

обов'язку і належної поведінки є ключовими під час визначення професійної готовності фахівців у цілій низці професій. Це положення набуває сьогодні особливого значення у зв'язку з тим, що співвідношення нормативної та дискреційної, по суті, деонтичної (тобто не регламентованої офіційними нормами) форми поведінки особистості в службовій діяльності та повсякденному житті проявляється зараз в особливо гострій формі.

Висновки. У результаті ситуації, що склалася у сфері наукових досліджень намітилося протиріччя між, з одного боку, деонтологічними (у формі консеквенціалізму) намірами вирішити проблеми морального обов'язку та належної поведінки шляхом установавання відповідних кодексів та ідеологізованих норм і, з іншої сторони, аксіологічними принципами формування належного поведіння на основі внутрішнього сприйняття системи вічних цінностей.

Це пояснюється тим, що проблеми належної поведінки й морального обов'язку все ще залишаються у сфері етики та не сприймаються ще й досі педагогікою як базовою прикладною наукою.

У свою чергу, це викликає цілу низку протиріч, які мають об'єктивний характер у вищій школі, зокрема :

- між постійно зростаючими, соціально обумовленими високими вимогами до професійної підготовки фахівців, що припускають наявність у них норм належної професійної поведінки, морально-етичних імперативів, професійних цінностей, і недостатньою орієнтованістю компетентностного підходу в освіті щодо формування деонтологічних цінностей у процесі професійної підготовки;

- між зростаючими потребами сучасних фахівців у розвитку їхніх деонтологічних компетенцій як фактора професійної успішності і кар'єрного росту та труднощами в задоволенні цих потреб у рамках традиційних освітніх програм.

Виявлені протиріччя обумовлюють необхідність розробки методологічних, теоретичних, технологічних основ формування деонтологічних компетенцій як нового наукового напрямку, що визначає реалізацію деонтологічного підходу до розвитку професійної підготовки широкого кола фахівців.

Література

1. Anscombe G.E.M. Modern Moral Philosophy // Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy. 1958. Vol. XXXIII, № 124., P. 1-191.
2. Ридли Мэтт. Геном. / Мэтт Ридли. – Издательство «Эксмо», 2008.
3. Зорина З.А. Основы этологии и генетики поведения / З. А. Зорина, И. И. Полетаева, Ж. И. Резникова // Высшая школа. – 2002.
4. Эрман Л., Парсонс П. Э 80 Генетика поведения и эволюция / Л. Эрман, П. Парсонс; пер. с англ. — М.: Мир, 1984.—566 с.
5. Луговий В. І. Застосування системного підходу до визначення компетентностей як основи кваліфікацій / В. І. Луговий, О.М. Слюсаренко // Вища освіта України: теоретичний та науково-практичний часопис / [за ред. В.І. Лугового, М.Ф. Степка]. – К.; Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2010. – № 1. – С. 151-159.

УДК 378.1:37.017.92-057.875

ЦІНІСНО-СМИСЛОВИЙ ПРОСТІР ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ ЯК ЧИННИК ДУХОВНОГО САМОРОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Я. М. Бугерко

Резюме. У статті представлено ціннісно-сміслову модель аксіологічного простору освітньої діяльності вищого навчального закладу, розкрито етапність духовного саморозвитку студентів в процесі паритетної освітньої взаємодії через долучення їх до соціокультурних зв'язків і відношень, освоєння соціальних норм паритетної співдіяльності, оволодіння ціннісними уявленнями та сформованість ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності. **Ключові слова:** ціннісно-сміслові самовизначення, аксіологічний простір освітньої діяльності, духовний саморозвиток, сміслова рефлексія.

Резюме. В статье представлено ценностно-смысловая модель аксиологического пространства образовательной деятельности, раскрыта этапность духовного саморазвития студентов в процессе паритетного образовательного взаимодействия через приобщение их к социокультурным связям и отношениям, освоение социальных норм паритетной деятельности, овладение ценностными представлениями и сформированностью ценностного и ответственного отношения к собственной жизнедеятельности. **Ключевые слова:** ценностно-смысловое самоопределение, аксиологическое пространство образовательной деятельности, духовное саморазвитие, смысловая рефлексия.

