

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ В ЕКОНОМІЦІ ЗНАНЬ

Монографія

За редакцією Т.В. Ткач



МЕЛІТОПОЛЬСЬКИЙ ІНСТИТУТ
ДЕРЖАВНОГО ТА МУНІЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛІННЯ
КЛАСИЧНОГО ПРИВАТНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ В ЕКОНОМІЦІ ЗНАНЬ

Монографія

За редакцією Т.В. Ткач

Запоріжжя – Кривий Ріг – Мелітополь – Миколаїв

2009

УДК 37.015.3

ББК 88.52

О-72

Рекомендовано до друку вченою радою
Класичного приватного університету
протокол № 10 від 24 червня 2009 р.

Рецензенти:

Ю.М. Швалб, доктор психологічних наук;

Т.Д. Щербан, доктор психологічних наук.

Автори:

Т.В. Ткач, В.Й. Бочелюк, В.П. Кисільова-Беляя,

В.В. Садова, Н.О. Євдокимова

О-72 Освітній простір особистості в економіці знань : Монографія / Т.В. Ткач, В.Й. Бочелюк та ін. ; за ред. Т.В. Ткач. – Запоріжжя : Вид-во КПУ, 2009. – 172 с.
ISBN 978-966-414-057-4

У колективній монографії розкрито роль освітнього простору в життєдіяльності особистості, психологічні засади його формотворення та функціонування відповідно до нових суспільних умов, які формують економіку знань. Розглянуто генезис освітнього простору, економіки знань, освіти довжиною у життя, освіти шириною у життя. Досліджено неперервну освіту як необхідну умову розвитку освітнього простору, психологічні аспекти формальної, неформальної та інформальної освіти в організаційній структурі освітнього простору.

Адресовано аспірантам, викладачам, науковцям і всім, кого цікавлять психолого-педагогічні детермінанти розвитку сучасного освітнього простору особистості.

УДК 37.015.3

ББК 88.52

ISBN 978-966-414-057-4

© Колектив авторів, 2009

© Класичний приватний університет, 2009

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ I	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ	8
1.1. Психолого-соціологічне дослідження освітнього простору.....	8
1.2. Психологічний аспект глобальних та системних чинників економіки знань.....	13
1.3. Неперервність освіти як психолого-педагогічна ідея	20
1.4. Психологічні інтенції “освіти довжиною у життя” і “освіти шириною у життя”	30
Література	39
РОЗДІЛ II	
ОСОБИСТІТЬ У СХІДНОСЛОВ’ЯНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ	45
2.1. Витоки східнослов’янського освітнього простору.....	45
2.2. Східнослов’янський освітній простір: генерування педагогічних ідей та генерація особистостей	59
2.3. Сучасний слов’янський полікультурний освітній простір: стратегія розвитку	79
Література	91
РОЗДІЛ III	
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ.....	96
3.1. Соціально-психологічні основи управління закладами освіти	96
3.2. Структура психологічної готовності до управління інноваційними процесами в закладах освіти.....	121
Література	137

РОЗДІЛ IV

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ СУБ'ЄКТНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАВНИЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	144
4.1. Морфологія соціального простору	144
4.2. Специфіка освітнього простору	147
4.3. Психологічна складова освітнього простору майбутнього правника	156
4.4. Юридична клініка як чинник соціалізації майбутніх фахівців правничої діяльності	161
Література	167

ПЕРЕДМОВА

*Не очікуйте від XXI століття чогось надзвичайного.
Це надзвичайне XXI століття очікує від вас.*

Габріель Гарсія Маркес

XX століття у світовій історії означене безпрецедентним економічним зростом. Розвиток “нової економіки” має не екстенсивне, лінійне (як донедавна) економічне зростання, а інтенсивне, нелінійне, що означає методологію “не числа, а вміння” – приріст ВВП не за рахунок природних ресурсів, а завдяки ресурсо-зберігаючим технологіям. “Нова економіка” – це наукоємна і високотехнологічна економіка, основою якої є знання людини, технології, інновації. Внаслідок таких процесів – експлуатації створених людиною технічних систем, процесі освоєння мінливого світу, людина постійно стикається із такими завданнями, що потребують від неї компетентності, професіоналізму, здатності до самоудосконалення. Величезний технічний прогрес зробив життя людини більш складним, ніж будь-коли. Запити і потреби людини стали значно різноманітнішими, а вимоги до буденного життя стали набагато складнішими. Добре це чи ні – звичайно що добре! Але пізнання буття на новому рівні своїх знань, накопичених у сфері кібернетики, космології, генетики, а також у результаті росту самосвідомості, саморозвитку, змушують людину підвищувати власний енергетичний потенціал і творчі здібності, розвивати прогностичний аспект власної життєдіяльності.

На цей час посилюються темпи і збільшилася напруга життя, що вилилося у вигляді загальної кризи, яка охопила всі сфери суспільного життя. А це потребує скоординованих зусиль людства, більш висока відповідальність людини за свою поведінку, зросту самосвідомості, самовизначення і самодіяльності. У здійсненні такої позиції значну роль відіграє оволодіння людиною необхідними обсягами знання, побудова відповідних взаємовідносин. Впровадження у всі сфери суспільного буття інформаційних технологій відкрило людині можливості творити життєвий світ відповідно до своїх уявлень. Але цей світ є нерухомим і не переходить у реальність до тих пір, поки людина сама цього не захоче. Це відбувається тільки завдяки діям, діяльності, вольовим зусиллям, оцінкам, творчості, тому, що складає основу освіти людини.

Коллективна монографія репрезентує результати наукових досліджень викладачів Класичного приватного університету та інших дослідників.

У першому розділі розкрито генезис східнослов'янського освітнього простору, проаналізовано засади генерування педагогічних ідей та генерації особистості (В.П. Кисільова-Белая, В.В. Садова). Виявле-

но визначальні особливості діяльності братських шкіл, їхнього впливу на становлення східнослов'янського освітнього простору (М. Возняк, О.О. Любар, Є.М. Мединський, Б.Н. Митюров, П.К. Яременко та ін.). Стратегія розвитку сучасного слов'янського полікультурного освітнього простору представлена як втілення інтегруючої функції у тій перспективній системі гуманітарного знання, яке буде орієнтоване уже не тільки на вивчення окремих, ізольованих, опредметнених і незмінних частин культури, але і на розуміння культури як цілісного, живого, мислячого організму, що розвивається в історії й сучасності.

У другому розділі розкрито світоглядні підходи до поняття соціального простору, який пов'язаний із людською діяльністю й суспільними відносинами, а у якості координатних осей виступають соціальні якості (характеристики) цілісних інтегрованих спільнот. Вони існують у реальному житті людини та відповідно відтворюються в її свідомості. Саме соціальний простір і його різновиди можуть бути використані як гносеологічний засіб для поглиблення наших уявлень про життєдіяльність людини у певних конкретних умовах. На основі цього проаналізовані сучасні підходи та теоретичні моделі розвитку економіки знань, визначено зміст та структуру неперервної освіти як єдності "освіти довжиною у життя" і "освіти шириною у життя" (Т.В. Ткач). Автором запропоновано новий, розширений підхід до освітнього простору у вигляді "освіти довжиною у життя" і "освіти шириною у життя" людини. Така позиція стала основою для нової уяви про можливість простору неперервної освіти.

У третьому розділі розглянуто психологічні особливості самореалізації учасників освітньої діяльності в процесі управління закладами освіти, розкрито структуру психологічної готовності до управління інноваційними процесами в закладах освіти (В.Й. Бочелюк).

В основі психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі лежить особистісна орієнтація суб'єкта навчально-виховного процесу, яка зумовлена його настановленням, що містить у собі настановлення відносно ставлення до сучасної школи, інноваційних процесів, мети, завдань та способів управлінської діяльності, рис своєї особистості, ставлення до усіх суб'єктів управління (адміністрації школи педагогічного та учнівського колективів, батьків учнів школи). Одним з найважливіших компонентів психологічної готовності учасників освітнього процесу до управлінської діяльності щодо опанування нововведеннями в школі є динамічний образ уявлення майбутніх подій, в яких сам суб'єкт є дійовою особою.

У четвертому розділі (Н.О. Євдокимова) розглянуто методологічні підходи до конструювання суб'єктного освітнього простору навчально-професійної правничої діяльності. Потенціал освітнього про-

сторю зазнає постійних змін під впливом освітніх нужд людини і соціуму, що, у свою чергу, прискорює якісні суспільні зміни, надаючи сенсу існуванню самого освітнього простору. Автор розкриває змістові компоненти освітнього процесу правників, які включають в себе не тільки інституціональні форми навчання (базові навчальні дисципліни), що формують правничі знання, а й, у першу чергу, ті навчальні предмети, навчальні та соціально-психологічні тренінги, різноманітні технології професійного розвитку, які визначаються навчальним цілепокладанням та навчальними інтересами студентів, сприяють розвитку їх правосвідомості як базової професійної категорії, професійного мислення, формуванню здатності фахівця до професійної рефлексії, саморегуляції, психологічної готовності до професійної діяльності, потреби у самоактуалізації тощо. Саме такі змістові компоненти освітнього процесу утворюють суб'єктний освітній простір майбутнього правника, оскільки спрямовують зусилля студентів на усвідомлену і цільову самозміну, побудову нових моделей життєздійснення на базі новоутворень, що є результатом вирішення прийнятого навчального завдання, котре інтегрує професійне навчання та професійну діяльність.

Наведені у монографії міркування призводять до висновку, що завдяки освіті людина стає реальним учасником мінливого світу, який, часто, складно осягнути розумом, а тим більше складно до нього адаптуватися. Зазначені обставини сприяють психологічній перебудові системи поглядів, позицій, настанов, моральних принципів людини, успішність якої переважно залежить від освіти.

Об'єктивуючись у продуктах матеріальної і духовної культури суспільства, доходимо до висновку про особливу відповідальність перед наступними поколіннями за ті дії, які необхідно зробити у напрямку технічно-технологічного переоснащення, що потребує перетворення самої людини, ствердження в її свідомості нових норм моральності і цілепокладання діяльності. Отже протягом всього свого віку людина приречена до освіти, якою є і навчання, і виховання, і пізнання відчуттів.

Наше сучасне життя, наші особистості, наші емоції і відносини з іншими підпорядковані змінам, суспільним процесам, які поглиблюються у нашу культуру, у контекст нашого життя і змушували нас жити більш відкрито, бути більш гнучкими.

Науковий керівник проекту
Ткач Тамара Володимирівна,
кандидат психологічних наук, доцент

РОЗДІЛ I ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ДО ЕКОНОМІКИ ЗНАНЬ

1.1. Психолого-соціологічне дослідження освітнього простору

Ми не знаємо, що відбувається і саме це здійснюється.

Х. Ортега-і-Гассет

Простір за своєю суттю є найбільш важливим чинником, що визначає порядок речей у світі, а це, у свою чергу, забезпечує здійснення процесу буття людей, спілкування, устрій їхнього безпосереднього особистісного буття. Формування суб'єктності людини, становлення її особистості значною мірою детерміновано залученням її до існуючого порядку простір-час, насамперед самим фактом існування. Сприйняття простору ґрунтується на реальних чи потенційних, але уявно спроектованих подіях, які можна класифікувати та відносити до різноманітних типів просторів.

Утворення освітнього простору як системного цілого зумовлене, по-перше, реальними потребами, що виникли під впливом сучасного стану, історичної перспективи й розвитку світового загалу. Вони полягають у поглибленні взаємодії при прагненні до розширення економічних, культурних, політичних зв'язків у суспільстві. Адже саме вони найбільше сприяють тенденціям розвитку суспільства. По-друге, загостренням завдання оптимізації власної національної освіти. По-третє, нарівні з дискусіями щодо кризи традиційних підходів до проектування освіти нагальною залишається необхідність пошуку можливостей і умов відтворення позитивних моментів зруйнованого освітнього простору. По-четверте, створення освітнього простору зумовлене тими об'єктивними процесами, що відбуваються у світовій спільноті й передбачають необхідність інтеграції всіх зусиль при освоєнні інформаційних, технологічних, економічних тощо просторів, що стає провідним елементом подальшого прогресу. І, нарешті, останнє – інтенсивне поширення телекомунікацій, Інтернету реально зміцнює взаємодію у сфері знань [4, с. 141].

Просторова ідентифікація освіти є умовою формування глобального мислення, тобто здатності людини вирішувати проблеми, які виникають у результаті об'єктивного розвитку суспільства. Світова спільнота намагається створити глобальну стратегію освіти людини незалежно від місця її проживання та рівня освіти. Сучасна освіта має стати міжнародною, а вища освіта є основою полікультурного розвитку людини. Полікультурна освіта здатна забезпечити певну інформа-

ційну безпеку розвитку, оскільки вона формує здатність оцінювати явища з позицій іншої людини, різних культур, інших соціально-економічних формацій.

Уведення терміна освітнього простору до світового наукового глосарію пов'язане з кількома факторами. Перш за все, актуалізація самої ідеї формування світового освітнього простору задає його логіку як соціального інституту на перехідному до постіндустріального етапу суспільного розвитку. Важливу роль відіграє й факт відмови від прийнятого в минулій освітній практиці уявлення про освітній процес як про певну лінію, канал, траєкторію, по яких нормативно має рухатися учень [19, с. 79].

Поняття освітнього простору, з одного боку, досить часто застосовується в науковому обігу. У різних аспектах сутність освітнього простору розглядається у працях вчених-педагогів (О. Бондаревська, М. Боритко, В. Борисенков, М. Віленський, О. Данилюк, В. Гінецинський, О. Гукаленко, Л. Новикова, Г. Сериков [3; 5; 6; 8; 26; 31]). Але, разом з тим, досі не існує загально визнаного поняття освітнього простору.

Термін “освітній простір” неоднозначний. Він належить до низки тих непростих понять, які досить часто набувають нових відтінків залежно від контексту наукового пошуку. Необхідність наукового визначення поняття освітнього простору зумовила потребу структурно-змістового аналізу поняття освітнього простору як психолого-педагогічної категорії. Загальнотеоретичні й методологічні аспекти структури освітнього простору розглядаються в наукових дослідженнях О. Бодальова, С. Бондиревої, В. Марача, Н. Нікуліної, І. Шендрика та інших [2; 4; 21; 27; 35]. У цих дослідженнях розглядаються різні групи установок у визначенні поняття освітнього простору. Формування поняття освітнього простору передбачає не тільки емпіричний пошук, а й певні концептуальні установки для означення цього феномена. Першими можна виділити такі, що зумовлені об'єктивними факторами. Об'єктивний характер освітнього простору спричинюється уявленнями про простір за наявності повного знання про всі можливі й неможливі події, які асоціюються з освітою. Більшість установок об'єктивного характеру щодо розгляду освітнього простору пов'язані зі змінами в устрої світової системи освіти. Зіткнувшись із глобальними проблемами, які загрожують самому існуванню людства, люди почали усвідомлювати, що живуть в єдиному, взаємопов'язаному світі, збереження якого є найважливішим завданням. Формування нового світорозуміння виходить з необхідності розгляду всіх динамічних освітніх явищ у межах “двох взаємодоповнюючих парадигм: по-перше, це холистичний підхід до світу як цілісної системи; по-друге, це гуманістичний підхід до людини, яка живе у цю-

му світі” [1, с. 8]. Певні аспекти процесу глобалізації сучасного світу та нові тенденції в розвитку культури під впливом нових культурогенних інформаційних технологій були предметом психолого-педагогічного аналізу у працях вітчизняних науковців Л. Даниленко, І. Зязюна, Л. Карамушки, В. Корсака, В. Кременя, Н. Ничкало [9; 10; 156; 12; 15; 16; 25]. Події об’єктивного характеру, які стратифіковані, різні за формою та значенням, досить нерівномірно заповнюють освітній простір. Такі події відбуваються у зв’язку з переходом з одного смислового простору до іншого. Про це йдеться в дослідженнях А. Адамського, Є. Балафанова, С. Бондиревої, В. Кайміна, З. Малькова, В. Марачі, В. Садовничого, Г. Щедровицького та інших учених, які об’єктивні проблеми освіти розглядають через глобальний освітній простір [23; 4; 36; 37 та ін.].

Російський учений Г. Щедровицький у своїй незакінченій доповіді “З чим ми увійдемо у XXI століття” в 1993 р. розглядав так звані рамкові технології. Формально рамки задають та обмежують відповідні простори існування певних об’єктів. Оскільки будь-яке мислення претендує на те, щоб бути мисленням про існування, то виявлення й фіксація рамок може розглядатися як ключовий момент будь-якої розумової діяльності, результатом якої може бути, на думку вченого, дві інтенції. Одна пов’язана з покладанням об’єктів і предметів думки, друга – з покладанням просторів, у яких ці предмети й об’єкти існують або можуть існувати. Друга інтенція пов’язана із введенням нових правил опредмечування й може опосередковуватися спеціальними понятійними або логічними конструкціями. Вчений зазначає, що поняття рамки визначити надзвичайно важко.

С. Бондирева, А. Ліферов, В. М’ясников та інші визначають світовий освітній простір як складну взаємопов’язану макросистему, що саморозвивається та об’єднує значну кількість національних освітніх систем, різних за своїми філософськими й культурними традиціями, за рівнем завдань, а також за якісним станом [4, 18; 20; 30; 36; 37 та ін.]. Світовий освітній простір – це не просто вмістище сукупності національних систем, це “місце”, в якому задаються й реалізуються через усю сукупність освітніх інститутів і відповідних їм органів управління основні цілі національної та світової освітньої політики. У ньому функціонують специфічні зв’язки й відносини між державами та їхніми освітніми системами, спрямованими на всебічне розширення можливостей розвитку особистості [20, с. 86]. В. М’ясников визначає освітній простір як своєрідне явище в суспільних відносинах між різними країнами й регіонами світу, як один з елементів у їхньому політичному структуруванні, один із рівнів соціальної організації суспільства [24; 30, с. 66].

Г. Сериков структурував поняття освітнього простору через організовану сукупність освітніх систем (метасистему). Така сукупність концентрує властивості, суттєві для освітніх систем, що входять до неї, і є носієм властивостей, які якісно відрізняють простір від усіх освітніх систем, що входять до нього. Дослідники І. Шалаєв та А. Веряєв звертають увагу на елемент узгодженості й динаміки в понятті освітнього простору [7]: він може бути “сценою”, на якій розігруються певні події, або результатом, який сформований подіями цієї “сцени”. Іншими словами, сполучник “або” розмежовує два погляди на досліджуване поняття: споживачів послуг систем освіти та професійних педагогів, управлінців. Саме той, хто навчається, є співтворцем самого себе і власного освітнього простору. Як слушно зауважують І. Шалаєв та А. Веряєв, “на формування даного [освітнього] простору впливають не лише реальні освітні події, що вже відбулися, а й потенційно мислимі, віртуальні, які можуть ніколи не відбутися чи відбуваються лише в думках суб’єктів освітнього процесу” [7]. Отже, освітній простір має щонайменше два виміри: об’єктивний і суб’єктивний.

Вимір об’єктивний – це реальні елементи спеціально сформованого освітнього простору, місцевого, загальнодержавного чи глобального, що представлені соціальними умовами, інформаційним та законодавчим забезпеченням, окремими освітніми системами з їх програмами та подіями: розпорядженнями, навчальними планами, статистичними звітами, конкурсами, конференціями, семінарами тощо, – які реально існують і впливають на конкретного суб’єкта освітнього процесу певною, більшою чи меншою, мірою. Вимір суб’єктивний – це ті елементи освітнього простору, що існують віртуально у свідомості людини, це простір ще не реалізованої норми, ідеалу, який виявляє зв’язок з реальним станом речей також лише певною, більшою чи меншою, мірою.

Освітній простір репрезентує місце, в якому відбувається освітня діяльність, здійснюються освітні впливи, у результаті яких здійснюється засвоєння соціальних цінностей. Таким чином, освітній простір – певний результат освоєння людиною соціального середовища, ступінь його пізнання, освоєння та присвоєння нею можливостей соціального середовища на підставі її суб’єктивного сприйняття, як простір можливостей, що дає змогу задовольнити потреби в контактах із соціальним світом.

Відповідно до визначень і опису освітнього простору, можна виділити такі його ознаки:

- єдність, цілісність;
- компонентний (елементарний) склад, що передбачає як індивідуальні, так і колективні (сукупні) суб’єкти;
- взаємозв’язок, структурованість цих елементів;
- наявність подій;

- відкритість простору (взаємозв'язок із середовищем);
- значущість для суб'єктів у вигляді різноманітності, відкритості пропозицій, рухливості, лабільності змісту, гнучкості структури тощо;
- навмисність утворення освітнього простору і його здатність до змін;
- наявність можливостей, які перевищують потреби суб'єктів у певний момент часу, що дає можливість забезпечити вибір;
- педагогічна доцільність організації освітнього простору [30].

На нашу думку, підсумовуючи сказане, необхідно констатувати таке. Простір має бути прийнятим як одне з основних, первинних понять для встановлення суспільної форми руху матерії. Цей термін є родовим, а через нього можливий опис будь-якого видового простору, а саме освітнього. Категорія видової ознаки простору має аналітичний, інструментальний характер. Треба зауважити, що будь-яке соціальне дослідження набуває ознак певного простору, який або обирається дослідником уже із числа описаних, або конструюється на основі його уявлення про досліджувані процеси. Значна кількість різноманітних соціальних просторів відповідає складності самого сучасного суспільства та його трансформаціям. За допомогою видотвірної ознаки “освітній” поняття простору набуло самостійного й самодостатнього значення. Воно включене до системи таких філософських категорій, як “простір та час” – “соціальний простір”. Результати наукових досліджень доводять, що існує органічний зв'язок із поглибленням розуміння єдності простору та часу освіти.

Поняття освітнього простору застосовується для позначення тієї частини соціального простору, в межах якої здійснюється будь-яка освітня діяльність.

Освітній простір є реально наявним просторовим континуумом функціонування певних відносин у сфері змісту й організації освіти, що базуються на реальній інформаційно-директивній основі. Крім цього, до нього входять упорядковані, стійкі взаємодії особистості з відкритим соціальним простором, із сім'єю як інститутом освіти, із соціальними освітніми інститутами, орієнтованими на соціалізацію особистості, на формування здорових відносин у різних галузях її життєдіяльності, серед дітей і дорослих, а також у соціумі навчального закладу. Чим більше впорядковані, систематизовані зв'язки між освітніми інститутами, соціальним мікросередовищем і особистістю, тим ширші можливості освітнього простору для формування творчої, морально багатой, соціально адаптованої особистості, створення умов для саморозвитку та професійного самовизначення.

В Україні поняття “освітній простір” містить понад два десятки державних нормативних документів. У січні 1997 р. голови урядів СНД затвердили “Концепцію формування єдиного (загального) освіт-

нього простору Співдружності Незалежних Держав”, а також прийняли “Угоду про співробітництво з формування єдиного (загального) освітнього простору Співдружності Незалежних Держав” [33], що базується на попередній концепції. У Національній доктрині розвитку освіти за мету визначено входження системи освіти України у світовий освітній простір [34]. При цьому застосовується поняття освітнього простору або досить вільно, без чіткого визначення, або разом з такими поняттями, як “світовий освітній простір”, “європейський освітній простір”, “міжнародний освітній простір”. Таким чином, використання понять з аналогічною конструкцією, без особливих на те підстав, без певних обґрунтувань, пояснень призводить до формалізації поняття, вживання його просто як “модне” висловлення.

Психологічну характеристику освітнього простору особистості ми визначаємо через установлення особистістю предметного чи комунікативного взаємозв'язку між її освітніми потребами і способами її задоволення. Отже, основна цінність просторового підходу до освіти полягає в його прагматичності. Він виникає з освітньої практики, щоб знову ж до неї й повернутися. Категорії освітнього простору, його компоненти, об'єкти та суб'єкти наповнені реальним практичним змістом.

1.2. Психологічний аспект глобальних та системних чинників економіки знань

Людство охоплює невідомий раніше психологічний стан, який за своїм впливом може бути порівняний із захворюванням, яке можна назвати “футурошок” – “шок майбутнього”. Людство може загинути не від того, що вияляться вичерпними надрами землі, вийде із-під контролю атомна енергія чи загине замучена природа. Люди вимруть від того, що не витримають психологічного навантаження. У стані футурошока люди раптово, приголомшено втрачають почуття реальності вміння орієнтуватися у житті, відчують страх перед майбутнім. Чи зможуть люди пристосуватися до все більш посилюючого тиску подій, знання, науки, техніки, різноманітного виду інформації? Чи не призведе все це до серйозних і психологічних наслідків?

Елвін Тоффлер

Конкуренція в економіці знань – це, перш за все, змагання за створення невидимого капіталу, і особливо людського капіталу. Це навички, знання, здатність впроваджувати їх у своїй професійній діяльності з метою застосування, адаптації та введення новацій.

Fitzgerald Vince

Особливістю глобального світу стало те, що економічний розвиток суспільства стає все менш передбаченим, а до нової економіки

відносяться не тільки високотехнологічні галузі, але майже всі сфери діяльності людини. На рівні суспільства економіка характеризує процес індивідуалізації всезагального способу господарської діяльності суб'єкта в особистісні параметри життєдіяльності людини. У цьому смислі економіка становить нормативно-онтологічний аспект людського співвідношення, який виявляється у конкретних актах господарської життєдіяльності і вчинках людини. На думку В. Ільїна, предметна діяльність не є основою вищих типів економічної діяльності. Практика не породжує творчість – вона сама є результатом історичного розвитку, творчої економічної практики. Людський світ в умовах тотального панування відчуження і економізації та монетаризації світогляду не міг би існувати, якби не було б особливих сфер, в яких процес діяльності здійснювався б адекватно людській свідомості – сфер творчої самодіяльності й спілкування (мистецтво, філософія, релігія, наука тощо) [11, с. 405]. Особливістю сучасної глобальної економіки, як відмічають дослідники суспільних процесів, є те, що вона все більше засновується на знаннях та покладається, перш за все, не на застосування фізичних здатностей людини та на переробку сировини, експлуатацію дешевої робочої сили, а на використання ідей й на можливості технологій. Цьому процесу сприяє те, що, по-перше, торгівля у всьому світі з кожним роком розвивається все інтенсивніше, стає більш інтегрованою, ускладнюються конкурентноздатні вимоги і характеристики продуктів виробництва. Тому (по-друге) цикли виробництва продукту стають коротшими, адже потребують постійної модернізації. Окрім цього, темпи й особливості процесу розвитку науки та технологій у контексті сучасного рівня розвитку свідчить про те, що наука і технологія не завжди спрямовують світ у прямій залежності від бажання людини. Наслідки від діяльності людини не завжди позитивні та передбачені. Вони породжують таку ступінь невизначеності (часто зовсім не заплановану), з якою наші попередники ніколи не стикалися. Ентоні Гіддекс впевнений у тому, що ми не можемо з упевненістю обговорювати завтрашній день і називає сучасний соціум “вислизаючим” [49].

У зв'язку з постійно мінливими суспільними потребами освіта й економіка країн перебуває у постійному пошуку інноваційних і творчих шляхів, що сприяє перетворенню сучасного суспільства у суспільство знань, а сучасну світову економіку все частіше називають глобальною економікою знань (global knowledge economy). Вона формує вимоги ринку праці до професійної підготовки людини у всьому світі. У зв'язку з цим людина має володіти великою кількістю навичок і знань, для того щоб успішно функціонувати протягом свого життя. Нове суспільство ознаменували як “постіндустріальне суспільство”.

За європейськими та американськими вимірами у ХХ ст. була означена схема соціальних типів суспільства, яка отримала назву "схеми Белла – Тоффлера". Кожний соціальний тип визначався на основі своєї власної домінуючої форми. Перший тип – "традиційне суспільство" – характеризується соціальною домінантою, яка виступає у формі традицій. Традиція забезпечує просте відтворення суспільного життя, просте відтворення суспільного життя, передачу соціального досвіду за рахунок його повторення, збереження технологічних схем, жорстку взаємозалежність соціальних позицій, структур, культурних норм та стереотипів. Другий тип – "індустріальне суспільство". У ньому виділяються підсистема промислового виробництва. Розширення виробництва виводить соціальні зв'язки із-під пануючої традиції, створює технологічні можливості для оновлення певних видів діяльності й реалізації зусиль та здатностей людини. У "постіндустріальному суспільстві" (третьій тип) діяльність людини вивільнюється від панування машинних технологій. На перший план виходить вирішення проблеми застосування і розвитку людських ресурсів. Сили і здатності індивідів виявляються головним резервом соціальності; індивідуальність розкривається не поза межами соціальності, а в її основних процесах, які забезпечують якість життя. У процесі професійної діяльності більше цінують опредметнене знання, вміння проявити свою кваліфікацію, установки на прояви якості суб'єкта діяльності, індивіда тощо.

Ця схема виявляється цікавою, перш за все, тим, що вона дає можливість порівнювати суспільства і упорядковувати знання про них, а також досить визначено пов'язувати побудову моделей суспільства з його особливостями. Серед сучасних вчених, які досліджували феномен перетворення знання у головну продуктивну силу суспільства, були П. Дракер, Д. Белл, Е. Масуда, О. Тоффлер та інші. Вже в роботах 1970-х років послідовний аналіз цього процесу привів П. Дракера до ідеї трансформації сучасного суспільства у напрямі до посткапіталістичного, яке не буде ні капіталістичним, ні соціалістичним, а може бути визначено як "суспільство знання". Саме П. Дракер ввів термін "інтелектуальні працівники", "працівники знання" (knowledge workers). Через цей термін він описував якісно новий тип робітників, які утворюють соціальну групу лідерів у "суспільстві знання". Значення такої групи вже сьогодні досить велике: у розвинених країнах ці працівники складають біля третини економічно активного населення. У 1990–2000-х роках П. Дракер приділяв велику увагу осмисленню нових соціально-економічних процесів – глобалізації, інформаційної революції, змін в демографічній структурі суспільства тощо. Важливим прикладом підходу П. Дракера у цьому питанні слугує од-

на із останніх його робіт “They’re not employees, they’re people” – “Вони – не найняті робітники, вони – люди”.

У своїх дослідженнях із менеджменту П. Дракер висував досить сміливі передбачення, які з часом виявлялися реальними. Один із таких прогнозів був сформульований П. Дракером у статті в *Harvard Business Review* (1992 г.), і полягав у тому, що у сучасному суспільстві – “суспільстві знання”, буде змінюватися характер взаємодії індивіда і організації. Якщо в індустріальному суспільстві організація означала для людини більше, ніж людина для організації, то у суспільстві знання ситуація виглядає навпаки. П. Дракер фактично передбачив неминучість “війни за таланти”. П. Дракер робить акцент на системі цінностей фахівця, як визначального фактора його успішності, при цьому ґрунтуючись на власному досвіді.

Таким чином, сучасне суспільство набуває ще однієї важливої ознаки – інформаційного суспільства. Таке суспільство засноване на інформаційних і інтелектуально ємних технологіях і за теперішнього часу стає практично-значущою реальністю. Безперечно, що за таких умов важливим є вкладання інвестицій у розвиток людського капіталу. Особливо важливим є оволодіння сучасними технологіями, їх застосування у всіх сферах життєдіяльності людини, і освіта має цьому сприяти (Romer 1990; Lucas 1988; Barro 1991; Mankiw, Romer, Weil 1992) [39; 52; 56; 58].

За таких умов, фахівці отримують змогу швидко оновлювати свої знання, набувати нових навичок. Це є досить важливим для фахівців у зрілому віці, з певним досвідом роботи.

За підрахунками вчених глобальний ринок оцінюється у більш ніж 2 триліони доларів (Bailey and Lau, 1999) [56]. Ними було визначено, що третина його належить США, 15% належить країнам, що розвиваються та країнам із перехідною економікою. Корпораціям з метою підвищення конкурентноздатності у глобальній економіці знань доводиться все більше витратити грошей на навчання своїх співробітників. До цього треба врахувати витрати на освіту корпорацій, які з метою підвищення конкурентноздатності у глобальній економіці знань все більше грошей витрачають на навчання. Міжнародна Корпорація Даних (www.idc.com) за власними підрахунками міжнародні корпоративні видатки на освіту оцінює у 28 мільярдів доларів у 2002 році, на відміну від 18 мільярдів доларів у 1997 році. В одному тільки Китаї корпоративний освітній ринок у 2004 році виріс до 5 мільярдів доларів. Приблизно одна третина від 100 мільярдів доларів індустрії освіти у США забезпечується корпоративними і державними коштами (Bailey and Lau; www.eduventures.com). Окрім цього ще одна організація вкладає кошти у розвиток глобального ринку

освіти – Світова організація торгівлі, яка включила освіту у перелік послуг у галузі торгівлі.

Деякі країни вже почали навіть спеціалізуватися на експорті освіти. Найбільш яскравий приклад – Австралія, де рівноцінна освіта коштує удвічі дешевше, ніж в Америці. А оскільки освіта в Австралії англійська, австралійські викладачі мають вільний доступ до американських та європейських досягнень у галузі науки й освіти. Вихідці з Азії з задоволенням їдуть отримати освіту до Австралії, а не до Америки – ближче і дешевше. Яскравий приклад являє собою університет Монеша – найвідоміший в Австралії. Кількість студентів в ньому перевищила 40 000 осіб. До 2020 року університет планує подвоїти кількість студентів, із яких 50% будуть іноземні студенти, які отримують освіту як в Австралії, так і в системі закордонних філій університету. Серед студентів університету громадяни більш ніж 100 країн, третя частина яких у себе на батьківщині не говорять англійською мовою. Більше ніж 1000 студентів-іноземців живуть у шести австралійських кампусах, ще 1000 осіб – в малайзійському кампусі і приблизно 3000 студентів – у ряді країн, де за участю місцевих партнерів університет має філії. До 2020 року університет планує довести кількість студентів-іноземців до 40000 осіб. Значною мірою таке розширення має відбутися за межами Австралії [41]. Саме таким чином, Австралія генерує близько 10% національного валового продукту саме у цій галузі.

Іншим шляхом розширення доступу до навчання є створення в структурі вищих навчальних закладів відособлених структурних підрозділів у вигляді інститутів, відокремлених факультетів тощо. Така організація освіти дозволяє ВНЗ більш динамічно досягти низці поставлених перед собою цільових установок щодо реалізації комплексних програм розвитку ВНЗ. По-перше, структурний підрозділ представляє інтереси у галузі освітньої, наукової і інноваційної діяльності. ВНЗ здійснюється трансферт освітніх послуг в регіони, в яких відсутні вищі навчальні заклади, відсутні інші установи з підготовки за потрібними спеціальностями і напрямками. Завдяки цьому, талановита молодь отримує можливість реалізувати себе і здобути вищу освіту безпосередньо за місцем проживання, не виїжджаючи в обласні центри і міста, а ВНЗ отримує додатковий чинник своєї іміджевої політики. По-друге, навчання студентів на базі структурних підрозділів здійснюється на контрактній основі зі сплатою вартості навчання, яка, за звичай, набагато дешевша ніж у головному ВНЗ. Окрім того, студентам не треба оплачувати проїзд до місця навчання, оплату за проживання тощо. За теперішньої ситуації з низькою оплатою праці, безробітням у невеликих містах, селищах про освіту у великих містах, не

кажучи вже про столичну освіту, мріяти не доводиться. Для багатьох громадян з низькими доходами освіта вища освіта на базі структурних підрозділів є єдиним способом отримати вищу освіту. На жаль, офіційна політика Міністерства освіти і науки України на цей час спрямована проти розвитку цього виду освітньої діяльності ВНЗ. Перевагу у наданні освітніх послуг традиційно віддають державному сектору.

На світовому рівні змінюється співвідношення між державним сектором освіти і приватним. У більшості країн середнього достатку все більшого розвитку набуває приватний сектор освіти, що певною мірою зумовлено недоброякісною державною освітою, необхідністю нововведень і недостатнім фінансуванням освітніх закладів. Так наприклад у Бразилії, починаючи з 1995 року, кількість студентів зросла на 70%, причому 71% з них обрали навчальний заклад приватної форми власності. В Китаї у період з 1995 року по 1999 рік було створено біля 500 приватних навчальних закладів. Приватний сектор освіти зростає й у країнах з перехідною економікою. Польща має 195 приватних навчальних закладів, в яких навчається більш ніж 377 000 студентів. Хоча десять років тому таких закладів було 91 [50]. У період з 1990 по 2001 рік у США кількість закладів з 2-х річним терміном навчання зросла на 78%, а кількість закладів з 4-х річним терміном навчання зросла на 266% (Newman, Couturier, 2002). Сектор приватної освіти зростає не тільки у США, і не тільки в індустріально розвинутих країнах, а й у країнах з низьким рівнем прибутків громадян. Навіть у таких країнах частка приватної освіти зростає, що свідчить про намагання країн не відставати від технологічних інновацій і глобального доступу до знань (Vawda 1999 и Patrinos) [65]. У країнах з перехідною економікою сектор приватної освіти також зростає. У Польщі існує 195 приватних вищих навчальних закладів, у яких навчається більш ніж 377 000 студентів. У Чеській республіці 8 вищих приватних закладів, хоча тільки через три роки влада визнала їх дипломи. У Східній Європі приватний бізнес у галузі освіти – був незвичною справою ще 10 років тому. На цей час він розвивається швидкими темпами. У 1998 році у Польщі налічувалося 91 приватна ділова школа, 29 у Чеській республіці, 21 в Арменії, 18 у Румунії, 4 у Болгарії. Між 1995 роком і 1999, 500 нових закладів вищої освіти були засновані у Китаї. Ринкові сили, таким чином, відіграють вирішальне значення у розвитку глобального освітнього простору (Patrinos 2000) [57].

Це свідчить про значні зміни на ринку праці. Потреби у більш якійсній освіті збільшується. Розвиток нових технологій спонукає освітні системи до змін, до створення гнучких можливостей освіти. Тому зростають вимоги до реформування освітніх систем в індустріальних країнах, викликане незадоволенням традиційними системами освіти.

Це також викликane тим, що роботодавці шукають робітників, здатних оволодівати новими навичками.

З'являються й нові організаційні види установ, що надають освітні послуги – міжнародні університети, корпоративні університети, певні освітні структури створюють нові можливості для освіти громадян, на додаток і в альтернативу до можливостей, які надають традиційні установи. Така ситуація відображає підвищені вимоги до більш якісної й більш широкої освіти, а також неспроможністю традиційної системи освіти адекватно реагувати на сучасні вимоги життя і ринку праці.

Таким чином, суспільство змінюється як у всіх сферах суспільного життя – економічній, демократичній, освітній тощо. Визначальними напрямками в економіці стають технологічний розвиток, структурні економічні зміни і, відповідно до цього, виникають потреби у набутті нових компетенцій, і у навчанні протягом всього життя людини.

Знання й компетентність (матеріальний стан) стають “нестійкими” благами. Частково, як наслідок технологічного розвитку, змінюються також організація робочих місць. Ієрархічні моделі демонструються (аналізуються), щоб створити простір для більш належних організацій, у яких особистість має можливість підвищення компетентності, а отже – власного добробуту. Суспільство “знання” більше не є нездійсненою мрією, а стає сучасною дійсністю.

Глобалізація економіки укріплює значимість (важливість) людського капіталу; транспорт та засоби зв'язку стають більш доступними для людей, нова техніка швидко розповсюджується. Торгові перешкоди руйнуються, тому і компанії, і капітал рухаються вільно через національні кордони. Міжнародні змагання за розміщення власного виробництва стають все більш інтенсивним. Це підвищує значимість факторів продуктивності, мобільності, Розвиток глобального суспільства дає всі підстави стверджувати, що майбутні конкуруючі переваги країн залежать від їх вкладу в освіту і науку.

Таким чином, характер змін на національних ринках праці, викликаних глобальними процесами, спонукають до постійного і гнучкого розвитку професійної діяльності, життєвих компетенцій, способу життя сучасної людини. І, як свідчить практика, традиційні освітні системи не здатні адекватно пов'язувати зазначені фактори з освітніми проектами. Тому досить серйозно перед суспільством постає проблема забезпечення ширшого вибору можливостей для отримання кваліфікацій, навичок, вмінь, знань та компетенцій для своїх громадян.

1.3. Неперервність освіти як психолого-педагогічна ідея

Під зміною ери – зміна мислення.

Тейяр де Шарден

*Під час великих змін учні наслідують майбутнє.
А вчителі навчають жити у світі, який більше не існує.*

Eric Hoffer, Vanguard Management, 1989

Сучасний освітній простір наповнений безліччю проблем, серед яких важливими є прискорений і непередбачуваний економічний і технологічний розвиток. Окрім цього, досить важливою є проблема ринку праці, на якому наявність і тим більше збереження роботи більше не гарантується, адже саме ринок вимагає на доповнення до базової освіти неперервного підвищення освітнього рівня і цей процес відбувається протягом усього життя людини. У протилежному випадку, постає небезпека розшарування великих груп населення через безробіття, економічну і соціальну кризи. Такі тенденції спричиняють виклик освіти, тому що історично всі системи освіти були створені так, щоб підготувати молодих людей і адаптувати їх до існуючого суспільства. Сьогодні ми повинні готувати молодь до життя в суспільстві, яке зараз ми навіть не можемо собі уявити. У зв'язку з цим постає необхідність проектування такого освітнього простору, який має забезпечити вибір оптимального розвитку особистості виходячи із того, що життєдіяльність людини меншою мірою має залежати від економічних і технологічних можливостей, а більшою від її соціально-психологічних можливостей. Тому пошук нових пріоритетів освітнього простору, його проектування відбувається переважно у напрямку визначення основних тенденцій процесу соціалізації людини, з аналізу здатності людини до соціальної і професійної мобільності, співставлення вітчизняного і зарубіжного досвіду в освіті тощо.

Сучасний фахівець, який здатний до оволодіння новими вимогами економіки знання потребує нової моделі освіти і навчання, а саме **моделі неперервної освіти**, яка відбувається протягом усього життя людини. Особливості суспільного розвитку останніми 40-50 роками для дали поштовх для формування нового відношення до освіти. Активно дискутується парадигма неперервності освіти людини протягом усього її життя. Адже навчання за теперішніх умов часто називають "фрагментарним", а вимоги ринку праці до освітніх кваліфікації та здатності людини поки що виступають як ізольовані чинники.

Неперервна освіта людини стала суттєвим компонентом для проектування майбутнього наших суспільств. Така освіта розглядається як потреба, а не як можливість або розкіш. На початку таку

освіту ототожнювали з освітою для дорослих, але згодом стало зрозумілим, що це дещо більше – мислення і спосіб життя для людей, які намагаються чогось досягти, така освіта сприяє більш глибокому розумінні еволюційних процесів у навколишньому світі. Подібний підхід спонукає до розуміння, дослідження і впровадження нових суттєвих змін в освіті, а саме – перетворення її на самоспрямовану, відповідно до власних запитів і потреб.

Для того щоб перетворити освіту протягом життя людини важливою частиною її життя, необхідно створювати нові інтелектуальні і фізичні можливості, організаційні форми і структури заохочення, це дозволяють людині, групам і організаціям особисто брати участь і випробувати ці нові форми, які використовують їх творчий потенціал і уяву, для дослідження альтернативні шляхи пізнання (Fischer, 1999) [47].

Це у свою чергу спричиняє до введення нових організаційних форм у вигляді формальної, неформальної та ін формальної освіти. Структура неперервної освіти передбачає навчання людини протягом усього циклу її життєдіяльності – від раннього дитинства до смерті. До неї входять формальна освіта (школа, будь-який навчальний заклад, університет), неформальне навчання (домашня освіта, навчання на робочому місці тощо), інформальна освіта (навички, яким навчаються від членів сім'ї, у суспільстві тощо). Такий принцип освіти надає людині можливості доступу до навчання у разі їх потреб, а не тому, що вони досягли певного віку [50].

Формальна освіта (*formal education*) завершується видачею загальнонавчального диплому чи атестату [22, с. 2]. Це ієрархічно структурована, інституціалізована освітня система хронологічно вибудованого навчання від початкової школи до університету, що включає додаткову академічну освіту, спеціалізовані програми навчальних закладів, у яких відбувається технічне та професійне навчання [43, с. 95]. Отже, формальна освіта відбувається у спеціально створених для цього навчальних закладах, має певну тривалість у часі, базується на державних навчальних програмах. Після закінчення присвоюється ступінь, видається диплом чи свідоцтво.

Формальна освіта має обов'язковий характер для громадян суспільства. Основна її мета полягає у формуванні системи базових знань. Завдяки цьому учні отримують універсальні знання. Ця тенденція відображена навіть у назві праці Я.А. Коменського “Велика дидактика, що містить універсальну теорію вчити всіх і всього” [14]. Крім того, формальна освіта формує ціннісно-нормативну систему виховання особистості. Пристосування до неї відбувається завдяки механізму соціальної адаптації. У результаті цього в освітньому просторі існує певний порядок, усталені моральні принципи.

Психологічними особливостями формальної системи освіти є те, що вона побудована без урахування особистісних властивостей індивіда, а вимоги до нього висуваються універсальні й стандартні, що означає звуження діапазону вибору, обмеження особистісних можливостей і потреб, підпорядкування особистості зовнішнім вимогам і примусам безособистісного порядку. Коли людина поступається своєю автономією та змушена залучатися до нав'язаної кимось зверху навчальної програми, то вона є учасником формальної освіти.

Формування нових явищ в освіті наприкінці 1960-х і початку 1970-х рр., які мали здебільшого неформальний характер, привернуло увагу вчених завдяки важливості й потенціалу освіти, здобутої поза межами традиційних навчальних закладів. Було визнано, що можливості будь-якої системи формальної освіти не безмежні. Вона неспроможна цілком охопити жителів віддалених районів, тих, хто відокремлений у соціумі мовним чи соціальним бар'єром та з багатьох інших причин.

На міжнародній конференції 1967 р. у Вільямсбурзі П. Фордхам (Williamsburg, США) запропонував аналіз проблем, які, за висловом П. Кумбса [418], належать до "світової освітньої кризи" [48]. Проблеми полягали в невідповідності навчальних планів сучасним вимогам, у відмінностях між темпом розвитку освіти й економічним зростанням, у тому, що випускники навчальних закладів неспроможні успішно оволодіти новими робочими місцями. У багатьох країнах ці проблеми викликали помітні труднощі (з політичних чи економічних причин), але розширення формальної освіти згідно з цими вимогами не було неможливим. Звідси було зроблено висновок про те, що система формальної освіти досить повільно пристосовується до соціально-економічних змін у суспільстві. Причина цього полягала не тільки у вродженій консервативності, а й в інерційності самих громадян суспільства. Якщо ми визнаємо, що до трансформацій в освітніх системах спонукають соціальні тенденції, то зміни мають стосуватися як самої формальної системи освіти, так і широкого суспільного загалу [48]. Це положення стало точкою відліку для розрізнення формальної та неформальної освіти.

Результатом дискусій учених стало визнання важливості неформальної освіти та потреб її розвитку. М. Тайгт зазначав, що неформальна освіта є "свідченням важливості освіти, що відбувається поза межами визнаних освітніх закладів" [61, с. 38]. Якщо спробувати провести кореляцію темпів поширення неформальної освіти й політичних змін у 1970–1980 рр., то ці роки можна визначити як "десятиліття неформальної освіти" [48]. Водночас зневага до неформальної освіти збігається з періодом зростання нерівності як усередині країни, так і між державами.

У підготовленому комісією Делорса “Звіті про освіту у ХХ ст.” (UNESCO, 1996) виразно пропагується думка, що це століття дійсно є століттям освіти протягом усього життя, що поступово може привести до усунення меж між різними формами й рівнями освіти [63].

Неформальна освіта (*non-formal education*), зазвичай, не супроводжується видачею документів, і відбувається в навчальних закладах, суспільних організаціях, клубах, гуртках, а також під час індивідуальних занять з репетитором чи тренером [22; 54]. Таким чином, це будь-яка організована освітня діяльність, що відбувається за межами встановленої формальної системи. Вона функціонує або як самостійна навчальна структура, або як окрема частина більш широкого виду діяльності, під час якої індивід повинен оволодівати новими знаннями.

Неформальна освіта охоплює організовані навчальні заняття для певних груп за їх спільними інтересами. Навчання відбувається за навчальними програмами, які складені фахівцями на власний розсуд і здійснюється в умовах позаформальної освітньої системи (наприклад, курси, студії). Особливість такого підходу полягає в тому, що освіта ініційована не “зверху”, а “знизу”. У результаті таких процесів освітнього простору формальні структури зазвичай не зникають. Але їх важлива роль полягає, зокрема, в легітимізації (якщо вони цього потребують) стихійно сформованих нових або суттєво змінених старих форм освіти і в сприянні їх поширенню. Неформальну освіту може здобути будь-яка людина, незалежно від віку.

Отже, неформальна освіта породжує специфіку навчального процесу, її методів, форм і технологій. По-перше, більшість неформальних навчальних проектів передбачає досить короткі терміни реалізації. По-друге, вони орієнтовані на отримання практичного результату, навичок, вмінь чи знання, які можна застосовувати одразу ж по закінченні програми. По-третє, набуті знання мають зайняти певне місце в особистісній системі знань того, хто навчається, і цим самим забезпечити принцип наступності й неперервності освітнього простору особистості. Разом із цим, неформальні освітні проекти особистості мають поєднувати індивідуальні та групові підходи, теоретичні й прикладні елементи. Інструментарій для неформального навчання досить різноманітний і варіюється від традиційних лекцій, семінарів, практикумів, методичних розробок до ділових ігор, тренінгів, конференцій, організацій обміну думками у групах, розбору проблемних ситуацій тощо. У такому навчанні беруть участь провідні фахівці, розробники або носії технологій, тренери, які здатні не тільки запропонувати певний навчальний проект, але й створити новий проект відповідно до потреб та інтересів учнів.

Мотиваційний ефект неформальної освіти полягає в тому, що індивід намагається не тільки усвідомити зміни, що відбулися в пев-

ному середовищі (професійному, соціальному, особистісному), а й самому стати джерелом цих змін. І в цілому результат неформальної освіти зводиться до збагачення освітнього потенціалу людини, яка навчається. Вона здійснює прогресивні кроки до підвищення освітнього цензу в результаті потреб розвитку власної особистості.

Однією з головних умов ефективності неформального навчання є зацікавленість і активна поведінка безпосередніх учасників навчального процесу, для яких це не просто привід на певний час забути свої головні обов'язки, а важливий крок у розвитку особистості та власної життєдіяльності. Таким чином, неформальна освіта виступає ще й інструментом регуляції суспільного знання. Така освіта вирішує проблему рекваліфікації окремої людини й забезпечує тим самим вирішення важливих соціальних проблем. Це явище має гуманітарний характер, адже воно сприяє усуненню негативних соціальних негараздів. Усвідомлення значення неформальної освіти дає підстави твердити, що вона виступає фактором сталого розвитку суспільства.

