний аспект духовно-морального виховання через створення умов для усвідомлення молоді людиною змісту життєвих проблем і досвід їх позитивного вирішення [6]. Погоджуємося з авторитетним ученим, яка відзначає, що духовно-моральне виховання по суті є творення умов для прояву в дитини внутрішньої енергетичної сили, формування знань, що стануть стрижнем життя особистості, визначення людиною ієрархії загальнолюдських і національних цінностей, творча діяльність за законами краси.

Ще одним проблематичним наслідком мережевого спілкування є мультиекранна присутність. Так, повідомляється, що кожен сьомий користувач соціальних мереж заходить у них одразу з декількох гаджетів. Ми звикли до себе «інстаграмних». Перестало радувати реальне відображення у дзеркалі, адже звідти вранці на нас дивиться зовсім інша людина, без масок й фільтрів, вдалого ракурсу тощо. У цьому ключі варто звернутися до порад К. Ушинського про те, що власне духовно-моральне виховання є процесом організованого, цілеспрямованого як зовнішнього, так і внутрішнього (емоційно-серцевого) впливу батьків і педагогів на духовно-моральну сферу особистості. Цей вплив є системотворчим її духовного образу і передбачає задоволення потреби молоді людини у вдосконаленні своєї природи, душі і тіла. Цей вплив носить комплексний характер щодо почуттів, бажань, думок людини. Таке виховання спирається на певну систему цінностей, закладену в змісті родинного спілкування й актуалізується життєвою позицією педагога.

Підвищена сугестивність — ще один проблемний наслідок спілкування у соцмережах. Як показують дослідження, користувачі соціальних мереж, зокрема Facebook, «підлаштовуються» під своїх друзів та передплатників: постануть те, що їм має бути цікаво, що свідомо отримує лайки й коментарі. Такий конформізм призводить до «спіралі мовчання» — феномену, коли користувач соцмережі взагалі не висловлює судження, яке не схвалює суспільство. І те, як соціальні мережі видають поновлення: користувачі отримують контент у залежності від своїх інтересів та поглядів, — також цьому сприяє. Брак альтернативних переконань у стрічці робить уніполярною інформаційну картину. А світ, як відомо, багатогранний.

Як відомо, результатом духовно-морального розвитку є незворотні кількісні та якісні зміни у ціннісно-орієнтаційній структурі індивіда; спрямованість, сталість і дієвість цінностей як вищої диспозиційної структури особистості, процес усвідомлення самої себе, минулого й теперішнього; пошук і знаходження в ієрархізованому ціннісному просторі варіанту смислу життя (любов до життя, унікальність духовного «Я», життєздатність); урівноваження турботи про власне життя з трансцендентальним, ідеєю чи ідеалом, що переступає і перевищує межі життя; підпорядкування ідеалові оборони честі, волі, віри, героїчної форми життя, ідентифікація з етносом, нацією, державою.

Якщо апелювати до історико-педагогічного досвіду, то цінним у цьому ключі вважаємо поради З. Столиці. Зокрема, у контексті обраної теми актуальні висновки містить праця «Розвиток в дітях життєрадісності і боротьба з песимізмом». Автор вказував, що духовно-моральне виховання відбувається під впливом негативних чинників, які можна угрупувати таким чином: 1) людська обмеженість (фізична — хвороби, смерть близьких), розумова (бідність пізнання, відсутність необхідних якісних навчальних і виховуючих книг), моральна (невміння людини боротися із спокусами); 2) історичні умови життя (соціальні негаразди, особисті незгоди, невдачі, суспільна злоба, поширення атеїзму, одноманітність буденного життя, зневіра в собі, що призводить до меланхолії) [7]. Для подолання цих негативних чинників чи мінімізування їхнього впливу учений і педагог радив виховувати оптимізм і життєрадісність. Для цього, на думку З. Столиці, у родині і закладах освіти варто спрямувати виховні впливи на: прояв почуття самозбереження; спонукання до досягнення особистого блага, педагогічна підтримка прагнення задоволення. Останнє автор уважав чи не найголовнішим завданням учительства. Слушним і в наш час є такі рекомендації З. Столиці: не перенасичення життя задоволеннями, а створення низки радостей, що чергуються з обмеженнями; не пестування, а зведення до мінімального негативів буденного життя; любляче ставлення до дітей, оберігання від важких брутальних сцен і сильних емоційних потрясінь, від незна-

чних але системних сварок і суперечок. Пропаганда природних родинних зв'язків, розширення розумового і морального світогляду, задоволення потреби людини в пошуках істини, спонукання до творчої діяльності, яка розкриває повноту життя і сприяє тривалому оптимістичному настрою [там само].

У наш час «цифрова аскеза» неможлива. Важливо навчитися спілкуванню засобами соцмереж, керуючись константами духовно-морального виховання. Зокрема. Пропонуємо студентам формувати свої аккаунти і сторінки з позицій ідеї, що право — це мораль в дії. Усе, що ми фіксуємо і поширюємо у соцмережах — мораль в дії. Варто пам'ятати, що стрижнем особистості є її здатність жити на основі зробленого екзистенційного вибору, з духовною самосвідомістю і самореалізацією за особистісно цінними моральними орієнтирами. Мова йде про індивідуальну траєкторію життя людини, свідомий вибір життєвої позиції, змісту і видів діяльності, способу життя. Тому помічайте в собі та інших неутилітарність (спрямованість на радість духу людини, усвідомлену потребу в красі, мудрості, знаннях); велику міру творчості, свободи у творчій діяльності, здатність до рефлексії. Це дасть змогу попередити прояви булінгу і психологічного терору. До слова, якщо вірити даним ірландських дослідників, до цього схильні близько 25% користувачів соціальних мереж, велика частина яких є підлітками. У їх спільнотах інтернет-цькування поширене. Йому також піддаються люди, які активно висловлюють свою точку зору на політичні та гостросоціальні теми. Рідко хто може уникнути агресивних та часто принизливих коментарів під своїми постами.

Обов'язкова порада усім користувачам соцмереж — фільтрувати контент. Для користувачів Twitter та Facebook є можливість розділити сторінки за типами контенту, тематиками, значимості, мовним параметрам. Доцільно використовувати тематичні групи та хештеги. Як у реальному житті, так і у віртуальному спілкуванні варто дарувати увагу і свої думки тільки тим, кого ви знаєте і цінуєте. Традиційна порада: розділити типи контенту між соціальними мережами, а саме. Події у житті друзів можна відстежувати у Facebook, а новини — у Twitter. Цікава інфографіка є в Pinterest. З метою нових вражень та ідей для фото можна періодично відкривати Instagram. Для збору контенту з різних майданчиків сьогодні використовують сервіси-агрегатори.

Важливо донести до користувачів важливість усвідомлення. Соціальні мережі відкрито надають інформацію. Правда, іноді свідомо помилкову. Потрібно фільтрувати контент. Особливо слід бути обережним у плані порад щодо виховання і взаємодії з дітьми, підтримки людей, які перебувають в скрутному становищі, участь у роботі різних громадських об'єднань [8].

Насамкінець, варто наголосити, що в основі природи духовно-морального виховання лежать вищі духовні цінності, самопізнання і самореалізація, усвідомлене культивування найкращих людських якостей, устремління жити за духовними заповідями — законами Добра, Істини, Краси, Любові, Миру, Гармонії. Моральність у цьому вихованні виступає орієнтиром поведінки людини. Духовно-моральне зростання людини завжди помітне. Їй самій — коли для радості не обов'язкове грандіозне свято. Для інших — коли оточенню комфортно і надійно жити з цією людиною.

Духовний розвиток підпорядковується ряду загальних закономірностей. Між віком людини та темпами духовно-морального розвитку виявляється зворотна пропорційна залежність: чим менший вік, тим вищий темп духовного розвитку. Тому доречно іноді звертати увагу на духовну велич дитини.

Нова освітня модель у нашій країні, маючи особистісно орієнтований характер, спрямована на самоактуалізацію, самовизначення і самореалізацію особистості. За словами В. Кременя, її мета — «...не сформувати й навіть не виховати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині, закласти в ній механізм самореалізації особистості» [9].

### Література

1. Прокопович-Антонский А. О воспитании // Антология педагогической мысли России XVIII в. М. : Педагогика, 1985. С. 349–364.
2. Джессіка Браун. Як соцмережі впливають на наш настрій, сон, психічне здоров'я і стосунки. URL: <https://www.bbc.com/ukrainian/vert-fut-42693578> (дата звернення: 15 січня 2018 р.)
3. Петрунько О. Соціалізація студентів у віртуальних соціальних мережах: актуальність проблеми // Педагогічний процес: теорія і практика. Сер. Психологія. 2016. № 3 (54). С. 72–76.
4. Вельский А. Записки педагога. СПб., 1909. 227 с.
5. Вениамин (Исупов). К юношам об истинной мудрости и истинном воспитании самих себя. СПб. : Вера и знание, 1906. 16 с.
6. Шевченко Г. П. Синергетичний аналіз розвитку культури й духовності в умовах системної кризи // Духовність особистості : методологія, теорія і практика : зб. наук. праць. Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2009. Вип. 4 (33). С. 6–14, с. 6.
7. Столица З. К. Воспитание нравственности в подрастающем поколении. СПб. : Б. И., 1909. 73 с.
8. Смирнова О. Соціальний Я. Про вплив соцмереж на нас і наше життя. URL: [https://blog.allo.ua/ua/sotsialnij-ya-pro-vpliv-sot-smerezh-na-nas-i-nashe-zhittya\\_2018-01-13/](https://blog.allo.ua/ua/sotsialnij-ya-pro-vpliv-sot-smerezh-na-nas-i-nashe-zhittya_2018-01-13/) (дата звернення: 26.01.2018).
9. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору : монографія. К. : Знання України, 2009. 506 с.

## ДУХОВНЫЕ ЦЕННОСТИ ЧЕЛОВЕКА ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА В МЕДИА-СТРАТЕГИИ ВЫСШЕГО ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЙ

Я. Н. Кунденко

к. филос. н, доцент кафедры социально-гуманитарных дисциплин  
Харьковского Национального университета строительства и архитектуры

Основной проблемой данной работы является изменение восприятия современного человека информационного социума, не только интересующегося проблемой виртуальной реальности, но и живущего на грани действительного и возможного. Что предполагает диалектический подход как основной алгоритм мышления и действия, а также игривость как одно из уникальных личностных свойств, обеспечивающих успешное функционирование субъекта активности в современном мире.

Кроме того, необходимо отметить, что в современной социо-психологической реальности информационного общества практически отсутствуют внешние определяющие принципы и ценностные доминанты. Традиционно однозначная ценностно-смысловая ориентация сменяется плюрализмом (присущим «игривому» умонастроению и состоянию), что порождает неопределенность идеалов и ориентиров человека. Особенность массовой культуры и массового сознания «тиражировать» не только материальные, но и духовные ценности становится одним из «правил игры» человека в условиях глобализации.

Важной особенностью сферы духовности в современном информационном социуме является ориентация на конкретного человека как экзистенциальную единицу, «переживающую» в своем потоке сознания постоянно развивающуюся сущность взаимодействующего мира. Что порождает изменение в системе координат, основными направлениями которой являются эстетические, этические, гносеологические и эпистемологические ценности, являющиеся основой для формирования человека и общества.

Человек неоднократно рассматривался как центр природы и культуры, однако конкретность единичного человека как аксиологической ценности существенно видоизменяет представления о прекрасном, возвышенном и истинном. Такое изменение, в трактовке Гегеля, полностью уничтожает такие сферы созидательной деятельности как искусство, религия, наука и философия. Искусство, ориентированное на художника, создающего произведение искусства, не как прекрасный и общепризнанный идеал, а как приятное и полезное для себя и зрителя, переходит в самодеятельность и сферу потребления. Что является не столько не красивым, а есть безобразное и низменное, унижающее и уничтожающее человека как духовное существо. Однако при этом не изменяется определенность искусства как чувственной формы истины, воздействующей на человека посредством образа, который в данной подаче работает «от противного», показывая каким не должен быть человек и мир, что разрушает их единство и взаимодействие. Таким образом, искусство не уничтожается, а развивается как мировоззренческая форма.

Относительно религии, которая выступает противоположностью искусства и вырабатывает основные этические идеалы для существования человека и общества, необходимо отметить такое же видоизменение в представлении о Боге и душе как идеальной сущности мира и человека. Высказывание Ницше о смерти Бога и власти Сверхчеловека становятся реальностью. Современные религиозные верования ориентированы на конкретного «человеко-бога» и духовные практики как эзотерическое знание. При этом сфера рационального знания обнаруживает его «относительность» и смысловую определенность в деятельности исследователя. В силу этого меняется предметная область и методика исследования: изучаемая реальность приобретает виртуальный характер, что приводит к тесному сотрудничеству и успешному взаимодействию естествознания и гуманитарного знания в синтетических технических науках.

Кроме того, противоречия современных религиозных движений и научных исканий разрешаются в рамках «философской веры», предложенной Ясперсом как основании для социальной коммуникации. В данном случае «вера» и «знание» сменяются «пониманием» как методологическим фундаментом для современной науки, а также основания для разрушения сомнений относительно религиозных представлений.

Современная философия проходит этап трансформации и представляет собой философствование, имеющее мифологический характер, что позволяет создавать мировоззренческую «ризому» каждому человеку.

Необходимо отметить, что время системных изменений в сфере духовных ценностей требует трансформации в системе образования, корректирующего свое содержание при смене формы подачи этого содержания. Абстрактно-понятийная форма, свойственная субъект-объектному отношению учителя и ученика переходит в субъект-субъектное тренинговое взаимодействие, использующее кинообраз, как несущую конструкцию для обучения и воспитания, основанием которого являются движущиеся звуко-зрительные визии для изображения взаимодействия человека и окружающей его реальности (физической и социальной).

Киноискусство является интегральной (как по содержанию, так и по выразительным средствам) формой искусства, а также мультимедийным средством для передачи информации, аудиовизуальной формой воспитания, образования и развития личности.

Преимуществами использования кинообраза являются эмоциональный фон для запоминания и понимания, аудио-визуальная форма восприятия, присущая современному человеку, информационная «полнота» содержания и разнообразие внешней формы, а так же возможность развития всех участников образовательного процесса.

Кино как медиа средство создает «эффект присутствия» и «переживания» информации, обуславливающий достоверность содержания сообщения и высокую степень воздействия, позволяющую достичь изменения в сознании и действии. Визуализация смыслового содержания сообщения в кинообразе требует его социальной адаптации и проверки в практической деятельности.

Что в свою очередь создает социальную реальность информационного общества, основу которого представляют изменившиеся духовные ценности.

В контексте программы по внедрению новых положений медиа-культуры и медиа-образования в учебный процесс занятия могут проводиться в образной форме подачи и обсуждения основных понятий учебных дисциплин.

Основные проблемы, изучаемые на лекциях и практических занятиях, получают аудиовизуальную реализацию в электронной презентации, подготовленной студентами совместно с преподавателем и закрепляются в устном обсуждении-игре как основном формате занятия-тренинга. На базе этого студенты создают аудио-визуальные эссе, которые впоследствии подаются как тезисы на студенческие научные конференции.

Изменение восприятия человека информационного общества, которые влияют на систему образования и воспитания, связаны с изменением средств передачи и хранения информации. Что, в свою очередь, является основанием для дальнейшего исследования медиа-средств в науке и в учебных заведениях как специального курса медиа-грамотности.

Современные средства коммуникации не только определяют форму существования социума, но и влияют на реальность природы и человека как специфическую виртуальную «среду обитания».

Неопределенность значения и возможностей коммуникации, ее видового разнообразия приводит к социальной и психологической нестабильности, разрушительные последствия которой очевидны в современном экономико-политической и культурной жизни общества.

Характеризуя коммуникацию необходимо отметить, что коммуникация «communico» в переводе с латинского языка — делать общим, связывать, общаться, употребляется в значении:

1. Связь между различными объектами (в том числе техническими устройствами);
2. Взаимодействие (обмен сигналами) между животными;
3. Общение между людьми в процессе создания и передачи информации как определенной степени организации материи, реализуемой в процессе познания и объективации в социальной коммуникации.

Социальная коммуникация определяется как эффективное взаимодействие (в отличие от разъединения и обособленности по отношению к противоположному понятию «одиночество») в определенной знаковой форме (сообщение). Взаимодействие считается завершенным, когда произошли изменения в сознании и / или поведении участников.

Основанием деления выступает внутренне-необходимая сущность, определяющая данное явление: наличие связи, осуществляемой по определенному коммуникационному каналу: реальной или воображаемой линии связи (контакта) по которой сообщения движутся от коммуникатора к коммуниканту, средства для создания, передачи и восприятия сообщения.

Соответственно можно выделить такие основные виды коммуникативных каналов и виды коммуникации:

- аудио (звук) — устная коммуникация;
- видео (буква) — письменная коммуникация;
- аудио-визуальная (бит) — электронная коммуникация.

Основные виды социальной коммуникации:

Устная (звук)	Письменная (буква)	Электронная (бит)
Невербальная	Личностная	Пресса / Радио = Кино
Вербальная	Межличностная	Телевидение
Образная	Массовая	Интернет

### Устная коммуникация

Непосредственная форма связи, осуществляемая аудиально(с помощью звука) и отражающая индивидуальную определенность участников коммуникации относительно содержания сообщения.

Основные ступени развития устной коммуникации:

1. Невербальная коммуникация — непосредственный вид коммуникации, при котором для передачи информации используются несловесные формы, воспринимаемые как аудиально, так и визуально, выражающие личностную неповторимость человека в определенной системе знаков, имеющих общезначимый характер.

2. Вербальная коммуникация — противоположный невербальному вид коммуникации, в котором для передачи информации используется слово, как реальность языка, представленное аудиально и визуально в устной и письменной речи с целью определения общезначимого смысла сообщения.

3. Образная коммуникация — обобщающий вид коммуникации, при котором для передачи информации используется образ как гармония чувственно-данной материальной формы и духовного содержания с целью достижения изменения в сознании и поведении участников.

#### **Письменная коммуникация**

Противоположная устной, форма коммуникации, в которой связь осуществляется визуально (посредством букв) и направлена на определение общезначимого смысла, зафиксированного в тексте.

##### Основные ступени развития письменной коммуникации:

1. Личностная (авто-коммуникация) — непосредственная коммуникация, которая возникает в сознании самого индивида, с целью обеспечения связности, согласованности и целостности личности на основе самоопределения и самоидентификации.

2. Межличностная коммуникация — противоположный личностному, вид коммуникации, связывающий двух индивидов, вступивших в отношения между собой с целью реализации собственной внутренней определенности (содержание сообщения), а также достижения социального признания и значимости.

3. Массовая коммуникация — обобщающий вид коммуникации, предполагающий «массовое» (всеобщее) и «массированное» (многоканальное и мультимедийное) воздействие технических средств коммуникации, имеющее целью адаптацию общезначимого культурного содержания для каждого человека и достижение тождества (различенного единства) общества.

#### **Электронная коммуникация**

Обобщающая форма коммуникации, осуществляемая посредством бинарной оппозиции (бит) как единицей измерения информации, передаваемой масс-медиа средствами и фиксирующей значение, реализованное в определенности знака, в отличие от сигнала (звук или буква).

##### Основные ступени развития электронной коммуникации:

1. Пресса — непосредственный (первый) вид массовой коммуникации, обобщающий устную и письменную формы в фиксации информации на бумажном листе с помощью типографской техники воспроизведения текстов и изображений, преодолевающий пространственно-временную ограниченность звука и статичность текста.

2. Радио — противоположное прессе аудиальное средство массовой коммуникации позволяющее передавать звук аудиально с целью создания целостной картины мира в воображении человека.

3. Кино — синтетическая форма искусства и обобщающий (пресса и радио) вид масс-медиа, использующий движущиеся звуко-зрительные образы для изображения действительности как развивающегося взаимодействия человека и окружающей его реальности (физической и социальной).

4. Телевидение — самое массовое средство коммуникации, использующее звуко-зрительный кинообраз, вписанный в контекст информационного сообщения, для формирования индивидуального сознания и общественного мнения в процессе их взаимодействия.

5. Интернет — универсальная коммуникативная среда (сеть) и социальная реальность информационного общества, существующая при условии активной человеческой деятельности по его созданию и развитию, представляющая собой реальное, живое мышление человека, воплощенное в виде гипертекста как единства понятия и образа.

Противоречием электронной коммуникации (основой для дальнейшего развития) является продолжение ее специфики — постоянное взаимодействие и обновление в виртуальном сообщении. Реальность гипертекста находится в ситуации энтропии (хаоса), постоянно стремящейся к организации и упорядочиванию в сознании каждого человека.

Что делает необходимым целостное философское исследование электронной коммуникации как наиболее развитой модификации социальной коммуникации, которая в снятом виде содержит все выше определенные формы и виды социальной коммуникации в целом.

Всестороннее изучение коммуникации в разных направлениях гуманитарного знания представляет собой концепции разного уровня обобщения, которые помогают описывать, объяснять, оценивать, прогнозировать и управлять средствами коммуникации.

Кроме того, коммуникативное взаимодействие изучается по отношению к предмету непосредственного исследования этих наук: социология — для определения основных закономерностей развития общества; психология — исследование индивидуальности сознания человека; культурология — существенные черты культурной действительности. В силу этого, характеристика социальной коммуникации не имеет целостного характера.

Вместе с тем, невозможно создать теорию коммуникации путем простого суммирования, механического соединения многочисленных концепций. Для ее построения необходимо философское обобщение тех знаний о коммуникации, которые присутствуют в социальных, гуманитарных, экономических и технических науках и представляют собой эмпирическую и теоретическую базу «Теории коммуникации» или «Коммуникологии». Объектом исследования которой является сама коммуникация в ее наиболее развитой электронной форме. Согласно предмету — сфера человеческого общения, она обнаруживает связь и взаимодействие в обществе и мире в целом. Целью коммуникологии является определение понятия «коммуникация», которое исходит из внутренней необходимой сущности и раскрывается в разнообразии реально существующих видов.

Такое содержательное наполнение, предусматривает соответствующую форму проведения занятий в рамках учебных курсов, посвященных изучению социальной коммуникации: системный подход, который синтезирует основные наработки в области психологии, философии, социологии, этики и эстетики, логики и риторики, направленный на понимание смысла медиа в определенности ее практической реализации.

Кроме того, определенность появляется в единстве знания и воли, то есть собственной деятельности в намеченном направлении. Что и предлагается в процессе освоения учебного материала. Исследование медиа-коммуникации в процессе взаимодействия и применения различных медиа-средств, а также каналов восприятия (как рациональных, так и чувственно-образных). Изложение теоретического материала предполагает диалог и дискуссию, определение понятий сопровождается обсуждением фильмов, раскрывающих эмоциональный контекст содержания занятий. Кроме того, образная форма, раскрывает абстрактный контекст содержания научных теорий и доказательств.

Специфика курса, исследующего коммуникацию, заключается в системном подходе, который предусматривает концентрацию внимания на самой коммуникации (определение ее смысла и назначения, выявлении основных видов и медиа-средств, позволяющих достичь максимального эффекта). Особенностью курса является освоение теоретического материала в процессе его практического воплощения самими учащимися при наличии методического обеспечения (практические рекомендации и теоретическая поддержка преподавателя) диалог и дискуссия, которая предусматривают развитие имеющихся навыков коммуникации. Основным способом их совершенствования предлагается сочетание различных коммуникативных форм при изложении подобранного учеником материала: устное выступление, текстовое оформление, электронная презентация, аудио-визуальное эссе.

Введение в контекст обучения кинообраза позволяет сочетать традиционные академические методы обучения с оригинальными тренинговыми приемами и способами практического закрепления.

Построенный таким образом учебный курс конкретизирует понимание медиа-коммуникаций, учит практическому применению этих знаний с максимальным эффектом в жизни и профессиональной деятельности. Что само по себе способствует достижению не только образовательных целей, но и дает воспитательный эффект, формирует духовные ценности, соответствующие информационной стадии развития общества.

## **РОЛЬ МЕДІА У ФОРМУВАННІ ІДЕНТИЧНОСТЕЙ СУЧАСНОЇ МОЛОДІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ ТА ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТИ**

**Я. С. Фруктова**

к. пед. н., доцент, доцент кафедри журналістики та нових медіа  
Київського університету імені Бориса Грінченка

Під час кризових періодів, трансформаційних соціально-економічних та політичних процесів особливого значення набуває проблема самоідентифікації молодого покоління. Від результатів цього процесу залежить не тільки подальше становлення особистості, зокрема національне, громадянське, професійне, родинне самоздійснення, але й розбудова країни, реалізація програм реформ, інтеграція у транснаціональні спільноти, як от сучасна європейська чи північно-атлантична.

З метою полегшення соціалізації молоді людство сформувало систему соціальних інститутів, які акумулюють, транслиують культурні коди, досвід попередніх поколінь, здійснюють прогностичну діяльність. Наймолодшою з них є журналістика, яка тривалий час була платформою для наукових, політичних та соціальних дискусій різної проблематики. Проте не маючи формального визнання соціальні мережі вже набули ознак інституційної форми, і разом з традиційними медіа (кіно, радіо, телебачення) навчають, виховують, соціалізують молодь, формують думку більшості. Їх не еволюційний, а скоріше революційний вплив стосується державних структур та інститутів громадянського суспільства, економічної та соціальної сфер, науки та освіти, культури і способу життя людей.

Стрімкий розвиток і поширення нових інформаційно-комунікаційних технологій обумовлює кардинальні зміни в інформаційній сфері як на глобальному так і на особистісному рівнях. В Окінавській хартії глобального інформаційного суспільства поряд з іншим зазначається необхідність розвитку людських ресурсів, спроможних відповідати вимогам інформаційної епохи, готових до навчання протягом усього життя. При цьому однією з ознак такого типу суспільства є як неконтрольований доступ до інформаційних ресурсів так і їх продукування та поширення. Незаперечним є той факт, що медіа як традиційні так і новітні і надалі будуть відігравати важливу роль як у становленні інформаційного суспільства так і формуванні нового бачення нормативної особистості, її ціннісно-мотиваційної, емоційно-вольової, поведінкової сфер.

Тривале тотальне проникнення мас-медійних структур у процеси соціальної взаємодії призвело до зміни всіх комунікативних зв'язків особистості. В останні роки спостерігається підвищення інтересу до вивчення особливостей впливу ЗМІ на аудиторію. Як стверджують українські фахівці з соціально-комунікативних технологій, зокрема Зражевська Н. І., Холод О. М. [3, 13], маніпулювання здійснюється за допомогою методів підсвідомого стимулювання, коли ставлення аудиторії до тих чи інших явищ навколишнього середовища формується за допомогою стандартизованих спрощених уявлень, які визначають «порядок денний» ЗМІ, а отже впроваджуються у потік «організованих» новин, викликаючи в масовій свідомості негативну або позитивну реакцію на конкретну подію. При цьому основним завданням ЗМІ стає не тільки формування в аудиторії стійкого ставлення до певного явища, процесу чи особи, а й спонукання до дії, унаочнення бажаних моделей поведінки, виховання звичок.

Сучасні науковці, прихильники різних медіа-теорій, як і їх попередники, зокрема Г. Лассвелл, Р. Харріс, С. Стауффер, одностайні у тому, що медіа-впливи можуть мати різний характер, що обумовлено відповідними об'єктивними чинниками. Вони можуть бути за змістом когнітивними, поведінковими та афективними; за типом — прямими та опосередкованими, за часом — короткочасними, тривалими чи уповільненими, за масштабами охоплення — ізольованими та загальними, за наслідками-позитивні чи негативні. Роль ЗМІ набуває особливого значення, коли герої чи антигерої медіа-простору стають зразками для наслідування. Так В. Ф. Олешко [9] у навчальному посібнику «Психологія журналістики» дає характеристику різним негативним наслідкам впливу ЗМІ, зокрема типологізованого конформізму, який виявляється тоді, коли індивід перестає бути собою і поступово засвоює тип особистості, нав'язуваний йому масово-комунікаційним шаблоном. Певний час дії можуть здійснюватися свідомо, потім переходять в автоматичну поведінку. Причому людина впевнена, що вона самостійно приймає рішення, обирає стиль поведінки, реагування, форми творчого вияву. Псевдо-мислення, псевдо-емоції, псевдо-почуття, і як наслідок, соціальні псевдо-ролі, зокрема нав'язані як гендерні стереотипи, є характерними рисами «типологізованої» особистості.

Медіа у сучасному глобалізованому світі вже не є монополістами головного ресурсу сучасності — інформації. Проте саме вони на сьогодні проектують межі допустимого та недопустимого для молодого покоління, етичного та аморального, прийняттого та неприйняттого, модного та застарілого, стандартного та нестандартного, ділять світ на «своїх» і «чужих», об'єднують у неформальні спільноти, вибудовують місточок між особами різної статі чи поглиблюють прірву непорозуміння між ними, визначають як особистісну ідентичність, зокрема гендерну, так і національну, принципи міжнаціональної взаємодії, продукують та руйнують соціальні стереотипи, і як наслідок — створюють медіа-картину навколишньої дійсності, прокладають життєві орієнтири для переважної більшості осіб незрілого віку, про що свідчать численні дослідження. Саме тому сучасні науковці, зокрема О. А. Гриценко, О. В. Волошенюк, В. Ф. Іванов, Б. В. Потятник та інші стверджують, що сьогодні мас-медіа не тільки інформують та розважають, але й навчають, виховують глядацьку аудиторію. На думку Н. І. Зражевської [3], погляди якої ми поділяємо, розуміння масово-комунікаційних ефектів потрібне кожному, а особливо молоді. Професійні ж комунікатори не тільки мають оволодіти ефективними соціально-комунікативними технологіями, але й орієнтуватися у небезпеках, на які вони, свідомо чи несвідомо, можуть наражати особистість.

Однією з таких небезпек є викривлена, хибна, негативна самоідентифікація. У межах символічного інтеракціонізму Дж. Мід, Ч. Кулі, Є. Гофман [2], під ідентичністю розуміють здатність людини сприймати свою поведінку й життя як єдине ціле й надають особливого значення рефлексії, що дозволяє суб'єктові у процесі взаємодії передбачати установку партнера й сприймати себе з позиції опонента, здійснювати «прийняття ролі іншого». Прихильники цього напрямку запропонували модель боротьби ідентичностей. Вони переконують, що особистість відчуває боротьбу між чотирма видами ідентичності: реальна ідентичність (я сьогодні); ідеальна ідентичність (яким я хочу бути); негативна (яким я не хочу бути) і пропонується ідентичність (набір образів, які індивід демонструє іншим людям для того, щоб вплинути на оцінку ними своєї ідентичності).

Сучасна молодь, на нашу думку, включена у більш жорстку боротьбу ідентичностей ніж усі попередні покоління. Якщо раніше цей процес обумовлювався родинним вихованням, згодом релігійним, а з плином



історії іншими соціальними інститутами, то на сьогодні потужні неузгоджені виховні впливи здійснюють медіа, зокрема професійні та непрофесійні мовці, які формують аудіовізуальний контент як традиційних так і новітніх засобів масової комунікації, зокрема соціальних мереж. У потоці різноманітних зразків для наслідування, які пропагуються, навіюються, нав'язуються «лідерами думок», особистість намагається наблизити реальну ідентичність до ідеальної, нормативної, в той же час збільшити розрив між реальною й «негативною» ідентичністю. Це досягається шляхом маніпулювання пропонованою ідентичністю у віртуальній соціальній взаємодії. Аналогічні прийоми самопрезентації молодь опробовує у реальній взаємодії, як правило, з меншим успіхом, що призводить до амбівалентності, ресоціалізації, необ'єктивним рівнем домагань. Що пов'язано з тим, що «негативними» сьогодні визнаються стандартизовані моделі поведінки, які культивуються традиційними соціальними інститутами.

У цьому контексті важливим є окреслення особистістю Я-концепції як інтегрованого конструкту, що є суб'єктивним відбитком думки оточення, частиною якого є ідентичність. Хоча і цей макропроцес багато у чому обумовлений оцінкою інших. Особистість формується у результаті численних взаємодій з іншими людьми, внаслідок чого людина формує своє «дзеркальне Я», що складається з трьох елементів: як мене сприймають інші; як вони реагують на те, що бачать у мені; як я відповідаю на сприйняття інших. Важливу роль у становленні «Я-концепції» відіграє взаємодія з групою значущих людей, яку Ч. Кулі назвав первинною групою (родина, неформальні об'єднання, професійна група тощо). У такому тлумаченні ідентичність виступає частиною «Я-концепції», відповідальною за усвідомлення людиною своєї групової приналежності. Тому ідентичність у Ч. Кулі являє собою своєрідний відбиток узагальнених інтеракцій, що мають місце під час особистісного, неформального, безпосереднього спілкування [15].

Зазначений підхід розширює розуміння соціальної ідентичності через аналіз впливу соціального оточення на уявлення людини про себе. При цьому необхідно наголосити на тому, що якщо раніше значущі люди знаходилися у найближчому оточенні особистості, то тепер можуть бути віртуальними друзями чи медіа-персонами. Окрім того сучасні молодь сприймає оцінку віртуальних друзів як об'єктивну та не піддає її сумніву, залишає поза увагою суб'єктивність медійних персон, вияви архетипу Маска сприймають як Самість. Таким чином некритичне сприймання думки віртуального оточення, чисельність цих оцінок, обумовлюють ілюзорність, штучність зворотнього зв'язку.

Ідея про наявність двох аспектів ідентичності — особистісного й соціального — знайшла відображення у теорії А. Тешфела й Дж. Тернера [5]. Автори стверджують, що особистісна ідентичність формується на базі ідентифікації фізичних, інтелектуальних і моральних якостей, соціальна ідентичність — результат ідентифікації людини з конкретною спільністю: расою, національністю, професійною групою тощо. Проте сучасна молодь, як доводять наші спостереження та висновки колег, надає перевагу не реальним спільнотам, а віртуальним чи уявним — медійним. Науковці розглядають бінарну систему «міжособистісний — міжгруповий континуум», у якій розташовуються поведінкові реакції людини. На одному полюсі розміщують варіанти соціального поведіння людини, зумовлені фактом групової спільності, на іншому — такі форми соціальної взаємодії, які визначаються індивідуальними характеристиками її учасників — осіб, які діють як більш-менш незалежні, та приймають рішення переважно на основі суб'єктивних критеріїв. «Перехід» з одного полюса на інший розглядається як прояв соціальної й особистісної ідентичності.

Постнекласичний підхід до розв'язання проблеми відображено у дослідженнях Ф. Барта, П. Бергера, Т. Стефаненко та інших, в яких ідентичність, зокрема етнічна, розглядається як сфера соціального пізнання. Сутність цієї моделі полягає у визнанні соціального конструювання реальності, що приводить до утворення культурної єдності групи, що стає сенсом існування групи. Класики соціології П. Бергер і Т. Лукман [1] відзначають, що індивіди наче конструюють соціальну реальність у контексті певної культури, продукують моделі соціальних взаємин, опираючись на власні індивідуальні характеристики й інших соціальних суб'єктів. Отже, на думку науковців, ідентичність виступає результатом успішності соціалізації особистості.