Summary. The valued-semantic model of axiological space of educational activity is presented in the article, stageness of spiritual self-development of students is exposed in the process of parity educational co-operation through attaching of them to socio-cultural connections and relations, mastering of social norms of parity cooperation obtaining value views and forming valuable towards own life activity. **Keywords:** valued-semantic self-determination, axiological space of educational activity, spiritual self-development, semantic reflection.

Постановка проблеми. Розробка проблеми духовності є однією із значимих та актуальних як для психологічної науки, так і для суспільства в цілому. В сучасних соціально-економічних умовах існує протиріччя між потребою в позитивних соціокультурних перетвореннях в суспільстві і недостатньо високодуховних патріотично налаштованих людей, здатних їх здійснити, а відтак виникає потреба формування високодуховної особистості, яка поєднує в собі не лише системні знання, але й позитивне емоційне ставлення до духовно-національної культури та спрямована на ефективний розвиток свого індивідуального, духовного і особистісного потенціалу. В зв'язку із зазначеним, цілком очевидним є необхідність пошуку нових психологічних підходів і педагогічних технологій, зорієнтованих на розвиток духовності особистості в сучасному освітньому просторі ВУЗу.

Мета статті - розкрити соціально-психологічні умови процесу духовного зростання студентів через створення особливого ціннісно-сміслового простору освітньої діяльності у вищому навчальному закладі. **Завдання** - дослідити чинники та суперечності зазначеного процесу, розкрити духовно-перетворювальні можливості рефлексії в навчально-виховному процесі ВУЗу, показати етапність духовного саморозвитку студентів в процесі паритетної освітньої взаємодії через долучення їх до соціокультурних зв'язків і відношень, освоєння соціальних норм паритетної співдіяльності, оволодіння ціннісними уявленнями та сформованість ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності.

Виклад основного матеріалу. В сучасній психологічній літературі достатньо значний масив досліджень присвячений проблемі духовності. С.О.Ставицька розглядає сферу духовного життя не лише як засвоєння елементів

культури й моральних цінностей, але й осмислення й переживання особистого життєвого досвіду, що дає динамічний, енергетичний початок пошуку знань і цінностей [11, с.59]. Відтак авторка презентує модель індивідуально-особистісного розвитку духовної самосвідомості юнацтва. Теоретико-методологічне моделювання автентичної природи особистості як комплементарної єдності дула-душі-духа на засадах християнської антропології і християнсько-філософської ноології представлено в монографії О. І. Клімишин [7, С.29].

Психологія духовності, духовної ідентифікації особистості досліджується О.І.Зеліченко, В.В.Козловим, І.С.Пасічником, духовний розвиток пов'язується з формуванням світогляду особистості, вихованням толерантності. Е.О. Помиткін розглядає "Я-духовне" як єдину структуру особистості, яка актуалізує основні смисли духовного порядку, пов'язані з найважливішими проблемами людського буття - призначенням, життям, смертю та вічністю, свободою та відповідальністю, самовдосконаленням і найвищою духовною самореалізацією [10, с. 3].

І. Д. Бех зазначає, що постулюючи людину найвищою цінністю, неможливо абстрагуватися від цінності її життя, у якому «вона відбувається і реалізується як особистість з притаманними їй інтелектуальними і морально-духовними надбаннями. Тож підготовка підростаючої особистості до повноцінного життя є неодмінною вимогою до сучасної освіти» [1, с.125]. На жаль доводиться констатувати, що в теперішніх соціально-економічних умовах традиційні освітні установи не завжди здатні узяти на себе функцію розвитку духовності особистості. Духовно-етичні інтереси молодого людині за умов традиційних освітніх технологій, зазвичай обмежуються в основному початковими дисциплінами і подіями її повсякденного життя. Іншими словами, традиційна освіта використовує ту форму духовної діяльності, яка виникає і складається навколо виховання незалежно від нього, власне це є та реальна виховна практика, яка історично склалася і за словами Л.С. Виготського, «плентється в хвості розвитку», орієнтована на вчорашній день.