Для будь-якої людини властива спонтанність взаємодії з життєвим середовищем, під впливом якого вона залучається до освіти, тут вона оволодіває рідною мовою, культурними цінностями, формує переконання, менталітет, а також залучається до традицій, звичаїв та під їх впливом створює власні моделі поведінки. Таку освіту називають інформальною, інцидентальною, спонтанною освітою (від лат. *incident, incidentis* – той, що трапляється). Вона здійснює неспрямований (неусвідомлений) інформаційний і виховний вплив на особистість у процесі будь-якого інформаційного чи комунікативного процесу або повсякденної діяльності. Це безсистемне, не організоване спеціально, спонтанне навчання. Але саме така освіта займає більшу частину нашого життя.

Інформальна освіта (*informal education*) – індивідуальна пізнавальна діяльність, яка супроводжує все життя людини і не обов'язково має цілеспрямований характер [22]. Це є неструктурована, нецілеспрямована освіта, що відбувається в довільному режимі, але найбільш об'ємна й найбільш важлива частина всього життя людини, це все те, що ми робимо щодня [59, с. 102], тобто це індивідуальне пізнання світу. У результаті такої освіти кожен індивід через певні соціальні ресурси навколишнього середовища вступає у відносини, набуває навичок та знань через життєвий досвід і виховний вплив сім'ї, сусідів, роботи і гри, магазинів, бібліотек, засобів масової інформації тощо [44, с. 129].

Засади інформальної освіти не підлягають прямому впливу та можуть бути сформованими лише індуктивно як реакція на нові зразки соціальної практики. Цим визначається значення інформальної освіти, її значні резерви. Така форма освіти дає надію на те, що на-

навчання може бути одночасно й приємним, і корисним, і відбуватися як в освітніх закладах, так і в сім'ї, в колі друзів, на робочому місці або в клубі за інтересами. Отже, інформальна освіта, по суті, ототожнюється із суспільним розвитком взагалі. Інформальна освіта інтегрує традиційні форми освіти (формальну та неформальну) та культурну діяльність людини. Цю сферу діяльності людина творить для себе сама; потенціали суспільства і власні можливості, потреби, бажання, спонукальні мотиви вона перетворює на продуктивні фактори власного розвитку.

За даними ЮНЕСКО, 85% працюючого населення набули необхідних для роботи знань і вмінь за межами формальної освіти [63].

Неперервну освіту в неформальному та інформальному контекстах ми можемо вважати провідним компонентом процесу самоорганізації людини. Самоорганізація – це процес, спрямований на самоуправління людини, що реалізується в її відтворенні, змінах і розвитку. Неперервна освіта в такому разі є послідовністю циклів руху життєдіяльності людини, що змінюють один одного, результатом якого є відтворення, зміни й розвиток людини. Цикл руху визначається рухом по одній з можливих траєкторій системи, вибір якої визначається нагальними потребами та можливостями суб'єктів. Таким чином, людина має змогу рухатися в межах одного й того самого предметно-функціонального поля. При цьому результат такого руху завжди різний і залежить від пріоритетних цілей подальшої життєдіяльності.

Отже, можна дійти висновку, що у процесі неформального й інформального навчання людина сама створює траєкторію руху в межах індивідуального освітнього простору. У такому випадку освіта людини перетворюється на самокеровану й цілеспрямовану систему. Тобто йдеться про самоспрямовану, самоорганізовану, самокеровану (*self-directed*) освіту, яка відбувається впродовж життя людини та сприяє розвитку її творчого потенціалу, інновацій індивідів, груп, організацій, країн [45]. Творчий потенціал і здатність до інновацій розглядаються як визначальні чинники, завдяки яким праця в сучасному суспільстві стає більш продуктивною. Важливо те, яким чином здатність людини до творчих дій та інновацій може бути вивченою та здійсненою на практиці.

Така форма організації освіти є вигідною та спонукає до розвитку здатності набувати нових знань, спрямовувати власну освіту. Самокерована освіта ґрунтується не на тій інформації, яку викладач доводить до відома студентів, а на взаємному діалозі, інтеграції знань, яких людина потребує. Це є спробою трансформувати навчання від певних зовнішніх вимог до людини з безпосереднім урахуванням її запитів, інтересів, проблем.

Ступінь узгодженості формальних і неінформальних форм освіти визначається за трьома параметрами:

- рівень довіри між суб'єктами освітнього простору;
- здатність суб'єкта до симпатії та емпатії;
- ступінь раціоналізації поведінки суб'єкта.

Відмінності між різними формами освіти полягають і в психологічному сприйнятті освіти як діяльності. З дитинства людина залучена до освітнього континууму (що являє собою цілеспрямоване навчання й виховання та має обов'язковий характер) та оволодіває, відповідно до свого віку й розвитку, певною навчальною програмою, тобто вона залучена до формальної освіти. Це освіта в найбільш зрозумілому для нас і прийнятному значенні. Коли ж людина індивідуально керує організацією своєї освіти та входить у різноманітні, навіть нетрадиційні, освітні середовища, то щоразу вона потрапляє в нове місце, в нову соціальну ситуацію, до якої має бути готовою. Таким чином, підготовка до всіх майбутніх ситуацій стає перманентним процесом, який розгортається все життя. Але як людині визначити, до чого вона має бути готовою? На нашу думку, це відбувається тоді, коли вона входить у нову ситуацію, наприклад, у суспільну організацію, у групу людей, які мають спільні інтереси, на заняття, тренінг, семінар тощо. За цих умов людині ніхто не вказує, яким рівнем підготовки вона має оволодіти, вона до цього доходить власним розумінням. У цьому й полягають найбільш суттєві відмінності формальної освіти від неформальної. У формальній освіті не тільки видають диплом чи інший документ про досягнення рівня підготовки, а й перевіряють, чи досягнуто певного рівня підготовки. У неформальній освіті не видають дипломів і не перевіряють рівень підготовки, але це не означає, що відсутня сама підготовка, відмінності в готовності, рівні підготовки тощо. Все це існує, але не завжди обумовлено й усвідомлено. Тому часто у неформальній освіті все більш складно. Створюючи власну освітню ситуацію згідно з особистісними запитами, людина тим самим є залученою до неформальної освіти.

Роздуми про майбутнє підводять до розуміння того, що ми живемо в нестабільному світі, в якому зростає взаємозалежність, поширюються процеси глобалізації. У таких умовах важливо чітко розрізнити, чому можна запобігти, а чому – ні. Суспільство сягнуло розуміння необхідності змін у підходах і організації освіти громадян. Почесне право й важкий обов'язок освіти полягає в тому, щоб зберегти для людей загальнолюдські цінності та сформувані цінності нового часу. Система формальної освіти найбільше стурбована забезпеченням високої якості й загального змісту освіти на всіх рівнях, тому часто недооцінює цю фундаментальну проблему. Отже, цей обов'язок

повинше взяти на себе громадянське суспільство, неформальна освіта на всіх рівнях і в усіх сферах. Ця ідея викладена у Всесвітній декларації про вищу освіту: “З урахуванням розмаху й темпів змін... освіта стикається зі значними труднощами й потребує реформ негаданих раніше масштабів” (UNESCO, Preamble, 1998) [64].

На нашу думку, проблема “відставання” освіти є не досить виченою. Її головний аспект – співвідношення формальної та неформальної освіти. Впродовж тривалого часу суспільство мало можливість переконатись у тому, що неформальна освіта виявилася більш впливовою: школа була неспроможна подолати результати позашкільної соціалізації. Механізм відставання був таким, що школа, орієнтуючись на державне замовлення, відтворювала з усіх культурних аспектів суспільства лише один соціально-культурний тип, зміст якого мав рафінований характер і в якому переважали знаннєві компоненти. Цей тип переростав у своєрідну шкільну субкультуру.

Взаємодія освіти з іншими суспільними інститутами має двосторонній характер. Освіта намагається реагувати на їх динаміку, змінюючи свою структуру або зміст, але, як доводить практика, це відбувається із запізненням. Е. Дюркгейм із цього приводу зазначає: “... ми можемо навести багато прикладів того, що еволюція освіти досить суттєво відстає від еволюції суспільства в цілому. Нові ідеї можуть поширюватися в суспільстві, ніякою мірою не торкаючись напрямів і методів системи освіти” [40, с. 266]. Таке відставання є однією з проблем прояву загального відставання культури (англ. *law of cultural lag*), поняття якого ввів У. Огборн, яке залишається актуальним для освіти і в наш час. Воно полягає в тому, що нематеріальній культурі доводиться постійно “наздоганяти” матеріальну культуру, між цими двома формами культури утворюється розрив [27, с. 76].

Порушення рівноваги в розвитку культури призводить до соціальної дезорганізації, конфліктів, руйнації середовища [17, с. 86]. Така ситуація спричинила постановку завдання випереджального розвитку освіти, її прогнозування та проектування. До освіти висуваються вимоги практичної центрованості й інструментальної спрямованості. Це покликано забезпечити умови для розвитку мислення учнів; вироблення практичних навичок; вивчення процедур, алгоритмів, технологій різноманітних видів освітньої діяльності; збільшення кількості практикумів, інтерактивних і колективних форм роботи; формування практичних навичок аналізу різноманітної інформації; розвитку потреби в самоосвіті. Надання таких можливостей міститься в технології проектування освіти та її структурних компонентів і, отже, передбачає орієнтацію на проектний характер освітньої діяльності. Щоб перетворити неформальну освіту на важливу частку життя людини,

необхідно створювати нові інтелектуальні та фізичні можливості, організаційні форми й структури заохочення, що дадуть можливість індивідам, групам і організаціям особисто брати участь і випробовувати ці нові форми для дослідження альтернативних шляхів пізнання оновленого змісту освітнього простору.

У Європі сучасні тенденції в неформальній освіті полягають у тому, що протистояння й протиставлення неформальної освіти формальній усуваються, між ними встановлюються відношення взаємодоповнення. Неформальна освіта немовби створює певні освітні лабораторії для нових технологій, для вироблення нових стандартів. Коли нові технології витримують випробування жорсткою конкуренцією у сфері неформальної освіти, їх запозичує формальна освіта. В Україні з усього різноманіття освітнього простору більш-менш урегульована й інституціалізована лише сфера формальної та додаткової освіти для дітей і молоді. Розвиток освітнього простору в цілому гальмується відсутністю національної концепції освіти для дорослих людей, відсутністю відповідних програм і стратегій. Із такого розуміння відносин між формальною та неформальною освітою випливають висновки.

По-перше, формальна й неформальна освіта повинні бути технологічно сумісними між собою. Для цього необхідні певні стандарти освіти й стандарти як норми та еталони. Тим паче, що, по-друге, неформальна освіта не передбачає відмови від стандартів і технологій. Просто стандарти й технології в неформальній освіті ніхто не затверджує. Освітні процеси у сфері неформальної освіти можуть застосовувати різні стандарти, різні системи стандартів і підходи до них. Люди й заклади неформальної освіти можуть за своїм бажанням поєднувати технології, створювати нові. По-третє, формалізовані системи освіти створюються за певним затвердженим стандартом і організовано реформуються при переході від однієї системи стандартів до іншої. У неформальній освіті – рефлектуються й оформлюються. Системи стандартів розвиваються та еволюціонують у сфері неформальної освіти. Можна твердити, що формальна освіта виникає внаслідок стандартизації, а в неформальній освіті виникають самі стандарти.

І, нарешті, унікальною формою взаємодії освітніх закладів і представників бізнес-спільноти стають програми підготовки спеціалістів-управлінців у галузі трансферу знання. Потреба розробки і впровадження таких програм виникла у зв'язку з новою роллю і додатковими функціями, які освітні інститути починають відігравати в наш час, у межах розширення взаємодії вузів із зовнішніми клієнтами (виробництвами, соціальними інститутами, суспільством у цілому) у процесі надання останнім практичних результатів освітньої діяльності вузів. На сьогодні сформувався величезний обсяг знання, накопиче-

ного людиною у процесі неформальної освіти, який доповнює і збагачує результати діяльності у межах формальних освітніх закладів.

Таким чином, установлюються певні горизонтальні зв'язки із двома сферами освіти, які без формального визнання й інституціоналізації значно обмежують свободу людини при побудові власної освітньої траєкторії, знижують її освітню мотивацію, а отже, гальмують процес особистісного і професійного розвитку особистості. На наш погляд, саме формальна освіта має взяти на себе функцію надання системного характеру процесу взаємодії трьох форматів освіти, що, у свою чергу, надасть кожній людині, згідно з її бажанням, інституційну можливість формування індивідуальної гнучкої освітньої траєкторії, виходячи з власного уявлення про необхідну професійну підготовку. Це, з одного боку, забезпечить зв'язок освітньої системи з ринком праці, а з іншого боку – буде сприяти підвищенню особистісного рівня розвитку людини, оскільки участь у різних формах освітнього процесу – важлива складова соціальної адаптації людини. Освіта протягом життя людини має сприяти особистісному розвитку, формування індивіда як активного громадянина, соціальної активності і реалізації власних здібностей і можливостей. У всіх розвинутих країнах поширеною стала ідея освіти “від коліски до труни”. Проте, традиційна формальна система освіти все ще залишається домінуючою у Європі. Поки що недостатньо практикуються принципи довічної освіти. Професор Джон Філд пов'язує свою віру в “фундаментальні основні трансформації у поведінці звичайних громадян” з поняттям “поворотної модернізації” і характеризує чотири категорії довічних учнів: постійні, інструментальні, традиційні і неучі. Він також розглядає поняття економічно/соціально бідного індивіду і вважає, що довічна освіта, можливо, узаконує нерівність і соціальне виключення [46].

Таким чином, ми приходимо до висновку, що неперервна освіта – це освіта для економіки знань. У структурі цього бачення найменше значення належить формальній освіті – початковій, середній, вищій, професійно-технічній, а більшою мірою виникає необхідність у вивченні потреб того, хто навчається. Це досягається інтеграцією можливостей різноманітних навчальних структур та форм освіти, навчальних програм тощо. І, що є найбільш важливим, людина має отримати можливість входити у різноманітні освітні структури у різні вікові періоди свого життя [50].

Психологічне сприйняття суб'єктами освітнього простору принципу неперервності потребує психологічної перебудови сприйняття й усвідомлення особистістю її нової ролі та місця в освітньому просторі. Сучасні оцінки суспільних змін, пов'язаних із прискореним розвитком суспільства, свідчать про кризу у світі професій (мінливі умови

сфери діяльності, руйнування компетенцій, пов'язаних з постійним переміщенням людей), про набуття актуальності проблеми гнучкості професійної діяльності, що стала характерною для розвинутих країн. І навіть професійний досвід із часом втрачає своє значення; ноу-хау, що використовуються на початку професійної кар'єри фахівця, за декілька років втрачають новизну та значення. Така еволюція спостерігається в усьому глобальному світі і, що важливо, відбувається вона за рахунок середніх верств населення й кваліфікованих робітників.

1.4. Психологічні інтенції “освіти довжиною у життя” і “освіти шириною у життя”

Я зістарівся, але все ще хочу багато що вивчити.

Солон (с. 650–555 до н. е)

Людина стала більш обізнаною відносно значення освіти в її житті і вбачає в ній механізм для побудови успішного і якісного власного життя. В суспільстві вже є розуміння того факту, що якщо мова йде про освіту, то це відноситься не тільки і скільки до дитинства і молоді. До освіти формується нове відношення як до людської діяльності, яка відбувається упродовж всього життя людини.

Головна проблема традиційної (формальної) освіти полягає у тому, що люди, здобувши освіту, вважають себе підготовленими для життя у світі. Але поки людина навчалася, виявляється, що ... того світу для життя в якому її готували вже не існує. Отже виникає необхідність перейти від моделі “освіти на все життя” до моделі “освіти протягом всього життя”. Це потребує кардинальних змін у світогляді людини, її психології, у відношенні до нових реалій життя. Але все що пов'язане із психологією людини, її внутрішнім світоглядом важко і складно підлягає змінам.

Про це яскраво демонструє Г. Олпорт у своєму принципі *останньої спроби*, яким він пояснює намагання людини у складних для себе обставинах триматися за конкретну, звичну для неї істину, і захищати її від зовнішніх впливів (загроз) [28]. У своїй концепції функціональної автономії Г. Олпорта (1961) зрілі мотиви особистості розглядаються як різноманітні, само підтримуючі систем, які виникають попередніх систем, але вони функціонально незалежні від них. Г. Олпорт розрізняв два типи функціональної автономії. Перший тип – це стійка функціональна автономія, яка пов'язана із схильністю людей до задоволення своїх потреб звичним чином. Другий тип функціональної автономії відноситься до набутим інтересам людини, її цінностям, інтересам і переконанням. Тому одним із ключових завдань людини сьогодення є здатність до своєчасної реакції на суспільні виклики, пов'язані із науковими та тех-

нічними досягненнями, а, отже, актуальності набуває надання людині можливості навчатися протягом усього свого життя.

Ще більш своєрідну форму перцептивного захисту розглядав М. Лернер як феномен *“віри у справедливий світ”* (Lerner, 1980): людина вірить у те, що особисто із нею без її провини нічого не трапляється, оскільки світ справедливий і у ньому кожний отримує те, що заробив. На основі таких роздумів можливі найбільш різноманітні метаморфози прийняття або відторгнення тих чи інших правил, а отже і поведінки. Про це зазначав і М. Селігмен у феномені *“вивченої безпорадності”*. Руйнування образу справедливості призводить до того, що людина зневірюється у можливостях контролювати свої дії, досягати певних результатів, які від неї залежать. Як наслідок, виникає апатія, поведінка набуває рис *“жертви”*, що є наслідком руйнації віри у справедливий світ. Психологічний механізм перцептивного захисту виступає у такому випадку як найбільш важлива потреба збереження відповідності образу світу, який склався в уяві, реальному світу. Збереження (чи незбереження) такої відповідності не може бути результатом тільки *“когнітивних”* зусиль, а й включає емоційні і мотиваційні процеси.

У жовтні 2000 року у Брюсселі Комісією європейської спільноти було прийнято Меморандум неперервної освіти, у якому була введена нова термінологія: *lifelong, lifelong learning, lifewide, lifewide learning* [54]. В українському словнику опрацьованих термінів *“Лабораторії наукового перекладу”* подаються такі узгоджені визначення.

1. **Lifelong – освіта упродовж життя людини;** акцентує увагу на термін освіти – чи постійний чи періодичний.

2. **Lifelong learning – ціложиттєве навчання;** навчання індивіду протягом усього життя.

3. **Lifewide – всеосяжна освіта;** це теж неперервна освіта, але вона означає освіту *“шириною в життя”*, що збагачує освіту, акцентує увагу на розмах навчання, яке відбувається у будь-якому діапазоні, на будь-якому його тлі.

4. **Lifewide learning – всенагідне навчання;** навчання, для якого людина користується будь-якою життєвою нагодою; таке навчання відбувається у будь-якому життєвому середовищі і акцентує увагу не тільки на неперервності процесу навчання, але й на різноманітності його видів – формальному, неформальному і ін формальному [32].

Психологічний проект освіти протягом життя і освіти шириною в життя ми опишемо за допомогою наступної двовимірної структури (рис. 1.1). Для аналізу таких складових освітнього простору розглянемо проект освіти протягом життя і освіти шириною в життя у психологічній інтерпретації можливостей і поведінки людини згідно означених напрямків.

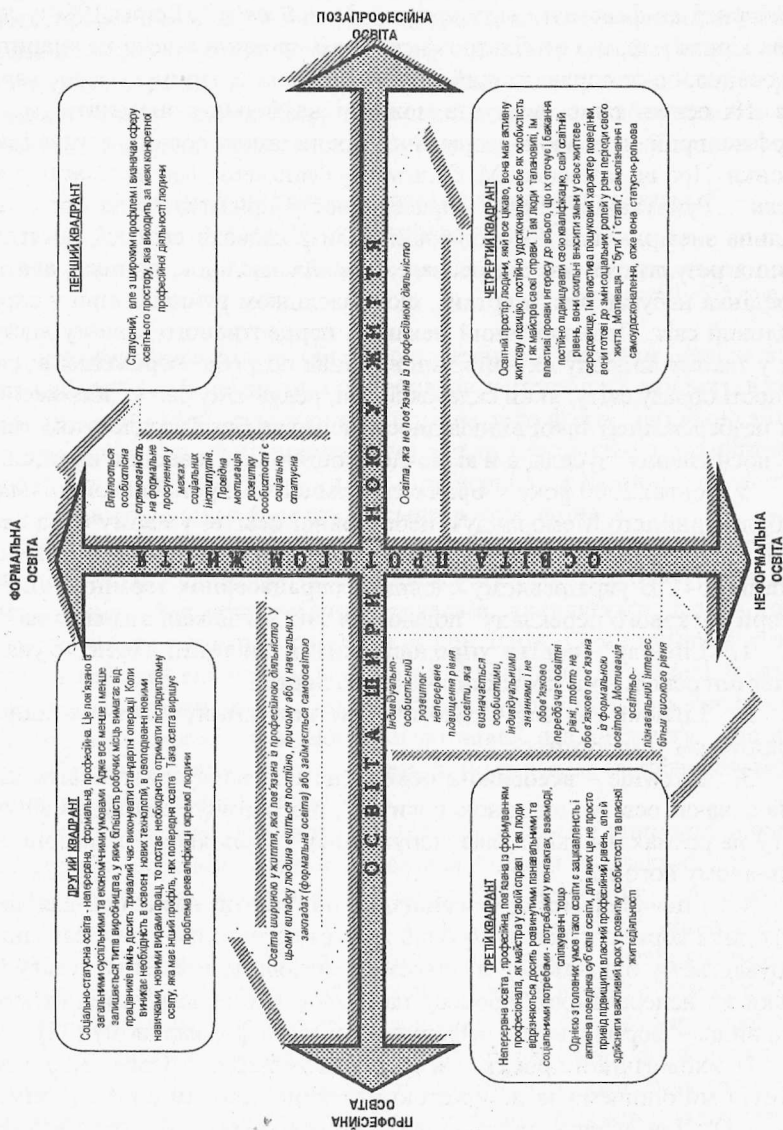


Рис. 1.1. Психологічний проєкт "освіти протягом життя" і "освіти шириною в життя"

Такий проект ми зображаємо у вигляді вертикальної та горизонтальної координатних осей, згідно яких визначаються напрямки розвитку особистості у просторі неперервної освіти.

По вертикалі вверх втілюється особистісна спрямованість на формальне просунення у межах соціальних інститутів. Втілення такого напрямку неперервної освіти може бути представлена такими моделями:

- забезпечення організаційного принципу входження людини в освітню ситуацію протягом усього життя залежно від особистісних потреб та інтересів;

- усунення невикористаних можливостей формальної освіти;

- включення до соціальних процесів (економічних, суспільних, політичних тощо), участь у політичних дискусіях, які сприяють суспільному розвитку та демократизації.

За таких умов освіта сприяє поповненню власних знань, набуттю навичок, формуванню на їх основі нових соціальних відносин і статусів, що робить життя людини більш повноцінним і цікавим, більш тривалим і приємним. Таким чином, **освіта довжиною у життя** спрямована на особистість. На кожному етапі життєвого шляху людина має мати можливість навчатися, задовольняти свої потреби та інтереси, які з віком можуть змінюватися. Для цього необхідно створювати різноманітні організаційні форми освіти.

Розвиток особистості у цьому напрямку є найбільш дієвою допомогою у боротьбі зі змінами, які відбуваються у соціальному, економічному, фізичному, духовному житті суспільства. З кожним новим етапом такого руху по вертикалі змінюється соціальний статус людини, освіта стає ступеневою, етапною, але, разом із тим, не виключає тимчасові перерви, якщо розглядати послідовність: школа-інститут-аспірантура-курси підвищення тощо. Кожна ступінь такої освіти функціонує окремо і, взагалі, завжди існує можливість зупинитися на будь якій із них. Таким чином, провідною мотивацією цього напрямку розвитку особистості є **соціально статусна**. Але реальної неперервності така освіта ні соціально ні психологічно не забезпечує.

Вертикальна інтеграція забезпечує поетапний рух людини у напрямку дошкільної, шкільної, після шкільної освіти, між різними рівнями і навчальними дисциплінами всередині окремих етапів, між різними соціальними ролями, які людина реалізовує на окремих етапах життєдіяльності. Відповідно до цього відбувається розвиток тих чи інших якостей людини (фізичних, моральних, інтелектуальних тощо). Формується динамічний підхід до набуття знань, що передбачає розвиток здатності до асиміляції нових досягнень науки, удосконалення вміння вчитися, стимулювання мотивації до навчання, створення від-

повідних умов для навчання, реалізація творчого та інноваційного підходів.

Вертикальний вектор, спрямований вниз, визначає неперервну освіту, яка пов'язана із індивідуально-особистісним розвитком. Вона передбачає неперервне підвищення рівня освіти, яка визначається особистими, індивідуальними знаннями і не обов'язково передбачає освітні рівні, тобто не обов'язково пов'язана із формальною освітою. Для такої освіти характерним є інтердисциплінарність знання, їх якості і гнучкості, різноманіття змісту освіти, засобів і методик, часу і місця навчання.

Адже, як зазначає С.Д. Максименко, людина, як істота соціальна, має сприймати формальні та змістові вимоги й відповідати на них, але разом з тим вона ніяк не може відмовитися від природних форм людської діяльності та спілкування, які побудовані на особистісних потребах, мотивації, інтересі, намаганні використати й застосувати наявний особистісний потенціал, на особистісній нужді. Нужду вчений окреслює як особливу життєвірну інтенцію, як прагнення бути, жити, продовжуватися в інших. Нужда розглядається як вихідний, всеохопний напружений стан біосоціальної істоти, який спонукає її активність – життя. Креативний компонент особистості перетворює людську нужду на самоціль. І тут відбувається багатовекторний розвиток особистості, реалізація власної нужди в певну її діяльність, а також у її результати [29, с. 15]. Нужда виступає як єдина вихідна інтенційна сила, діяльність якої “запускає” складну систему “особистість” і забезпечує її розвиток як саморозвиток. Вона, ця сила, є унікальним носієм динаміки життя, вона породжує не просто існування, і не просто онтогенез, а зумовлює унікальне явище життя і його розвитку: еволюція життя виявляється спрямованою, і спрямованою в бік постійного ускладнення й прогресу. Таким чином, нужда визначає наявність у біологічній еволюції детермінанти: розвиток виявляється детермінованим не наявним рівнем морфологічної, анатомічної будови чи функціонування, він детермінованим майбутнім – це рух до ускладнення [29, с. 85]. Це явище отримало в сучасній науці назву “ортогенез”. Отже, для цього напрямку характерним є відсутність формальних ступенів, з'являється міжособистісна оцінка, людина може не мати формального рівня освіченості, але у неї характерною є мотивація до самоуправління, до самоосвіти, до самовиховання, до самооцінки. Така траєкторія руху у цьому напрямку освітнього простору здебільшого пов'язана із сферою особистісного інтересу та бажання і її психологічну основу складає поняття змістовного, предметного інтересу. Отже, таку освітню діяльність особистості мотивує **освітньо-пізнавальний інтерес** більш високого рівня. Мотиви такої діяльності

належать внутрішній сфері, яка складає опрeдмeтнeну пoтpeбу та інтeрес.

Розглянемо **горизонтальну ось** нашого схематичного проекту. Він характеризує розвиток освіти шириною у життя. Вектор спрямований **горизонтально вправо** визначає неперервну освіту, яка не пов'язана із професійною діяльністю, а вектор **спрямований горизонтально вліво** характеризує неперервну освіту, яка пов'язана із професійною діяльністю. У цьому випадку людина вчиться постійно, причому або у навчальних закладах (формальна освіта) або займається самоосвітою (неформальна або інформальна освіта). Тут можливі три ситуації. По-перше, людина може залишатися на одному і тому ж формальному освітньому рівні, але при цьому вона удосконалює свою кваліфікацію та професійну майстерність. По-друге, така ситуація характеризує намагання людини підніматися по ступенях і рівнях професійної освіти. При цьому людина може або послідовно сходити по ступенях і рівнях освіти, або якісь рівні і ступені пропустити. Наприклад, можна послідовно отримати початкову, середню і вищу професійну освіту, або після школи відразу вступити до вищого навчального закладу. По-третє, на різних етапах життєдіяльності людина може скористатися можливістю змінити профіль професійної діяльності за рахунок набуття нової формальної освіти – післядипломної освіти. Така ситуація передбачає певні можливості людини у задоволенні її потреб, соціально-економічні умови тощо. **Освіта шириною у життя** складається із трьох організаційних форм і охоплює формальну, неформальну та інформальну освіту. Відповідно до цього формуються відповідні освітні середовища, їх структура та організаційні заходи..

Завдяки такому схематичному поділу ми отримали чотири квадранти, кожному із яких ставиться у відповідність певний психологічний тип людини.

Перший (верхній правий) квадрант ми визначаємо як статусний, але з широким профілем і визначає сферу освітнього простору, яка виходить за межі конкретної професійної діяльності людини. Така людина набуває компетентності завдяки участі у досить різних освітніх середовищах. Тому, до цього квадранта належать люди, які здатні і готові оновлювати, відновлювати і набувати заново нових знань і навичок і, що найважливіше, такий процес супроводжує їх протягом усього життя.

Другий (верхній лівий) квадрант визначає *соціально-статусну освіту* – неперервну, формальну, професійну. Це пов'язано із загальними суспільними та економічними умовами. Адже все менше і менше залишається типів виробництва, у яких більшість робочих місць вимагає від працівників вмінь досить тривалий час виконувати стан-

дартні операції. Але коли у процесі професійної діяльності виникає необхідність в освоєнні нових технологій, в оволодінні новими навичками, новими видами праці, то постає необхідність отримати післядипломну освіту, яка має інший профіль, ніж попередня освіта. Така освіта вирішує проблема рекваліфікації окремої людини і, тим самим, забезпечує вирішення важливих соціальних проблем.

Третій (лівий нижній) квадрант визначає освіту як неперервна, професійну, пов'язану із формуванням професіонала, як майстра у своїй справі. Такі люди відрізняються досить розвинутими пізнавальними та соціальними потребами – потребами у контактах, взаємодії, спілкуванні тощо.

Однією з головних умов такої освіти є зацікавленість і активна поведінка суб'єктів освіти, для яких це не просто привід підвищити власний професійний рівень, але й здійснити важливий крок у розвитку особистості та власної життєдіяльності.

Четвертий (нижній правий квадрант) квадрант ми визначаємо як освітній простір людини, якій все цікаво, вона має активну життєву позицію, постійно удосконалює себе як особистість і як майстра своєї справи. Такі люди талановиті, їм властиві прояви інтересу до всього, що їх оточує і бажання постійно підвищувати свою кваліфікацію, свій освітній рівень, вони схильні вносити зміни у своє життя середовище, їм властива пошуковий характер поведінки. Завдяки підвищенню свого освітнього рівня вони готові до змін соціальних ролей у різні періоди свого життя. Процес пізнання формує у них систему принципів всієї освітньої діяльності людини. Завдяки особистісному, соціальному і професійному розвитку вони розвивають власну систему цінностей, підтримують і поліпшують якість індивідуального і суспільного життя. Таким чином, така освіта виступає ще й інструментом регуляції суспільного знання і носить гуманітарний характер, адже вона сприяє усуненню негативних соціальних негараздів. Така освіта здобувається для того, щоб “бути” і “стати”, мотивами якої є самопізнання і самоудосконалення, отже її можна визначити як *статусно-рольова*.

Слід зазначити, що людина протягом своєї життєдіяльності не фіксується жорстко у тому чи іншому квадранті, вона сама створює траєкторію руху в межах індивідуального освітнього простору. У такому разі освіта людини перетворюється на самокеровану й цілеспрямовану систему. Тобто йдеться про самоспрямовану, самоорганізовану, самокеровану (*self-directed*) освіту, яка відбувається впродовж життя людини та сприяє розвитку її творчого потенціалу, інновацій індивідів, груп, організацій, країн [45].

Така форма організації освіти є вигідною та спонукає до розвитку особистості, до здатності набувати нових знань, будувати власну

траєкторію в освітньому просторі. Це є спробою трансформувати навчання від певних зовнішніх вимог до людини з безпосереднім урахуванням її запитів, інтересів, проблем.

Головними рисами самокерованої освіти є такі:

– самокероване навчання повинно відбуватися в контексті автентичних, комплексних проблем (ті, хто навчається, не захочуть мовчки вислуховувати чийсь відповіді на чийсь запитання), навчання має знаходити дуже корисну для учня діяльність;

– необхідно трансформувати “навчання через необхідність” у “навчання через потребу”, оскільки життєві зміни неминучі, оволодіння повним обсягом знань неможливе, застарівання знань відбувається дуже швидко;

– можливості для навчання позаформальними видами створюються шляхом надання можливостей людині в будь-якому віці брати участь у діяльності широкого спектра;

– підтримка спільно організованого навчання, оскільки можливості мозку окремого індивіда обмежені;

– розвиток навичок і відповідної діяльності, які роблять навчання звичкою всього життя [51, с. 144].

Таким чином, структурна модель неперервної освіти у вигляді трьох секторів (формального, неформального, інформального) включає вертикальний і горизонтальний аспекти. Принцип неперервності освіти (протягом усього життя) передбачає розвиток людини, який не обмежується її віком (часова ось), що забезпечує просторову природу освіти.

Це надає можливості руху людини не тільки по вертикалі (за рівнями), а й по горизонталі, що дає їй можливість здобути додаткову кваліфікацію завдяки будь-якому виду діяльності. Але головним є те, що існує можливість виходу з цієї моделі на будь-якому етапі, що залишає людині можливість будь-яких варіацій подальшого включення до неперервної освіти. Узагальнюючи викладене, ми можемо виміри неперервності освіти (“освіта протягом життя” і “освіта шириною у життя”) репрезентувати як певні напрямки в освітньому просторі, які є провідними компонентами процесу самоорганізації особистості, що характеризуються здатністю людини до самоуправління і реалізуються в її відтворенні, змінах і розвитку. Вибір руху траєкторій в освітньому просторі визначається нагальними потребами та можливостями суб'єктів, відповідно до яких людина має змогу вибору руху в межах відповідного предметно-функціонального квадранта. При цьому результат такого руху завжди різний і залежить від пріоритетних цілей подальшої життєдіяльності.

Отже, ми приходимо до висновку, що засобами і можливостями освітнього простору формується новий спосіб (образ) життя людини, пов'язаний не тільки з її функціонуванням, але й із необхідністю її всебічного розвитку. Такі вимоги сучасності свідчать про те, що професійне функціонування вже не є достатнім для розвитку людини. Професіоналізм передбачає удосконалення і постійного розвитку. В такому разі неперервна освіта – істотний виклик для проектування майбутнього суспільства. Вона розглядається як потреба, а не як можливість або розкіш. Під неперервною освітою слід розуміти не механічний неперервний рух особистості від дошкільної до шкільної, професійної (початкової, середньої, вищої, після вузівської) освіти, а гармонічний процес циклічного оновлення особистості на кожному із етапів розвитку.

Освіта сприяє поповненню власних знань, набуттю навичок, формування на їх основі нових відносин. І все це робить життя людини більш повноцінним, цікавим, більш тривалим, приємним. Це сама дієва допомога у боротьбі з змінами, які відбуваються у соціальному, економічному, фізичному, духовному житті людини. Освіта забезпечує людині практичними механізмами для поліпшення якості життя або її зміни. Освіта упродовж життя людини – можливість компенсації відсутності повної формальної освіти, якою може скористатися людина у будь-якому віці.

Можливості, які забезпечує принцип неперервності освіти, можна окреслити у такому вигляді:

- право на освіту у будь-якому віці;
- забезпечення розумінням наукової картини наколишнього світу, знаннями, уміннями, навичками, необхідними для повноцінної творчої праці, яка б приносила задоволення життям у сучасному суспільстві;
- орієнтація при виборі змісту, форм, методів навчання на інтенси розвитку людини як особистості і як активного і компетентного суб'єкта різних видів діяльності;
- зосередженість діяльності всіх видів навчальних закладів на формуванні і збагаченні таких особистісно значущих якостей, як розвиток інтелектуального потенціалу співгромадян, громадянськість, мобільність, здатність до багатогранної участі у житті суспільства;
- забезпечення перманентності розвитку людини, а тому освіта має стати природною основою способу життя людини у будь-якому віці.

Стратегія освіти протягом життя людини має цілісне і всебічне спрямування. Така освіта не має зводитися просто до інструменту для поліпшення і розширення компетенцій робочої сили і стимулювати

економічне зростання країни. Цілісність підходу до “освіти протягом життя” та “освіти шириною у життя” людини полягає у наступному:

- усунення меж і перешкод між формальною і не формальною освітою; між початковою, середньою, вищою освітою та освітою для дорослих;

- індивідуум має бути готовим до вимог ринку праці, а тому має бути здатним до навчання у будь-які вікові періоди життєдіяльності і брати участь у будь-яких його формах;

- реальні компетенції людини мають бути оцінені також як і формальні кваліфікації. Ті, хто навчається, мають мати можливості брати участь як у формальному так і неформальному навчанні; отримати доступ як до стандартизованим формам освіти так і гнучким. Освіту у формальних контекстах потрібно координувати з неформальним навчанням;

- освіта для дорослих передбачає створення дуже різнорідних груп і їх потреби потрібно вивчати індивідуально; тому має бути створений відповідний вибір методів навчання, адекватним навчальних планів;

- у неформальному вигляді використовуються такі нові методи як проєкти, гнучке вивчення, дистанційне навчання тощо. Є багато форм неформальної дорослої освіти – класи вечора, курси вихідних днів, семінари, щоб задовольнити різних людей у різний час;

- до традиційних тем (вивчення мов, музики і мистецтва, комп'ютеру тощо), неформальна освіта забезпечує доступ до нових і всебічних галузей знання таких як, наприклад, права людини, екологічний захист, охорона здоров'я, соціальне забезпечення, споживчі права тощо. Таким чином, неформальна освіта стає найбільшою цінністю в розширенні інтересу людини до активного життя в демократичному і культурному житті суспільства;

- неформальна освіта також відіграє життєво важливу роль у поліпшенні можливості працевлаштування тих, хто належить до груп ризику і соціального відчуження – за умови, якщо вони сприймають нові підходи і отримують доступ до можливостей освіти протягом життя людини, видаляючи бар'єри, щоб гарантувати доступ до довічних повчальних можливостей.

Література

1. Алексішина І.Ю. Образование в развивающемся мире: поиск новых подходов / И.Ю. Алексішина // Глобальное образование: идеи, концепции, перспективы. – СПб., 1995. – С. 6–12.

2. Бодалев А.А. Психологическую науку на службу практике / А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов, В.В. Лучков // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С. 22.

3. Бондаревская Е.В. Воспитание как возрождение гражданина, человека культуры и нравственности. (Основные положения концепции воспитания...) / Е.В. Бондаревская. – Ростов н/Д: РГПУ, 1995. – 32 с.

4. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондырева // Избранные труды. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2003. – 352 с.

5. Борисенков В.П. Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: [монография] / В.П. Борисенков, О.В. Гукаленко, А.Я. Данилюк. – М., 2004. – 461 с.

6. Борытко Н.М. В пространстве воспитательной деятельности: [монография] / Науч. ред. Н.К. Сергеев / Н.М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.

7. Веряев А.А., Шалаев И.К. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства [электронный ресурс] / А.А. Веряев, И.К. Шалаев // Педагог: наука, технология, практика: электронный журнал / Сибир. отд. Междунар. акад. наук педобразования, Барнаульский гос. пед. ун-т и др. – 1998. – № 4. – Режим доступа: http://www.informika.ru/text/magaz/pedagog/pedagog_4/articl_1.html.

8. Виленский М.Я. Физическая культура в гуманитарном, образовательном пространстве Вуза [текст] / М.Я. Виленский // Физическая культура: воспитание, образование тренировка. – 1996. – № 1. – С. 27–32.

9. Даниленко Л.І. Управління інноваційною діяльністю у загальноосвітніх навчальних закладах: [монографія] / Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – 240 с.

10. Зязюн І. Освітній простір культури в умовах сучасних інформаційних технологій / І. Зязюн // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 3–6.

11. Ильин В.В. Философия богатства: человек в мире денег / В.В. Ильин. – К.: Знания Украины, 2005. – 496 с.

12. Карамушка Л. Концепція психологічного забезпечення управління освітніми організаціями / Л. Карамушка // Освіта і управління: Науково-практичний журнал. – 2003. – Т. 6. – № 4. – С. 69–77.

13. Карамушка Л.М. Психологія освітнього менеджменту: [навч. посібник] / Л.М. Карамушка. – К.: Либідь, 2004. – 424 с.

14. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: [в 2 т.]. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 576 с.
15. Корсак К.В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів: [монографія] / за заг. ред. проф. Г.В. Щокіна / К.В. Корсак. – К.: МАУП – МКА, 1997. – 208 с.
16. Кремень В.Г. Людина і освіта у вимірах економічної цивілізації / В.Г. Кремень // Постметодика. – 2007. – № 1. – С. 2–5.
17. Культурология. XX век: [энциклопедия] / гл. ред., сост. и авт. проекта С.Я. Левит. – СПб.: Унив. кн., 1998. – 446 с.
18. Лиферов А.П. Глобальное образование – путь к интеграции мирового образовательного пространства / А.П. Лиферов. – М.: Педагогика, 1997. – 106 с.
19. Лиферов А.П. Современные проблемы образования и педагогической науки / А.П. Лиферов. – М., 1994. – С. 83.
20. Лиферов А.П. Становление мирового образовательного пространства: сущность, тенденции, проблемы / А.П. Лиферов // Завуч. – 1998. – № 6. – С. 86–90.
21. Марача В.Г., Матюхин А.А. Методологическое значение права в контексте вопросов о гуманитарном знании и образовании // Открытое образование и региональное развитие: проблемы современного знания: [сборник научных трудов по материалам V Всероссийской научной тьюторской конференции] / В.Г. Марача, А.А. Матюхин. – Томск, 2000.
22. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znaniq.org/docs/memorandum.html>.
23. Менегетти А. Клиническая онтопсихология / А. Менегетти. – М.: Слав. Асс. Онтопсихологии, 1997. – 320 с.
24. Мясников В.А. СНГ: интеграционные процессы в образовании [монография] / В.А. Мясников. – М., 2003.
25. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / В.П. Андрущенко, І.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / За ред. В.Г. Кременя. – К.: Наукова думка, 2003. – 853 с.
26. Новикова Л.И., Соколовский М.В. “Воспитательное пространство” как открытая система / Л.И. Новикова, М.В. Соколовский // Общественные науки и современность. – 1998. – № 1. – С. 132.
27. Новикова С.С. Социология: история, основы, институционализация в России / С.С. Новикова. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО “МОДЭК”, 2000. – 464 с.

28. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. – М.: Смысл, 2002.
29. Поппер К. Эволюционная эпистемиология / К. Поппер // Эволюционная эпистемиология и логика социальных наук. Карл Поппер и его критики. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – С. 61.
30. Развитие образования в странах СНГ: [сб. науч. тр.] / В.Г. Безрогов, И.Б. Бекбоев, М.В. Богуславский и др. / под ред. В.А. Мясникова. – М.: Рос. акад. образования. Ин-т теории образования и педагогики, 2000. – 396 с.
31. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.
32. Современный словарь иностранных слов: Около 20000 слов. – М.: Рус. яз., 1992. – 740 с.
33. Соглашение о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства Содружества Независимых Государств от 15 мая 1992 года (997_135): [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://uazakon.com/document/spart85/inx85152.htm>.
34. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество / П.А. Сорокин: [пер. с англ.]. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.
35. Шендрик И.Г. Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И.Г. Шендрик. – М.: АCADEMIA АПК И ПРО, 2003. – 156 с.
36. Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М., 1995. – 759 с.
37. Щедровицкий Г.П. Принципы и общая схема методологической организации системно-структурных исследований и разработок / Г.П. Щедровицкий // Системные исследования. Методологические проблемы. Ежегодник. – М. Наука, 1981. – С. 193–227.
38. Эльконин Б.Д. Кризис детства и основания проектирования форм детского развития / Б.Д. Эльконин // Вопросы психологии. – 1992. – № 3–4. – С. 7.
39. Barro, Robert J. 1991. "Economic Growth in a Cross-Section of Countries." *Quarterly Journal of Economics* 106 (2): 407–444.
40. Boocock, Sarane S. *Sociology of Education*. 2nd Edition. Boston, 1980. – P. 309 .
41. *Challenges Facing Higher Education at the Millennium, Studies in Higher Education*, by Werner Z. Hirsch and Luc E. Weber, eds., Oxford: Pergamon, IAU Press, 1999, xix – 199 p.
42. Coombs P.H. (1968) *World Educational Crisis: a systems approach*, New York: Oxford University Press.
43. Coombs P.H., Prosser C. and Ahmed M. (1973) *New Paths to Learning for Rural Children and Youth*, New York: International Council

for Educational Development. One of several reports involving Coombs that popularized the institutional or bureaucratic categories of informal, formal and non-formal education.

44. Coombs P.H., Ahmed M. (1974) *Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help*, Baltimore: John Hopkins Press.

45. Drucker, P.F. *The Age of Social Transformation. The Atlantic Monthly* (November), pp. 53–80. – 1994.

46. Field, J. (2001). Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 20, 3–16.

47. Fischer, G. (1999). Lifelong Learning: Changing Mindsets”, Proceedings of ICCE 99, 7th International Conference on Computers in Education on “New Human Abilities for the Networked Society”, November 4–7, 1999, Chiba, Japan. pp. 21 – 30.

48. Fordham P. E. (1993) ‘Informal, non-formal and formal education programmes’ in YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2, London: YMCA George Williams College.

49. Giddens A. *Runaway World: The Reith Lectures revisited* [Electronic resource]. – URL: <http://www.lse.ac.uk/Giddens/pdf/10-Nov-99.PDF>.

50. *Lifelong Learning in the Global Knowledge Economy: Challenges for Developing Countries / A World Bank Report* Washington, D.C. – 2003 *The International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank*. – 110 p.

51. *Lifelong Learning: Changing Mindsets* Gerhard Fischer Center for LifeLong Learning & Design (L3D) Department of Computer Science and Institute of Cognitive Science University of Colorado, Boulder.

52. Lucas, R.E. 1988. “On the Mechanics of Economic Development.” *Journal of Monetary Economics* 22 (1): 3–22.

53. Mankiw, N. Gregory, David Romer, and David Weil. 1992. “A Contribution to the Empirics of Economic Growth.” *Quarterly Journal of Economics* 107 (2): 407–437.

54. Memorandum on Life-Long Learning. Working Group “Education and Training Statistics” Meeting, November 13–14, 2000. Eurostat/E3/2000/ETS02.

55. Michael T., Kathleen Bailey, and Rhoda Lau. 1999. *The Book of Knowledge: Investing in the Growing Education and Training Industry*. San Francisco: Merrill Lynch and Co., Global Securities Research and Economic Group, and Global Fundamental Equity Research Department.

56. Michael T., Kathleen Bailey, and Rhoda Lau. 1999. *The Book of Knowledge: Investing in the Growing Education and Training Industry*. San Francisco: Merrill Lynch and Co., Global Securities Research and Economic Group, and Global Fundamental Equity Research Department.

57. Patrinos, Harry Anthony. 2000. "Market Forces in Education." *European Journal of Education* 35 (1): 61-79.
58. Romer, Paul M. 1989. "Human Capital and Growth: Theory and Evidence." NBER Working Paper 3173. National Bureau of Economic Research, Cambridge, Mass.
59. Roszak T., Gomes M., Kanner A. *Ecopsychology: Restoring the earth, Healing the Mind.* – San Francisco: Sierra Club Books. – 1995. – 400 p.
60. Rychen Dominique Simone, and Laura Hersh Salganik, eds. 2001. *Defining and Selecting Key Competencies.* Kirkland, WA: Hogrefe and Huber.
61. Tight M. *Key Concepts in Adult Education and Training,* London: Routledge. – 1996.
62. Tomasz Błaszczuk. *Konwikty dla ubogich ucznióna na śląsku. Saeculum chritianum. Pismo historyczno-spoeczne. Rok XIV. Nr 1. – 2007. – s. 109-119.*
63. UNESCO *Learning to Be* (prepared by Faure, E. et al), Paris: UNESCO. – 1972.
64. UNESCO. *World conference on higher education. World Declaration on Higher Education for the Twenty-First Century: Vision and Action.* Paris, 1998.
65. Vawda, Ayesha, and Harry Anthony Patrinos. Forthcoming. "Private Education in West Africa: The Technological Imperative." *Journal of Educational Planning and Administration.*

РОЗДІЛ II ОСОБИСТІТЬ

У СХІДНОСЛОВ'ЯНСЬКОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ: ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

2.1. Витоки східнослов'янського освітнього простору

Про такий феномен, як слов'янський культурно-освітній простір, почали говорити мовою науки з часів державно-політичного дроблення слов'янського світу. Саме цей процес посилив інтерес до духовних основ слов'янської культури. Вісімнадцятирічний період державної незалежності України, Росії та Білорусі – доволі незначний проміжок часу у порівнянні з більш, ніж тисячорічною історією становлення і розвитку цих країн в межах єдиного культурно-освітнього простору. Східнослов'янська культура сьогодні звільнилася від централізованої влади однієї держави і почала власне існування, самовизначення у своєму розвитку. Нині загально визнаним є той факт, що східнослов'янський освітній простір – унікальне й самобутнє світове явище, та дослідити його специфіку, а відтак – можливості й перспективи подальшого розвитку, – неможливо без занурення в історію його творення.

Особистий початок завжди яскраво виказував себе саме на слов'янській освітній ниві навіть у ті часи, коли особиста ініціатива пригнужувалася в житті політичному чи соціальному. Ще з часів Київської Русі стимулом цьому слугувало християнство, адже для його глибокого розуміння освіта є необхідною умовою. Цим, до речі, й керували батьки, коли, у відповідності до статей “Руської правди” [36], готували своїх дітей до трудової й сімейної діяльності, віддавали в “учіння”. Літописні відомості про “учіння книжне” отримали різноманітну інтерпретацію у істориків освіти.

Яскравий приклад дієвості особистого початку – створення чи не найпершого педагогічного документу власне дидактичного (від грецького διδακτικός – повчального) змісту – “Поучення” Володимира Мономаха [30], що був частиною Лаврентєвського літопису (документ датовано близько 1117 року) і адресувався саме читачам-підліткам. Сам літопис охоплює широке коло різноманітних історичних явищ і подій та свідчить про відповідний рівень розвитку суспільної думки Київської Русі. “У достовірності відомостей (Лаврентєвського літопису) немає жодних підстав сумніватися [65, с. 520],” – зазначає один із перших його дослідників М. Лавровський. Як відомо, автор “Поучення” – видатна особистість, князь чернігівський, переяславський, київський Володимир Всеволодович Мономах (1053–1125), не-

пересічна людина, яку сьогодні ми б схарактеризували сталим словосполученням “людина європейського рівня освіти й мислення”, та для правителів Західної Європи XI–XII ст. знання, наприклад, іноземних мов було винятковою якістю (європейські письменники вбачали в тому особливу заслугу і три століття потому пишалися знаннями германського імператора Карла IV, який опанував декілька іноземних мов). Батько ж Мономаха, Всеволод Ярославич, вільно спілкувався п’ятьма європейськими мовами: “... *яко же бо отець мой, дома сБдя, изумБяше 5 языкъ, в том бо честь есть от инБхъ земля* [30, с. 154]”. Для автора “Поучення” батьківський приклад є найсуттєвішим виховним засобом.