З метою пояснення механізмів формування ідентичності Дж. Келлі [7] запропонував систему конструктів. Кожна людина, що активно взаємодіє зі світом, може мати альтернативні тлумачення ситуації або об'єктів, доступні для вибору. Головна функція людської психіки, на думку Дж. Келлі, полягає в дослідженні реальності, прогнозуванні майбутнього й контролі над поведінкою. Поведінка — це не тільки реакція на обставини, а й прогноз майбутнього. Кожна людина у певному розумінні — дослідник. Вона будує гіпотези, розмірковує, оцінює досвід й розбіжності поглядів, співставляє факти. Термін «конструювання» автор концепції вживає як синонім інтерпретації, тлумачення. Інтерпретуючи реальність, споруджуючи системи конструктів, сприймаючи навколишню дійсність, людина виявляє ставлення до неї, тому поведінка людини визначається не реальністю самою по собі, не зовнішніми впливами, а її переломленням через суб'єктивну призму конструювання. Постмодерністи фокусують свою увагу на тому, як мова формує наш світ і наші переконання. Саме у мові

суспільство конструює своє бачення світу. Спільноти конструюють «лінзи», через які їхні учасники інтерпретують світ. Ті реальності, які кожен з нас приймає як належне, це реальності, якими суспільство оточує нас із самого народження. Ці реальності забезпечують практики, слова й досвід, на основі яких ми будемо своє життя.

На сьогодні спільноти перейшли з реального світу у віртуальний, медійний, мова сленгова, не придатна для окреслення навколишньої дійсності, а реальності — нереальні. Виникає питання: яким чином має інтерпретувати буденність сучасна молодь? Що залишиться у реальному світі, якщо дружба, робота, релігія, кохання, управління, влада переходять у віртуальне середовище? Якій досвід засвоїть наступне покоління?

Особливої уваги, вважаємо, заслуговує германевтичний підхід у вивченні ідентичності особистості. Так, за словами Н. В. Чепелевої [11], процеси розуміння та інтерпретації, за допомогою яких людина усвідомлює, упорядковує та організовує власний досвід, впливають на внутрішньо-особистісну узгодженість, забезпечуючи тим самим безперервне відчуття ідентичності. Завдяки означеним вище процесам, у людини утворюються стабільні організовані когнітивні структури, які й лежать в основі її ідентичності. Науковиця пропонує диференціювати особисту й особистісну ідентичність, як ми розрізняємо особистий і особистісний досвід. На її думку, особистісна ідентичність об'єднує, інтегрує особисту, соціальну, культурну та національну ідентичності. При цьому персональна ідентичність може розглядатись як соціокультурна репрезентація, оформлена й організована як певна когнітивна структура, такою когнітивною структурою є нарративи. Саме вони виступають інтерпретаціями соціокультурного світу й дають можливість конструювати власну внутрішньо-психічну реальність, а відтак відображають ідентичність особистості. Капрара Дж. й Сервон Д. [6] указують, що життєва історія — це соціокультурно зумовлений нарратив, що є складовою «Я-концепції». Модель життєвої історії — це модель ідентичності, оскільки особиста історія людини надає сенсу її досвіду й виконує винятково важливу роль у визначенні Я. Тому розвиток стабільного відчуття ідентичності базується на здатності людини брати участь у діалозі та створювати узгоджені нарративи. На сьогодні особистісні та групові нарративи народжуються, живуть та помирають у аудіовізуальних контентах соціальних мереж.

У контексті соціально-конструктивістського світогляду важливо приділяти увагу культурним і контекстуальним історіям так само, як й історіям індивідів. Історії оживляють життя, вони зближують і роз'єднують нас. Ми живемо у великих історіях нашої культури, ми проживаємо історії. Наратив — це історично і культурно обґрунтована інтерпретація деякого аспекту світу з певної позиції. П. Рікер [11] увів навіть поняття нарративної ідентичності, вважаючи, що особистість виявляє своє існування лише в процесі оповідання історій. Якщо раніше нас визначали історії нашої раси й місцевості, то тепер нашої «інформаційної бульбашки», яку ми самостійно створили вибором нарративів інших. Ідентичність особистості виявляється через її нарративи, зокрема у його сучасному форматі — авторському аудіовізуальному продукті.

На сьогодні спостерігається домінування соціальної ідентичності над особистісною. Тиск віртуальних соціальних спільнот та вплив медіа-контенту обумовлюють загострення потреб у прийнятті, схваленні та приналежності. Якщо раніше ці потреби задовольнялися взаємодією із найближчим оточенням і обмеженою кількістю контактів, то сьогодні соціальний простір розширився до розмірів глобалізованого світу, а кількість друзів гіпотетично може перевищити кількість населення на планеті, оскільки одна особистість може мати необмежену кількість акаунтів, а отже проектувати та репрезентувати різні навіть протилежні ідентичності. Окрім того не можна залишати поза увагою, такі сучасні феномени інформаційного простору як «ботоферми» (колективи осіб, які пишуть численні коментарі з задалегідь визначеними меседжами) та «джинса» (проплачені замовником публікації), які не тільки підкріплюють позитивний чи негативний імідж політичних діячів, партій, брендів, корпорацій, країн, регіонів, але й формують штучно-сконструйовану «громадську думку», точку зору «більшості», а отже визначають основні маркери ідентичності «сучасної, прогресивної особистості», яким намагаються відповідати юні особи, з метою отримання схвалення та сподіваннями на прийняття та приналежність. Таким чином формування ідентичності значно ускладнюється та викривлюється як непрофесійними мовцями так і професійними, хоча за переліком традиційних функцій мають сприяти соціалізації молодого покоління, передачі досвіду попередніх поколінь щодо реальної продуктивної взаємодії членів спільноти, задля забезпечення еволюційних змін соціума, передачі культурної спадщини.

Викладене вище актуалізує проблему медіаосвіти молодого покоління. Україна, як і провідні країни світу, має певний досвід щодо її впровадження. На сьогодні вітчизняна модель передбачає поєднання захисної, естетичної, критичної та творчої теорій медіа-освіти. Медіапсихологи наголошують на тому, що стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій та системи мас-медіа нагально потребує

цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними. Як переконують результати сучасних досліджень в Україні як і в провідних країнах світу на взаємодію з різноманітними медіа припадає вагома частка у бюджеті вільного часу громадян, чим зумовлюється їх значний вплив на всі верстви населення, передусім дітей і молодь. На сьогодні у багатьох країнах медіа-освіта функціонує як система, що стала невід'ємною частиною, з одного боку, загальноосвітньої підготовки молоді, з другого — масових інформаційних процесів. Негативними наслідками медіа-впливів на особистість окрім окреслених вище можуть бути: засвоєння викривлених норм міжособистісних стосунків, гендерних ролей, моделей поведінки, вульгаризація романтичних стосунків.

Окреслені вище суперечності між теорією та практикою визначають мету та завдання медіа-освіти, зміст якої є міждисциплінарним і орієнтованим на визначення ролі медіа щодо навчання та виховання особистості протягом життя, унаочнення медіа-впливів на особистість, формування відповідальності за їх наслідки, проектування інтегрованого освітнього середовища (медіа-педагогічного). Впевнені, що усвідомлення ризиків щодо значного випередження медіа-практики відносно медіа-теорії призведе до міждисциплінарної інтеграції педагогів, психологів, соціологів, фахівців медіа-сфери з метою розв'язання актуальних проблем інформаційного суспільства, зокрема індивідуальної, соціальної, нарративної, позитивної та негативної, національної, гендерної та іншої самоідентифікації молодого покоління.

### Література

1. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. Москва, 1995. 323 с.
2. Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. Москва, 2000. 304 с.
3. Зражевська Н. І. Розуміння медіакультури: комунікація, постмодерн, ідентичність, ідеології, медіаконтроль. Черкаси, 2012. 408 с.
4. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. Москва, 1996. 344 с.
5. Иванова Н. Л., Румянцева Т. В. Социальная идентичность, теория и практика. Москва, 2009. 453 с.
6. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности. Санкт-Петербург, 2003. 638 с.
7. Келли Дж. Теория личности. Санкт-Петербург, 2000. 249 с.
8. Иванов В. Ф., Волошенко О. В. Медіаосвіта та медіаграмотність: підручник. Київ, 2012. 344 с.
9. Олешко В. Ф. Психология журналистики. Санкт-Петербург, 2006. 240 с.
10. Потятник Б. В. Медіа: ключі до розуміння. Львів, 2004. 312 с.
11. Рикёр П. Время и рассказ Москва, Санкт-Петербург, 2000. Т. 1. С. 42–106.
12. Чепелева Н. В. Идентичность личности в контексте психологической герменевтики // Актуальні проблеми психології. Т. 2: Психологічна герменевтика. Київ, 2006. Вип. 4. С. 5–15.
13. Холод О. М. Комунікаційні технології. Київ, 2013. 211с.
14. Bruner J. The narrative construction of reality. Critical Inquiry, 1991. P. 1–21
15. Cooley C. H. Social Process. NY, 1918. P. 19–21.

## ФОРМУВАННЯ МЕДІАНО-ІНФОРМАЦІЙНОЇ ГРАМОТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ЯК ЗАПОРУКА ЇЇ ДУХОВНОГО РОЗВИТКУ

О. Городецька

к. пед. н., доцент кафедри менеджменту і методології освіти  
Тернопільського обласного комунального інституту післядипломної педагогічної освіти

Духовний світ особистості — це безліч найрізноманітніших відчуттів, почуттів, емоцій і настроїв, задумів та ідей, цінностей та думок. Пізнання себе, внутрішнього світу людини, сенсу і призначення свого життя є необхідним для саморозвитку.

Духовна людина протягом життя розвиває та формує в собі моральні цінності, що здатні задовольняти її потреби: любов, радість, спокій, терплячість, доброту, милосердя, віру, стриманість, покору, відвагу тощо.

Цінності поділяються на матеріальні й духовні. Духовна цінність — це те, що має зв'язок з внутрішнім психологічним життям людини, те, що ми високо цінуємо, це те, що варте поваги. Здавна наші пращури склали символічну систему духовних цінностей, яка передається від покоління до покоління, але з часом змінюється та доповнюється [4].

У систему загальнолюдських духовно-моральних цінностей входить: віра в Бога, пошана батьків, наполегливість, альтруїзм, гуманність, чесність, старанність, щирість, доброта, любов, моральність, милосердя,

відповідальність, совість, мужність, людяність, сила волі, внутрішня свобода, гідність, честь, вміння творчо вдосконалювати світ, усвідомлення самого себе, вміння керувати своїми вчинками та інші. Чим духовно багатшою буде людина, тим більшим буде перелік її моральних цінностей.

У формуванні внутрішніх моральних цінностей, духовному вихованні та розвитку важливу роль відіграє не тільки соціальне середовище, а й сім'я, при чому саме вона має чи не найбільший вплив, особливо в дитинстві. Від сім'ї значною мірою залежить не тільки те, чи буде людина духовно багатою та здоровою, але й те, як зможуть розкритися її задатки, здібності, який у неї характер, як вона ставитиметься до інших людей, і нарешті, чи зможе бути здоровою та щасливою.

Геніальний філософ Григорій Сковорода вважав, що людина народжується двічі: фізично й духовно. Біля духовної коліски стоять духовні наставники — спочатку родина, а потім вчитель, який стає дитині другим батьком, матір'ю, бо прищеплює її душі високі моральні якості віри, надії, любові, глибокої поваги до рідної землі, свого роду, народу, держави. Духовну людину, на думку Григорія Сковороди, творить усвідомлення й розуміння своєї істинної духовної природи, свого призначення в світі [10].

Духовне життя переважно охоплює процеси виховання, освіти, науки, культури, літератури, мистецтва і відображається в поглядах, думках, концепціях, суспільних процесах і явищах.

З кожним днем інформаційний простір нас поглинає. Надлишок доступної інформації, якої з'являється більше, ніж спроможна опрацювати та осмислити людина. Це призводить до зниження рівня духовності, якості мислення, пам'яті та уваги людей. Як наслідок ми отримуємо інформаційне перевантаження (інформаційну втому) — хворобу XXI ст.

Саме тому й виникла необхідність в набутті підростаючим поколінням інформаційної та медіакультури як норми поведінки в медіасередовищі. Надважливим є формування вмінь і навичок пошуку, сприйняття, аналізу та використання інформації. Розвиток медіакультури (медіаграмотності) дозволяє особистості активно, ефективно, свідомо, безпечно та критично функціонувати в інформаційному просторі суспільства [1, с. 6].

Дуже часто в Інтернеті діти та дорослі можуть зіткнутися з онлайн-загрозами: шахрайством, порнографією, різноманітними проявами збочень, онлайн-насиллям, негативним контентом та появою залежності від Інтернету. Все це негативно впливає на духовність особистості, сприяє викривленому, деформованому розумінню моральності. Головна проблема — низький рівень обізнаності батьків. Вони не можуть забезпечити дитину, оскільки мало розуміються на всіх тонкощах користування медіазасобами та Інтернетом, а також не звертають увагу на критичний аналіз, осмислення, оцінку та перевірку інформації.

Інформаційна культура є необхідністю для людей, які будуть жити і працювати в інформаційному суспільстві XXI століття, де найважливішу роль будуть відігравати фундаментальні знання про інформаційні процеси в природі, суспільстві та нові інформаційні технології.

Медіаосвіта — процес навчання й розвитку особистості за допомогою та на матеріалах ЗМК з метою формування культури спілкування з медіа, творчих комунікативних здатностей, критичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу й оцінки медіатексту, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки [2, с. 15].

Основне завдання медіаосвіти полягає в системному та компетентному вихованні підростаючого покоління, яке повинне не лише навчитися користуватися різноманітними медійними засобами, а й розумітися на закономірностях їх функціонування, знати особливості технологій впливу ЗМК; критично мислити, розвивати особистісне, свідоме, оціночне ставлення до медіапродукції [6]. Адже вміння знаходити, аналізувати, систематизувати, критично оцінювати інформацію, створювати медіапродукти, працювати з різноманітними комп'ютерними програмами є необхідними для відповідності вимогам сучасного рівня розвитку суспільства.

Проблема формування інформаційної культури особистості особливо актуальна сьогодні. Щоденні та щотижневі телесеріали, фільми, розважальні шоу, реаліті шоу, «мільні опери», ситкоми, жовта преса та інший інформаційний продукт подається споживачеві як сучасне оригінальне мистецтво, яке, на жаль, із захопленням сприймається українськими телеглядачами та читачами без осмислення та аналізу. Часто такий аудіовізуальний продукт не має нічого спільного ні з духовністю, ні з мистецтвом, ні з культурою, ні з наукою, ні з вихованням, ні з формуванням національної самосвідомості загалом.

Про деградацію особистості можна говорити, якщо форми відображення дійсності спрощуються, реакції грубішають, відбувається підміна реальності віртуальним уявленням про неї, здійснюється перехід від вищих потреб (у соціальному визнанні) до нижчих (фізіологічних, побутових). Досить часто таких впливів зазнають діти, адже їхня психіка ще неспроможна впоратися із усім доступним інформаційним потоком. Це може в майбутньому спричинити антисоціальні вчинки. Негативний інформаційно-психологічний вплив на індивідуальну свідомість полягає в тому, що він, як загроза, може не помічатися, не визнаватися та не усвідомлюватися самою людиною.

В умовах тотальної інформатизації суспільства інформаційний вплив на особистість набуває глобальних масштабів. Одне із головних завдань нашої держави — гарантування інформаційної безпеки особистості, яка характеризується захищеністю її психіки й свідомості від небезпечних інформаційних впливів: маніпулювання, дезінформування, спонукування до самогубства, образ, виникнення та розвитку залежностей, агресії, депресії тощо.

Інформаційно-психологічна безпека особистості — це стан захищеності психіки та свідомості людини від негативного впливу, який здійснюється шляхом упровадження деструктивної, непотрібної, шкідливої інформації у свідомість чи підсвідомість людини, що приводить до неадекватного сприйняття нею дійсності та нерозуміння суті тієї чи іншої події [14]. Також сюди належать: 1) відповідний рівень теоретичної та практичної підготовки особистості, при якому досягається гармонійний розвиток, захищеність і реалізація її інтересів; 2) здатність держави до задоволення потреб особистості в інформації; 3) гарантування, розвиток і використання інформаційного середовища в інтересах особистості; 4) захищеність від різного роду інформаційних небезпек [14].

Інформаційні загрози — це сукупність умов і факторів, що створюють небезпеку життєво важливим інтересам особистості, суспільства, держави в інформаційній сфері; сприяють засміченню та перевантаженню свідомості людини; руйнують психічне, психологічне, емоційне, духовне та інтелектуальне здоров'я людини.

Об'єктом інформаційно-психологічного захисту особистості є стан її духовного, душевного, фізичного та психічного комфорту. Об'єктом захисту є також фактори, які забезпечують розвиток всіх сфер життєдіяльності особистості й суспільства, зокрема культури, науки, освіти, мистецтва, релігійних, міжнародних та міжособистісних відносин.

Небезпечний вплив інформаційного простору на індивідуальну свідомість може призвести до змін:

- психіки, психічного здоров'я людини;
- у цінностях, життєвих позиціях, моральних поглядах та орієнтирах, світогляді особистості [14].

Щоб не стати об'єктом маніпулювання медіа, потрібно також розвивати в собі самоповагу. Адже особистість із розвинутою гідністю не дозволить негативно впливати на сформовані морально-етичні цінності, внутрішні переконання та поведінку.

Сьогодні існує проблема глобального зниження рівня культури молоді. У зв'язку з цим також постає гостра необхідність розвитку медіаосвітньої компетентності батьків, педагогічних та науково-педагогічних працівників. Усе актуальнішим стає поняття медіаосвіти дорослих [11, с. 124].

Стрімкий розвиток інформаційного та медіапростору вимагає формування навичок аналізу інформації, розвитку критичного мислення сприйняття медіатекстів. Саме такі здібності забезпечать самостійність особистості, її незалежність від наявних стереотипів, дозволять навчитися протистояти маніпулятивному впливу медіа на свідомість, зберегти здатність залишатися духовною, моральною та культурною особистістю.

Набуття медіакомпетентності та медіаграмотності дозволяє створювати інформаційне середовище, сприятливе для духовного, етичного, морального та культурного розвитку. Інтернет, телебачення, радіо, преса можуть слугувати джерелами отримання корисних порад та інформації для щоденного використання. Саме із ЗМК особистість, яка володіє медіаграмотністю та медіакультурою, може черпати інформацію, яка сприятиме професійному та особистісному зростанню.

У сучасному світі інформаційного перенасичення живуть діти, молодь та дорослі, які мають доступ до медіапродукції всього світу без обмежень. Засоби масової комунікації часто можуть інформаційним шумом перенасичувати свідомість та мозок людини, перевантажувати пам'ять, пригнічувати уяву та творче мислення, уповільнювати інтелектуальний та духовний розвиток особистості.

У зв'язку із засиллям низьковартісної в змістовому, художньому, моральному, духовному та етичному аспектах медіапродукції, виникає необхідність виховання медіаграмотності населення та забезпечення базової компетентності споживання медіапродукції [9].

Невід'ємною складовою успіху сучасної особистості є наявність у неї елементів медіаграмотності, медіакультури, особливо розвинуте критичне мислення, а саме вміння застосовувати основні мисленнєві операції: аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення, класифікацію, систематизацію, аргументацію. Необхідно розуміти, яким чином зацікавлені сторони можуть маніпулювати фактами через засоби масової інформації.

«У найближчому майбутньому нам потрібно буде навчити людей вибирати головне і корисне, тому що, якщо вони не навчаться цього робити, доступ до всієї цієї інформації виявиться повністю даремним», — казав 2007 року в одному з інтерв'ю філософ Умберто Еко [16].

Медіакомпетентність особистості характеризується:

- розумінням видів впливу медіа на людину і суспільство;
- вмінням уникати маніпуляцій засобами медіатекстів;
- усвідомленням необхідності здійснювати правильний вибір медіазасобів;
- навичками користування різними медіатехнологіями,
- ефективним використанням медіа в професійній діяльності;
- вмінням пошуку, використання, аналізу та поширення необхідної інформації;
- основними знаннями щодо створення різноманітної медіапродукції тощо.

Також медіаграмотність та медіакультура включає:

- звичку дізнаватися нову інформацію;
- навички самовираження за допомогою медіазасобів;

- критичне мислення;
- вміння бути активним комунікатором та громадянином;
- усвідомлення самоосвітньої діяльності [3];
- оцінювання мови медіатекстів, визначення їх форми, жанру і категорії; вміння «читати», ідентифікувати й обговорювати аудіовізуальні тексти;
- визначення способів побудови сюжету та аналізу кількох сюжетних ліній в медіатексті;
- порівняння власного досвіду з аналогічним досвідом у сфері медіа;
- аналіз впливу реклами;
- розуміння адаптації медіатексту для різного типу аудиторій;
- розпізнавання використання сюжетів в документальних та ігрових медіатекстах;
- визначення різниці між реальною подією та її відображенням у медіа;
- вміння порівнювати власну думку з думкою інших;
- оцінювання ефективності різних елементів, використовуваних у медіатексті;
- уважне та критичне «прочитання» медіатекстів;
- відбір медіатекстів відповідно до розважального чи інформаційного аспекту змісту;
- аналіз впливу медіа на власний професійний, духовний розвиток і дозвілля та інше [9, с. 244–245].

Базовими цілями медіаосвіти та медіа грамотності є набуття особистістю теоретичних уявлень про медіаосвіту; розвиток комунікативних здібностей; формування критичного мислення; навчання сприйманню та оцінюванню якості інформації; рефлексії почуттів та емоцій; підвищення загальнокультурного рівня особистості тощо [9, с. 245]. Всі ці навички сприяють розвитку творчої, самостійно і критично мислячої, духовної та моральної особистості в умовах інтенсивного збільшення інформаційного потоку.

Інноваційне мислення розширює світогляд, відображає погляди та переконання, обумовлює активізацію усіх видів діяльності, зумовлює модернізацію системи життєвих цінностей, стимулює рух уперед, розширює інтелектуальні, творчі й духовні ресурси особистості [12].

Щоб актуалізувати позитивний потенціал медіа та уникнути ризиків дорослим і дітям, батькам, учителям та учням необхідно готуватися до ефективної взаємодії з інформаційним простором. Формування медіакультури особистості має забезпечити розвиток пізнавальних інтересів, адекватного, художнього й творчого сприймання, критичного мислення, творчих здібностей. Медіа-інформаційну грамотність варто розвивати та формувати з допомогою засобів масової комунікації та на матеріалі медіа [8, с. 5].

У світі без інформаційних меж і обмежень медіа часто формують соціальні, моральні, етичні, художні, естетичні цінності та інтереси особистості, а також стають важливим фактором впливу на її свідомість, інтелект та світоглядні позиції [8, с. 5].

Розвинута інформаційна культура повинна стати засобом збереження здоров'я. Необхідно сформувати, розвинути та оволодіти вміннями уникати медіа інформації, яка може засмічувати свідомість, руйнувати психіку, спотворювати світосприйняття, впливати на духовні та моральні цінності, а також уміти передбачати наслідки [15].

Формування медійно-інформаційної культури є необхідним елементом набуття загальної культури особистості. Важливо вільно, активно й ефективно орієнтуватися в сучасному інформаційному та медійному просторі; використовувати можливості ЗМК для професійного, культурного та духовного розвитку. Медіа-простір дає безмежні можливості для збагачення матеріалами духовного та морально-етичного спрямування: online-трансляції із храмів, різноманітні відео та публікації.

Отже, необхідно створити такі умови, щоб кожна людина володіла медіаграмотністю, механізмом критичного осмислення і корегування інформації, вміннями знаходити, інтерпретувати, аналізувати та оцінювати медіатексти, розуміти їхню суть, адресну спрямованість, мету. Надзвичайно важливим є вміння викривати приховане значення та шкідливий вплив будь-якої інформації та протиставити цьому зразки високих національних духовних, культурних цінностей, педагогічних надбань.

### Література

1. Барішполец О. Експериментальне впровадження або чи готова школа пройти крізь стрій невідворотних нововведень? // Освіта. 2013. № 35. С. 6–10.
2. Барішполец О. Т., Найдьонова Г. В. Медіакультура особистості: соціально-психологічний підхід : навч. посібник / за ред. Г. В. Мироненка. К. : Міленіум, 2010. 440 с.
3. Гергуль С. Самоосвітня діяльність майбутніх вчителів як основа формування їх медіакомпетентності // Збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». Київ : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2015. С. 220–226.
4. Дубовик М. Церква. Сім'я. Школа. Чийм завданням є духовне виховання? // Слово вчителю. 2008. № 1. С. 10–13.
5. Ковтун Ю. М. Медіакультура. URL: <http://refdb.ru/look/2659419-pall.html>.
6. Медіаосвіта та медіаграмотність : підручник / ред-упор. В. Ф. Іванов, О. В. Волошенко ; за наук. ред. В. В. Різуна. К. : Центр вільної преси, 2012. 352 с.

7. Мерзлякова О. Профілактика деструктивних впливів мас-медіа: програма занять для молоді. К. : Шк. Світ, 2010. 128 с.
8. Методичні рекомендації з викладання спеціального медіаосвітнього курсу для старшокласників ЗОШ «Медіакультура» / Найдьорова Л. А. та ін. К., 2011. 42 с.
9. Мокрогуз О. На шляху до запровадження медіаосвіти в українській школі // Збірник статей Третьої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». Київ. : Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2015. С. 243–250.
10. Мошенська Т. В. Морально-етичне виховання учнів. URL: [http://osvita.ua/school/lessons\\_summary/upbring/20262/](http://osvita.ua/school/lessons_summary/upbring/20262/).
11. Овсянникова К. Педагогічні умови формування медіаосвітньої компетентності майбутніх учителів-філологів: обґрунтування проблеми // Науковий вісник Мелітопольського ДПУ : зб. наук. праць. Мелітополь, 2014. № 1 (12). С. 124–127.
12. Плющик Є. В. Змістова характеристика поняття «Інноваційне мислення вчителя музики» // Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 53–55.
13. Рибалко Л. С. Методолого-теоретичні засади професійно-педагогічної самореалізації майбутнього вчителя : монографія. В. о. Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Запоріжжя : ЗДМУ, 2007. С. 386–433 .
14. Соціально-правові основи інформаційної безпеки : навчальний посібник. URL: [http://pidruchniki.com/18430605/politologiya/sotsialnopravovi\\_osnovi\\_informatsiynoyi\\_bezpeki](http://pidruchniki.com/18430605/politologiya/sotsialnopravovi_osnovi_informatsiynoyi_bezpeki).
15. Череповська Н. І. Медіакультура та медіаосвіта учнів ЗОШ: візуальна медіакультура. К. : Шк. світ, 2010. 128 с.
16. Эко У. Будущее образа 1984. URL: <http://artpages.org.ua/bukvi/umberto-eko-budushee-obrazca-1984.html>.

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

**Н. А. Іванькова**

доцент кафедри клінічної фармації, фармакотерапії та УЕФ Запорізького державного медичного університету

**О. А. Рижов**

професор кафедри медичної та фармацевтичної інформатики та НТ Запорізького державного медичного університету

Процес реформування сучасної системи освіти України передбачає забезпечення якісної підготовки фахівців, зокрема, майбутніх лікарів. В умовах величезного потоку даних і скорочення аудиторного часу навчального процесу, ведеться активний пошук нових резервів для створення гнучкої і мобільної системи навчання. Майбутній лікар, який навчається сьогодні, після закінчення медичного вищого закладу освіти (ВЗО), буде змушений працювати в нових умовах, які вимагатимуть від нього нових сучасних інтелектуальних вмінь, а саме: аналізувати великий обсяг інформації, яка надходить з різних медичних приладів; виділяти головне та порівнювати дані для формування алгоритму дій; використовувати медичне програмне забезпечення з метою інтерпретації фізіологічних показників пацієнтів. Кожна медична галузь має низку інтелектуальних вмінь, формування та розвиток яких відбувається в процесі навчання на відповідних кафедрах. Так, для кафедри біохімії дуже важливо вміти робити розрахунок та побудову калібрувальних графіків для визначення концентрації речовин у біологічних середовищах для проведення різних методів аналізу (спектрофотометричний, хроматографія). Отже, інтелектуальні уміння є провідним компонентом професійної компетенції майбутнього лікаря.

Один із шляхів щодо вирішення цієї проблеми полягає у впровадженні нових, більш ефективних методів і технологій навчання, до яких відносять дистанційне електронне навчання (e-learning). Дистанційне електронне навчання як форма організації навчальної діяльності стає розвитком концепції застосуванні автоматизованих навчальних систем (АНС) [1]. Сучасним дослідницьким напрямом у напрямку розробки систем для дистанційного навчання — є розробка адаптивних та інтелектуальних технологій навчання (ІТС), яке вирішують питання індивідуалізації навчання. Відмінність ІТС полягає у реалізації можливості керування навчальною діяльністю [2], з урахуванням усіх її особливостей, на всіх етапах рішення навчально-пізнавального завдання, починаючи від постановки і пошуку рішення і закінчуючи оцінкою оптимальності рішення; забезпечення діалогової взаємодії мовою, близькою до природної. На відміну від традиційних комп'ютерних систем, що функціонують на основі закладеного алгоритму, інтелектуальні навчальні системи, відповідно до закладених алгоритмів, організують керування навчальною і самостійною діяльністю на евристичному рівні. Істотними частинами ІНС є динамічні моделі студента, процесу навчання, предметної галузі, електронна бібліотека навчального закладу, на основі яких для кожного студента може будуватися індивідуальна стратегія навчання. Як бачимо, віртуальна навчально-методична база, яка представлена у окремих блоках ІНС стає єдиним інтелектуальним середовищем певного вищого навчального закладу, його візитною карткою, інтегруючи досвід викладачів. Постає питання формулювання правил передачі професійної інформації у віртуальному середовищі інтелектуальної навчальної системи при використанні дистанційної форми навчання.

### Порівняльний аналіз процесу передачі знань на основі системного аналізу у класичній та дистанційних системах навчання.

Сучасна вища школа в основному використовує класичну модель навчання, яка передбачає безпосередній контакт викладача з тим, кого навчають. Таким чином реалізується спадкоємність у процесі передачі знань від професіонала до майбутнього фахівця. Мова виступає основним засобом передачі знань. Проте треба враховувати, що викладач і майбутній лікар мають однакові системи передачі та сприйняття інформації і значна частина знань передається поза мовним каналом комунікації. Викладач, використовуючи порівняння, метафору, образне подання навчального матеріалу, впливаючи на емоційну сферу, елементи сугестопедичної дії, послідовно формує модель предметної галузі, яка вивчається, у вигляді концептосфери та термінологічний базис для репрезентації знань у свідомості майбутнього лікаря. Завданням викладача є формування у майбутнього фахівця професійного способу мислення й озброєння його відповідним засобом репрезентації знань за допомогою професійної мови. У роботі [3] автор порушує проблему місця і ролі засвоєння професійної мови в навчальному процесі вищого навчального закладу та формуванні професійного менталітету.

Сьогодні ми активно використовуємо комп'ютерні технології в навчальному процесі переважно як допоміжний засіб для доставки методичного матеріалу до майбутнього лікаря і тестового контролю за результатами навчання (інструктивний підхід при формуванні структури змісту). При цьому змінюється не модель освітнього процесу, а тільки форма презентації матеріалу. На відміну від такого підходу, при впровадженні інтелектуальних адаптивних систем дистанційного навчання (ІАСДН) змінюється модель навчання — посередником між викладачем і майбутнім лікарем стає ІАСДН (конективістський підхід до навчання). Система так само, як і викладач, використовує професійну мову, але чи готовий наш студент сприймати знання цією мовою, не маючи відповідної підготовки до інтерпретації інформації, яка надходить? У роботі [4] автор розглядає питання лінгвoseмантичної підтримки засобами інтелектуальних автоматизованих систем навчання на основі корпусу професійних мов у технічному ВНЗ. Але потрібно відзначити, що в літературі, яка присвячена використанню і розробці автоматизованих навчальних засобів, не розглядаються питання спеціальної адаптації навчально-методичного матеріалу для такої форми трансферу навчальної інформації, відсутні дидактичні розробки, присвячені цьому питанню. Можливо, саме із цим пов'язана відносно низька якість дистанційного навчання, яку ми спостерігаємо зараз. Аналіз процесу трансферу знань у класичній системі навчання і системі навчання на основі ІАСДН дасть змогу розкрити нові підходи до розробки технології навчання на основі ІКТ і підвищити якість освітнього процесу.

#### Особливості організації класичної системи навчання

У класичній системі навчання (КСН), яка використовується впродовж століть та базується на принципах суб'єктно-об'єктного підходу, як зазначає В. Волович [5], навчальний процес укладався у формулу  $S \rightarrow O$ , де суб'єктом виступає викладач, який впливає на об'єкт — того, кого навчають. В основу цієї системи навчання покладені принципи авторитарної дидактики, в якій головною дійовою особою виступає викладач, котрий передає систематизоване знання, об'єкту навчання, який повинен їх засвоїти, закріпити, застосувати на практиці для вирішення професійних завдань [6]. Останній виступає найчастіше в ролі «споживача» фактографічної навчальної інформації або співучасника проблемної ситуації [7]. Таким чином, класична система навчання базується на інформаційній взаємодії між викладачем та майбутнім лікарем, яку ми можемо подати як систему навчання, цільову функцію якої визначає програма навчання. Основним засобом передачі знань у процесі навчання є професійна мова, і майбутні лікарі оволодівають нею послідовно, крок за кроком. Особливу увагу треба звернути на канали безпосередньої передачі знань від викладача до студента, адже значна частина знань передається окремо від мовного каналу: спостереження за діями викладача і його поведінкою на лекції та на практичних заняттях, образне й емоційне сприйняття деяких фрагментів наукового предмета, активне застосування метафори при його викладанні тощо. На жаль, у педагогічному науковому дискурсі відсутні праці, в яких було б досліджено кількісне співвідношення частини знань, переданих шляхом застосування мовного каналу зв'язку та іншими каналами передачі інформації та знань. С. А. Панічев, розглядаючи особливості організації вищої природничонаукової системи освіти [1069], зазначає, що конституювальну роль у формуванні особистості спеціаліста відіграє професійний менталітет. Однією з його складових є «володіння особливою науковою мовою як засобом об'єктивації і реалізації наукового способу мислення» [3, с. 214]. Оволодіння професійною мовою дає можливість молодому спеціалісту долучитись до спільноти професіоналів і стати її повноправним членом.