У зв'язку з цим, цілком очевидною є необхідність пошуку нових психологічних підходів і педагогічних технологій, орієнтованих на розвиток духовності особистості в сучасному освітньому просторі вищих навчальних закладів. На думку І.Д. Бека процес виховання в підростаючій особистості системи духовних цінностей має передувати психологічна готовність до реалізації свого духовного призначення (вищих смислів життя, духовного Я), яку слід спрямовано формувати, засобом рефлексії [1, с.47].

Рефлексія постає не лише як специфічно людська здатність, яка дозволяє кожній особистості зробити свої думки, емоційні стани, дії і відносини й узагалі всю себе предметом спеціального розгляду (аналізу, оцінки, осмислення) і практичного перетворення, а й внутрішній організовується як психологічний механізм зміни індивідуальної свідомості і формування самосвідомості. Впливаючи на самого себе, наступник змінює себе, координує свою діяльність, емоції, думки, співвідносить їх із ціннісно-смисловими підставами – своїми, інших учасників навчальної взаємодії, загальнолюдськими. Іншими словами, рефлексія – це специфічний регулятивний центр психодуховної реальності та, власне, і всієї життєдіяльності людини [3, с. 148]. Саме з появою смислової рефлексії пов'язано ціннісно-смислова визначеність життя конкретної особи.

Відразу зауважимо, що в літературі спеціально не виокремлюється такий вид рефлексії як смислова. Однак дослідження рефлексії з позиції регулятивного підходу, де вона розглядається як глобальний інтеграційний психологічний механізм організації і функціонування психіки людини, котрий спрямований на її самозміну, самопобудову у процесі регуляції життєдіяльності, здійснюється головним чином у контексті трансформації ціннісно-смислових утворень (І. М. Семенов, С. Ю. Степанов, Д. О. Леонтєв, Ф. Ю. Василюк, К. С. Абульханова-Славська, А. С. Шаров), а тому однозначно вказує на потребу виокремлення такого виду рефлексії.

У процесі регуляції, як відомо, рефлексія «побудовує», оформляє внутрішній світ людини задля його найбільш ефективної взаємодії із зовнішнім світом. У даному разі, вона є передумовою для цілеспрямованої зміни себе і переходу на новий, вищий і досконаліший ступінь розвитку. При цьому внутрішній світ Я людини серцевинно представлений змістовними елементами ціннісно-смислової сфери. А це означає, що цінності, сенси і мотиви окреслюють його внутрішні межі [13, с. 79], відіграють роль базової підстави психорегуляції, джерела психічної активності. З допомогою рефлексії відбуваються інтеграція і диференціація цих внутрішніх меж життєдіяльності людини, уможливується оформлення значущості, змін й удосконалення сенсів і цінностей.

Психологічну організацію смислової рефлексії можна розглядати як певну постійно діючу систему самоорганізації внутрішньої активності, яка полягає у «побудові, зв'язаності й організації зовнішніх і внутрішніх меж самості, а отже, й ціннісно-смислової сфери» [13, с. 82]. При цьому особа не лише сприймає, а й оцінює інформації про зовнішній світ, формує внутрішній еквівалент значущих чинників довкілля, створює й приймає до реалізації модель ціннісно-зорієнтованої поведінки. Зазначені еквіваленти або рефлексивні моделі взаємодії допомагають людині орієнтуватися у зовнішньому світі [5, с. 36].

Проте діяльність людської свідомості не обмежується лише створенням моделей, які відтворюють, відображають зовнішню дійсність, оскільки рефлексія – це думка суб'єкта про наявний у нього образ реальності, тобто «критичний образ цього образу, який передбачає оцінку створених в уяві моделей» [14, с. 164]. Фактично, людська поведінка визначається не стільки поставленими цілями, скільки прийнятими нею цінностями, вмінням розрізнити корисне і шкідливе, добро і зло. Будь-який ціннісний вибір має принципово-рефлексивне підґрунтя, оскільки передбачає, що сама дійсність поляризована між добром і злом, а людина здатна створювати її психічний образ (себто оцінити, виходячи з тих чи інших критеріїв і, нарешті, створити образ образу, який визначає готовність слідувати одержаній оцінці).