Гуманістична концепція освіти та потрактування мети виховання (не лише сімейного) виводилися Мономахом із ставлення людини до Бога, який сприймається ним як вічний особистісний початок і ключ до розуміння кожною людиною сенсу свого буття: “*Научися, вБрный человек, бити благочестю дБлатель, научися, по евангельскому словеси, “очима управленье, языку удержанье, уму смБренье, тБлу порабоженье, гнБву погублене, помысль чисть имБти, понужаяся на добрая дБла, господа ради; лишаемь – не мьсти, ненавидимь – люби, гонимь – терпи, хулимь – моли, умертви грБхъ”* [30, с. 150]”. Дієвість педагогічних настанов підсилюється завдяки використанню такого прийому, як посилення на життєвий досвід автора: “*Унь бБх, и старБхся, и не видБхъ праведника оставлена, ни сБмени его просяща хлБба* [30, с. 148]”. Нам видається цілком виправданим твердження, що саме князь Володимир Мономах першим на східнослов’янському терені зумів поєднати гуманні, християнські ідеали виховання зі щоденними потребами людини, адже для спасіння душі, як свідчить зміст “Поучення”, однієї віри замало, потрібні добрі справи та щоденна праця.

Свого часу дослідник культури доби Київської Русі, академік Д.С. Ліхачов мав підстави стверджувати, що в давньоруській літературі, і не лише в ній, “авторський початок був приглушений” [30], відсутні яскраві “ефекти геніальності”: “... хор, в якому зовсім немає чи дуже мало солістів і в основному панує унісон [30, с. 6]”. Тим не менше, справедливою є й наступна ремарка: “приглушений”, бо коло слухачів, а тим більше, коло тих, хто “дослухається”, було не надто широке. Та завжди знаходилися особистості, які внаслідок виховання й отриманої освіти відігравали найважливішими проблемами свого часу, мали громадянську мужність та громадянську відповідальність. У цьому зв’язку достатньо, наприклад, пригадати “Настанову тверського єпископа Семена” [30, с. 376–380], в якій автор наполегливо

пронагує ідею абсолютної відповідальності влади (в особі князя) перед Богом та людьми.

На східнослов'янському освітньому просторі XIII–XIV ст. домінуючим є інтерес до морально-етичних проблем. І дедалі більше цей інтерес відсуває на другий план проблеми, пов'язані з удосконаленням змісту та методів навчання, як початкового, яке здобувалося переважно в родинному колі чи з учителем-наставником, так і навчання “підвищеного типу”, яке здобувалося в монастирях. Поширеним був інститут годувальництва. Годувальники відповідали за розумове, моральне, фізичне виховання дитини, привчали хлопчиків до військової справи; годувальниця мала піклуватись про малих дітей у заможних родинах – годувати та дбати про здоров'я маляти. М.В. Денисенко у своєму дослідженні вказує, що, починаючи з XIII ст., функції домашнього наставника виконували так звані “дядьки”. Вони навчали переважно елементарним знанням (читання, письмо, рахування), співу. Домашніми наставниками могли бути і священники, які забезпечували релігійне виховання дітей із заможних родин. У нижчих верствах населення освітою дітей займалися батьки або старші члени родини [24].

На початку XIV ст. західні слов'янські князівства увійшли до складу Великого князівства Литовського, в якому основну масу населення до Люблінської унії склали білоруси й українці, державна мова – старослов'янська, на ній і здійснювався процес навчання. Грамоті вчили за церковними рукописними книгами, які на той час були переобтяжені старослов'янськими та грецькими словами. Мова цих книг дуже відрізнялася від мови розмовної. Перше коло навчання завершувалося тим, що учень вчився читати окремі фрази. Для більшості учнів це коло навчання перетворювалося на останнє, лише незначна кількість дітей просувалася далі.

У цей час в Західній та Центральній Європі починає зароджуватись університетська освітня культура: в XIII ст. відкрито 19 університетів, на кінець XIV ст. до цього списку додалося ще 25 [25]. Найстаріші університети західнослов'янських земель – Празький (1348 рік заснування) та Краківський (1364 р.). Аналогічних феноменів на східнослов'янських теренах ми не маємо, російський учений, академік О.І. Піскунов пояснює це тим, що в Західній Європі тогочасний освітній процес орієнтується на озброєння молоді інструментами пізнання, методами раціональних доказів, а у східних слов'ян продукується ставлення до знань (книжних знань насамперед) як до духовних скарбів: “На Заході формується прагнення *розуміти* та *дослідити* (курсив наш) Священне писання, а на Сході – *слідувати* йому [34, с.154]”.

Та не всі східні слов'яни втамовували прагнення до знань виключно читанням церковних книг. У вищих навчальних закладах то-

гочасної Європи рік від року збільшувалася кількість студентів – вихідців з українських та білоруських земель, що внаслідок уній поступово ставали частиною Польсько-Литовської держави. Хроніки Краківського університету свідчать, що в 1410 р. при університеті було створено спеціальну бурсу (гуртожиток), в якому україно-білоруське земляцтво посіло чільне місце [62, с.33]. Студентом Краківського університету стає Юрій Котермак (Дрогобич) (бл. 1450–1494), тут він послідовно отримує ступіні бакалавра, магістра, займається викладацькою роботою зі студентами молодших курсів. Досягнувши усього, про що тільки може мріяти молода людина із Дрогобича, Котермак вирушає до італійської Болоньї, де в місцевому університеті у 1478р. здобуває ступінь доктора філософії. Коло наукових інтересів “Георгіуса з Русі” – філософія включно з астрономією та медициною. Вершиною педагогічної кар’єри Юрія Котермака дослідники вважають обрання його ректором Болонського університету шляхом відкритого голосування студентів та викладачів. Така процедура обрання ректора була традиційною для всіх європейських університетів. Повернувшись до Краківського університету (1488р.), Юрій Котермак викладає медицину, серед його студентів – юний Миколай Копернік. Будучи не лише талановитим ученим, викладачем, а й організатором освітньої справи, Котермак бере активну участь у видавництві перших слов’янських кириличних книжок разом з Василем Пінським та, як припускаються деякі дослідники, ймовірно, з Павлом Русиним, який очолював кафедру римської літератури в Краківському університеті [62].

Активується діяльність видатних представників білоруської культури – Миколая Гусовського, Франциска Скорини, Симона Будного, Василя Тяпинського. Широкому науковому загалу є більш відомим прізвище білоруського першодрукаря, мислителя-гуманіста Франциска Скорини (Францыск Скарына) та його “Бивлія руска выложена доктором Франциском Скориною из славного граду Полоцка, Богу ко чти и людем посполитым к доброму наученію”, Микола Гусовський (Микола Гусоўскі) перебуває дещо у затінку свого видатного сучасника. А між тим, надзвичайно цікавим з педагогічної точки зору є його збірник “Пісня про зубра”, присвячений королеві Боні Сфорца, дружині короля Сигизмунда I. Збірник написаний класичною латиною. М. Гусовський створює ідеал діяльної вільної особистості, виступає як популяризатор вітчизняної історії й культури. Білоруські дослідники його творчості позиціонують мислителя як прихильника морально-етичного вдосконалення суспільства, з цією метою М. Гусовський пропагує систему латинської європейської освіти, у вихованні велику роль відводить спілкуванню з природою, мистецтву і наукам: “Держава спирається більше на доблесть духу, аніж на силу тіла, про

ни свідчать як греки, так і римляни. Найбільш могутніми вони були тоді, коли розквітали науки. А як тільки почали зникати таланти, сили занепадали, із занепадом останніх обвалилася й держава [2, с.57]”. Симон Будний, Василь Тяпинський, Ян Ліциній Намисловський у своїх творах розглядають учня як індивідуальну мислячу особистість, почуття й розум якої треба розвивати, а особисту гідність поважати.

Сучасні вітчизняні науковці (В.В. Тригубенко) вважають, що науково-педагогічна спадщина українських та білоруських просвітителів цієї доби є “окремим масивом новолатинської літератури, проїнятої ідеями італійського Відродження [62, с. 35]”. Таке твердження можна розглядати як підтримку концепції всесвітнього Відродження, яку не підтримували видатні російські дослідники наприкінці минулого століття (С.С. Аверинцев [1], В.І. Рутенбург [50] та ін.), наполягаючи, що спроби поширення терміну “Відродження” щодо східнослов'янської культури XVI – початку XVII ст. “стирають не тільки всю специфіку цього реального і глибоко змістовного явища, а й неповторну цінність культурних явищ інших країн... [50, с. 233]”. На користь концепції європоцентризму свідчить збільшення кількості авторських праць, які мають освітній, виховний характер: польською мовою (у першій половині XVI ст. завершилося словникове й граматичне оформлення польської літературної мови [51]) друкуються книги Миколая Рея “Правильне зображення чесної людини”, Яна Кохановського “Леший”, Анджея Моджевського “Про виправлення Речі Посполитої” та інші.

У XVI ст. в українських та білоруських землях, що увійшли до складу Речі Посполитої, спостерігаємо справжній освітньо-гуманітарний прорив – з'являються й поширюються братства зі своєю мережею братських шкіл, створюються нові підручники, розквітає полемічна література. Як відомо, братства – це позастанові релігійні та культурно-просвітницькі об'єднання свідомих громадян, які утворювалися на територіях теперішніх України й Білорусі задля захисту православної віри, національної культури, поширення освіти рідною мовою. Братський рух найперше виникає серед західних слов'ян як відгалуження (або різновид) протестантського руху. Найбільш відомою для освітян є чеська (моравська) братська община, в якій формувалася педагогічний світогляд геніального слов'янського мислителя Я.А. Коменського. Поява ж на східнослов'янських теренах українських та білоруських братств була зумовлена інтенсивною колонізацією українських і білоруських земель, покатоличенням мешканців, збільшенням кількості протестантських шкіл, єзуїтських колегій на Південно-Західних землях Речі Посполитої. На цей період польські

королі добре усвідомлювали, що освіта є, перш за все, знаряддям державності.

Керуючись намірами зберегти свою етнічну сутність і свою віру українці, жителі Львову й активісти Львівського Успенського братства міщани Юрій Рогатинець, Дмитро Красовський, просвітителі Стефан та Лаврентій Зизані у 1568 році з власної ініціативи відкривають братську школу. Очолює її Арсеній Еласонський. Саме діячі Львівської братської школи зуміли поєднати “схід та захід” слов’янського освітнього простору: будучи обізнаними щодо особливостей здійснення навчально-виховного процесу в католицьких та протестантських навчальних закладах, вони зуміли творчо переосмислити їхні організаційно-педагогічні здобутки та створити самобутні національно-релігійні навчальні заклади. Як відомо, Львівська братська школа стала взірцем для відкриття шкіл такого типу в українських та білоруських землях, а її статут “Порядок шкільний” [36], основна частина якого укладена А. Еласонським, – найцінніший педагогічний документ тієї доби. Дописувачі статуту обумовлюють, що “Багатий над убогим нічим не має бути вищий у школі, тільки самою наукою, а плоттю всі рівні; всі-бо є у Христа брати, від однієї голови Христа; жоден-бо член, як око руці, а рука нозі не може сказати: “Не треба мені тебе”. Учити дидакал і любити має всіх дітей однаково, як синів багатих, так і вбогих сиріт, і котрі ходять по вулиці, поживи просячи; як котрий, відповідно сили, навчається, тільки це пильніше одного, аніж другого навчати... [36, с. 62]”. Маємо глибокі наукові розвідки щодо визначальних особливостей діяльності братських шкіл, їхнього впливу на становлення східнослов’янського освітнього простору (М. Возняк, О.О. Любар, Є.М. Мединський, Б.Н. Митюров, П.К. Яременко та ін.). Дослідники визначають наступні характерні риси роботи українських і білоруських братських шкіл XVI–XVII ст.:

1. Демократичний характер братської школи як освітнього закладу. Школи були загальнодоступними, в них навчались діти різних верств населення. Проголошувався принцип рівності всіх учнів (“Усі рівні перед Богом”) незалежно від матеріального й соціального стану батьків. Стосунки між учителем та учнем визначались успіхами останнього, а критерієм оцінки виступали знання, а не матеріальні статки. Існування школи, в основному, забезпечувалося добровільними пожертвуваннями членів братства та невеликою платнєю. Діти з бідних сімей та сироти навчались безкоштовно.

2. Релігійно-моральна та національно-патріотична спрямованість навчально-виховного процесу братських шкіл. У братських школах панував православний дух: день розпочинався й закінчувався молитвою, додержувалися всі свята, пости. Навчання в братській

школі велося рідною мовою. Учителі братських шкіл (дидаскали або бакалаври) служили не тільки школі, а й церкві, беручи безпосередню участь у службах Божих. Учитель повинен бути взірцем не лише зовнішньої вченості, а й релігійності та добродієчості. Читаємо у Львівському статуті: “Дидаскал, або ж учитель, цієї школи має бути благочестивий, розумний, смиренномудрий, лагідний, стриманий, не п’яниця, не блудник, не лихвар, ані срібллюбєць, не чародій, не байкосказатель, не посібник ересям, але людина сприятлива благочестю, образ добрих, і в цьому себе має подавати не тільки в отих добродійностях – нехай будуть учні як учитель їхній [36, с.61]”. Дидаскали й учні склали історичні вірші, в яких прославляли подвиги запорізьких козаків, брали участь у шкільних вертепах. Ці заходи сприяли створенню “чуття єдиної родини”, та виховання не було й не могло бути ідилічним, не виключалися, як стверджують І. Крип’якевич та В. Радзикевич [35], і тілесні покарання, як правило, підтримувалася сувора дисципліна.

3. *Чітка й послідовна організація навчання та тісний зв’язок з батьками учнів.* Братську школу очолював ректор, йому допомагали наглядачі (надзорці), які здійснювали контроль за роботою вчителів, займалися питаннями матеріального забезпечення школи і бурси (гуртожитку) при ній. Ректора й учителів обирали братчики. При вступі дітей до школи укладалася письмова угода між батьками (або опікунами) й школою в особі ректора за підписами двох свідків. В угоді обумовлювалися обов’язки сторін щодо виховання й навчання дитини (окреслювався обсяг знань, які повинен засвоїти учень, батьки ж зобов’язувалися забезпечити регулярне відвідування учнем школи). Обов’язком батьків також була щоденна перевірка домашнього завдання. Себто, взаємини батьків і школи ґрунтувалися на певній юридичній основі. Панувала групова організація навчання, на першому етапі учні як правило, ділилися на три частини у залежності від набутих знань, умінь, навичок. З XVII ст. використовуються елементи класно-урочної системи: навчальний рік розпочинається на початку осені, здійснюється ділення учнів на класи, введення канікул, у деяких школах (Львівська, Луцька) практикуються щорічні іспити тощо. Улітку заняття в братській школі розпочинаються о дев’ятій годині ранку, а в зимові дні дидаскал сам визначає час початку заняття. Існувала система чергових, які готували приміщення до занять; якщо когось із учнів не було в школі, вчитель посилав чергового з’ясувати причину відсутності. Дослідник минулого століття Б.Н. Митюров у праці “Педагогічні ідеї Я.А. Коменського на Україні” звертає увагу на ймовірну обізнаність видатного чеського мислителя щодо діяльності українських та білоруських братських шкіл, адже життя Я.А. Ко-

менського протягом двадцяти восьми років було пов'язане з польським містом Лешно, під час своїх численних подорожей він цікавився питаннями організації шкільної справи в українських та білоруських землях.

4. *Грунтовність шкільної освіти, орієнтація на кращій західноєвропейській досвід шкільного навчання.* Програмою навчання в братських школах передбачалося вивчення дисциплін трівіуму (граматика, риторика, діалектика) й квадривіуму (арифметика, геометрія, астрономія, музика). Базовими, як і в країнах Західної Європи, вважаються дисципліни тривіуму, підвищена увага приділяється граматиці. Окрім “семи вільних мистецтв” вивчали також старослов'янську (слов'янську книжну), грецьку мову. Використовуються такі методи, як бесіда, диспут, обопільне навчання. Як правило, після обіду школярі повторювали вивчене зранку, виконували завдання самостійної роботи, відповідали на запитання одне одного. Велика увага приділялась вивченню музики, а саме – хоровому співу.

Методичне забезпечення педагогічного процесу в братських школах здійснювали найкращі вчителі, видатні просвітителі. Це – час написання таких праць, як “ГраMATика словенська” й “Наука ку читанню и розумінню писма словенскаго...” (1596) Лаврентія Зизанія, “Лексіконь славеноросскій и именъ тлькованіє” (1627) Памви Беринди, “ГраMATики словенської” (1619) М. Смотрицького, “Зерцало богослов'я” (1602), “Євангеліє Учительное” (1619), “Перло многоцінне” (1646) Кирила Транквіліона-Ставровецького [62].

Наприкінці XVI – на початку XVII ст. в Україні та Білорусії діяло близько п'ятдесяти братських шкіл: окрім Львову та Луцька, в Перемишлі, Кременці, Кам'яні-Подільському, Городку, Бресті та інших містах. У цілому зміст навчання і виховання в братських школах значною мірою був пронизаний ідеями гуманізму, про що свідчить інтерес до античної літератури й філософії, звернення до європейської філософської думки.

У межах же нашої роботи підкреслимо наступну тезу: саме демократичний характер діяльності братських шкіл спонукав до появи яскравої плеяди видатних особистостей – просвітителів XVI–XVII ст. Спільним для педагогічної діяльності педагогів-мислителів цього періоду можна вважати:

- інтерес до духовних та громадянських проблем, пов'язаних з навчанням та освітою молоді (Памво Беринда, Кирило Транквіліон-Ставровецький, Іван Вишенський);

- чільну увагу до питань змісту та методів навчання (Арсеній Еласонський, Герасим Смотрицький, Іов Борецький);

- опікування методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, зокрема, розробкою підручників, які швидко поширилися в

в Україні, Білорусі, а також в Московській державі та Молдові (Іванко Беринда, Максим (Мелентій) Смотрицький, Лаврентій та Стефаній Зизаній).

Уніатський рух спричинив сплеск полемічної літератури, більша частина якої й донині слугує дидактичним матеріалом шкільного навчання. Серед полемічних літературних пам'яток вирізняються праці Я. Воронького "Протестація", З. Копистенського "Палінодія", Г. Смотрицького "Ключ царства небесного", І. Вишенського "Послання до Єпископів".

Можна погодитися з думкою тих дослідників [62], які вказують, що характерною рисою освітнього, культурного життя українців та білорусів у Польсько-Литовську добу стало поступове утвердження ідей громадянського гуманізму, тобто ідей спільного блага громади, піднесення авторитету рідної мови, виховання молоді на принципах патріотизму. Засновники й діячі братського руху сприяли формуванню так званого "ренесансного індивідуалізму". Характерним його проявом було усвідомлення важливості власної діяльності для певної громади, власної творчості, значення особистого авторства й особистої відповідальності.

Особистий початок яскраво виказав себе у появі так званих перших протоакадемії – Острозької (1576 р.) та Київської (1632 р.). Зініціював появу острозького культурного осередку князь Костянтин-Василь Костянтинович Острозький (1526–1608), один із найбільших магнатів польсько-Литовської держави, відомий меценат, воєвода вінницький, нащадок Володимира Святославича. Постать ця є унікальною для східнослов'янського освітнього простору кінця XVI ст. Будучи однією з найвпливовіших осіб Речі Посполитої та відчуваючи за собою подих століть, князь Острозький відкриває на власні кошти школу вищого типу. Очевидно, він мав на меті відновлення колишньої слави слов'янських земель і добре розумів гасло, що саме освіта є знаряддям державності, а її зміст та характер проєктують долю нації. Дослідники (Є. Немировський, І. Мицик) зазначають, що від часу відкриття простежується унікальна ознака Острозького культурно-освітнього центру (який, окрім академії, включав ще літературно-публіцистичний гурток та видавництво) – це залучення до співпраці діячів різних конфесій, ідеологічних та політичних орієнтацій, яке відбувалося за умов домінуючого православного спрямування діяльності острозького осередку. З діяльністю Острозької школи-академії пов'язані долі українців Герасима Смотрицького та його синів, Іова Воронького, Василя Суразького, Клірика Острозького, Дем'яна Наливайка, білорусів Івана Федорова та Андрія Римши, випускника Римського Грецького колегіуму грека Мануїла Мосхопулоса та його спів-

вітчизників Діонісія Палеолога, Діонісія Раллі та Євстахія Нафанаїла. Тут викладають поляки Ян Лятос (математик, професор Краківського університету), Мартин Броневський (полеміст та літератор). Ідея полікультурності освіти (якщо правомірно використати цей сучасний термін щодо навчального закладу XVI ст.) відбивається й у загальній спрямованості навчальної роботи Острозької школи-академії. На думку І. Мицик, тут сповна вдалося зреалізувати ідею тримовного ліцею, яка була чи не найперше в європейській історії виказана Еразмом Роттердамським: вивчали тут слов'янську, грецьку, латину, навчальна програма була зорієнтована на вивчення “семи вільних наук” у православному потрактуванні.

Значна віха в розвитку освіти та консолідації східнослов'янського освітнього простору – поява книгодрукування. До появи першодруків панує рукописна книга, витвір малярства. Українським першодруком вважається “Апостол”, надрукований у 1574 р. Іваном Федоровим у Львові. Невдовзі І. Федоров переїздить до Острога, де Костянтин Острозький вирішує видати повний текст Біблії, який готувався до друку близько 30 років. Просвітителами острозького гуртка була проведена грандіозна попередня дослідна робота щодо перекладу слов'янською книжною грецьких автентичних текстів. Діяльність Острозької друкарні була плідною. Окрім Біблії, тут були надруковані: “Читанка”, “Буквар” (1574), що складався з двох частин: азбуки та матеріалів для читання, “Новий Заповіт з Псалтирем” та інші книги. У післямові до “Букваря”, яка називається “Звернення до батьків і дітей”, містяться певні методичні поради: вказується, що цією книгою можуть користуватися діти та батьки, оскільки навчання грамоті – справа родинна.

Після занепаду Острозького культурного осередку центр розумового просвітницького руху на початку XVII ст. переміщується на схили Дніпра. У 1615 р. було створено Київську братську школу, яка стає на довгі часи ідейно-культурним осередком українців. Першим її ректором став Іов Борецький, який раніше очолював Львівську школу. З братською школою в Києві пов'язані імена таких видатних діячів культури, як Мелетій Смотрицький, Касіян Сакович, Захарія Копистенський та ін. Діяльність Київського братства постійно підтримувало Військо Запорізьке. У 1615 р. гетьман П. Конашевич-Сагайдачний (колишній учень Острозької школи-академії) з “усім військом” вступив до Київського братства і взяв під захист братську школу. Кожний козак вносив 6 грошів вступних і 1,5 гроша щомісячно, які йшли на потреби братства та розвиток освіти [43]. Майже всі свої кошти гетьман заповів Київській, Львівській і Луцькій братській школам. У Києві також працювали друкарні (Лаврська, друкарня білоруса Спиридона Соболя та інші).

У 1631 р. київський митрополит Петро Могила заснував Лаврську школу як навчальний заклад європейського типу. Через рік, себто у 1632 р., він об'єднав її з Київською братською школою, створивши Київську колегію, яка пізніше стала називатися Києво-Могилянською академією. Як пише Микола Костомаров, “з настанням діяльності Петра Могили розумовий рух в українських землях одержав новий поштовх і нову силу [40]”. Кошти на розбудову Київської колегії (будівля для занять та бурси – гуртожитку для студентів, бібліотеку, виплати викладачам тощо) надійшли від братчиків та особисто від Петра Могили. Пізніше чільно опікувався справами колегії гетьман І. Мазепа.

Києво-Могилянська колегія за змістом навчальних програм і рівнем викладання відповідала вимогам європейської вищої освіти. Численні праці науковців присвячені аналізу навчального процесу колегії (Г. Дороніна, О. Немирович, С. Сисоева, С. Сірополко). Аналізуючи зміст та структуру навчального процесу колегії, варто спиратися на праці М. Костомарова (зокрема, його дослідження “Київський митрополит Петро Могила” [40]) та Сильвестра Косіва, сучасника й соратника П. Могили (його твір “Екзегезіс” присвячений початкам колегії). Київська колегія за часів ректорства Петра Могили являла собою навчальний заклад, структура якого об'єднувала дві конгрегації – нижчу та вищу. Нижча конгрегація містила 6 класів:

1 клас – фара (аналогія) – початкове знайомство з книжною слов'янською, латинською та грецькою мовами; перший клас вважався підготовчим, від тих, хто вступав до цього класу, вимагалось володіти елементарними знаннями (читання, письмо, лічба);

2 клас – інфіма – студентам надавалася первинна наукова інформація про оточуючий світ, продовжувалося вивчення трьох мов;

3 клас – граматика – поглиблене вивчення граматичних правил трьох мов (на перший план висувається латинська граматика, її вчать за підручником Е. Альвара, як і в навчальних закладах Західної Європи);

4 клас – синтаксима – вивчення граматики й синтаксису трьох мов, катехізису, арифметики, малювання, нотного співу, музики;

5 клас – поезії – виклад основ піітики, вправи у римуванні. Учні діставали ґрунтовну гуманітарну підготовку; вивчалася теорія складання віршів;

6 клас – риторика – мистецтво красномовства, література.

(Пізніше Ф. Прокопович читає у п'ятому-шостому класах окремі курси географії та історії).

У вищій конгрегації було два класи:

1 клас – філософії – логіка, фізика, метафізика, геометрія, астрономія (вивчалася за системою Аристотеля);

2 клас – богослов'я – гомілетика (частин риторики, що викладає правила побудови церковної проповіді), самостійне складання проповідей, написання і публічний захист трактатів [40, 54].

У класі богослов'я учні вивчали систему Фоми Аквінського. Основу навчання в колегії становила латинська мова: “Грецька – для свята, латина – для життя”, – казав Петро Могила. Серед навчальних дисциплін пріоритетне місце посідає риторика, в чому, як вважають деякі сучасні філософи, виявилися гуманістичні пріоритети у сфері знань. Адже “слово” тлумачилося київськими риторами одночасно як “знання” і “доброчесність”. Риторика в атмосфері Києво-Могилянської академії посідала більш чільне місце, тоді як логіка поступалася перед нею, оскільки остання є мистецтвом “доведення” (холодно-безстороннього, об'єктивного), перша ж як мистецтво “переконувати” більше відповідала українській національній (екзистенціальній) традиції своєю апеляцією не стільки до “голови”, скільки до “серця” [41].

Суттєвою новацією стала систематична організація контролю за якістю навчальної роботи спудеїв. Краці з них призначалися аудиторами, які мали наглядати за навчальною працею групи своїх однокласників. Аудитор фіксував успіхи кожного на спеціальному аркуші – ераті. Цей аркуш з відомостями регулярно подавався викладачеві. Якщо аудитор оцінював роботу не об'єктивно, плив по течії панібратства, його позбавляли цього доручення й піддавали покаранню. Знання аудиторів контролювали краці учні цієї ж групи [54].

Києво-Могилянська академія від часів її заснування була вищою школою загальноосвітнього характеру. До неї йшла навчатися молодь всіх станів суспільства, починаючи від шляхти й козацької старшини і закінчуючи міщанами й селянами. Полікультурний характер закладу стає очевидним внаслідок аналізу етнічного стану студентів: крім українців, до колегії йшли вчитися білоруси, росіяни, румуни, болгары, серби, греки. Вона була єдиним вищим навчальним закладом Східної Європи, де готувались кадри для всього православного світу. Академія відіграла значну роль у розвитку освіти, науки і культури в Україні XVII–XVIII ст.

Випускників Київської колегії активно потребував слов'янський освітній простір. Є. Славинецький, А. Корецький-Сатановський, С. Полоцький на запрошення московського царя Олексія Михайловича розгортають свою просвітницьку діяльність у землях Московської держави. Таке потужне “десантування” вихідців з українських та білоруських земель викликане тим, що Московська держава на той час не має свого осередку підготовки освічених людей, знавців грецької, латини. Про Симеона Полоцького (Самуїла Петровського-Ситніановича), уродженця м. Полоцька, О.І. Піскунов пише: “Незвичайним

для Росії мислителем-педагогом являється він у своїх творах, які містять ідеї про те, що філософія є “наставницею норову”, про необхідність самопізнання як шляху до розуміння людської душі і як початку загального знання, думки про виправдання людини перед Богом щоденною, активною працею [34, с. 173]”. Саме С. Полоцький у творі “Привілея” (1682) подає проект створення Московської Слов'яно-греко-латинської академії (цей заклад був відкритий у 1687 р.) за зразком Києво-Могилянської колегії. Педагог також є дописувачем праць “Обід вечірній”, “Вечера душевна”, “Книжица вопросов и ответов, иже в юности сущим зело потребны суть”.

Педагог, філолог, письменник і перекладач Є. Славинецький одним із перших зрозумів важливість популяризації західноєвропейських наукових надбань у східнослов'янських землях: він перекладає з латини сучасною для нього російською “Космографію” М. Коперника, праць А. Везеля щодо медичних порад, географічного “Великого Атласу” І. Блеу. Вінцем педагогічного доробку Є. Славинецького дослідники вважають популярний переклад твору Еразма Роттердамського “Громадянство звичаїв дитячих”. Дбаючи про поширення прогресивних західноєвропейських педагогічних ідей на східнослов'янських теренах, Є. Славинецький фактично запозичує у геніального європейця лише провідну ідею твору, викладаючи її доступно для читачів мовою, включає у текст власної праці приклади з московського побуту. У 164 запитаннях та відповідях читачам пропонуються основні правила поведінки дитини в школі та суспільстві; норми побуту, вимоги, яких слід додержуватись у спілкуванні з дорослими, шляхетні манери, особиста гігієна, відпочинок, дитячі ігри – таке коло питань, відповіді на які надає автор книги. Цікаво, що в тогочасній Московській державі не використовуються терміни учитель, педагог. Майстрами грамотності зазвичай називали помічників дяка. П.П. Каптерев у книзі “Історія російської педагогіки” наводить показовий приклад: “... до Москви прибув учитель за професією, грек Венедикт, і запропонував нові послуги, назвавши себе учителем. Йому вагомо відповіли, що таланти даються від Бога, що ніхто не повинен сам себе величати вчителем, і особливо зухвало та непристойно молодшому перед патріархом [37, с. 150–151]”.

Мануїл (Михайло) Козачинський разом з п'ятьма магістрами Київської колегії працює в Сербії, викладає латину, реорганізує школу в Карловцях (тут також вірець – Києво-Могилянська колегія). М. Козачинський і донині вважається засновником сербської драми. “Школи, засновані в Сербії українцями, мали велике практичне значення для поширення освіти, а також підготовки вчителів для інших шкіл. Сербська молодь здобувала в них необхідну освіту, яка їм дава-

ла змогу продовжувати навчання в інших закладах, зокрема, в Київській академії [61, с. 181]". У першій половині XVIII ст, повернувшись до Києва, цей учений-гуманіст послідовно захищає незалежність церкви й освіти від царської влади, разом з митрополитом Р. Заборовським протидіє "новаціям" Синоду, останні роки живе на території Речі Посполитої.

Можемо констатувати загальні для східнослов'янського простору кінця XVII – початку XVIII ст. освітні тенденції:

- інтелектуальне домінування Києво-Могилянського освітнього центру;
- збереження церковно-релігійного характеру освіти;
- повільне, поступове збільшення кількості шкіл та навчальних закладів різних типів;
- збільшення кількості й поліпшення якості навчальної літератури;
- розробка теоретичних питань домашньої освіти.

Станом на XVIII ст. у східнослов'янських землях, що перебували під владою Російської імперії, існували такі типи шкіл: православні парафіяльні та монастирські школи; школи мандрівних дяків; січові та полкові школи. Останній тип шкіл існував в українських землях до 1776 р. – до ліквідації Гетьманщини та зруйнування Січі. Дидактичним матеріалом слугувала Біблія та численні граматики.

Парафіяльні школи засновувалися при церковних парафіях, учителями були священники чи дяки, учні вивчали азбуку, вчилися читати й писати та засвоювали початки арифметики. Такі школи обходилися громаді дешево і головне – цілком задовольняли потреби населення в елементарній грамотності.

Мандрівними дяками були, як правило, студенти-бурсаки, що заробляли на життя викладацькою діяльністю – вчили грамоті дітей селян та міщан [35]. Причина поширення їхньої діяльності в тому, що на хуторах не було церков, а отже, і шкіл, які будувалися при церкві. Саме мандрівні дяки виконували на хуторах та присілках учительську місію. Завдяки їм кожна дитина, що мешкала далеко від школи, мала змогу вчитися дома чи близько від дому за посильну платню вчителю. Це сприяло поширенню початкової освіти. Та за розпорядженням Катерини II значна частина мандрівних дяків у другій половині XVIII ст. направляється на військову службу, інших змушують обирати постійне місце проживання, деякі з них потрапляють у кріпацьку залежність [43]. На кінець XVIII ст. педагогічна діяльність мандрівних дяків практично зійшла нанівець.

Січові та полкові школи в українських землях зберігали своє значення лише у перші десятиліття XVIII ст., потім – поступовий за-

ненад і остаточно ліквідація указом Катерини II 1776 р. У сучасних вітчизняних дослідженнях завжди підкреслюється зовнішній фактор – колонізаторська політика Російської держави на землях України протягом XVIII ст.: ліквідувалися рештки автономії та гетьманату (нерідко – трагічно для мешканців українських земель, пригадаємо спалення Батурина з усіма жителями військами Меншикова), де-факто залучення до меж Російської імперії означається руйнацією Січі (1776), остаточною поневоленням та насадженням кріпацтва. Та мало зважається уваги на фактор внутрішній: поголовне добровільне зросійщення заможної козацької верхівки. Впливові козацькі родини активно записувалися у дворянство, гетьманська старшина – Апостоли, Кочубії, Лисенки, Скоропадські, – добровільно відправляють своїх дітей на “службу царську”. Цілком виправданою є фраза українського мислителя М. Драгоманова про те, що саме у XVIII ст. увірвалася інтелектуальна тяглість української історії, інтелектуальна тяглість нації, яка корінням своїм сягала ще часів Київської Русі. Надалі в масовій свідомості українців на східнослов’янському просторі в основному сприймають як націю селянську, окремі представники якої хоча й долають планку геніальності, та залишаються при цьому співцями “сідка вишневого коло хати”.

В українських землях діють Чернігівський, Харківський, Переяславський, Новгород-Сіверський колегіуми, Київська та глухівська спеціальні школи, ланка вищої освіти представлена Києво-Могилянською академією, яка практично до кінця XVIII ст. зберігає роль духовного й інтелектуального осередку східнослов’янських земель. Академічний статус наданий гетьманом І. Мазепою та підтверджений указом Петра I у 1701 р. “Києво-Могилянська академія стала оплотом збереження і подальшого розвитку слав’янської культури [34, с. 235],” – підкреслює А.І. Піскунов. Процес навчання у цьому закладі відповідав духу європейського Просвітництва.

2.2. Східнослов’янський освітній простір: генерування педагогічних ідей та генерація особистостей

Як відомо, початок XVIII ст. для новоявленої Російської імперії ознаменувався пришвидшенням темпів “європеїзації”. Щодо освіти й шкільної справи, то ці тенденції втілилися у відкриття Московської школи математичних та навігаційних наук з двома початковими класами (1701 р.), Морської академії на базі старших класів московської школи, які були переведені до Санкт-Петербургу (1715 р.), хірургічна школа (1706 р.), інженерна та артилерійська школи (1712 р.), металургійні училища, Сухопутний кадетський корпус (1732 р.). У 1725 р. було проголошено створення Академії наук, утім станом на XVIII ст.

вона не відіграла суттєвої ролі у підготовці наукових кадрів. Провідним закладом Російської імперії стає Московський університет, відкритий у 1755 р. за проєктом М.В. Ломоносова, з двома гімназіями (для дворян і різночинців) та пансіоном, учительська семінарія. Відкривається Смольний інститут шляхетних панянок (1764–1917). Серед організаторів освіти та шкільної справи в Росії цього періоду дослідники називають прізвища І.І. Бецкого, В.М. Татищева, Н.Н. Новікова [4]. З прізвищем останнього пов'язується таке явище, як зародження педагогічної публіцистики. Саме у XVIII ст. перекладаються російською праці Я.А. Коменського, його “Видимий світ у малюнках” видається й перевидається декілька разів і залишається найбільш популярною книгою для початкового навчання аж до кінця XIX ст.

Освітніми пріоритетами метрополії в цей час є реальний характер освіти (у Московському університеті був відсутній богословський факультет, який ще зберігається в деяких тогочасних західноєвропейських університетах), підвищена увага до проблем, пов'язаних з професіоналізацією навчання, його практичним спрямуванням, збереження станового характеру освіти.

Характеристика слов'янського освітнього простору XVIII ст. була б не повною, якби ми не згадали про діяльність Едукаційної комісії (1773 р.) на території Речі Посполитої. Комісія здійснила певні реформи в галузі освіти, розробила ряд педагогічних та просвітницьких проєктів. Білоруські дослідники (Е.К. Дорошевич, М.А. Лазарук, М.С. Мятельський) зазначають, що в межах едукаційної комісії здійснювався обмін педагогічною інформацією, творами, проєктами, контроль за здійсненням освітніх реформ. Один із засновників Едукаційної комісії білорус І. Хрептович підкреслював необхідність розповсюдження знань серед населення, підготовки учнів у відповідності до потреб життя, патріотичного й громадянського виховання [2, с. 17]. Діяльність комісії припинилася після другого й третього розподілу Речі Посполитої і її ліквідації як держави (1797 р.) та залучення західнобілоруських земель до меж Російської імперії. Позитивну роль у розповсюдженні просвіти в білоруських землях відіграло відкриття двох головних та шести малих народних училищ у Полоцьку, Могільові, Вітебську. Утворення Полоцького головного народного училища (1789 р.) було значною подією в тогочасному культурному житті. Разом із аналогічним Могільовським училищем це був світський навчальний заклад, який, поряд зі шляхтою, могли відвідувати всі міські жителі – міщани, купці, різночинці. Допускалося навчання не лише хлопчиків, а й дівчаток [2].

Східнослов'янська філософсько-педагогічна думка XVIII ст. представлена іменами Данила Туптала (св. Димитрія Ростовського,

автора надзвичайно популярної книги для сімейного читання й навчання “Четві Мінеї”), Стефана Яворського, Феофана Прокоповича, Григорія Кониського, Григорія Сковороди, Михайла Ломоносова. За виключенням М.В. Ломоносова, який здобував освіту в московській Слов'яно-греко-латинській академії, всі названі вище просвітителі, філософи, письменники, церковні й державні діячі є випускниками Києво-Могилянської академії, вихідцями з українських земель. Велике значення науковці Києво-Могилянської академії надавали проблемі вивчення людини, її місця у світі, дослідженню шляхів духовно-морального вдосконалення індивіда.

Стефан (Семен) Яворський, будучи викладачем Києво-Могилянської академії, розробив курс філософії для студентів “Філософське змагання”, частиною якого є “Психологія, або Трактат про душу”. Уперше в широкий науковий обіг на східнослов'янському науковому просторі вводиться термін “психологія” (“psychiologia”): “Мислення людини виконує свою функцію тільки в мозку, бо залежить у своїй діяльності від чуттєвого пізнання, органом якого є мозок [62, с. 164]”. Замислюючись над взаємозв'язком мислення та функціонування мозку, мислитель добирає наступні аргументи: людина в дитинстві має недосконалі інтелектуальні операції, оскільки в неї ще недостатньо розвинений мозок. С. Яворський закладає підґрунтя для дослідження проблеми взаємозв'язку розумового розвитку дитини та її вікових і фізіологічних особливостей. Свобода волі не можлива без інтелекту, вважає мислитель: “Інтелект є коренем свободи і першим началом [62, с.165]”. Саме завдяки інтелекту людина робить вибір, приймає вольове рішення, обирає шляхи й засоби досягнення певної мети. Особисте благо людини, як і благо суспільства, вчений пов'язує з інтелектуальним розвитком, з освіченістю людини. Сучасні дослідники психолого-педагогічної спадщини С. Яворського роблять висновок про те, що в його працях доволі детально розроблені питання психології волі та мотивації людської діяльності.

Ще одна видатна особистість, яка цілком віддала свій розум і талант на службу імперській Росії та без якої східнослов'янський освітній простір не сформувався б у теперішньому вигляді – Феофан (Слисей) Прокопович, учений, літератор, визнаний суспільний і церковний діяч, організатор шкільної справи, ректор Києво-Могилянської академії. Неоднозначне ставлення до цієї людини сучасників і нащадків (зокрема, різка оцінка його діяльності М. Костомаровим [40], М. Драгомановим) не є перешкодою визнання організаційно-педагогічних талантів Ф. Прокоповича. Традиційно знайомі й досліджуваними є його праці Санкт-Петербурзького періоду: “Перше учення отроком”, “De arte poetica”, “Духовний регламент”, менш відомими

широкому педагогічному загалу є “Етика”, “Риторика”. У букварі “Перше учення отроком” (1723 р.), яке перевидається дванадцять разів протягом перших п’яти років, Ф. Прокопович піднімає важливу проблему розуміння батьками змісту й цілей освіти дітей, адже більша частина батьків – сучасників Ф. Прокоповича вважає, що головне в навчанні – навчити дитину читати, писати, рахувати, деякі з них приділяють увагу майбутнім фаховим знанням. Наш співвітчизник стверджує, що головне під час навчання – закласти основи моральності дитини. Термін “виховальне навчання” у західноєвропейській педагогічній думці з’являється дещо пізніше (у працях Й.Ф. Гербарта, Й.Г. Песталотці, Ф.-А.В. Дістервега), та, на наш погляд, він є цілком виправданим щодо педагогічних поглядів нашого співвітчизника. Ф. Прокопович пропонує створити своєрідний моральний кодекс виховання дітей, базуючись на християнських цінностях. Починаючи з його “Першого учення отроком” уся література для початкового навчання в Російській імперії аж до кінця XIX ст. розпочинається з невеличких текстів морально-релігійного змісту (це стосується і навчальних книг К. Ушинського, В. Водовозова, Є. Водовозовой та ін.). У XX ст. науковці М.О. Константинов та В.Я. Струмінський так оцінили значення цієї книги: “За своїм виховним значенням ми, безумовно, повинні вважати книгу Прокоповича “Перше учення отроком” явищем далеко не рядовим в історії російської педагогіки. До початку XVIII ст. нам не відомий так яскраво написаний... з елементами свободомислення й настільки поширений посібник... [39, с. 38]”. У “Духовному регламенті” (1721 р.) Ф. Прокопович, серед проблем церковного будівництва, чілну увагу приділяє й проблемам освіти: він у загальних рисах розробляє структуру освіти від елементарної школи до семінарії як середнього навчального закладу й академії, подає навчальний план роботи академії та дає низку організаційно-методичних порад. За власними освітніми проектами на власні кошти Ф. Прокопович відкриває школу “для дітей всякого звання” у 1721 р., яка працювала до останніх днів життя педагога. Вихованцями цієї школи були відомі російські діячі – О. Протасов, Г. Теплов, С. Котельніков [33].

Префект та ректор Києво-Могилянської академії Григорій Кониський у 40–50 рр. XVIII ст. вперше у вітчизняній науково-педагогічній літературі здійснив аналіз механізмів освітньо-виховної діяльності. Ця діяльність розглядається ним як “найдосконаліша”, бо вона усвідомлена, охочіше “мету”, засоби її досягнення, добро як потребу, яку можна задовольнити, розуміючи її як “цілепокладання”, на виході мають результат, де “добро” вже не є спонукальною потребою, а матеріалізованим предметом чи явищем [62]. Себто, філософ педагогіч-

ну діяльність у своїх працях розглядає як шлях досягнення добра. Ймовірно, саме Г. Кониський є автором "Історії Русів" – надзвичайно цікавого твору суспільно-політичної думки XVIII ст. Авторство Г. Кониського ставалося під сумнів, але, безперечно, вийшов цей документ з-під пера викладачів Києво-Могилянської академії. Твір подає картину історичного розвитку "Малої Русі" від найдавніших часів до другої половини XVIII ст. "Історія Русів" мала великий вплив не лише на оцінку подій, пов'язаних з історією українського народу, а й дала українським і неукраїнським письменникам теми для літературних творів (О. Пушкін, К. Рилєєв, Т. Шевченко).

Усі, названі вище педагоги, мислителі XVIII ст. безперечно є видатними особистостями, інтелектуалами. Але всі вони діють у руслі свого часу, їхні твори й практична педагогічна діяльність є відгуком на потреби часу. Та у цій когорті мислителів XVIII ст. вивищується постать Г.С. Сковороди. Сучасний американський гуманітарист Г. Блум влучно зазначає, що своєрідною міткою оригінальності, котра забезпечує твору чи людині місце в каноні світової культури, є незвичність (англ. "strangeness" – "дивність", "невластивість", термін Г. Блума): незвичність, яку ми або не можемо повністю асимілювати, або яка стає даністю абсолютною настільки, що нас засліплюють ефекти її ідіосинкразії. Данте є яскравим випадком першої ознаки (ніхто не розуміє до кінця), Шекспір – другої (всім все відомо і всі все знають) [14]. Постать Г. Сковороди поєднує і першу, і другу ознаку, тому, безперечно, він у каноні світової гуманітаристики є, так би мовити, "сучасником майбутнього".

У формуванні поглядів Г. Сковороди на особистість учителя і зміст його діяльності значну роль відіграли професори й викладачі Києво-Могилянської академії. Як високоосвічена людина, Григорій Савич був обізнаний з основними підходами до змісту, методів і засобів навчання й виховання людини в античні часи, в епоху Відродження й Просвітництва. Величезне значення мав і власний педагогічний досвід: як відомо, Г.С. Сковорода працював викладачем Переяславського та Харківського колегіуму, домашнім учителем. Займається він педагогічною діяльністю і під час "странствованій" українськими землями. Аналіз плідного філософсько-педагогічного доробку Г.С. Сковороди (навчальні курси "Рассуждение о поэзии и руководство к искусству оной", "Відкриті двері до християнської добронравності", твори "Наркісс. Разглагол о том: узнай себе", "Симфонія, нареченная Книга Асхань о познанні самого себе", "Басни Харьковскія", притчі "Благодарний Еродій", "Убогий Жайворонок" та інші) свідчить про те, що мету освіти філософ убачає в досягненні щастя істинною людиною через самопізнання та само-вдосконалення. Педагог намагається

донести до людей власне розуміння вдосконалення людської “натури”, а щоб бути зрозумілим якомога ширшій аудиторії, він обирає основним засобом спілкування зі слухачами казки, байки, притчі, пісні, думи. Твори Г.С. Сковороди прижиттєво розповсюджувалися в рукописному вигляді. Дослідники підкреслюють, що саме Г.С. Сковорода одним з перших вітчизняних педагогів розцінив твори усної народної творчості і як вияв педагогічних традицій народу, і як ефективний виховний засіб. Його байки максимально наближені до тогочасної розмовної мови, в них часто натрапляємо на прислів'я, які автор вживає для підтвердження власних думок. За висловом О. Забужко, у Сковороди “низьке” й “високе”, посполите й книжне, народна пісня й латинський трактат поєднуються природною “енгармонійністю”. Нещастя в суспільстві Г.С. Сковорода тлумачить як наслідок поганого виховання. Тож позбутися суспільного зла, на його думку, можна через “спасительное” виховання, зміст якого – реалізація принципу природовідповідності, тобто сприяння розвитку природних нахилів і здібностей кожної дитини, “пізнання себе”. Просвітитель у діалогах словами мудреця Едіпа звертається до слухачів: “Щастіє твоє всередині тебе, тут центр його: пізнаєш себе, все пізнаєш, не пізнав себе, у тьмі ходиш будеш і убоїшся страху, де його не має. Узнать себе полно, познаться і задружити з собою сей есть неотъемлемый мир, истинное щастіє и мудрость абсолютна [55]”.

На думку українського просвітителя, саме природа є “матір'ю виховання і науки”, “учителькою” і “провідницею” педагога. Сковорода розвиває антропоцентричне бачення принципів природовідповідного виховання, яке виголошувало істиною необхідність “жити згідно з природою”, що ототожнювалася з Богом. Він переконує: без урахування “природи” людина не зможе досягти успіху в житті, бо “без природи, яко без путі: чим далі просуваєшся, тем безпутніше заблуждаєш” (байка “Собака і Кобила”). З іншого боку, керуючись своєю життєвою філософією й педагогічним досвідом, гуманіст не протиставляє природу вихованню, але наголошує, що правильне виховання має лише посилювати розвиток закладених у дитині задатків, чим і сприятиме формуванню “істинної” людини: “Всяке діло успіх має, якщо природа навчає. Лише їй не заважай, а дорогу розчищай... Не вчи камінь котитися, а лише допомагай...” (“Благодарный Еродій”) [55]. Проголошуючи, що “природа есть первоначальная всему причина и самодвижущаяся пружина”, Г.С. Сковорода сплановує ідеальний, на його думку, хід життя істинної людини: природа породжує хист, хист рухає саморозвиток особи і вказує відповідний схильностям вид діяльності або, узагальнено, працю. Отже, для істинної людини потрібне є неважким, а важке – непотрібним.

У педагогічній концепції Г.С. Сковороди принцип природовідповідності змикається з вимогою з'ясувати у самопізнанні своє життєве призначення та обрати “сродну, споріднену працю”, тобто працю за покликанням, що виступає практичним шляхом досягнення гармонії. В європейському суспільстві використання праці ще з часів еллінізму розглядалося лише як джерело досягнення матеріальних благ. Сковорода ж вбачає у праці сенс життя людини, джерело радощів і людського щастя, вважає її основою “доброчесности”, адже через працю особа дістає змогу вдосконалюватися морально. Неробство глумачиться як моральне зло. У спорідненій праці людина найповніше виявляє й реалізує свої здібності, приносить користь суспільству. Будь-яка потрібна суспільству професія і трудове заняття є почесними: “Здоровий хлібороб щасливіший від хворого царя”. Варто зазначити, що здоров'я філософ розумів не лише в його буквальному тлумаченні, а й як здоровий спосіб життя, що передбачав працю й поміркованість у всьому – їжі, потребах, емоціях тощо. Працелюбство та поміркованість у всьому – це ті цінності, які майже втратило наше сучасне суспільство.