Управління процесом навчання здійснюється за допомогою прямих і зворотних зв'язків викладача та студента. Викладач безпосередньо організує і керує процесом навчання. Аналіз стану процесу навчання здійснюється завдяки зворотним зв'язкам: мовному каналу спілкування майбутнього лікаря з викладачем та організації різноманітних видів контролю знань, на схемі цей зв'язок має назву.

Таким чином, в основу класичної моделі навчання покладено процес діалогової взаємодії викладача з об'єктом навчання, з метою передачі наукових знань і компетенцій відповідно до робочої програми навчання, і який відбувається в заданий термін навчання. У ході цієї взаємодії спонтанно відбувається трансфер знань від



викладача до майбутнього лікаря та зв'язок мовного коду з науковою картиною світу, яка формується у свідомості студента в процесі навчального комунікативного акту, а також організованої навчальної діяльності.

### Декомпозиція дистанційної системи навчання методами IDEF0-технології

Глобалізація сучасного суспільства, розвиток інфраструктури на засадах комп'ютерних технологій, які створюють базис для швидкого накопичення наукової інформації, зумовлюють швидку зміну технологій виробництва. Один раз здобута професійна освіта вже не задовольняє потреб виробництва, що швидко розвивається. Це приводить до розробки концепції «навчання протягом усього життя». Антропометрична парадигма сучасного суспільства приводить до концепції студент центрованого навчання. В нашому випадку, майбутній лікар не тільки сприймає інформацію від викладача, відповідно до навчального плану, а й сам активно формує свій індивідуальний навчальний план. Викладач у цьому разі виступає не тільки як наставник і єдине джерело знань, але і як співучасник процесу навчання, «він стає консультантом, який допомагає об'єкту навчання, орієнтуватися в новій інформації, знаходити відповіді на свої запитання, робити вибір і вирішувати проблеми» [8, с. 31]. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій надає можливість обирати способи дій, здійснювати самоконтроль за виконанням власних дій і прогнозувати шляхи підвищення продуктивності роботи в процесі навчання. Реалізація якісного персоналізованого навчання, на наш погляд, можлива тільки при впровадженні ІАСДН.

При аналізі системи навчання (СН) із застосуванням ІАСДН ми виділяємо додаткові компоненти порівняно з КСН: це, по-перше, системи автоматизованого навчання ІАСДН (*IASDL*); по-друге, навчально-методична інформація, представлена в електронному вигляді *e-Lrn (Kn (Sci))*; по-третє, дизайнер комп'ютерних курсів дистанційного навчання *Dsg*. Для виявлення особливостей структурно-функціональної організації цієї моделі навчання ми зробили її декомпозицію на підсистеми першого рівня (рис.). До системи навчання із застосуванням ІАСДН також входять підсистеми викладача і процесу навчання, але структура відносин між ними змінюється порівняно з попередньою класичною системою навчання. Основні функції управління навчальним процесом викладач виконує, застосовуючи інструментарій ІАСДН. Для реалізації різноманітних дидактичних підходів до організації навчального процесу викладач має можливість розробляти лінійні чи нелінійні сценарії навчання або авторські курси [12, 9]; для індивідуального контролю над навчальною діяльністю майбутнього лікаря — аналізувати його модель знань та профіль активності *Model (Kn (Stu))* [10]. Ці структури формуються в ІАСДН на основі інформації каналів зворотного зв'язку процесу навчання *Lrn Proc (Stu)*: протоколів навчальної активності студента з ІАСДН *Prot (Act (Stu))* та протоколів контролю знань *Prot (Test (Stu))*.

При впровадженні ІАСДН у діяльність кафедри з'являється нова функція розробки навчальних курсів для ІАСДН. Ця функція і підсистема, яка її реалізує, була проаналізована в ряді публікацій [10; 11], і нами було запропоновано в разі використання автоматизованої системи навчання ввести посаду «викладача-когнітолога» (*Dsg*). Основна функція цього фахівця — розробка цифрових (електронних) курсів *Lrn Crs (Dis)* для ІАСДН у співпраці з викладачем. Викладач здійснює управління розробкою електронного курсу з навчальної дисципліни *Dis*, по-перше, шляхом передачі проекту до викладача-когнітолога *Proj (Lrn Crs (Dis))*, по-друге, оцінює розроблений курс або його фрагменти за зв'язком контролю якості *Qua (Lrn Crs (Dis))* (рис. 1). Функції подання навчально-методичної інформації в електронному вигляді *Lrn (e-Kn (Sci))* майбутньому лікарю, контроль знань *Test (Stu (Kn(l)))*, керування процесом навчання *Mng (Lrn Pr (Stu))* здійснюється засобами ІАСДН.

Особливої уваги при аналізі системи навчання з ІАСДН потребує розгляд становища і функції студента як суб'єкта навчання, який активно бере участь у навчальному процесі шляхом самоорганізації та самостійної роботи. Тому на схемі (рис. 1) ми переводимо майбутнього лікаря в стан підсистеми *Stu*, яка володіє функціями

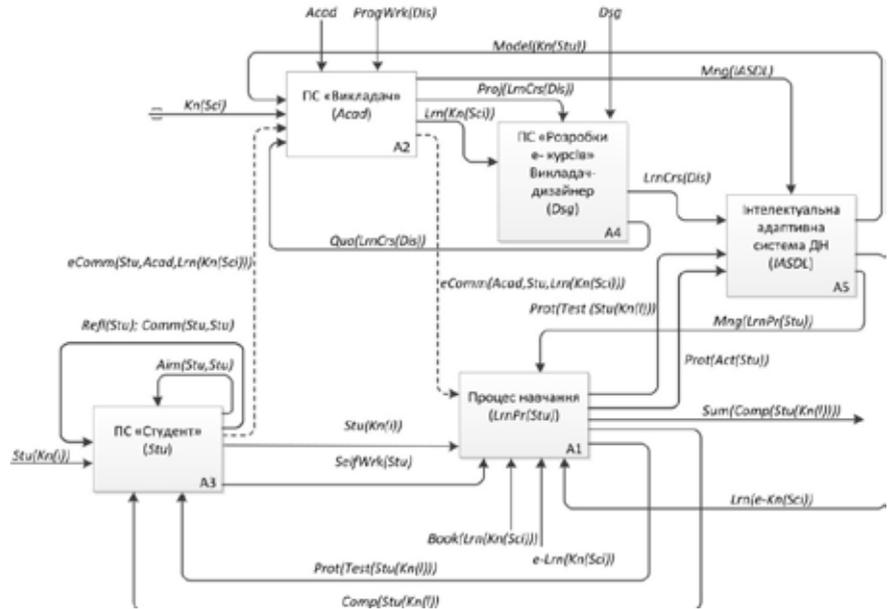


Рис. Модель системи дистанційного навчання на основі ІАСДН першого рівня

саморефлексії *Refl (Stu)*, навичками постановки поточних та тактичних цілей *Aim (Stu, Stu)*, а також навичками самостійної роботи *SelfWrk (Stu)*. Як об'єкт навчання, він одержує знання при взаємодії з ІАСДН у процесі навчання *Lrn Pr (Stu)* за зв'язком *Stu (Kn (i))*, розпочинаючи навчання з початковим рівнем знань *Kn (i)*. Після закінчення циклу навчання студент повинен набути суму професійних компетенцій з навчальної дисципліни *Comp (Stu, Kn (l))* з новим рівнем знань *Kn (l)*. Для самоорганізації процесу навчання студенту необхідно мати інформацію про якість досягнутих результатів в освоєнні навчального курсу, яку він має отримувати в результаті самоконтролю знань, навичок та вмінь, що забезпечує ІАСДН за зв'язком *Test (Stu (Kn (l)))*. При самонавчанні підвищується роль внутрішнього діалогу [12] студента *Comm (Stu, Stu)*, який виконує важливу роль у самоплануванні навчальної діяльності, актуалізації знань перед початком сеансу навчання, формуванні навичок інтерпретації нових професійних понять і термінів, самооцінюванні досягнення мети навчання тощо.

Застосування ІАСДН при дистанційному навчанні змінює форму спілкування викладача та майбутнього лікаря *eComm (Prof, Stu, Lrn (Kn (Sci)))*, а також майбутнього лікаря з викладачем *eComm (Stu, Prof, Lrn (Kn (Sci)))*, яке здійснюється за допомогою електронних засобів комунікації, таких як електронна пошта, Viber, FaceBook, Skype, GoogleHangUp тощо. Частина аудиторної безпосередньої комунікативної взаємодії «викладач – студент» з метою передачі знань дуже невелика. Розглядаючи ланцюг трансформації навчально-методичної інформації від викладача до студента, виділяємо три етапи її перекодування. Перший етап — від викладача до викладача-когнітолога електронних навчальних курсів. Викладач-когнітолог, керуючись проектом *Proj (Lrn Crs (Dis))*, проводить аналіз і відбір навчальної або наукової інформації з джерел *Kn (Sci)* та *Book (Lrn (Kn (Sci)))*, на основі якої розробляє навчальні елементи в цифровому форматі *eLrn El (Dis)*.

Другий етап перекодування відбувається при створенні безпосередньо електронного навчального курсу. Навчальні елементи при викладанні в процесі навчання за сценарієм *Sc* можуть по-різному сприйматись студентом та мати відмінну інтерпретацію від тієї, яка закладалась на першому або навіть на другому етапі кодування.

Третій етап перекодування здійснюється при викладанні майбутньому лікарю матеріалу електронного навчального курсу *Lrn Crs (Dis)* засобами ІАСДН. Сприйняття інформації співвідношення мовного, графічного або іншого коду, який відображає зміст професійної інформації, залежить від ряду факторів: по-перше, це рівень знань самого студента *Stu (Kn (i))*; по-друге, це термінологічна база з дисципліни *Term (Stu, Dis)*, що вивчається, та глибина її осмислення; по-третє, це контекст (*Context*), в якому викладається навчальний матеріал; по-четверте, це можливість експериментальної перевірки нової інформації (знань) у процесі навчальної діяльності самого студента.

Розглядаючи три рівні перекодування навчальної інформації, ми повинні усвідомити важливість акту спілкування (комунікації) з викладачем з метою корекції співвідношення знакової форми передачі інформації зі змістом, який повинен бути закладений у свідомість майбутнього лікаря відповідно до програми навчального курсу *Prog Wrk (Dis)* та існуючих наукових уявлень із цієї предметної галузі.

Таким чином, виникає низка питань, які потребують подальшого вирішення для реалізації ідеї впровадження інтелектуальних навчальних систем. А саме: формування моделі мовної передачі медичних знань при дистанційній електронній освіті; розробка технології формування інтелектуальних навичок при дистанційній електронній освіті; розробка механізм передачі медичних знань, які мають колективну природу, для реалізації індивідуального навчання; формалізація моделі представлення медичних знань при організації дистанційного електронного навчання на основі інтелектуальних адаптивних навчальних систем; розробка механізм дивергенції змісту термінів унаслідок нерівномірної інтенсивності розвитку наукових медичних шкіл; визначення об'ємів наукової інформації, яка може бути використаня при розробці інтелектуальних навчальних систем, враховуючи той факт, що обсяг медичної інформації експоненціально збільшується, а людина має обмежені можливості людини по її сприйняттю і аналізу.

### Література

1. Іванькова Н. А. Педагогічні засади застосування автоматизованої системи в умовах кредитно-модульного навчання студентів вищих медичних навчальних закладів: дис. ... канд. пед. наук. Х., 2008. 196 с.
2. Дьоміна В. М. Методи та моделі оцінювання знань в автоматизованих системах тестування : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Х., 2002. 19 с.
3. Паничев С. А. Дедуктивный подход к структурированию содержания высшего естественнонаучного образования : дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2004. 384 с.
4. Метешкин К. А. Методологические основы автоматизированного обучения специалистов с использованием интеллектуальных информационных технологий : дис. ... д-ра тех. наук. Харьков, 2006. 345 с.
5. Волович В. Болонский процесс и новая парадигма образования на Украине // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 4 С. 189–199.
6. Хуторской А. В. Современная дидактика. М. : Высш. шк., 2007. 639 с.
7. Информационные и коммуникационные технологии в образовании : учебно-метод. пособие/ И. В. Роберт, С. В. Пянюкова, А. А. Кузнецов, А. Ю. Кравцова. М. : Дрофа, 2008. 312 с.

8. Гутман С. Образование в информационном обществе. СПб. : ЮНЕСКО, 2004. 96 с.
9. Меньяйленко О. С. Теоретико-методологічні основи синтезу індивідуалізованих стратегій управління дидактичним процесом в автоматизованих навчальних системах : дис. ... д-ра тех. наук. Луганськ, 2007. С. 404.
10. Рижов О. А., Васілакін В. В. Структурно-функціональна модель педагогічної системи кафедри медичного навчального закладу із застосуванням автоматизованої навчальної системи // Медицинская информатика и инженерия. 2009. № 4. С. 88–94.
11. Рижов О. А., Васілакін В. В. Функціональна організація інформаційної системи моніторингу самостійної роботи студентів в медичному університеті // Вища освіта України. Тематичний випуск : Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 2009. Додаток 4, т. V (17). С. 256–264.
12. Рыжов А. А. Особенности организации внутреннего диалога обучаемого при дистанционной форме обучения на основе новых информационных технологий // Актуальні питання фармацевтичної та медичної науки та практики : зб. наук. ст. Запоріжжя : ЗДМУ, 2004. Вип. XIII. С. 254–259.
13. Рыбина Г. В. Обучающие интегрированные экспертные системы: некоторые итоги и перспективы // Искусственный интеллект и принятие решений. 2008. № 1. С. 22–46.

## ВИКОРИСТАННЯ ІКТ ПІД ЧАС ПРОЕКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

**Б. В. Павлюк**

викладач інформатики Комунального закладу вищої освіти «Вінницького-гуманітарно-педагогічного коледжу»

На сучасному етапі розвитку освіти України основні акценти ставлять на інформатизацію освітнього процесу. Відповідно до Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, інформатизація освіти є одним із найважливіших стратегічних напрямків державної політики у сфері освіти. В якій «пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві. Це досягається шляхом: забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу; формування та впровадження інформаційного освітнього середовища в системі загальної середньої, позашкільної, професійно-технічної, вищої та післядипломної освіти; застосування у навчально-виховному процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд з традиційними засобами; створення системи дистанційного навчання» [1].

З Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року стає зрозумілим, що саме ІКТ мають займати передові позиції в освітньому процесі.

Використання ІКТ в освітньому процесі досліджували та вивчали: В. Биков, А. Верлань, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Заболотний, М. Кадемія, Н. Морзе, Ф. Ривкінд, О. Спірін.

Так, на думку В. Кременя головне завдання освіти під час розвитку інформаційного суспільства — навчити учнів та студентів використовувати сучасні інформаційні та комунікаційні технології [2]. Тому, аналізуючи думки В. Кременя, можна зробити висновок про те, що майбутні вчителі початкової школи мають на достатньому рівні оволодіти ІКТ, для того щоб у подальшій професійній діяльності вільно їх використовувати на практиці під час проектної діяльності.

Так, за допомогою ІКТ майбутні фахівці зможуть допомогти створити самостійний продукт-проект. Тому під час використання ІКТ в початковій школі майбутні вчителі початкової школи повинні навчитись дозволяти учням свободу вибору та озброїти їх необхідним інструментарієм. Майбутні вчителі початкової школи мають визнавати головною цінністю особистість учнів, їх особистісно-суб'єктивні якості як основу організації освітнього процесу. В основі реформ сучасної освіти є не просто засвоєння знань на уроці в початковій школі, а й самостійна пошукова та проектна діяльність учнів.

В ході дослідження нами встановлено, що використання ІКТ в проектній діяльності можна розділити на такі блоки:

- використання ІКТ при створенні проектів (пошук інформації, набір тексту та опису знайденої інформації); обговорення проектів (мережеве спілкування);
- використання ІКТ під час представлення результатів;
- проектна діяльність в курсі робототехніки.

Етапи роботи над проектами досить детально проаналізовано в працях Е. Полат [3] та представлено в таблиці.

Етапи роботи над навчальним проектом	Зміст етапів роботи над проектом	Діяльність учнів, вчителів, батьків
Мотиваційний етап	Визначення проблеми та похідних від неї завдань дослідження	Учитель заявляє загальний задум, створює позитивний мотиваційний настрій. Учні обговорюють, пропонують власні ідеї
Підготовчий	Висування гіпотез, їх рішень («мозкова атака», круглий стіл і т. д.) Обговорення способів оформлення кінцевих результатів (доповідь, гра, відеокліп, презентація та ін.) Обговорення методів дослідження (аналіз інф., спостереження, опитування і т.д.)	Визначаються тема і цілі проекту, формулюються завдання, виробляється план дій, встановлюються критерії оцінки результату і процесу, узгоджуються способи спільної діяльності
Інформаційно-операційний	Збір, систематизація та аналіз отриманих даних	Учні збирають, відбирають матеріал, працюють з літературою та іншими джерелами. Вчитель спостерігає, координує, підтримує, сам є інформаційним джерелом
Моделюючий	Виконання запланованих дій	Учні безпосередньо виконують і оформляють проект. Вчитель допомагає у вирішенні виникаючих в учнів питань
Контрольно-корекційний	Підведення підсумків, оформлення результатів, їх презентація	Учні здійснюють самооцінку готовності до захисту проекту. Вчитель координує готовність учнів до захисту проекту
Рефлексивно-оцінний етап	Висновки, висування нових проблем дослідження	Учні представляють продукт власної проектної діяльності, здійснюють усну або письмову самооцінку, беруть участь в колективному обговоренні та змістовної оцінки результатів і процесу роботи. Вчитель виступає учасником колективної оціночної діяльності, координує, направляє рефлексивно-оцінкову діяльність учнів

Аналізуючи процеси, які сприяють формуванню проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи в процесі професійної підготовки нами визначено наступні етапи роботи під час роботи над проектом в процесі проектної діяльності:

- мотиваційний;
- проектувальний;
- діяльнісний;
- рефлексивно-оцінний.

На I етапі визначається пізнавальний інтерес як для майбутніх учителів початкової школи, так і для викладачів. Для викладача є важливим індивідуальний інтерес майбутніх фахівців до проектної діяльності та до проектів. Саме цей інтерес може в подальшому виступити основою для вибору теми проекту та напрямку роботи в проектній діяльності. Крім того, на даному етапі відбувається формулювання освітніх завдань. Кожне освітнє завдання завжди є строго індивідуальним, так як є похідним від пізнавального інтересу майбутніх учителів початкової школи. Освітнє завдання під час проектної діяльності майбутніх учителів початкової школи описує сутність когнітивної складності майбутніх учителів — чого саме не вистачає їм для прийняття рішень у виборі освітнього проекту (де він буде застосовуватись, як повинен виглядати кінцевий продукт і т. д.).

Для декого з майбутніх фахівців вибір проекту визначається можливістю використовувати в певному обсязі ІКТ чи мережі Інтернет. Досить часто майбутні учителі початкової школи зважаються на довгостроковий проект, що в підсумку позитивно впливає на формування проектної компетентності майбутніх фахівців. Основним методом постановки проблеми освітнього проекту є обговорення самого освітнього проекту, який був обраний майбутніми учителями початкової школи.

Таким чином, на даному етапі майбутні учителі початкової школи повністю визначаються з темою та напрямком проектної діяльності, яка повністю пов'язана з початковою школою.

II етап — постановка мети. Мета, як образ очікуваного результату, формулюється майбутніми учителями початкової школи разом з викладачем. Необхідно зазначити, що вибір теми проекту та формулювання мети проектної діяльності займає певний час в освітньому процесі. Викладач зосереджує увагу майбутніх фахівців на те, що формувати мету проекту необхідно якомога конкретніше. Однак, особливістю даного етапу є те, що

фактично завжди в ході взаємодії майбутніх учителів початкової школи з викладачем, мета коригується та видозмінюється в сторону конкретизації та деталізації.

Крім того, даний етап включає в себе пошук освітніх ресурсів, що допоможуть майбутнім учителям початкової школи у створенні своїх проектів та розробці плану проектної діяльності. Наприклад, такі ресурси — рис. 1, 2, 3.

Задачею викладача є створити можливість та доступність різних джерел та ресурсів для досягнення поставленої мети. Засобами викладацького супроводу проектної діяльності є обговорення та аналіз майбутнього проекту. На основі цього проектується, власне, відбувається процес створення проекту, що є важливим та необхідним.

III етап — діяльнісний етап проектної діяльності та проектування. Даний етап є одним з основних по тривалості в процесі проектної діяльності та в процесі роботи над проектом. Під час роботи на даному етапі майбутні учителі початкової школи можуть аналізувати та коригувати план своєї проектної діяльності. На даному етапі майбутні фахівці працюють над проектом повністю самостійно, рідко звертаючись до викладача за підказками та порадами. Так, під час роботи, майбутні учителі початкової школи працюють над власними проектами в групах або індивідуально, використовуючи всі можливості ІКТ освітнього закладу.

Аналізуючи матеріально-технічну базу експериментальних закладів освіти, а саме Вінницький гуманітарно-педагогічний коледж, Володимир-Волинський педагогічний коледж, Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, ми зробили висновок, що заклади достатньо забезпечені комп'ютерною технікою, що дозволяє здійснювати проектну діяльність майбутнім учителям початкової школи на досить високому рівні. Так, забезпечені комп'ютерною технікою не лише аудиторії, які призначені для викладання комп'ютерних дисциплін, а й аудиторії, що призначені для викладання спец. дисциплін. Це дає можливість майбутнім фахівцям здійснювати проектну діяльність та працювати над проектами досить ефективно. В згаданих освітніх закладах є постійний доступ до комп'ютерної техніки та мережі Інтернет, як для викладачів так і для студентів. Всі комп'ютери освітнього закладу об'єднано у локальну мережу. Локальна мережа закладів під'єднана до всесвітньої мережі Інтернет. Це дає змогу майбутнім учителям початкової школи отримувати додаткову інформацію, готувати елементи проектів, здійснювати підготовку проектів та удосконалювати навички проектної діяльності, а викладачі мають змогу допомагати в підготовці проектів.

Моніторинг використання ІКТ показав, що більшість викладачів не мають досвіду та навичок використання, а головне застосування ІКТ для викладання своїх дисциплін. Заняття проводяться з використанням традиційних форм та методів, проектна діяльність та робота над проектами іноді проводиться взагалі без використання ІКТ, що безпосередньо знижує рівень формування проектної компетентності майбутніх учителів початкової школи. На даному етапі для високого рівня формування проектної компетентності, важливим є використання саме ІКТ освітнього закладу.

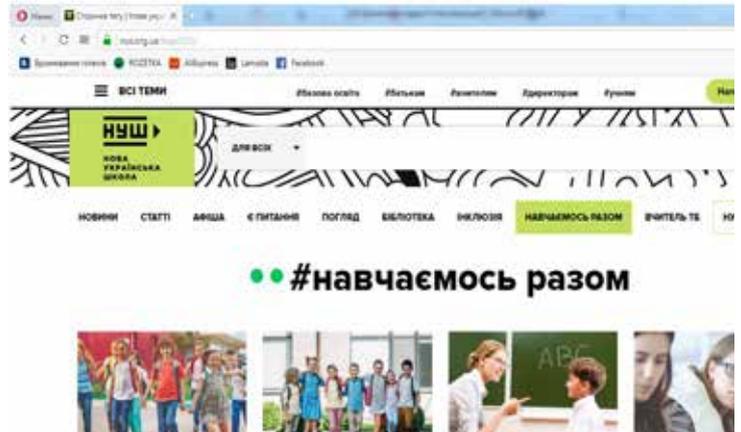


Рис. 1

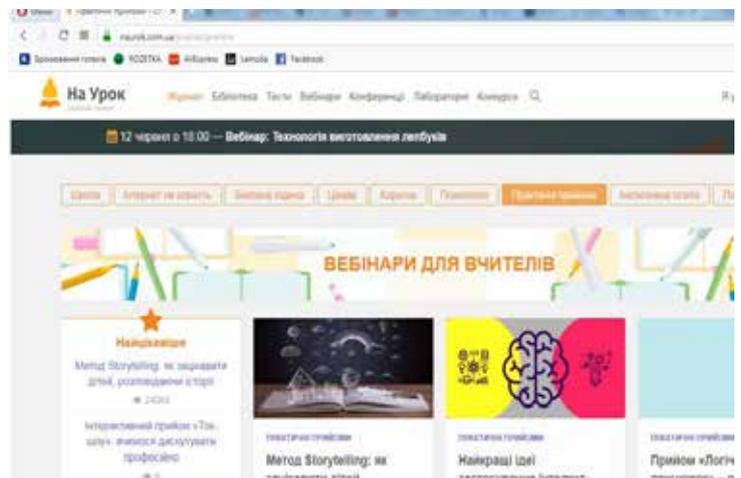


Рис. 2



Рис. 3

IV етап — представлення результатів проектної діяльності. На даному етапі майбутні учителі початкової школи представляють результати своєї проектної діяльності та кінцевий проект, який їм вдалося створити, та аналізують свою діяльність.

Так, під час даного етапу майбутні учителі початкової школи представили такі проекти — рис.4, 5, 6, 7.



Рис. 4

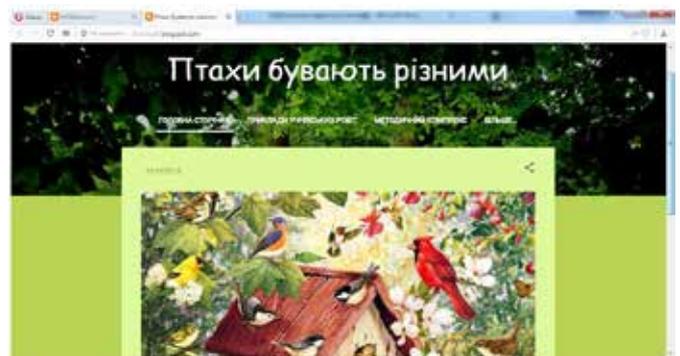


Рис. 5

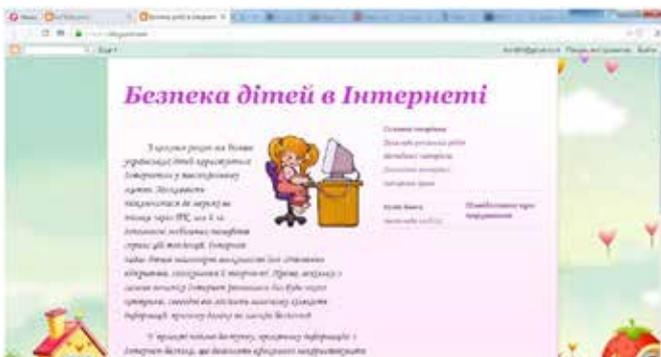


Рис. 6



Рис. 7

На даному етапі викладач виступає експертом. Представлення результатів проектної діяльності практично неможливо у нинішніх умовах зробити без використання ІКТ. Це може бути як звичайне представлення за допомогою мультимедійних засобів і представлення за допомогою мережевих технологій. При використанні викладачами мережевих технологій це відбувається на якісно високому рівні із застосуванням мережі Інтернет та відповідного програмного забезпечення.

V етап — оцінювання результатів. Етап, на якому майбутні учителі початкової школи отримують від викладача розгорнутий аналіз їхньої проектної діяльності та аналіз створеного та представленого ними проекту. Викладач оцінює дану діяльність майбутніх фахівців. Таким чином, фактично крім простого оцінювання роботи, майбутні учителі початкової школи отримують інформацію про недоліки та перспективи створеного під час проектної діяльності проекту, який майбутні учителі початкової школи матимуть змогу використовувати під час майбутньої професійної діяльності.

### Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.
2. Вища освіта в Україні : навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя, С. М. Ніколаєнка. К. : Знання, 2005. 327 с.
3. Ставицька І.В. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті. URL: <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1103>.
4. Макаренко А. Педагогічне спілкування як взаємодія URL: <http://horting.org.ua/node/1437>.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М. : Логос, 2000. 315 с.
6. Інформаційно-комунікаційні технології. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.
7. Дистанційне навчання. URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki>.

## ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ВЕБ-ТЕХНОЛОГІЙ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**А. І. Крижановський**

к. пед. н., завідувач кафедри інформатики та інформаційних технологій в світі,  
Вінницький обласний комунальний гуманітарно-педагогічний коледж

Темпи інформатизації освіти зумовлюють необхідність високого рівня професійної підготовки майбутніх учителів, що забезпечить їм можливість ефективного вирішення професійних завдань в умовах інформатизації освіти. Ця проблема в умовах підвищення якості освіти, є однією з основних цілей Закону України «Про Національну програму інформатизації» [1, с. 2]. В Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті зазначається: «Система освіти має забезпечувати організацію навчально-виховного процесу з урахуванням сучасних досягнень науки, педагогічної теорії, соціальної практики, техніки і технології; наступність рівнів освіти і неперервність навчання; створення та впровадження інформаційних технологій навчання» [2, с. 2].

В. Кремень підкреслює у своїх виступах, що «комп'ютеризація та інформатизація освіти є пріоритетними і невідкладними завданнями країни. Невпинний процес інформатизації освітнього процесу зумовлюють наступні фактори: збільшення кількості наукової інформації, динаміка розвитку суспільства, активне впровадження ринкових відносин, зростання соціальної ролі особистості» [3, с. 3].

Інформаційний пошук у науковій і науково-методичній літературі, у якій розглядаються проблеми використання комп'ютерної техніки в освітньому процесі, показав, що поряд із поняттям «інформаційні технології» (computerized technology) нині часто використовуються синоніми: «інформаційно-комунікаційні технології», «Інтернет-технології», «мережеві технології», «веб-технології» тощо. Проведений змістовий аналіз визначень поняття «інформаційні технології» дозволив нам виділити три основних аспекти їхнього трактування: створення певного технічного середовища навчання, в якому ключове місце займають інформаційні засоби; дидактичний процес, організований з використанням сукупності засобів і методів навчання, що представляють цілеспрямоване створення, передачу, збереження і застосування інформаційних продуктів навчального призначення; поступовий перехід від технологій роботи з інформацією (1963-2001 рр.) до інформаційних процесів і комп'ютерних комунікаційних мереж (2001-2012 рр.) із послідовним переходом до Всесвітньої мережі й доступної через неї інформації та веб-технологій (2012-т.ч.) [4, с. 349].

Такі зміни у трактуванні поняття «інформаційні технології» пов'язані з тим, що на початку 90-х років XX століття розв'язалася так звана «війна браузерів» між компанією Netscape і Microsoft. Суть проблеми полягала в тому, що розробники веб-браузерів прагнули привнести в продукти своїх розробок власні нові функції, але при цьому абсолютно не дбали про сумісність технологій і не узгоджували свої дії з розробниками конкуруючої компанії. З цієї причини почало зростати невдоволення як серед фахівців, що створювали сайти, так і серед користувачів мережі Інтернет — адже сайти, що були написані спеціально для Netscape Navigator, вкрай погано працювали в Microsoft Internet Explorer і навпаки, за допомогою Internet Explorer майже неможливо було переглядати сайт, написаний для Netscape Navigator.

У 1994 році в Массачусетському технологічному інституті за підтримки CERN, DARPA та Європейської Комісії було створено World Wide Web Consortium (W3C), з метою упорядкування всіх веб-технологій для забезпечення їх доступності якомога більшому числу людей усього світу.

Починаючи з 2000 року всі великі виробники програмного забезпечення для мережі Інтернет намагаються дотримуватися стандартів W3C для того, щоб забезпечити своїм продуктам максимальну ефективність і сумісність із більшістю веб-ресурсів.

Web (веб), або Всесвітня мережа (англ. World Wide Web) — глобальний інформаційний простір, заснований на фізичній інфраструктурі Інтернету і протоколі передачі даних HTTP. Всесвітня мережа викликала справжню революцію в інформаційних технологіях і бум у розвитку Інтернету. Часто, кажучи про Інтернет, мають на увазі саме Всесвітню мережу. Для позначення Всесвітньої мережі також використовують слово веб (англ. web) і абревіатуру «WWW» [5, с. 12].

Інтернет (від англ. Internet) — всесвітня система добровільно об'єднаних комп'ютерних мереж, побудована на використанні протоколу IP і маршрутизації пакетів даних. Інтернет утворює глобальний інформаційний простір, служить фізичною основою для Всесвітньої мережі і безлічі систем (протоколів) передачі даних [6]. Найчастіше згадується як Всесвітня (Глобальна) мережа і доступна через неї інформація, а не як фізична мережа.

Таким чином, веб-технології повністю перевернули уявлення про роботу з інформацією та застосування комп'ютерної техніки в освіті. Оскільки традиційні параметри розвитку обчислювальної техніки — продуктивність, пропускну здатність, ємність запам'ятовуючих пристроїв — не враховували головного «вузького місця» системи — інтерфейсу взаємодії з людиною. Застарілий механізм взаємодії користувачів із інформа-

ційною системою стримував впровадження нових технологій і зменшував переваги їх застосування. І тільки коли інтерфейс між людиною і комп'ютером був спрощений до природного сприйняття звичайною людиною, послідував безпрецедентний вибух інтересу до можливостей комп'ютерної техніки.

На підставі аналізу наукових досліджень у галузі інформаційних технологій знаних науковців, таких як, В. Биков; П. Воловик; Б. Гершунский; І. Захарова; І. Козловська; Н. Ничкало; С. Сисоєва ми можемо стверджувати, що розгляд інформаційних технологій тільки з погляду впровадження комп'ютерних та інших інформаційних засобів в освітній процес значно звужує рамки розуміння самої суті інформатизації навчання. У цьому випадку доцільно говорити лише про автоматизацію тих або інших сторін процесу навчання, перенесення інформації з паперових носіїв на комп'ютерні, можливості візуалізації матеріалу. Нині потрібно впроваджувати в освітній процес «веб-технології», що не залежать від середовища, в якому вони реалізуються, і компонентів, які воно містить, а саме: технічного середовища (вид техніки, що використовується для вирішення основних задач); програмного середовища (набір програмних засобів); предметного середовища (зміст конкретної наочної області науки, техніки, знання); технологічного середовища (інструкції, порядок користування, оцінка ефективності та ін.

Слід зауважити, що важливим аспектом ефективного застосування веб-технологій в процесі підготовки майбутніх учителів є розробка методичного середовища, що включає інструкції до виконання практичних завдань, методичні рекомендації, навчально-методичні посібники тощо, і головне, рекомендації та інструкції щодо розробки, наповнення і використання веб-технологій в освітньому процесі.

У ході дослідження нами виділено низку веб-технологій, що застосовуються в освіті. У їх числі: Всесвітня мережа; соціальні сервіси (соціальні пошукові системи, створення та редагування документів (блоги, Вікіпедія); соціальні сервіси збереження мультимедійних ресурсів, засоби для збереження закладок, соціальні геосервіси (мешапи) та ін.); веб-форуми; системи дистанційного навчання; сховища файлів; хмарні технології; пошукові системи тощо [7].