На життєвих реаліях філософ доводить, що основою “природовідповідного” виховання є виховання родинне, яке живиться з народних джерел, бо перші природні вихователі й наставники молоді – батьки (притча “Благодарний Еродій”). Діти мають зростати в атмосфері глибокої пошани й любові до батька й матері, ставлячись до них як до “ікон божих”, любити батьків, а через любов до батьків прищеплюється й любов до свого народу. Це, за висловом, О. Забужко – “культурний націоналізм”: осягнення суверенності свого народу через культуру, а не через державу. “Пізнай свій народ, а в народі – себе,” – наполягає Г.С. Сковорода. Водночас батьки повинні піклуватися не лише про народження здорових спадкоємців, а й про їхнє правильне (“благое”) виховання. Вустами Еродія педагог твердить, що “главизна воспитанія есть: 1) благо родить; 2) сохранить... младое здравіе; 3) научить благодарности [55]”. Виховання вдячності є для Сковороди обов'язковою й необхідною умовою морального виховання. Для нього слова “невдячний” і “аморальний” звучать однаково, і тому невдячна людина не може бути доброчесною. Окрім цього, у зміст “благодарність” автор вкладає ще й інше значення, старослов'янське значення — уміння дарувати доброту ближньому, оскільки результатом морального виховання є особистість, яка сама прагне стати кращою і своєю добротою покращує світ. У розвитку мотивації поведінки велике значення мають почуття, “серце” людини – єдність думок, почуттів і прагнень. Тому деякі дослідники педагогічну теорію Сковороди називають кордоцентричною, “педагогікою серця”, екзистенційною

(орієнтованою на неповторність людського життя). Поняття серця на-бирає змісту “бездонної думок безодні”, і як кажуть філософи, для Сквороди виконує роль методологічного принципу. Розумовий розвиток людини, за Г. Сквородою, необхідний для того, щоб дійти істини. Джерело усіх знань – досвід, практика, життя. До змісту шкільної освіти педагог включав граматику, математику, фізику, механіку, музику, філософію, медицину, юриспруденцію, географію, іноземні мови, хімію, астрономію, землеробство, мораль [32]. Чим глибше і повніше оволодіває людина знаннями, тим більшу потребу вона відчуває у них.

Основне в особі вчителя – моральні якості, а завдання – навчити простих людей самопізнанню, розкрити їм очі на світ, допомагати виявляти й розвивати природні здібності. Але на відміну від західноєвропейських педагогів-просвітителів (зокрема Ж.-Ж. Руссо), український педагог наголошував не на пасивно-споглядацькій ролі вчителя, а на необхідності педагогічного керівництва процесом самовиявлення природи дитини, тобто наділяв наставника роллю її провідника на шляху самовдосконалення. А щоб учитель досягав успіхів у своїй роботі, він повинен був мати “спорідненість” з обраною діяльністю, вбачати в ній насолоду. Учительське щастя ж, за Г.С. Сквородою, полягає в щирій любові до дітей: “Початком до всього є любов. Як їжа, так і наука не дієві від нелюбимого”. Окрім любові до дітей, учитель має глибоко володіти знаннями, любити науку й постійно вивчати її, не зупиняючись у своєму вдосконаленні, бо “хто думає про науку, той любить її, а хто її любить, той ніколи не переставе учитись...”. Високо цінував Григорій Савич науку словесного спілкування вчителя з учнем, вбачаючи у слові “силу, що може засівати голову дитини добрими знаннями й любов’ю, а може розлити в дитячій душі “зміїну отруту”. Запорукою успіху вчителя є вміння давати правильні настанови, рекомендував проводити бесіди-роздуми, особливо на моральні теми. Він сам блискуче володів словом, умів логічно й дієво переконувати, про що яскраво свідчить його листування з друзями. Ми й сьогодні навчаємо знань, але випускаємо найважливіший для людини різновид навчання – через присутність зрілої люблячої особистості. Людина, наділена визначними душевними чеснотами, повинна бути вчителем, і тільки така людина. Учитель – не лише і навіть не насамперед джерело інформації – його призначення – передавати певні людські настанови. У сучасному ж для нас суспільстві люди, якими захоплюються, є ким завгодно, тільки не носіями визначних душевних чеснот. Громадську увагу стягують на себе головню ті, хто забезпечує середній людині сурогатне почуття вдоволення... Якщо нам не вдасться зберегти уявлення про те, яким має бути життя, то ми опинимося пе-

вона реальною загрозою нашої культурної традиції. Ця традиція ґрунтується насамперед на передаванні з покоління в покоління не тих чи інших людських знань, а певних людських якостей. Якщо наступні покоління не бачитимуть цих якостей, то наша культура зникне, навіть якщо знання й далі передаватимуться й перебуватимуть.

Ідеї природовідповідності, спорідненої праці, народності, педагогіка серця – безсумнівні надбання теоретико-педагогічної спадщини Г.С. Сковороди. Своїми творами просвітителю прагнув донести до свідомості кожного найважливіші закономірності щасливого життя як загальнолюдської мети й тим самим збагатив вітчизняну гуманітаристичну своїм учінням: від пасивного прийняття щастя до активного утвердження його в ідеалі самопізнання, “спорідненої” праці. Та саме теоретичні надбання Сковороди сприяли підсиленню певних ізоляціоністських тенденцій в українській педагогіці. Услід за Ю. Шевельовим можемо констатувати: культурна ізоляція України від Заходу звичайно, була наслідком російської колоніальної політики на приєднаних землях Гетьманщини (“до XVIII ст. Україна йшла разом із Західною Європою в суспільному й культурному процесі”), та цьому “вихищенню” української культурної тожсамості із загальноєвропейського шляху сприяло й занурення українських інтелектуалів у свій власний світ.

Початок XIX ст. для східнослов'янського освітнього простору був пов'язаний з інтенсифікацією процесів уніфікації освіти, діями царського уряду щодо русифікації слов'ян на теренах Російської імперії. Статутом навчальних закладів від 1801 р. передбачалося, що державна система освіти має будуватися “відповідно до обов'язків і користі кожного стану [42, с. 106]”. У 1804 р. Олександром I був підписаний “Статут навчальних закладів, підпорядкованих університетам”. Уперше на теренах Російської імперії створювалася послідовна державна система освіти, яка складалася з чотирьох щаблів. Основними типами навчальних закладів за цим статутом визначалися [33, с. 245]:

- парафіяльні школи з терміном навчання 1 рік;
- повітові школи та училища (2 роки навчання),
- гімназії (4 роки навчання),
- університети.

Окрім того, працювали ліцеї, духовні семінарії, духовні училища, приходські початкові школи. Бажаючи навчатися в університеті повинні були попередньо закінчити гімназійний курс, ті, хто йшов у гімназію – навчальний курс повітового училища. У відповідності до уставу 1804 р. всі школи у дусі ліберальних реформ Олександра I проголошувалися позастановими, доступними, безкоштовними. У реальності ж ця система виглядала послідовною й цілісною лише на па-

пері, освіта фінансувалася вкрай недостатньо, у жалюгідному стані була міська та сільська початкова освіта: шкіл було мало, на їхнє утримання виділялися залишкові кошти. Населення Російської імперії у своїй масі було безграмотне або малограмотне. Повноцінну освіту здобували лише діти, чия родина належала до верхніх прошарків суспільства. Початкова освіта для дітей дворян, як правило, зводилася до домашнього навчання, потім – гімназії та університет. У першій половині XIX ст. держава намагається регулювати процес стихійної домашньої підготовки. Так, у 1829 р. були прийняті правила щодо надання свідоцтв домашнім вчителям і гувернерам. У відповідності до цих правил вперше з'являються зауваження відносно вимог до претендентів на викладацьку діяльність у приватних будинках, зроблено спроби контролю та організації педагогічної практики домашніх учителів, указано на обов'язки гувернерів. Позитивний вплив на розвиток діяльності гувернерів як професійних учителів мав законодавчий документ від 12 липня 1831 р. щодо вимоги від кандидатів на посаду домашнього вчителя свідоцтва про поведінку [24, с. 10].

Безумовно позитивним фактом стало збільшення кількості університетів, ліцеїв та гімназій. 17 січня 1805 р. завдяки подвижницькій діяльності В.Н. Каразіна, І.Ф. Тимківського, І.С. Рижського відкривається Харківський університет, через шість років із його складу відділяється педагогічний інститут. Цікаво, що саме харків'янин В.Н. Каразін був основним дописувачем проекту загального Статуту університетів.

У 1834 р. відкривається Київський університет Св. Володимира. С.У. Гончаренко зазначає, що при його відкритті було частково використано матеріальну базу Кременецького ліцею (1803–1831, Волинь), який закрили внаслідок того, що більшість учнів приєдналися до польського повстання проти російського царату [17, с. 180].

Університети у відповідності до Статуту 1804 р. мали право автономії: могли відкривати власну друкарню, самостійно виконувати цензорські обов'язки щодо книг і посібників, які в ній друкуються, видавати підручники, мати наукові об'єднання та студентські товариства. Однак ця автономія була суттєво обмежена миколаївськими контрреформами 1828–1835 рр. [5].

Шириться мережа ліцеїв. Перший ліцей як особливий вищий привілейований навчальний заклад Російської імперії був відкритий 19 жовтня 1811 р.; до 1843 р. він зветься Царськосельським, з 1843 р. і до 1917 р. – Олександрівським. У розробці проекту ліцею брали участь М.М. Сперанський, В.Ф. Малиновський, О.К. Разумовський, І.І. Мартинов та ін. [33]

2 травня 1817 р. в Одесі відкривається лицей, який отримує назву Рішельєвського, оскільки ідея створення цього закладу належала колишньому генерал-губернатору герцогу Арману Емануелю дю Плессі Рішельє, який подавав клопотання про відкриття царю, однак сам Рішельє на момент відкриття вже від'їздить до Франції, закладом піклується градоначальник Одеси А.Ф. Ланжерон. Проблемою всіх навчальних закладів такого типу й понині є джерела фінансування, в Рішельєвському ж лицейі ця проблема була розв'язана доволі цікавим і результативним способом: Одеса – місто портове, указом генерал-губернатора з кожної чверті пшениці, що вивозилася за кордон з Одеси, відраховувалося по 2,5 коп. сріблом на користь лицейу [67]. Це й забезпечило розквіт навчального закладу. Усі учні ділилися на пансіонерів і приходящих (за градацією, яку запропонував ще Д. Дідро у XVIII ст. у відомому документі “План університету або школи публічного викладання всіх наук для Російського уряду” [38]). На початку 40-х років XIX ст. тут відкривається камеральне відділення, де вивчалися політична економія, фінанси, комерція, фізика та фізична географія, хімія, історія, сільське господарство, архітектура, правознавство. Тут готували державних службовців, юристів у галузі державного й приватного права. На камеральному відділенні була найбільша кількість студентів. “Камеральне відділення, – пише І. Міхневич, – отримало початок у Рішельєвському лицейі в той час, коли ще жоден з російських університетів не мав факультетів, зайятих винятково науками природничо-господарчими”. Рішельєвський лицей стає надзвичайно популярним в Російській імперії, до нього на навчання відправляли своїх дітей не лише дворяни півдня України, а й родини аристократів з Москви та Петербурга: в лицей навчалися сини князя Волконського, князя Четвертинського та ін. У 1862 р. лицей перетворено на Новоросійський Імператорський університет [67].

Жіноча освіта у відповідності до Уставу 1804 р. знаходилася поза впливом Міністерства народної освіти (так само, як і духовні заклади, що підпорядковувалися Синоду) і передавалися до так званого Відомства закладів імператриці Марії. Взірцем для створення жіночих освітніх закладів протягом XIX ст. залишався Смольний інститут шляхетних панянок, в якому вихованки отримували загальну освіту та морально-релігійне виховання. Заможні батьки, чії родини належали до вільних станів (дворянство, духовенство, купці, підприємці) навчали дочок в приватних пансіонах, однак більшість дівчат до 14–15 років отримували домашню освіту. Під наглядом гувернанток вони вивчали французьку мову, літературу, музику й танці. Морально-етичний ідеал жіночої освіти базувався на православних християнських цінностях. Перший самостійний педагогічний трактат про жіночу освіту в

Російській імперії – праця О.О. Ширинського-Шихматова “Листи про виховання шляхетної панянки і про спілкування її в світі” (1830–1834) – роздуми автора про освіту юної дворянки від народження і до “закінчення земного життя”. Надзвичайно цікаві думки про те, що “без освіти розуму неможливо просвітити серце [5, с. 190]”, очевидні знання автора дитячої фізіології й психології, дидактична обізнаність: “Учіння дитини років до п’яти не повинно мати визначеного на те часу, а треба вчити її в ті лише хвилини, коли вона виказує приязнь та охоту до сприйняття настанов... У цьому віці можна навчати її й грамоті, використавши для цього один із тих способів, яких нині декілька винайшли для малолітніх дітей... З п’яти років можна навчати і в певний час... З примноженням літ можна при зручній нагоді розмірковуванням показати їй усю шкідливість від непомірних бажань і разом з тим виставляти у сприйнятливому виді обмежені в людині потреби і тим меншу від інших залежність [5, с. 192–193]”. Шкода, що ця праця переопубліковувалася у ХХ ст. лише зі значними купюрами (які стосувалися переважно християнського виховання) і в хрестоматіях нині міститься у скороченому вигляді.

У Західноукраїнських землях, що входили до складу Австро-Угорської імперії, з 1818 р. дозволялося в українських школах викладати всі предмети українською мовою, а в етнічно змішаних вводилася українська мова як обов’язковий предмет для української молоді [42]. З 1832 р. починає діяти гурток “руська трійця”, до складу якої ввійшли М. Пашкевич, І. Вагилевич та Я. Головацький. За мету діяльності ставилася підтримка рідної мови, поширення популярних творів слов’янських літератур, популяризація вітчизняного письменства серед української інтелігенції. О. Духнович, працюючи каноніком Пряшівської єпархії, організує товариство “Літературное заведение”, видає перший східнослов’янський підручник педагогіки “Народная педагогия в пользу училищ и учителей сельских” (1857). Деякі сучасні українські дослідники стверджують, що збереження й існування української мови, української культури у межах Австро-Угорщини супроводжувалося кращими умовами, ніж в імперії Російській. Доля істини в цьому твердженні є: адже в Австро-Угорській імперії панує конституційна монархія, це – європейська країна, де приватна ініціатива в галузі національних культур якщо й не підтримується на державному рівні, то принаймні не відверто не притлумлюється.

Протягом ХІХ століття в Російській імперії спостерігається підвищений інтерес до питань, пов’язаних з освітою та шкільною справою. Надзвичайно цікавою є освітня програма діячів Кирило-Мефодіївського товариства, якою переважно опікувався М.І. Костомаров. Питаннями освіти переймаються видатні особистості того часу – медик за

фахом М.І. Пирогов, юристи К.Д. Ушинський та М.О. Корф, геніальний письменник, суспільний діяч Л.М. Толстой. Названі діячі цілком або з певними обмовками підтримували засадничі основи офіційної ідеологієми “Самодержавіє, православ'я, народність”. Саме від неї відштовхується й офіційна педагогічна думка того часу. Як визначає О.В. Сухомлинська, “пошуки цих педагогів спиралися на історично-прагматичний підхід [61]”. Наша українська сучасниця до названих вище прізвищ додає також прізвища П.Д. Юркевича, С.І. Миропольського, які будували свої педагогічні міркування на ідеях християнської культури, релігійної обрядовості, виховання в душі християнських ідеалів і моральності.

На підйомі педагогічна публіцистика. З 1803 р. Міністерство народної освіти починає випускати журнал “Педагогическое сочинение об успехах народного просвещения” (рос.). Під цією назвою журнал виходить до 1819 р. Більш різнобічним за змістом був “Санкт-Петербурзький журнал” (1804–1809 рр.), орган Міністерства внутрішніх справ, в якому друкувалися не тільки офіційні повідомлення, а й перекладні та оригінальні твори про керівництво та освіту (“Про користь освіти”, “Про розповсюдження пізнання законів”, “Про свободу книгодрукування”) [5]. Загально педагогічний характер мали журнали, які видавалися директором Департаменту народної освіти І.І. Мартиновим: “Північний вісник” та “Ліцей”. Головним покликанням “Північного вісника” І.І. Мартинов називає сприяння удосконаленню виховання. Захист науки й освіти від обскурантів, інформація про наукові новинки, відомості про засідання різних академій та вечерніх товариств у Російській імперії і за її межами склали значну частину змісту журнальних випусків. Також чільна увага приділяється белетристиці, перекладам Тацита, Монтеск'є, Гольбаха. Офіційним рупором Міністерства народної освіти з 1821 р. стають “Журнал Департаменту народної освіти” та “Записки, що видаються від Департаменту народної освіти”(1825, 1827, 1829 рр.). З 1834 р. й аж до 1917 р. офіційний орган – “Журнал Міністерства народної освіти”. Статті, присвячені питанням навчання й виховання підростаючого покоління, друкуються у журналах, які не можна віднести до “фахових”, наприклад, стаття М.І. Пирогова “Питання життя” надрукована вперше у “Морському збірнику”, (1856 р.) [64]. Саме ця робота М.І. Пирогова невдовзі була перекладена німецькою та французькою мовах і опублікована, відповідно, у Німеччині та Франції. Стаття “Питання життя” повертала читачів до проблем цілепокладання в педагогіці, призначення освіти (виховання “істинної людини”). Саме ця робота, а також статті М.І. Пирогова “Бути й здаватися”, “Про предмети суджень і преній педагогічних рад гімназій” [64] стали висхід-

ним джерелом для появи широкого суспільно-педагогічного руху, зокрема, спонукали М.О. Добролюбова та К.Д. Ушинського залучитися до дискусії. Актуальність думок М.І. Пирогова про необхідність здійснювати в процесі освіти загальнолюдське виховання у наш час надзвичайно підсилюється. Адже сьогодні вітчизняна система освіти страждає від педагогічних псевдоновацій, більшість яких зводиться до ранньої професійної спеціалізації процесу навчання. І при цьому повністю забувається ідея М.І. Пирогова про необхідність виховання “внутрішньої людини”: “Не поспішайте з вашою прикладною реальністю. Дайте виробитись і розвинутиись внутрішній людині! Дайте йому час і засоби підчинити собі зовнішню, і у вас будуть і негоціанти, і солдати, і моряки, і юристи; а головне, у вас будуть люди й громадяни [64, с. 163]”. Як бачимо, думки М.І. Пирогова перегукуються з гаслом Г.С. Сковороди про формування “істинної людини”, хоча немає ніяких свідчень, що М.І. Пирогов був знайомий бодай з одним із творів українського філософа, оскільки його світогляд формувався у традиційному російському імперському дискурсі. На нашу думку, саме ідею загальнолюдської освіти слід взяти нам сьогодні на озброєння, щоб уникнути багатьох крайнощів та подолати інтелектуальну й духовну деградацію вітчизняного суспільства. Адже без засвоєння базових цінностей, які власне й роблять із людини людину, унеможливується успішність професійних кар’єр та особисте щастя.

Цю ідею розумів і підтримував видатний педагог ХІХ ст. К.Д. Ушинський, намагаючись поєднати здобутки матеріальної й формальної освіти. Саме з ім’ям К.Д. Ушинського дослідники пов’язують першу послідовну спробу наукового обґрунтування на східнослов’янських теренах основних психолого-педагогічних проблем. К.Д. Ушинський належить до числа тих великих педагогів, хто не тільки заявив про існування закономірностей виховання, але й зробив спробу пояснити їх. Він прагнув виявити ці закономірності як засоби управління розвитком людини. Знання законів виховання відтепер ставиться у залежність від пізнання людини у всіх її проявах: “Якщо педагогіка хоче виховувати людину у всіх відношеннях, вона повинна, перш за все, пізнати її також у всіх відношеннях”. У цьому загальновідомому гаслі – вимога узагальнити всі наявні знання про людину. Саме К.Д. Ушинський є дослідником, який розробив антропологічний принцип у педагогіці: “всі суспільні явища виходять із часткових психічних явищ” [64], а педагогіка як наука повинна базуватися на фундаменті широкого кола “наук про людину”, до яких педагог відносив анатомію, фізіологію, патологію, психологію людини, логіку, філософію, географію, статистику, політичну економію, історію. У цих науках, уважав Ушинський, ми знаходимо сукупність “властивостей предмета вихо-

вання, – властивостей людини”. На окреме місце у числі вказаних наук ставилася психологія. Антропологічні знання, на думку педагога, надають нам можливість визначати зміст і форми організації навчання з урахуванням особливостей формування психіки дитини та фізіологічних особливостей її розвитку. Поряд із цим, “ні медицина, ні педагогіка не можуть бути названі науками у строгому сенсі цього слова [64],” – цей вислів із статті “Про користь педагогічної літератури” автор повторює і в Передмові до першого тому “Педагогічної антропології”. Звісно, ця ремарка не може тлумачитись як недооцінка ролі педагогічної науки, очевидно, то є намагання підкреслити, що її цінність – у практичному спрямуванні. К.Д. Ушинський уважав, що оволодіння педагогічною наукою є містком для перетворення виховання у мистецтво. У такому випадку педагог із справного, але малоефективного виконавця правил перероджується на творця. А популярне нині словосполучення “вчитель-предметник” для нього було лише свідченням невисокого рівня професійної підготовки. Основне завдання педагогіки, на його думку, повинно полягати в тому, щоб визволити народ із “темряви зубожіння і невігластва”, бо “гарне виховання” може позбавити людство від багатьох пороків.

У статті “Про моральний елемент в російському вихованні” (1860) К.Д. Ушинський виказує думку про органічну єдність педагогіки і релігії, вважаючи, що сучасна педагогічна думка виросла повністю на християнському ґрунті. Зближення релігійної і світської освіти, на думку педагога, є однією із головних задач вітчизняної (“білоруської, великоросійської, малоросійської”) народної школи. У статті “Питання про народні школи” (1861), на яку рідко посилаються дослідники навіть сьогодні, К.Д. Ушинський називає релігію в числі великих вихователів людини, поряд з природою, життям, наукою: “Духовний розвиток, духовне виховання людини окремо і народу взагалі здійснюються не одною школою, а декількома великими вихователями: природою, життям, наукою і релігією. Та нескладно переконатися також, що уроки всіх цих великих вихователів людства здійснюють на душу розвивальний вплив лише тоді, коли душа ця хоть трошки до цього підготовлена [64, с.306]”. Сьогодні ми не можемо не помічати (як це робилося в радянські часи, коли дослідження світогляду педагога зводилося до фрази “він пройшов шлях від ідеалізму до матеріалізму [39]”) того факту, що педагог найкращі риси свого народу пов’язує саме з православ’ям. У руслі цієї тези ним розробляються вимоги виховання й навчання дитини у праці. Саме К.Д. Ушинський робить спробу надати обґрунтування значення праці як провідного фактору правильного психічного розвитку дитини і фактору її виховання.

Загальноновизнаним є той факт, що стрижнем психолого-педагогічної концепції геніального слов'янського педагога є ідея народності. Сам термін "народність" увів у педагогічний обіг попередник К.Д. Ушинського І.Ф. Богданович. З точки зору сьогодення, надзвичайно актуальними звучать рекомендації К.Д. Ушинського про недоцільність механічного переносу досягнень зарубіжної педагогіки на вітчизняний ґрунт. Кожен народ повинен створити власну систему навчання й виховання зі своїми відмінними національними рисами і творчими проявами. Педагог зазначає, що загальної системи виховання для всіх народів немає не тільки на практиці, а й в теорії і що в кожного народу своя особлива система виховання (стаття "Про народність у громадському вихованні"). Аналізуючи педагогічну спадщину нашого співвітчизника, можемо стверджувати, що шляхами реалізації принципу народності для К.Д. Ушинського є:

– здійснення виховання й навчання дитини рідною мовою ("Рідне слово – той духовний одяг, в який повинно одягтися будь-яке знання");

– розвиток патріотичних почуттів;

– виховання у праці і для праці, а найважливішою працею для дитини є навчання;

– створення національних систем освіти.

У межах нашої роботи не будемо висвітлювати внесок К.Д. Ушинського в теорію навчання, який усебічно висвітлений в історико-педагогічній літературі, та вважаємо за потрібне наголосити на тому, що саме К.Д. Ушинський першим на східнослов'янських теренах надає послідовне психологічне обґрунтування процесу навчання, змісту, дидактичним поняттям та категоріям. "Даремно сподівався б вихователь на силу лише формального розвитку. Психічний аналіз показує ясно, що формальний розвиток розсудка... є неіснуючий привід, що розсудок розвивається тільки в дійсно реальних знаннях... і що сам розум є добре організованим знанням [64]," – у цій фразі К.Д. Ушинського звучить прихована критика популярної у ХІХ ст. ідеї вільного природного виховання дитини Ж.-Ж. Руссо та його підходів до організації навчання (абсолютізація методу розвитку дитячих інтересів, методу "спрямування дитячої свободи", недооцінка досвіду людства, накопиченого в науці та ін.). К.Д. Ушинський писав, що кожна наука розвиває людину саме своїм змістом, а думка про те, що є науки, які "особливо розвивають пам'ять, розсудок або уяву, не більше аніж породження старої схоластичної психології". Справжня педагогіка повинна будуватися на дослідній психології: "Спостереження й переробка цих спостережень, утворення уявлень, суджень і понять, зв'язок потім цих понять в нові судження, нові вищі поняття і т. д. – ось із чо-

то диниться не сила розсудку, а сам розсудок". Спираючись на психологічні висновки, К.Д. Ушинський розрізняє дві сторони процесу навчання: передачу знань та засвоєння знань, підкреслюючи єдність та взаємозв'язок двох сторін навчання. Для нас особливо важливою є думка К.Д. Ушинського про те, що набагато важливіше для вчителя розв'язати коло питань, які пояснюють педагогу сутність і особливості дитячої особистості, аніж озброїти його певними педагогічними рецензами. На основі практичного використання ідеї народності навчання та власних дидактичних напрацювань К.Д. Ушинським створені шкільні підручники нового типу "Рідне слово" і "Дитячий світ" (у двох частинах), збагачуючи їхній зміст за рахунок авторських оповідок морально-релігійного змісту, залучаючи фольклорні твори (казки, прислів'я, приказки, оповідання, пісні) та художні твори письменників XIX ст.

Твори К.Д. Ушинського, його громадсько-педагогічна робота спонукали до активних дій таких його послідовників, як В.Я. Стоюнін (який, до речі, критикував окремі положення концепції народності виховання), М.О. Корф, Є.М. Водовозова, Х.Д. Алчевська, Борис та Марія Грінченки, Олександр та Софія Русови. Право навчання рідною, білоруською, мовою обстоювали в Білорусії на межі XIX та XX ст. Гьотка (А.С. Пашкевич), Я. Колас, Я. Купала. Ці діячі залишили по собі цікаві педагогічні артефакти – статті, листування, посібники. Та окрім "видимого" нащадкам результату суспільно-педагогічної діяльності у XIX ст. на теренах Російської імперії активно діють "учителі по-фромінівськи" (визначення О. Забужко, яка чи не вперше звернула увагу на цей різновид діяльності у своїй праці філософській та літературознавчій [28, с. 540]), пригадавши прізвище Дмитра Пильчикова, діяча Кирило-Мефодіївського братства й активного громадівця, що разом з М. Драгомановим заклав у Львові українську друкарню та сприяв організації Товариства ім. Шевченка, ядра майбутньої Української Академії Наук). Це – тип просвітителя-інтелектуала, проповідника. "На жаль, – зазначає О. Забужко, – наша культурологія цей тип діячів переважно ігнорує, досі концентруючись майже виключно... на артефактах – на тому, що було написано, намальовано, побудовано, зіграно і т. д. – і залишаючи поза увагою головне в будь-якій культурній добі – запліднюючий ціннісний контекст, духовно-комунікативне поле, без якого нічого й ніколи не було б ні написано, ні намальовано [28, с. 540]".

Надзвичайно популярною в педагогічному середовищі останньої третини XIX ст. та початку XX ст. була постать геніального російського письменника й освітнього діяча Л.М. Толстого. Дослідники його педагогічної діяльності одностайно визначають Л.М. Толстого як послідовного прихильника ідеї виховального навчання, хоча його пе-

дагогічні погляди зазнавали змін протягом життя. Його теорія вільного виховання особистості розшаровується на дві складові: розуміння свободи як провідного педагогічного принципу, на основі якого відбувається довільне саморозкриття духовно-моральних якостей особистості, та реалізація ідеї свободи особистості щодо організації шкільного навчання. Школа – це вільна співдружність вільних особистостей. До цього висновку Л.М. Толстой дійшов унаслідок ретельного вивчення та зіставлення російського й західноєвропейського досвіду організації шкільного навчання. Подорожі Німеччиною, Швейцарією та Францією й вивчення передових систем освіти дозволили йому зробити висновок про те, що “освітній вплив сучасної школи надзвичайно низький. Школа відірвана від життя. У цьому її основний недолік” (цитата за С.І. Гессеном [16, с. 54]). Російський дослідник С.І. Гессен підкреслює наступне: “Якщо раніше педагогіка опікувалася переважно довільно вилученим із лінії людського життя відрізком шкільної освіти, і якщо Руссо наочно показав, що освіта починається не зі школи, а з “народження”, то Толстой додав до цієї думки те, що знищив і другу межу, яка відділяла освіту від життя: освіта є завдання всього життя людини, вона закінчується лише з її смертю. Життя і є освітою, і теорія освіти є у своїй сутності теорією життя [16, с. 55]”.

Унікальним є досвід організації навчання й виховання дітей в Яснополянській школі. Це – послідовна спроба здійснення вільного виховання, яке витікає із життя і служить йому. Освіта розуміється як вільна взаємодія рівних особистостей. У школі слід відмовитись від будь-якого примусу, вчитель не має ніякої влади над учнем, взаємини між ними – це взаємини абсолютної рівності. Школа надає учням можливість отримувати знання, учні мають право обирати те, що їм потрібно. В Яснополянській школі не було того, що охоплювалося словосполученням “шкільна дисципліна”, підкреслює С.І. Гессен: сталого розкладу уроків, потреби приходити до школи у певний час, дзвоників, покарань, зауважень за запізнення на урок або покарань за відсутність на уроці. “З собою ніхто нічого не несе – ні книг, ні зошитів. Домашніх уроків не задають. Мало того, що в руках нічого не несуть, їй (дитині) немає чого і в голові нести. Ніякого уроку, нічого, зробленого вчора, вона не зобов’язана пам’ятати нині. Її не мучають думки про прийдешній урок. Вона несе тільки себе, свою сприятливу натуру і переконання в тому, що в школі нині буде так само весело, як і вчора [16]”. Уявімо собі рівень підготовки і відданість своїй справі вчителів Яснополянської школи, адже це не кабінетна теорія (як у випадку з Ж.-Ж. Руссо), а педагогічна повсякденність. Сучасний учитель, читаючи хроніки Яснополянської школи, з великими труднощами уявляє, що ці події відбувалися реально, оскільки у сучасній масовій свідомості педагогічна

свобода межує з анархізмом чи бездіяльністю. Насправді ж свобода учня є результатом педагогічних зусиль, внаслідок яких створюються умови для прояви творчих сил і здібностей учня. У світлі реалій сьогодення сакральний зміст мають думки Л.М. Толстого щодо призначення кожної людини: “Зрозумійте ви, всі люди, особливо ви, молоді люди, ... зрозумійте, що властивому освіченій душі людини бажанню блага інших людей задовольняє не суєтність улаштування життя шляхом насильства, а тільки та внутрішня робота над собою, у якій одній тільки й вільна та самовладна людина. Тільки ця праця, яка складається у збільшенні в собі любові, може слугувати задоволенням цього бажання. Зрозумійте, що будь-яка діяльність, спрямована на облаштування життя інших людей шляхом насильства, не може служити благу людей, а є завжди більш чи менш усвідомленою брехнею, яка під личиною служіння людям покриває низькі пристрасті: марнославство, гордість, користолобство [27, с. 432–433]”.

У 20-ті роки ХХ ст. надзвичайно цінні психолого-педагогічні дослідження були здійснені в Гомельському педагогічному технікумі геніальним психологом Л.С. Виготським. Експериментально дослідивши механізми оволодіння знаннями у звичайних дітей і тих, кого відносили до категорії “розумово відсталі”, “складні”, “дефективні”, Л.С. Виготський прийшов до висновку про методологічну й наукову хибність офіційної на той час педології і витікаючої з цих методів практики комплексування класів, зарахування нормальних дітей в категорію розумово відсталі. Дані таких досліджень пізніше ввійшли в книгу Л.С. Виготського “Педагогічна психологія”, яка відіграла вийняткове значення у розвитку східнослов'янської психологічної науки [2, с. 26].

Неможливо уявити сьогодні східнослов'янських освітній простір без діячів радянської доби, творців авторських педагогічних систем – А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського. Та, очевидно, ментальність сучасних науковців усе ще знаходиться в полоні тоталітарних ідеологем, тому всебічний і неупереджений аналіз науково-теоретичної й практичної спадщини цих українських педагогів – справа майбутнього. Прізвище А.С. Макаренка за радянських часів було синонімом самого поняття “виховання”, безумовно, його теоретичні здобутки визначали характер і напрями освітньо-виховної роботи в тоталітарному комуністичному суспільстві. Сотні наукових робіт (статей, дисертацій, монографій) присвячені різним аспектам колективістського виховання. У роки ж перебудови саме А.С. Макаренка визначили “педагогом сталінського ГУЛАГу” (Ю. Азаров). Не занурюючись у специфіку практичної та науково-педагогічної спадщини нашого видатного співвітчизника, у межах нашої роботи ми погоджуємося з точкою зору О.І. Піскунова, який підкреслює, що в практичній діяльно-

сті макаренківських закладів (колоній і комун) використовувалась очевидна муштра і ті форми організації життя вихованців, які не можна було розповсюджувати на звичайну школу [34]. Якщо відкинути всі ідеологічні нашарування, то стає очевидним, що більшість прийомів впливу на вихованця через колектив фактично добре вкладається в основну формулу біхевіоризму: “стимул – реакція – підкріплення”, а педагогічна парадигма А.С. Макаренка зводиться до взаємозв’язку “колектив – людина” як “об’єкт – суб’єкт, про що пише сучасний український учений М.В. Левківський [42]. Основними недоліками колективістського виховання є: пріоритезування інтересів колективу над інтересами особистості; прищеплення вихованцям ідеологічно-авторитарних імперативів (виховання класової непримиренності, культ боротьбистських рис характеру, нетерпимість до носіїв інших переконань, прагнення до уніфікації особистісних цілей); тотальний контроль за формуванням свідомості й поведінкою вихованців, нівелювання межі між колективним та приватно-індивідуальним, нехтування внутрішнім духовним світом особистості. У решті-решт, саме ідея виховання в колективі та через колектив стала тим інструментом, завдяки якому в тоталітарному суспільстві репродукувалася й насаджувалася комуністична ідеологія та здійснювався тотальний контроль не лише за поведінкою, а й за формуванням свідомості дітей, учнів, перетворенням громадян на “гвинтиків” єдиної системи.

Цих недоліків намагався уникнути В.О. Сухомлинський. За оцінкою сучасних науковців, саме В.О. Сухомлинський в реаліях радянського тоталітарного суспільства активізував культурологічну парадигму (А.М. Богущ [9]) і на цій основі “реалібітував” такі поняття, як духовне життя дитини, культ родини, матері, рідного слова, самостійної думки та свободи інтелектуального розвитку. Своєю практичною й літературно-публіцистичною діяльністю В.О. Сухомлинський спонукав до появи й розквіту так званого руху “педагогів-новаторів” 70-х та 80-х років ХХ ст.

В останні десятиліття вітчизняна педагогіка “відкрила” для себе постаті С.Ф. Русової, І. Огієнка, Г.Г. Ващенко [62]. Сьогодні чимала кількість дослідників вивчають дидактичні поради С.Ф. Русової та її рекомендації щодо організації початкового навчання й виховання, вивчається психологічний та лінгводидактичний потенціал ідеї “рідномовного виховання” І. Огієнка. Не лише з історико-педагогічної, а й з практичної точки зору є актуальними думки Г.Г. Ващенко про розбудову єдиної системи освіти України та її складові ланки, аналіз методів навчання у взаємозв’язку з методами наукового дослідження тощо. Цікавим є той факт, що своєрідними “педагогічними Афінами” ХХ ст. можна вважати Полтаву: в різні періоди тут здобували педагогічну освіту А.С. Макаренко та В.О. Сухомлинський, викладав, очо-

лював кафедру педагогіки й аспірантуру Інституту народної освіти у 30-х Г.Г. Ващенко.

Український науково-педагогічний простір на межі ХХ–ХХІ ст. персоніфікований в особах І.А. Зязюна, І.Ф. Прокопенка, В.Г. Кремена, С.У. Гончаренка, В.І. Лозової, О.В. Сухомлинської, А.М. Бойко, Н.Г. Ничкало, М.Б. Євтуха, Г.П. Шевченко, О.Я. Савченко, Н.С. Ващуленко та ін. Надзвичайно різноманітний спектр наукових досліджень – питання модернізації української системи освіти та оновлення її змісту, гуманізації педагогічного процесу, єдності навчання й виховання, реалізації інноваційних проєктів, синергетики тощо.

Для нинішнього покоління педагогів представляють інтерес роботи російських науковців останньої третини ХХ ст., присвячені проблемному навчанню (І.Я. Лернер, М.І. Махмутов), розвивальному навчанню (В.В. Давидов, Д.Б. Ельконін) рекомендації щодо організації та здійснення програмованого навчання (Н.Ф. Талізін) та реалізації системно-діяльнісного підходу (М.М. Скаткін, В.В. Краєвський). Активно досліджувалися психолого-педагогічні закономірності впливу процесу навчання на розвиток і виховання особистості, підходи до відбору змісту й організації навчання тощо.

Білоруська педагогічна думка останніх десятиліть ХХ ст. та початку ХХІ ст. представлена особами Л.П. Подгайського, М.С. Мятельського, П.С. Солнцева, Л.М. Тихонова та ін. У спектрі наукових досліджень – проблеми дидактики, розбудови національного виховання, питання інтеграції у східнослов'янському педагогічному просторі: “Пройшовши складні етапи становлення – від створення навчально-методичних посібників для задоволення першочергових потреб національної школи до розробки фундаментальних проблем дидактики і теорії виховання, – сучасна білоруська педагогічна й психологічна наука стала невід’ємною частиною слов'янського освітнього простору [2, с. 31]”.

2.3. Сучасний слов'янський полікультурний освітній простір: стратегія розвитку

Нині існування слов'янської культури як самостійної реальності, особливо в її східному регіоні, на думку О.В. Гукаленко та О.Я. Данилюка, є необхідністю для виникнення численних і різних суспільних та політичних організацій, які декларують ідеї національного і, у тій чи іншій мірі, загальнослов'янського відродження. Вектор їх інтересів, як правило, спрямований в минуле – на відродження культурних традицій і збагачення сучасного за зразками минулого національного життя [20, с. 17].

Глобальні й регіональні проблеми людей, які населяють Східну Європу, вимагають для їх розв'язання духовно-моральної зрілості й готовності людини брати на себе відповідальність з різних аспектів її буття. Виняткового значення набуває не повернення в минуле слов'янського світу, а на основі спільного слов'янського коріння виховання людини з високим рівнем освіти, культури, соціальної мобільності. Це – першочергове завдання тих, хто декларує ідею слов'янського відродження. Велика роль у справі створення нових форм культурно-історичного життя слов'янського простору й сьогодні належить науці, педагогіці. Відродження – конструктивний вибух культури. Воно являє собою різке, тобто здійснене за відносно короткий проміжок часу розширення меж колективної й індивідуальної свідомості. Перехід свідомості (індивідуальної, суспільної) в якісно новий стан відбувається у результаті поєднання двох, раніше різних, несумісних одна з одною культур. Нова свідомість – результат історичного парадоксу, інтеграції двох принципово різних типів свідомості. Нове відродження свідомості створює власну реальність і розвивається, послідовно працюючи з нею. Так, як західноєвропейське Ренесанс відкриває для людства природу й науку в якості об'єктивних реалій, Відродження слов'янське у столітті XXI повинно відкрити людству слов'янську культуру.

“Відкриття культури – процес технологічний і навіть прозаїчний [20, с. 17]”. Культура відкривається педагогікою в освіті; як цілісна реальність вона може існувати в межах освіти. Культура максимально концентрує себе в освіті, вона ущільнюється освітою настільки, що стає об'єктивною реальністю і дозволяє людині предметно з нею працювати. Сучасна освіта поступово набуває культуровідповідного характеру, на який вказував свого часу ще Ф.В.-А. Дістервег; вона починає моделювати культуру (в першу чергу – культуру національну), відтворюючи в цілісності процеси її історичного розвитку в інтегрованих освітніх просторах. Освіта – вислід культури, сувимірний людині і створений для неї. Виховання людини культури – суб'єкта культури творчої діяльності – перспективне завдання сучасної освіти. Культуровідповідна освіта особистісно-розвивального типу здатна забезпечити прискорений розвиток національних культур, їх якісний розвиток в діалогічному слов'янському, європейському і світовому просторі.

Загально визнано, що культура свідомо й різнобічно репродукує себе в множині освітніх систем засобами всього комплексу наук про людину і суспільство. Провідну роль у цьому процесі наукового самообґрунтування і саморозвитку культури відіграє педагогіка. Освіта й педагогіка повинні виконувати інтегруючу функцію в тій перспек-

тивній системі гуманітарного знання, яка буде орієнтована уже не тільки на вивчення окремих, ізольованих, опредметнених і незмінних частин культури, але і на розуміння культури як цілісного, живого, мислячого організму, що розвивається в історії й сучасності. Стати системотворчим компонентом гуманітарного знання, забезпечити продукування культури в освіті та відкрити шлях слов'янському Відродженню педагогіка зможе тільки за умови вдосконалення здатності до самоорганізації.

Виходячи зі сказаного вище, нам видаються надзвичайно актуальними зусилля вчених-педагогів, психологів, науковців, практиків – дослідників з розробки моделей сучасної освіти, шляхів і механізмів формування культурно-освітнього простору, які відповідають викликам і вимогам сучасної цивілізації. У цьому напрямку необхідні різні форми суспільно-державної підтримки розвитку освітніх систем, наукового супроводу інноваційних підходів до реформування сучасної освіти, суспільної експертизи якості та результатів упровадження нових освітніх технологій.

Цим завданням відповідає діяльність Міжнародної слов'янської академії освіти ім. Я.А. Коменського (МСАО), яка, починаючи з перших днів свого існування (Міжнародний Конгрес "Слов'янський педагогічний Собор", 26–29 червня 2002 р., м. Тираспіль), визначає і координує діяльність культурно-педагогічних об'єднань східнослов'янських держав щодо інтеграції освітньої політики і культурно-освітнього простору країн СНД.

МСАО сприяє створенню загального педагогічного простору, в якому колективна діяльність доповнюється і підсилюється, набуває міжнародного характеру, високу культурну цінність і велике соціальне значення. Наукова діяльність і дослідження МСАО ґрунтуються на взаємозв'язку освіти і культури, які виступають базисом розвитку цивілізації, ключовим елементом гармонізації інтересів особистості і суспільства на шляху формування єдиного інформаційного, економічного, соціокультурного простору слов'янських держав.

Результатом діяльності МСАО на сьогоднішній день є реально функціонуючий культурно-освітній простір з яскраво вираженими характеристиками діалогу, співробітництва, обміну досвідом по вдосконаленню якості освітніх систем країн СНД з метою виховання всебічно розвиненої особистості, людини Світу. Як стверджує президент МСАО, доктор педагогічних наук В.П. Борисенков: "Утішно, що під егідою вчених МСАО методологічно і змістовно обґрунтовані теорія і практика полікультурного освітнього простору. Полікультурний освітній простір являє собою одне із ефективних засобів збереження культурного різноманіття світу і захисту людини в ньому від якісних

наслідків неоліберальної глобалізації і створює умови для її вільної, творчої діяльності у глобальному світі [13, с. 1]”.

Людина культури, яка вихована в полікультурному освітньому просторі, не втрачає своєї суб'єктивності, не стає носієм масової стереотипної свідомості, вона відповідає критеріям загальнокультурної гармонії, соціальної та професійної мобільності, здатності жити і працювати в діалозі з носіями різних національних культур.

Наукові дослідження у МСАО організовані за проектним принципом, на відміну від традиційних комплексних програм, наукової діяльності в національних академіях. Проект МСАО – це програма, яку вперше заявила Слов'янська академія і вона безумовно представляє науковий інтерес для національних академій. Проект – поняття, набагато ширше за обсягом, аніж програма. Проект МСАО передбачає науковий, організаційний, фінансовий, кадровий, юридичний супровід усього процесу творення нової освітньої системи: відкриття ідеї – її наукову розробку – розробку змісту, форм і методів освіти – підготовку науково-методичної літератури – підготовку і перепідготовку кадрів. Проект – це наукова програма, інтегрована в освітній, політичний, економічний, правовий та інші соціальні контексти. Реалізація проекту передбачає його державну підтримку через Слов'янську академію, а також наукову і політичну підтримку відповідних організацій слов'янських країн.

При безпосередній науково-організаційній діяльності МСАО йде розробка крос-культурних проектів розвитку слов'янського освітнього простору за такими напрямками:

1. Полікультурна освіта в Західній і Східній Європі:
 - полікультурна освіта в Росії (наукові керівники – доктор педагогічних наук, професор, академік РАО В.П. Борисенков (Росія), доктор педагогічних наук, професор, академік РАО О.В. Бондаревська (Росія));
 - полікультурна освіта в Україні (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент АПНУ, академік МСАО Є.П. Голобородько (Україна));
 - полікультурна освіта в Придністров'ї (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, академік МСАО О.В. Гукаленко (Придністров'я));
 - полікультурна освіта в Німеччині (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор Р. Гольц (Німеччина)).
2. Школа як середовище національної культури і народу як унікального етносу:
 - українська національна школа (наукові керівники – доктор педагогічних наук, професор П.П. Кононенко, доктор філософських

наук, професор, академік АПНУ І.А. Зязюн (Україна), академік МСАО В.Л. Боднар (Придністров'я));

– російська школа культурологічного типу як інтегральна основа духовної культури російського мета етносу (наукові керівники – доктор педагогічних наук, професор, академік РАО В.П. Борисенков, доктор педагогічних наук, професор Є.П. Белозерцев (Росія));

– білоруська національна школа (науковий керівник – доктор педагогічних наук, професор, академік БАО Л.М. Тихонов (Білорусь)).

Теоретико-методологічні та організаційно-управлінські умови координації системи педагогічної освіти у слов'янських країнах і Західній Європі розробляють учені МСАО під керівництвом: доктора педагогічних наук, професора, академіка АПНУ Н.Г. Ничкало (Україна), доктора фізико-математичних наук, професора, академіка РАО А.А. Грекова (Росія), доктора фізико-математичних наук, професора, академіка РАЕН С.І. Берила (Придністров'я), доктора педагогічних наук, професора Л.Л. Редько (Росія).

Охарактеризуємо проекти полікультурного слов'янського освітнього простору, розроблені педагогічним науковим співтовариством МСАО, які здобули сьогодні визнання в освітніх системах східно-слов'янських країн.

Ураховуючи полікультурність і поліконфесійність сучасного світу, багатополарність політичних і соціальних позицій, множинність інтересів, відмінностей в якостях життя й інші фактори, які роз'єднують людей міжнародна комісія з освіти XXI століття (ЮНЕСКО) визначила чотири глобальні принципи освіти, які лежать в основі її організації в сучасних умовах: навчитися жити спільно, набувати і використовувати знання, навчитися працювати і навчитися жити в нових умовах. Ці принципи орієнтують на такий тип освіти, яка забезпечує виховання людини, здатної діяти на особистому рівні, реалізувати себе як свідомого, відповідального, діяльного, відкритого, компетентного, соціально співчутливого, мобільного члена суспільства, який уміє поєднувати особисті інтереси з інтересами інших людей і на ціннісно-змістовій основі вибудовувати свої взаємини зі світом, суспільством і державою, жити в багатокультурному світі, зберігаючи і збагачуючи загальнолюдську і національну культуру, на основі моральних цінностей розв'язувати свої життєві проблеми.

Як уявляють реалізацію вище перелічених принципів сучасної освіти вчені МСАО ім. Я.А. Коменського, які працюють над створенням єдиного слов'янського науково-освітнього простору? Єдиний слов'янський науково-освітній простір, на думку науковців, повинен відображати цілісну картину світу і забезпечувати відродження зага-

льнослов'янських джерел моральної відповідальності перед іншими людьми, суспільством, природою. Зрозуміло, що мова йде про необхідність зміни традиційного уявлення про зміст освіти. Як стверджує віце-президент МСАО ім. Я.А. Коменського доктор педагогічних наук, академік Є.В. Бондаревська, "освіта сьогодні, спрямована на виховання людини, здатної мислити і діяти на особистісному рівні – це особистісно-орієнтована освіта [11, с. 7]".

Глибинний зміст особистісно орієнтованої освіти полягає в її гуманітарному характері. В її центрі – людина зі своїми життєвими, екзистенційними проблемами. Головна увага приділяється таким суттєвим проявам людської природи: цінності, особистий сенс, свобода, відповідальність, творчість. Усі інші аспекти, з позиції гуманітарного погляду, розуміються з точки зору того, в якій мірі вони сприяють відкриттю людського в людині.

У сучасних гуманітарних науках Людина – це найвище творіння природи, сутність якого виражається в єдності тілесного й духовного. Життя людини детерміноване законами природи, культури й соціуму. Ці детермінанти діють на неї опосередковано – через свідомість. Відбиваючись у свідомості, всі діючі фактори проходять через духовний світ особистості, який складає зміст її індивідуальної свідомості: особистісно значимі цінності, знання, сенси, досвід емоційного ставлення до світу, життєві установки і світоглядні позиції, духовно-моральні запити та ін. Це означає, що цілісна людина може сприйматися не тільки як творіння, але, перш за все, як суб'єкт історії, культури, освіти, власного життя і долі.

Особистісно орієнтована освіта – це така освіта, яка спрямована на виховання і розвиток цілісної людини. Незважаючи на те, що нині існують різні концепції особистісно орієнтованої освіти (культурологічна концепція Є.В. Бондаревської, психолого-дидактична концепція І.С. Якиманської, яка ґрунтується на принципах суб'єктивності, позиційно-дидактична концепція В.В. Серікова та ін.), для всіх них пріоритетне значення має не стільки навчання, скільки виховання, і, більше того, саме навчання розглядається як засіб для виховання особистості. Особистісно орієнтованій освіті властиві людинотворчі функції: гуманітарна, культуротворча, функція соціалізації особистості. На наш погляд, найважливішою є *гуманітарна функція*. Вона передбачає збереження і підняття екології людини, її тілесного й духовного здоров'я, сенс життя, особистої свободи, моральності. З цією метою особистісно орієнтована освіта приводить в дію механізми розуміння, взаєморозуміння, спілкування, співробітництва. Реалізація цієї функції передбачає педагогічну підтримку процесів саморозвитку і становлення особистого образу дитини. Підтримка базується на трьох

принципах педагогічної діяльності Ш. Амонашвілі: любити дитину, олюднити середовище, в якому вона живе, прожити в дитині своє дитяче життя.