На основі перелічених веб-технологій у навчальних закладах можуть розроблятися і використовуватися: автоматизовані навчальні системи; експертні навчальні системи; комп'ютерні системи навчання декларативних знань; інтелектуальні навчальні системи; навчальні бази даних; навчальні бази знань; мультимедіа; інформаційне освітнє середовище (ІОС); системи віртуальної реальності тощо.

Проаналізуємо деякі з них.

Створення власне навчальних комп'ютерних засобів розвивалося на основі ідеї програмованого навчання. В даний час у багатьох навчальних закладах розробляються і використовуються як окремі програмні продукти навчального призначення, так і *автоматизовані навчальні системи* з різних навчальних дисциплін, що включають комплекс навчально-методичних матеріалів (демонстраційних, теоретичних, практичних, контролюючих) і комп'ютерні програми, що керують процесом навчання (Н. Карпович [8]).

Автоматизовані навчальні системи зазвичай базуються на інструментальному середовищі — комплексі комп'ютерних програм, що надаються користувачам, які не володіють мовами програмування: педагог вводить різнобічну інформацію (теоретичний і демонстраційний матеріал, практичні завдання, питання для тестового контролю) у базу даних і формує сценарії для проведення заняття; студент у відповідності зі сценарієм (обраним ним самим чи призначеним педагогом) працює з навчально-методичними матеріалами, запропонованими програмою; автоматизований контроль засвоєння знань забезпечує необхідний зворотний зв'язок, дозволяючи обирати безпосередньо студенту (за результатами самоконтролю) чи призначати автоматично послідовність і темп вивчення навчального матеріалу; робота студента протоколюється, інформація (підсумки тестування, вивчені теми) заносяться в базу даних; викладачу й студенту надається інформація про результати роботи окремих студентів, чи визначених груп, у тому числі й про динаміку [9, с. 53].

Найбільш відомі приклади перших автоматизованих навчальних систем, що базувалися на принципах програмованого навчання: закордонна система «PLATO» і вітчизняна «АНС ВНЗ». У 90-х роках одержали поширення низка інструментальних середовищ для персональних комп'ютерів: Private Tutor, LinkWay, Costoc, «АДОНІС», «УРОК» та ін., що застосовувалися в школах і вищих навчальних закладах [9, с. 53].

*Експертні навчальні системи* реалізуються на базі ідей і технології штучного інтелекту. Такі системи моделюють діяльність експертів при розв'язанні достатньо складних задач. Дані навчальні системи сприяють набуттю нових знань, забезпечують відповіді на запитання студентів і розв'язання задач із певної предметної галузі.

Цей підхід базується на розробках в галузі штучного інтелекту, зокрема теорії експертних систем — складних програм, що маніпулюють спеціальними, експертними знаннями у вузьких, предметних областях. Як і людина-експерт, ці системи вирішують складні завдання, використовуючи логіку й емпіричні правила, вміють поповнювати свої знання. У підсумку, з'єднуючи комп'ютери з багатством людського досвіду, експертні системи підвищують цінність експертних знань, забезпечуючи їх широке застосування (І. Богданов, О. Сергєєв) [10].

Практична цінність проектування і розробки веб-орієнтованих експертних навчальних систем полягає в тому, що вони забезпечують: можливість проектування підсистеми управління процесом навчання користу-



вачами, які не мають професійної підготовки з інформаційних технологій і програмування; можливість аналізу ефективності багатофакторного і слабо формалізуючого процесу навчання від різних умов, що задаються користувачем; скорочення термінів і вартості розробки для різних предметних галузей, а також можливість створення мережевої спільноти експертних навчальних систем.

*Комп'ютерні системи навчання декларативних знань* з'явилися достатньо давно і досягли високого рівня досконалості завдяки сучасним технологіям гіпертексту і мультимедіа. Істотні труднощі пов'язані з передачею другого виду знань, тому що для цього необхідне середовище, в якому можна було б навчити розв'язувати завдання, ґрунтуючись на процедурних знаннях експерта. Створення подібних систем для таких добре формалізованих дисциплін, наприклад із алгебри чи геометрії, – не проблема, оскільки в даному випадку експерт-математик може явно сформулювати ідеальну стратегію, відповідно до якої новачок прийде до коректного рішення.

Для недостатньо визначених галузей знань (педагогіка, методика навчання, література, історія, трудове навчання, технології та ін.) потрібно створювати програмні системи, що базуються як на традиційних методах алгоритмічної обробки даних, так і на методах створення та використання баз знань – сукупності одиниць знань, що являють собою відображення об'єктів проблемної області та їх взаємозв'язків, що формалізовано за допомогою деякого методу подання знань, дій над об'єктами і, можливо, невизначеностей, за якими ці дії здійснюються.

Протягом останніх тридцяти років фахівці з розробки інтелектуальних систем здійснюють активні дослідницькі роботи в галузі створення і використання експертних систем для освіти. «Експертність» подібних навчальних систем полягає в наявності в них знань із методики навчання, завдяки яким вони допомагають викладачам навчати, а студентам – навчатися [11].

Однак більшість розроблених нині систем використовують досить обмежені методи в організації діалогу зі студентом, а також нерозвинені системи пояснення ходу своєї роботи. В. Агєєв, Г. Узілевський зазначають, що поява експертних навчаючих систем вимагає переосмислення напрацьованих положень в області використання педагогічних програмних засобів у навчальному процесі [12, с. 14].

*Інтелектуальні навчальні системи* належать до систем найбільш високого рівня і також реалізуються на базі ідей штучного інтелекту, вони надають студентам більшої свободи, ніж звичайні комп'ютерні системи, що дозволяє їм обирати навчальні теми і задачі, ставити цікаві запитання і одержувати на них відповіді, а також проводити адекватну діагностику своїх знань і вмій [13, с. 56]. Ці системи забезпечують: моделювання процесу навчання; використання динамічного розвитку бази знань системи, що містить, поряд із традиційним представленням інформації (аналогічно автоматизованій навчальній системі), експертні знання з предметної і психолого-педагогічної галузей; автоматичний підбір раціональної стратегії навчання для кожного студента; автоматичний облік у роботі навчальної системи нової інформації, що надходить у базу знань, тобто саморегулювання системи.

Існує декілька класифікацій інтелектуальних навчальних систем. У нашому дослідженні ми використали класифікацію П. Брусиловського [14]. Вчений виділяє наступні види: побудова послідовності курсу навчання; інтелектуальний аналіз відповідей; інтерактивна підтримка в розв'язуванні задач; допомога у розв'язуванні задач на основі прикладів.

Очевидно, що інтелектуальні технології розкривають нові шляхи підвищення якості освітніх послуг в умовах сучасного інформаційного суспільства. Так адаптивне представлення навчальних матеріалів забезпечує індивідуальний підхід до студентів, підтримку в розв'язуванні задач та інтелектуальний аналіз рішень із інтерактивним зворотнім зв'язком. Такі технології можуть значно заощадити час викладача, технології підбору моделей навчання, посилити управлінські та комунікативні аспекти освітнього процесу.

Проведений аналіз літератури дозволив нам зробити висновок, що на даний час не існує системи, в якій би були присутні всі виділені категорії хоч частково, тому інтелектуальні навчальні системи ще потрібно доопрацьовувати і розробляти нові.

*Навчальні бази даних і бази знань* дозволяють сформувати набір мультимедіа даних для заданого класу навчальних завдань і здійснювати вибір, сортування, аналіз і обробку інформації різних типів, що міститься в цих наборах. У базах знань міститься опис основних понять предметної галузі, стратегія і тактика вирішення завдань, комплекс вправ і прикладів, перелік можливих помилок студентів й інформація для їх усунення.

*Мультимедіа.* Сучасне навчання уже важко уявити без систем мультимедіа (від англ. multimedia — багатокомпонентне середовище), що дозволяє використовувати текст, графіку, відео і мультиплікацію в інтерактивному режимі і цим розширює галузь застосування комп'ютера в освітньому процесі [15, с. 117]. Але необхідно врахувати, що рівень і якість роботи з відповідними програмними продуктами залежать від виконання дуже високих вимог до швидкодії й обсягу пам'яті комп'ютера, звукових характеристик і наявності додаткового устаткування.

Існують різні типи взаємодії людини, комп'ютера і мультимедіа-ресурсів. У одних ситуаціях, наприклад при навчанні, «домінування» може переходити до комп'ютера, який послідовно подає завдання студентам

і оцінює їх розв'язання. Цікавий варіант навчальних мультимедіа-ресурсів — так звана сократична програма, в якій питання, що ставляться студентам, обумовлюються, як поточним контекстом спілкування, так і всією історією діалогу під час заняття (С. Грей [16, с. 11]).

Окрім розвантаження розумової діяльності від рутинних компонентів можна виділити наступні психологічні переваги використання мультимедіа-ресурсів у процесі навчання: візуалізація — робота із графічною інформацією дозволяє мобілізувати ресурси образного мислення навіть при роботі із знаковим матеріалом; прискорення процесу екстеріоризації задуму, його матеріалізація у вигляді малюнка або схеми; прискорення і збільшення одержаних від комп'ютера результатів шаблонних перетворень ситуації; розширення можливостей здійснення пошуку, що тепер виконує комп'ютер; можливість одномоментного розгляду одного і того ж об'єкту з декількох точок зору, порівняння декількох варіантів перетворення об'єкту [17].

Аналіз психолого-педагогічних та технічних досліджень В. Бикова, О. Спіріна, М. Шишкіної; П. Брофі; Р. Гуревича, М. Кадемії, Л. Шевченко; Л. Мельнікова, І. Рубан, Г. Щербак; Ю. Рамського, С. Лешука; Д. Ханна із питань розробки та використання в освітньому процесі *інформаційного освітнього середовища навчально-го закладу* (ІОС) дозволив нам виділити основні завдання його створення та розвитку: задоволення індивідуальних, освітніх потреб студентів через підвищення рівня підготовки в галузі ІКТ; створення єдиного інформаційного простору через інтеграцію розрізнених підрозділів і служб; динамічне поєднання всіх комунікаційних засобів завдяки універсальним формам зберігання, обробки і передачі інформації; розвиток матеріально-технічної та навчально-методичної бази; удосконалення системи інформаційного і методичного забезпечення в управлінні навчальними закладами.

Серед основних характеристик ІОС нами виділено: відкритість, можливість нарощення функцій, масштабованість, розширення баз даних і знань без переналадження системи, інтегрованість, інтероперабельність, адаптованість, мобільність (можливість працювати на різних апаратно-програмних платформах) [18]. У дослідженні ми враховували той факт, що ІОС забезпечують у навчальному закладі не просто набір інформації в електронному вигляді, а — систему зв'язку, професійну та проектну діяльність у цьому середовищі, систему доступу до різноманітної інформації.

*Системи віртуальної реальності.* Нині в освіті дуже часто використовується термін «віртуальний», що походить від латинського слова *virtualis* — можливий; такий, що може або повинен з'явитися за певних умов. Слід відзначити, що в технічній літературі він застосовується дуже широко: віртуальні частки (теорія елементарних часток), віртуальна температура (метеорологія), віртуальне переміщення (теоретична механіка), віртуальна пам'ять (електроніка). Під віртуальним середовищем розуміють віртуальну реальність, що створюється технічними засобами: гіпертекстові сторінки, електронну пошту, News, chat, аудіо та відеоконференції тощо. Аналіз особливостей цього терміну [19] дозволив нам зробити висновок, що віртуальна освіта — це зміна внутрішніх якостей реальних суб'єктів (студентів, викладачів), що відбуваються в результаті їхньої діяльній взаємодії (віртуального процесу).

Одна із найголовніших властивостей, що найбільше цінується у віртуальній реальності, — потужний, налагоджений зворотний зв'язок, інтерактивність. Причому діалог користувача і користувача, користувача і віртуального героя стає не лише вербальним і візуальним, але й почуттєвим, багатобічним. Знімаються також традиційні просторові і часові орієнтири: будь-який візуально-звуковий образ, будь-яка інформація переносяться миттєво, в будь-яку точку мережі (Д. Десятерик [20]).

Першим віртуальним середовищем можна вважати MUD (Multi User Dimension) — цілком текстове середовище, що працює в режимі chat (<http://www.athena.edu>). Його розвитком є MOOD (Object-Oriented Multi User Dimension) — об'єктно-орієнтована версія MUD, яка дозволяє користувачам створювати нові об'єкти та маніпулювати ними для побудови світів віртуальної реальності [21, с. 87].

Виділено наступні тенденції застосування веб-технологій в процесі підготовки майбутніх учителів:

- формування системи неперервної освіти як універсальної форми діяльності, спрямованої на постійний розвиток особистості впродовж усього життя;
- активна розробка і впровадження нових засобів і методів навчання, орієнтованих на застосування веб-технологій;
- підключення освітніх організацій до єдиної інформаційної освітньої мережі; формування інформаційного середовища закладу вищої освіти (ЗВО) із створенням баз даних для підготовки за напрямками і спеціальностями, які б включали методичні документи, енциклопедії, довідники, підручники і навчальні посібники, а також додаткові ресурси, що підтримують освітній процес;
- організація обміну інформаційними ресурсами української освітньої системи з міжнародною;
- синтез засобів і методів традиційної і комп'ютерної освіти;
- вдосконалення інструментальних засобів педагогічної освіти, орієнтованих на прискорене освоєння матеріалу, індивідуалізацію навчання і набуття стійких навичок майбутніх учителів.

До цього переліку можна віднести перспективні програмні оболонки з розробки комп'ютерних підручників і методичних матеріалів, програмні і апаратні засоби створення комп'ютерних навчальних систем, засоби технології розробки мультимедіа продуктів, геоінформаційних систем тощо; організація інфраструктури інформатизації освіти як складової частини інформатизації суспільства в цілому. Ця структура повинна забезпечити створення нових, тиражування і впровадження існуючих ІКТ у педагогічну освіту; створення єдиного інформаційного освітнього простору; створення системи випереджаючої освіти.

Проведений аналіз літератури показав, що науковцями використовується значна кількість термінів «інформаційні технології». При цьому часто різні автори вкладають в один і той же термін істотно різний зміст або навпаки, однотипні програми характеризуються різними термінами. Визначено, що нині розроблено та використовується багато комп'ютерних програм для підтримки освітнього процесу. Але саме веб-технології створюють абсолютно іншу організацію навчання, що спонукає до виникнення нових форм опосередкованого спілкування викладачів і студентів; сприяють переходу від індивідуальної взаємодії людини із комп'ютером до взаємодії груп людей і груп комп'ютерів, причому взаємодії між людьми стають опосередкованими взаємодією із технікою.

Ефективність роботи цієї нової системи вищого порядку збільшується не лише за рахунок простого підсумовування індивідуального внеску зростаючого числа «підсистем», але й за рахунок прискорення обміну відомостями, необхідними для вирішення задач, а також за рахунок гармонійного поєднання роботи людей, які володіють різним стилем розумової діяльності.

Отже, основними напрямками подальшої розробки та впровадження веб-технологій, як чинників інноваційного процесу підготовки майбутніх учителів, є:

- застосування результатів теоретичних досліджень у галузі вдосконалення методології і методики відбору змісту освіти, методів і організаційних форм навчання, виховання, відповідних завданням розвитку особистості майбутніх учителів у сучасних умовах інформаційного суспільства;
- здійснення комплексної, багатопрофільної і багаторівневої підготовки майбутніх учителів, у тому числі вдосконалення професійної компетентності;
- створення ІОС навчального закладу;
- розробка автоматизованих систем педагогічного тестування, інформаційно-методичного забезпечення освітнього процесу і організаційного управління;
- проведення експертизи й сертифікації педагогічної продукції, реалізованої на базі засобів веб-технологій.

### Література

1. Закон України «Про Національну програму інформатизації» // Урядовий кур'єр. 2002. № 8. С. 1-9.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. К. : Шкільний світ, 2001. 16 с.
3. Кремень В. Г. Якісна освіта в контексті загальноцивілізаційних змін // Освіта України. 2006. 28 листопада. № 89. 3 с.
4. Крижановський А. І. Веб-технології як чинник інноваційного процесу підготовки майбутніх учителів початкової школи // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. Київ-Вінниця : ТОВ «Планер», 2015. Вип. 43. С. 348–354.
5. Храмов П. Б., Брик С. А., Русак А. М. Основы Web-технологий. СПб., 2007. 480с.
6. Кін А. Секрети Інтернету. Сер. Навчальний курс. Ростов н/Д. : Фенікс. 2009. 320с.
7. Веб-технології. Їх різновиди та функції. URL: <http://www.znannya.org/?view=web2-intro-it>.
8. Карпович Н. М. Педагогічні рекомендації по удосконаленню застосування комп'ютерної техніки в навчальному процесі. URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_KAND\\_2007/Pedagogica/18849.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_KAND_2007/Pedagogica/18849.doc.htm).
9. Экспертные и обучающие системы. URL: [http://lessonstva.info/edu/e-inf2/m2t4\\_7.html](http://lessonstva.info/edu/e-inf2/m2t4_7.html).
10. Богданов І. Т., Сергєєв О. В. Акмеологічні технології професійного навчання майбутнього вчителя-предметника // Вісник Чернігівського держуніверситету ім. Т. Г. Шевченка. Сер. Педагогічні науки. Чернігів : ЧДПУ, 2000. Вип. 3. С. 154–160.
11. Львов М. С., Шишко Л. С., Черненко І. Є. Про організацію конторлю знань як зворотнього зв'язку в системах комп'ютерної математики навчального призначення // Інформаційні технології в освіті. 013. № 16. С. 29–42.
12. Агеев В. Н., Узилевский Г. Я. Исследование гипертекстовых систем с позиции конечного пользователя // Пользовательский интерфейс: исследование, проектирование и реализация. 1993. № 4. С. 7–24.
13. Лисенко М. М. Об'єктивні і суб'єктивні перешкоди для використання новітніх технічних засобів викладачами ВНЗ // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. К., 2001. Вип. 36. С. 52–58.
14. Брусиловський П. Адаптивні і інтелектуальні освітні системи на основі Інтернет. URL: [http://www.setlab.net/?view=Adaptive\\_and\\_intelligent](http://www.setlab.net/?view=Adaptive_and_intelligent).
15. Шевченко Л. С. Психологічні аспекти застосування мультимедіа в освіті // Актуальні проблеми трудової і професійної підготовки молоді : матеріали звітної наукової конференції викладачів, аспірантів, здобувачів, студентів педагогічно-індустріального факультету. Вінниця : ВДПУ, 2006. С. 117–118.

16. Gray S. H. the Effect of Sequence Control on Computer-Assisted Learning // Journal of Computer-Based Instruction. 1987. № 2. P. 10-12.
17. Психолого-педагогические особенности использования мультимедиа в общем среднем образовании. URL: <http://www.ido.rudn.ru/nfpk/mult/mult6.html>.
18. Інноваційні технології навчання в умовах інформатизації освіти : навч.-мет. пос. / Гуревич Р. С. , Козяр М. М., Кадемія М. Ю., Шевченко Л. С. ; за ред. член-кор. НАПН України Р. С. Гуревича. Львів : ЛДУБЖД, 2014. 564 с.
19. Віртуальна реальність. URL: [http://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальна\\_реальність](http://uk.wikipedia.org/wiki/Віртуальна_реальність).
20. Десятерик Д. Віртуальна реальність URL: <http://www.day.kiev.ua/34041>.
21. Интерфейс для фрагмента виртуальной лаборатории автоматизированного проектирования техпроцесса дистанционного обучения / Меняйленко А. С. та ін. // Вісник Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля : зб. наук. пр. Луганськ, 2008. № 12 (130). Ч. 2. С. 83–88.

## ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ ЗАСОБАМИ WEB-SERVICU TRELLO

**О. Г. Кіріленко**

к. пед. н., доцент кафедри інженерії програмного забезпечення, професор  
Харківський національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»

**Г. О. Труш**

к. т. н., доцент, доцент кафедри інженерії програмного забезпечення  
Харківський національний аерокосмічний університет ім. М. Є. Жуковського «Харківський авіаційний інститут»

У переліку ІТ-спеціальностей інженерія програмного забезпечення посідає особливе місце. Галузь виходить на передові позиції у високотехнологічній інноваційній економіці і багато в чому визначає рівень розвитку країни. Поява цієї спеціальності обумовлена потребою сучасної індустрії програмного забезпечення. Сьогодні фахівці з інженерії програмного забезпечення є найбільш затребуваними на ринку праці серед інших фахівців з інформаційних технологій. Висока швидкість змін інформаційних технологій потребує нових програмних продуктів, тому сьогодні, як ніколи, актуальною є проблема підвищення якості підготовки фахівців в області програмної інженерії.

Сучасна парадигма освіти потребує підготовки розробника програмного забезпечення (ПЗ), здатного до безперервного оновлення знань, креативного мислення, постійного самоудосконалення, швидкого переучування і змінення області застосування своїх здібностей. Підвищуються вимоги і до інтелектуальних умінь студентів. У процесі навчальної діяльності досягаються основна мета, цілі та завдання підготовки майбутніх розробників ПЗ та створюються умови для особистісного розвитку та мотивації успішного навчання, забезпечуються професійно значущі знання та уміння, зокрема й інтелектуальні.

Відповідно до рекомендацій з викладання програмної інженерії, бакалавр повинен мати такі навички:

- Показати, як він володіє знаннями і навичками програмної інженерії, необхідними для того, щоб приступити до практичної роботи.
- Працювати індивідуально або в групі над створенням якісних програм.
- Шукати прийнятні компроміси в рамках обмежень, які накладаються «витратами, часом, знаннями, існуючими системами та організацією».
- Виконувати проектування в одній або декількох предметних областях, використовуючи підходи програмної інженерії, що поєднують «етичні, соціальні, юридичні й економічні інтереси».
- Демонструвати розуміння і застосування існуючих теорій, моделей і методів, необхідних для програмної інженерії.
- Мати такі навички, як міжособистісне спілкування, ефективні методи роботи, лідерство і спілкування.
- Вивчати нові моделі, методи і технології в міру їхньої появи [1].

Як видно з переліку, до таких умінь належать не тільки вузькоспеціальні інженерні знання та уміння, якості, але й навички володіння прийомами ефективною аргументації, уміння працювати в багатопрофільній команді, розуміння професійної та етичної відповідальності за прийняття інженерних рішень, здатність до аналізу синтезу нової інформації, критики прийнятих рішень, навички керування людьми і розуміння необхідності навчання. Суттєвий вплив на формування і розвиток інтелектуальних умінь мають засоби сучасних інформаційних технологій (ІКТ). Викладання програмної інженерії має відбуватися з використанням відповідних сучасних засобів, навіть якщо ці засоби не є метою навчання. Вирішити ці завдання можна за умови впровадження інструментальних засобів у навчальний процес, які одночасно є і засобом навчання і засобом реалізації майбутньої професійної діяльності. Відповідно до вищевикладеного, актуальним завданням є під-

вищення формування інтелектуальних умінь майбутніх фахівців в області програмної інженерії з використанням новітніх методів, форм, засобів навчання.

Мета статті — розкрити досвід формування інтелектуальних умінь студентів на практичних заняттях з навчальної дисципліни «Основи організації спільної роботи в ІТ» умовах застосування web-сервісу Trello.

Дослідження, виконані експертами в області програмної інженерії, показали, що на самостійну роботу програміст у середньому витрачає лише 30 % свого робочого часу. Увесь інший час він працює разом з колегами, замовником або інтерактивно, а найбільший внесок у загальну продуктивність робить злагодженість групи розробників [2, 3]. Однією з головних проблем адаптації молодих розробників програмного забезпечення в ІТ-компаніях експерти виділяють проблему, пов'язану з колективним характером розроблення ПЗ і практично повною відсутністю у молодих фахівців навичок, умінь, знань, необхідних їм для роботи у багатопрофільній команді, розуміння професійної та етичної відповідальності прийняття інженерних рішень, а також їх аналізу і критики, керування людьми та розуміння необхідності навчання.

Для формування практичних, інтелектуальних, професійних навичок групового розроблення програмного забезпечення широко використовують метод групового проектування. Груповий проект являє собою метод активного навчання, при якому відбувається розуміння досліджуваного предмета за допомогою практичної діяльності. Цей метод має ряд особливостей: одержуваний результат унікальний; джерела знань різноманітні; процес пізнання — творчий, має колективний характер і сфокусований на актуальній проблемі. Навчальний проект має особливості, які притаманні проектуванню в цілому: проект кінцевий (він починається, розгортається і завершується), кожен проект унікальний; проект обмежується чіткими часовими рамками і передбачає створення конкретного результату за певний термін, у результаті реалізації проекту відбуваються позитивні зміни в рівні знань, умінь, навичок студентів, шлях до досягнення результату складається із окремих етапів, з проміжними цілями і результатами.

Розглянемо використання методу групового проекту під час підготовки майбутніх фахівців в області програмної інженерії в рамках вивчення навчальної дисципліни «Основи організації спільної роботи в ІТ». Успішне застосування методу групового проекту потребує попередньої підготовки студентської групи і вирішення декількох методичних завдань викладачем: формування позитивної мотивації навчальної діяльності у груповому проекті, формування оптимального складу групи, координації та контролю роботи групи, оцінювання індивідуальної діяльності студентів у групі. Тому на попередньому етапі викладач доводить до відомості студентів: мету проекту та основні завдання; строки виконання проекту; поради щодо формування груп, розподілу обов'язків у групі, планування діяльності упродовж реалізації проекту; вимоги та основні функції веб-сервісу Trello, основні вимоги до Windows-додатка, вимоги до презентації проекту. Також до студентів було доведено критерії оцінювання їх індивідуальної діяльності у групі. Групи студенти формували самі за симпатіями і кількість студентів у групах не перевищувало 5 осіб, що сприяло формуванню довірливих відносин між членами групи та позитивно впливало на роботу в групі. Для виконання проекту було відведено сім днів.

Одним із засобів підвищення мотивації студентів до навчання і досягнення їх пізнавальної активності є дидактичні ігри, зокрема тематичні кросворди. Кросворд містить ігрову задачу (розгадування чи складання кросворда) і навчальне завдання (оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками), яка ставиться перед студентами, не відкрито, а через зміст гри. Кросворди мають особливий, цікаво-мотиваційний аспект у процесі навчання і сприяють розвитку пошуково-творчих здібностей студентів застосовувати свої знання. З огляду на це тема групового проекту вибрана «Розробка Windows додатка «Кросворд». Як середовище розроблення студенти використовували VS 2015, мова програмування C#. Для розроблення тематичного кросворда студентам було запропоновано використовувати наукові терміни, які є назвами деяких понять в області програмної інженерії, які були ними освоєні під час вивчення навчальних дисциплін: «Основи програмування», «Основи програмної інженерії». Розроблення кросворда потребувало від студентів хорошого знання вибраної теми, уміння чітко формулювати означення понять і питань.

Для досягнення поставлених цілей у межах проектних рішень використовують спеціальні програмні засоби керування проектами, основні функції яких — розміщення та відстеження завдань, а також розподіл ресурсів усередині проекту. У рамках навчального проекту для керування проектами груп було використано веб-сервіс Trello, який дозволяє організувати роботу команд з проектами і завданнями, а також візуалізувати цю роботу [4]. Основними перевагами використання Trello у груповому проекті є: можливість організувати групову роботу студентів і координацію проекту викладачем, миттєва комунікація між учасниками проекту, простота інтерфейсу і наявність інтерактивної довідкової системи, підтримка мобільних платформ додатків iPhone і Android, повідомлення та персоналізовані коментарі, використання спрощеної текстової розмітки Markdown, інтеграція з популярними веб-сервісами, серед яких: Slack, Evernote, Github, Google Drive, Dropbox, OneDrive, MailChimp, Twitter і багато інших. У студентській групі були такі студенти, які мали досвід роботи

у веб-сервісі Trello. З огляду на це вони поділились своїм досвідом з товаришами у групі. З одного боку, вони демонстрували досвід використання сервісу, а з іншого — розкривали проблеми, з якими вони стикалися у процесі розроблення програм у цьому сервісі. Обмін досвідом сприяв появі у студентів інтересу до виконання проекту за допомогою веб-сервісу Trello.

У структуру організації проектів в Trello входить дошка, списки і картки. Дошка — це один робочий екран, який логічно розділений на списки. Списки, у свою чергу, є вертикальними рядами для зберігання карток. У рамках проекту кожна група створює свою дошку, якій присвоює ім'я групи і налаштовує доступ до неї для всіх членів групи та викладача, а також додає фоновий малюнок на дошку для її візуальної впізнаваності. На дошці кожна група розміщує три обов'язкових списки завдань: «To do» (що потрібно зробити), «In progress» (робиться), «Done» (зроблено), які необхідно виконати для досягнення цілей проекту. Студенти формулюють самостійно завдання у вигляді карток згідно вимогам до програми і поміщають їх у список «To do» в порядку пріоритету їх виконання. Картки — спеціальні форми для опису задач проблем, рішень та ін., які можна переміщувати як усередині одного списку, так і вільно переміщувати між списками або дошками. Для кожної картки студенти поставили обов'язкові атрибути: кольорова мітка, яка візуалізує тип виконуваного завдання; відомості про завдання та результати виконання завдання; прізвище студента (або студентів), який відповідає за виконання завдання, кінцевий термін, до якого має бути виконана задача, аватарка студента. Під час реалізації завдання студенти прикріплювали до картки файли, гіперпосилання на Google disk або інші ресурси, додавали коментарі.

У рамках проекту завдання кожного студента в групі чітко розмежовувалися, і встановлювалася ступінь індивідуальної відповідальності студента за свою частину роботи. Робота в групі — це планована у межах проекту діяльність для вирішення поставлених завдань. Для планування графіка робіт у рамках проекту студенти використовували стандартне розширення «Календар». «Календар» забезпечував наочне уявлення завдань протягом семи днів, а також інформував у вигляді повідомлень кожного студента, коли термін виконання завдання добігав кінця. Таке планування роботи дозволило студентам систематично виконувати роботу в межах виділеного часу і в строк. Складні завдання студенти поділяли на окремі етапи, виконання кожного з яких можна подати незалежно один від одного за допомогою функції вставки переліку цільових досягнень. Прогрес виконання проміжних етапів завдання відображався на картці у відсотках. Візуальне уявлення ступеня виконання певних етапів виконання завдання дозволяло як студентам, так і викладачеві швидко оцінити прогрес за всіма основними етапами відразу в режимі реального часу на одному екрані.

У список In Progress поміщаються картки, які знаходяться на стадії активного проектування або розроблення. Один студент має право виконувати тільки одну задачу. До карток студенти самостійно прикріплювали кольорові мітки, які візуально інформували всіх членів групи про стан завдання: виконано, помилка, у збірку, налагодження та ін. Коли студент вважає завдання виконаним, група перевіряє картку на працездатність, також у цьому процесі може брати участь викладач. Якщо група вирішує, що завдання не виконане, його позначають відповідною міткою і залишають у списку In Progress. У разі, коли студент самостійно не може вирішити проблему, він додає до списку нову картку з міткою «Проблема» й інші члени групи допомагають йому вирішити це завдання. Групове обговорення проблеми дозволяє забезпечити більш широкий набір альтернатив, включаючи інноваційні рішення, і знайти найбільш оптимальні рішення.

Проміжний працездатний результат виконання завдання студент зберігає у репозиторії, який організований у вигляді персоніфікованого каталогу проміжних результатів на Google disk. На картці студент записує посилання для доступу до каталогу. Така організація зберігання проміжних результатів, з одного боку, дозволяла студентам мати доступ до проміжних результатів усіх членів групи: переглядати його; залишати свої коментарі; використовувати у подальшій роботі, наприклад складання програми; у разі потреби і за згодою автора редагувати, а, з іншого боку, викладачеві оцінити результат роботи кожного студента у групі, а також координувати їх роботу. Виконане завдання студент переміщував в список Done. Дії за рішенням завдання кожного зі студентів можна було переглянути на зворотному боці картки, у профілі або в меню.

Обмін ідеями і спільна робота у проекті були здійснені через систему коментування карток, файли з вкладишами, гіперпосилання, механізм оповіщення вибраних учасників. Додатково студенти використовували електронну пошту, що дозволило їм і викладачеві отримувати повідомлення про будь-які дії на дошці Trello і пересилати в листах картки з описом, які автоматично розміщувалися у відповідному списку на дошці.

Підсумком проектної діяльності студентів була публічна презентація результату проекту в аудиторії у присутності викладача і студентів. До основних труднощів роботи в груповому проекті студенти віднесли нерівномірний розподіл обов'язків у групі і пасивну участь у проекті деяких членів групи.

У зв'язку з тим, що груповий проект оцінюється викладачем, на дошці було створено ще один список «Перевірено». У цьому списку викладач створив картки для кожного члена групи, в якій відповідно до розроблених критеріїв він оцінював індивідуальну роботу в групі кожного студента. Як критерії оцінювання

було вибрано: проміжні результати вирішення індивідуальних завдань студентів, активність кожного студента у проекті відповідно до його індивідуальних можливостей; регулярність виконання завдання; колективний характер прийнятих рішень; характер спілкування і взаємодопомоги, взаємодоповнюваність учасників проекту; залучення знань з інших областей; доказовість прийнятих рішень, уміння аргументувати свої висновки; уміння відповідати на запитання опонентів; лаконічність і аргументованість відповідей кожного члена групи.

Використання веб-сервісу Trello для керування груповим проектом дозволило: підвищити об'єктивність проміжної і підсумкової оцінок як індивідуальної роботи студента, так і групи в цілому; оперативно виявляти проблеми на всіх етапах реалізації проекту; раціонально використовувати ресурси; уникати «авралів» і виконувати завдання в строк; організувати постійний зворотний зв'язок між усіма членами групи і викладачем.

У професійній підготовці майбутніх розробників ПЗ у межах навчальної дисципліни «Основи організації спільної роботи в ІТ» метод групового проектування з використанням веб-сервісу Trello для керування проектом дозволив вирішити одночасно два блоки завдань. Завдання першого блока дозволяють розв'язувати низку педагогічних завдань: формування навичок розумової праці, узагальнення інтелектуальних умінь, формування результатів і висновків, оволодіння писемним мовленням, оволодіння навичками, пов'язаними з колективним розробленням ПЗ. Завдання другого блока пов'язані зі змістом навчальної дисципліни: вивчення основних теоретичних положень про сукупність виникаючих в групах розробників програмного забезпечення процесів і явищ, які зачіпають групову динаміку; формування навичок ефективної усної та письмової комунікації як в міжособистісному, так і груповому спілкуванні під час розроблення програмного забезпечення. Участь у груповому проекті стимулювало студентів до самостійного визначення параметрів навчання, пошуку знань і формування умінь, навичок, якостей. Використання веб-сервісу Trello для керування груповим проектом дозволило: організувати і координувати роботу студентів у проекті, оцінити внесок кожного члена групи, отримати кожному студенту повний і різнобічний досвід проектної діяльності на всіх етапах проекту. До основних проблем реалізації групового проекту можна віднести велику трудомісткість розроблення загальних вимог до проекту і складання системи оцінювання індивідуальної роботи студентів у групі, а також міждисциплінарний характер проекту, що потребує інтеграції вузькопрофесійних, інженерних і гуманітарних, соціальних знань.

### Література

1. SE (2014) "Curriculum Guidelines for Undergraduate Degree Programs in Software Engineering". URL: <http://www.acm.org/binaries/content/assets/education/se2014.pdf>.
2. Эд. Йордан, Кадровые стратегии «смертельных проектов» // Открытые системы. 2008. № 7, с. 49
3. B. Lakhanpal, "Understanding the factors influencing the performance of software development groups: An exploratory group-level analysis" // Information and Software Technology, August, 1993. Vol. 35, no. 8, P. 468–473.
4. J. Spolsky, "Trello Is A Simple Workflow And List Manager For Groups". URL: <https://techcrunch.com/2011/09/13/joel-spolskys-trello-is-a-simple-workflow-and-list-manager-for-groups>.

## ПРАКТИЧНА ЗНАЧУЩІСТЬ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ МАЙБУТНІХ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Ю. С. Славінська

аспірантка кафедри загальної педагогіки і педагогіки вищої школи,  
Харківський національний університет імені Г. С. Сковороди

Сьогодні цифрові технології стали базою для створення нових продуктів, цінностей, властивостей та, відповідно, основою отримання конкурентних переваг на освітньому ринку. Відбувається «цифровий перехід» від свого роду «аналогових» систем і процесів індустріальної економіки та інформаційного суспільства до «цифрової» економіки та «цифрового» суспільства. Рушійною силою цифрової економіки є людський капітал — тобто знання, таланти, навички, вміння, досвід, інтелект людей.

З метою інтеграції у світові процеси у 2016 році Кабінет Міністрів України презентував проект «Цифровий порядок денний України до 2020 року» («Digital Agenda for Ukraine 2020»), а 17 січня 2018 року на засіданні Уряду було схвалено Концепцію та План дій розвитку цифрової економіки в Україні до 2020 року. Документ визначає ключові політики, першочергові сфери, ініціативи та проекти «цифровізації» України на найближчі 3 роки: розвиток цифрової інфраструктури — широкосмуговий інтернет має бути по всій території України; цифровізація освітніх процесів і стимулювання цифрових трансформацій у системі освіти, медицині, екології, безготівковій економіці, інфраструктурі, громадській безпеці, на транспорті тощо [1].

Стрімке розповсюдження «цифрових» технологій робить цифрові навички тих, хто навчається, ключовими серед інших навичок. Уміння працювати із «цифровими» технологіями поступово стає постійним і необхідним для майбутніх фахівців, у тому числі лікарів-стоматологів. Завданням медичної стоматологічної освіти є підготовка фахівця, здатного розв'язувати складні задачі та проблеми у сфері стоматології та охорони здоров'я або у процесі навчання та виконувати професійну діяльність лікаря-стоматолога [2].

Життя та здоров'я пацієнта мають бути основними людськими та професійними цінностями майбутнього лікаря-стоматолога. Якісна медична допомога неможлива без зміни культурної парадигми та створення нового професійного середовища на базі нових інформаційно-комп'ютерних технологій (ІКТ).

Динамічний розвиток ІКТ, впровадження концепції навчання «протягом життя», орієнтація на використання мобільних пристроїв у навчальній та професійній діяльності змінюють інформаційний простір закладів вищої освіти (ЗВО). З огляду на це використання ІКТ у закладах вищої медичної освіти (ЗВМО), зокрема на факультетах стоматології, є важливою складовою успішного навчання студентів, їх інтелектуального розвитку.

Розвиток ІКТ та їх використання в освітніх методиках на сучасному етапі розвитку суспільства розглядають такі зарубіжні і вітчизняні науковці, як: В. Биков (мобільно орієнтоване середовище, відкрита освіта), Р. Гуревич (сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання), М. Кадемія, М. Козяр, Н. Кройг, С. Сисоева, О. Спінн, Є. Полат (інтеграція сучасних освітніх та ІКТ та їх вплив на формування професійних компетенцій, підготовку фахівців з новим типом мислення), В. Поляков (формування інформаційного освітнього середовища). Питання формування інформаційно-комунікативної компетентності майбутніх лікарів досліджувалося науковцями А. Добровольською (концептуальна модель формування ІТ-компетентності майбутніх лікарів і провізорів у процесі вивчення дисциплін природничо-наукової підготовки), С. Мисловською (основні напрями використання ІКТ у медичній освіті), Л. Войтенко, Н. Лобач, Г. Мороховець, М. Мруга, У. Васишиним (методологічні аспекти формування інформаційної культури як необхідної умови формування компетентності лікаря-інтерна) та іншими.

Незважаючи на посилену увагу науковців до проблеми використання ІКТ у професійній підготовці фахівців, залишається низка важливих для теорії й практики професійної освіти питань.

Метою цієї статті є висвітлення практичної значущості цифрових технологій для інтелектуального розвитку майбутніх лікарів-стоматологів.

У стандарті вищої освіти за спеціальністю 221 «Стоматологія» в галузі знань «Охорона здоров'я» перелічені загальні компетентності майбутнього лікаря-стоматолога: здатність до абстрактного мислення, аналізу та синтезу, знання та розуміння предметної області та розуміння професійної діяльності, здатність застосовувати знання у практичній діяльності, навички використання ІКТ, здатність до пошуку, опрацювання та аналізу інформації з різних джерел, здатність до адаптації та дії в новій ситуації, вміння виявляти, ставити та вирішувати проблеми, здатність бути критичним і самокритичним, здатність працювати в команді. Особливе місце серед перелічених компетентностей посідають інформаційні та комунікаційні технології. ІКТ сьогодні є засобом розвитку інтелектуальних і творчих здібностей студентів, являють собою потужний інструмент мотивації і розвитку особистості тих, хто навчається.

Одним з видів навчальної діяльності у ЗВМО є лекція, яка спрямована на первинне оволодіння знаннями. Лекція забезпечує теоретичну основу навчання, розвиває інтерес до навчальної діяльності і конкретної навчальної дисципліни, формує у студентів орієнтири для самостійної роботи над курсом. Застосування викладачами мультимедійних лекцій для викладення теоретичного матеріалу дозволяє змінити способи передачі навчального матеріалу, які традиційно здійснюються під час лекції. У мультимедійних лекціях крім статистичних слайдів, на яких подано різні форми демонстрації (текст, фотографії, схеми, рисунки тощо) додаються фрагменти відеофільмів, які включають, наприклад, клінічні випадки, практичну демонстрацію опрацювання дії на фантомі з докладними покроковими коментарями, стоматологічні операції та інше. Фактичний матеріал мультимедійної лекції складається із досягнень і досвіду світової, вітчизняної медицини, особистого досвіду лектора, кафедри і базового лікувального закладу та включає різноманітні джерела інформації і бази даних: електронні журнали зі стоматології, архіви наукових конференцій, медичні бази даних досліджень, обговорення клінічних випадків, довідкових баз з лікарських препаратів, знайомство з діагностичною і терапевтичною інформацією та новітнім стоматологічним обладнанням тощо.

Студенти крім аудиторних лекцій мають можливість самостійно вивчати матеріал з теми, використовуючи відео-лекції, які розміщені на професійних стоматологічних порталах та на YouTube у мережі Інтернет. Так, на українському навчальному порталі «Навчальний центр Апполонія» подано велику кількість відео-лекцій провідних стоматологів України, а саме: Станіслава Гераніна «Філософія ендодонтичного лікування» з відео-демонстраціями всіх етапів ендодонтичного лікування, майстер-класи кращих стоматологів України, клінічний курс з художньої реставрації зубів, інтенсивний фантомний тренінг про білу естетику в реставрації зубів тощо [3]. У такому випадку, крім підвищення наочності мультимедійна лекція сприяє створенню



такої емоційної атмосфери, яка пробуджує у студентів інтерес до об'єкта вивчення, заохочує процес пізнання, створюючи належні умови підвищення ефективності розумової діяльності студентів і формування професійних умінь і навичок.

Особливістю викладання дисциплін для студентів-стоматологів є наявність великої кількості практичних навичок, як клінічних, так і лабораторних (технічних), які мають бути опрацьовані на практичних заняттях для кращого сприйняття матеріалу. Тому на практичних заняттях широко впроваджуються різноманітні моделі, муляжі, тренажери, віртуальні симулятори та інші технічні засоби навчання, які дозволяють тією чи іншою мірою достовірності моделювати процеси, ситуації та інші аспекти професійної діяльності медичних працівників: планування лікування зубів, моделювання форми зуба, діагностика захворювань зуба по фото, рентгеновським знімкам, відео тощо.

Максимальну наближеність до реальних умов роботи лікаря з абсолютною безпекою для здоров'я пацієнта можна відтворити за допомогою спеціальних тренажерів-симуляторів у вигляді робочого місця лікаря-стоматолога, які мають робочий блок, що імітує стоматологічну установку та дозволяє підключати модель голови для проведення опрацювання клінічних навичок, зокрема препарування зубів та ін. Ці тренажери-симулятори зазвичай мають комп'ютерне оснащення та можливість запису, що дозволяє проводити роботу над помилками і повторювати клінічні етапи до досягнення успіху та формування професійних навичок.

Одним із перспективних напрямків вирішення практичних завдань в стоматології є застосування методів комп'ютерного моделювання, CAD/CAM технології та комп'ютерної навігації, наприклад при проведенні реконструктивно-відновних втручань на щелепнолицевій ділянці. Комп'ютерне моделювання в щелепнолицевій хірургії базується на дослідженні віртуальних тривимірних моделей кісток і м'яких тканин, побудованих за даними спіральної або конусної комп'ютерної томографії (КТ) з високою роздільною здатністю. Сучасні програмні комплекси для аналізу томографічних зображень дозволяють візуалізувати внутрішні анатомічні структури, оцінити їх розміри і взаємне розташування, детально вивчити їх морфологічні особливості та навіть деякі фізіологічні характеристики. Важливо зазначити, що отримані зображення (віртуальні моделі) мають дуже високий ступінь роздільної здатності і дозволяють диференціювати тканини із мінімальними структурними відмінностями, вивчати як кісткові, так і м'які тканинні структури, а також є основою для впровадження сучасних систем автоматизованого проектування (CAD/CAM технологія) у клінічну практику [4]. При такому навчанні студенту надається можливість не тільки опрацьовувати навички, допускати і виправляти помилки, але й аналізувати ситуацію і робити висновки. Нині найбільшою проблемою при викладанні клінічної дисципліни є відсутність в клініці індивідуальної забезпеченості студентів тематичними пацієнтами. Тож такі тренажери-симулятори дозволяють планувати навчальний процес незалежно від наявності або відсутності пацієнтів на занятті [5]. До переваг симуляційного тренінгу належать:

- клінічний досвід у віртуальному середовищі без ризику для пацієнта;
- знижений стрес під час перших самостійних маніпуляцій;
- необмежена кількість повторів для опрацювань навичок;
- опрацювання дій при рідкісних патологіях та таких, що загрожують життю;
- частину функцій викладача бере на себе віртуальний тренажер;
- розвиток як індивідуальних умінь і навичок, так і здатності командної взаємодії;
- об'єктивне оцінювання досягнутого рівня майстерності [6].

На основі сучасних інформаційних технологій створюються системи дистанційного навчання (Moodle, Claronline, ATutor, SharePointLMS, Live@EDU та ін.). Студент отримує персональний доступ до такої системи, який забезпечує йому можливість користуватися у будь-який зручний для нього час поданими і розміщеними навчальними матеріалами у різних форматах (текст, аудіо, відео, посилання на навчальні ресурси, комп'ютерні тести). Водночас він отримує сервіси для комунікації (чат, форум, глосарій) з іншими студентами, викладачами, фахівцями-стоматологами. Використання дистанційних навчальних курсів дозволяє викладачеві: стандартизувати навчальний контент, організувати та управляти навчально-пізнавальною діяльністю студентів, індивідуалізувати навчання; студентам дає можливість: звертатися до багатьох джерел навчальної інформації, займатися у зручний для них час, зручному місці й темпі, витратити більше зусиль і часу на складні та важливі для нього теми з метою поглибленого опрацювання, збільшувати його творчий та інтелектуальний потенціал за рахунок самоорганізації, прагнення до знань, уміння володіти ІКТ і самостійно приймати відповідальні рішення.

Популярним, доступним та ефективним способом отримання доступу до навчання у найкращих світових ЗВО є масові он-лайн курси (Massive open online courses — MOOC). На сьогоднішній день є безліч платформ MOOC: [www.futurelearn.com](http://www.futurelearn.com), [www.edx.org](http://www.edx.org), [www.novoed.com](http://www.novoed.com), [www.coursera.org](http://www.coursera.org) тощо, серед яких є і український аналог — [www.prometheus.org.ua](http://www.prometheus.org.ua). Доступ до матеріалів курсу в більшості платформ є безкоштовним. Після запису на курс можна прослухати всі лекції, попрактикуватись у виконанні певних завдань та за додаткову оплату

отримати сертифікат про свої здобутки та підвищити престиж свого резюме. У широкому переліку курсів, що запускаються мало не щодня, можна знайти ті, що відповідають тематиці різних галузей медицини — від теоретичних дисциплін (анатомія, фізіологія, гістологія, громадське здоров'я) до різних практичних напрямків (анестезіологія, невідкладні стани, психіатрія тощо). Таким чином, он-лайн курси — це не тільки можливість поглибити свої знання та покращити свою професійну майстерність, гарний інструмент комунікації з фахівцями різних галузей в усьому світі, це також перспективний шлях розвитку та осучаснення медичної освіти.

З метою наближення змісту та рівня української медичної додипломної та післядипломної освіти до міжнародних стандартів підготовки лікарів було вирішено включити американські комп'ютерні тести щодо оцінювання студентів та інтернів.

Проведення такого оцінювання дозволяє виявити та озвучити проблеми, наявні в навчальних програмах ЗВО, і, відповідно, змінити або покращити освітню програму підготовки з урахуванням міжнародних вимог та проаналізованих проблемних моментів. Тести мають стоматологічну спрямованість, допомагають розвинути клінічне мислення і застосувати отримані знання з гістології, цитології, ембріології в практичній діяльності лікаря-стоматолога.

Міжнародний досвід показує, що одним із кращих і перспективних способів підвищення рівня медичного обслуговування, розширення можливостей щодо доступності та якості медичних послуг населенню є впровадження телемедицини. До телемедичних послуг належать дистанційні медичні консультації, консилиуми, контроль фізіологічних параметрів організму пацієнта, проведення діагностичних і лікувальних маніпуляцій, обмін результатами обстеження пацієнта, інші медичні послуги, а також медичні відео-конференції, відео семінари, відео-лекції, що здійснюються у вигляді обміну електронними повідомленнями з використанням телекомунікацій. Це дає підстави говорити про необхідність широкого застосування сучасних мережевих технологій у навчально-виховному процесі закладів медичної освіти.

Мережеві технології особливо важливі, оскільки вони уможливають безпрецедентне різноманіття нових і «відкритих» форматів для поширення інформації. Інформація стає головним джерелом конкурентоспроможності сучасного лікаря-стоматолога (стоматологічні журнали, конгреси, симпозіуми, конференції, форуми, виставки, салони, майстер-класи, курси, семінари, лекції та інші стоматологічні заходи, блоги, вікі). Збір, опис, зберігання та оброблення мережевих даних дозволяє отримувати цінну інформацію для використання в навчальному процесі та професійній діяльності. Уміння працювати з інформацією та її аналізувати — це можливість першим отримувати цінні професійні «інсайти», тобто бути більш конкурентоспроможним.

Лікарі-стоматологи для навчання, обміну досвідом, постановки діагнозу або проведення консультацій використовують відео-конференції (синхронні та асинхронні). У межах навчального процесу доцільно використовувати вебінари або веб-семінари — on-line заходи, що проходять у мережі Інтернет, в процесі якого кожен учасник може перебувати на своєму робочому місці за комп'ютером. Вебінари дозволяють проводити онлайн-презентації, зустрічі, тренінги, синхронно переглядати сайти, відео-файли і зображення, спільно працювати з документами і додатками (Word, Excel). У вебінарі можуть брати участь від одного до декількох сотень студентів (та інших учасників), з них один або кілька виступають в ролі ведучих вебінару. Вебінари можуть бути спільними і містити в себе сеанси голосувань і опитувань, що забезпечує повну взаємодію між студентами і ведучим. Використання вебінару у навчальному процесі дозволяє студентам розвивати та освоювати нові знання й уміння; спілкуватися з викладачем або з професійними фахівцями; обговорювати проблемні питання у режимі реального часу у групі студентів; показувати на екрані різні форми демонстрації додаткового матеріалу; знімати психологічні бар'єри, пов'язані з публічністю процесу навчання, сприяти глибокому зануренню у процес навчання, досягненню ефективних результатів, а також не прив'язують учасників вебінару до певних часових рамок.

Велику роль на шляху реформування, а саме щодо регулювання розвитку стоматологічної галузі, відіграють професійні віртуальні об'єднання лікарів-стоматологів. Вони дуже популярні у мережі Інтернет і є авторитетними джерелами для професійного розвитку як студентів, так і професійних лікарів-стоматологів. Основні завдання професійних об'єднань — підтримувати один одного у професійній діяльності та створювати комфортні умови праці для кожного лікаря-стоматолога. Всі об'єднання мають свої інформаційні ресурси у мережі Інтернет: веб-сайти, сторінки у соціальних мережах (Telegram, FaceBook, LinkedIn, MySpace), веб-сервіс Instagram, професійні блоги стоматологів та інші. Використання мережевих ресурсів професійних віртуальних об'єднань лікарів-стоматологів сприяє появі нових можливостей для пізнання, таким чином збільшуючи потенціал студентів, здатних самореалізуватися.

Уведення інформаційних технологій у повсякденну практику лікарів-стоматологів приводить до корінних змін в організації їх праці. Для повсякденної роботи лікаря-стоматолога та медичного персоналу, контролю якості медичної допомоги, аналізу поточної лікувально-профілактичної роботи, обліку пацієнтів, моніторингу показників стану здоров'я пацієнтів у стоматологічних поліклініках впроваджуються медичні інформаційні системи. Ці системи зберігають, обробляють і керують великою кількістю різних даних. Зростаюча доступ-

ність електронних даних дає студентам-стоматологам і практикуючим лікарям більш широкі можливості для повторного використання клінічних даних для досліджень і підвищення якості лікування пацієнтів.

Аналіз практичної значущості цифрових технологій для інтелектуального розвитку майбутніх лікарів-стоматологів показав, що одна з основних тенденцій, яка визначає сучасного лікаря-стоматолога, пов'язана з цифровізацією, технологізацією практичної медицини та медичної науки. У стоматологічній вищій освіті ІКТ використовуються у навчанні, викладанні, самостійній роботі студентів-стоматологів. Використання ІКТ у освітньому процесі дозволяє змінювати характер навчальної діяльності студентів-стоматологів, урізноманітнювати, активізувати їх самостійну роботу, підвищувати інтерес до їх використання, формувати навички професійного (клінічного) мислення, інтелектуальну готовність сприймати аналізовані проблеми, навички самостійно поповнювати свої знання і професійно розвиватися.

Таким чином, підвищення якості підготовки студентів для успішної професійної діяльності в умовах європейської конкуренції неможливе без створення сучасної матеріально-технічної та науково-дослідної бази на основі інформаційно-комунікаційних технологій.

### Література

1. Першочергові сфери, ініціативи, проекти «цифровізації» України до 2020 року. URL: <https://drive.google.com/drive/folders/0B8Oa6Q2zKDSN2Q2MnNJd1NXa0U/> (дата звернення 22.10.2019).
2. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 221 «Стоматологія». URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/06/25/221-stomatologiya-magistr.pdf> (дата звернення 22.10.2019).
3. Навчальний центр Аполонія. URL: <https://www.radlinsky.com.ua/> (дата звернення 22.10.2019).
4. Computer-aided design and manufacturing and rapid prototyped nanoscale hydroxyapatite/polyamide (n-HA/PA) construction for condylar defect caused by mandibular angle ostectomy / J. Li, Y. Hsu, E. Luo et al. // J. Aesthetic Plast. Surg, 2011 Aug. Vol. 35 (4). P. 636–640.
5. Артющенко В. В., Семченко С. С. Симуляційне навчання в медицині: міжнародний та вітчизняний досвід // Одеський медичний журнал. 2015. № 6. С. 67–74.
6. Лісовий В. М., Капустник В. А. та ін. Загальні проблеми та перспективи застосування симуляційних методів освіти. Симуляційне навчання в системі підготовки медичних кадрів : матеріали навч.-метод. конф., присвяченої 212-й річниці від дня заснування ХНМУ. Харків : ХНМУ, 2016. 188 с.

## ДІАГНОСТИКА СФОРМОВАНОСТІ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПРОЦЕСІ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

**О. О. Наливайко**

к. пед. н, доцент кафедри педагогіки, заступник декана за наукової роботи факультету психології Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна

Стрімкий розвиток суспільних відносин, який інспірується впровадженням цифрових технологій у всі ланки життя людини, висуває принципово нові вимоги до підготовки майбутніх професіоналів. У такій ситуації особливого значення набувають навички та уміння роботи в цифровому просторі. Відповідно людина, яка хоче займати чільне місце у суспільних відносинах майбутнього повинна оволодіти цифровою компетентністю. Саме тому перед системою вищої освіти України постає нагальне завдання у підготовці студентів до сучасних умов, тобто майбутній фахівець повинен оволодіти сучасними цифровими навичками задля успішного влаштування на майбутню роботу.

Дослідженням питань, пов'язаних з цифровою компетентністю здобувачів освіти, вивченням її специфіки та особливостей займаються як зарубіжні, так і вітчизняні науковці: Ferrari A. [5], R. Vuorikari, Y. Punie, S. Carretero [9], О. Буйницька [3], О. Жерновникова [10], О. Наливайко [1; 2] та інші.

Тенденції розвитку людського суспільства показують, що існування сучасної людини вже важко уявити без використання цифрових пристроїв як у повсякденному, так і у професійному житті. Зазначимо, що для оволодіння різними електронними засобами (комп'ютер, смартфон, гаджети тощо) потрібні відповідні знання та уміння, які трансформуються в цифрову компетентність людини. У контексті питання, яке розглядається, можна звернутися до «Рамки цифрової компетентності для громадян» (DigComp 2.0: Digital Competence Framework for Citizens), де чітко визначені компоненти цифрової компетентності громадян: інформація та цифрові дані; комунікація та співпраця; створення цифрового контенту; безпека у цифровому просторі; вирішення проблем, які виникають у цифрових середовищах [9].

Важливо зазначити, що цифрова компетентність сьогодні прямо корелює з інтелектом людини, тому що більшість процесів переводиться у цифровий простір. Без розвитку інтелектуальних та пізнавальних здібнос-

тей не можна в повній мірі говорити про загальний розвиток людини у цифровому суспільстві. Відповідно, інтелектуальну компетентність розглядаємо як основну та фундаментальну для інших компетентностей, під якою маємо на увазі здатність до оволодіння методами активних пізнавальних процесів у розумінні, застосуванні, аналізі, узагальненні, оцінці та синтезі інформації, яка дає змогу ефективно вирішувати професійні проблеми різного рівня складності, використовуючи особисті якості на основі індивідуального досвіду з метою досягнення результату в конкретній предметній області [10].

У контексті дослідження важливо визначити, що собою представляє цифрова компетентність та дати її визначення. Розглядаємо цифрову компетентність як чітко визначену сукупність знань, умінь та навичок у галузі інформаційно-цифрових технологій, які направлені на ефективну професійну діяльність фахівця з використанням сучасних засобів інформатизації та інформаційних технологій [1].

Аналіз та узагальнення досвіду викладання психолого-педагогічних дисциплін у Харківському національному університеті імені В. Н. Каразіна надає підстави стверджувати, що дієвим засобом формування цифрової компетентності є впровадження різних інноваційно-комп'ютерних технологій навчання, які включають такі методи та форми роботи зі студентами як: проблемний виклад навчальної інформації, частково-пошукові та евристичні методи в цифровому просторі, «мозковий штурм», інтерактивні презентації, творчі роботи (проекти), ігрові методи, впровадження дистанційних форм навчання. Важливим елементом формування цифрової компетентності є створення індивідуалізованих навчальних рекомендацій для студентів, що в свою чергу допоможе їм більш ґрунтовно підготуватися до комунікативної взаємодії з різними групами та спільнотами у віртуальному просторі та побудувати власну індивідуальну освітню траєкторію, продовжуючи навчатися впродовж життя [1].

Визначення сформованості компонентів цифрової компетентності є однією з основних проблем, які постають перед науковцями сьогодення. У вирішенні цієї нагальної проблеми може допомогти розробка європейських вчених: програма діагностики сформованості цифрової компетентності людини «The digital competency wheel» (далі DCW) [7]. Ця програма з'явилася у 2017 році, її розробники з Center for Digital Dannelse ставлять за мету надати огляд того, які цифрові знання та уміння є більш актуальними на сьогодні, а також шляхи поліпшення цифрового навчання через осмислення сформованості цифрової компетентності. Відзначимо, що цифрова модель програми теоретично базується на великому дослідницькому проекті ЄС, DIGCOMP [5; 9], що впливає на визнання Європейським Парламентом цифрової компетентності як однієї з восьми ключових компетентностей для навчання протягом усього життя.

Далі розглянемо більш детально інтерфейс та технічні можливості DCW. Перш за все при використанні цієї програми користувач повинен ознайомитися з умовами роботи та правилами конфіденційності отриманих результатів. Потім з'являється головна сторінка. Так на рис. 1 можна побачити початкову сторінку, де зображено колесо цифрової компетентності, воно поділене на розділи за кольором: зелений — безпека, помаранчевий — робота з інформацією в цифровому просторі, рожевий — комунікативні навички, голубий — створення цифрового контенту. Для визначення рівня сформованості цифрової компетентності користувачу потрібно пройти онлайн тест на 54 питання, де йому пропонують визначити ступінь підтримки різних тверджень, які представлені у питаннях (шкала від to a very small extent до to the full extent).

Зосередимо увагу дослідження на компонентах цифрової компетентності. За визначенням розробників DCW вимірювані компоненти цифрової компетентності повинні бути досить широкими та різноманітними, щоб включати в себе переваги та недоліки цифрової компетентності у різних життєвих сферах. Наприклад, у цифровому суспільстві всі життєві сфери існування людини перетинаються настільки, що їх немає сенсу розділяти. Інструментальні навички та програми можуть, очевидно, відрізнитися між роботою та дозвіллям, але основні позиції, стратегії, етика та знання про цифрову інформацію, спілкування, виробництво та безпеку значно збігатимуться. У той же час це означає, що цифрову компетентність, яка засвоюється та використовується в одній життєвій сфері, можна значною мірою застосувати в іншій [7].

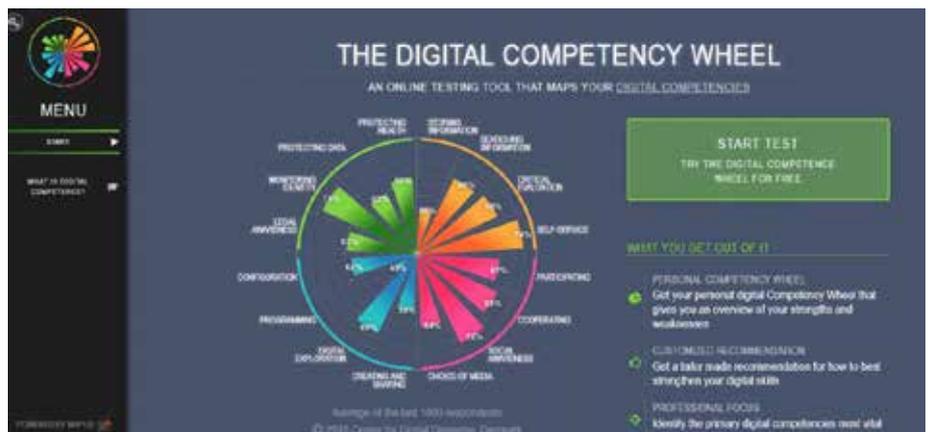


Рис. 1. Початкова сторінка DCW

До компонентів цифрової компетентності в програмі DCW віднесено [7]:

- Конфіденційність. У міру зростання використання соціальних мереж важливо, щоб користувачі розуміли, що ці платформи без відповідних налаштувань для особистої інформації можуть призвести до втрати контролю над особистими даними (наприклад, дані передаються третім сторонам для комерційної мети).

- Професійна зайнятість. Цифрові навички стали одними з основних вимог при прийомі на роботу через необхідність ІТ-компетентних фахівців у всіх сферах сучасних суспільних відносин. Дослідження Van Deursen показали, що працівники з розвиненими цифровими навичками мають кращий доступ до роботи своєї мрії та отримують кращу оплату праці. Крім того 58% опитаних вважають, що цифрові технології допомогли їм знайти хорошу роботу [8].

- Захист особистих даних. Публікація особистої інформації в Інтернеті також може піддавати користувачів небезпеці несанкціонованого розповсюдження особистих даних. Окрім ризиків, які люди створюють для себе, вони можуть піддаватися різним технічним ризикам, таким як зловмисне програмне забезпечення або віруси, які передають конфіденційну інформацію зловмисникам (наприклад, паролі для інтернет-банкінгу, доступ до особистої поштової скриньки тощо).

- Професійна кар'єра. Публікація особистої інформації створює постійні видимі сліди, які можуть вплинути на пошук роботи у майбутньому. Дослідження Career builder показало, що близько 50% роботодавців використовували соціальні медіа для дослідження кандидатів на роботу, а 35% з них знайшли інформацію, яка змусила їх не наймати кандидата [4]. Наприклад, невідповідні фотографії, погляди, вживання алкоголю, наркотиків.

- Відповідальність та етичність. Користувачі цифрових засобів можуть не тільки нашкодити собі, а й іншим. Вони часто розкривають конфіденційну інформацію ненавмисно про своїх друзів та колег. У їх професійному житті це в багатьох випадках призводило до дисциплінарного провадження стосовно працівника. Відповідно можна зробити висновок, що більшість громадян часто не знають сучасних норм і законів, які функціонують у цифровому просторі.

- Булінг у цифровому просторі. У закладах освіти кібер-знуцання викликають занепокоєння як здобувачів освіти, так і викладачів. Одним з варіантів вирішення цієї проблеми можуть стати курси для батьків, тому що більшість з них потребують кращих цифрових навичок, щоб захистити, допомогти та навчати своїх дітей у цифровому світі.

- Критичне мислення. Цифровий контент впливає на рішення та діяльність здобувачів освіти, тому дуже важливо, щоб вони розуміли, що Інтернет це лише ресурс, де достовірність інформації потрібно завжди перевіряти. Наприклад, опитування показує, що 34% європейських користувачів Інтернету вирішили не купувати вибраний продукт через негативний відгук у блозі [6]. В Інтернеті саме суб'єкти цифрових відносин відповідають за оцінку достовірності та цінності інформації, і важливо, щоб вони це розуміли. Так, наприклад, у багатьох освітніх закладах забороняють використовувати «Вікіпедію» як джерело інформації, оскільки її постійне використання зменшує навички критичного та відповідального мислення.

- Інновації. Цифрова компетентність важлива як для людей, так і для організацій, щоб не відставати від розробок та підвищувати ефективність та впровадження нових продуктів та процесів у виробничий процес. Ті, хто не має навичок користування цифровими носіями, позбавляються нових можливостей, які надаються новітніми технологіями. Таким чином, є ризик створити розрив (або цифровий поділ) між людьми чи організаціями, які використовують цифрові медіа, і тими, хто цього не робить. Цифрові мережі також важливі для будь-якого роботодавця, оскільки легко створити онлайн-платформу для інноваційних напрямків бізнесу, навіть якщо вони мають дуже спеціалізовану аудиторію.

- Соціальна нерівність. Дослідження показують, що ІКТ посилює традиційні форми соціальної нерівності. Економічні, соціальні, медичні, культурні та суспільні переваги хороших цифрових навичок є більш доступними для тих, хто вже має ці переваги, і менш доступні для найбільш потребуючих, таких як низько кваліфіковані працівники, безробітні або літні люди без соціальної підтримки [8]. Тому слід вживати ініціативи щодо сприяння розвитку цифрових навичок для всіх громадян, незалежно від їх віку, професії чи сучасного стану використання ІКТ.

- Соціальні інновації. Користувачі з розвиненими цифровими навичками можуть використовувати широкий спектр цифрових платформ для соціальних інновацій та ініціатив. Наприклад, започаткування колективних ініціатив у місцевій громаді, ініціювання проекту або надання допомоги жертвам катастроф.

- Економіка. Цифрові навички також мають економічний вплив на звичайного споживача, оскільки вони здатні шукати більш низькі ціни, купувати та продавати товари та послуги через різні мережі та платформи у цифровому просторі.

- Освіта. Сучасні цифрові інструменти надають нові можливості для навчання протягом усього життя. Вони допомагають у створенні нових засобів розробки інноваційних методів навчання та викладання, які орієнтовані на здобувачів освіти, а також у організації співробітництва між суб'єктами освітньої діяльності.

- **Мережі професійного спрямування.** Існує багато професійних мереж, де суб'єкти обмінюються знаннями та розвивають свої вміння. Це допомагає забезпечити людям неформальне навчання як частину їхньої професійної діяльності, навіть коли вони не ставлять собі за мету вчитися. Завдяки спільнотам, що функціонують в мережі Інтернет, працівники отримали нові ефективні засоби отримання допомоги у виконанні завдань та розвитку взаємодії з іншими фахівцями в усьому світі.

- **Візуальна доступність.** Цифрові соціальні платформи також забезпечують «нову сцену», де люди можуть ділитися своїми особистими виразами та спілкуватися з аудиторією. Користувачі також можуть показати свої професійні чи мистецькі навички через Інтернет-портали, тим самим розвиваючи свою професійну ідентичність та авторитет.

- **Громадська активність.** Цифрові носії інформації надають доступ до багатьох ресурсів, де можливий доступ до актуальної інформації з найрізноманітніших джерел. Вони надають можливість бути краще та ширше поінформованим про події, що відбуваються в усьому світі. Ці цифрові ресурси також дозволяють висловлювати власні занепокоєння та ідеї або повідомляти та висвітлювати проблеми.