Культуротворча функція особистісно орієнтованої освіти забезпечує збереження, передачу, відтворення і розвиток культури засобами освіти. Вона передбачає орієнтацію педагогів на виховання людини культури, педагогічне забезпечення процесу культурної ідентифікації особистості, так би мовити, “входження” її у світ культури, сприйняття цінностей загальнолюдської та національної культур як своїх власних. Як наголошує автор культурологічної концепції особистісно орієнтованої освіти Є.В. Бондаревська, базовим освітньо-виховним складником в цій концепції є саме культурна ідентифікація. Культурна ідентифікація – поняття відносно нове для педагогічної науки, особливо на пострадянських теренах, де педагогіка довгий час розвивалася не в контексті культури, а в контексті політичних ідеологем. Та сучасна педагогічна наука повертається до культуротворчих педагогічних процесів і тому питання культурної ідентифікації як суттєвої людської потреби набуває важливого статусу.

Відомий психолог і філософ, автор теорії первинності людських взаємозв'язків Е. Фромм ще в ХХ ст. звертав увагу на таку людську потребу, як ідентифікація та її значення в набутті людиною істинного Я. Він класифікував людські потреби наступним чином. Перша потреба – це потреба у спілкуванні, потреба у міжіндивідуальних зв'язках. Ізольована, викинута штучно із суспільства людина десоціалізується, втрачає культурні стандарти. Друга потреба – це потреба у творчості. Третя потреба – потреба у відчутті “глибокого коріння”. Четверта потреба – прагнення до пізнання, і п'ята – потяг до ідентифікації, до уподібнення [63]. Людині необхідна система соціальної орієнтації, зауважує Є.В. Бондаревська; ідентифікація – це процес самоототожнення особистості з образом, іншою людиною, групою, нацією, формування і виявлення власної культурної ідентичності [12, с. 11].

У новому тисячолітті світова культура має вигляд багатоликої панорами національних культур, регіональних товариств і міжнародних творчих об'єднань. Культура ХХІ століття – це глобальний інтеграційний процес, в якому відбувається зміщення, взаємодоповнення різних етносів, етнічних культур. У той же час, помітне велике бажання кожної нації зберегти свою культурну самобутність, свої національні цінності, перш за все – мову, мистецтво, традиції, свою етнічну ментальність. Таким чином, людина в сучасній соціокультурній ситуації знаходиться ніби на межі культур, взаємодія з якими вимагає від неї діалогічності, розуміння, поваги до культурної ідентичності інших людей. У той же час, її власна культурна ідентичність виявляється нестій-

кою, інколи – розірваною, зв'язки з культурними традиціями – ослаблені. У таких умовах людину, яка не вкорінилася в національну культуру, чекає небезпека деіндивідуалізації, втрати своєї самобутності, обличчя. У сучасних психолого-педагогічних, філософських та соціологічних дослідженнях набули визнання праці вчених, об'єктом вивчення яких є не лише феномен масової культури, його приховані механізми, а й так звана “людина натовпу”, “людина маси”. Так, іспанський філософ Х. Ортега-і-Гассет, вивчаючи психічну структуру такої людини з точки зору соціології, знаходить в ній такі основні риси:

– глибока впевненість у тому, що життя легке, заможне, у ньому немає трагічних обмежень, у результаті чого посередня людина просякнута відчуттям перемоги і влади;

– відчуття ці спонукають її до самоствердження, до повного задоволення своїм моральним та інтелектуальним надбанням. Самозадоволення веде до того, що вона не визнає ніякого зовнішнього авторитету, нікого не слухає, не допускає критики своїх думок і діє відповідно до своїх переконань. Внутрішнє відчуття своєї сили спонукає її завжди висловлювати свою зверхність, вона веде себе так, ніби вона і їй подібні – одні у світі;

– вона втручається у все, нав'язує свою вульгарну думку, керуючись власними переконаннями й уподобаннями, тобто діє відповідно до принципу “прямої дії”;

– вона раз і назавжди засвоїла набір загальних правил, забобонів, уривків думок і порожніх слів, випадково нагромаджених у пам'яті, і з наївною розв'язністю використовує їх завжди і всюди.

Це явище, на думку філософа, є знаменням нашого часу: “не в тому біда, що заурядна людина вважає себе людиною незаурядною і навіть вищою за інших, а в тому, що вона проголошує і затверджує право на заурядність і саму заурядність перетворює на право [46]”.

Наступна людинотворча функція особистісно орієнтованої освіти – функція соціалізації особистості, суть якої полягає в педагогічному забезпеченні процесів засвоєння і відтворення індивідом соціального досвіду шляхом нормального, безболісного входження в життя суспільства. Соціалізація відбувається в спільній діяльності і спілкуванні в певному соціокультурному середовищі. Її продуктами є ставлення індивіда до світу, соціальна позиція, самосвідомість, ціннісно-смісловне ядро світогляду й інші компоненти індивідуальної свідомості, зміст яких указує на те, що саме особистість бере для себе із соціального досвіду, скільки бере і як її психіка ці надбання якісно переробляє, яке значення їм надає. Щоб соціалізація відбувалася без значних втрат для особистості, особистісно орієнтована освіта приводить

в дію механізми адаптації, життєтворчості, рефлексії, виживання, збереження своєї індивідуальності.

Як відомо, індивідуальність – це сукупність природних, соціальних, культурних властивостей і способів діяльності, яка зумовлює самотність, неповторність особистості, її відмінність від інших людей за характером, творчим складом, образом думок, поведінкою. Серед природних факторів, які впливають на становлення індивідуальності, вчені виділяють генотип і тип нервової системи; серед соціальних – своєрідність індивідуального життєвого досвіду, особливо в період родинного виховання, його рольову структуру; серед культурних факторів – духовну ситуацію часу й історію життя певного індивіда.

Реалізація людинотворчих функцій особистісно орієнтованої освіти передбачає їх здійснення у відповідності з принципами, адекватними цим функціям: культуровідповідності, єдності виховання і життя дітей, індивідуально-особистісного розвитку. Особистісно орієнтована освіта – це найбільш продуктивна трансформація в освіті, яка, починаючи з 90-х років минулого століття і до сьогоднішнього дня є найбільш фундаментальною, оскільки в ній мова йде про зміну типу освіти у відповідності до нової парадигми, закономірний етап розвитку гуманістичного напрямку в світовій педагогіці.

У посткласичній східнослов'янській педагогіці були сформульовані принципи зв'язку освіти і культури (С.І. Гессен), цілісності освітнього процесу, єдності типу культурних вражень, підтримки індивідуальності (В.В. Розанов), свободи (М.І. Бердяєв), пріоритету виховання над навчанням (В.В. Зеньковський) та інші, які витікали із розуміння освіти як культуровідповідного процесу. Базуючись на цих положеннях, доктор педагогічних наук, академік МСАО О.Я. Данилюк розробляє теорію інтеграції освіти, в якій обумовлює утворення інтегральних гуманітарних просторів як освітніх систем особистісно розвивального типу. Розглядається організація культурологічних (локальних) освітніх просторів та культуровідповідних мега освітніх просторів. О.Я. Данилюк наголошує, що “освіта – це культуро відповідне та культурустворювальне середовище, мала культура, культурний мікрокосмос [22, с. 367]”.

Наукова школа доктора педагогічних наук, академіка МСАО ім. Я.А. Коменського, член-кореспондента РАО Є.В. Бондаревської розглядає освіту як частину культури, яка, з одного боку, живиться нею, а з іншого – впливає на збереження і розвиток через людину. Щоб забезпечити підняття людини до загальнолюдських цінностей та ідеалів культури, освіта повинна бути культуровідповідною. Це означає, на думку Є.В. Бондаревської, що основним методом її проектування і розвитку повинен стати культурологічний підхід, який передбачає поворот всіх

компонентів освіти до культури і людини як творця і суб'єкта, здатного до культурного саморозвитку. Культурологічна концепція особистісно орієнтованої освіти Є.В. Бондаревської передбачає:

- ставлення до учня як до суб'єкта життя, який здатний до культурного саморозвитку і само зміни;

- ставлення до педагога як до посередника між дитиною і культурою, який здатен увести її у світ культури і надати допомогу і підтримку кожній дитячій особистості у її індивідуальному самовизначенні у світі культурних цінностей;

- ставлення до освіти як до культурного процесу, рушійними силами якого є пошук особистісних (власних) сенсів, діалог і співробітництво його учасників у досягненні мети культурного саморозвитку;

- ставлення до школи як до цілісного культурно-освітнього простору, в якому живуть і створюються культурні зразки спільного життя дітей і дорослих, відбуваються культурні події, здійснюється творення культури і виховання людини культури [12].

Є.В. Бондаревська визначає, що культурологічна особистісно орієнтована освіта – це така освіта, епіцентром якої є людина, яка пізнає і творить культуру шляхом діалогічного спілкування, обміну смислами, створення зразків індивідуальної та колективної творчості. Це освіта, яка забезпечує особистісно смисловий розвиток учнів, підтримує індивідуальність, унікальність і неповторність кожної дитячої особистості, спираючись на її здатність до само зміни і культурного саморозвитку. У ставленні до учня порявляються наступні функції такої освіти:

- допомога у надбанні моральних цінностей і сенсу життя;

- здійснення розвитку дитини як людини культури й цілісної особистості;

- підтримка дитячої індивідуальності і творчого самобуття [12].

Мета особистісно орієнтованої освіти, на думку Є.В. Бондаревської, – не сформувати і навіть не виховувати, а знайти, підтримати, розвинути людину в людині та закласти механізми самореалізації, саморозвитку, адаптації, саморегуляції, самозахисту, самовиховання й інші, необхідні для становлення самобутнього особистого образу, для діалогічної взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією.

Автор психолого-дидактичної концепції, яка ґрунтується на принципі суб'єктивності, І.Я. Якиманська наголошує на потребі розведення теоретичних понять процесів навчання і учіння. Учіння вона трактує як індивідуально значиму діяльність окремого суб'єкта, в якій реалізується його особистісний досвід. На відміну від американського дослідника К. Роджерса, одного із засновників неогуманістичної педагогіки, який розглядає учня як суб'єкт життя, для І.С. Якиманської він – лише суб'єкт пізнавальної та предметної діяльності. У відповід-

ності до цього в якості основних сфер виникнення і усвідомлення суб'єктивного досвіду вчена розглядає не цілісну життєдіяльність, а лише сфери пізнання і навчальної діяльності; І.С. Якиманська зауважує, що учень не стає суб'єктом навчання, а є ним з самого початку як носій заданого досвіду. У навчанні відбувається “зустріч” заданого з уже наявним суб'єктивним досвідом, збагачення, яке сприяє зануренню в культуру. Суб'єктивний досвід – це такий досвід, який дитина, на думку І.С. Якиманської, одержує в основному поза навчальним процесом, “самостійно”. Роль навчання полягає у тому, щоб з'ясувати особливості суб'єктивного досвіду, створити умови для розкриття і розвитку індивідуальних пізнавальних можливостей учня [66]. За концепцією І.С. Якиманської, “одиницями учіння” в особистісно-орієнтованому освітньому процесі слід уважати особистісно значиме “ставлення учня до навчального тексту”, самостійність мислення і спосіб навчальної роботи, яку створює і реалізує сам учень. Творцем способів є суб'єкт учіння – учень. Учителю ці способи, за висловом І.С. Якиманської, “окультурює”, “опредметнює”, сприяє закріпленню і перетворенню в прийоми інтелектуальної діяльності. Для розкриття, розвитку і самореалізації особистості, вважає автор концепції, необхідне різнобічне за змістом освітнє середовище, яке доступне кожній дитині. Спостерігаючи за учнем в освітньому середовищі, вчитель створює його “пізнавальний портрет” (характеристику його особистісного розвитку) і виявляє його “пізнавальний профіль” (тип мислення), що дозволяє проектувати подальший особистісний розвиток учня. Головне призначення навчання полягає у тому, щоб перетворювати, шліфувати, збагачувати суб'єктивний досвід учня [66].

Позиційно-дидактична концепція особистісно орієнтованої освіти В.В. Серікова ґрунтується на ідеї С.В. Рубінштейна про те, що суть особистості проявляється в її здатності займати певну позицію. Особистість – це не набір заданих якостей, а здатність людини “бути особистістю”, тобто активно проявляти своє ставлення до світу і самого себе. Особистісно орієнтована освіта у глумаченні В.В. Серікова – це така освіта, яка створює умови для виявлення особистісних функцій учня. В якості таких функцій автор виділяє:

- мотиваційну (прийняття та обґрунтування діяльності);
- опосередковану (по відношенню до зовнішніх подразників і внутрішніх імпульсів поведінки);
- колізійну (бачення прихованих протиріч дійсності);
- рефлексивну;
- смислотворчу (побудова особистої картини світу – індивідуального світогляду);

- функція забезпечення автономності і стабільності внутрішнього світу;
- творчоперетворюючу;
- функція самореалізації (потяг до визнання власного образу “Я” оточуючими);
- забезпечення рівня духовності (попередження редукції життєдіяльності до утилітарних цілей) [22, с. 26].

Набір цих функцій – це і є універсальні особистісні здібності. Головною умовою прояву особистісних здібностей в освітньому просторі В.В. Серіков вважає створення особистісно орієнтованої ситуації (навчальної, пізнавальної, життєвої), в якій необхідний прояв особистісних функцій: дитина потрапляє в ситуацію, коли необхідно шукати смисл, думати, будувати образ і модель свого життя, обрати творчий варіант розв’язання проблеми, дати оцінку факторам і т. д. У цій ситуації виникає завдання, яке не можна розв’язати на репродуктивному рівні за допомогою знань, оскільки не існує відповідних правил, однозначних істин, не має простих розв’язків. Орієнтація на попередній смисл та життєвий досвід є неефективною, неадекватною теперішній ситуації і відбувається явище, яке психологи називають “ревізія смислу”. Дитина сама знаходить проблему, протиріччя, вона висловлює обґрунтовану незгоду з певним твердженням, находе причину і джерело власної помилки, шукає власне пояснення і тлумачення явища і т. п. У такій ситуації формується суб’єктивний досвід учня. Створенню особистісно орієнтованих ситуацій В.В. Серіков приділяє дуже велику увагу. Його технологія будується на ідеї реалізації трьох основних характеристик особистісно орієнтованих ситуацій: життєвої константності, діалогічності та ігрової (рольовій) взаємодії її учасників. Тріада “задача-діалог-гра” утворює базовий технологічний комплекс, який створює ціннісно-сміслову поле міжсуб’єктивного спілкування в особистісно орієнтованому освітньому процесі.

Упровадження особистісно орієнтованої освіти змінює погляд на саму освіту в напрямку все більш глибокого розуміння її як культурного процесу, сутність якого проявляється в гуманістичних цінностях і культурних формах взаємодії її учасників. З цією метою підготовка педагогічних кадрів у вищих навчальних закладах набуває системотворчої функції. Завдання якісної педагогічної освіти – формувати у майбутніх педагогів уміння орієнтуватися на абстрактний образ своєї професії, добудовувати його з урахуванням умов, в ідеях особистісно орієнтованої освіти [52].

Що повинно ввійти в образ, який створює педагог? Якими критеріями треба керуватися для того, щоб педагог розумів, що він займається особистістю дитини? На думку В.В. Серікова, одним із пер-

ших критеріїв є те, що педагог займається особистістю, коли створює ситуації самостійного вибору, в яких учень проявляє можливість вибирати цінності сучасного світу, разом з учителем формує вміння вибирати простір цінностей. Таким чином здійснюється виховання культури відбору життєвих цінностей. Другий критерій – це робота з рефлексивною сферою учня, його здатністю оцінювати, розуміти, корегувати свій стан. Четвертий критерій – виховання в учнів відповідальності за все, що відбувається на Землі, окреслення зони особистої відповідальності школяра. П'ятий критерій – робота з особистістю по вихованню саморегуляції, здібності управляти своєю поведінкою, контролювати її, створювати моральну спрямованість. Шостий критерій – робота з особистістю над розвитком її креативного потенціалу, вмінням розумно використовувати надані свободи [52].

Отже, стислий огляд сучасних авторських концепцій на тлі діяльності МСАО ім. Я.А. Коменського та здійснена історико-педагогічна розвідка переконують нас, що в сучасних умовах потенціал східнослов'янського освітнього простору безпосередньо пов'язаний з полікультурністю, яка створює умови для вільної, творчої діяльності кожної людини з урахуванням її культурної ідентифікації. І хоча пошуки сучасних дослідників переважно концентруються в площині авторських інтерпретацій, накопичення, теоретичного обміркування й систематизації ідей, та саме нинішній етап, на нашу думку, є визначальним щодо майбутнього східнослов'янських освітніх систем, як в національному, так і в світовому вимірах.

Література

1. Аверинцев С. Софія-Логос. Словник / Сергій Сергійович Аверинцев. – К.: Дух і Літера, 2004. – 640 с.
2. Антология педагогической мысли Белорусской ССР: [антология / сост. Э.К. Дорошевич, М.С. Мятельский, П.С. Солнцев]. – М.: Педагогика, 1986. – 468 с.
3. Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIV–XVII вв.: [антология / сост. С.Д. Бабишин, Б.Н. Митюров]. – М.: Педагогика, 1985. – 363 с.
4. Антология педагогической мысли России XVIII в.: [антология / сост. И.А. Соловков]. – М.: Педагогика, 1985. – 480 с.
5. Антология педагогической мысли России первой половины XIX в. (до реформ 60-х гг.): [антология / сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1987. – 560 с.
6. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – начала XX в.: [антология / сост. П.А. Лебедев]. – М.: Педагогика, 1990. – 608 с.

7. Антология педагогической мысли Украинской ССР: [антология / сост. Н. Калениченко]. — М.: Педагогика, 1988. — 640 [1] с.
8. Белова С.В. Педагогика диалога: Теория и практика построения гуманитарного образования: Монография. — М.: АПК и ППРО, 2006. — 380 с.
9. Богуш А.М. Культурологическая парадигма организации учебно-воспитательной работы с детьми в наследии В.А. Сухомлинского // Славянская педагогическая культура. — 2007. — № 6. — С. 36–39.
10. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель образования: от идеи к образовательной программе // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 17–23.
11. Бондаревская Е.В. Гуманитарный статус личностно-ориентированного образования // Славянская педагогическая культура. — 2007. — № 6. — С. 7–13.
12. Бондаревская Е.В. Педагогика личности в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. Бондаревская, С. Кульневич. — М.: Ростов-на-Дону, 1999. — 560 с.
13. Борисенков В.П. Научно-технический прогресс и проблемы воспитания молодежи // Славянская педагогическая культура. — 2007. — № 6. — С. 5–7.
14. Блум Г. Західний канон / Гарольд Блум. — К.: Західний канон: книги на тлі епохи: пер. з англ. — К.: Факт, 2007. — 720 с.
15. Власова Т.И. Духовно ориентированная модель современного воспитания школьников // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского. — 2006. — № 4. — С. 159–161.
16. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Сергей Иосифович Гессен. — М.: Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
17. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устинович Гончаренко. — К.: Либідь, 2997. — 376 с.
18. Григорьев В.В. Исторический очерк русской школы: учеб. пос. для студ. — М., 1990.
19. Гукаленко О.В. Теоретико-методологические основы педагогической поддержки и защиты учащихся-мигрантов в поликультурном образовательном пространстве / О.В. Гукаленко. — Тирасполь, 2000. — 288 с.
20. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Управление научно-педагогическими исследованиями в славянском культурно-образовательном пространстве // Славянская педагогическая культура. — 2002. — № 1. — С. 16–20.
21. Гукаленко О.В., Данилюк А.Я. Интегрирующая роль образования в формировании целостного славянского образовательного

пространства // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць / ред. В.К. Буряк. – Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – С. 5–7.

22. Гульчевская В.Г. Педагогические основы личностно-ориентированного образования. Модульное пособие для дистанционного обучения / В. Гульчевская, Т. Лакоценина. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского ИПК ИПРО, 2002. – 47 с.

23. Данилюк А.А. Теория интеграции образования / Александр Ярославович Данилюк. – Ростов-на-Дону: Издательство государственного пед. Университета, 2000. – 440 с.

24. Денисенко М.В. Теорія і практика домашньої освіти в Україні у першій половині XIX століття: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / М.В. Денисенко. – Харків, 2009. – 21 с.

25. Джуринский А.Н. История педагогики / Александр Наумович Джуринский. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 432 с.

26. Духавнева А.В. История зарубежной педагогики и философия образования / А. Духавнева, Л. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2000. – 480. [1] с. – (Серия “Учебники, учебные пособия”).

27. Евангелие Толстого. Избранные религиозно-философские произведения Л.Н. Толстого. – М., 1992. – С. 432–433.

28. Забужко О. Notre Dame d'Ukraine: Українка в конфлікті міфологій. – К.: Факт, 2007. – 640 с.

29. Зязюн І.А. Свобода особистості в межах освітньої системи // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского. – 2007. – № 5. – С. 24–33.

30. “Изборник”. Сборник произведений литературы древней Руси / Дмитриева Л.А., Лихачев Д.С. – М.: Художественная литература, 1969. – 800 с.

31. Інституціональна парадигма цивілізаційного розвитку: Монографія: у 4 кн.: [за ред. Ткача А.]. – Запоріжжя: ГУ “ЗІДМУ”, 2007. – 276 с.

32. Історія педагогіки: [за ред. Гриценка М.]. — К.: Вища школа, 1973. – 447 с.

33. История образования и педагогической мысли за рубежом и в России / [Андреева И.Н., Буторина Т.С., Васильева З.И. и др.]; под ред. З.И. Васильевой. – [2-е изд.]. – М.: Академия, 2005. – 432 с.

34. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. / [Пискунов А.И., Вендровская Р.Б., Кларин В.М. и др.]; под ред. А.И. Пискунова. – [2-е изд.]. – М.: ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

35. Історія української культури: [за ред. Крип'якевича І.]. – К.: Либідь, 2002 – 656, [1] с.

36. Історія української школи і педагогіки: хрестоматія / [упоряд. Любар О.О.; ред. Кремень В.Г.]. – К.: Знання, 2003. – 766 с. (Серія “Вища освіта ХХІ століття”).
37. Каптерев П.Ф. История русской педагогики / Петр Федорович Каптерев. – М., 1915.
38. Коваленко Є.І. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія [для студ. вищ. навч. зал.] / Є.І. Коваленко, Н.І. Белкіна. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 664 с.
39. Константинов Н.А. История педагогики / Константинов Н.А., Медынский Е.Н., Шабаева М.Ф. – М.: Просвещение, 1982. – 447 с.
40. Костомаров М.І. Галерея портретів: біографічні нариси / Микола Іванович Костомаров. – К.: Веселка, 1993. – 326 с.
41. Культурологія: українська та зарубіжна культура [Закочивич М.М., Зязюн І.А., Семашко О.М. та ін.]; за ред. М.М. Заковича. – К.: Знання, 2004. – 567 с.
42. Левківський М.В. Історія педагогіки / М.В. Левківський. – К.: Центр навчальної літератури, 2008. – 190 с.
43. Любар О.О. Історія української школи і педагогіки / Любар О.О., Стельмахович М.Г., Федоренко Д.Т. – К.: Знання, КОО, 2003. – 450 с.
44. Макаренко А.С. Методика виховної роботи / Антон Семенович Макаренко. – К.: Радянська школа, 1990. – 366 с.
45. Мельничук О.С. Історія педагогіки України / Ольга Сергіївна Мельничук. – Кіровоград: КДПУ ім. В.К. Винниченка, 1998. – 169 с.
46. Ортега-и-Гассет Х. Избранные труды: пер. с исп. / Хосе Ортега-и-Гассет [Общ. ред. А.М. Буткевич]. – М.: Весь Мир, 1997. – 704 с.
47. Освіта України за роки незалежності: стан, факти, події: зб. наук. праць / за ред. В.Г. Кременя. – К.: Вища школа, 2001. – С. 26–30.
48. Пискунов А.И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Алексей Иванович Пискунов. – М.: Просвещение, 1981. – 528 с.
49. Розов Н.Х. Интеллект, окружающий мир и новый век // Известия Международной славянской академии образования им. Я.А. Коменского. – 2006. – № 4. – С. 26–30.
50. Рутенбург В.И. Культура эпохи Возрождения / Средние века. Выпуск 50: наук. сб. – М.: Наука, 1987. – С. 220–237.
51. Семенов В.Ф. История средних веков / Виктор Федорович Семенов. – М.: Гос. учебно-педагогическое издательство Министерства просвещения РСФСР, 1956. – 551 с.
52. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / Владислав Владиславович Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
53. Сериков В.В. Общая педагогика: Избранные лекции / Владислав Владиславович Сериков. – Волгоград: Перемена, 2004. – 278 с.

54. Сисоєва С.О. Нариси з історії розвитку педагогічної думки: підруч. [для студ. вищ. навч. зал.] / С.О. Сисоєва, І.В. Соколова. – К.: Центр навчальної літератури, 2003. – 308 с.
55. Сковорода Г.С. Повне зібрання творів: У 2-х т. / Г.С. Сковорода. – К.: Наукова думка, 1973. – Т. 1. – 532 с.
56. Смирнов В.З. Очерки по истории прогрессивной русской педагогики XIX века / В.З. Смирнов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 312 с.
57. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека (Советы воспитателям) / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1975. – 235 с.
58. Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы / В.А. Сухомлинский. – М.: Просвещение, 1982. – 206 с.
59. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – К.: Радянська школа, 1969. – 247 с.
60. Ткач Т.В. Освітній простір особистості: психологічний аспект: Монографія / Т.В. Ткач. – К. – Запоріжжя: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2008. – 272 с.
61. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. / [укл. Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Самоплавська Т.О.; за ред. Сухомлинської О.В.]. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 1: X–XIX ст. – 2005. – 624 с.
62. Українська педагогіка в персоналіях: у 2 т. / [укл. Сухомлинська О.В., Дічек Н.П., Самоплавська Т.О.; за ред. Сухомлинської О.В.]. – К.: Либідь, 2005. – Кн. 2: XX ст. – 2005. – 552 с.
63. Фромм Э. Бегство от свободы. Человек для себя / Эрих Фромм. – М.: АСТ, 2006.
64. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России / [сост. С.Ф. Егоров / под ред. Ганелина Ш.]. – М.: Просвещение, 1974. – 527 с.
65. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах. – М.: Просвещение-ВЛАДОС, 2001.
66. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / Ирина Сергеевна Якиманская. – М., 1996.
67. http://www.nla.od.ua/odessa/rus/history1_2.htm.
68. Tomasz Błaszczuk. Generalne zgromadzenia katolików niemiec (katholikentage) na śląku w XXI wieku i jego postanowienia. Saeculum christianum. Pismo historyczno-spoeczne. Rok XI. Nr 1. – 2004. – S. 85–98.

РОЗДІЛ III ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ УЧАСНИКІВ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ПРОЦЕСІ УПРАВЛІННЯ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

3.1. Соціально-психологічні основи управління закладами освіти

Взаємна відповідність індивідуальних особливостей учасника управління та вимог управлінської діяльності “нібито розуміється сама по собі”, як зазначає відомий спеціаліст у галузі психології праці Є.О. Климов [113, 110], шляхи подолання конфліктів особистих якостей управлінців різних рівнів і вимоги такого роду діяльності, досягнення відповідності між ними досить різноманітні. Це і професійний відбір, і навчання, і формування професійно важливих (професійно цінних) особистісних якостей, зміна способів і умов праці. Формування індивідуального стилю управлінської діяльності та таке інше. Його дослідження виявило, що ніколи не буває так, щоб процес настановлення відповідності особливостей людини до вимог управлінської діяльності був однозначно поступовим, тобто розвивався від меншої відповідності до більшої. У цьому русі є свої суперечливості, відступи, тимчасові погіршення і різкі стрибки вперед. Більше того, досягнута близька відповідність, характерна для висококваліфікованого управлінця, із часом повинна бути зруйнована. Тільки так можна подолати застій чи уникнути професійних деформацій особистості, забезпечити подальший розвиток суб'єкта управління. Тому, за словами М.О. Дмитрієвої [75], не коректно говорити про “гармонію між людиною і професією”, якщо тільки не розуміти її як реальну недосяжну абстракцію. Але на якій би стадії професійно-управлінського становлення (чи професійної деградації) не знаходився управлінець, нам завжди доводиться мати справу з двома полосою: суб'єктивним (сукупність особливостей людини, суб'єкта управлінської діяльності) і об'єктивним (характер вимог управлінської діяльності щодо розвитку школи), а також мірою їх відповідності один одному. При цьому треба звертати увагу на те, що існує також система вимог особистості до управлінської діяльності, і в процесі професійного становлення особистості ці вимоги не тільки задовольняються, але й уточнюються і розвиваються, як і вимоги управлінської діяльності до особистості.

Для опису сукупності індивідуальних психологічних якостей особистостей, які можуть тією чи іншою мірою відповідати вимогам професії, використовують такі поняття, як “професійна здатність” на що вказують К.М. Гуревич [70], Є.О. Климов [114], Є.О. Климов,

О.Г. Носкова [115], Б.В. Кулагін [152], Н.Д. Левітов [162; 163], Н.С. Пряхніков [324]; як система “професійно важливих якостей” (С.М. Іванова [92], В.Д. Шадріков [288]); “професійно значущі якості” (М.О. Дмитрієва [72]); “потенціал спеціаліста” (О.Г. Шмельов [305]); “професійна зрілість” (О. Супер [386]); “готовність до праці (професійної діяльності)” (Т.Ю. Базаров, Є.О. Аксенова [21], Т.В. Кудрявцев, О.В. Сухарев [146], В.В. Серіков [251]). Традиція вивчення окремих професійно важливих якостей із використанням наукових методів сягає, ще десь, початку століття, але розуміння необхідності цілісного, синтетичного вивчення суб’єкта трудової діяльності стало гостро усвідомлюватись лише у 30–40-х роках, зокрема у роботах С.Г. Геллерштейна [62]. В цей час О.Н. Гастев [61], Є.О.Єрманський [80], Т.М. Керженцев [109] та інші, перші дослідники проблем управління у нашій країні, вказували на необхідність та важливість врахування психологічного боку в управлінні з питань методики відбору та розміщення управлінських кадрів, виховання у керівників психологічної культури та організаторських здібностей, уміння установлювати стосунки між співробітниками та розв’язувати міжособистісні протиріччя у колективі, на необхідність цілісного вивчення суб’єкта управління. У 50-ті роки стала інтенсивно розвиватися диференційна психологія, пов’язана з вивченням індивідуально-психологічної різниці між людьми. Це спричинило виділення та спеціальне вивчення управлінських, організаторських здібностей у працях Б.М. Теплова, О.Г. Ковальова, Л.І. Уманського, а також у інших авторів була виявлена структура організаторських здібностей, описані типові риси талановитих управлінців. З розвитком соціальної психології у 60-ті роки з’явилися праці Є.С. Кузьміна, О.Г. Ковальова, Б.Д. Паригіна, О.О. Бозалева, О.В. Петровського та інших вчених, в яких вивчались вимоги до керівників, проблема лідерства та міжособистісних відносин у трудових колективах. Важливим досягненням соціальної психології була розробка оригінальних методів вивчення соціальних аспектів керівництва, без чого не було б можливим становлення психології управління як науки.

Великий внесок у розробку соціально-психологічних основ керівництва зробили вчені, які вивчали проблеми соціального управління суспільством та виробництвом: В.Г. Афанасьєв [16], Є.Є. Вендров, Г.Х. Попов, О.Л. Свенцицький, О.Г. Сороковий, О.М. Омаров, В.М. Шепель та інші. Особливе значення мають праці сучасних українських психологів Г.В. Ложкіна [172; 173], С.Д. Максименка [179; 180], Л.Е. Орбан [215–217], М.І. Пірен [225; 226], В.А. Семиченко [249; 250], В.Т. Циби [281], де розглянуто зміст методів та форм підготовки кадрів у різних соціальних сферах. Завдяки працям дослідників теорії

та практики управління було встановлено, що демократичний стиль керівництва в управлінні позитивно впливає на формування не лише психологічного клімату, але й авторитету керівника.

Психологічний бік керівництва колективом знаходить своє відображення у працях про внутрішкільне управління. У дослідженнях Є.С. Березняка [27], М.Г. Захарова [90], Ю.О. Конаржевського [124], М.І. Кондакова [162], В.І. Маслова [189], Т.І. Шамової [296; 299] та інших авторів глибоко розкриті принципи, форми та методи внутрішкільного керівництва. У них досить повно досліджені функції управління, які складають управлінський цикл. Особлива заслуга у вивченні закономірностей внутрішкільного управління належить Ю.О. Конаржевському [124], який виділив та науково обґрунтував призначення педагогічного аналізу як умови та засобу оптимізації управління школою. Він вказував, що педагогічний аналіз як функція управління являє собою не лише збір та переробку інформації для визначення стану системи та переводу її на більш високий рівень функціонування. За своєю суттю він є психологічним механізмом вироблення рішень та становить основу управлінської діяльності. Реалізація нових завдань, які стоять перед сучасною школою, буде залежати від ступеню розвитку в організаторів освіти цієї важливої управлінської здібності.

Р.Х. Шакуров [290, 82] у своїй праці, виходячи з багаторівневої моделі управління вчительським та учнівським колективом, аргументовано показує, що функції внутрішкільного керівництва, що традиційно виділяються – аналіз, планування, організація, контроль та регулювання – охоплюють лише один рівень управлінської діяльності – оперативний, і тому можуть вважатися оперативними функціями. Р.Х. Шакуров додатково виділяє цільові та соціально-психологічні функції, які охоплюють більш високі рівні управління – цільовий та соціально-психологічний. До цільових функцій він відносить вирішення організаційно-педагогічних завдань, які забезпечують навчально-виховний процес, та психологічних завдань, які спрямовані на задоволення психологічних потреб та інтересів членів шкільного колективу. Соціально-психологічні функції спрямовані на формування у колективі таких умов, які забезпечували б продуктивну спільну діяльність. До цих функцій автор відносить організацію колективу, його цільову орієнтацію, активізацію, удосконалення діяльності, згуртування колективу та розвитку в ньому самоуправління. Оперативні функції забезпечують управлінський цикл, хоча кожна оперативна функція має багатоцільове призначення та забезпечує реалізацію всіх функцій більш високого порядку. В той же час слід зазначити, що зарахування психологічних завдань до цільових функцій не може бути

правомірним, бо формування інтересів, потреб та особистості в цілому найбільшою мірою визначається спільною діяльністю.

Особливий інтерес у аспекті вивчення нашої проблеми становлять роботи В.О. Терехова [263] та І.К. Шалаєва [291; 292]. В.О. Терехов переконливо показує, що прийняття управлінського рішення виступає як об'єкт по відношенню до окремої людини, та, щоб ця об'єктивна дійсність була перетворена на суб'єктивну значимість, необхідно знати відношення до наказів, розпоряджень та інших форм управлінських рішень як колективу в цілому, так і окремих її членів.

І.К. Шалаєв показав важливу роль психологічної грамотності керівників школи для удосконалення соціально-психологічних відносин у колективі та успішності внутрішкільного управління. Практичний інтерес для керівників шкіл мають розроблені І.К. Шалаєвим соціально-психологічні завдання, розв'язання яких повинно сприяти формуванню здібностей до управлінської діяльності.

Найбільш розгорнуту характеристику суб'єкта праці як деякого цілого у різнотипних професіях, а також його пізнавальної та виконавчої сфер (гнозиса і праксиса) дає Є.О. Климов [113]. Основними поняттями, які задають синтетичний опис та одночасно оцінку суб'єкта з точки зору взаємної відповідності вимог професії до людини та людини до професії, є "професійна здатність" і "готовність до праці".

Змістовий аналіз цих понять показує, що для вивчення стадії входження у професію, етапу вибору професії і початкових періодів професійного становлення більш адекватним є поняття готовності, оскільки професійна здатність фіксує певний рівень вже існуючої відповідності індивідуальних даних до вимог професії і передбачає наявність у людини професійних знань, умінь, навичок, тобто певний рівень професійної майстерності, на що вказує Н.Д. Левітов [163]. Так само трактується профздатність і в сучасній психології – у праці Є.О. Климова [113, 107]. Він відзначає, що профздатність не може існувати до включення до трудової діяльності і тільки у цій діяльності формується.

В психолого-педагогічній літературі проблема готовності вивчалась на різних рівнях, від розкриття змісту поняття до виявлення особливостей прояву в різних видах діяльності. Цій проблемі присвячені роботи Б.Г. Ананьєва [10; 11], Т.Ю. Базарова та Є.О. Аксьонова [21], П.А. Белла [26], В.І. Берзін [29], Ю.В. Васильєва [49], Ф.Ю. Геннова [63], К.М. Дурай-Новакова [77], Л.М. Карамушки [104], Д. Каца [108], Н.Л. Коломінського [123], Л.А. Кондибовича [133], Т.В. Кудрявцева, О.В. Сухарьова [146], О.Ф. Лазурського [158], О.Ф. Линенко [171], В.О. Моляко [198–201], О.Г. Мороза [202], В.М. Мясіщева [204], Ю.П. Поваренкова [227], О.В. Проскури [233], А.Ц. Пуні [235],

В.Н. Пушкіна і Л.С. Нерсисяна [236], В.В. Серікова [251], Д.М. Узнадзе [271; 272] та інших.

Ю.П. Поваренков [227, 110], узагальнюючи різні контексти використання поняття “готовність до праці” в психолого-педагогічній літературі, визначає її як “складне, цілісне особистісне утворення, до складу якого включаються морально-вольові якості особистості, соціально значущі мотиви, практичні вміння і навички, знання про професію, загально-трудова навички і вміння, психологічні функції та властивості, необхідні для трудової діяльності”. В.В. Серіков [251, 53] вказує на різні види готовності, описані різними авторами. Розрізняють тимчасову (ситуативну) та довготривалу (стійку) готовність (К.М. Дурай-Новакова, Л.А. Кондибович, Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкін); функціональну та особистісну (Ф.Ю. Генев, А.Ц. Пуні); психологічну та практичну (Ю.В. Васильєв, Б.Ф. Райський); загальну та спеціальну (Б.Г. Ананьєв); готовність до розумової та фізичної діяльності (А.Г. Ковальов) та інші.

Проблема готовності набуває свого розвитку у зв'язку з дослідженнями педагогічної діяльності К.М. Дурай-Новакова, О.Г. Мороза, О.В. Проскури, В.О. Сластьоніна, В.І. Щербіна та інших. Слід зазначити, що феномен готовності є предметом вивчення як педагогіки, так і психології. Педагогіка, як показує аналіз літератури, акцентує увагу на виявленні факторів і умов, дидактичних та виховних засобів, що дають змогу керувати становленням і розвитком вчителя. Психологи орієнтуються на визначення (дослідження) характеру зв'язків і залежностей між станом готовності та ефективністю діяльності.

Проблема готовності стала об'єктом спеціальних досліджень не так давно, на першому етапі (кінець XIX – початок XX століття) її вивчали з проникненням у психічні процеси людини. Саме в цей період склалося розуміння готовності як настановлення, на що вказує О.В. Проскура. Другий етап – дослідження готовності як певного феномена стійкості людини до зовнішніх та внутрішніх впливів. Таке розуміння зумовлене інтенсивним дослідженням нейрофізіологічних механізмів регуляції та саморегуляції поведінки людини. Такий висновок можна зробити, проаналізувавши роботи О.Г. Мороза [202]. Як вказує О.Ф. Линенко [171; 125], третій етап вивчення поняття готовності пов'язаний з дослідженнями у галузі теорії діяльності. Саме в цей період воно розглядається у зв'язку з емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом особистості щодо конкретного виду діяльності. Готовність характеризується як якісний критерій саморегуляції на різних рівнях проходження процесів: фізіологічному, психологічному, соціальному. Дослідження окремих та конкретних характеристик цього феномену сприяли створенню кількох концепцій пси-

хологічної готовності М.І. Дяченко та Л.А. Кандибовича, Н.Д. Левітова, А.Ц. Пуні. Принципова відмінність між ними полягає в тому, з якими рівнями життєздатності людини співвідноситься це явище.

В основі всіх вищезгаданих підходів лежить феномен настановлення як готовності до активності у певному напрямі, що виникає на основі взаємодії потреби і середовища, яке впливає на людину у даний момент. Неусвідомлене настановлення передує свідомим процесам, які розвиваються на її основі.

Що стосується проблеми психологічної готовності особистості до управлінської діяльності у системі освіти, то ця проблема викладена у роботах В.І. Бондаря [39], Л.М. Карамушки [104], Н.Л. Коломінського [122], В.І. Маслова [188] та інших. Вищезазначені дослідники визначають особливу роль знань, умінь та навичок у формуванні психологічної готовності. Мотиваційний аспект управлінської діяльності у системі освіти розглядається у роботах В.І. Максимової [182]. Вивчення особистісних якостей, необхідних для ефективного управління школою, представлені у роботах Р.Х. Шакурова [258].

В роботах Л.М. Карамушки [104, 102] психологічна готовність керівника освітньої організації до управління визначається як комплекс взаємопов'язаних та взаємообумовлених психологічних якостей, які забезпечують ефективність управління цією організацією. В структуру психологічної готовності до управління вона включає чотири основних компонента: мотиваційний, когнітивний, операційний, особистісний.

Відносно психологічної готовності особистості до управлінської діяльності, то це проблема, викладена лише в роботах В.Б. Скорикова [252], виконаних в рамках особистісного підходу. В його роботі аналізується психологічна готовність працівника до керівництва наукововиробничим колективом. При цьому вона розглядається як узагальнена соціально-психологічна характеристика особистості, як суб'єкта діяльності, яка визначається управлінськими суб'єктивними ставленнями до діяльності і виявляється в своєрідній активності суб'єкта стосовно її елементів.

Багатогранна та складна діяльність, що пов'язана з інноваційними процесами у школі та готовністю учасників навчально-виховної діяльності до неї, здебільшого розглядається дослідниками організаційно-педагогічних позицій. Разом з тим, особистість адміністратора, вчителя, учня та його батьків, усвідомлення ними своїх управлінських прагнень, засобів саморегуляції, залишаються без належної уваги. Це призводить до того, що суб'єкт внутрішкільного управління під час підготовки до управлінської діяльності щодо розвитку школи залишається зорієнтованим на деякий "середній" тип, не звертається увага на

його індивідуальні особливості, стиль управлінської діяльності, особисті позиції. Однак, в цілому проблема взаємозв'язку смислових настановлень і поведінки суб'єкта, з позицій управління розвитком школи, залишається малодослідженою. Практично не розроблені питання психологічної підготовки учасників навчально-виховного освітнього процесу до управління інноваційними процесами в школі.

Таким чином, аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про те, що проблема психології готовності до управління інноваційними процесами в школі раніше спеціально не розроблялась. Досліджувались лише окремі психолого-педагогічні аспекти діяльності керівників освітніх організацій стосовно цієї проблеми. Все це, на наш погляд, доводить необхідність спеціального дослідження цієї проблеми.

При здійсненні такого дослідження продуктивним, на нашу думку, є застосування системно-структурного та генетичного підходів до вивчення психології управління інноваційними процесами в школі.

Дослідження психологічної готовності суб'єктів навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами в школі базується як на загальній концепції системного аналізу, так і на тих методологічних засадах, виходячи з яких виявляються найбільш значущі риси особистості. При розробці своїх методологічних способів дослідження ми виходимо з положення, що ступінь успішності управління вирішальною мірою залежить від рівня його особистісного потенціалу. Особистісний потенціал феноменологічно виявляється через рівень особистісного розвитку. У сучасній психології є ряд показників (критеріїв) особистісного розвитку і особистісної зрілості, а звідси й індикаторів особистісного потенціалу. Серед таких показників особливе місце займає самореалізація особистості. Самореалізація – процес задоволення особистістю потреби бути тим, ким вона хоче і може бути. Самореалізація – багатомірний феномен, що характеризується різною спрямованістю, різними акцентами свого вияву. Серед сфер життєдіяльності школи, через які відбувається самореалізація, мабуть, центральне місце займає навчальна діяльність учнів і професійна діяльність педагога. У процесі самореалізації через такого роду діяльність доцільно виділити два аспекти. З одного боку – це освоєння соціального простору, розширення сфери впливу, масштабу соціальної дії, а з іншого – підвищення незалежності від соціального середовища, закріплення своєї автономності. Перший з них найбільш наочно представлений в управлінській діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу. Саме ця ідея чітко зафіксована у звичайній свідомості, де природне прагнення особистості впливати на інших чи на ситуацію, здійснюється через контроль чи управління та однозначно пов'язане з його прагненням до самореалізації. Таким чином, поня-

тійний конструкт "самореалізація" виявляє себе у нашому дослідженні двозначно, через:

- вияв особистісних факторів, пов'язаних з успішною управлінською діяльністю, що дозволить просунутись у розумінні феномена самореалізації;

- розряд успішності управління, виходячи з існуючих уявлень про самореалізацію, що дозволяє розкрити її найбільш глибокі, особистісні фактори.

У нашому дослідженні уявлення про самореалізацію суб'єкта управління конкретизовані і операціоналізовані через його особистісні цінності, мотиви – і у кінцевому результаті, через смислове настановлення.

У найзагальнішому вигляді особистісні цінності є частиною мотиваційних структур особистості. Досягнувши певного ступеня розвитку, такі структури спонукають особистість до предметного втілення у своїй поведінці і діяльності суспільних ціннісних ідеалів "моделей потрібного". Спрощено цей процес можна уявити таким чином: суспільні ідеали засвоюються особистістю і "моделі потрібного" починають спонукати її до активності, у процесі якої відбувається предметне втілення цих моделей. У свою чергу, предметно втілені цінності стають основою для формування суспільних ідеалів. Особистісні якості виступають внутрішніми носіями соціальної регуляції, що вкоренились у структурі особистості. Згідно з сучасним розумінням структури мотивації, у ній розрізняють мотиваційні утворення двох рівнів. До першого рівня відносяться конкретно-ситуативні мотиваційні утворення, релевантні разовій діяльності. Мотиваційні утворення другого рівня є позаситуативними, стійкими і узагальненими. Вони спонукають її діяльність безпосередньо і беруть участь у породженні конкретно-ситуативних мотивів. Стійкі мотиваційні структури впливають на виникнення і функціонування конкретно-ситуативних мотивів через взаємодію двох видів. Перший вид взаємодії – це ситуативна конкретизація мотиваційних утворень першого рівня в утворенні другого. Другий вид – це "зміщення" конкретної діяльності відповідно до деяких стійких позаситуативних принципів поведінки чи діяльності. Критерієм, який дозволяє віднести ці особистісні тенденції до класу стійких мотиваційних структур, виступає те, що вони виявляються не тільки у процесі здійснення тієї чи іншої діяльності, а вже на етапі породження конкретно-ситуативних мотивів ("мотивоутворення" конкретної діяльності) і відображуються в їх структурі і смисловій характеристиці. За функціональним місцем і роллю у структурі мотивації особистісні цінності досить очевидним чином відносяться до класу стійких мотиваційних утворень чи джерел мотивації. Їх моти-

вуюча дія не обмежується конкретною діяльністю, конкретною ситуацією, вони співвідносяться з життєдіяльністю людини в цілому і мають високий ступінь стабільності. Втілення особистісних цінностей у відповідних мотивах діяльності і є необхідною умовою самореалізації. Достатні умови експлікуються з характеристик продуктивності та успішності самої діяльності, у тому числі й управлінської стосовно розвитку школи.

Цінності є одночасно мотиваційними і когнітивними утвореннями. Вони спрямовують, організують, орієнтують поведінку суб'єкта управління на певні цілі і у той час детермінують когнітивну роботу з інформацією. Цінності виступають для нього як деякі критерії оцінки дійсності, зокрема, інших людей, а також і самого себе. У той же час ціннісні уявлення є категоріями, як зазначає Г.М. Андреева [12, 147], за допомогою яких особистість позначає ті чи інші явища світу. Таким чином, цінності виступають підставою для осмислення і оцінки суб'єкта управління оточуючого її соціального об'єкта школи і ситуації. Сприйняття і пізнання індивідом соціальної дійсності не може бути позациннісним, оскільки не може бути позасмисловим. Крім того, цінності виступають як утворення мотиваційної сфери і регулюють соціальну поведінку суб'єктів управління. Цінності – це якісь кінцеві (ідеальні) цілі, до яких він прагне. Вони дають можливість прийняти рішення у ситуації вибору, активізують і спрямовують поведінку і діяльність. У цій іпостасі цінності реалізуються у ціннісних орієнтаціях і являють собою елемент диспозиційної структури управління. Ціннісні орієнтації спрямовують і корегують процес цілепокладання особистості, визначають особливість і характер її відносин з навколишньою дійсністю і, тим самим, певною мірою детермінують особливості її поведінки. Або, інакше кажучи, ціннісні орієнтації здійснюють психічну регуляцію управлінської діяльності і поведінки суб'єкта управління у соціальному середовищі.

Виходячи з вищесказаного, можна зробити висновок, що цінності можуть бути розглянуті і як елементи когнітивної структури особистості, і як елементи її мотиваційної сфери. Такий “подвійний” стан цінностей може бути пояснено їх смисловою природою. Саме зміст є підставою для пізнання світу і саме зміст задає напрямок та активізує управлінську діяльність особистості. Цінності ж, будучи смисловими утвореннями, “пов'язують” когнітивну та мотиваційну сфери, інтегрують її в єдине змістове настановлення, надаючи особистості цілісність.

Особливий інтерес при дослідженні психологічної готовності суб'єктів навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами в школі викликає проблема усвідомлення управлінських мотивів. З нею пов'язані уявлення про зміни й ускладнення мотивації

у процесі здійснення й вдосконалення управлінської діяльності у школі. Усвідомлення мотивів є специфічно мотиваційною формою відображення дійсності. Саме завдяки усвідомленню мотиви управління набувають функції особистісного смислу, відбувається їхнє зрушення на свідомі цілі, підпорядкування об'єктивній логіці завдань, втрата ролі першоджерел людської активності. За появи на шляху досягнення мети певних труднощів, коли наявне настановлення вже не відповідає новим умовам, необхідним є акт об'єктивації, тобто усвідомлення, вербалізації об'єкта та власної поведінки. Наслідком об'єктивації, яка закінчується прийняттям рішення, є нове фіксоване настановлення, яке й є передумовою безперешкодного здійснення подібних дій у майбутньому. Орієнтація на майбутнє – це один з найхарактерніших проявів усвідомленої управлінської мотивації. Передбачення, яке нерідко покладено до основи вторинної (сміслової) мотивації, є наслідок врахування не лише результатів минулих дій, але й мети, досягнення якої активно очікується у майбутньому. Здатність до побудови образів майбутнього школи, знаходження у ньому свого місця – невід'ємна властивість особистісного світосприймання. Хоча сьогодення для нас складається із зникаючого минулого і прийдешнього майбутнього, останнє переживається гостріше. Завдяки таким феноменам, як мрія, надія і віра, дійсне життя неначе переноситься у майбутнє, яке переживається як теперішнє, а бажане уявляється реальним. У процесі узгодження їх процесами, очікуваннями та спрямуваннями особистості формується надія, тобто активне переживання майбутнього і реалізації себе у ньому. Надія, без якої неможливі ані активна життєва позиція, ані взагалі вольова поведінка, ґрунтується також на вірі, зокрема на вірі у власні сили, яка, у свою чергу, народжується завдяки сприйняттю соціальної інформації, цінностей, норм та ідеалів як очевидних фактів, тобто без попередньої перевірки.

Дані практики та літературних досліджень переконують нас у тому, що усвідомлений мотиваційний характер будь-якої діяльності формується на основі особистісних настановлень. Завдяки настановленню суб'єктів навчально-виховного процесу на управління та на її основі стає можливим здійснення доцільної управлінської діяльності у конкретних умовах. Доцільність такої діяльності індивіда, у свою чергу, передбачає адекватність відображення дійсності – тієї конкретної ситуації, в якій проявляється активність індивіда. І тому важливим моментом управлінського настановлення є визначення відображаючого його природи як специфічної форми відображення. Той факт, що настановлення лежить в основі поведінки людини, всіх його психічних процесів, в яких вона певним чином проявляється, дозволяє також розглядати настановлення, яка випереджає відображення дійсно-

сті. Головною характеристикою його є те, що відображення об'єкта тут здійснюється на основі актуальної потреби.

Настановлення на управління – не є щось незмінне, раз і назавжди дане, що проявляється однаково завжди і в будь-якій ситуації; оскільки вона формується на основі певної потреби і вимагає для своєї реалізації конкретної, відповідної певній потребі ситуації, то і сама вона конкретна. Динамічність настановлення закладена в самій її сутності – обумовленості такими динамічними утвореннями, як потреба та ситуація: змінюється управлінська ситуація – виникають нові настановлення. Середовище в єдності з потребою створює настанови та змінює їх. Таким чином, у сформульованій проблемі чітко простежується матеріалістичний характер теорії управлінської настанови, важливим фактором формування якого є матеріальне середовище, що виступає на рівні людини як соціальна дійсність. Управлінське настановлення – позасвідомий психологічний процес, який має в наявних умовах рішучий вплив на зміст та течію свідомої психіки, це готовність сприймати явища певним чином, у певному світлі, залежно від попереднього сприймання. Але це не автономний психічний стан, за визначенням Д.М. Узнадзе [264, 114], а цілісний стан суб'єкта, “приведення до стану готовності” всієї особистості, “стан активного спокою”. Настановлення є “відкритою системою”; вона – психологічний зміст взаємозв'язку, який існує між об'єктивною дійсністю (ситуацією) та потребами (мотивами), на основі чого виникає управлінська діяльність певної спрямованості. Коли настановлення не відповідає об'єктивним умовам, що змінилися, вона визначає зміни в плані об'єктивації: одне настановлення “розпадається” і “замінюється” іншим настановленням, що відповідає цим зміненим умовам діяльності. Управлінське настановлення – це готовність, схильність суб'єкта управління, яка виникає при передбаченні появи певного об'єкта і забезпечує стійкий цілеспрямований характер протікання управлінської діяльності щодо цього об'єкта, щодо його розвитку.

Функція настановлення, її ефективність і зміст розкриваються при вивченні ролі настановлення в регуляції управлінської діяльності. Основні функції настановлення в цій діяльності такі:

- настановлення визначає стійкий, послідовний, цілеспрямований характер протікання управлінської діяльності, виступає як механізм її стабілізації, розвитку, який дав змогу зберегти спрямованість у безперервно змінюваних ситуаціях;

- настановлення звільняє від необхідності приймати рішення і вільно контролювати протікання управлінської діяльності у стандартних ситуаціях;

– настановлення може виступати і як фактор, що обумовлює інертність, зашкарублість управлінської діяльності і утруднює пристосування суб'єкта управління до нових ситуацій.

Зміст настановлення на управління залежить від місця в структурі діяльності об'єктивного фактора, який викликає таке настановлення. Залежно від того, на який об'єктивний фактор діяльності спрямоване настановлення (мотив, мета, умова діяльності), виділяють три ієрархічні рівні регуляції діяльності – рівні смислових, цільових та операційних настановлень. Смислове настановлення на управління інноваційними процесами в школі – це відношення, яке виявляється в діяльності суб'єкта управління до тих об'єктів, які мають особистісний смисл. За походженням такі настановлення особистості похідні від соціальних. Вони вміщують інформаційний компонент (погляди на світ і образ того, до чого людина прагне); емоційно-оцінний компонент (антипатії та симпатії до визначених об'єктів); поведінковий компонент (готовність діяти щодо об'єкта, який має особистісний смисл). За допомогою смислових настановлень управлінець приєднується до системи норм та цінностей певного соціального середовища (інструментальна функція), вони допомагають зберегти статус-кво особистості в напружених ситуаціях (функція самозахисту), сприяють самоствердженню особистості (ціннісно-експресивна функція), що виражається в прагненні особистості привести до системи особистісної смисли знань, норм, цінностей, які в них містяться (пізнавальна функція). Виникнувши в конкретній управлінській діяльності, ці знання, норми, цінності можуть проявлятися та визначати поведінку управління в широкому колі подібних ситуацій. Такі смислові настановлення стають узагальненими та перетворюються на риси характеру та діяльності. Цільові настановлення викликаються метою та визначають стійкий характер протікання дій. Операційне настановлення має місце в ході розв'язання завдання на основі врахування умов конкретної управлінської ситуації і вірогідного прогнозування цих умов, що спираються на минулий досвід поведінки в подібних ситуаціях. Вони виявляються в стереотипності мислення, комфортності особистості, у властивостях особистості.

Виходячи з аналізу психолого-педагогічної літератури та з власного досвіду дослідницької роботи в галузі психології особистості, можна дійти висновку, що безпосереднє спостереження особистості неможливе (вони безпосереднє не дані). Вважається, що це – певного роду гіпотеза, без якої неможливо зрозуміти характерні для діяльності індивіда стійкість, стабільність та послідовність. Існує багато різних тлумачень поняття властивості особистості. Деякі дослідники повністю відкидають реальне існування особистості, особливо їх загальний

та диспозиційний характер. У цьому зв'язку треба згадати, наприклад, дослідження Хед Хорна і Мена в 1928–1930 р. р.: цим дослідникам дав чітку відповідь захисник реальності і узагальнення властивостей особистості Г. Олпорт. На думку Айзенка, властивість – описове поняття, властивість – той рівень поведінки, на основі якого можна емпірично встановити тип особистості (конфігурацію властивостей). Ми ж беремо за основу своїх досліджень психологічної готовності до управління школою лише ті властивості особистості, які здаються нам найбільш вдалим і, що найголовніше, більш відповідають тій концепції структури особистості, у світі якої ми намагаємося встановити адекватний метод дослідження структури настановлення суб'єкта управління. За концепцією Д.Н. Узнадзе [272], існують такі види настановлення: 1) первісне настановлення, яке створюється на основі єдності актуальної потреби і об'єктивної ситуації. Таке настановлення обумовлює виникнення всіх видів діяльності і хвилювань; 2) фіксоване настановлення, яке виникає на підставі багаторазового повторення. Фіксоване настановлення набуває більшої особистісної ваги у випадку, коли воно утворюється на підставі єдності потреби, що має більшу особистісну значущість, і відповідної ситуації (фіксоване настановлення може бути і диспозиційним). Головною ознакою фіксованого настановлення є його диспозиційний характер: у відповідній ситуації воно являє собою потенційну можливість виникнення певної діяльності. Зазначені види настановлення – це складові структури цілісного (глобального) настановлення.

Виходячи з цього, розмаїття психічного життя формується в одну цілісну структуру конкретним суб'єктом, який у кожний момент своєї активності характеризується певним настановленням і таким настромом, динамічним станом, який забезпечує виникнення психічних дій, необхідних для правильного відображення середовища і формування актуалізованих хвилювань в одну цілісну структуру управлінської діяльності. Структура управлінської діяльності щодо задоволення потреби розглядається в єдності зі структурою настановлення, яке об'єднує як первісне, актуальне, так і фіксоване настановлення. Включена до такого роду діяльності і організована як цілісність множинність хвилювань – це прояв управлінського настановлення. Тому в кожний даний момент особистість як суб'єкт активної управлінської діяльності характеризується настановленням і системою даних в єдності з цими настановленнями психічних властивостей і хвилювань, об'єднаних структурою цієї діяльності на ґрунт настановлення.

У сучасній психології теоретично і експериментально обґрунтовано, що настановлення особистості – більш загальний і особистісно-значущий феномен, ніж властивість. Вона зумовлює не тільки харак-

терну специфічну для особистості діяльність, але й будь-яку діяльність. Один із видів настановлення – фіксоване настановлення – характеризується всіма тими ознаками, якими володіє настановлення взагалі. Фіксоване настановлення стабільне, воно зберігається як модифікація особистості в певному напрямку, як можливість виявляється в подібній чи аналогічній ситуації, що її викликала, і впливає на поведінку. Ця властивість фіксованого настановлення вказує і на його диспозиційну природу. Протікання фіксованого настановлення характеризується константністю, якою відзначена поведінка особистості. Ці ознаки фіксованого настановлення обумовлюють константність поведінки, її ідентичність, тотожність, стабільність, тобто виконують ту функцію, яку приписують властивості особистості. Наставовлення створюються на ґрунті єдності ситуації та потреби і лежать в основі доцільної діяльності. І в цьому відношенні настановлення виконує ту роль, яку надають їй властивості. У той же час, як зазначалось, настановлення – більш широке поняття: вона визначає інтеграцію психічного життя особистості, а роль властивості бере на себе один з його видів – фіксоване настановлення. Фіксоване настановлення може виконувати також мотиваційну і керовану функцію. Наставовлення може виробитися на першому рівні – на основі єдності життєвих потреб і ситуацій їх задоволення, а також на рівні об'єктивзації – на стикові потреб “я” і ситуації.

Мюррей [368] виділяє дві основні групи потреб: вісцерогенні та психогенні. Вісцерогенні потреби збігаються з відомими в літературі біологічними потребами. Психогенні потреби не завжди пов'язані з біологічними потребами, хоча деякі з них можуть бути природженими. Психогенні потреби – це:

1) потреби, пов'язані з неістотами (потреба в придбанні, зберіганні, конструюванні);

2) потреби, пов'язані з амбіцією (потреба в зверхності, досягненні, визнанні, які можуть проявитися у вигляді тенденцій бути у центрі уваги, самодраматизації, недосяжності, почуття власної гідності);

3) потреба у владі, що висловлює тенденцію боротьби за владу чи підкорення їй (тенденція домінантності, поваги, впливу, автономії, унікальності);

4) потреба в підкоренні (агресія, бажання стримати покарання, приниження);

5) потреба в гальмуванні;

6) тенденція симпатії, любові до людей чи їх уникнення (потреба в афіліації, ігноруванні, отримання допомоги від інших, надання допомоги іншим).

Мюррей [368] включає до розгляду також інші потреби, тенденції, що стосуються емоцій особистості, ставлення суб'єкта до навколишнього середовища і до власного духовного світу (інтроверсія, екстраверсія, екстрацепція). Всі ці потреби пов'язані із засобами їх задоволення і створюють інтеграти потреб, які при характеристиці конкретної особистості виступають як домінуючі потреби.

Виходячи з вищесказаного, можна дійти висновку, що головне положення теорії настановлення в тому, що подразник (ситуація) будь-якого роду діє не безпосередньо на психічне чи на потребу як психічний феномен, а на суб'єкта – носія потреби: “реакція”, що сформувалась на основі єдності потреб і ситуації опосередкована суб'єктом (настановленням). Скеровуючою діяльністю особистості, “одиноцею” є настановлення, в якому відображено зміст ситуації, тому здійснювана на її підставі діяльність проходить під знаком того змісту, яке розуміється в настановленні. В настановленні імпліцитно даний той зміст, який потім повинен здійснитися в акті діяльності. Виходячи з цього, факторами утворення властивості особистості треба вважати фактори, які зумовлюють утворення настановлення, природа яких, як це було зазначено раніше, містить всі ті характеристики, які входять до поняття властивості.

Особливого значення при дослідженні психологічної проблеми управління інноваційними процесами в школі посідає питання сприйняття суб'єктами управління один одного, тому що від цього значною мірою залежить їх ставлення один до одного, стосунки та кінцевий результат управлінської діяльності в цілому. Адекватність сприйняття іншої людини за певних умов визначається багатьма факторами. При цьому головним фактором, як вказує О.О. Бодалев [37, 13], є те, якою мірою зміст стосунків сприймаемого і якою мірою сприймаючого відповідає необхідності.

Виходячи з уявлень про ієрархічний рівень природи настановлення особистості, можна говорити про існування двох його рівнів регуляції сприйняття іншої людини – особистісно-змістовного та операціонально-інструментального. Якщо настановлення особистісно-змістовного рівня детермінує сприйняття іншої людини як індивідуальності (при цьому основна увага приділяється виділенню в образі іншої людини її особистісних особливостей, і це виділення набуває особистісного змісту для сприймаючого), то настановлення операціонально-інструментального рівня визначає сприйняття іншої людини згідно уявленням сприймаючого про рольові та функціональні особливості цієї іншої. До цих особливостей відноситься приписування сприймаючому певної соціальної ролі, статусу, приналежності до тієї чи іншої соціальної групи.

Особливий інтерес при дослідженні психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управління інноваційними процесами в школі виникає при усвідомленні ними інноваційних процесів, які являються невід'ємною частиною розвитку.

Предметом теорій змін є стабільність чи нестабільність будь-якої системи (у нашому випадку шкільної) в залежності від впливу ендогенних (залежних від внутрішніх характеристик системи) або екзогенних (привнесених ззовні) факторів. Питання про те, чи мають інновації дискретний, послідовний, лінійний характер, чи вони є циклічними, схоже настільки ж старе як і рефлексія з приводу самого поняття "інновація". Соціально-психологічні дослідження найчастіше розкривають окремі якісні характеристики, які визначаються в інноваційній діяльності людини або групи.

Ми вважаємо доцільним вирізнити ряд підходів у вивченні інновацій за критерієм розрізнення специфіки предмета дослідження (суб'єктивності – об'єктивності інновацій, їхніх процесуальних характеристик, послідовності визначених фаз інновацій, міри ефективності в порівнянні з попереднім станом, прогнозування подальшого стану системи, предметного змісту і складу інновацій) та сфери можливого прояву й застосування.

Перший підхід, як визначає Г.М. Елфімов [78] зосереджується на суб'єктивній новизні ідеї, продукту чи події (Е.М. Роджерс, Ф. Шумакер та ін.). Другий – вивчає процесуальні характеристики інновацій (І. Найхоф, Й. Перлакі та ін.). Третій напрямок визначає інновації за мірою ефективності, порівняно з попереднім станом (В.С. Дудченко, Ф. Майлс, Н. Потконяк та ін.). У цьому напрямку розрізняються поняття зміни і нововведення, хоча і спостерігається деяка синонімічність: не абияк зміна є нововведенням. Нововведенням визнається зміна, що здійснюється свідомо і навмисно, яка обов'язково містить у собі поліпшення системи, згідно з задалегідь визначеним цілям і якісним критеріям. Нововведення не обов'язково є чимось новим, але обов'язково чимось кращим. Нововведення становлять собою певні свідомі зміни з метою поліпшення і розвитку. Четвертий напрямок, як вказує Р. Будон [46], ставить перед собою мету прогнозування майбутнього стану системи будь-якого рівня. Своїм змістом цей напрямок має мету, хоч і в прихованому вигляді, вивчення динаміки "структур". Особливістю цього типу теорій є те, що напрацьовані ними висновки можна вважати емпіричними (залишаючи питання про ступінь надійності їхньої емпіричної бази). Дослідників п'ятого напрямку цікавить послідовність фаз змін (У. Крозьє, Т. Кун). Згідно з цим напрямком зміни охоплюють і періоди застою з наступним входженням у фазу кризи. Шостий напрямок, на відміну від розглянутих

вище, навпаки, визначає нововведення не в процесуально-фазовій або онтологічній характеристиках, а в залежності від їх предметного змісту і складу (А.І. Пригожий [232]). Предметний зміст подано організаційними (зміна стилю керівництва, впровадження нових зв'язків в організації, нових форм стимулювання, переміщення працівників тощо), технічними (відновлення техніки, упровадження нових технологій, освоєння нової продукції тощо) і організаційно-технічними інноваціями.

Особливим напрямком аналізу інновацій, що характеризує інновацію як трансцендувантну, (завжди вихід за межі існуючого). Цей напрямок знайшов своє відображення в праці М.К. Мамардашвілі [186], який виявляє специфічну сферу буття нового. Інновація, вважає М.К. Мамардашвілі, не там, де локально, у безперервному просторі сприймається референт значення нове. Інновація – це вилучення з природного ходу речей, з інерції природного ходу і “зчеплення” причин і дій (залучаючи до природного ходу речей і людську психіку, чутливість, культурно-механізовані і ціннісні “зв'язування”). Зміна ґрунтується на трансцендуючій напрузі сил людського буття. І тому, вважає М.К. Мамардашвілі, зміна – це зусилля. Те, що для буття є (ніколи не починалося), для людини буде переходом, зміною, подією нового. Зміна як зусилля припускає справжнє відчуття повноти власного буття, змушує людину вбачати те, що відбувається з нею не як спектакль, а вірити в нього як в щось таке, що не має ніякого еквіваленту.

Власне соціально-психологічною, як вказує Л.О. Коростильова, О.С. Советова [137], є системно-діяльнісна концепція інновацій. Н.І. Лапін, Б.Ф. Сазонов, ґрунтуючись на цьому концептуальному підході, визначають нововведення через інноваційну діяльність, яка є їхньою сутністю і має специфічну організацію: виникаючи як порушення “нормального” ходу процесів і організаційних структур, вона розвивається до певної органічної цілісності – динамічної, що взаємодіє з довкіллям. Г.В. Суходольський [257] аналізує з позицій теорії діяльності походження і поступове старіння нового. Новий, творчий акт повинен набути поширення для того, щоб відбулася зміна (новація). При цьому її індивідуальне поширення зовні виглядає як повторення, а соціальне – як множинність повторень. Відновлення старих елементів діяльності творчим шляхом і старіння нових її елементів внаслідок індивідуального і соціального повторення і засвоєння, на думку Г.В. Суходольського [257], – це два суперечливих і співіснуючих процеси в саморозвитку діяльності. Перший з них Г.В. Суходольський називає раціоналізацією (поступовим удосконаленням діяльності в індивідуальному і колективному творчому актах), другий – ру-

тинізацією (постійним засвоєнням, збереженням і нормативним відтворенням удосконалень діяльності в індивідуальному і соціальному досвіді суб'єктів). З цих же позицій індивідуальна рутинізація розглядається як побудоване на повторенні засвоєння нормативних знань формування навичок і вимог, а соціальна рутинізація – як колективний “обмін досвідом”. Усі ці процеси взаємозалежні, співіснують і протистоять, допомагають і заважають один одному (наприклад, без засвоєння нормативу нічого раціоналізувати, але занадто зміцнена навичка перешкоджає раціоналізації).

Щоб знайти новацію серед звичних флуктуацій образів і дій у діяльності при незначній новизні, необхідні кількаразові повторення образів і дій у старому і новому варіантах. Звичайно, чим менша ступінь новизни, тим більше потрібно повторень. Але кожне повторення закріплює, усталює новацію і веде до її засвоєння (у тому числі мимовільному) і, відповідно, є актом рутинізації. Правильно і навпаки: будь-яке повторення містить мимовільні, або довільні зміни, варіації, серед яких можливі нові, які зрештою і будуть усвідомлені як новації.

У дослідженнях інноваційної проблематики подано досить великий спектр трактувань інновацій і підстав для їхньої класифікації. Поняття інновація розглядається настільки широко і багатозначно, що на сьогодні виникла певна полісемія її трактувань. Визначення цього поняття ускладнюється також тим, що існують і використовуються його семантичні еквіваленти, головними з яких є поняття: новинка, нововведення, зміна. Класифікація визначень інновацій ще більш ускладнюється, якщо враховувати комплексність і динамічність процесів розвитку.

Полісемія в трактуваннях інновацій, розмаїття і складність видів і форм змін, можливість описувати за різними теоретичними засадами і в різних наукових сферах, призвели до необхідності систематизації розрізнених підходів у єдину інноваційну теорію. Типологію нововведень також можна продовжити. Можливо, вона невичерпна.

У психологічному дослідженні така типологія важлива для розуміння не тільки соціального, але і психологічного значення інновацій. Вона пов'язана з необхідністю психологічного забезпечення певних нововведень. Здійснена нами систематизація інновацій за певними напрямками досліджень відкриває можливість вивчення індивідуальних розходжень у сприйнятті інновацій в окремих сферах людського життя і нового в образі світу в цілому (наприклад, частина людей вбачають нововведення радикальним, зухвалим, корінним руйнуванням звичного життя, руйнуванням усталених стереотипів, а для інших вони є удосконаленням, яке не потребує зусиль для його впровадження).

Виходячи з вищезазначеного можливо дійти до висновку, що сутнісними характеристиками соціального і психологічного значення інновацій щодо розвитку школи є:

1. Детермінація (екзогенного чи ендогенного порядку). Для психологічного дослідження психологічної готовності учасників освітнього процесу до участі в управлінні інноваційними процесами в школі ця характеристика важлива тим, що вказує на причини змін – чи лежать вони в зовнішньому світі і змушують людину до змін, пристосуванню до умов середовища (у цьому випадку людина – пасивний об'єкт зміни), чи причини змін особистісно детерміновані, належать до сфери особистісної активності, й перетворювальної діяльності (являють собою особистісні настановлення). Тоді людина постає автором змін, що пов'язані з розвитком школи, суб'єктом цього процесу. З цієї характеристики випливає можливість вирізнити тип інноваційної взаємодії людини зі світом в міру активності і пасивності (вимушеності), і перетворювальної чи пристосувальної стратегії.

2. Суб'єктивність новизни дозволяє говорити про епістемологічну, інформаційну спеціалізацію інновацій у сфері взаємодії людини зі світом, а також про способи виявлення й оцінки людиною нового в образі світу. Ця інноваційна характеристика зумовлює міру свідомості у виявленні нової інформації всупереч її формального нагромадження; диференційованості чи генералізації, позитивності або негативності її оцінки.

3. Уявлення про процесуальність інновацій також важливе для нашого психологічного дослідження і знаходить, у найбільш загальному вигляді, відображення в загальній теорії психічного як процесу. Процес взаємодії людини з інноваційною частиною світу має свою динаміку, рівневу організацію і внутрішню логіку (у зв'язку з чим доречно згадати уявлення про логічно закономірні фази інноваційного процесу), а відповідно вимагає різних планів аналізу в системі зовнішніх (політичних, культурних, соціальних, середовищних (природних)) і внутрішніх (суб'єктно детермінованих, власне особистісних) умов, обставин і відносин.

4. Уявлення про структурність інноваційних процесів (виявлення (відкриття), оцінка новизни, застосування нововведень) визначають необхідність психологічної інтерпретації різних аспектів інноваційної взаємодії людини зі світом (гносеологічного, аксеологічного і праксеологічного).

5. Характеристика інновацій пов'язаних з розвитком школи з позиції їх потенціалу (як перетворювального, так і ресурсного) та ефективності, визначає необхідність глибокого психологічного вивчення уявлень про інноваційний потенціал людини і як об'єкту змін,

і як суб'єкту інноваційної активності (останнє і зумовлює ефективність змін).

Визначені нами методологічні підстави дослідження інновацій, дозволяють говорити про можливість побудови цілісної психологічної теорії інноваційних процесів у взаємодії людини зі світом, що відкриває простір прогнозування дії і результатів цих процесів. Виходячи з вищенаведеного системного аналізу настановлення як готовності особистості до того чи іншого виду діяльності, можна дійти висновку про необхідність розглядати її як основу дослідження проблеми управління інноваційними процесами в школі.

Психологічна довгострокова стійка готовність до управлінської діяльності в школі включає в себе складну багаторівневу систему психічних особливостей суб'єкту управління, що виступають як суб'єктивні умови його успішної роботи. Поняття "психологічна готовність до управлінської діяльності" являється більш широким, ніж поняття "управлінські здібності", оскільки включає в себе поряд із здібностями цілий ряд інших важливих рис, таких як інтереси, активність, схильності, мотивація, самоусвідомлення і самооцінка, окремі риси темпераменту і характеру та інші якості особистості.

Аналізуючи різні вищезазначені поняття готовності, ми вважаємо, що вони не взаємовиключають одне одного, а розширюють, поглиблюють і розрізняють уявлення про складність і багатогранність готовності, у тому числі й готовності до управління інноваційними процесами в школі. Існуючі відмінності породжуються, на нашу думку, кількома причинами. Одна з них полягає в тому, що стан готовності досліджується на різних рівнях психічних процесів, які регулюють поведінку індивіда щодо навколишньої діяльності. В одних випадках вона розглядається на рівні психофізіологічних реакцій, в інших – на рівні включення до діяльності, у третіх – на рівні регуляції соціальної поведінки індивіда, у четвертих – довільне тлумачення деякими авторами (Л.Я. Гозман [66], Ю. Козелецький [119], М.В. Кроз [144], О.І. Ларичев [159], Н.Ф. Наумова [207]) стану готовності щодо таких категорій, як явище, компонент, критерій та ряду інших. Друга причина криється у суті продукту управління, який характеризують внутрішні й зовнішні зв'язки. Внутрішні зв'язки – це відношення продукту управління як його потенціал. Зовнішні зв'язки відображають ціннісні стосунки особистості й шкільної організації суспільства щодо продукту управління. У потенціалі управлінської діяльності треба розрізнити органічний (фізичні й духовні здібності) та неорганічний (матеріальні й ідеальні предмети, суспільні зв'язки) потенціал. Очевидна потреба формування цілісного потенціалу суб'єкта управління. Предмети та відносини, через які людина себе подає, формують риси

особистості, накладають відбиток і на її органічній якості. Джерелом потенціалу управління є праця учасників управлінського процесу. Але це не проста сума потенціалів: перебудовуються усі зв'язки і стосунки управління – як внутрішні, так і зовнішні. У результаті до його діяльності може бути залучено більше природних і соціальних сил, що дуже важливо при особистісно-орієнтованому підході до управління школою. Таким чином, можливий приріст потенціалу, який завжди існує в індивідуальній діяльності. І тут вирішальну роль відіграє творча активність особистості. Ця обставина диктує свої принципи і технології управління. Зокрема, важливою умовою успіху творчості управління є можливість для нього виявити ініціативу у будь якій сфері шкільного життя, у будь якій сфері управління за власним вибором. У результаті цього соціальна мікросистема розвиваючої себе особистості поповнюється не тільки якимось одним компонентом, зокрема психологічним, а будь-яким можливим і корисним для неї.

Обґрунтування теоретико-методологічних підходів дослідження психологічної готовності до управління нововведеннями в школі дає можливість стверджувати, що такого роду готовність суб'єкта управління детермінується системою його настановлення, по-перше, смислових, тому що тільки вони виробляються до особистісно-значущих. До ієрархізованої системи управлінського настановлення суб'єкта входять, перш за все, смислові генеративні, які закріпилися протягом попереднього досвіду і у сукупності з формально-динамічними рисами суб'єкта управління є основою його характеру, і локальні. Локальні управлінські настановлення виникають у суб'єкта кожного разу, коли він потрапляє в особистозначущу для нього ситуацію. Настановлення такого роду можуть актуалізуватися у діяльності, якщо вони не суперечать значною мірою генералізованим смисловим настановленням суб'єкта і особистим обставинам. Це – локальні актуалізовані смислові настановлення. Локальні смислові управлінські настановлення, існуючи реально у психічному стані суб'єкта і навіть усвідомлюючи, але можуть не проявлятися в управлінській діяльності. У даному випадку вони являються локальними латентними смисловими настановленнями. Латентні управлінські смислові настановлення можуть знаходитися у дуже сильній суперечності з генералізованими настановленнями і особистими обставинами. Локальні негативні управлінські настановлення по відношенню до управлінської діяльності не актуалізуються внаслідок їх високої суперечності з генералізованими настановленнями (підвищена відповідальність, ретельність і т. д.), таким чином, ми можемо зробити висновок, що реальна управлінська готовність суб'єкта діяти яким-небудь способом не здійснюється (при відсутності опитуючих бар'єрів), можна говорити про те, що йо-

го локальні управлінські настановлення виступають у суперечності з генералізованими, тобто суб'єкт виявився не владним над своїми особистими рисами і характером. Але подібна ієрархічна структура управлінських смислових настановлень не являється незмінною, вона обслуговує реальну діяльність суб'єкта і повинна забезпечити його адаптацію, тому система управлінських смислових настановлень знаходиться у стані зворотного заперечного зв'язку з результативністю діяльності, а значить, підлягає трансформації.

Виходячи з процесу ієрархії управлінського настановлення, можна передбачити таку динаміку трансформації смислових настановлень: по-перше, локальне латентне управлінське настановлення в окремих умовах, у визначеній управлінській діяльності неоднаразово актуалізується, фіксується і генералізується; по-друге, локальне латентне управлінське настановлення навіть при актуалізації у певних умовах не фіксується. У першому випадку відбувається перебудова особистісного відношення, а у другому – ні.

Оскільки управлінське смислове настановлення є мотивовиникаючим фактором управлінської діяльності, то закономірно, що формування смислових настановлень завжди передуює включенню суб'єкта у визначену особистісно-значиму управлінську діяльність, а значить, значною мірою детермінує формування визначених особистісних відношень до неї.

Виходячи з вищезазначених рівнів дослідження настановлення та мети нашого дослідження, вважаємо за необхідне звернути увагу на те, що екстеріоризація психологічного настановлення суб'єктів навчально-виховного процесу на майбутнє є основою методу проектування майбутнього школи. Проектування майбутнього школи – це та частина, сторона, етап пізнавальної діяльності суб'єктів навчально-виховного процесу, результатом якої є отримання знання про майбутні події, і є розвиваючою в процесі управління здатністю усвідомлення випереджаючі відображати дійсність і заснувати на пізнанні законів розвиток школи. Це форма конструктивної діяльності мозку, спрямована на відтворювання картини, на якій можна емпірично спостерігати явища, що вміщує у собі вивідне інтуїтивне розвиваюче велими ймовірне знання; має за свій зміст інформаційну модель майбутніх подій та може виступати як спосіб наукового пізнання. На наш час немає загальноприйнятого трактування цього поняття. Так, за визначенням Л. Арчера [320], проектування характеризується узагальнено, як вирішення завдання. М. Азімов [321] визначає проектування як прийняття рішення за умов недостатньої інформованості та високої відповідальності за помилку. У визначеннях П. Букера [228] та Т. Вудсона [394] підкреслюється, що проектування є ітераційним

процесом, при якому багато разів приймається рішення щодо розробки проекту і багато разів моделюється об'єкт проектування. Дж. Фельден [342] робить акцент на необхідності використання при проектуванні наукових та інженерних знань, а Дж. Пейдж [374] підкреслює роль уяви ("оце стрибок уяви від фактів сьогодення до майбутніх можливостей"). Г. Надлер [369] вказує на функціональне призначення проектування, що міститься у створенні ідеальних моделей об'єктів, які певною мірою кращі, ніж існуючі, і служать для задоволення суспільної потреби. Проектування в загальному його розумінні – це науково обгрунтоване визначення системи параметрів майбутнього об'єкта або якісно новітнього стану існуючого проекту – прототипу прообразу передбачуваного або можливого об'єкта, стану чи процесу в єдності зі способами його досягнення. Останнім часом уявлення про суть проектування та сферу його застосування істотно змінилися. З'явилось поняття "проективна педагогіка", що дає змогу, за словами О.М. Коберник [116–118], виділити три типи проектів: соціальний, який відповідає сучасним умовам виховання та вимогам суспільства; психолого-педагогічний, що розробляється для навчально-виховного закладу або групи (класу) і відображає основні напрями діяльності педагога й вихованців у їхній взаємодії; особистісний є власне проектом розвитку особистості й характеризує уявлення педагога й самого вихованця про близьке і віддалене майбутнє.

Проективний підхід у процесі управління школою передбачає наукове обгрунтування й опис можливих її станів у майбутньому, а також альтернативних шляхів і термінів досягнення цього стану. Проектування – вид пізнавальної діяльності людини, спрямований на формування прогнозів розвитку об'єкта, на підставі аналізу тенденцій його розвитку. Проективний підхід – дослідницька база для планування, моделювання структур управління розвитком школи. Цей підхід до формування нової, майбутньої моделі школи ґрунтується на проектуванні нової парадигми управління на основі методу дерева цілей. Цей метод дозволяє послідовно розбити основні цілі й завдання на підцілі й підзавдання для кожної підсистеми управління школою, створити систему експертних оцінок зв'язків. За способом утворення цілі можуть бути внутрішніми (ініціативними), тобто такими, що формуються окремою особистістю чи соціальною системою самостійно, або зовнішніми, якщо вони задаються ззовні, суспільством, навколишнім середовищем. Зовнішні й внутрішні цілі розрізняються між собою способом зв'язку цілей з потребами (індивідуальними, груповими), що спонукають суб'єкта до досягнення цих цілей. Зв'язок між цілями й потребами (мотивами), в першому випадку, утворюється в напрямку від цілей до мотивів – "мета вибирає мотив", у другому – у

напрямку від потреб і мотивів до цілей, і в цьому випадку мотиви трансформуються в цілі. Для характеристики будь-якого виду проектування істотним є опис як самої діяльності, так і її продукту. Про це, зокрема, пише В. Гаспарський [60, 98], говорячи про проектування як про: а) сукупність дій, виконуваних проектувальниками, тобто діяльність проектувальників як таких; б) продукт цих дій, тобто проект, розроблений проектувальниками в їх прагненні змінити існуюче становище. За його словами, продукт проектування – це не той об'єкт, який у результаті повинен бути створений, а його проект, що є практичною моделлю. Спираючись на вищесказане, можна виділити такі специфічні особливості проекту: 1) він описує ще неіснуючі об'єкти. Інакше кажучи, опис, навіть найдетальніший, розробленої управлінської програми не є її проектом; 2) він може бути реалізований принципово; 3) він повинен бути нормативним, тобто фіксувати посильний рівень виконання відповідних дій управління.

Співвідношення між категоріями управління й настановлення особистості на проектування у сфері управління школою становить теоретичний інтерес, оскільки психологічна теорія управління розвитком повинна будуватись з урахуванням співвідношення між ними та має певне практичне значення (його необхідно враховувати при проектуванні майбутнього). Ми вважаємо, що у сфері управління школою ці категорії нерозривно пов'язані, що зв'язок між ними багатоаспектний. Розглядаючи всі компоненти системи управління та способи її реалізації, треба враховувати, що розгляд розвитку як управління є стрижневою лінією його аналізу. Отже, при психологічному аналізі розвитку школи під кутом зору її проектування вона повинна розглядатись передусім як об'єкт управління. Проектуючи майбутнє школи, ми передусім проектуємо її управління. Разом із тим, щоб здійснити ефективне управління інноваціями в школі, їх необхідно раніше спроектувати. Зв'язок між даними категоріями чітко виявляється при аналізі управління школою на рівні теорії. Одна з основних функцій теорії управління полягає в тому, щоб забезпечити проектування ефективного розвитку. Але слід мати на увазі таке. По-перше, будь-яка теорія, в тому числі й психологічна теорія управління, є складним утворенням і не може бути зведена до набору приписів. Наприклад, принципи й теоретичні уявлення психологічних механізмів управління, які є складовими компонентами теорії, не можуть бути висловлені у вигляді приписів. По-друге, проектування як самостійна діяльність має власну методологію, теорію й технологію, причому і методологія, і теорія проектування не є тотожними методології й теорії управлінської психології. Система приписів – це лише компонент теорії управління. Але не можна не вимати, що для практичної реалізації цих приписів необхідна розробка

проекту управління, причому самі приписи, будучи ядром цієї теорії, можуть розглядатись і як компонент проектувальної діяльності. Мова йде про науково обґрунтоване проектування, яке спирається на теорію проектування як особливої діяльності й теорії тих наук, які вивчають проєктований об'єкт. Саме тому, розглядаючи психолого-педагогічні проблеми управління школою, необхідно основними вважати проблеми діяльності управління розвитком. Зв'язок категорій управління розвитком з настановленням особистості на проектування простежується і при розгляді останнього як методологічного засобу. Найбільш плідними є психолого-педагогічні дослідження, в яких проектування досліджуваного об'єкта здійснюється на підставі певних теоретичних позицій. Причому, проектування висуває особливі вимоги до психологічного аналізу управлінської діяльності.

Основний методологічний висновок, який випливає з аналізу співвідношення категорій управління школою й настановленням на проектування у сфері педагогічної діяльності, полягає в тому, що психолого-педагогічні проблеми такого виду діяльності непродуктивно розглядати у відриві від проектування, і вивчати проблеми проектування розвитку школи у відриві від управління взагалі неможливо. У змісті проектування розвитку школи передусім повинен бути виділений творчий початок будь-якого пізнання, що стосується навколишнього середовища з його закономірностями, проблемами, взаємозв'язками та перспективами розвитку. До цієї мети дозволяє наблизитись проектно-творчий підхід. У цьому випадку на перше місце виходять процеси та об'єкти: процеси проектування, моделювання, дослідження об'єктів управління й розвитку, пошук взаємозв'язку між ними, а метою стає розвиток школи, готової до життєдіяльності у сучасних умовах. Це означає підготовку людини до самоосвіти, творчості, самоконтролю за широким застосуванням у шкільне середовище результатів будь-яких значущих проєктів та персональної відповідальності за створене ним в управлінських ситуаціях. За цих умов змінюється роль кожного члена педагогічного колективу: викладач стає керівником проєкту, що передбачає високий рівень розвитку проєктної культури як органічного компонента професійно-педагогічної культури. Показником рівня професійно-педагогічної культури може бути наявність та глибина методології професійного мислення і, головне, вміння застосовувати таку методологію в практичній педагогічній управлінській діяльності. Проектування розвитку школи повинно будуватись на усвідомленні суспільних інтересів та потреб особистості, враховувати інтереси, нахили, здатності людини. З одного боку, такого роду проектування має нормативну основу, регламентовано цілями, принципами, етапами, процедурами. З іншого боку – це процес

творчій. У ньому, поряд із логікою, присутні евристичні форми мислення, здатність бачити перспективу, нові тенденції у розвитку, у формах, методах і засобах управління розвитком школи. Методологію проектування управління у сфері освіти потрібно розглядати як мінімум у двох аспектах: на макрорівні чи у світоглядному плані, коли мова йде про розвиток культури проектування як способу мислення й життєдіяльності людини та суспільства, і мікрорівні, коли мова йде про методологію та структуру діяльності у даній конкретній галузі – у сфері освіти. Незважаючи на їхній взаємозв'язок та переплетення в практичній діяльності, кожен вид діяльності має специфічні об'єкти, способи й методи, реалізує специфічні цілі і вимагає від суб'єкту навчально-виховного процесу специфічного типу мислення.

Існує таке розуміння ієрархії смислових управлінських настановлень: генералізовані, локальні актуалізуючі і локальні латентні, які представляються важливими, оскільки настановлення цільові та операціональні детермінуються настановленнями смисловими. Виходячи з цього, логічно передбачати, що включення суб'єкта навчально-виховного процесу в управлінську діяльність, у ході якої буде відбуватися дезактуалізація дезадаптивних генералізованих настановлень і актуалізація адекватних локальних (у тому числі і латентних) з наступною їх фіксацією, і являється одним з основних підходів у корекційній роботі.

3.2. Структура психологічної готовності до управління інноваційними процесами в закладах освіти

Компоненти структури психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі доцільно розглядати через ставлення до такого виду управлінської діяльності або настановлення (для ситуаційної готовності), мотиви, знання про предмет і способи діяльності, навички та вміння їх практично втілити.

Відносно структури психологічної готовності до управлінської діяльності такого роду її можливо конкретизувати такими пов'язаними між собою та взаємообумовленими компонентами: сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням управлінської діяльності щодо нововведень у школі; сукупність знань, необхідних для управління школою; сукупність умінь та навичок практичного вирішення управлінських завдань; сукупність значущих для управління особистісних якостей.

Їх можна конкретизувати такими ознаками:

- позитивним ставленням до суб'єкта та об'єкта управлінського процесу;
- гуманістичною спрямованістю управлінського процесу;
- готовністю до управління;
- позитивним ставленням до інноваційних процесів;

- знанням про організаторську, управлінську, економіко-правову та педагогічну діяльність;
- знанням про структуру, цілі та засоби управлінського впливу у процесі управління;
- наявністю діагностичних, прогностичних та організаційних умінь та навичок;
- емоційною насиченістю позитивного ставлення управління, його особистісним зацікавленням;
- позитивним ставленням до самого себе;
- впевненістю у собі, емоційною рівновагою, стресостійкістю, креативністю, прагненням до досягнень, відповідальністю, комунікабельністю.

З необхідністю вимірювання рівня сформованості психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі в якісно-кількісних характеристиках виникає потреба виділити критерії її оцінки. Під критерієм ми розуміємо спосіб для складення судження, ту основну ознаку (одну чи кілька), на основі якої передбачається оцінювання і порівняння ступеня розвитку готовності у різних респондентів.

Виходячи з наведеного вище визначення поняття психологічної управлінської готовності та її структури, випливає, що важливою ознакою цього стану є емоційне ставлення до себе, до свого "Я". Особистий досвід і дані наукових досліджень показують, що від того, буде це ставлення позитивним чи негативним, короточасним, випадковим чи стабільним, значною мірою залежить ефективність управлінської діяльності щодо розвитку школи й міра активності суб'єктів навчально-виховного процесу. Це дає підставу розглядати характер і стійкість ставлення до такої діяльності як перший критерій оцінки ступеня розвитку готовності.

Говорячи про наступний критерій, ми виходимо з того, що конкретний стан емоційних і колективних процесів особистості в управлінській діяльності зумовлюється багатьма суб'єктивними та об'єктивними факторами. Наявність емоційно-позитивного ставлення до предмета діяльності, засобів її здійснення стимулює механізми саморегуляції, що дають змогу управлінцю мобілізувати свої сили для нейтралізації або ліквідації ступеня негативних впливів. Саме це дає можливість виділити швидкість і точність адаптації поведінки у вимірюваних умовах управлінської діяльності як другого критерію.

Третій критерій оцінки рівня психологічної готовності до управління школою базується на тих прийомах і способах управлінських дій, за допомогою яких управлінець налагоджує доцільне спілкування з усіма суб'єктами управління, з усіма структурними одиницями шкільної організації. Управлінська доцільність, на нашу думку,

є тією ознакою, на основі якої можна судити, наскільки усвідомлено управлінець ставиться до своєї діяльності, передбачає наслідок своїх дій та вчинків.

Ґрунтуючись на трьох попередніх критеріях рівня готовності, можливо зробити висновок, що четвертий критерій являє собою достатній рівень сформованості перцептивних управлінських здібностей. Без таких здібностей, скільки б не працював управлінець, неможливо оволодіти управлінською майстерністю.

Діяльність управлінця неможлива без поєднання різноманітних прийомів, що становлять управлінську техніку. Управлінець повинен уміти володіти своїм настроєм, знімати зайве психічне напруження, спілкуватися з усіма суб'єктами управління. Поєднання комунікативних умінь ми виділяємо як п'ятий критерій психологічної готовності до управлінської діяльності щодо розвитку школи.

Управлінцю необхідні такі професійно значущі властивості і якості, як емоційна стабільність, високий самоконтроль, щирість, доброта, сумлінність, самодостатність, наполегливість, старанність, цілеспрямованість та інші. Ці якості є важливим елементом досліджування готовності. Тому ми розглядаємо їх як шостий критерій психологічної готовності до управлінської діяльності.

Практика підготовки до управлінської діяльності в умовах її інтенсифікації та зростаючої проблемності приводить до необхідності розробки проблем спеціальної психологічної підготовки, яка дозволяє формувати стан готовності до найкращого виконання управлінських функцій, на що вказують у своїх працях Ю.М. Забродін та О.О. Понукалін [82], О.М. Матюшкін [190], О.О. Понукалін [228], Т.М. Титаренко [264; 265] та інші. Ефективність методів та засобів формування такого роду готовності залежить значною мірою від рівня теоретичних уявлень та ступеня розробленості проблем, результати розв'язання яких можуть бути перетворені на реальні процедури підготовки. До них відносять психологічну теорію станів готовності та проблемних ситуацій з їх класифікацією та узагальненою якісною характерологією. Психологічна теорія стану готовності повинна бути основана на положеннях теорії станів, якщо готовність розглядати в таких аспектах. Суттєве значення при цьому має уявлення про те, яке місце займає готовність у трудовому процесі і яке вона має для нього значення.

Якщо розглядати індивідуальне буття як життєвий шлях, тобто систему суб'єктивно-цінних соціально-нормалізованих подій, то суттєву частину життя буде складати трудовий шлях як явище формування, реалізації та розвитку трудової діяльності особистості. У цьому явищі можливо виділити етапи: трудова підготовка – професійна підготовка – праця – кваліфікаційне удосконалення – вироблення (витра-

чення) трудових ресурсів – трудова і професійна дискваліфікація. Для психології має інтерес динаміка психічних перетворень, що відбуваються на різних етапах трудового шляху. Очевидно, ця динаміка визначається як базовими, стійкими компонентами, так і змінними, що варіюються у конкретних умовах. У цьому значенні має інтерес динаміка стану суб'єкта діяльності як фонові умови здійснення трудового процесу. Саме цей стан як самостійна форма психічних явищ, як вказує О.О. Понукалін [228], організує психічні процеси у систему, яка здатна виконати певні дії. Дослідження трудового процесу на рівні станів – це аналіз динаміки базових психічних станів, що забезпечують перебіг того чи іншого стану трудового шляху. Базовим станом трудового процесу є робочий стан, який характеризується у психології праці оптимальністю проявів психічних функцій.

Перед та постробочі стани можна розглядати як його модифікацій та умови здійснення будь-якої діяльності. Якщо робочий стан залежить від рівня навантаження у процесі діяльності, то передробочий – від ступеня настройки, а постробочий визначається в залежності від перенавантаження та поступового відновлення робочого стану. Якщо розглядати педагогічну працю як динамічну трансформацію одного стану в інший, то її можна подати у вигляді послідовності – підготовка, праця, зниження працездатності, її відновлення. Це базові, відносно тривалі та стійкі стани, які пов'язані між собою у свою чергу перехідними станами, що забезпечують їх узгодженість та перетворення. На їх фоні відбуваються короткочасні “перехідні” психічні процеси, іноді інтенсивні в деяких своїх складових. Вказаний характер перехідних процесів може визначати граничне та поза межне навантаження на психічні функції, що спричиняють безповоротні наслідки. У зв'язку з цим вивчення перехідних станів має винятковий інтерес як можливий момент тимчасової професійно-трудової дискваліфікації, в нашому випадку управлінської.

Психологічна сутність перехідного стану – ситуаційне формування та реалізація готовності до зміни однієї фази трудового процесу іншою у відповідності до об'єктивних умов розвитку школи, цілей та завдань управлінської діяльності щодо цього процесу. Передробочий та робочий стан узгоджуються з перехідним станом готовності до виконання тих чи інших трудових операцій, а робоче та постробоче – з перехідним станом готовності та з вичерпанням трудових ресурсів (або “вичерпуванням” трудового плану). Це два види ситуаційної готовності – передробоча та постробоча.

Існує необхідність введення й іншого виду ситуаційної готовності в самому трудовому управлінському процесі. Це негайна готовність до випадковостей або до умов проблемних ситуацій, які вини-

яють випадково. Необхідно також розрізняти стани, які прогноують у майбутньому, тобто в деякому інтервалі. До структури будь-якої психологічної готовності входять фонові компоненти, які формуються як результат спеціальної підготовки і тому можуть розглядатися як підготовленість, тобто можливість прояву готовності. У певних ситуаціях психологічна готовність являє собою актуалізацію цих фонових компонентів. У зв'язку з цим стан такого роду готовності як трудова здібність має глибоко "ешелоновану" структуру. В її основі – підготовленість суб'єкта взагалі до трудової діяльності та готовність до конкретної професійної діяльності. Перша характеризується психологічним змістом суб'єкта праці, як вказує Є.О. Климов [112], і, в першу чергу, інтенсивністю спрямованості його особистості на працю, трудовою мотивацією, трудовими цілями, суб'єктивною цінністю праці, звичкою працювати та опануванням режимів тривалих трудових навантажень (опануванням робочих станів). Готовність до конкретної діяльності залежить від сформованості психологічної системи діяльності та психологічних характеристик суб'єкта праці, його статусу, на що вказує В.Д. Шадріков [300].

Однак успішність управлінської діяльності залежить не лише від рівня загальної та спеціальної готовності, а й від готовності до несподіванок, тобто здатності учасників навчально-виховного процесу працювати в умовах проблемних ситуацій без втрати працездатності та психічного здоров'я, розвиваючись як особистість та удосконалюючись як професіонал. Звідси впливає значення для психології праці подальшого розвитку проблем психологічної готовності та її категоріального статусу.

Готовність як психічний стан людини є формою надбудови, системною реакцією особистості на відповідну реальну ситуацію або ту, що прогнозується, на що в своїх працях вказують Ю.М. Забродін та О.О. Понукалін [82, 46]. Інформаційний зміст такої ситуації інтегрується у психічний образ, що забезпечує таку реакцію. Системний характер стану готовності визначається найважливішою якістю людини – її цілеспрямованістю, тобто підляганням якійсь межі, а також адекватність структури функціонального стану. Якість стану визначається ступенем його адекватності об'єктивним умовам та змісту виконання у діяльності. До стану як форми настройки входить оптимальність характеристик психічних процесів, їх можливість та здатність якнайкраще здійснити те, що вимагається від людини. Системний підхід до аналізу стану готовності передбачає аналіз когнітивного, комунікативного та регулятивного компонентів структури стану, що "настроений" на виконання трудових дій, як вказує Б.Ф. Ломов [174]. До розгляду треба включити їх сформованість як функціональних

підсистем, оптимальність взаємозв'язків, взаємообумовленість та інтегрованість у цілісне утворення. Стан можна уявити як сукупність рівнів та функціональних сфер відповідних процесів, у яких реалізуються та виявляються характеристики діяльності, організму суб'єкта та його психіки. Когнітивні, комунікативні та регулятивні компоненти стану готовності мають різні функціональні навантаження на різних етапах формування та актуалізації підготовленості. Оскільки готовність – не лише принципова можливість щось зробити, але й певний суб'єктивний зміст, її необхідно розглядати як системну єдність об'єктивного та суб'єктивного у їх зв'язках, взаємодії та взаємообумовленості.