- **Інтеграція.** Соціальні технології дозволяють визначити цікаві спільноти або створити нові зв'язки, виходячи з особистих інтересів, цінностей чи поглядів. Формування цифрової компетентності може сприяти соціальній та культурній інтеграції соціально незахищених верств населення.

- **Соціалізація.** Цифрові технології створюють можливість підтримувати контакт з людьми, яких ми знаємо. Ці технології дозволяють спілкуватися людям, які в іншому випадку не мають можливості соціально взаємодіяти (наприклад, люди похилого віку або студенти та батьки за умови що вони знаходяться на відстані). Крім того літні люди, які навчилися користуватися Інтернетом, мають більш позитивне ставлення до старіння та відчувають більш високий рівень соціальної підтримки та співтовариства.

Розглянемо інші функції DCW. Так, на рис. 2 ми можемо побачити рекомендації щодо використання цієї програми у відео форматі, де дуже чітко і лаконічно розглядаються всі аспекти використання DCW та питання, пов'язані зі зворотнім зв'язком та координацією з представниками не лише окремих суб'єктів, а й компанії, які хочуть отримати дані про цифрову компетентність [7].

Наступним важливим елементом DCW є його багатофункціональність та направленість на задоволення потреб не лише в освіті, а й на виявлення та «відцифрування» необхідних вмінь та навичок. Відповідно на рис.3. зображені три шляхи ефективного використання DCW: як засобу визначення та окреслення потрібних цифрових умінь, важливих для роботи і через це подолання проблем, пов'язаних з роботою у цифровому просторі; як засобу визначення провідних ідей у відповідній діяльності для стратегічного планування розвитку; як спосіб задокументувати вплив цифрових засобів на ефективність роботи або навчання індивідів і груп людей або визначити ступінь розвитку цифрових умінь [7].

На базі Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна було проведено опитування студентів 2 курсу факультету іноземних мов, щодо сформованості їх цифрової компетентності за допомогою програми DCW. Факультет іноземних мов був обраний тому, що тестування у програмі DCW можна проходити скандинавськими мовами (датська та ісландська) або англійською.

В опитуванні брали участь 114 студентів, серед яких найвищий рівень цифрової компетентності Digital Professor показали 11 (9,6%) студентів; рівень сформованості цифрової компетентності Digital Lecturer показали 23 (20,2%) студенти; рівень Digital Master показали 49 (43%) студентів; рівня Digital Bachelor досягнув 31 (27,2%) студент; жоден студент не показав найнижчий рівень володіння цифровою компетентністю Digital Studet. У контексті проведеного дослідження можна зро-



Рис.2. Рекомендації щодо використання DCW



Рис.3. Варіанти використання DCW

бити висновок, що рівень володіння цифровою компетентністю у опитуваних студентів знаходиться на високому рівні. 72,8% студентів, які досягли високих показників (рівні Digital Professor, Digital Lecturer, Digital Master), мають достатній рівень цифрової грамотності та досвід роботи з цифровими носіями, гаджетами та програмами. Крім того, важливо відзначити, що жоден студент не показав найнижчий рівень сформованості цифрової компетентності у програмі DCW. Чистота та об'єктивність проведеного дослідження забезпечувалася за допомогою програми Loom, в якій студенти фіксували процес проходження опитування, а потім надсилали файл для ознайомлення на виділений email.

Таким чином, можна зробити висновок, що використання «The digital competency wheel» може бути дієвим засобом перевірки сформованості цифрової компетентності людини та її інтелектуальних здібностей у цифровому просторі. Зручний інтерфейс цієї програми дозволяє швидко опанувати її функціонал та ефективно використовувати для визначення наявності тих чи інших умінь, пов'язаних з роботою в у цифровому середовищі. До недоліків цього цифрового продукту можна віднести те, що його інтерфейс представлений лише англійською мовою та скандинавськими мовами, що може викликати деякі труднощі для людей з недостатнім рівнем володіння іноземною мовою.

У подальших дослідженнях планується більш детально дослідити аналоги цифрових програм, покликаних визначити ступінь оволодіння цифровою компетентністю здобувачів освіти.

### Література

1. Наливайко О. Формування інформаційно-цифрової компетентності як результату професійної підготовки студентів класичних університетів // Педагогічний альманах. 2018. № 37. С. 75–81.
2. Наливайко О. Визначення рівня сформованості цифрової компетентності здобувача освіти за допомогою програми «The digital competency wheel» // Інноваційні педагогічні технології в цифровій школі : зб. тез доп. міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 15-16 травня. 2019 р. Харків, 2019. С. 97–100.
3. Buinytska O. Self-diagnostic test as one of the tools for determining the level of digital competence of masters. OPEN EDUCATIONAL E-ENVIRONMENT OF MODERN UNIVERSITY. 2018 DOI: 10.28925/2414-0325.2018.5.2940.
4. Careerbuilder. Number of Employers Using Social Media to Screen Candidates at All-Time High. URL: [www.careerbuilder.com](http://www.careerbuilder.com) (дата звернення 27.10.2019 р.).
5. Ferrari A. «Digital Competence in Practice: An Analysis of Frameworks». European Commission Joint Research Center. Institute of Prospective Technologies Studies.: European Union. 2012. 92 p.
6. Hargittai E. An Update on Survey Measures of Web-Oriented Digital Literacy Social Science Computer Review. 2009. № 27 (1). С. 130–137.
7. The digital competency wheel». URL: <https://digital-competence.eu/> (дата звернення 27.10.2019 р.).
8. Van Deursen A. J. A. M. Internet Skills. Vital assets in an information society. University of Twente. 2010.
9. Vuorikari R., Punie Y., Carretero Gomez S., Van den Brande G. «DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: The Conceptual Reference Model». Luxembourg Publication Office of the European Union. 2016. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/digcomp/digital-competence-framework>. (дата звернення 26.10.2019 р.).
10. Zhernovnykova O., Nalyvaiko O., Chornous N. Intellectual competence: essence, components, levels of formation // Pedagogy and Psychology. 2017. № 58. С. 32–41. DOI: 10.5281/zenodo.1116977.

## ЗАСТОСУВАННЯ ЗМІШАНОГО НАВЧАННЯ В ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ

**Л. С. Шевченко**

д. пед. н., доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій  
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського

У 2016 році Д. Бейнбридж представив дослідження «Edtech is the new fintech» [1], яке привернуло увагу світових інвесторів до галузі освітніх технологій. За останніми прогнозами, до 2020 року обсяг глобальних інвестицій в освітні технології досягне \$252 млрд., під час цього значна частина припадає на впровадження нових технологій в шкільну освіту. Тільки ринок онлайн-освіти (edtech) сьогодні оцінюється в \$50 млрд., хоча за останніми даними всього 2 % всіх освітніх послуг реалізовані в онлайн-форматі. В найближчі п'ять років у 80 % населення планети буде доступ до Інтернету, 50 % американського ринку праці заберуть фрілансери, а 90 % жителів планети до 30 років будуть проживати в країнах, що розвиваються. Відповідно будуть змінюватися вимоги до освіти — в сучасному світі вона повинна стати більш гнучкою, доступною і прикладною, щоб допомагати країнам, компаніям і людям максимально задіяти людський капітал. За останні 5 років гло-

бальні інвестиції в Edtech виросли на 503 %. Міжнародний ринок розвивається в онлайн і обумовлений активним розвитком нових ринків — Індія, Китай, Азія, Східна Європа. У країнах, що розвиваються — Індія і Китай — більше 50% з усіх користувачів Інтернету виходять в онлайн через мобільний телефон або планшет. Батьки часто використовують мобільні додатки для розвитку дітей. Також в зв'язку з популярністю мікро-навчання в корпоративному сегменті мобільні додатки стали затребуваними в галузі підвищення кваліфікації. Ринок мобільних освітніх програм та ігор, електронних книг виростає з \$ 4,4 млрд. за підсумками 2015 року до \$ 14,5 млрд. до 2020 року [2].

Упровадження змішаного навчання потребує врахування двох основних тенденцій онлайн-освіти — персоналізація освіти і впровадження нових технологій діагностики.

Персоналізація освіти включає адаптацію освітнього контенту, можливість акомодатії онлайн ресурсу як до специфіки програм освіти, особистості педагога, так і до вікових, психофізичних та інших індивідуальних особливостей категорій студентів, тобто забезпечує доступність і кроссплатформенність. Більшість ініціатив у цій галузі реалізована в форматі Saas-рішень, які дозволяють створювати віртуальні персоналізовані освітні простори (Virtual personalized learning environment). Окремо варто виділити рух у напрямі BYOD (Bring Your Own Device, «принеси свій пристрій») в традиційних навчальних закладах, що дозволяє скоротити витрати на придбання комп'ютерів, смартфонів, планшетів та ін. гаджетів. Освіта стає доступною практично в усьому світі, де є Інтернет, і з будь-якого пристрою (смартфон, планшет, комп'ютер).

Це, в свою чергу, ставить перед науковою спільнотою питання мотивації самонавчання користувачів, оскільки завдяки масовим відкритим онлайн-курсам знання стали більш доступними, проте сама цінність контенту сильно знизилася. Якщо раніше монополія на знання була в освітніх установах, то нині курс узятий на децентралізацію. Кожна людина може бути джерелом освітнього контенту. Наприклад, за результатами аналізу проходження відкритих дистанційних курсів НТУ «ХП», в яких у 2016-2017 н. р. взяли участь понад 900 викладачів та вчителів України, виконали програму дистанційних курсів та отримали сертифікат НТУ «ХП» тільки 131 учасник (15 %) (В. Кухаренко [3]). Загалом аналіз статистичного матеріалу показує, що в середньому відкриті онлайн курси закінчує тільки 10-12 % користувачів.

Тому потрібно розробляти системи додаткового залучення студентів та будь-яких рішень, які підвищують інтерес до освітнього процесу і дозволяють зібрати всю спільноту — викладачів, студентів, адміністрацію, батьків. Наприклад, стартап Seesaw розробляє інтерактивний електронний журнал, у якому студенти самостійно документують прогрес у навчанні та діляться цією інформацією з учнями, ученими та батьками. Подібних додатків з'являється по декілька десятків на рік. Останнім часом до шкільної освіти (K12) активно долучається сегмент «pre-K» (дошкільня освіта). Є у Edtech в K12 і значно більше прозаїчне але не менш актуальне завдання, що пов'язане не тільки (і не так багато) з розвитком технічного прогресу в школі та її відповідності вимогам цифрової епохи — на державному рівні нині стоїть завдання згладити різницю в рівні освіти в містах і на периферії. А з допомогою онлайн-технологій можна забезпечити рівний доступ до контенту та підтримувати відповідний рівень викладання та оцінювання у великих містах та у віддалених регіонах.

Наступний аспект — виважена інтеграція віртуальної та доповненої реальності з освітніми онлайн-сервісами для підвищення мотивації. За останні декілька років фокус світових компаній в галузі віртуальної та доповненої реальності розпочав рухатися в бік освіти, переважно шкільної, надання комплексних 3D-рішень для шкіл, від створення контенту до оснащення шкіл необхідним устаткуванням, що стає невід'ємною частиною навчання та інструментом персоналізації освітнього процесу.

Розсіяна увага, відсутність вільного часу і звичка переглядати контент маленькими «порціями», яку приваляють соціальні мережі, підготували базу для нового явища в освітніх технологіях — мікронавчання, або навчальних курсів (micro-training), що дають можливість освоїти нові галузі знань у форматі п'ятихвилинних щоденних уроків. Також з'являється проекти, які дозволяють будь-якому освітньому контенту адаптувати в формат місто. Ці ж технології застосовують кілька успішних компаній у сфері електронних книг.

Нова тенденція — обробка великих даних та адаптивне навчання, предикативна аналітика та цифрова оцінка (система цифрового оцінювання якості освіти). Глобальний перехід до економіки знань і боротьба за таланти змінює підхід і до розвитку людського капіталу. Жорсткий відбір талантів змінюється необхідністю виявляти таланти, розвивати їх, інвестувати час і гроші. Основний тренд світової системи освіти — перегляд єдиних кваліфікаційних екзаменів та систем «діагностики», розроблення нових технологій діагностики та виявлення потенціалу. За допомогою подібних технологій вчителі можуть швидко аналізувати, як учень засвоює матеріал з кожного предмету, предикативно оцінюючи процес і вносити необхідні зміни в процес навчання на основі аналізу статистичних даних, оцінювати якість навчання та створювати нові завдання на основі прогресу учня.

З кожним роком напрями застосування ІКТ в освіті значно розширюються. Шкільна освіта залишається самим великим і «привабливим шматочком» ринку edtech (на стартапи в шкільній освіті в 2016 році відводилося 40-50% світових венчурних інвестицій). У багатьох розвинених країнах практично зникає паперовий



документообіг, студенти все менше пишуть у зошитах, а все більше на екранах гаджетів; домашню роботу відправляють учителю на пошту; шкільні аналоги соціальних мереж пишуть записи у форматі блогів, а віртуальний простір використовують як майданчик для робочих обговорень, на якому разом з учителями-модераторами розвивають навички спільної діяльності (наприклад, Hotchalk.com); платформи для адаптивного / персоналізованого навчання, що підлаштовуються до поточних знань, темпів сприйняття інформації, особистісних особливостей студентів (наприклад, Knewton.com); платформи, що використовують інтерактивні вправи та контент (наприклад, Skyeng.ru, LearningApps, Vimbox) та ін.

Важливість, ефективність і перспективність використання в освітньому процесі електронних матеріалів для оптимізації самостійної роботи студентів, для контролю навчальних досягнень і встановлення зворотного зв'язку зі студентами усвідомлюється у вищій школі впродовж останніх 10-15 років досить чітко. ЗВО будують власні комплексні електронні інформаційно-освітні системи, розгортають системи дистанційного навчання, розробляють електронні та впроваджують Smart-університети. Світова практика досить успішно виробляє і апробує нові педагогічні підходи, які обґрунтовують нову методологію побудови освітнього процесу, що базується на використанні електронних технологій. Разом з тим, eLearning, як було з'ясовано в попередньому розділі, в більшості випадків розуміється у вітчизняній освіті досить вузько — як допоміжний інструментарій до традиційного освітнього процесу. Найчастіше у ЗВО України застосовуються змішані форми використання електронного навчання в освітньому процесі.

Залежно від ступеня насиченості освітнього процесу онлайн технологіями доставки контенту і характеру взаємодії учасників експерти розрізняють: традиційне навчання (без використання електронних технологій); традиційне навчання з Веб-підтримкою (1-29% курсу реалізується в мережі: доставка контенту, мінімальна взаємодія через LMS під час виконання самостійної роботи); змішане навчання (Blended-learning, 30-70% курсу реалізується в мережі: комбінує навчання в аудиторії з заняттями в мережі); повне онлайн навчання (більше 80 % курсу реалізується в мережі, часто зовсім без очної взаємодії).

Виділяють велику кількість моделей змішаного навчання, прості складні, більш і менш популярні й ін. Більшість програм змішаного навчання нагадують одну з чотирьох моделей: Rotation, Flex, A La Carte і Enriched Virtual (рис. 1) (М. Хорн, Х. Скерер [4]).

Під час дослідно-експериментальної роботи визначено, що найчастіше у закладах вищої освіти (ЗВО) України використовується ротаційна модель (Rotation), коли під час проходження навчальної програми або під час вивчення окремої дисципліни чергуються способи роботи з матеріалом (одним з яких є онлайн навчання). Іншими способами роботи з навчальним матеріалом у ротаційній моделі є: очна робота в малих групах, очна робота всією групою над розв'язанням певної проблеми, групові проекти, індивідуальні заняття, творчі завдання, навчання у співпраці, портфоліо, кейс-метод, когнітивне інструктування: порівняння, зіставлення і протиставлення (аналіз) виявлених властивостей та ін.

У ротаційній моделі є чотири підвиди:

1) Ротаційні станції (модель обертання в межах групи або навчальних аудиторій). Студенти чергують способи вивчення матеріалу за встановленим розкладом (графіком) або на розсуд вчителя. Процес освоєння матеріалу включає щонайменше одну «станцію» для навчання в режимі онлайн. Інші «станції» можуть включати такі заходи, як робота в малих групах, групові проекти, та ін. Деякі способи реалізації цієї моделі також можуть залучати до діяльності всю групу і чергувати між студентами різні види діяльності. У цій моделі студенти повинні пройти всі «станції», як в очному, так і в онлайн режимі.

Наприклад: під час семінарських занять одна половина групи працює онлайн, а інша з викладачем за допомогою різних методів (навчання в малих групах, робота в проектах, індивідуальні завдання), потім вони міняються.

2) Лабораторна ротаційна модель. У ній студенти чергують роботу з матеріалом за заздалегідь встановленим графіком в аудиторії та/або в інших місцях, розташованих у навчальному закладі. Принаймні одним із способів роботи з матеріалами є онлайн лабораторні

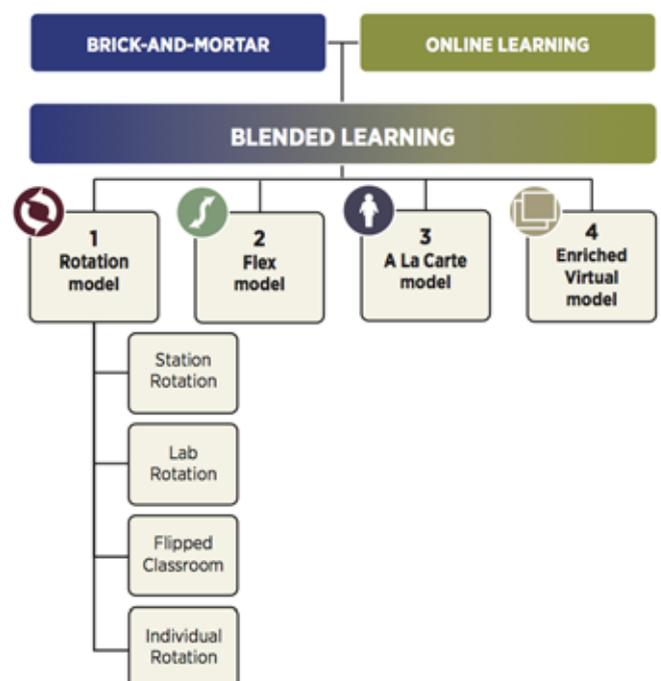


Рис. 1. Моделі змішаного навчання (М. Хорн, Х. Скерер)

роботи. Ця модель відрізняється від попередньої тим, що студенти можуть працювати в різних приміщеннях всередині навчального закладу, а не тільки в одному.

Наприклад: під час роботи з ЕНМК студенти виконують лабораторні роботи в аудиторіях, а інструкції з вивчення дисципліни вони одержують в онлайн режимі.

3) Перевернутий клас — модель, в якій типова подача лекцій і організація домашніх завдань представлені навпаки. Під час вивчення курсу або дисципліни студенти навчаються онлайн (переглядають відео лекції, самостійно вивчають теоретичний матеріал, працюють онлайн з викладачем у режимі реального часу) замість виконання традиційних домашніх завдань, а потім відвідують навчальні заклади для особистої зустрічі, навчально-тренувальної практики або проектної діяльності.

4) Індивідуальна ротаційна модель. Це курс або дисципліна, під час вивчення якої кожен студент має індивідуальний список відтворення і не обов'язково повертається до кожної доступної станції або модальності. Студенти працюють за індивідуальним графіком, одним з обов'язкових етапів якого є онлайн етап.

Наприклад, лабораторні роботи з дисципліни «Системи керування базами даних» ([ito.vspu.net/ENK/2011-2012/sybd\\_2012/index.htm](http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/sybd_2012/index.htm)) студенти виконують за графіком, який задавав траєкторію роботи з матеріалом: онлайн робота (вивчення нового матеріалу, робота з електронним підручником «Організація баз даних у MS Access» ([ito.vspu.net/ENK/2011-2012/sybd\\_2012/index.htm](http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/sybd_2012/index.htm)), робота з електронним практикумом «Системи керування базами даних» ([ito.vspu.net/ENK/2011-2012/sybd\\_2012/elektronnuu\\_posibnuk/index.html](http://ito.vspu.net/ENK/2011-2012/sybd_2012/elektronnuu_posibnuk/index.html)), ознайомлення з завданням лабораторної роботи, самостійне проектування бази даних (самостійне виконання практичних завдань), робота в аудиторії (обговорення та аналіз помилок, робота в групах та ін.), самостійна робота над підготовкою відповідей на контрольні запитання та завдання для самостійного опрацювання відповідно до інструкції до виконання лабораторної роботи.

Використання інших моделей змішаного навчання (Flex, ALaCarte, EnrichedVirtual) менш поширене у ЗВО України, оскільки для їх впровадження необхідне розгортання повноцінного Smart-середовища навчального закладу а також нормативне урегулювання організації дистанційної освіти. Коротко охарактеризуємо ці моделі.

Flex модель — під час її організації навчання здійснюється в основному в онлайн режимі, студенти працюють за індивідуальним графіком, а викладачі можуть надавати підтримку в онлайн режимі. Однак, не виключені варіанти підтримки студентів в очному режимі через такі заходи, як робота в малих групах, групові проекти, індивідуальне навчання та ін. В освітньому процесі можуть брати участь сертифіковані онлайн консультанти, які надають щоденні консультації, в той час як інші викладачі можуть зосередитися на очній підтримці аудиторії.

A La Carte модель — курси, які студенти повністю проходять онлайн, як додаткові. Викладач курсу A La Carte є онлайн-викладачем. Студенти можуть навчатися в цих курсах як у навчальних закладах, так і поза стінами навчального закладу. Ця модель відрізняється від повного навчання в режимі онлайн, тому що включає не повний навчальний цикл, оскільки студенти вивчають деякі курси в навчальних закладах.

Enriched Virtual (віртуально збагачена модель) — під час навчання студенти ділять свій час між відвідуванням очних занять і дистанційним навчанням. Відмінність цієї моделі від «перевернутого класу» в тому, що студенти не відвідують навчальний заклад кожен день. Вона відрізняється від моделі A La Carte тим, що це не просто методика вивчення курсу, а модель роботи всього навчального закладу.

Впровадження змішаного навчання в освітній процес педагогічних ЗВО у зв'язку зі скороченням аудиторного навантаження є дуже актуальним, оскільки передбачає скорочення кількості аудиторних занять за рахунок перенесення частини занять в електронне середовище. Співвідношення аудиторної (традиційної) та віртуальної (електронної) компонент може відрізнитися і залежить від великої кількості чинників: предметна галузь, вік слухачів, рівень підготовки слухачів, технічна інфраструктура для проведення навчання.

Зазначимо, що впровадження змішаного навчання це не тільки перенесення низки елементів освітнього процесу в електронне середовище і, як наслідок, скорочення аудиторної взаємодії студентів з викладачем. Ключова увага має приділятися як аспектам проектування електронних курсів, так і проектуванню професійно орієнтованого освітнього середовища педагогічного ЗВО.

Вивчення закордонного досвіду впровадження змішаного навчання (Дж. Бергманн, Д. Овермеєр і Б. Уайт [5]; Д. Берретт [6]; К. Бенджес-Мал, К. Такер [7]; К. Макіс [8]; Р. Станнорд [9]) та власний педагогічний досвід дозволили нам зробити висновок, що найчастіше використовується педагогічний підхід, під час якого безпосереднє інструктування зміщується від групового навчального простору до індивідуального навчального простору, а результуючий груповий простір перетворюється на динамічне, інтерактивне навчальне середовище, в якому викладач керує освітнім процесом, застосовуючи інтерактивні технології — тобто ротаційна модель «flipped classroom» («перевернутий клас»). Суть «перевернутої» технології полягає в перестановці ключових складових освітнього процесу на основі активного використання інформаційного освітнього середовища. У традиційній моделі процес навчання починається з представлення і пояснення матеріалу під час

аудиторних очних занять (лекції), виконання завдань і закріплення матеріалу переноситься в основному у поза-аудиторну самостійну роботу, а потім контроль знову відбувається в аудиторії. Акцент ставиться на первинне розуміння матеріалу в процесі лекційного заняття.

Перевернуте навчання починається з постановки проблемного завдання, для виконання якого студент змушений самостійно ознайомитися з матеріалом, розміщеним в інформаційному освітньому середовищі (ІОС) чи електронному навчально-методичному комплексі (ЕНМК). На цьому ж етапі в проводиться самоконтроль розуміння матеріалу. В такий спосіб, освітній процес починається з самостійного онлайн опрацювання матеріалу. В аудиторії відбувається робота з уточнення розуміння, відповідей на поставлені студентами питання і, найголовніше, аналізу вже знайдених студентами рішень і постановки нових. Далі в онлайн режимі йде відпрацювання засвоєних на уроці рішень, закріплення матеріалу і автоматизований контроль підсумків навчання з теми.

Теоретичний матеріал або інструкції можуть бути вилучені з аудиторної роботи, наприклад, через короткі відеоролики чи онлайн-підручники. Це звільняє більше особистого часу для взаємодії між студентами на рівні однієї особи або невеликої групи. Студенти можуть переглядати перевернутий зміст стільки разів, скільки необхідно, щоб зрозуміти предмет і прийти на заняття, підготовленими до виконання практичних завдань, відповідати на запитання, працювати над спільними проектами та вивчати зміст. Ця модель найкраще працює тоді, якщо викладач хоче сформувати вміння своїх студентів, а не передавати зміст матеріалу.

Потрібно також зазначити, що онлайн і традиційна освіта не взаємозамінні, вони мають різні параметри, які потрібно враховувати під час прийняття рішення: який навчальний посібник використовувати, або в якому вигляді комбінувати. Тому наступним дуже важливим аспектом упровадження змішаного навчання є розроблення та впровадження електронних навчальних курсів (так званих гібридних курсів), які сприяють індивідуалізації освітнього процесу (дозволяють враховувати індивідуальний стиль навчання студентів: рівень, тип пізнавальних здібностей, швидкість освоєння матеріалу), орієнтовані на результати навчання з дисципліни, забезпечують залучення студентів до навчальної діяльності, підвищують успішність.

Для подолання настільки очевидного пробілу в підготовці майбутніх учителів нами було розроблено низку електронних навчальних ресурсів, організована самостійна робота студентів із програмними навчальними засобами на основі гібридних курсів.

Гібридний курс (поняття, яке ми використовуємо як взаємопов'язане з поняттям «змішане навчання») — модель дизайну курсу, що поєднує традиційні, аудиторні заняття, з онлайн і позааудиторною роботою. Курси можуть бути змішані багатьма способами і з багатьох причин, в загальному, гібридні курси визначають, як ті, в яких від 25 % до 50 % від традиційного аудиторного навчання замінюється онлайн позааудиторною роботою [10]. Це відрізняє «гібридні курси» від «веб-розширених курсів» (є доповненням до традиційної системи освіти, студенти продовжують працювати в аудиторії виконуючи заплановану кількість навчального навантаження, менше 20% навчальної діяльності проходить у мережі) і «онлайн курсів» (освіта здійснюється повністю і виключно дистанційно за допомогою онлайн системи управління курсом, зв'язок і взаємодія між викладачами і студентами відбувається в Інтернеті, оцінювання роботи проводиться онлайн, більше 50 % навчальної діяльності проходить у мережі).

Для апробації моделі змішаного навчання нами розроблено гібридний ЕНМК дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях» ([ito.vspu.net/ENK/2015-2016/ikt\\_magistri/index.htm](http://ito.vspu.net/ENK/2015-2016/ikt_magistri/index.htm)). Не секрет, що в більшості випадків самостійна робота студентів у педагогічних ЗВО зводиться до пошуку матеріалів у Інтернет для виступів на семінарських заняттях, написання курсових та дипломних робіт. Під час цього вкрай рідко приділяється увага оволодінню інструментарієм практичної педагогічної діяльності. Особливо страждає підготовка студентів до використання у майбутній педагогічній діяльності інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). Так, проведене на констатувальному етапі опитування студентів магістратури виявило, що уявлення випускників про можливості використання ІКТ у створенні вчителем засобів організації освітнього процесу зводяться до використання на уроці презентацій та інтерактивної дошки, в числі програм найчастіше називаються програми з пакету Microsoft Office (Word, PowerPoint), та соціальних мереж (в основному «Контакти»), Skype для обміну інформацією, простих програм та тренажерів для вивчення іноземної мови; студенти зазначали, що можуть (10,2 % опитаних, в основному студенти Інституту математики, фізики і технологічної освіти) використовувати спеціальні програми для розроблення навчальних програм, про можливість використання Google+ та інших Веб-сервісів у педагогічній діяльності [11].

На жаль, реалії організації освітнього процесу у ЗВО України не дозволяють нам замінити чи частково змінити співвідношення аудиторної та самостійної роботи заплановане в навчальному плані та програмі. Проте зміна вимог до частки самостійної роботи та постійне оновлення та удосконалення ІКТ дозволили нам розробити та апробувати методику викладання дисципліни за змішаною моделлю.

Одним з основних принципів проектування гібридного ЕНМК є принцип зворотного дизайну («backward design»). Розроблення курсу починалася не з пошуку контенту і наповнення змістовної частини за відповідною

предметною галуззю, а з підготовки навчальної та робочої програм дисципліни з визначенням запланованих результатів навчання і вибору відповідних методів їх оцінювання.

В навчальній програмі дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях» зазначається, що метою вивчення навчальної дисципліни є формування в студентів системи компетенцій в галузі застосування ІКТ у науково-дослідній та освітній діяльності. В результаті вивчення навчальної дисципліни студенти повинні одержати знання в галузі ефективного використання ІКТ у науково-дослідній діяльності та освіті; створенні та наповненні освітнього інформаційного середовища; ознайомитися з можливостями соціальних сервісів та основними прийомами їх інтеграції з традиційними навчально-методичними матеріалами; навчитися розвивати творчий потенціал, необхідний для подальшого самонавчання, саморозвитку і самореалізації в умовах інформатизації системи освіти.

Вивчення курсу дозволить студентам використовувати сучасні ІКТ у науковій діяльності для автоматизації експерименту, статистичної обробки даних, оформлення результатів дослідження; зорієнтує майбутніх учителів на реалізацію спільних проєктів, телеконференцій, вебінарів, веб-квестів, блог-квестів, організацію дистанційного, електронного та змішаного навчання.

Потім проводився підбір і структурування навчальних матеріалів. На останньому кроці визначалася стратегія викладання (з урахуванням типу дисципліни та спеціальності): види навчальної діяльності та сценарії взаємодії учасників освітнього процесу з метою максимального залучення студентів до онлайн і аудиторної взаємодії.

Стосовно підготовки майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності методика розроблення та впровадження змішаного курсу повинна бути побудована на наступних засадах: спрямованість на формування інноваційної компетентності та компонентів готовності до інноваційної педагогічної діяльності; створення умов для рефлексії виконуваної навчальної, квазіпрофесійної та навчально-професійної діяльності та її результатів; облік успішності кожного студента; спрямованість на забезпечення самостійності планування та організації навчально-професійної та науково-дослідної діяльності; фасилітація процесу підготовки до інноваційної педагогічної діяльності; забезпечення інтеграції компонентів готовності до професійної мобільності.

Однак слід зазначити, що поряд з незаперечними перевагами розроблення і застосування ЕНМК на констатувальному етапі дослідження були виявлені певні недоліки: складність створення методичного супроводу; проблеми зворотного зв'язку, які є важливою складовою частиною організації змішаного навчання; низька підготовленість викладачів до розроблення і впровадження електронних навчальних курсів.

У зв'язку з цим, під час вибору технології реалізації гібридних курсів, ми вважаємо за необхідне використовувати принцип додатковості, інтегруючи змішане навчання з мезотехнологіями — проєктними, інтерактивними, ігровими технологіями, проблемним, модульним, вітагенним навчанням та ін.).

Схематично методику викладання дисципліни «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях» ([iit0123.blogspot.com/p/blog-page\\_17.html](http://iit0123.blogspot.com/p/blog-page_17.html)) з використанням змішаного навчання можна представити так.

- Форми навчання: лекції, лабораторні роботи, самостійна робота, гурткова робота, індивідуальні консультації, науково-дослідна робота, конференції.
- Методи навчання: наочні, проблемні, практичні, проєктні, дослідницькі, інтерактивні, проблемно-пошукові, стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності, контролю та самоконтролю у навчанні, індуктивно-дедуктивні, частково-пошукові.
- Педагогічні технології: проблемна, інтерактивна лекції, лекція з запланованими помилками, робота в малих групах за ротаційною моделлю «flipped classroom», дискусія, робота в малих групах за технологією «Дебати», «Виробнича невдача», «Спільний проєкт», «Пошук інформації», «Карусель», «Течбек» (Teachback), синектичний мозковий штурм, проєктне (дизайнерське) мислення (design thinking), індивідуальна і групова робота, індивідуальна практична робота, лабораторна ротаційна модель, технології кооперативного навчання, тестування в програмах Kahoot, MyTest.

Додатково використовувалися: зворотний зв'язок від викладача за результатами онлайн роботи студентів, вступні бесіди та міні лекції; онлайн робота з навчальними матеріалами: робота з ЕНМК дисципліни, електронними підручниками, відеоконтентом; читання, підбір додаткової літератури, виконання завдань на само-рефлексію і самоконтроль; самостійна робота (підготовка сервісів Веб 2.0, підготовка презентацій та публікацій, розміщення в блозі, взаємне оцінювання та рецензування, робота над блогом проєкту); післяаудиторна самостійна робота — доопрацювання творчих та практичних завдань; поточний контроль: самоконтроль (тести), тестування за підсумками вивчення модуля, участь в онлайн роботі, оцінювання творчого проєкту; підсумковий контроль: залік.

Така методична система роботи дозволяє підготувати майбутніх учителів до освіти Веб 3.0, принципи якої базуються на теорії конструктивізму Брунера — когнітивній психології, зміст якої полягає у створенні влас-

ного знання на основі раніше засвоєних знань. За оцінками фахівців, відмінною особливістю сучасної системи освіти є перехід від «парадигми знань» у вигляді готових знань до «ціннісно-сміслової і особистісно-розвиваючої парадигми» — розвитку особистості, індивідуальних здібностей, пізнавальної активності, самостійності мислення.

У висновку хочеться підкреслити, що швидке поширення ІКТ відкриває для педагогів, психологів, фізіологів, соціологів та інших фахівців унікальну можливість дослідження процесів пізнання, моделювання представлення знань, індивідуальної і колективної пізнавальної діяльності, взаємодії людей зі всесвітньою системою інформації, знань і культури. Це дозволить якісно вдосконалити освітню систему, в якій сучасні технології будуть зважено та розумно поєднуватися з традиційними досягненнями педагогіки; надасть викладачам і студентам нові можливості і переваги: від пасивного сприйняття знань до самостійної творчої діяльності, від традиційного навчання до спільних дискусій і дослідного пошуку, від сухих балів до продуманої інтегрованої оцінки особистісних якостей, від обмеженої консультації до широкомасштабних освітніх послуг, і, нарешті, від одного диплома до декількох дипломів і сертифікатів, що складуть комплексний професійний портрет підготовленого фахівця.

Зазначимо, що багато викладачів скептично відносяться до цифрового й онлайн-навчання (і його численних варіантів). В першу чергу через те, що багато навчальних практик і методик переважно не перевірені, і їх освітня корисність та цінність залишаються сумнівними.

Критики досвіду змішаного навчання ставлять під сумнів можливість забезпечення студентам достатньої особистої уваги, керівництва та допомоги викладачів, особливо для студентів, які не можуть бути самореалізованими, самодисциплінованими або організованими достатньо, щоб ефективно навчатися без регулярного нагляду. Наприклад, без особистого нагляду, студенти можуть легко витратити більше часу на навчання, використовуючи соціальні мережі та спілкуючись із друзями, ніж працювати над своєю навчальною роботою. Ще один загальний аргумент проти онлайн-навчання заключається в тому, що воно не піддається формульній роботі, не достатньо розвиває навички мислення більш високого рівня (хоча такі результати багато в чому залежать від якості конкретної програми чи моделі, про яку йде мова).

Ще один недолік — не достатній рівень підготовки викладачів галузі методики навчання за змішаними технологіями. Деякі викладачі також висловлюють занепокоєння тим, що змішане навчання — це лише спосіб, який дозволяє скоротити витрати на оплату праці шляхом заміни людей на технології, що може призвести до звільнення викладачів, непередбачуваного освітнього дефіциту та інших можливих негативних наслідків.

### Література

1. Vainbridge D. Edtech is the next fintech. URL: <https://techcrunch.com/2016/08/13/edtech-is-the-next-fintech/> (дата звернення: 17.05.2019).
2. Шайхутдинова А. Новая азбука: как потребности поколения Z меняют онлайн-образование. URL: <https://ra-kurs.spb.ru/2/0/1/1/?id=102> (дата звернення: 17.04.2019).
3. Кухаренко В. Дистанційне навчання в НТУ «ХП» у 2016-2017 н. р. URL: <http://kvn-e-learning.blogspot.com/2017/07/2016-2017.html> (дата звернення: 17.04.2019).
4. Michael B. Horn and Heather Staker, Blended: Using Disruptive Innovation to Improve Schools(San Francisco: Jossey-Bass, 2014. URL:<https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/> (дата звернення: 17.05.2019).
5. Bergmann J., Overmyer J., White B. «The Flipped Class: Myth vs. Reality» // The Daily Riff. April 14, 2012. <http://www.thedailyriff.com/articles/the-flipped-class-conversation-689.php> (дата звернення: 15.05.2019).
6. Berrett Dan. How ‘Flipping’ the Classroom Can Improve the Traditional Lecture // Chronicle of Higher Education. February 19, 2012.
7. Benjes-Small C., Tucker K. Keeping Up With Flipped Classrooms. URL:[http://www.ala.org/acrl/publications/keeping\\_up\\_with/flipped\\_classrooms](http://www.ala.org/acrl/publications/keeping_up_with/flipped_classrooms)(дата звернення: 15.05.2019).
8. Makice K. «Flipping the Classroom Requires More Than Video» Wired. URL:<http://www.wired.com/geekdad/2012/04/flipping-the-classroom> (дата звернення: 15.05.2019).
9. Stannard R. (2015). Is the Flipped Classroom Relevant to ELT? ELT Magazine. The magazine for English Language Teachers. URL:<http://eflmagazine.com/flipped-classroom-relevant-elt> (дата звернення: 15.05.2019).
10. What is Blended Learning? URL:<http://blended.online.ucf.edu/about/what-is-blended-learning/> (дата звернення: 15.05.2019).
11. Шевченко Л. С. Підготовка майбутніх учителів до використання Веб-сервісу LearningApps.org у майбутній педагогічній діяльності // Звітна наукова конференція Інституту інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України. 2014. URL:[http://www.ime.edu-ua.net/cont/tezy\\_2014.pdf](http://www.ime.edu-ua.net/cont/tezy_2014.pdf) (дата звернення: 15.04.2019).

## ЕЛЕКТРОННІ ОСВІТНІ РЕСУРСИ ЯК ЗАСІБ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

**В. Уманець**

доцент кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті  
Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Упродовж останніх двадцяти років у галузі освіти відбулися суттєві зміни. Зокрема, значно розширився спектр засобів навчання: у доповнення до традиційних впроваджуються мультимедійні засоби, що інтегрують звичайний текст зі звуком, графікою, відео, анімацією тощо. Сучасні світові перетворення в освіті спрямовані та оновлення змісту, структури, методів навчання, спроможних задовольнити потреби кожного учасника освітнього процесу, відкривши доступ до навчання тим, хто раніше не мав такої можливості.

Широке використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та інтерактивних мультимедіа, спрощений доступ до глобальних мереж, зокрема, Інтернет, дозволяє стверджувати, що:

- процес навчання поступово стає незалежним від фізичного розташування його суб'єктів;
- кількість і різноманітність ресурсів, доступних учням/студентам у позаурочний час суттєво зростає;
- локус контролю в ініціації навчального процесу відійшов учням/студентам: вони самі здатні ініціювати процес у будь-який зручний для них час, у будь-якому місці.

У табл. відображено деякі суттєві зміни в освітньому процесі, значною мірою зумовлені впровадженням ІКТ в освіту.

*Таблиця*

Зміни в системі освіти, зумовлені впровадженням ІКТ[3].

	<b>Традиційна модель</b>	<b>Нова модель</b>
Роль учителя	Експерт	Партнер
Процес навчання	У центрі процесу — вчитель	У центрі процесу — учень
<i>Критерії успішності</i>	Демонстрація наявного рівня знань, умінь, навичок	Демонстрація покращення рівня особистих знань, умінь, навичок
Тип знань	Отримання, накопичення, відтворення	Інтерпретація, пояснення
Методи контролю знань	Тестування	Практико-орієнтовані завдання
<i>Освітня парадигма</i>	Змістово-орієнтована; орієнтована на педагога	Процесно-орієнтована; орієнтована на учня/студента
Форма навчальної роботи, що переважає	Самостійна робота	Групова робота

Як бачимо з таблиці, суттєва зміна в освітній парадигмі пов'язана з переходом від «учитель-орієнтованого» до «учень/студент-орієнтованого» або особистісно-орієнтованого підходу. Завдяки цьому всі елементи освітнього процесу підпорядковані повноцінному всебічному гармонійному розвитку особистості кожного учня/студента в атмосфері творчості, довіри, взаємопідтримки. Педагоги відтепер мають виконувати роль фасилітаторів — авторитетних лідерів, здатних формувати середовище для проблемного навчання, заохочувати і допомагати учням/студентам в освітній та навчально-дослідницькій діяльності.

Інша концептуальна зміна в парадигмі обумовлена переходом від змістово-орієнтованого підходу до процесно-орієнтованого, згідно якого навчання розуміється не як отримання, накопичення та відтворення знань, а як формування здатності до їх осмислення, пояснення та інтерпретації. Це, скоріше, динамічний процес, ніж кінцевий продукт. У рамках цього підходу учні/студенти залучаються до виконання завдань аутентичного характеру, що безпосередньо пов'язані з реальними життєвими і професійними ситуаціями.

На відміну від традиційного підходу, в якому для оцінювання роботи учні/студенти повинні демонструвати сформованість компетенцій чи оптимальні шляхи виконання завдань, оновлена парадигма, натомість, передбачає спостереження за зростанням їх особистих показників, покращення знань, умінь, навичок. Діти/молодь навчаються генерувати ідеї, обмінюватися інформацією шляхом динамічних діалогів, аналізувати її, толерантно сприймати думки інших. Таким чином, згідно нової освітньої парадигми учні/студенти перетворюються з пасивних споживачів знань на активних учасників освітнього процесу, здатних самостійно задовольняти власні пізнавальні інтереси й потреби.

Необхідно пам'ятати, що спектр освітніх потреб осіб з особливостями психофізичного розвитку значно ширший, порівняно зі здоровими дітьми: з одного боку, вони повинні на рівні з однолітками засвоїти знання, уміння й навички, необхідні для повноцінної суспільної взаємодії; з іншого боку, в них є додаткові потреби, викликані їхніми функціональними обмеженнями, що подекуди унеможливають застосування стандартних методів навчання, а також можуть негативно впливати на успішність і самооцінку.

Процес урахування та задоволення різноманітних потреб кожного учня/студента шляхом розширення участі в навчанні, культурній та суспільній діяльності визначено ЮНЕСКО як «інклюзивна освіта». Вона передбачає внесення корективів і змін у зміст, підходи, структуру та стратегії на основі єдиної концепції, що охоплює всіх без винятку індивідів однієї вікової групи, та усвідомлення того, що навчання кожної особистості є обов'язком системи формальної освіти [1].

У рамках інклюзивного підходу різноманітність учнів/студентів та їх індивідуальні відмінності розглядаються не як проблема, а як можливість збагатити освітній процес. Мета інклюзивного навчання полягає в тому, щоби вся система освіти сприяла розвитку середовища, в якому педагоги й учні/студенти з готовністю приймали б виклики і переваги різноманітності. Цей підхід дозволяє віднаходити методи трансформації освітніх систем для задоволення потреб широкого кола тих, хто навчається [1; 242].

Як зазначено в одному з документів ЮНЕСКО [2], сучасний рівень розвитку ІКТ значно розширює можливості педагогів та учнів/студентів, спрощуючи доступ до освітньої і професійної інформації, розширює функціонал засобів навчання та ефективність управління освітнім процесом, сприяє інтеграції національних інформаційних освітніх систем у світову мережу, доступу до міжнародних інформаційних ресурсів в галузі освіти, науки і культури.

Компенсаторна властивість нових технологій дозволяє особам з особливостями психофізичного розвитку брати активну участь в освітньому процесі попри функціональні обмеження. Завдяки використанню ІКТ, ці люди здатні подолати бар'єри на шляху до навчання, оскільки отримують доступ до різноманітних дидактичних матеріалів у доступному прийнятному форматі.

ІКТ в спеціальній та інклюзивній освіті можна використовувати в якості компенсаторного, комунікаційного та дидактичного засобу [3].

Використання ІКТ як *компенсаторного засобу* означає застосування їх в якості технічної підтримки традиційних для навчання видів діяльності — читання й письма, полегшуючи доступ до дидактичних ресурсів і навчальну взаємодію, частково компенсуючи або заміщуючи відсутність природних функцій.

Як *комунікаційний засіб* ІКТ можуть використовуватися для забезпечення альтернативної форми зв'язку, підтримки альтернативної комунікації, в якості інструменту, що полегшує та/або робить можливим спілкування, дозволяючи особам з особливостями психофізичного розвитку комунікувати в більш зручний спосіб.

Використання ІКТ як *дидактичного засобу* зумовила потребу в перегляді традиційних підходів до навчання й викладання, започаткувавши нову віху в освітніх перетвореннях. Нові технології принесли різноманіття педагогічних стратегій для навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку, ставши реальним інструментом упровадження інклюзивної освіти.

Варто зауважити, що засоби ІКТ, зокрема асистивні технології та допоміжне програмне забезпечення, доцільно добирати з урахуванням специфіки різних функціональних обмежень. Педагогічно виважене й доцільне використання ІКТ дозволить учням/студентам з особливостями психофізичного розвитку повноцінно включитися в освітній процес, розвивати прийнятні для них індивідуальні освітні стратегії [3].

*Серед переваг ІКТ підтримки інклюзивного навчання варто відзначити:*

*Загальні переваги:*

- Сприяють розширенню учнівської (студентської) автономії.
- Дозволяють подолати комунікаційні труднощі та бар'єри.
- Надають учням (студентам) можливість продемонструвати навчальні результати у зручний спосіб.
- Дозволяють розробляти навчальні завдання з урахуванням індивідуальних навичок та можливостей учнів (студентів).

*Переваги для учнів/студентів:*

- Незалежний доступ до навчальних відомостей.
- Можливість виконувати навчальні завдання у власному темпі (в асинхронному режимі).
- Можливість учням (студентам) використовувати ІКТ в якості компенсаторного засобу, отримати доступ до навчальних відомостей в альтернативний спосіб.

*Переваги для педагогів:*

- Можливість віддалено комунікувати з колегами, вивчати провідний педагогічний досвід роботи з інклюзивними групами та поширювати власний.

- Вдосконалення власних навичок використання ІКТ для підтримки ефективної роботи з учнями (студентами).

- Більше можливостей для підготовки дидактичних матеріалів, наочності. Зокрема, за рахунок мультимедійності можна здійснювати та корегувати вплив на різні сенсорні зони. Матеріали в електронному форматі легше адаптувати до потреб учнів (студентів) (наприклад, великий шрифт, шрифт Брайля і т. д.) [2].

Серед основних напрямів, за якими доцільно здійснювати ІКТ підтримку інклюзивного навчання, варто відзначити такі:

- визначення початкового рівня особистісного розвитку учня (студента), тобто вихідного рівня, з яким він/вона розпочинає навчання;
- підтримка особистісного розвитку шляхом формування нових навичок або розвитку вже набутих;
- покращення доступу до освітніх ресурсів;
- подолання географічної чи соціальної шляхом комунікаційної та мережної підтримки;
- посилення мотивації до використання та обізнаності щодо переваг ІКТ як засобу підтримки інклюзивного навчання [2].

Серед основних типів ІКТ, доцільних для використання в якості засобу підтримки інклюзивного навчання, виокремлюють:

- стандартні технології — персональні комп'ютери (настільні ПК, переносні ПК (ноутбуки, нетбуки), планшетні ПК (планшети) та ін.) з вбудованими функціями налаштування для осіб з ОПФР;
- доступні формати даних, або альтернативні формати — наприклад, доступний HTML; DAISY-стандарт цифрового формату для запису цифрових аудіо книг (digital talking books); брайлівські принтери, дисплеї і синтезатори мови тощо;
- асистивні (допоміжні) технології — слухові апарати, пристрої для читання з екрану, клавіатури зі спеціальними можливостями, системи альтернативної комунікації і т. ін. [3]

Розвиток та повсюдна доступність веб- і хмароорієнтованих технологій дозволяють створити підґрунтя для поширення актуальних навчальних відомостей у більш швидкий і гнучкий спосіб. Низка технологічних рішень, доступних і часто безкоштовних, сприяють розвитку середовищ ефективної навчальної взаємодії:

- синхронної та асинхронної комунікації і колаборації (електронна пошта, онлайн дошки, чати, форуми, веб-конференції тощо);
- мультимедійної інтеракції (симуляції, доповнена реальність, гейміфікація);
- інноваційних методик оцінювання (адаптивне тестування, самооцінювання, онлайн-тестування тощо) [2].

Освітній контент може поширюватися в різних форматах: у вигляді тексту на веб-сторінках, цифрових аудіо та відео, анімації, середовищ віртуальної реальності тощо.

Таким чином, впровадження ІКТ надає доступ до альтернативних джерел інформації, що може бути відібрана та використана кожним учнем/студентом відповідно до його/її індивідуальних можливостей.

Серед головних проблем впровадження ІКТ як засобу підтримки інклюзивного навчання вбачаємо наступні:

- висока вартість та/або низька доступність ІКТ, особливо асистивних (допоміжних) технологій;
- відмова від використання ІКТ внаслідок низького рівня ІКТ-компетентності користувачів, їх необізнаності щодо можливостей і переваг використання цих технологій в інклюзивному навчанні;
- неготовність педагогів використовувати ІКТ через невпевненість, негативне відношення до технологій загалом, недооцінення потенціалу цих технологій в роботі з людьми з особливостями психофізичного розвитку;
- недостатня підтримка педагогів та учнів/студентів, у т. ч. відсутність підготовки та технічної підтримки щодо використання спеціалізованих ІКТ тощо.

Для уникнення зазначених проблем, успішної реалізації інклюзивного навчання з використанням ІКТ, підвищення його якості та доступності для осіб з особливостями психофізичного розвитку необхідно забезпечити відповідні умови, а саме:

- запровадження належної ІКТ інфраструктури, що задовольняла б принципи доступності, зручності використання, гнучкості й ефективності витрат;
- модифікація компонентів навчального плану, включаючи зміст, методи навчання й оцінювання успішності, впроваджуючи ІКТ з урахуванням освітніх потреб здобувачів освіти;
- підвищення рівня ІКТ компетентності педагогів інклюзивної освіти, їх обізнаності щодо можливостей використання нових технологій у педагогічній взаємодії з учнями/здобувачами вищої освіти з особливостями психофізичного розвитку [2].

Для деяких учнів/здобувачів вищої освіти застосування технічних рішень виявляється єдиним шляхом заявити про свої потреби й погляди, отримати доступ до низки ресурсів на рівні з іншими суб'єктами освітнього процесу, продемонструвати успіхи в доступний зручний спосіб.



Важливо відмітити, що самого лише впровадження ІКТ недостатньо для вирішення всіх проблем навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку. Невід'ємною умовою є вмотивованість, бажання педагогів застосовувати і розвивати інноваційні методики навчання або адаптувати вже існуючі до вимог часу. Необхідно створити умови для кожного учня/студента, щоби він/вона мали можливість здобувати необхідні відомості та демонструвати навчальні результати у зручній для себе спосіб. Для цього потрібно інтегрувати ІКТ в усі освітні програми, щоби вони гармонійно доповнювали, підтримували їх реалізацію. Оновлення програм полягає не в їх спрощенні для учнів/студентів з особливостями психофізичного розвитку, не в зниженні академічних вимог чи спрощенні стандартів. Натомість, це означає прагнення розвитку знань, умінь і навичок, необхідних для успішного опанування певного курсу у більш творчий і гнучкий спосіб, на засадах рівності.

Будь-яке програмне забезпечення, електронні освітні ресурси, віртуальні освітні середовища та ін., що використовуються в освітньому процесі, повинні проектуватися та розроблятися з огляду на інклюзивні стратегії, щоби бути доступними для використання будь-яким індивідом незалежно від індивідуальних особливостей та обмежень. У зв'язку з цим освітнім структурам необхідно забезпечити універсальний дизайн технологій, які вони використовують, та їх відповідність вимогам Конвенції ООН «Про права інвалідів».

Розглянемо більш детально електронні освітні ресурси, як один із найбільш вживаних засобів для підготовки осіб з особливостями психофізичного розвитку.

Розвиток засобів навчання в сучасній освіті визначається загальним розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Поява комп'ютерної техніки, інтерактивних засобів навчання, новітніх засобів відтворення з цифрових носіїв, розвиток мережі Інтернет, в тому числі наявність прямого доступу до Інтернет в освітніх установах, суттєво змінили і вимоги до розробки сучасних засобів навчання, зокрема електронних освітніх ресурсів.

Розроблення інформаційних технологій (ІТ) і засобів навчання (ЗН) на їх основі розпочалося на теренах України ще у сімдесяті роки, але й сьогодні, незважаючи на всі зусилля як педагогів, так і науковців, ІТ використовуються недостатньо і неефективно розвиток інформаційно-комунікаційних технологій зумовив появу нової форми освіти — електронної (e-learning), тобто навчання з використанням ІКТ.

Основою ж електронної освіти є електронні освітні ресурси (ЕОР), поняття ЕОР в Україні стало загальноживаним на початку XXI ст. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1060 від 01.10.2012 «Про затвердження Положення про ЕОР» [5] закріпилося його базове визначення: «... навчальні, наукові, інформаційні, довідкові матеріали та засоби, розроблені в електронній формі та представлені на носіях будь-якого типу або розміщені у комп'ютерних мережах, які відтворюються за допомогою електронних цифрових технічних засобів і необхідні для ефективної організації освітнього процесу, в частині, що стосується його наповнення якісними навчально-методичними матеріалами...». Ми використовуватимемо визначення ЕОР, закріплене в наказі МОН МС України № 1060, наведеному вище.

Для використання ЕОР у освітньому процесі справді виважено і доцільно, необхідно, щоби методичні рекомендації щодо їх добору спиралися на досить деталізовану, продуктивну і розгалужену класифікацію, запропоновану В. Кухаренком, що передбачає виокремлення їх типів і підтипів за різними критеріями [6, с. 115].

До основних видів ЕОР, як зазначає О. Спірін [7, с. 81], відносять такі: електронний документ; електронне видання; електронний аналог друкованого видання; електронні дидактичні демонстраційні матеріали; депозитарій електронних ресурсів; комп'ютерний тест; електронний словник; електронний довідник та ін. За функціональною ознакою ЕОР можна класифікувати так: навчально-методичні, методичні, навчальні, допоміжні, контролюючі.

Електронні освітні ресурси з технічної точки зору — сукупність програм і даних, з погляду споживача — це контент, тобто сукупність змістовних елементів, що представляють об'єкти, процеси, абстракції, які є предметом вивчення. При цьому ефективні ЕОР мають високий ступінь інтерактивності та мультимедійної насиченості, а також мають можливість мережного розповсюдження [8].

Як зазначають Н. Морзе та О. Глазунова [9, с. 42], ЕОР повинні відповідати таким вимогам: відповідність програмі з навчального предмета, для вивчення якого розроблено ЕОР; наявність відповідних методичних рекомендацій щодо використання ЕОР у професійній діяльності вчителя/викладача; дотримання чинних санітарних, ергономічних, програмно-технічних вимог та норм до ЕОР; відповідність міжнародним технічним стандартам (SCORM, Experience API тощо); дотримання законодавства України. ЕОР не потребують обов'язкового дублювання у паперовому варіанті.

Як зазначає О. Матвійчук-Юдіна [10, с. 256], при розробленні ЕОР можуть бути використані довільні інструментальні програмно-технічні та апаратні засоби за умов дотримання вимог щодо створення і викорис-

тання об'єктів авторського права і суміжних прав, які регулюються Законом України «Про авторське право і суміжні права» та іншими законодавчими актами України.

У сучасному інформаційно-комунікаційному просторі XXI століття людина повинна уміти вирішувати проблеми якісно і швидко. У зв'язку з цим одним із основних завдань ЗВО стає формування фахівця, який володіє високим рівнем інформаційної підготовленості до глобальних змін у сучасному світі. Від майбутніх педагогів професійної освіти потрібна «розумна турбота» про учнів чи студентів, сприяння розвитку її особистості та максимальній самоактуалізації її індивідуальності в умовах інформатизації суспільства. Це зумовлює зміну вимог до їх професійної підготовки, зокрема, розробці засад проектування ЕОР.

Дуже часто з великої кількості навчально-методичних та інформаційно-методичних матеріалів педагог професійної освіти не може вибрати той матеріал, який підходить саме йому і відповідає специфіці освітнього процесу. Інколи не можна підібрати для себе необхідний курс, що відповідає всім вимогам. Адже різні комп'ютерні програми надають різні можливості.

Деякі програми мають складний інтерфейс, інші перевантажені елементами мультимедіа, а частина — просто не відповідає психолого-педагогічним вимогам, і не має в своїй основі строгих методичних напрацювань тощо [11, с. 121].

Проектування таких ресурсів вимагає ґрунтовної теоретичної та практичної підготовки педагога, оволодіння ним цілого комплексу психолого-педагогічних, методичних, технологічних, ергономічних знань, умінь і навичок [12]. Педагогічне проектування ЕОР включає інформаційну культуру і багаторівневе образне педагогічне мислення проектувальника ЕОР, засоби реалізації педагогічної творчості у вигляді структури електронних освітніх ресурсів, їх змісту, контрольних тестових завдань та педагогічних коментарів і базується на багатокритеріальному аналізі відповідності освітнім стандартам.

Певний досвід створення електронних освітніх ресурсів відображений у роботах В. Бикова, В. Гура, Л. Зайнутдінової, Л. Карташової, Н. Олефіренко, А. Осіна та ін. В основу технології проектування електронних освітніх ресурсів, яку пропонують ці вчені, закладені психолого-педагогічні вимоги, моделі змісту і засвоєння навчального матеріалу, сучасні концепції інформаційно-освітнього середовища та методики проектування ЕОР [5].

Структура ЕОР забезпечує можливість ефективного досягнення освітніх цілей, і, у залежності від функціонального призначення, включає такі елементи: методичні рекомендації, навчальні матеріали, матеріали для контролю знань, перелік тематичної літератури та корисних посилань [15].

Особливості створення та використання електронного освітнього ресурсу «Основи комп'ютерної верстки» для осіб з особливостями психофізичного розвитку.

Середовищем для створення нашого ЕОР стала популярна система керування вмістом сайту (CMS) Word Press, яка має відкритий вихідний код та поширюється під ліцензією GNU GPL. Система управління вмістом Word Press була обрана платформою для створеного ЕОР, оскільки ця CMS дає можливість конструювання будь-яких проектів завдяки вбудованій системі Word Press-тем та плагінів. Система керування вмістом сайту Word Press орієнтована на красу та зручність у використанні. Завдяки використанню даної системи, ми мали можливість легко та швидко модифікувати обрану тему інтерфейсу під потреби нашого ЕОР. Це стало можливим за рахунок простоти зміни коду сторінок та можливості їх модифікації за допомогою вбудованих плагінів, наявності великої кількості віджетів та блокової структури проектованої сторінки.

Розроблений ЕОР містить комплекс авторських навчальних та методичних матеріалів, матеріалів для контролю рівня навчальних досягнень, що в сукупності дозволяють формувати у майбутніх педагогів професійного навчання теоретичні знання та практичні навички основ комп'ютерної верстки у програмному середовищі Adobe InDesign CS5. Детально структуру ЕОР «Основи комп'ютерної верстки» відображено на рис. 1.

Теоретичні основи роботи у програмному середовищі у розробленому ЕОР викладені у десяти лекціях, які розміщено з використанням плагіну Word



Рис. 1. Структура електронного освітнього ресурсу «Основи комп'ютерної верстки»

Press «PDFEmbeder» (рис. 2). Використання цього плагіну не дозволяє користувачам ЕОР копіювати тексти лекцій в процесі їх опрацювання. Це унеможливило копіювання відповідей до контрольних робіт і тестових завдань на етапі контролю знань. Для формування практичних навичок роботи з програмним середовищем Adobe InDesign CS5, розроблено комплекс лабораторних робіт.

З метою візуалізації навчального матеріалу, забезпечення інтерактивності освітнього процесу, підвищення інтересу студентів до вивчення основ комп'ютерної верстки, поглиблення їх знань та реалізації освітніх завдань навчальної дисципліни, рекомендуємо використовувати такі сервіси:

- WordArt — веб-сервіс, який дозволяє створити хмару слів з тексту, введеного користувачем або з веб-сторінки з адресою. У нашому ЕОР за допомогою хмар тегів реалізований глосарій основних термінів до кожної з тем.

- Mind Meister — сервіс для створення ментальних карт (карт знань).

- Ментальні карти — це один із способів опрацювання інформації графічно та візуально, вид запису ідей, думок. У розробленому ЕОР ментальні карти позиціонуються як опорні конспекти ключових понять кожної з тем.

Варто відзначити позитивні аспекти використання в освітньому процесі відео-хостингу Youtube, що дозволяє розміщувати навчальні відеоматеріали з можливістю створення викладачем власного Youtube-каналу. В структурі дидактичних матеріалів розробленого нами ЕОР, важливе місце займає комплекс спеціально підібраних відеоуроків основ роботи в середовищі для комп'ютерної верстки.

Важливим етапом освітнього процесу є контроль знань. Для організації перевірки засвоєння студентами, зокрема, з особливостями психофізичного розвитку, здобутих знань доцільно використовувати сервіси для створення тестів. Викладачам, які є користувачами Google-акаунта в цій ситуації зручно використовувати сервіс GoogleForms, який дозволяє створювати тестові форми-опитувальники, що можуть містити питання різних типів (з вибором однієї правильної відповіді, з множинним вибором правильних відповідей, питаннями на зіставлення, питання з введенням короткої відповіді, на встановлення логічної або хронологічної послідовності, тощо).

Серед локальних програмних продуктів для створення контрольних тестів часто використовують сервіс MyTestX. Для створення контрольних тестів, окрім описаних сервісів також варто використовувати можливості програми MSPowerPoint зі спеціально-прописаним макросом «Тестування». За допомогою цієї програми нами створено тематичне бліц-тестування до кожної з тем лекції. Перевагою такого тестування є його проведення без встановлення спеціального програмного забезпечення та підключення до мережі Інтернет (рис. 3).

Також для перевірки отриманих знань, нами використано дидактичні матеріали, створені за допомогою сервісу Learning Apps, який є сервісом Web 2.0 для підтримки освітніх процесів у навчальних закладах різних типів. Це конструктор для розробки інтерактивних завдань за різними предметними дисциплінами для застосування на уроках, заняттях і в позакласній/позааудиторній роботі [14, с. 100].

Сервіс містить галерею загальнодоступних інтерактивних завдань, яка щодня поповнюється новими матеріалами, які створені викладачами різних країн.

Використання описаних вище інструментальних програмно-технічних та апаратних засобів дозволило максимально структурувати та унаочнити навчальні матеріали та зробити освітній процес інтерактивним. Ми вважаємо, що такий спосіб подання навчального матеріалу дозволяє здобувачам вищої освіти, зокрема, із особливостями психофізичного розвитку, «не потонути в потоці теоретичного матеріалу», і легко знайти відповіді на питання, що виникають в процесі вивчення основ роботи в середовищі Adobe InDesign CS5.

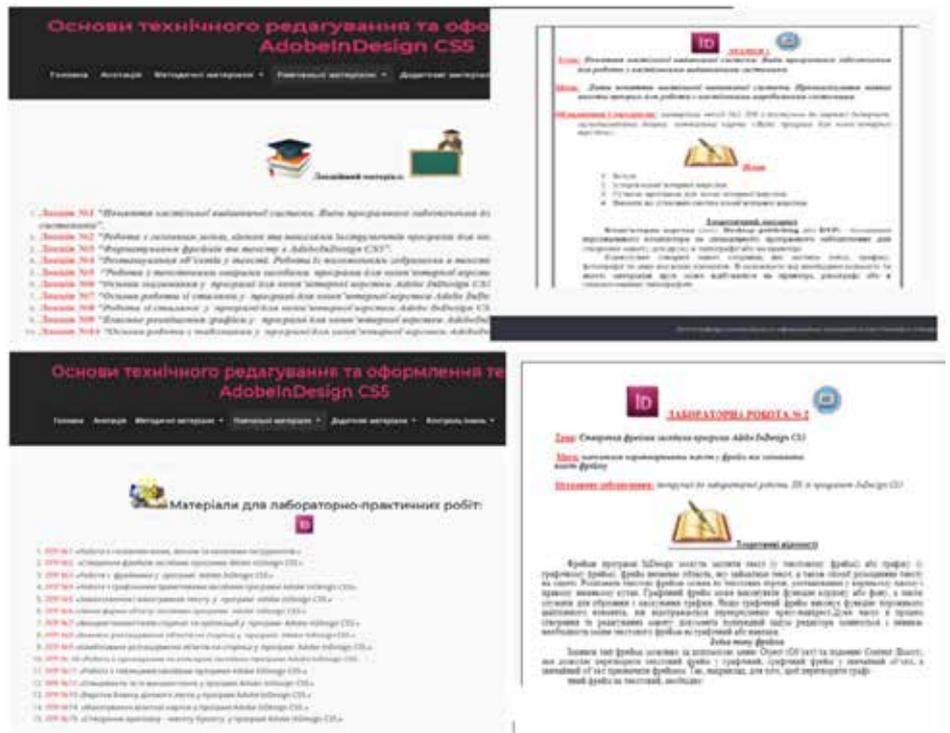


Рис. 2. Комплекс матеріалів для лекцій та лабораторних робіт

Аналіз основних вимог до суб'єктів освітнього процесу закладів вищої освіти в умовах використання ЕОР.

Створення та використання електронних освітніх ресурсів в процесі підготовки педагога професійного навчання суттєво впливає на основні суб'єкти даного освітнього процесу. Тобто з'являються не лише нові можливості для студентів і викладачів, а й відповідно змінюються і вимоги до учасників освітнього процесу. Проаналізувавши запропоновані А. Андреевим [14, с. 121], моделі суб'єктів освітнього процесу в сучасному електронному інформаційно-освітньому середовищі, можемо стверджувати, що викладач повинен відповідати таким вимогам:

- *організаторські* — чітке планування етапів освітнього процесу та відповідна організація здобувачів вищої освіти;

- *дидактичні* — конкретні вміння з підбору та підготовки навчальних матеріалів;

- *інноваційні* — вміння використовувати інноваційні методи та засоби організації освітньої діяльності;

- *комунікативні* — вміння налагоджувати педагогічно-доцільні стосунки зі здобувачами вищої освіти та іншими суб'єктами освітнього процесу;

- *предметні* — професійне володіння змістом навчальної дисципліни та методикою її викладання;

- *користувацькі* — загальна ІК-компетентність та вміння використовувати сучасні інструментальні програмно-технічні та апаратні засоби і сервіси;

- *дослідницькі* — вміння розпізнавати та професійно оцінювати педагогічні ситуації та процеси. [14, с. 122].

Як зазначає А. Андреев, «В сучасному освітньому процесі, здобувач вищої освіти переходить із об'єкта педагогічного процесу в його суб'єкт» [14, с. 55].

Це призводить до зростання ролі самостійної роботи здобувачів освіти. В контексті даної проблеми використання електронних освітніх ресурсів в освітньому процесі ЗВО стає особливо актуальним. При цьому для того, щоб використання ЕОР було ефективним, здобувачів вищої освіти також мають відповідати певним вимогам, які виділено у моделі здобувача вищої освіти в сучасному інформаційно-освітньому середовищі, запропонованій А. Андреевим [14, с. 121]. У відповідності до даної моделі, здобувач вищої освіти має володіти навичками самоосвіти; бути дисциплінованим та зацікавленим у власному розвитку; вміти використовувати засоби ІКТ в процесі самоосвіти, зокрема користуватися мережею Інтернет та сервісами на базі хмарних технологій; володіти навичками комунікації з використанням сучасних сервісів та апаратно-програмних засобів [14, с. 121].

Таким чином, в процесі проектування електронного освітнього ресурсу «Основи комп'ютерної верстки», ми орієнтувалися на його використання суб'єктами освітнього процесу, які відповідають вимогам, описаним вище.

Можемо стверджувати, що для того, щоб використання ЕОР було ефективним, здобувачі вищої освіти, зокрема, із особливостями психофізичного розвитку, також мають відповідати певним вимогам, а саме володіти навичками самоосвіти; бути дисциплінованим та зацікавленим у власному розвитку; вміти використовувати засоби ІКТ в процесі самоосвіти, зокрема користуватися мережею Інтернет та сервісами на базі хмарних технологій; володіти навичками комунікації з використанням сучасних сервісів та апаратно-програмних засобів. Вважаємо, що викладач має не лише відповідати традиційним вимогам, але й повинен мати високий рівень ІК-компетентності, вміти використовувати сучасні інструментальні програмно-технічні та апаратні засоби і сервіси у педагогічній діяльності.