Інтегральний стан психологічної готовності учасників освітнього процесу до управлінської діяльності у школі представлений компонентами: станом фізіологічних підсистем, що “обслуговують” настройку організму станом психологічних підсистем, що забезпечують “настройку” та станом суб'єкту, що “репрезентує” та певною мірою обумовлює всі фази “настройки”. Подібна схема та її аналіз породжують проблеми вивчення змісту та структури компонентів інтегрального такого роду стану готовності, умов та принципів в їх взаємодії, механізмів прямих та обернених зв'язків. Фізіологічний рівень стану такого роду готовності забезпечує його енергетичне посередництво інтенсифікації загальної та специфічної активності “обслуговуючих” його активаційних та регуляторних систем, характеристики яких оптимізуються цією інтенсифікацією, при цьому системи самі організуються в інтегральні комплекси та функціональні підсистеми, необхідні для забезпечення діяльності в даній ситуації. Психологічний об'єктивний рівень стану готовності забезпечує сигнальну основу управлінської діяльності, принципи та правила інтеграції сигналів та умови формування цілеспрямованої виконавчої системи. Цей рівень забезпечує перетворення об'єктивних психічних явищ у їх суб'єктивні форми інтеграції та “репрезентації”. Суб'єктивний рівень станів готовності показаний почуттями, переживаннями, образами, судженнями, антиципацією, мовнорозумовими побудовами. На цьому рівні вся розгалужена структура об'єктивних різнорівневих та проміжних станів постає у цілісних формах таких суб'єктивних явищ. Стан готовності має ціннісне суб'єктивне значення та зміст, який у чуттєвій формі актуалізуються у негативному або позитивному відношенні суб'єкту до очікуваного (як суб'єкту заохочення або покарання). Ступінь виразу очікування може бути виражений за шкалою “пильність-ступор”, він має як об'єктивний, так і суб'єктивний зміст, що характеризує якісні особливості відповідного стану. Очікуване в його суб'єктивному змісті постає по відношенню до установчої структури як системоут-

ворюючий фактор, що забезпечує стійкий цілеспрямований характер виконання дій, у який трансформується стан готовності. Схильність суб'єкта до діяльності ґрунтується на оцінюваному моделюванні майбутньої ситуації, формуванні виконавчої системи, визначенні способів дій, виборі їх оптимальних параметрів та характеристик, що здійснюються на основі аналізу умов та прогнозування їх динаміки з урахуванням попереднього досвіду. Якщо очікування характеризує процеси підготовки до майбутніх дій, то схильність визначає результат майбутніх дій.

В результаті стан психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності у школі як і будь-який психічний стан, утворений багатьма психічними компонентами – явищами, кожне з яких може бути ведучим (тобто “підпорядковувати” собі всі інші), і тоді воно характеризує якісні особливості стану як цілісного явища.

Одним з найбільш інтегральних рівнів стану такого роду готовності є рівень суб'єктивних переживань, на якому відбувається ієрархізація та “виділення” якогось із них як переважаючого. Виділення відбувається з множини вже опанованих суб'єктом переживань, серед яких стани напруженості, зібраності, мобілізації, активності, впевненості, страху та ін., кожний з яких в певну мить може потрапити у “фокус” уваги та стати суттю чуттєвої форми суб'єктивного стану і системоутворюючим фактором, що впливає на ефективність такого роду діяльності. При цьому кожне з простих (диференційованих) переживань може мати негативну та позитивну форму. В оптимальній формі настройки як інтеграції окремих переживань постають у загальній формі з повними суб'єктивними якостями, наприклад, переживання здатності та можливості зробити щось визначене в деякому віддаленому майбутньому (продовжаній ситуації), або переживання підйому сил, настрою.

До психологічних механізмів таких переживань (та суб'єктивної готовності, що ґрунтується на них), як вказує О.М. Матюшкін [190,9], входять механізми актуалізації підготовленості, рефлексії здібностей, робочих характеристик та ситуаційних можливостей, механізмів формування самопочуття, настрою, механізмів психологічного настановлення і її суб'єктивних формах (впевненості, переконаності, очікування), механізми антиципації та ситуаційного прогнозованого моделювання.

Подання різнорівневих компонентів стану психологічної готовності у чуттєвій формі може бути виявлене із застосуванням суб'єктивних шкал: втомленість-бадьорість, заспокоєність-схвильованість, розслабленість-мобілізація, впевненість-невпевненість, натхнення-пригніченість,

зібраність-безладність, зосередженість-розсіяність, стурбованість-умиротвореність та ін. Чуттєві форми стану готовності відображають певні компоненти установчої структури, тобто їх подання на суб'єктивному рівні, при чому суб'єктивний вираз якогось переживання свідчить про інтенсивність відповідного компонента. Саме переживання стає фактором організації та регуляції процесу трансформації стану готовності в робочій дії. Регулюючи функції переживання визначаються, можливо, його характеристиками: адекватністю суб'єктивної величини, суб'єктивною значимістю та визначеністю, стійкістю та ситуаційною динамікою.

До образно-показової форми стану психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності у школі входять: образ-мета як фактор мобілізації, як змушуюча та організуюча сила; образ-уявлення власних дій як фактор актуалізації підготовленості та антиципуючий образ ситуації та майбутнього результату як фактор регуляції системи діяльності. Образно-розумова форма такого роду готовності складається з антиципуючого образу можливого (досяжного в даних вихідних внутрішніх та зовнішніх умовах) результату, його оцінки, значення, що викликають вторинні чуттєві форми стану готовності, апіорну емоційну реакцію.

Найважливішим антиципуючим компонентом психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності у школі є динамічний образ уявлення майбутніх подій, в яких сам суб'єкт є дійовою особою. Можливо, від ступеня усвідомлення цього образу залежить успішність реалізації стану готовності, і, як наслідок, якість самого стану. Це пов'язано, можливо, з тим, що чим більш чітко та суб'єктивно ясно цей образ представлений у його динаміці (одномиттєва представленість динаміки), чим чіткіший він у деталях та зв'язках, тим інтенсивніше переживається суб'єктом реальність його існування та впевненість у ній. При цьому реальності об'єктивна (теперішня) та уявлювана (майбутня) стають для об'єкта єдиною, що має для нього абсолютну на даний момент цінність: він живе в ній, вже досягнувши майбутнього результату. Тому для нього мають значення тільки події об'єктивного майбутнього, але не теперішнього, він ніби втрачає чуттєвість до них.

Вираженість антиципуючого компонента такого роду готовності характеризує рівень підготовленості та здатність актуалізації готовності до нової ситуації. Якщо ж готовність не сформована, і, як наслідок, не актуалізована, то в ситуації можливі різні форми адаптаційно-настрійних процесів, які повинні забезпечити суб'єктивно-цінний вихід із ситуації. Можливо, найважливіший показник відсутності підготовленості – емоційна реакція негативного характеру, що дезорганізує діяльність, коли стан готовності замінюється станом стресу. Це спо-

стерігається не лише в ситуаціях випадкової невизначеності, але й у "передстартових" станах.

Одним із суб'єктивних компонентів передстартового стану є переживання страху, суб'єктивна форма якого – апріорна емоційна реакція на невизначеність кінця передбачуваної (прогнозованої) та очікуваної значимої події, на що вказує О.О. Понукалін [228, 17]. Переживання може мати різноманітну індивідуальну та ситуаційну інтенсивність і у відповідності з цим визначати рівень такого роду готовності в передстартовому стані. Інтенсивність переживання варіюється в залежності від значимості загрози та оцінюється за суб'єктивною шкалою в діапазоні якісних визначеностей – побоювання, страх, переляк, жах, які мають і зовнішні ознаки вираженості, а також характеризуються ступенем впливу на ефективність управлінської діяльності, що виконується в таких станах. Фоновим рівнем переживання страху є дифузна тривожність, коли загроза погано усвідомлюється або її джерело нечітко визначене (предметно-неконкретизоване). Фонові та невеликі рівні ситуаційної тривожності у стані готовності виконують системотворчі функції ситуації майбутніх дій суб'єкта як спостерігача та виконавця, забезпечуючи певний рівень тривалості. У подібному стані ситуація очікування характеризується невисоким рівнем проблемності, що пов'язано з величиною суб'єктивної невизначеності. Афективний стан страху, як правило, переходить у поведінську реакцію (агресія, втеча) та у крайньому випадку – у ступор. У стані страху перед "покаранням" підвищеної інтенсивності може відбутися зміна мотивації та цілей управлінської діяльності, переконструювання завдань.

Страх як емоція виникає в ситуації передбачуваної або уявленої загрози біологічному чи соціальному статусу особистості за схемою умовного рефлексу, коли сигналом (умовним подразником) є образ дійсної чи уявленої небезпеки на відміну від інших суб'єктивних негативних переживань (інших форм страждань), що виникають під впливом реальної дії факторів небезпеки [228, 19]. Ситуаційно-визначені схеми умовних реакцій страху можуть бути стійкими і не схильними до вільної регуляції у ситуації, коли суб'єкт розуміє беззмістовність своїх опасань. Можливо, що стійкість та тривалість збереження цих реакцій залежить від апріорної інтенсивності страху та величини покарання ситуації, коли загроза реалізована.

Виникаючі проблемні ситуації в управлінській діяльності тісно пов'язані із стресовим станом особистості. Стрес – багатомірний феномен. Він детермінований інтраорганізаційними чинниками трьох рівнів (індивідуальний, груповий, організаційний) і екстраорганізаційними стрес чинниками, що залежать від особистісних характеристик. Стрес виражається (або відбивається) у фізіологічних і психоло-

гічних реакціях на визначену ситуацію. Універсальну концепцію стресу сформулював Г. Сельє [247]. За цією концепцією, стрес – це засіб досягнення усталеності організму у відповідь на дію негативного чинника. Сучасні життєві ситуації у школі призводять до різкого зростання психологічних навантажень на учасників навчально-виховної діяльності. Важливою передумовою створення навчання про стрес явилася необхідність вирішити проблему захисту людини від впливу несприятливих чинників.

Внаслідок обумовленості стресу багатьма різноманітними організаційними і особистісними чинниками, його повне усунення з освітнього і управлінського середовища здається малоімовірним. Проте, стрес може і повинний бути керованим.

Є.О. Варбан [48, 87], аналізуючи спектри визначення терміна подолання стресу, представляє двома групами дефініцій. Одну складають визначення, які не містять якогось специфічного смислу (під “стратегією” розуміють те ж саме, що і під “способом”, “методом” тощо) та переносять зміст “стратегій” в контекст аналізу психологічних явищ в такому самому вигляді, як це поняття розуміють в теорії ігор. До іншої групи входять визначення, в яких наявні спроби ввести специфічний психологічний зміст, як наприклад, “... розумові стратегії, котрі являють собою складні системні утворення психіки. Останні містять і особливості тенденції в поведінці, і знання, і досвід, що актуалізується у вигляді вмінь, певних уподобань у виборі конкретних дій” [200, 90]. Такі визначення домінують у вітчизняній психологічній літературі. У російській психології проблему стратегії життя найбільше широко розглядала К.А. Абдулханова-Славська [1]. Вона виокремила три основні ознаки життєвої стратегії: вибір способу життя, вирішення протиріччя “хочу-маю”, створення умов для самореалізації. В.О. Моляко [200] розкриває специфічний зміст стратегії як оригінального психічного утворення. Воно насамперед полягає в готовності до творчої діяльності, в наявності у конкретного суб’єкта комплексу умінь і здібностей до її здійснення взагалі або ж до її певних видів.

У зарубіжній психологічній літературі також не існує загально-визнаної класифікації типів психологічного подолання – вони розуміються дослідниками досить довільно. Проте вважається, що більшість з них побудована навколо двох запропонованих Р. Лазарусом і Д. Фокманом модусів психологічного подолання спрямованого на розв’язання проблеми, зміну власних настановлень у ставленні до ситуації [205]. А. Біллінг і Р. Моос пропонують для розгляду три способи психологічного подолання: оцінка ситуації; втручання в ситуацію; уникнення. Останній спосіб може мати свої певні утворення, як на-

приклад, самообман. Схожу ситуацію змальовує і П. Віталіано, який вирізняє три способи емоційно-орієнтованого психологічного подолання (поряд із проблемно-орієнтованим подоланням). Це – самозвиначення, яке виражається в самокритиці, повчанні самого себе; уникнення, коли людина поводить ся так, ніби нічого не сталося, бажане тлумачення – марні сподівання, коли людина чекає на диво. Х. Вебер вважає, що основний репертуар способів психологічного подолання містить такі форми: реальне (поведінкове або когнітивне) розв'язання проблеми; пошук соціальної підтримки; перетлумачення ситуації на свою користь; психологічний захист і відтворення проблем; уникнення та ухилення; співчуття до самого себе; зниження самооцінки; емоційну експресію.

Ґрунтуючись на тому, що процес адаптації змістовно є активним формуванням стратегій подолання стресогенних ситуацій за допомогою механізмів різних рівнів регуляції С.А. Шапкіна, Л.Г. Дика [301] виокремили чотири класи такого роду стратегії, які відповідають чотирьом компонентам адаптації. Когнітивний компонент виявляється у відображенні когнітивної репрезентації деструктивних змін діяльності, а також у виробленні відповідальних стратегій, спрямованих на оптимізацію діяльності. Активаційний компонент пов'язаний з організаційними і функціональними витратами, спрямованими на досягнення значимих для суб'єкта цілей, з одного боку, і на компенсацію факторів, що перешкоджають досягненню цих цілей, з другого. Емоційний компонент визначається динамікою емоційних переживань, які є суб'єктивними індикаторами ефективності процесу адаптації, а також його психофізіологічної "ціни" у контексті реалізованої стратегії. Мотиваційно-вольовий компонент представлений процесами, що забезпечують цілеспрямованість і безперервність адаптації. Виявляються у виборі з різних альтернатив суб'єктивно найбільш ефективної стратегії (мотиваційний аспект), а також у процесах контролю і корекції цієї стратегії в ході її реалізації (вольовий аспект). Р. Лазарус підкреслював, що стресову реакцію варто розуміти як результат того, що в кожній конкретній ситуації індивід очікує від самого себе і чи може він ефективно подолати суб'єктивно сприйнятну загрозу, якщо ситуація здається йому такою.

В науковій літературі для позначення самих різних способів реагування людини на ускладнення ситуації, не залежно від їхньої успішності і навіть доцільності, використовують терміни "coping" чи "coping strategies" (від слова "to cope") – справлятися, опановувати, яке не має прямого аналога в українській науковій термінології на що в своїх працях вказує А.В. Леонова [165].

Для моделей трансактного підходу характерне співвіднесення основних етапів розвитку стресу з блоками психологічних операцій, що забезпечують суб'єктивну репрезентацію (чи побудова "образа") наявної ситуації, її когнітивну оцінку з погляду мотиваційно-потребових настановлень і формування стратегії чи подолання "виходу" зі сформованих обставин. У найбільш повному вигляді зміст такого процесуального аналізу відбито в моделі В. Шенфлюга (Shoenpflug, 1986). Слід зазначити, що в цій моделі опис поетапної трансформації суб'єктивного бачення ситуації доповнено вказівкою на те, як перетворюється цей процес в залежності від використання різних типів стратегій подолання стресу: емоційного ("пом'якшення" ситуації, афективна відмова тощо); когнітивного (переоцінка ситуації); діяльносного (цілеспрямований вплив на об'єктивну ситуацію).

На сьогодні розроблена досить велика кількість різноманітних методів для боротьби зі стресом, які переважно поділяють на дві категорії: персональні стратегії, що можуть бути застосовані індивідами до їхнього власного поведіння й організаційні стратегії, методичне забезпечення яких спрямовано на мінімізацію напруги освітнього середовища. У той час як персональні стратегії боротьби зі стресом озброюють відповідними техніками дій прийомами індивідів, організаційні стратегії мають декілька інший підхід. Вони намагаються змінити саму освітню ситуацію, що обумовила виникнення стресу. Більшість з подібних методів містять у собі зміни в структурі або функціях освітньої організації. Інші, насамперед, зосереджені на змінах у характері визначених видів діяльності, перетворенні функції фахівців.

Персональні стратегії соціальної адаптації особистості в умовах стресу, на наш погляд, спроможні допомогти практично кожному учаснику навчально-виховної і управлінської діяльності. Існує припущення, що фізичні вправи (лікувальна фізкультура) і система збалансованого харчування – два чинники, що покращують фізичне здоров'я та можуть сприяти успішній боротьбі зі стресом. Крім того дуже популярні такі індивідуальні методи зняття напруги як: аутогенне тренування (аутотренінг), методика загального розслаблення і відпочинку. За допомогою подібних прийомів людина учить знижувати нервово-емоційну напругу, підвищену дратівливість, покращувати якість відпочинку, що, безумовно, позитивно позначається на загальному здоров'ї, працездатності та продуктивності праці. Існують також і інші методи самопомоги.

Протягом останніх років одержали велике поширення психологічні стратегії боротьби зі стресом М.І. Бобньова [35], Є.С. Жаріков [81] та інші вважають, що особи, які співпрацюють з колегами, часто успішніше справляються зі стресом при його виникненні, чим ті інди-

віди, що відчувають хибу такої підтримки. Очевидно, це пов'язано з тим, що учасники освітньої діяльності, які співпрацюють один з одним і володіють подібними близькими зв'язками, упевнені в одержанні підтримки з боку один одного. Отже вони виявляють тенденцію сприймати велику кількість професійних ситуацій як меншу погрозу своїм інтересам, ніж це було б в іншому випадку.

Одна з найпростіших та діючих технік боротьби з стресом – планування майбутнього. У багатьох випадках люди піддають себе непотрібному стресу внаслідок недотримання цього основного правила. Якщо, замість цього, вони планують, які нові ситуації могли б відбутися і які екстрені заходи можуть бути використані в майбутньому, то вони можуть підготуватися до непередбачених обставин. Можливість пророкувати виникнення нових стресорів може різко зменшити їхній негативний вплив на особистість.

На наш погляд, уникнути такого поширеного явища, як невроз, невротична реакція можна, якщо сформувати у учасників освітньої діяльності настановлення і уміння виходити зі стресових ситуацій із мінімальними втратами. Наведемо кілька психологічних технік по боротьбі зі стресом в освітніх організаціях.

По-перше, динамічність настановлення. Особистість з великим набором гнучких настановлень і достатньо великим числом різних цілей, яка володіє спроможністю їх замінити у випадку невдач, захищена краще від можливості виникнення стресової реакції, чим та, що однозначно орієнтована на досягнення цього і тільки цього результату. Необхідно вміти знизити цінність втрати до терпимої.

По-друге, об'єктивізація стресів. Суть цього методу в умінні відрізнити невдачу від катастрофи, приватний промах від аварії всіх життєвих планів і т. п. інакше кажучи – це спроможність об'єктивно оцінювати те, що в першому своєму вираженні частіше всього уявляється катастрофічним або трагічним.

По-третє, дискретне спілкування. Існує міра часу спілкування, вихід за межі якої може призвести не тільки до втрати конструктивного змісту, але й до конфліктів, і – як наслідку – до стресових ситуацій.

У якості основних моментів навчання (особистісного удосконалення) на досвіді можна запропонувати таке:

1. Подолання внутрішніх конфліктів між високою самооцінкою і низькою оцінкою навколишніх; між потребами і неможливістю їх задоволення через почуття обов'язку, моралі; між високим рівнем домагань або вимог навколишніх і недостатньо розвинутими інтелектуально-психологічними можливостями.

2. Повернення “до себе”. Людина змушена грати різноманітні психологічні ролі, нерідко у супереч своїй індивідуально-типологічній

природі. Природно із збільшенням частоти подібних рольових переключень зростає внутрішня суперечливість між темпераментними резервами особистості і вимогами її діяльності, заладити яку можна лише одним шляхом – знаходити час для повернення себе до свого природного стану. Такими засобами можуть бути: типологічні паузи (коли робота дозволяє побути поза напругою) та домашні умови, де людині не доводиться грати ролі, які суперечать її темпераментної структури або психічному типу.

3. Настановлення на прийняття невдачі як необхідний навчальний момент діяльності по досягненню мети. Це настановлення реалізується через перетворення усього, що впливає негативно на людину, в об'єкт вивчення та через вироблення системи засобів поведінки, що запобігають подібному негативному впливу.

4. Позитивна акцентуація досвіду, що складається з фіксації оптимістичних граней і результатів діяльності на фоні виправлень хиб і промахів у роботі. Практично це означає не ігнорування хиб і невдач, а твердження оптимістичного підходу до можливостей їх виправлення на основі зафіксованих удач щодо подолання труднощів.

5. Послідовне проведення в життя принципу взаємної каузальності. Його зміст у тому, що у всіх складностях взаємовідносин партнерів майже не буває випадку, коли б винним у невдачах з яких-небудь спільних справ був лише один з партнерів. Урахування саме цієї обставини і дає можливість заздалегідь будувати відношення по типу: мінімум особистого негативного внеску у взаємовідносини з іншими.

6. Настановлення на виборче забування емоційно-хворобливих моментів минулих стресових ситуацій після їх раціоналізації, подолання і фіксування засобів недопущення.

7. Методичне настановлення на стандартизовану схему осмислення стресових ситуацій. Ця схема неодмінно повинна містити у собі: аналіз суті ситуації, її причини, міру особистої відповідальності “жертви” стресу, “витяжку” позитивних навчальних моментів, засоби прогнозування виникнення подібних ситуацій, шляхи і засоби недопущення або пом'якшення її наслідків.

8. Уміння відрізнити службові відношення від особистих. Цю тезу варто розуміти не як абсолютну заборону (вона нереальна), а скоріше як заклик до вмикання гальмових механізмів, коли змішування цих відношень загрожує виникненням стресових ситуацій.

9. Зберігання самовладання за складних емоційних обставин. Це може сприяти освоєнню навички відстроченого реагування на сильні негативні впливи, точно так саме, як практична реалізація принципу абсолютної утилізації (усе корисне або шкідливе для справи, із

чим зштовхується людина, перетвориться так, щоб у кінцевому рахунку баланс залишався позитивним) підвищує шанси особистості виходити зі стресових ситуацій із малими втратами.

Особливе значення при посиленні стресоусталеності в освітніх організаціях має гуманізація конфлікту; прийом нарощування антистресових можливостей; уміння виходити “за проблему”; принцип задоволення необхідним; метод аналогій, що підбадьорюють; принцип позитивного відношення; створення оптимістичного фону для діяльності; контроль психофізіологічних змін, що не усвідомлюються; прогнозування виникнення стресових ситуацій; настановлення на спокійне сприйняття неминучого та інше.

Виходячи з вищевикладеного, можна зробити висновок про те, що психологічна теорія станів є базовою в побудові концепції стану психологічної готовності учасників навчально-виховного процесу до управлінської діяльності щодо розвитку школи в умовах проблемних соціальних ситуацій, що утворюють суб’єктивні конфлікти найрізноманітнішої суті та психологічного змісту.

Аналізуючи поставлені проблеми та рішення завдань, які визначені вище, можна зробити такі висновки:

1. Психологічна готовність суб’єкта навчально-виховної діяльності до управління інноваційними процесами в школі – це комплекс взаємопов’язаних та взаємозумовлених психологічних якостей, система його настановлення, яке забезпечує успішну взаємодію усіх суб’єктів управлінської діяльності та ефективність управління в цілому; це внутрішній зміст настановлень особистості, що характеризує її вибіркочу прогнозуючу активність у підготовці та залученні до діяльності.

2. В основі психологічної готовності до управління інноваційними процесами в школі лежить особистісна орієнтація суб’єкта навчально-виховного процесу, яка зумовлена його настановленням, що містить у собі настановлення відносно ставлення до сучасної школи, інноваційних процесів, мети, завдань та способів управлінської діяльності, рис своєї особистості, ставлення до усіх суб’єктів управління (адміністрації школи педагогічного та учнівського колективів, батьків учнів школи). Їх можна конкретизувати такими ознаками: позитивним ставленням до суб’єкта та об’єкта управлінського процесу; позитивним ставленням до суб’єкта та об’єкта управління; гуманістичною спрямованістю управлінського процесу; загальною та спеціальною готовністю до управління; позитивним ставленням до інноваційних процесів; знанням про управлінську, економіко-правову та педагогічну діяльність; знанням про структуру, цілі та засоби управлінського впливу у процесі управління; наявністю діагностичних, прогностичних та організаційних

умінь та навичок; емоційною насиченістю позитивного ставлення до управління, особистісним зацікавленням; позитивним ставленням до самого себе, впевненістю у собі, емоційною рівновагою, стресостійкістю, креативністю, прагненням до досягнень, відповідальністю, комунікабельністю, заповзятливістю, вмінням спілкуватися з людьми.

3. Психологічна теорія станів є базовою в побудові концепції стану психологічної готовності учасників освітнього процесу щодо управління інноваційними процесами в школі в умовах проблемних соціальних ситуацій, що утворюють суб'єктивні конфлікти найрізноматнішої суті та психологічного змісту. Успішність такого роду управлінської діяльності залежить не лише від рівня загальної та спеціальної готовності, а й від готовності до несподіванок, тобто здатності учасників освітнього процесу працювати в умовах проблемних ситуацій без втрат працездатності та психологічного здоров'я, розвиваючись як особистість та удосконалюючись як професіонал.

Стан психологічної готовності учасників освітнього процесу до управлінської діяльності, як і будь-який психічний стан, утворений багатьма психічними компонентами – явищами, кожне з яких може бути ведучим (тобто підпорядковувати собі всі інші), і тоді воно характеризує якісні особливості стану як цілісного явища. Одним з найбільш інтегративних рівнів стану такого роду є рівень суб'єктивних переживань, на якому відбувається ієрархізація та виділення якогось із них як переважаючого. Виділення відбувається з множини вже опанованих суб'єктом переживань, серед яких стани напруженості, зібраності, мобілізації, активності, впевненості. В оптимальній формі інтеграції як окремі переживання постають у загальній формі з повними суб'єктивними якостями (переживання здатності та можливості зробити щось визначене в віддаленому майбутньому (пролонговані ситуації), або переживання підйому сил, настрою). До психологічних механізмів таких переживань (та суб'єктивної готовності, що оснований на них) входять механізми актуалізації підготовленості, рефлексії здібностей, ситуаційних можливостей, механізмів формування самопочуття, настрою, механізмів психологічного настановлення і його суб'єктивних формах (впевненості, переконаності, очікування), механізми ситуаційного прогнозованого моделювання. До образно-показової форми стану такого роду психологічної готовності входять образ-мета, як фактор мобілізації, як змушуюча та організуюча сила; образ-уявлення власних дій як фактор актуалізації підготовленості; образ-ситуації майбутнього результату як фактор регуляції системи діяльності. Образно-розумова форма такого роду готовності складається з образу можливого (досяжного в даних вихідних внутрішніх та

зовнішніх умовах) результату, його оцінки, значення, що викликають вторинні чуттєві форми стану готовності, апріорну емоційну реакцію.

4. Одним з найважливіших компонентів психологічної готовності учасників освітнього процесу до управлінської діяльності щодо опанування нововведеннями в школі є динамічний образ уявлення майбутніх подій, в яких сам суб'єкт є дійовою особою. Від ступеня усвідомлення цього образу залежить успішність реалізації стану готовності, і, як наслідок, якість самого стану. Це пов'язано з тим, що чим більш чітко та суб'єктивно ясно цей образ представлений у його динаміці (одномиттєва представленість динаміки), чим чіткіший він у деталях та зв'язках, тим інтенсивніше переживається суб'єктом реальність його існування та впевненість у ній. При цьому об'єктивна реальність (теперішня) та уявлена (майбутня) стають для об'єкта єдиною, що має для нього абсолютну на даний момент цінність.

Література

1. Абдульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М., 1980. – 200 с.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2 т. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 230 с.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339с.
5. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339с.
6. Анохин П.К. Философские аспекты теории функциональных систем. Избр. тр. – М., 1978. – 100 с.
7. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. – М., 1973. – С. 205–207.
8. Афанасьев В.Г. Научное управление обществом. – М., 1973. – С. 205–207.
9. Базаров Т.Ю., Аксенова Е.А. Технология центров оценки персонала // Прикладная психология. – ПВ – 97. – С. 10–18.
10. Белл П.А. Личность и общение: Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1986. – 271 с.
11. Березняк Є.С. Руководство современной школой. – М.: Просвещение, 1983. – 250 с.
12. Берзін В.І. Психологічна готовність дітей до навчання в школі: Монографія. – К., 1997. – 122 с.
13. Бобнева М.И. Социально-психологические аспекты исследований состояния напряженности и надежности работы человека в эк-

стремальных и аварийных ситуациях // Психологическая напряженность в трудовой деятельности. – М., 1998. – 300 с.

14. Бодалев А.А. Об исследованиях по психологии познания людьми друг друга. – В сб.: Психология межличностных отношений. – М., 1979. – С. 1–14.

15. Будон Р. Место беспорядка. Критика теорий социального изменения. – М., 1998. – 180 с.

16. Варбан Є.О. Стратегії та прийоми психологічного подолання життєвих криз особистості // Практична психологія та соціальна робота. – 1998. – № 8–9. – С. 7–9.

17. Васильев Ю.В. Организация работы школы (функция управления) // Сб. пед об-ва РСФСР. – М., 1976. – 175 с.

18. Гастев А.К. Как надо работать. – М.: Экономика, 1966. – 418 с.

19. Геллерштейн С.Г. К вопросу о профессиональной типологии // История советской психологии труда. Тексты // Под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунинова, О.Г. Носковой. – М., 1993. – 359 с.

20. Генев Ф.Ю. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсменов. – М.: Спорт, 1971. – 245 с.

21. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во МГУ. – 1987. – 174 с.

22. Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М., 1978. – 138 с.

23. Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология. – Л., 1979. – 220 с.

24. Дурай-Новакова К.М. Проблемы и задачи спецкурса “Профессиональная готовность студента к педагогической деятельности в системе подготовки учителей” // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвуз. сб. науч. тр. / Под ред. В.А. Слостенина. – М.: МГПИ, 1982. – С. 52–59.

25. Елфимов Г.М. Возникновение нового. – М., 1983. – 250 с.

26. Ерманский О.А. Научная организация труда и система Тейлора. Легенда о Форде // Научная организация и управление. – М.: Экономика, 1966. –

27. Жариков Е.С. Психологические средства стрессоустойчивости. – М.: Моск. кадр. Центр, 1990. – 28 с.

28. Забродин Ю.М., Понукалин А.А. Проблемная ситуация как характеристическая особенность операторской деятельности // Психические характеристики деятельности человека-оператора. – Саратов, 1985. С. 10–27.

29. Занковский А.Н. Анализ базовых “координат” организованных культур: когнитивные репрезентации организованных понятий в

- сознания российских и японских менеджеров // Психол. Журнал. – 1996. – Т. 17. – № 3. – С.26-36.
30. Захаров М.Г. Организация труда директора школы. – М.: Просвещение, 1978. – 111 с.
31. Иванова Е.М. Основы психологии управления производством. – Л., 1987. – 87 с.
32. Карамушка Л.М. Психологія управління закладами середньої освіти: Монографія. – Київ: Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
33. Кац Д. Элементарная педагогика// Психологический журнал. – 1982. – № 6. – С. 145–151.
34. Керженцев М.П. Принципы организации. – М.: Экономика, 1968. – 118 с.
35. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. – М., 1995. – 224 с.
36. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. – Ростов-на-Дону, 1996. – 510 с.
37. Климов Е.А., Носкова О.Г. Из истории психологии труда в России. – М., 1984. – 216 с.
38. Коберник О.М. Управлінські засади психолого-педагогічної діагностики розвитку учнів загальноосвітньої школи // Освіта і управління. – 1999. – Т. 3. – № 1. – С. 79–85.
39. Коберник О.М. Проектування навчально-виховного процесу: управлінський аспект. – К.: Освіта і управління. – 1997. – Т. 1. – № 4. – С. 43.
40. Коберник О.М. Регулювання і корекція відхилень у поведінці та розвитку школярів як складова внутрішкільного управління // Освіта і управління. – 1998. – Т. 2. – № 4. – С. 47–56.
41. Козелецкий Ю. Человек многомерный. – К.: Лыбидь, 1991. – 285 с.
42. Коломінський Н.Л. Психологія педагогічного менеджменту: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1996. – 176 с.
43. Конаржевский Ю.А. Анализ итогов учебного года: Учебн. пособие. – Челябинск: ЧГПИ, 1985. – 96 с.
44. Кондибович Л.А. Психологические проблемы готовности в деятельности. – Минск: Изд-во БГУ, 1976. – 175 с.
45. Коростылева Л.А., Советова О.С. Психологические барьеры и готовность к нововведениям. – С-П., 1995. – 250 с.
46. Кроз М.В. Анатированный указатель социально-психологических методов диагностики. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 65 с.
47. Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Особенности личности и профессиональное самоопределение // Вопросы психологии. – № 1. – 1985. – С. 86–93.

48. Лазурский А.Ф. Альтруизм // Психология личности: тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 15–21.
49. Ларичев О.И. Объективные модели и субъективные решения. – М.: Наука, 1987. – 142 с.
50. Левитов И.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 334 с.
51. Левитов И.Д. О психических состояниях человека. – М.: Просвещение, 1964. – 334 с.
52. Левитов И.Д. Психотехника и профессиональная пригодность. – М., 1964. – 250 с.
53. Леонова А.В. Основные подходы к изучению профессионального стресса // Вестник Московского университета. – 2000. – Серия 14. – Психология. – № 3. – С. 4–21.
54. Линенко О.Ф. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності // Педагогіка і психологія. – 1995. – № 1. – С. 125–132.
55. Ложкин Г.В., Петровская Т.В. Проницательность менеджера в конфликте // теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Приложение к научному журналу “Персонал”. – 2000. – № 1 (55). – С. 124–128.
56. Ложкин Г.В., Петровская Т.В. Проницательность менеджера в конфликте // теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Приложение к научному журналу “Персонал”. – 2000. – № 1 (55). – С. 124–128.
57. Ложкин Г.В., Петровская Т.В. Проницательность менеджера в конфликте // теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: Приложение к научному журналу “Персонал”. – 2000. – № 1 (55). – С. 124–128.
58. Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Петровська Т.В., Кисельова О.Р. Конфлікти у сумісній діяльності. – К.: Сфера, 1995. – 95 с.
59. Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Петровська Т.В., Кисельова О.Р. Конфлікти у сумісній діяльності. – К.: Сфера, 1995. – 95 с.
60. Ложкін Г.В., Сьомін С.В., Петровська Т.В., Кисельова О.Р. Конфлікти у сумісній діяльності. – К.: Сфера, 1995. – 95 с.
61. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984. – 444 с.
62. Максименко С.Д. Психологія в соціальній і психологічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посібн. – К.: Наук. думка, 1998. – 225 с.
63. Максименко С.Д. Психологія в соціальній і психологічній практиці: методологія, методи, програми, процедури: Навч. посібн. – К.: Наук. думка, 1998. – 225 с.

64. Максименко С.Д. Теоретико-методологічний контекст сучасної практичної психології // Практична психологія в контексті культур: Зб. наук. пр. – Київ: Ніка-Центр, 1998. – С. 6–17.
65. Мамардашвили М.К. Стрела познання. – М., 1996. – 120 с.
66. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы: Пер. с англ. / Под общ. Ред. Г.А. Балла, А.В. Киричука, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1999. – 425 с.
67. Матюшин А.М., Понукалин А.А. Проблемные ситуации психологической подготовки специалиста в вузе // Вопр. психологии. – 1988. – № 2. – С. 76–82.
68. Моляко В.А. Психологическая готовность к труду на современном производстве // Трудовая подготовка учащихся в межшкольных комбинатах: Психологический аспект. – К.: Рад. школа, 1988. – С. 7–13.
69. Моляко В.А. Психологічна готовність до творчої праці. – К., 1989. – 48 с.
70. Моляко В.А. Стратегии решения новых задач в процессе регуляции творческой деятельности // Психологический журнал. – 1995. – Т. 16. – № 1. – С. 84–90.
71. Моляко В.А., Смульсон М.Л. Психологическая готовность к труду на современном производстве. – К., 1985. – 15 с.
72. Мороз О.Г. Молодий учитель і шкільний колектив. – К., 1981. – 48 с.
73. Мясищев В.М. Личность и неврозы. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1960. – 428 с.
74. Наумова Н.Ф. Социологические и психологические аспекты целенаправленного поведения. – М.: Наука, 1988. – 197 с.
75. Орбан Л.Э. Психология становления личности профессионалом: акмеологический подход // Сучасна психологія в ціннісному вимірі: матеріали третіх Костюковських читань. – К., 1994. – Т. 1. – С. 210–211.
76. Орбан Л.Э., Гриджук Д.Н. Социально-психологические аспекты предпринимательства и управления. – Ивано-Франковск: Об-во “Знание” Украины, 1995. – 163 с.
77. Орбан Л.Э., Гриджук Д.Н. Соціальна психологія особистості: практичні поради діловим людям. – К., 1997. – 108 с.
78. Пиннигс И. Новая технология и организационные структуры. – М., 1990. – С. 206–221.
79. Пірен М.І. Конфлікти і управлінські ролі: соціально-психологічний аналіз. – К., 2000. – 200 с.
80. Поваренков Ю.П. Развитие и диагностика способностей / Отв. ред. В.Н. Дружинин, В.Д. Шадриков. – М., 1991. – 181 с.

81. Понукалин А.А. Психологическая подготовка к труду в условиях проблемных ситуаций // Проблемы формирования профессионала. – М., 1987. – С. 262–265.

82. Понукалин А.А. Психологическая подготовка к труду в условиях проблемных ситуаций // Проблемы формирования профессионала. – М., 1987. – С. 262–265.

83. Пригожий А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М., 1989. – 148 с.

84. Проскура О.В. Як підготувати дитину до школи. – К., 1969. – 48 с.

85. Пуни А.Ц. Некоторые психологические вопросы готовности к соревнованию в спорте: Избранные лекции. – М.: Спорт, 1973. – 31 с.

86. Пушкин В.Н., Нерсеян Л.С. Железнодорожная психология. – М.: Транспорт, 1972. – 239 с.

87. Селье Г. Стресс без дистресса. – М., 1992. – 124 с.

88. Семиченко В.А. Готовність вчителя до реалізації гуманістичних відносин з учнями // Міжнар. семінар з гуманістичної психології та педагогіки (Рівне 15–17 червня 1998 р.): Тези допов. і повідом. / Відп. ред. Г.О. Балл. – Київ-Рівне: Ліста, 1998. – С. 90–92.

89. Семиченко В.А. Психология социальных отношений. – К.: Магистр-S, 1997. – 119 с.

90. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. – М., 1988. – С. 36.

91. Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. – М., 1988. – С. 36.

92. Суходольский Г.В. Введение в математико-психологическую теорию деятельности. – С-П., 1998. – С. 40–45.

93. Терехов В.А. Управленческая деятельность в школе: методические рекомендации для слушателей ФППК ОНО. – М., 1978. – 94 с.

94. Титаренко Т.М. Життєва криза як індикатор особистісного розвитку: Практична психологія: теорія, методи, технології: М-ли науков. семінару 9–10 червня 1997 р. – К.: Ніка-Центр, 1997. – С. 79–86.

95. Титаренко Т.М. Особистість у кризових життєвих ситуаціях // Актуальні проблеми психології: Наукові записки Інституту психології ім. Костюка / За ред. С.Д. Максименка. – К., 1999. – Вип. 19. – С. 240–247.

96. Узнадзе Д.Н. Общая психология. – Тбилиси, 1964. – 636 с.

97. Узнадзе Д.Н. Общее учение об установке. Хрестоматия по психологии. – М., 1987. – С. 446.

98. Циба В.Т. Соціальна психологія особистості: Системний аналіз. – К.: МАУП, 2000. – 152 с.

99. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. – М., 1983. – 107 с.
100. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. – М., 1982. – С. 33.
101. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. – М.: Просвещение, 1982. – 208 с.
102. Шалаев И.К. Повышение профессионализма руководителя школы на основе знания мотивационного программно-целевого управления // Повышение профессионализма руководителя школы в условиях перестройки. – Барнаул-Москва, 1992. – С. 20–31.
103. Шамова Т.И., Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления. – М.: МГПИ, 1983. – 100 с.
104. Шамова Т.И., Чекмарева Т.К. Совершенствования системы внутришкольной педагогической информации как важнейшее условие реализации школьной реформы. – М., 1985. – 67 с.
105. Шапкина С.А., Дикая Л.Г. Деятельность в особых условиях: компонентный анализ структуры и стратегии адаптации // Психологический журнал. – 1996. – Т. 17. – № 1. – С. 19–35.
106. Шмелёв О.Г. и др. Валидность текста менеджерского потенциала // Вестник Моск. ун-та. – Сер. 14. Психология. – 1993. – № 3. – С. 23–33.
107. Archer L.B. Systematic Methodology for Designs. – L., 1965. – 157 p.
108. Asimov M. Introduction to Design. – N. Y., 1962. – 135 p.
109. Barnard Chester. The finstions of the executive. Cambridge, Mass: Harvard University press, 1938. – P. 20–35.
110. Fieldeng B. Engineering Design. – L.: Stationary, 1963. – 182 p.
111. Nadlerg G. An investigation of design methodology // Monogemet Science. – V. 13. – №10. – 1967. – P. 642–655.
112. Page I.K. Contribution to Building for People // 1965 Conference Report. L. – 1966. – P. 321–326.
113. Super O.E. The psychology of careers: introduction to vocational development. – N. Y., 1957. – 362p.
114. Woodson T. Introduction to Engineering Designs. – N. Y., 1966. – 186 p.

РОЗДІЛ IV

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО КОНСТРУЮВАННЯ СУБ'ЄКТНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ПРАВНИЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

4.1. Морфологія соціального простору

Зміна кон'юнктури попиту та пропозиції на світових ринках праці, подальший соціально-економічний розвиток нашої держави сприяють встановленню нової системи суспільних цінностей, ядром якої є самоактуалізація людини та її розвиток в усіх сферах життєдіяльності як визначальні чинники росту її конкурентоспроможності та успішності. Формування готовності людини до викликів сучасного світу є чи не найголовнішою стратегічною метою сьогодення, що актуалізує впровадження парадигми цивілізаційного розвитку, важливою складовою якої є трансформація соціального простору як надбання людської цивілізації. У процесі реформування суспільства (конструювання соціальної реальності) посилюється роль окремого індивіда як суб'єкта соціальної взаємодії. Автор теорії "елементарної антропології" А. Гелен стверджує: "людина створює сама себе через цілеспрямовану діяльність" [29, с.11]. С. Айвазян, П. Бергер одностайні у тому, що реалізація людини можлива тільки у соціумі, по "соціальним правилам" [1,24]. З цієї точки зору життя людини розгортається як процес її соціалізації, тобто "як процес засвоєння індивідом все нових правил соціальної взаємодії і послідовного включення у функціонування соціальних інститутів" [24, с.315]. Перетворення соціальних інститутів в об'єктивну соціальну реальність сприймається індивідом як об'єктивно даний соціальний простір, що не існує поза межами людської діяльності і спрямований на усвідомлену і цільову зміну умов існування людини.

П. Бергер, розглядаючи структуру соціального простору, виділяє три виміри простору та відповідні процеси, що їх утворюють (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Структура соціального простору (за П. Бергером)

№	Вимір	Базовий процес утворення виміру	Сутність базового процесу
1	Соціальне середовище	Екстерналізація	Продуктування уявлень та ідей щодо соцієтальності
2	Реальність соціального порядку (інститути)	Об'єктивація	Екстерналізовані результати соціальної діяльності набувають характеру об'єктивності
3	Людина як соціальний продукт	Інтерналізація	Об'єктивований соціальний простір переводиться в індивідуальну свідомість

Зобразимо зазначену структуру соціального простору схематично (див. рис. 4.1).

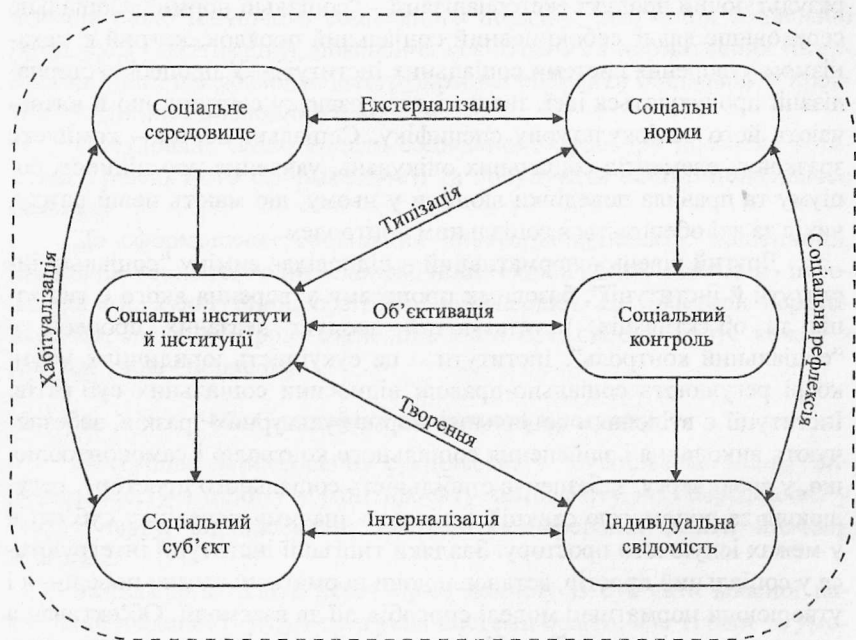


Рис. 4.1. Структурно-змістова модель соціального простору

Зображена модель соціального простору дозволяє виявити взаємозв'язки між морфологічними елементами його структури, досягнути цілісність та системність соціального простору як єдиного смислового універсуму, інтегруючого начала цивілізаційного поступу. Структурно-змістова модель соціального простору має п'ять рівнів:

- I рівень – соціетальний;
- II рівень – нормативний;
- III рівень – суб'єктивний;
- IV рівень – інноваційний;
- V рівень – легітимаційний.

Утворення соціального простору відбувається при проходженні вектору соціальних відносин через зазначені рівні, у результаті чого утворюється замкнена саморегульована система, що дозволяє встановити соціокультурну специфіку будь-якого суспільства. Поелементний аналіз рівнів соціального простору дає уявлення щодо етапів його інституціоналізації, механізмів та чинників функціонування, еволюції.

Перший рівень – соціетальний – відповідає виміру “соціальне середовище”, базовим процесом утворення якого є екстерналізація, результуючий продукт екстерналізації – “соціальні норми”. Соціальне середовище являє собою певний соціальний порядок, котрий є механізмом утворення системи соціальних інститутів. У процесі екстерналізації продукуються ідеї, значимі для розвитку соціуму, що й визначають його соціокультурну специфіку. Соціальні норми – комплекс зразкових елементів соціальних очікувань, уявлення про цінності соціуму та правила поведінки людини у ньому, що мають певні рамки, вихід за які оберігається соціальним контролем.

Другий рівень – нормативний – відповідає виміру “соціальні інститути й інституції”, базовими процесами утворення якого є типізація та об’єктивація, результуючий продукт вказаних процесів – “соціальний контроль”. Інститути – це сукупність юридичних норм, котрі регулюють соціально-правові відносини соціальних суб’єктів. Інституції є втіленням соціальних норм, культурних зразків, забезпечують виконання і здійснення соціального контролю і самоконтролю, що, у свою чергу, забезпечує стабільність соціального простору, регулюючи за допомогою санкцій соціально значиму поведінку суб’єктів у межах існуючого простору. Завдяки типізації інституції інтегруються у соціальний простір, встановлюючи нормативні зразки поведінки і утворюючи нормативні моделі способів дії та взаємодії. Об’єктивація ж перетворює інституції в об’єктивну соціальну реальність, яка детермінує розвиток людини як соціального продукту.

Третій рівень – суб’єктивний – відповідає виміру “соціальний суб’єкт”, базовими процесами утворення якого є інтерналізація і творення, результуючий продукт вказаних процесів – “індивідуальна свідомість”. Соціальний суб’єкт – індивідуальний чи колективний розум, що є творцем соціальних цінностей, котрі забезпечують його внутрішню рівновагу, є завжди джерелом активності, спрямованої на задоволення нужди, що переживається людиною як потреба. У процесі інтерналізації об’єктивований соціальний простір переводиться в індивідуальну свідомість, яка, включаючись у процес безперервного творення, гармонізує соціальні інститути та інституції.

Четвертий рівень – інноваційний – відповідає вимірам “соціальний суб’єкт” та “соціальне середовище”, базовим процесом взаємозв’язку між ними є хабітуалізація (“звикання” дії), що вивільняє енергію соціального суб’єкта для інновацій, тобто “створення і впровадження різноманітних нововведень, які породжують значимі зміни в соціальній практиці” [23, с. 176]. Інноваційність стає здатністю і стилем мислення соціального суб’єкта.

П'ятий рівень – легітимаційний – утворюється при взаємозв'язку результируючих продуктів “індивідуальна свідомість” та “соціальні норми”. Базовим процесом зазначеного взаємозв'язку є соціальна рефлексія щодо існуючого соціального порядку, розуміння соціальної реальності (легітимації), пояснення когнітивних і нормативних інтерпретацій дій, що дозволяє інтегрувати всі елементи соціального простору у єдиний смисловий універсум.

Побудована нами модель соціального простору дозволяє встановити рівень його сформованості та побудувати вектор подальшого розвитку.

До сформованих соціальних просторів відносять: політичний, правовий, технологічний, економічний, екологічний, етнічний, інформаційний, культурний, освітній і фінансовий. Ці простори перетинаються, певною мірою взаємопов'язані між собою, проте кожен з них має свою специфіку.

4.2. Специфіка освітнього простору

Поступове перетворення суспільства у “суспільство знань” виводить освіту в цілому у ранг проекту зміни світу, що передбачає, у першу чергу, впровадження системи безперервної освіти *life-long education*.

Безперервна освіта перетворює людину із суб'єкта власної навчальної діяльності у суб'єкта усїєї системи освіти, але тільки за умови ставлення людини до освіти як умови власного розвитку і особистісного зростання. Безперервна освіта створює базу для формування нужди в освіті, що є джерелом і детермінантою розвитку особистості як суб'єкта життєдіяльності. “Але справжня безперервна освіта припускає наявність у кожного індивіда можливості вільного вибору форми і змісту отримання освіти. Можливість вільного вибору передбачає наявність реальних альтернатив, що й утворюють *простір можливостей*” [25, с.265–266] (курсив наш – Н.С.).

Безперервний освітній простір утворюється шляхом поєднання в єдину систему різноманітних освітніх альтернатив, що існують у соціумі. Освітній потенціал простору зазнає постійних змін під впливом освітніх нужд людини і соціуму, що, у свою чергу, прискорює якісні суспільні зміни, надаючи сенсу існуванню самого освітнього простору. Освітній простір є системою, здатною до саморозвитку, що складається із елементів формальної та неформальної освіти. Формальна та неформальна освіта, інтегруючись в одну систему, утворюють безперервний освітній простір (див. рис. 4.2.).

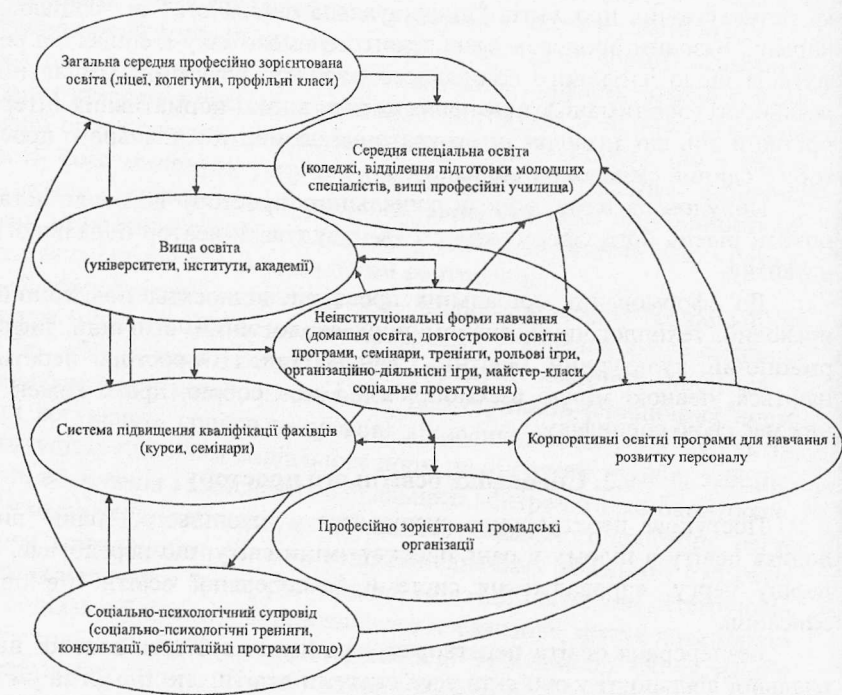


Рис. 4.2. Структурна модель безперервного освітнього простору

Ю.М. Швалб стверджує, що “сфера освіти дедалі ширше стає простором осмисленого вибору суб’єктом форм і змісту власної освіти, більше того *учень* тільки тоді може ефективно включитися в систему освіти, коли він *сам стає активним суб’єктом побудови і розвитку самої системи освіти*” [26, с. 315] (курсив наш – Н.Є.).

Т.В. Ткач впевнена, що “через освіту і освітній простір людина набуває можливості віднайти і зберегти себе у своїй самоті, а з іншого боку – проектувати свою життєдіяльність і будувати її за цим проектом...” [20, с.35].

Людина, виступаючи в якості суб’єкта життєздійснення, наповнює освітній простір конкретним змістом, відбираючи ті елементи освітнього простору та форми освіти, що відповідають її запитам. Таким чином утворюються індивідуальні сегменти освітнього простору, що перетинаючись та переплітаючись, взаємодіють між собою у безперервному освітньому просторі, наповнюючи його індивідуальними та колективними смислами. Саме тому в освітньому просторі здійс-

ністься цілеспрямований розвиток та самореалізація кожного його суб'єкта через усвідомлення власної самості, формування життєвої позиції щодо форм та змісту системи освіти.

З нашої точки зору, одним з найважливіших елементів безперервного освітнього простору є вища освіта, у процесі якої продукується професійна компетентність й соціальна відповідальність майбутніх фахівців.

За статистичними даними норма старіння професії складає приблизно 5–8 років, тобто щорічно знецінюється 20–30% знань фахівця. Тому сучасний фахівець повинен набути за роки навчання у вищому навчальному закладі професійної мобільності, здатності до професійного самозростання та мати, крім того, можливість і прагнення постійно поповнювати свої знання.

Європейський простір вищої освіти, утворений у рамках Болонського процесу, запроваджує інноваційні прогресивні підходи до організації вищої освіти з метою забезпечення її якості. Головною метою створення цього простору є формування конкурентоспроможного фахівця, здатного легко адаптуватися в економічному просторі європейських країн.

“Сучасна освіта повинна забезпечувати виконання низки завдань, зокрема, економічний успіх, політичну стабільність, сталий розвиток суспільства тощо. Ці завдання реалізуються через таку організацію підготовки фахівців, яка повністю відповідає запитам ринку праці та здатна прогнозувати його розвиток, підготовку до життя активних громадян демократичного суспільства, їх особистісний розвиток, виокремлення таких наукових та освітніх пріоритетів, що забезпечать якісну підготовку фахівців” [27, с.6]. У зв'язку з цим основна увага надаватиметься всебічному загальному розвитку особистості, її культурологічній й комунікативній підготовці, здатності самостійно здобувати і розвивати знання, формувати інформаційні та соціальні навички. Забезпечення соціального контексту вищої освіти надасть можливість випускникам вишу здійснити успішну професійну кар'єру на засадах загальнолюдських цінностей, соціальної справедливості та відповідальності.

Входження системи вищої освіти України до європейського освітнього простору забезпечує розмаїття можливостей для повноцінного розвитку особистості шляхом залучення кращого європейського досвіду та збереження національних надбань.

Людина, вступаючи до вищого навчального закладу, входить у локальні освітні простори, стаючи суб'єктом їх творення.

О.Я. Данилюк вважає, що локальний освітній простір будується за принципами: культуровідповідності, що доповнюється принципом культурологічності; єдності інтеграції та диференціації; антропоцентризму. Принципи культуровідповідності та культурологічності організують процес наукової реконструкції знань шляхом засвоєння сукупності дисциплін та їх змістів. Цілісність інтегральної системи досягається через узгодження навчального матеріалу, категоріального апарату, основних методів організації навчального процесу з кожної дисципліни, що складають освітній простір. Принцип антропоцентризму визначає організацію освітнього простору стосовно місця і ролі у ньому студента [5].

Зазначимо, що локальний освітній простір – це розвивальна освітня система, утворена шляхом інтеграції систематично організованих фрагментів різних навчальних дисциплін з метою формування у процесі навчальної діяльності теоретичних понять про деяке відносно цілісне явище професійної дійсності. Розглянемо три типи моделей локальних освітніх просторів.

Як правило, у традиційній системі освіти використовують модель локального освітнього простору першого типу, навчання в якому проводиться за звичайною програмою і передбачає засвоєння системних наукових знань. Процес навчання стає розвивальним тільки на певних етапах, коли вивчається відносно цілісне явище, до розгляду якого залучається додатковий матеріал із іншої навчальної дисципліни (фрагментарна система знань). У межах локального освітнього простору першого типу у деякому обмеженому навчальному часі і просторі створюється ситуація діалогічного спілкування різних навчальних дисциплін з приводу однієї проблеми, теми.

Модель локального освітнього простору першого типу зображена на рис. 4.3.

Більш перспективним, з нашої точки зору, у формуванні суб'єктності є створення локального освітнього простору другого типу, для утворення якого достатньо на деякий час синхронізувати навчальні програми з декількох основних навчальних дисциплін (див. рис. 4.4).

Локальна синхронізація відбувається на проблемній основі і приводить до того, що факти, явища, поняття одночасно вивчаються у декількох навчальних дисциплінах, але у різних знакових системах (з точки зору тих наук, які викладаються), що приводить до певної інтеграції знань про предмет вивчення відповідно до цілей навчання і пе-

ретворює їх на особистісні знання, що складають професійно-смысловий конструкт локального освітнього простору.

Професійно-смысловий конструкт є результатом рефлексії студентів стосовно отриманих знань щодо певного предмету вивчення з точки зору різних дисциплін. При накладанні змістових полів уявлення про певний предмет трансформуються в особистісні знання, яке стає надбанням власне суб'єкта навчальної діяльності. Професійно-смысловий конструкт заповнюється знаннями, які актуально не присутні у предметних областях. Студенти отримують їх самостійно, переносячи знання з однієї предметної області в іншу, реалізуючи поставлену навчальну задачу.

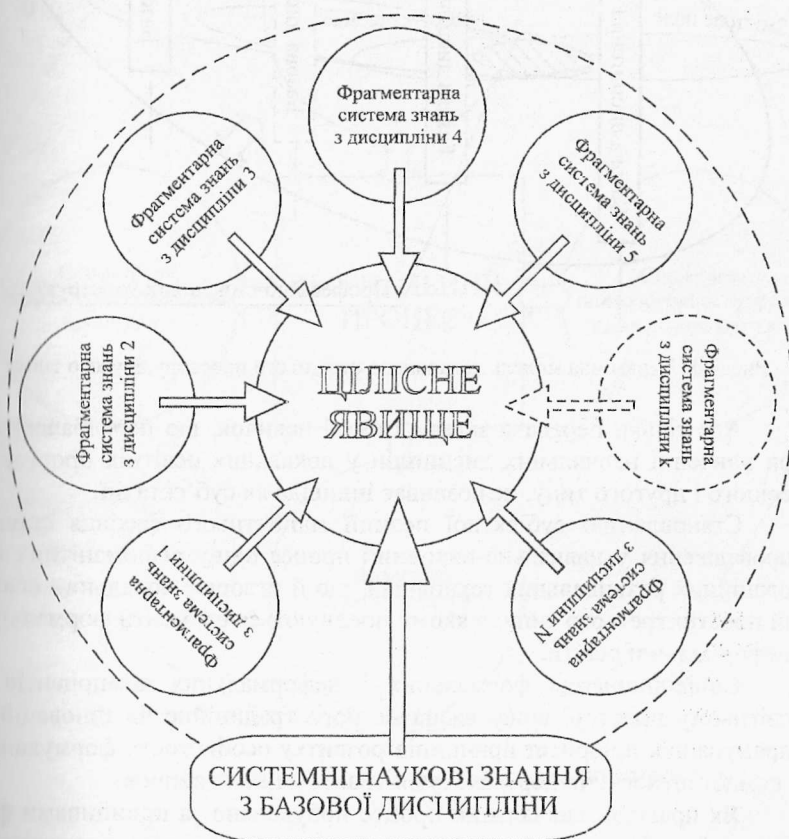


Рис. 4.3. Дидактична модель локального освітнього простору першого типу

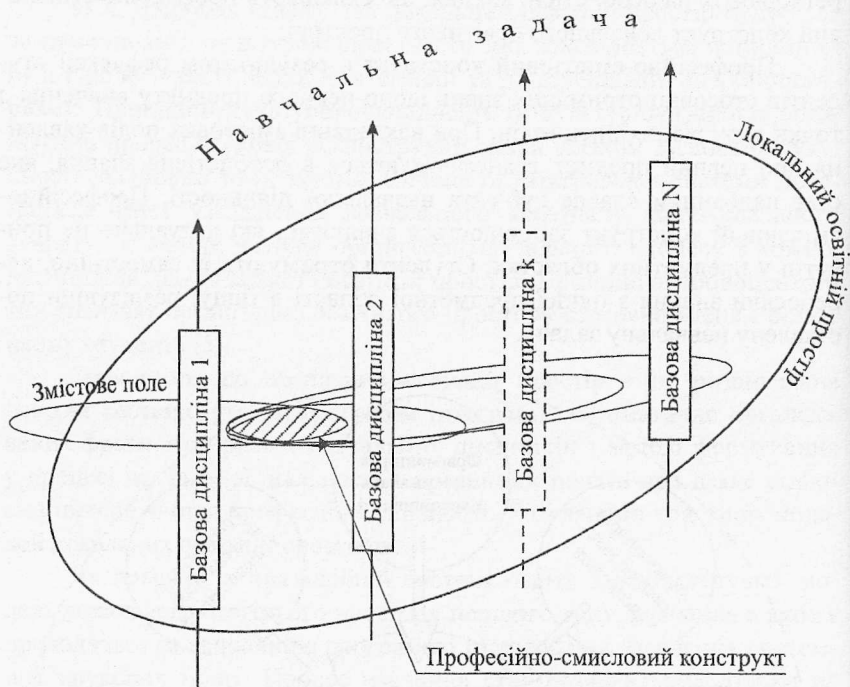


Рис. 4.4. Динамічна модель локального освітнього простору другого типу

Але тільки передача знань, вмінь і навичок, що передбачається при вивченні навчальних дисциплін у локальних освітніх просторах першого і другого типу, не розвиває індивіда як суб'єкта дії.

Становленню суб'єктної позиції майбутнього фахівця сприяє впровадження у навчально-виховний процес вищу різноманітних інноваційних розвивальних технологій, що й утворює локальний освітній простір третього типу, в якому поєднуються елементи формальної і неформальної освіти.

Співвідношення формальних і неформальних компонентів в освітньому просторі вищу визначає його традиційне чи інноваційне спрямування, пріоритет принципів розвитку особистості, формування її компетентності чи передачі суми знань, умінь і навичок.

Як правило, навчальний процес побудовано за принципами формальної освіти, у рамках якої студент має відповідати стандартним вимогам навчальних програм, що обмежує його особистісні можливості й потреби, звужує діапазон вибору, гальмує процес змін. Тому обмеження освітнього простору ВНЗ тільки навчальним процесом, по-

будованим на засадах формальної освіти, перетворює навчальний заклад у систему, котра прагматично зорієнтована на суспільне виробництво, а не на освітні нужди, потреби та запити особистості.

Вихід за рамки заданого стандарту формує здатність особистості до вирішення нестандартних задач, тобто дозволяє особистості бути гнучкою і мобільною при вирішенні навчальних та професійних задач, націлює її на самозміну.

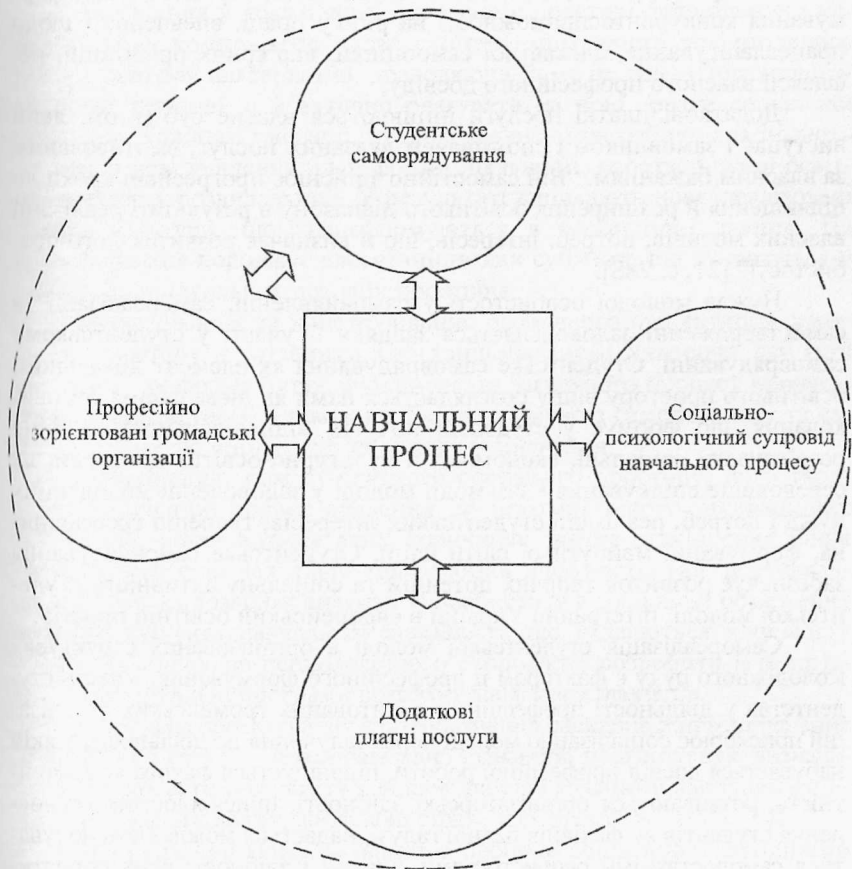


Рис. 4.5. Структурна модель локального освітнього простору третього типу

Підтвердження нашої думки знаходимо у А. Тешфела: “Змінюючи себе, індивід змінює соціальне середовище, змінюючи його, змінюється сам” [13, с. 24]. Але самозміна суб’єкта навчально-професійної діяльності

можлива лише за умови створення суб'єктного освітнього простору у системі розвивального освітнього середовища. Тільки за цієї умови навчальна задача постає як завдання на самозміну власне суб'єкта навчально-професійної діяльності, тільки за цієї умови можливе формування здатностей суб'єкта до виконання певних класів професійних задач.

Введення у локальний освітній простір соціально-психологічного супроводу професійної освіти забезпечує психологічну стабільність майбутніх фахівців, розвиток їх мотивації, спрямованої на формування конкурентоспроможності на ринку праці, впевненості щодо працевлаштування, адекватної самооцінки, кар'єрних орієнтацій, рефлексії власного професійного досвіду.

Додаткові платні послуги ініціюються власне суб'єктом, який виступає і замовником і споживачем вказаних послуг, вмотивованим за власним бажанням. "Він самостійно здійснює прогресивні кроки до підвищення й розширення освітнього діапазону в результаті реалізації власних мотивів, потреб, інтересів, що й визначає розвиток його особистості" [21, с. 288].

Нужда молоді особистості у самовиявленні, самореалізації та самоствердженні задовольняється завдяки її участі у студентському самоврядуванні. Студентське самоврядування як елемент локального освітнього простору вищу розглядається нами як дієва форма самовиховання, що формує у студентів почуття відповідальності, вміння розв'язувати соціальні, економічні й культурно-освітні проблеми; як середовище спілкування і взаємодії молоді у задоволенні молодіжних нужд і потреб, реалізації студентських інтересів, творенні громадянина, формуванні майбутньої еліти нації. Студентське самоврядування забезпечує розвиток творчих потенцій та соціальну активність студентської молоді, інтеграцію України в європейський освітній простір.

Самореалізація студентської молоді в організованих структурах молодіжного руху є фактором її професійного формування. Участь студентства у діяльності професійно зорієнтованих громадських організацій прискорює соціалізацію молоді через залучення до діяльності, у якій набувається досвід професійної роботи, підвищується фахова компетентність, розвиваються організаторські здібності, прискорюється становлення студентів як фахівців певної галузі, надається можливість почуватися самодостатніми особистостями, знання і здібності яких сприятимуть успішній самореалізації у недалекому майбутньому, що створює сприятливі умови для подальшого працевлаштування за фахом.

При побудові локального освітнього простору третього типу вирішується низка навчальних та соціально-психологічних задач:

- студенти вільно оперують категоріальним апаратом;
- виникає здатність до роботи зі схемами, що дозволяє фіксувати поняття у формі, доступній іншим;

- формування понять призводить до їх перетворення в особистісне знання;
- студенти набувають психологічної готовності до професійної діяльності;
- розширюються індивідуальні репертуари способів дій у практичних ситуаціях;
- забезпечується узгодженість майбутньої взаємодії;
- здійснюється становлення особистості у професійній сфері.

Поєднання у локальному освітньому просторі формальних і неформальних компонентів надає суб'єкту можливість усвідомленого вибору освітніх альтернатив, дозволяючи йому не тільки відтворювати певні традиції, а й активно реагувати на нові зразки соціальної практики. Традиції і новації, переплітаючись між собою, викликають до життя нові уявлення, ідеї, форми діяльності, перетворюючи освітній простір у розвивальний. У результаті виникають нові ідеалізовані зразки культури, що трансформуються в особистісні знання. Ця трансформація породжує власні ініціативи суб'єкта, що втілюються у рамках індивідуальних освітніх просторів.

Проектування та конструювання особливого суб'єктного освітнього простору є втіленням субстанціонального уявлення суб'єкта про освіту як форму буття, фундаментом загального процесу професіогенезу особистості, а також необхідною умовою саморозвитку та самозростання людини як суб'єкта життєздійснення.

Розширенню меж суб'єктного освітнього простору, його творчому насиченню сприяє введення до його контексту інноваційних технологій, використання яких спричиняє значне підвищення рівня розвитку суб'єкта навчально-професійної діяльності. Так, розвивальна діагностика дозволяє виявити ті особистісні і діяльнісні обмеження кожного суб'єкта навчальної діяльності, що піддаються корекції у процесі її соціально-психологічного супроводу; розробити й реалізувати індивідуальні програми розвитку майбутніх фахівців.

Соціальне проектування альтернативних сценаріїв життєздійснення дозволяє суб'єкту "... цілеспрямовано пізнавати, прогнозувати, визначати та здійснювати своє життя у відповідності з власними життєвими цінностями та принципами, життєвою стратегією, проектом" [10, с. 70].

Психологічне консультування з проблем соціально-професійного розвитку слугує орієнтації суб'єкта на індивідуальну траєкторію професійного розвитку, враховуючи його право самостійно приймати рішення щодо власного професійного становлення та нести відповідальність за наслідки цього рішення.

Моніторинг соціально-професійного розвитку дозволяє виявити параметри особистісного й професійного розвитку, які виступають

критеріями ефективної організації професійної освіти, а при необхідності – здійснити корекцію професійного становлення.

І.В. Вачков переконаний, що “саме тренінг серед інших психологічних методів дозволяє реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості людей й актуалізації їх ресурсів, змінити їх поведінку й ставлення до світу та інших людей” [2, с. 12].

Соціально-психологічні тренінги допомагають студентам адаптуватись до навчання у вищому навчальному закладі, сформувати психологічну готовність до професійної діяльності, здатність до комунікації, конфлікту та стресостійкість, запобігти професійному вигоранню та професійним деформаціям у майбутньому.

Навчальні тренінги спрямовані на формування навичок, умінь та способів дій у конкретних практично-професійних ситуаціях, розвиток важливих професійно значимих якостей студентів. Використання елементів навчального тренінгу у лекційно-семінарських формах роботи дозволяє формувати поняття, перетворювати їх в особистісні знання, а особистісні знання – переводити у наукові.

Організаційно-діяльнісні ігри створюють навчально-професійний простір, в якому розгортається процес колективного професійного мислення з метою самостійного знаходження способів вирішення класу професійних задач, які будуть реалізовані у соціальній практиці.

Рефлексивні практикуми розвивають здатності учасників вирішувати проблемні ситуації і конфлікти, збагачують особистісний та професійний досвід, адаптують професійні навички і здібності суб'єктів діяльності до групової роботи у режимі співтворчості, підвищують рівень їх рефлексивної компетентності.

Цілісність та системність локального освітнього простору третього типу забезпечує передачу системних професійно зорієнтованих знань, умінь оперувати теоретичними й практичними моделями, формування когнітивних теоретичних понять та когнітивних стилів діяльності, перетворення їх в особистісні знання, розширення індивідуального репертуару способів дій, що, у цілому, слугує становленню особистості у професійній сфері.

4.3. Психологічна складова освітнього простору майбутнього правника

Нинішній стан системи професійної підготовки правників не відповідає вимогам сьогодення. Вхідження України у правовий європейський простір вимагає модернізації системи вищої освіти, створення спеціально організованого освітнього простору безперервної навчально-професійної підготовки фахівців, що є основою загального процесу професіогенези особистості майбутніх правників.

Конструювання суб'єктного освітнього простору передбачає, на наш погляд, активне включення суб'єкта у професійно-навчальну діяльність через перетворення зовнішніх впливів у професійно-сміслові конструкти, відповідно логіці психічного розвитку власне суб'єкта.

Змістові компоненти освітнього процесу правників мають включати в себе не тільки інституціональні форми навчання (базові навчальні дисципліни), що формують правничі знання, а й, у першу чергу, ті навчальні предмети, навчальні та соціально-психологічні тренінги, різноманітні технології професійного розвитку, які визначаються навчальним цілепокладанням та навчальними інтересами студентів, сприяють розвитку їх правосвідомості як базової професійної категорії, професійного мислення, формуванню здатності фахівця до професійної рефлексії, саморегуляції, психологічної готовності до професійної діяльності, потреби у самоактуалізації тощо. Саме такі змістові компоненти освітнього процесу утворюють суб'єктний освітній простір майбутнього правника, оскільки спрямовують зусилля студентів на усвідомлену і цільову самозміну, побудову нових моделей життєздійснення на базі новоутворень, що є результатом вирішення прийнятого навчального завдання, котре інтегрує професійне навчання та професійну діяльність.

“Становлення професіонала є “приріст” до психіки людини, її збагачення”, – зазначає А.К. Маркова [15, с.253]. Впевнені, що збагачення психіки суб'єкта професійно-навчальної діяльності та його розвиток відбувається за рахунок комплексної дії взаємодоповнювальних технологій професійного розвитку, що є стержнем суб'єктного освітнього простору.

Розробка та впровадження у навчальний процес цілісної системи технологій професійного розвитку суб'єкта дозволяє вирішити низку проблем, що існують у сучасній вищій школі, насамперед, щодо формування особистісної готовності випускників до здійснення професійної діяльності.

Запропонована нами концептуально-змістова модель суб'єктного освітнього простору професійно-навчальної правничої діяльності скерована на формування інваріантного образу професіонала у процесі реалізації розвивальної програми інтерактивного навчання, яка передбачає постійну, систематичну психологічну підготовку студентів до здійснення професійної діяльності.

Л.В. Корват вважає, що “психологічну підготовку можна розглядати як навчальний процес формування психологічної готовності особистості постійно діяти та розвиватися у відповідності до отриманих знань у професійній діяльності та повсякденному житті” [11, с. 432].

У запропонованій нами моделі поняття психологічної підготовки використовується у більш широкому розумінні, оскільки включає у себе і навчальний процес і соціально-психологічний супровід становлення фахівця як суб'єкта професійної діяльності.

Під психологічною підготовкою ми розуміємо, насамперед, формування психологічної структури професійної діяльності та створення умов для самореалізації суб'єкта у майбутній професійній діяльності.

З огляду на вищевказане концептуально-змістова модель суб'єктного освітнього простору має чотирикомпонентну структуру:

Перша компонента – навчальні дисципліни, які є фундаментом психологічної підготовки студентів до професійної діяльності. Результатом вивчення психологічних дисциплін є набуття студентами різнобічних тасистемних знань про психологію людини та власну психіку, психологічні особливості професійної та управлінської діяльності тощо.

Друга компонента – навчальні тренінги – спеціально організовані дії з моделювання навчально-професійних ситуацій, метою яких є формування базових понять на основі проблематизації індивідуального досвіду учасників, результатом яких є розширення індивідуального репертуару способів дій у професійних ситуаціях.

Третя компонента – соціально-психологічні тренінги – спеціально організоване спілкування, що допомагає учасникам освоїти професійну діяльність, побачити у ній сенс для себе, усвідомити її цінність, навчитись вирішувати особисті проблеми, у тому числі й професійні.

Четверта компонента – психотехнології професійного розвитку суб'єкта, що сприяють особистості стати повноцінним суб'єктом професійного життя, подолати труднощі процесу професійного становлення, засвоїти технології самозбереження, спонукають до реалізації її потенціалу, самовдосконалення, самоактуалізації.

Вказані компоненти є взаємодоповнювальними, тому включаються у навчальний процес паралельно і, таким чином, забезпечують комплексність і цілісність процесу формування суб'єктності майбутніх правників, їх самозміну й саморозвиток.

У розробленій нами концептуально-змістовій моделі базовим є тренінговий метод. І.В. Вачков вважає, що саме тренінговий метод дозволяє реалізувати необхідні психологічні умови розвитку професійної та особистісної самосвідомості людей та актуалізації їх ресурсів [2].

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДГОТОВКА

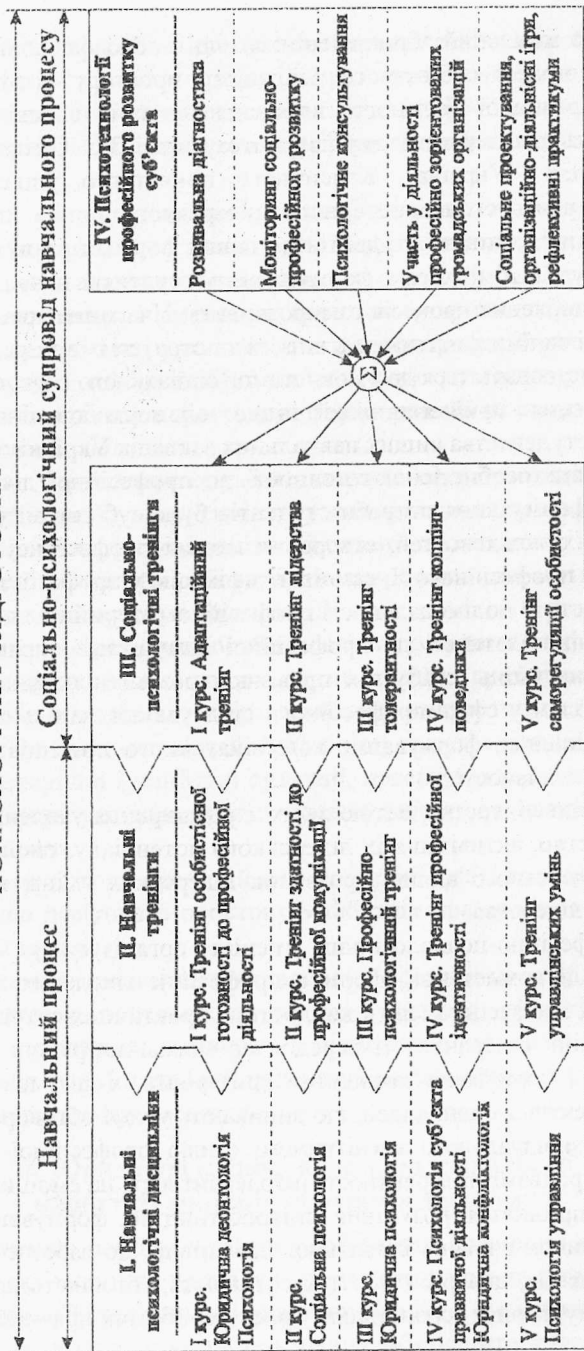


Рис. 4.6. Концептуально-змістова модель суб'єктного освітнього простору професійно-навчальної правничої діяльності

Дано загальний абрис тренінгів, що є основою концептуально-змістової моделі суб'єктного освітнього простору професійно-навчальної правничої діяльності, впроваджену нами в освітній процес Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського, Університету "Україна", Класичного приватного університету та Дніпропетровського гуманітарного університету.

Тренінг адаптації студентів до нових форм та умов життєдіяльності, результатом якого є формування у студентів навчальної мотивації, поглиблення процесів саморозкриття. Учасники тренінгу визначаються зі своїми життєвими планами та стратегіями їх реалізації, активно пристосовуються до умов і вимог соціального середовища шляхом засвоєння і прийняття цілей, цінностей, норм поведінки, характерних для студентства вищих навчальних закладів України.

Тренінг особистісної готовності до професійної діяльності передбачає формування потреби студентів бути суб'єктом, усвідомлення росту їх можливостей, створення моделі професійної діяльності, розуміння професійного Я, самоідентифікацію у професії, підвищення адекватності та полімодальності професійного сприйняття.

Тренінг здатності до професійної комунікації спрямований на формування умінь майбутніх правників розуміти наявність та сутність проблем у сфері професійного спілкування, загальних підходів до їх вирішення, формування комунікативного потенціалу суб'єкта правничої діяльності.

Тренінг лідерства, метою якого є розширення уявлень учасників про лідерство, активізація їх лідерського потенціалу, оволодіння техніками лідерського впливу, розвиток лідерських умінь, підвищення мотивації лідерства.

Професійно-психологічний тренінг організує рух людини в професійній компетенції, формує професійне мислення, рефлексію, алгоритми професійних дій у конкретних практичних ситуаціях.

Тренінг толерантності передбачає виявлення різних точок зору учасників і порівняння за різними критеріями їх аргументації; створення проєктів, втілення ідей, що виникають у ході обговорення, вироблення індивідуального когнітивного стилю професійної діяльності; роботу з проявами толерантності-інтолерантності на емоційному рівні: емоційне прийняття, розуміння, співробітництво; формування толерантних навичок і планів соціальної поведінки, що забезпечує відкритість мислення, дивергентність, креативність, готовність до інновацій та, у цілому, сприяє особистісному росту майбутніх правників.

Тренінг професійної ідентичності націлений на вироблення кожним учасником власного професійного стилю, усвідомлення професійних можливостей, визначення шляхів професійного зростання, кар'єрних орієнтацій, формування рефлексивного ставлення до професії.

Тренінг копінг-поведінки, основні завдання якого полягають у розвитку й удосконаленні адаптивних якостей та вмінь, які необхідні для покращання адаптації правників в умовах професійного стресу; формуванні здатності і готовності вирішувати життєві проблеми, навчок подолання деструктивних тенденцій професійного розвитку (криз, стагнацій, деформацій); засвоєнні конструктивних технологій професійної поведінки; корегуванні форми реакції на ситуації неуспіху у професійній діяльності.

Тренінг управлінських умінь дозволяє сформувати у студентів цикл управлінських умінь, соціальну компетенцію керівника, високу управлінську культуру; оволодіти ефективними методами керівництва, організації командної роботи, вміннями позитивної мотивації персоналу, його моніторингу і розвитку.

Тренінг саморегуляції особистості спрямований на формування адекватного функціонального стану, оволодіння прийомами саморегуляції психічних станів, відбір адекватних конкретним ситуаційним умовам життя людини схем її поведінки, трансформацію минулого досвіду у теперішні і майбутні ситуації, проектування власної професійної траєкторії розвитку, усвідомлення себе як активного суб'єкта життєздійснення.

Психотехнології професійного розвитку суб'єкта, що входять у конфігурацію освітнього простору майбутніх правників, охарактеризовані нами вище.

Уведення психологічної складової в освітній простір майбутніх правників формує психологічну структуру навчально-професійної та професійно-практичної діяльності і, відповідно, становлення майбутнього фахівця як суб'єкта цієї діяльності, максимально сприяє професіогенезі правника-професіонала.

4.4. Юридична клініка як чинник соціалізації майбутніх фахівців правничої діяльності

Здійсненню реформ у галузі професійної правничої освіти та у сфері правової культури громадян сприяє створення та розвиток юридичних клінік. Юридична клініка є професійно зорієнтованою громадською організацією, котра покликана забезпечити участь майбут-

ніх правників у вирішенні соціальних проблем суспільства шляхом надання юридичної допомоги соціально незахищеним верствам та групам населення. Юридична клініка не є альтернативою чи окремою частиною навчального плану спеціальності “Правознавство”, вона – невід’ємна частина освітнього простору майбутніх правників.

Згідно Типового положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки України 03.08.06 за № 592, *метою юридичної клініки є:*

- підвищення рівня практичних знань, умінь і навичок студентів юридичних спеціальностей;
- забезпечення доступу представників соціально-вразливих груп суспільства до правової допомоги;
- формування правової культури громадян;
- підготовка та навчання студентів у дусі дотримання й поваги до принципів верховенства права, справедливості і людської гідності;
- розширення співробітництва вищих навчальних закладів, що здійснюють підготовку фахівців-юристів, із судовими, правоохоронними органами, органами юстиції, державної влади і місцевого самоврядування, з іншими установами та організаціями;
- впровадження у навчальний процес елементів практичної підготовки студентів-правників у сфері юридичних послуг [18, с. 1].

Основні завдання юридичної клініки полягають у:

- наданні студентам можливості набуття навичок практичної діяльності за фахом;
- створенні місць для проходження студентами навчальної та виробничої практик;
- наданні громадянам соціально-вразливих верств населення суспільства безоплатних юридичних консультацій;
- проведенні заходів з правової освіти населення;
- забезпеченні можливості спілкування студентів з фахівцями-практиками судових і правоохоронних органів, інших державних органів та органів місцевого самоврядування з питань їх діяльності;
- створенні ефективного механізму обміну інформацією між населенням, засобами масової інформації та юридичною клінікою, що дозволить оперативно реагувати на практичні потреби громадян [18].

Основними напрямками діяльності юридичної клініки є:

- 1) організація і проведення учасниками клініки спеціальних занять, семінарів, тренінгів по виробленню практичних навичок застосування права;

2) організація роботи громадських приймалень, у яких студенти під керівництвом викладачів ведуть прийом громадян з правових питань та надають їм необхідні юридичні послуги;

3) проведення досліджень, анкетувань з правових питань;

4) робота студентів зі школярами на базі середніх шкіл міста (проведення правових тренінгів, лекцій, круглих столів тощо).

Принципи діяльності юридичної клініки зображено на рис. 4.7.



Рис. 4.7. Принципи діяльності юридичної клініки

Участь студентів спеціальності “Правознавство” у діяльності юридичної клініки сприяє:

1) розвитку їх правосвідомості, розумінню соціального значення права і ролі правників у суспільстві;

2) соціалізації, тобто включенні студентів у реальні проблеми, що вирішуються правозастосовними органами з однієї сторони, і з юридичними проблемами малозабезпечених громадян – з іншої;

3) формуванню професійної компетентності майбутніх правників та їх професійного іміджу;

4) дотриманню норм професійної етики;

5) розвитку комунікативних навичок;

6) посиленню особистої відповідальності за доручену справу;

7) виробленню здатності визначати власні обмеження (яких знань не вистачає для вирішення конкретної ситуації).

Студенту частіше усього приходиться переосмислити багато з того, чому його навчали у ВНЗ, та під іншим чи навіть під декількома різними кутами зору поглянути на ту чи іншу правову проблему, яка здавалася такою сухою, книжною, коли він обговорював її на заняттях в університеті, і яка раптово стала такою реальною та життєвою, і водночас такою, що вимагає саме від нього прийняти рішення, за яке нести відповідальність буде не тільки він сам, але й та людина, якої стосується конкретне правозастосування. Тому у рамках навчального процесу в юридичній клініці студенту пропонується відчутти себе справжнім юристом, спробувати свої сили у вирішенні правових проблем та підготуватися до самостійної роботи, адже в юридичній клініці студенти мають справу з конкретними юридичними проблемами громадян, при аналізі яких розглядаються усі деталі справи (при цьому юридичний казус предстає безпосередньо). Студенти набувають умінь із безлічі фактичних деталей кожного конкретного випадку виділити суттєві ознаки й поставити юридичний діагноз справи.

Представляючи інтереси клієнтів, студенти вирішують низку питань, а саме: які рішення приймати самим, а які залишити на розсуд клієнтів; як консультувати клієнта; скільки часу виділити на справу тощо. Чим більшими повноваженнями буде наділено студента, тим більш відповідально він ставитиметься до виконання своїх обов'язків. У клініці студенти мають діяти під вантажем відповідальності. Завдяки цьому набутий ними досвід є більш цінним.

Більша частина роботи в юридичній клініці має індивідуальну основу з елементами змагальності, проте більш конструктивною є діяльність, в основу якої покладено співпрацю, адже спільні зусилля приносять кращі результати, ніж індивідуальна робота.

У ході ведення справи майбутній юрист переживає спектр емоцій: гнів, розчарування, роздратування, передчуття перемоги, радість, захоплення тощо. У зв'язку з цим актуалізується набуття студентами

вмінь саморегуляції, стресо та конфліктостійкості; комунікативних навичок, котрі дозволяють перетворити мову професіоналів у мовлення, зрозуміле пересічному громадянину. Креативність, здатність до творчості сприяють досягненню позитивного результату.

Викладачі, задіяні у роботі юридичної клініки, мають ділитись власним досвідом зі студентами, направляючи їх та детально інструктуючи у питаннях стандартних юридичних процедур: як вести бесіду з клієнтом; як розробляти план ведення справи; як аналізувати факти; як давати консультації; як складати юридичні документи; як допитувати свідків; як аргументувати свою точку зору тощо.

Така імплементація можлива завдяки клінічним методам викладання, до яких відносять: мозковий штурм, самостійне навчання студентами один одного, роботу у "малих групах", ділові та рольові ігри й інсценівки, демонстрації, спостереження й коментування, оцінку студентами дій один одного та самооцінку власних дій, обговорення зразків письмових документів, зустрічі з запрошеними гостями – державними діячами, службовцями, юристами, викладачами, обговорення спеціальних відеозаписів, що включають і записи власних дій, групове обговорення проблем та рефлексію. Ці методи, згідно класифікації, відносять до інтерактивних та тренінгових методик, коефіцієнт корисної дії котрих є досить вагомим та інтенсивним. Зазначені методи та методики занурюють студентів у реальну атмосферу ділового співробітництва, що створює середовище для демонстрації навичок і вияву професійних якостей. Усі учасники освітнього процесу взаємодіють один з одним (суб'єкт – суб'єктна взаємодія), обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють власні дії та дії інших.

Дамо коротку характеристику найбільш вживаних клінічних методів навчання.

Основу будь-якої інтерактивної методики складає проблемне завдання, котре дозволяє моделювати майбутню професійну діяльність.

Мозковий штурм спонукає генерувати ідеї стосовно певних юридичних проблем та відібрати перспективні пропозиції щодо їх вирішення.

Робота у малих групах надає усім учасникам можливість діяти, співпрацювати, спілкуватися, що дає змогу студентам набути навичок роботи у команді.

Корисність запрошення спеціалістів очевидна, адже ніхто краще за практика не зможе прокоментувати дії юриста-початківця, поділи-

тися досвідом практичної діяльності, допомогти відпрацювати практичні навички. Крім того запрошені спеціалісти можуть стати учасниками будь-яких інтерактивних занять: дискусій, аналізу казусів, ділових ігор, соціальних проектів тощо.

Рольові та ділові ігри використовуються для розширення репертуару способів дій студентів у професійних ситуаціях; готують їх до публічних виступів, метою яких є досягнення певного результату, ведення “сократівського діалогу”, що полягає у розробці ланцюга запитань, які приводять відповідача до певного висновку (ситуація, аналогічна допиту у суді); розвивають критичне мислення; виховують розуміння та співчуття до інших людей.

У рамках соціальних проектів юристи-початківці займаються практичною діяльністю, яка приносить реальний соціально значимий ефект. Соціальні проекти дозволяють застосувати набуті знання та навички, компетенції, вивчати реальні суспільні стосунки, спостерігати й оцінювати результати своїх дій, набувати досвіду позитивної участі у вирішенні загальних справ. Відкриття громадської приймальні у рамках юридичної клініки – один з найбільш ефективних соціальних проектів.

Описані методи готують студентів до надання правової допомоги соціально незахищеним верствам населення та майбутньої професійної діяльності за фахом.

Окреслимо види правової допомоги, яка надається юридичною клінікою.

Надання юридичних консультацій є найбільш розповсюдженим. Сам термін “консультація” означає безпосереднє пояснення, тлумачення клієнтові правових аспектів поставленого ним запитання та шляхів вирішення його проблеми. Проте надання юридичних консультацій може включати й інші види правової допомоги (наприклад, пошук правових норм).

Пошук правових норм включає у себе роботу за комп’ютером чи опрацювання збірок законодавства для пошуку необхідних положень закону.

Підготовка документів: позовних заяв, апеляційних та касаційних скарг, заяв до паспортного столу, клопотань до суду, скарг на дії державних службовців тощо.

Представництво у суді – найскладніший вид правової допомоги, який надається юридичною клінікою. Представництво інтересів клієнта у суді має певні особливості: така робота завжди передбачає виїзди до суду, включає увесь масив теоретичних і практичних знань й

завжди пов'язана з більш серйозною відповідальністю. Як правило, такого роду діяльністю займаються лише досвідчені консультанти. Крім глибоких знань у галузі юриспруденції представник клієнта потребує певних рис характеру: впевненості у собі, зібраності, відповідальності тощо.

Зазначимо, що усі без винятку види правової допомоги складають цілісну систему і застосування окремо кожного з них не може дати бажаного результату. Комплексний підхід до вирішення проблем забезпечує їх ефективний аналіз та розв'язання.

Участь студента у діяльності юридичної клініки надає йому:

- досвіду практичної діяльності за обраним фахом;
- спроможності орієнтуватися у безмежному просторі нюансів та тонкощів юридичної професії;
- готовності до вирішення відповідальних професійних завдань;
- змоги передбачати юридичні наслідки професійної діяльності;
- можливості вияву власної професійної позиції, котра ґрунтується на принципах законності, об'єктивності, справедливості, гуманності, позитивного права;
- поглиблення й удосконалення професійної культури юриста, фундаментом котрої слугують онтологічні принципи права, спрямовані на торжество істини, добра і справедливості у суспільстві,
- усвідомлення свого високого призначення.

Діяльність юридичної клініки у рамках освітнього простору вищу детермінує не тільки конфігурацію зазначеного простору, а й його входження в інші соціальні простори, їх розвиток. Тому при конструюванні цілісного освітнього простору необхідне “глибоке усвідомлення об'єктивних тенденцій руху світу, прогностичних чітких цілей і задач розвитку суспільства” [3, с.137]. Освіта, працюючи на майбутнє, утворює підґрунтя майбутніх змін у суспільстві, визначаючи, у кінцевому рахунку, його розвиток у певному напрямку, інтегруючи цілісність “картини світу” і людини у ньому.

Література

1. Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М., 1995. – С. 86.
2. Вачков И.В. Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.

3. Гершунский Б.С. Философия образования. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1988. – С. 137.

4. Гутников А. Обучение профессиональным навыкам (интерактивные методики обучения) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.lawclinic.kiev.ua/ukr/literature/7.htm>.

5. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств // Автореф. дис. докт. пед. наук – Ростов-на-Дону, 2001. – 22 с.

6. Димитров М.Ф. Роль сучасних професійних громадських організацій України у формуванні спеціалістів // Автореф. дис. канд. філос. наук. – К., 2006. – 22 с.

7. Євдокимова Н.О. Концептуальна модель психолого-навчальної підготовки суб'єкта до здійснення правничої діяльності // Українська освіта у світовому часопросторі: Матеріали Другого Міжнародного конгресу (м. Київ, 25–27 жовтня 2007р.). – К.: Українське агентство інформації та друку “Рада”, 2007. – Кн.1. – С. 204–206.

8. Євдокимова Н.О. Психологічні особливості побудови освітнього простору майбутніх фахівців правничої діяльності // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. Максименка С.Д. – К.: “Логос”, 2007. – Т. 7. – Вип. 12. – С. 73–79.

9. Євдокимова Н.О. Шляхи реформування професійної правничої діяльності під час навчання у ВНЗ // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – №25. – 2008. – С. 107–117.

10. Єрмаков І.Г., Пузіков Д.О. Життєвий проект особистості: від теорії до практики. – К.: Освіта України, 2007. – 212 с.

11. Корват Л.В. Психологічна підготовка студентів як шлях професійного становлення особистості // Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – К.: Генезис, 2007, т. VI, вип.3. – С.425–434.

12. Максименко С.Д. Генеза здійснення особистості: монографія. – К.: Видавництво ТОВ “КММ”, 2006. – 240 с.

13. Максименко С.Д. Основи генетичної психології: Навч. посібник. – К.: НІПЦ “Перспектива”, 1998. – 220 с.

14. Максименко С.Д., Папуча М.В. Освітній простір особистості та суспільна криза // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – К.: Логос, 2008. – т.7, вип.14. – С.306–309.

15. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: МГФ “Знание”, 1996. – 258 с.
16. Сливка С.С. Філософсько-правові проблеми професійної культури юриста // Автореф. дис. докт. юр. наук. – Х., 2002. – 22 с.
17. Студентське самоврядування як невід’ємна складова демократизації вищої школи: рекомендації щодо проведення у вищих навчальних закладах першої лекції. – К.: Знання, 2005. – 55 с.
18. Типове положення про юридичну клініку вищого навчального закладу України // Наказ Міністерства освіти і науки України №592 від 03.08.06 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws/MON_592.doc.
19. Ткач А.А. Інституціональна трансформація соціального простору // Інституціональна парадигма цивілізаційного розвитку: монографія: у 4 кн. / за ред. А. Ткача. – Запоріжжя: КПУ, 2008. – Кн. 3: Інституціональна трансформація соціального простору. – С. 13–22.
20. Ткач Т.В. Дискурсивно-психологічний аналіз моделей освітнього простору // Інституціональна парадигма цивілізаційного розвитку: монографія: у 4 кн. / за ред. А. Ткача. – Запоріжжя: КПУ, 2008. – Кн. 3: Інституціональна трансформація соціального простору. – С. 23–64.
21. Ткач Т.В. Розвиток особистості засобами неформальної освіти // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – К.: Логос, 2008. – т.7, вип.15. – С. 287–291.
22. Циба В.Т. Системно-соціальна психологія. Навч. посіб. – К.: Центр навчальної літератури, 2006. – 328 с.
23. Шапар В.Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. – Х.: Прапор, 2005. – С. 176.
24. Швалб Ю.М. Эколого-психологический поход к определению категории “качество жизни” // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка – К.: Логос, 2008. – т. 7, вип. 15. – С. 313–319.
25. Швалб Ю.М. Мотивація включення особистості в систему безперервної освіти // Теоретико-методологічні проблеми розвитку особистості в системі неперервної освіти: Матеріали методологічного семінару АПН України 16 грудня 2004 року / За ред. академіка С.Д. Максименка. – К., 2005. – С. 261–268.
26. Швалб Ю.М. Поняття суб’єкта учбової діяльності // Людина. Суб’єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 303–315.

27. Шинкарук В. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/education/higher/bolpr/napr_ukr.doc.

28. Шрэг Ф. Создание клиники (фрагменты) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.lawclinic.kiev.ua/ukr/literature/20.htm>.

29. Gehlen A. Urmensch und Spätkultur. Philosophische Ergebnisse und Aussagen / A. Gehlen. – Wiesbaden, 1986. – P. 11.

Наукове видання

Ткач Тамара Володимирівна
Бочелюк Віталій Йосипович
та інші

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ОСОБИСТОСТІ В ЕКОНОМІЦІ ЗНАНЬ

Монографія

За редакцією Т.В. Ткач

Технічний редактор Т.В. Безденежна

Підписано до друку 25.08.2009

Формат 60×84 / 16. Папір офсетний. Друк різнографний. Гарнітура Times.
Умовн.-друк. арк. 10,00. Обл.-вид. арк. 10,65. Тираж 500 пр. Зам. № 50-09Н.

Видавництво Класичного приватного університету
Свідоцтво Державного комітету телебачення і радіомовлення України
про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру видавців,
виготівників і розповсюджувачів видавничої продукції
Серія ДК № 3321 від 25.11.2008 р.

Виготовлено на поліграфічній базі Класичного приватного університету
69002, м. Запоріжжя, вул. Жуковського, 70-б