Одержані результати свідчать про необхідність подальшого поглибленого вивчення особливостей застосування ІКТ в освітньому процесі ЗВО, зокрема: координації роботи викладачів із розробки комплексних інтегрованих методик застосування ЕОР, розроблення дидактичного забезпечення із урахуванням перспективних напрямів розвитку хмарних технологій, навчання осіб з особливостями психофізичного розвитку.

### Література

1. В. Фудорова О. М. Інтеграція осіб з обмеженими можливостями в соціум через механізми університетської освіти // Вісник Харківського національного університету ім. Н. Каразіна. Соціологічні дослідження сучасного суспільства: методологія, теорія, методи. 2009. № 844. С. 269–273.

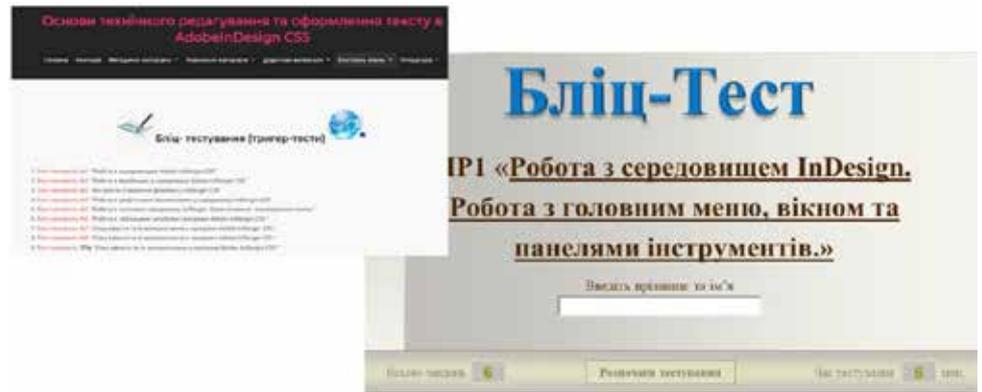


Рис. 3. Бліц-тест в MS Power Point

2. ICT for inclusion: reaching more students more effectively. URL: <http://iite.unesco.org/pics/publications/ru/files/3214675.pdf> (дата звернення: 11.06.2018).
3. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін. ; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с.
4. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. 2014. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Про Національну доктрину розвитку освіти. 2002. URL: <https://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/347/2002>.
6. Про Національну програму інформатизації. 2016. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/74/98-%D0%B2%D1%80>.
7. Про затвердження Державної програми «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці» на 2006-2010 рр. 2005. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1153-2005-%D0%BF>.
8. Положення про електронні освітні ресурси : затв. наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 1 жовт. 2012 р. № 1060 ; в ред. станом на 13. лют. 2019 р. Верховна Рада України. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1695-12> (дата звернення 25.02.16).
9. Кухаренко В. М., Рибалко О. В., Сиротенко Н. Г. Дистанційне навчання. Умови застосування. Дистанційний курс / за ред. В.М. Кухаренка. Харів: Торсінг, 2001. 320 с.
10. Спірін О. М. Критерії зовнішнього оцінювання якості інформаційно-комунікаційних технологій навчання // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 2. Комп'ютерно-орієнтовані системи навчання : зб. наук. пр. Київ, 2010. Вип. 9 (16). С. 80–85.
11. Рашевська Н. В. Мобільні інформаційно-комунікаційні технології навчання вищої математики студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.10. Київ, 2011. 244 с.
12. Морзе Н. В., Глазунова О. Г. Оцінювання якості електронних навчальних ресурсів // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. 2008. № 7. С. 37–52.
13. Матвійчук-Юдіна О. В. Сучасні педагогічні вимоги та норми впровадження засобів інформатизації навчального процесу у вищій школі // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Сер. Педагогіка. Тернопіль, 2011. Вип. 2. С. 254–258.
14. Морзе Н. В., Кузьмінська О. Г. Інституційний депозитарій сучасного університету та шляхи реалізації ініціативи відкритого доступу // Проблеми розвитку інформаційного суспільства : матеріали II Міжнар. Форуму, (12–15 жовт. 2010 року, м. Київ). Київ, 2010. Ч. I. 252 с.
15. Дидактичні основи створення навчального обладнання : навч. посібник для студ. вузів та слухачів системи підвищення кваліфікації / А. М. Гуржій та ін. К., 1999. 337 с.
16. Дистанційне навчання — від теорії до практики : актуальний мережевий семінар. URL: <http://www.osvita.org.ua/distance/articles/15>.
17. Андреев А. А. Педагогика высшей школы. Новый курс. М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. — 264 с.
18. Шерстюк Л. М. Методичні рекомендації щодо використання сучасних електронних освітніх ресурсів та технологій. 2018. URL: [http://www.vyshnya.in.ua/wpcontent/uploads/2016/03/S.V.Shandra.metod\\_rekomendacii.pdf](http://www.vyshnya.in.ua/wpcontent/uploads/2016/03/S.V.Shandra.metod_rekomendacii.pdf).

**НООСФЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ДВЕ АНКЕТЫ «МЕЖДУНАРОДНОГО  
НООСФЕРНОГО ЦЕНТРА ВЕРНАДСКОГО» — АНКЕТА «ЦВЕТЫ ЖИЗНИ»  
ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ И ПРОСТРАНСТВЕННОГО  
МЫШЛЕНИЯ И АНКЕТА «ЗДОРОВЬЕ УЧЕНИКА» ДЛЯ ОПЕРАТИВНОГО  
ИССЛЕДОВАНИЯ СОСТОЯНИЯ УЧЕНИКА НЕМЕДИЦИНСКИМ ПЕРСОНАЛОМ**

**И. А. ФАРАФОНОВА**

Областная общественная организация «Международный Ноосферный Центр Вернадского»

Представляем две анкеты «Международного Ноосферного Центра Вернадского» — Анкета «Цветок жизни» и Анкета «Здоровье ученика», которые интересны для Ноосферного образования и для повсеместного образования, в том числе на международном уровне.

**Анкета «ЦВЕТЫ ЖИЗНИ»**

для изучения социальной адаптации и пространственного мышления  
ученика, студента и желающих познать себя

**И. А. Фарафорова, Г. В. Курмышев**

Областная общественная организация «Международный Ноосферный Центр Вернадского»

Каждый человек — это «автономная биологическая планета», которой присуще свое индивидуальное психологическое отличие от других, живущих рядом с ним «биологических планет».

Унікальність Анкети «Цветок жизни»: можно исследование проводить через некоторый промежуток времени и увидеть динамику психологических процессов, которые проходят в жизни анкетированного.

Анкета «Цветок Жизни» позволяет отследить дистанцию между «**Я-реальное**» — (координата — точка, проставленная анкетированным на рисунке в любой области) и «**Я-идеальное**» анкетированного (точка, пересечение двух линий горизонтальной и вертикальной, проставленной анкетированным), его пространственное мышление и дистанцию нахождения возле него важных социальных связей и при последующих исследованиях отследить динамические процессы, происходящие в жизни анкетированного.

Анкета разработана выпускницей Харьковского педагогического университета им. Г. С. Сковороды, руководителем психологического и юридического отдела ХОСОУ (Харьковской областной Спилки офицеров Украины), практическим психологом «Международного Ноосферного Центра Вернадского» И. А. Фарафоновой и одобрена кураторами — академиком и президентом международной академии науки и образования Н. В. Масловой и генерал-лейтенантом, доктором педагогических наук Г. В. Курмышевым — академиком, Вице-президентом Ноосферной академии науки и образования, президентом «Международного Ноосферного Центра Вернадского»

Перед тем, как приступить к ответам на вопросы  
ВНИМАТЕЛЬНО ПРОЧТИТЕ ВСЮ АНКЕТУ:

ГОРОД, в котором живете \_\_\_\_\_ ДАТА заполнения АНКЕТЫ: \_\_\_\_\_.  
ФАМИЛИЯ Имя Отчество \_\_\_\_\_.  
Число, месяц, год рождения и город рождения \_\_\_\_\_.  
Место учебы или работы \_\_\_\_\_.

А теперь ВНИМАТЕЛЬНО посмотри на обратную сторону этого листа: На чистом листе, необходимо провести две линии — *одну вертикально по* середине листа, а вторую линию — горизонтально и тоже по середине листа, чтобы получились четыре прямоугольника и они могут быть любыми — одинаковыми и неодинаковыми. Как ты это сделаешь, так и правильно. Главное чтобы получилось, что эти линии пересеклись. Там, где две линии пересеклись, нарисуй кружочек и напиши слово «Я».

1. ПЕРВУЮ ТОЧКУ поставь, где нравится и рядом поставь цифру «1» и напиши «ЭТО Я». Это может быть совсем другая точка, где линии и не пересекаются. (Эта точка может входить и не входить в кружочек со словом «Я»!)

2. ВТОРУЮ ТОЧКУ поставь, где нравится и поставь цифру «2» и напиши слово «СЕМЬЯ».

3. ТРЕТЬЮ ТОЧКУ поставь, где нравится и поставь цифру «3» и напиши слово «ШКОЛА».

4. ЧЕТВЕРТУЮ ТОЧКУ поставь, где нравится и поставь рядом цифру «4» и слово «ДРУЗЬЯ».

5. ПЯТУЮ ТОЧКУ поставь, где нравится и поставь цифру «5» и напиши «ЛЮБИМЫЙ ПРЕДМЕТ» — и напиши название этого предмета \_\_\_\_\_.

6. ШЕСТУЮ ТОЧКУ поставь, где нравится и поставь цифру «6» и напиши слово «СТРАХ» и напиши чего боишься \_\_\_\_\_.

7. СЕДЬМУЮ ТОЧКУ поставь, где нравится, поставь цифру «7» и напиши слово «ПРОФЕССИЯ» и напиши рядом слово, кем бы ты хотел работать, когда вырастешь.

8. ВОСЬМУЮ ТОЧКУ поставь, где нравится, поставь «8» и напиши слово «МОЕ ЖЕЛАНИЕ».

9. ВОЗЬМИ ФЛОМАСТЕРЫ или цветные карандаши и каждой точке подбери цвет, в который бы хотел «одеть» эту точку и напиши рядом название цвета.

10. Теперь каждую из точек «Семья», «Школа», «Друзья», «Любимый предмет», «Страх», «Профессия», «Мое желание» соедини с точкой «Я реальное» тем цветом, который выбрал. Получится на рисунке, что из точки «Я реальное» отходят цветные отрезки — «лепестки»! Каждый цветок и его лепестки уникальны и неповторимы и имеют место быть в этой жизни и украшать Мир своим разнообразием форм и цветов!

11. Осталось теперь заполнить шкалу оценки: Прочти сначала варианты предложенные слева, затем справа и после этого знаком «+» отметь в средней части листа ту оценку, которая соответствует истине, по твоему мнению.

Твои оценки: 3 — свойство проявляется всегда; 2 — свойство проявляется в большинстве случаев; 1 — иногда; 0 — проявляется в одинаковой степени и то, и другое свойство, -1 — иногда, -2 — свойство проявляется в большинстве случаев, -3 — свойство проявляется всегда.

## ШКАЛА ОЦЕНКИ СВОЙСТВ

№ п/п	Шкала оценки свойств А	Баллы							№ п/п	Шкала оценки свойств Б
		3	2	1	0	-1	-2	-3		
	Я себя чувствую счастливым и радостным	3	2	1	0	-1	-2	-3		Я себя чувствую несчастным и печальным
	В СЕМЬЕ, где я живу меня любят и понимают	3	2	1	0	-1	-2	-3		В семье, где я живу меня НЕ любят и НЕ понимают
	я люблю учиться	3	2	1	0	-1	-2	-3		я НЕ люблю учиться
	ДРУЗЬЯ для меня очень важны в моей жизни	3	2	1	0	-1	-2	-3		друзья для меня НЕ важны в моей жизни
	ЛЮБИМЫЙ ПРЕДМЕТ я учу всегда	3	2	1	0	-1	-2	-3		Любимый предмет я НЕ учу всегда, а только иногда
	СТРАХ мешает мне быть счастливым и уверенным	3	2	1	0	-1	-2	-3		Страх НЕ мешает мне быть счастливым и уверенным
	Мне нравится ПРОФЕССИЯ, о которой я мечтаю	3	2	1	0	-1	-2	-3		Я НЕ знаю кем я хочу быть
	Мое ЖЕЛАНИЕ для меня очень важно	3	2	1	0	-1	-2	-3		Мое желание для меня НЕВАЖНО
	Я люблю цвета — красный, оранжевый, желтый, зеленый	3	2	1	0	-1	-2	-3		Я НЕ люблю цвета — красный, оранжевый, желтый, зеленый
	Я люблю цвета — голубой, синий, фиолетовый	3	2	1	0	-1	-2	-3		Я НЕ люблю цвета — голубой, синий, фиолетовый
	Я избегаю ссор и конфликтов	3	2	1	0	-1	-2	-3		Мне нравятся ссоры и конфликты
	Я говорю всегда правду	3	2	1	0	-1	-2	-3		Я НЕ говорю всегда правду
	Я доверчивый человек	3	2	1	0	1	-2	-3		Я НЕдоверчивый человек

**ИНСТРУКЦИЯ ДЛЯ ИНТЕРВЬЮЕРОВ, ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ИССЛЕДОВАНИЯ**  
по анкете «Цветок жизни», которая разработана для изучения социальной адаптации  
и пространственного мышления

После проведения анкетирования, интервьюеру подготовить ОТЧЕТ о том, как проходило заполнение анкеты у анкетированного, где указать:

Какие были трудности у анкетированного при заполнении Анкеты «Цветок жизни»?

Были ли цветные фломастеры или карандаши разных цветов (минимум семь)?

Какие вопросы задавались анкетированному при проведении исследования?

Сколько времени проводилось исследование?

Были ли испорченные образцы анкет, если были, то указать по какой причине были испорчены анкеты.

ПРОСТАВИТЬ ЦИФРУ, ПОЛУЧЕННОГО ЗНАЧЕНИЯ АНКЕТИРУЕМОГО «ПО ОТПРАВНЫМ ПОЗИЦИЯМ ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНКЕТЫ «ЦВЕТОК ЖИЗНИ» \_\_\_\_\_

Фамилия, Имя, Отчество и должность интервьюера \_\_\_\_\_

**ОТПРАВНЫЕ ПОЗИЦИИ ДЛЯ ИНТЕРПРЕТАЦИИ АНКЕТЫ «ЦВЕТОК ЖИЗНИ»**

Вертикальная линия символизирует активное начало (или ДУХ) и Горизонтальная линия символизирует пассивное начало или непроявленную материю. Вместе, соединённые в виде креста, эти две линии символизируют проявленную материю или проявленный Мир анкетированного.

Точка, образовавшаяся при пересечении двух линий является «Я идеальное».

Проставленная анкетируемым точка «Я реальное» показывает дистанцию между «Я идеальным» и «Я реальным». Чем дистанция ближе, тем лучше у анкетируемого происходит процесс осознания себя с идеальными и реальными представлениями о себе.

Смещение нарисованной вертикальной линии от центра влево, предполагает левополушарное мышление анкетируемого, которое более склонно к логике и анализу, а смещение вертикальной линии вправо от центра — правополушарное мышление и склонность к творчеству и гуманитарным дисциплинам.

Анкета называется «Цветок жизни» и центр Цветка — это точка «Я реальное», а лепестки цветка — это семь связей — цветных отрезков-«лепестков», которые отходят от сердцевины Цветка.

Выбор анкетируемого ярких теплых цветов — красного, оранжевого, желтого, розового, золотого, зеленого — показывает на теплое эмоциональное внутреннее отношение к социальной связи. Выбор холодных цветов — голубого, синего, фиолетового, черного, показывает некоторую отстраненность, а иногда и напряжение в социальной связи.

Если весь лист мысленно разделить на вертикальные равные три части, то получится три вертикальных сектора — прошлое, настоящее и будущее. Отмеченные точки на листе показывают, где сосредоточено внимание — на прошлом, настоящем или будущем. Интегративное значение нахождения совокупности большинства точек позволяет выявлять сконцентрированное внимание анкетируемого на момент времени по ленте прошлого, настоящего или будущего.

Если весь лист мысленно разделить на горизонтальные равные три части, то получится три горизонтальных сектора, которые показывают следующие моменты. Чем точки дальше от «Я реального» и «Я идеального», тем больше анкетируемый хочет отдалиться от этой социальной связи. Точки в самой нижней части листа — напряжение и отстранение от связи, средняя часть — реальное принятие социальной связи и точки в верхней части показывают оптимистическое иллюзорное отношение к социальной связи.

Анкета «Цветок Жизни» в ШКАЛЕ ОЦЕНОК СВОЙСТВ предполагает сложить полученные результаты (+) и (-) и по КЛЮЧУ узнать результат: изучения социальной адаптации и пространственного мышления анкетируемого:

**а) высокая степень** благоприятности социальной адаптации и пространственного мышления: при 30 (+) и выше — анкетируемый доволен собой, адаптирован и доволен окружающим миром;

**б) средняя степень** благоприятности социальной адаптации и пространственного мышления: ниже 30 (+) до 13 (+) — анкетируемый не всегда чувствует себя удовлетворенным и иногда проявляется недовольство и напряжение на себя и окружающих;

**в) низкая степень** (незначительная) благоприятности социадаптации и пространственного мышления: ниже 13 (+) до 0 анкетируемый внутренне насторожен и недоволен окружающими и собой;

**г) начальная** неблагоприятность социадаптации и пространственного мышления: от (0) до (-10);

**д) сильная** неблагоприятность социальной адаптации и пространственного мышления: от (-10) и ниже.

**ВЫВОДЫ:** Анкета «Цветок Жизни» позволяет отследить дистанцию между «Я-реальное» — (координата-точка, поставленная анкетируемым на рисунке в любой области) и «Я-идеальное» анкетируемого (точка, пересечение двух линий горизонтальной и вертикальной, поставленной анкетируемым), его пространственное мышление и дистанцию нахождения возле него важных социальных связей и при последующих исследованиях отследить динамические процессы, происходящие в жизни анкетируемого.

## АНКЕТА «ЗДОРОВЬЕ УЧЕНИКА»

для оперативного исследования состояния ученика немедицинским персоналом

### И. А. ФАРАФОНОВА

Областная общественная организация «Международный Ноосферный Центр Вернадского»

Психологическое и физическое состояние подрастающего поколения является актуальным вопросом всего нашего общества, так как молодое поколение является будущим нашего государства. Своевременная диагностика состояния здоровья важна для своевременного выявления возникающих проблем и реагирования на них с целью профилактики и последующих мероприятий, направленных на коррекцию и реабилитацию детей

Анкета разработана И. А. Фарафоновой, выпускницей педагогического университета имени Г. С. Сковороды практическим психологом, информационным диагностом, медработником, руководителем медицинского и психологического отдела ХОСОУ (Харьковского областного Союза офицеров Украины), практическим психологом «Международного Ноосферного Центра Вернадского». АНКЕТА «ЗДОРОВЬЕ УЧЕНИКА» одо-



брена куратором — доктором педагогических наук Г. В. Курмышевым, Вице-президентом Ноосферной академии науки и образования, генерал-лейтенантом, академиком и президентом «Международного Ноосферного Центра Вернадского».

Диагностическая анкета «Здоровье ученика» подготовлена для предварительной оценки общего состояния ученика-ребенка, подростка, которое, при необходимости, (при наличии стойких изменений от нормы) обязательно впоследствии необходимо оценить профессиональным медперсоналом.

Предлагаем Вам эту анкету.

**ВАЖНО ПОМНИТЬ!** Полученная информация конфиденциальная и не является источником обсуждения полученных результатов среди учеников, учителей и на родительском собрании! Осмотр и измерение приборами состояния ученика проводится при добровольном согласии ученика.

**НЕОБХОДИМО ЗНАТЬ**, что анкета покажет минимальную оценку состояния ученика, так как общий медицинский осмотр включает профессиональную оценку общего состояния ученика, а именно: его сознания, поведения, положения, телосложения, роста, массы тела, возраста, походки, осанки, выражения лица, голоса, речи, состояния кожи и видимых слизистых, подкожно-жирового слоя, лимфатических узлов, мышц, костей, суставов, состояния головы, глаз, носа, ушей, полости рта, шеи, щитовидной железы, молочных желез, половых органов и др., с 4 видами физического исследования, которые осуществляются непосредственно органами чувств или с помощью общедоступных приспособлений: осмотр, ощупывание (пальпация), выстукивание (перкуссия), выслушивание (аускультация). Профессиональный осмотр по системам проводится на этапах изучения отдельных систем: дыхательная система, сердечно-сосудистая система, гепатобилиарная система и селезенка, мочевыделительная система, половая система, эндокринная система, нервная система.

ДАТА \_\_\_\_\_ . Время \_\_\_\_\_ . Город \_\_\_\_\_ . Учебное заведение \_\_\_\_\_ , класс \_\_\_\_\_ .

Фамилия, имя ученика \_\_\_\_\_ (пол м/ж) \_\_\_\_\_ .

Дата рождения \_\_\_\_\_ . Полных лет \_\_\_\_\_ .

Состоит ли на диспансерном учете? ДА/НЕТ (подчеркнуть) если Да, то у какого врача \_\_\_\_\_ .

Занимается ли ученик спортом? ДА/НЕТ (подчеркнуть). Если ответ Да, то каким \_\_\_\_\_ .

1. ТЕМПЕРАТУРА тела \_\_\_\_\_ .

2. СЛИЗИСТЫЕ глаз: а) красные, б) обычные (подчеркнуть).

3. ЯЗЫК: а) розовый, б) красный, в) с белым налетом (подчеркнуть).

4. ГОЛОС: а) обычный, б) хриплый, в) звонкий (подчеркнуть).

5. Есть ли КАШЕЛЬ: ДА, НЕТ (подчеркнуть), частота кашля, если есть \_\_\_\_\_ ,  
когда усиливается \_\_\_\_\_ а) с мокротой; б) без мокроты (подчеркнуть).

6. Имеются ли частые выделения из носа ДА, НЕТ (подчеркнуть), если есть указать цвет \_\_\_\_\_

7. ДЫХАНИЕ — а) обычное, б) учащенное, в) затрудненное (подчеркнуть).

8. Головная боль: Есть, НЕТ (подчеркнуть) Место локализации боли: а) лоб, б) виски, в) темя, г) затылок (подчеркнуть).

8 А. Характер этой боли: а) острая, б) распирающая, в) сдавливающая, г) в одном месте (подчеркнуть).

9. Спит ли ребенок во время уроков? ДА, НЕТ (подчеркнуть), в какое время \_\_\_\_\_ и на каких предметах \_\_\_\_\_ .

10. Проснется ли в туалет на уроках? ДА / НЕТ (подчеркнуть). Сколько минут отсутствует, если ДА \_\_\_\_\_ .

11. Держится ли руками за живот? ДА / НЕТ (подчеркнуть).

12. Держится ли руками за какую-то область тела?: ДА/НЕТ если да, то указать \_\_\_\_\_ .

13. На занятиях рассеянный? ДА/НЕТ (подчеркнуть) ПРИЧИНА (указать) \_\_\_\_\_ .

14. Дерется ли с другими учениками? ДА/НЕТ (подчеркнуть) ПРИЧИНА драк \_\_\_\_\_ .

15. Часто ли плачет? ДА/НЕТ (подчеркнуть) ПРИЧИНА, если ДА \_\_\_\_\_ .

16. Есть ли сыпь на коже? Да/НЕТ (подчеркнуть) Указать место локализации сыпи \_\_\_\_\_ .

17. Грызет ли ногти? ДА/НЕТ (подчеркнуть)

18. ЖАЛОБЫ, если есть, то какие, когда, где и на что конкретно жалуется ребенок, подросток \_\_\_\_\_ .

19. Показатели измеренного АРТЕРИАЛЬНОГО ДАВЛЕНИЯ (АД):

19-А) РИТМ: а) ритмичный, б) аритмичный (подчеркнуть), при измерении ручным тонометром.

19-Б) ЗВУК: а)Тихий, б) еле слышный, в)громкий, г) приглушенный, (подчеркнуть), если АД измеряется ручным тонометром с помощью фонендоскопа).

19-В) Показатели Артериального давления: Систолическое (СД)/ Диастолическое (ДД).

В покое: АД (СД/ДД) на правой руке \_\_\_\_\_ АД (СД/ДД) на левой руке \_\_\_\_\_.

19-Г) После 10 приседаний: АД(СД/ДД) на правой руке \_\_\_\_\_ АД (СД/ДД) на левой руке \_\_\_\_\_.

19-Д) Указать ТОНОМЕТР измерения АД: ручной с фонендоскопом, полуавтомат, автомат (подчеркнуть)

20.Показатели измеренного ПУЛЬСА: 20-А) ритмичный, аритмичный (подчеркнуть).

20-Б) В покое ПУЛЬС: на правой руке \_\_\_\_\_ ПУЛЬС на левой руке \_\_\_\_\_

20-В) После 10 приседаний: ПУЛЬС на правой руке \_\_\_\_\_ ПУЛЬС на левой руке \_\_\_\_\_

20-Г) Инструмент измерения пульса: два пальца, тонометр - полуавтомат, тонометр - автомат (подчеркнуть)

21.РОСТ УЧЕНИКА \_\_\_\_\_ 22. ВЕС УЧЕНИКА \_\_\_\_\_

**ВЫВОД:** а) ученик может находиться на уроке, б) ученика необходимо показать медработнику, в) поставить в известность родителей по состоянию ученика для консультации медицинским специалистом (подчеркнуть )

**ВАЖНО ЗНАТЬ,** что А) Температура тела человека под мышкой, в норме 36,6 градусов

Б) **Артериальное давление (АД)** С 5-ти летнего возраста у мальчиков и у девочек АД одинаковое. Позже у мальчиков оно становится выше и может повышаться при физической нагрузке.

**Систолическое артериальное давление (СД)** – давление крови на стенки артерий во время сердечных сокращений. Это верхний показатель артериального давления. У учеников высчитывается СД по формуле–  $90+2n$  ( $n$  – число лет) или по формуле  $1,7 \times \text{возраст} + 83$  (показатели будут в средних допустимых границах)

**Диастолическое артериальное давление (ДД)** – это давление крови на стенки артерий в перерывах между сердечными сокращениями. Это нижний показатель артериального давления.

У учеников высчитывается ДД по формуле–  $90+2n$  ( $n$  – число лет) или  $1,6 \times \text{возраст} + 42$

Возраст ученика    НОРМА Систолическое АД мм рт.ст.    НОРМА Диастолическое АД мм рт.ст.

	от MIN до MAX	от MIN до MAX
5 лет	от 94 до 116	от 60 до 76
6-9 лет	от 94 до 116	от 60 до 78
10-12 лет	от 100 до 126	от 70 до 82
13-15 лет	от 105 до 136	от 70 до 84
16-18 лет	от 110 до 136	от 70 до 90

**ПУЛЬС.** Частота пульса зависит от возраста ребенка, общего состояния организма, температуры тела, условий, в которых проводится подсчет. Частота сердечных сокращений может усиливаться во время физических нагрузок или всплеска эмоций в 3-3.5 раза. Увеличение пульса более чем на 20% от нормы называется тахикардией, а уменьшение – брадикардией. Пульс измеряется над поверхностью крупных сосудов – на шее, в локтевом сгибе, над лучезапястным суставом, в области паха, у виска.

Частота сердечных сокращений ЧСС (ПУЛЬСА у детей)

НОРМА пульса (ударов в минуту):

Возраст ученика	ЧСС в норме	Границы норм
5 -6 лет	106	86-126
6-8	98	78-118
8-10	88	68-108
10-12	80	60-100
12-16	75	55-95
17-18 лет	70	60-80

РОСТ НОРМА: Для девочек от 3 до 14 лет:  $\text{рост} = 6 \times \text{возраст} + 76$ ;

Для мальчиков от 3 до 16 лет:  $\text{рост} = 6 \times \text{возраст} + 77$

Среднюю массу тела ребенка, подростка можете рассчитать по формуле:  $M = 10 + 2B$ , где:  $M$  — масса тела (в кг),  $B$  – возраст ребенка, подростка (в годах).

Если кто-то еще присутствовал при заполнении АНКЕТЫ указать фамилии присутствующих и причину их присутствия \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_ Подпись \_\_\_\_\_ Должность \_\_\_\_\_ ФИО, заполнившего анкету.

### ИНСТРУКЦИЯ ДЛЯ ЗАПОЛНЕНИЯ АНКЕТЫ «ЗДОРОВЬЕ УЧЕНИКА»

1) Заполнение анкеты состояния ребенка, подростка проводится без присутствия других учеников и посторонних лиц, желательно без свидетелей, чтобы не было искажения информации при сборе. Если идет осмотр ученика при экстремальных или плановых осмотрах, то желательно не распространять полученную информацию среди учеников, чтобы не травмировать психику ученика.

2) Перед началом заполнения АНКЕТЫ, обязательно должно быть добровольное согласие ребенка, подростка на заполнение АНКЕТЫ о его состоянии. Если ребенок отказывается от опроса, осмотра, измерения артериального давления, измерения пульса, то узнать причину и написать ее под фамилией ученика, отказавшегося от анкетирования.

3) Желательно проводить анкетирование без присутствия других учителей и посторонних лиц. Если кто-то посторонний присутствовал при заполнении АНКЕТЫ обязательно указать их фамилии и должности и причину присутствия. Если присутствовали ученики при анкетировании ученика, то написать их количество, фамилии и причину их присутствия.

4) Подготовить ОТЧЕТ ПО АНКЕТИРОВАНИЮ с указанием положительных и отрицательных моментов при проведении заполнения АНКЕТЫ «ЗДОРОВЬЕ УЧЕНИКА».

5) При отсутствии ростомера и весов ставить прочерки.

6) Ставить прочерки там, где информация не получена.

7) Анкета подписывается лицом, которое проводило измерения по анкете «Здоровье ученика».

## Алфавітний перелік авторів

---

---

	Сторінки матеріалів
Авдимирець Н. В. ....	148
Апанасенко Г. Л. ....	199
Бабич В. П. ....	11
Байбекова Л. О. ....	314
Бойчук Ю. Д. ....	82, 101, 343
Боярська-Хоменко А. В. ....	271
Бунчук О. В. ....	277
Василькевич Я. ....	174
Волкова Я. ....	112
Ворожбіт-Горбатюк В. В. ....	406
Гепенко Л. О. ....	387
Голенков А. А. ....	368
Гонтар А. С. ....	368
Гончаренко М. С. ....	82, 199
Городецька О. ....	419
Грудницька С. М. ....	115
Груць Г. ....	255
Денисенко А. О. ....	230
Добровольська Н. ....	390
Єрмак Ю. І. ....	296
Жерновникова О. А. ....	226
Жизномірська О. ....	273
Жирська Г. ....	170
Жозе да Коста А. В. ....	339
Загребельний О.В. ....	364
Задорожна О. Г. ....	212
Задорожний Г. В. ....	17, 206
Зобов М. И. ....	26
Золотухіна С. Т. ....	135
Іванов Д. С. ....	372
Іванькова Н. А. ....	423
Ілясова Ю. С. ....	376
Іонова О. М. ....	97
Іщенко С.О. ....	364
Кабанська А. А. ....	300
Кабанська О. С. ....	300
Казачінер О. С. ....	343
Кальба Я. ....	131
Кізь О. ....	201
Кікінежді О. ....	356
Кін О. М. ....	251
Кіріленко О. Г. ....	436
Кондрацька Л. А. ....	160
Копняк К. В. ....	396
Котелюх М. Ю. ....	383
Криворотько Г. С. ....	157
Крижановський А. І. ....	431
Кузьміна Ж. Ю. ....	157
Култаєва М. Д. ....	55
Кунденко Я. Н. ....	412
Кушнір А. С. ....	318
Лазаренко Н. І. ....	217

Ліщитович Л. І. ....	164, 193
Лупаренко С. Є. ....	246
Майнаєв Ф. Я. ....	402
Майнаєва О. І. ....	402
Мармаза О. І. ....	285
Марченко О. Г. ....	360
Масич В. В. ....	226
Мешко Г. М. ....	292
Мешко О. І. ....	292
Мироненко А. О. ....	49
Міаніє М. Ю. ....	139, 151
Мірошниченко О. В. ....	343
Мудрик В. І. ....	188
Наливайко О. О. ....	443
Науменко Н. В. ....	101, 343
Немцов О. В. ....	234
Олексюк С. М. ....	63
Олефіренко Н. В. ....	226
Павлюк Б. В. ....	427
Пономарьова Н. О. ....	226
Прасол С. Д. ....	199
Птушка А. С. ....	322
Рибалко Л. С. ....	135, 372
Рижов О. А. ....	423
Ротенфельд Ю. А. ....	179
Сердюк А. Д. ....	39
Синьов О. С. ....	64
Сіткар В. ....	332
Славінська Ю. С. ....	439
Смоляннюк Н. М. ....	348
Собченко Т. М. ....	348
Таланчук П. М. ....	193
Ткачов А. С. ....	223
Ткачов С. І. ....	223
Ткачова Н. О. ....	223
Трубавіна І. М. ....	352
Трусей Л. Г. ....	39, 122
Трусей Л. М. ....	49
Труш Г. О. ....	436
Уманець В. ....	454
Фарафонова І. А. ....	462
Фоміна Л. В. ....	379
Фруктова Я. С. ....	415
Хвостиченко А. Н. ....	39
Хомин О. В. ....	212
Черновол-Ткаченко Р. І. ....	280
Черновол-Ткаченко Р. С. ....	135
Чжу Фен ....	188
Шевченко Л. С. ....	447
Шелковая Н. В. ....	92
Широкорадюк Л. ....	266
Школа О. М. ....	188
Шульга І. ....	356
Юаньвень Ло ....	311
Юрченко О. В. ....	241
Яненко Л. П. ....	107
Янкович О. ....	328
Chzhou Min ....	307
Hou Isyuan ....	304
Krasnodębski M. ....	67
Li Yan ....	288

*Наукове видання*

# **ДУХОВНО-ІНТЕЛЕКТУАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ І НАВЧАННЯ МОЛОДІ В ХХІ СТОЛІТТІ**

*Міжнародний збірник наукових праць  
за загальною редакцією проф. В. П. Бабича, проф. Л. С. Рибалко*

Редактор *О. М. Хвостиченко*  
Коректор *О. І. Новохатська*  
Комп'ютерна верстка *Т. А. Хвостиченко*

Підписано до друку 24.12.2019.  
Формат 60×90/8. Гарнітура Times.  
Тираж електронний

Видавництво «ВННОТ»  
<http://ol.world-ontology.org/>  
email: [syshan4@gmail.com](mailto:syshan4@gmail.com)