Більшість авторів, досліджуючи особливості ціннісно-смислової сфери особистості в юнацькому віці, безпосередньо або побічно виділяють і процес смислової рефлексії як «ціннісно-смислового самовизначення, усвідомлення «свого» способу життя» (С. Л. Рубінштейн), як своєрідний «сензитивний період» пошуку сенсу життя (К. С. Абульханова-Славська), як роздуми молодого людині про себе, своє життєве призначення (Т. В. Снегірьова). Це період, коли життєві горизонти юнацтва розширюються, отримується самостійний досвід взаємодії з довкіллям, реалістичнішими стають уявлення про світ і про самого себе. Тому він надзвичайно важливий і самоцінний для розвитку особистості.

Спільна освітня діяльність педагога і вихованців може бути охарактеризована як ціннісно-смисловий процес міжсуб'єктного спілкування, котрий результативно вказує на становлення системи цінностей індивідуальності. Цей процес утверджується як обмін із зростанням труднощів, оскільки під час освоєння нового змісту у навчальній взаємодії виникає новий досвід спілкування та діяльності, що значною мірою відбувається завдяки сформованій у викладача смислової установці на долучення студентів до ситуативних розвивальних взаємостосунків на засадах співтворства у здійсненні освітнього процесу, в якому має місце взаємна самозміна його суб'єктів-учасників. Така загальна установка реалізується через три конкретні «фасилітаційні» установки, які обґрунтував К.Роджерс: а) конгруентність (природність, щирість), б) апріорне і безумовне прийняття особистості, в) емпатія. Очевидно, що

оцінювання і самооцінювання власних досягнень, паритетне співробітництво, співтворчість учасників навчання, емпатійне розуміння – це ті фасилітативні установки, котрі є суто аксіологічними для освітньої системи ВУЗу. У зв'язку з цим визначимо ціннісно-сміслові координати цієї освітньої системи у вигляді двовірної моделі, що уможливує виконання вимог принципу кватерності (див. рис.).



Рис. Ціннісно-смістова модель аксіологічного простору освітньої діяльності

За такого навчання студент не стає суб'єктом навчання, а є ним визначально як носій суб'єктного досвіду. Це зумовлено тим, що у групі відбувається «зустріч» заданого з уже наявним суб'єктним досвідом останнього, а тому актуалізуються процеси збагачення, окультурення, а не його породження чи засвоєння. У цьому разі навчання – не безпристрасне пізнання, а суб'єктно значуще осягнення світу, котре наповнене для студента особистісними смислами, цінностями, ставленнями, які зафіксовані у його суб'єктному досвіді. Він попадає у ситуацію, коли потрібно шукати смисл, побудувати образ і модель свого життя, вибрати творчий варіант розв'язку проблеми, дати оцінку фактам чи висловити своє ставлення до певних подій. Отож розгортається робота з усвідомлення наступником світу і себе самого, котра спричинює виникнення окремого набору цінностей.

Емоційне насичення пошукової активності студентів формує в них внутрішню потребу і бажання відшукати та зрозуміти суть поставлених проблем. Важливою складовою їх мислєдіяльності тут є рефлексія, яка спочатку виникає як стихійна операція, котра дає змогу розглядати спосіб дослідження аналізу об'єктів, оцінити характер отриманого результату.

При входженні студентів в *друге поле* аксіологічного простору освітньої діяльності (*поле вільного співробітництва і реалізації особистісних норм*) відбувається інтенсивне освоєння ними соціальних норм паритетної співдіяльності. Протягом навчання вони накопичують знання, конструюють власні тезауруси, поміщаючи в них різноманітні, часто взаємно протилежні уявлення, моделі поведінки, способи вчинкових дій тощо. Вся ця інформація переструктурується та унормовується завдяки внутрішній рефлексивній діяльності наступників і служить джерелом їх особистісного зростання. Так знімається проблема вищої школи, коли студент не відчуває зацікавленості до навчальних дисциплін, і не має інтересу до себе як до особистості, тому що у своїх шоденних навчальних досягненнях є звичайним, буденним виконавцем доручень педагогів. В традиційних системах освіти навчання здебільшого не організоване як саморозвиток, і саме у цьому причина того, що студент не бажає, та й не вміє вчитися (всі інші причини – похідні зазначеного). Байдушність до навчання – зворотна сторона (і симптом) відсутності ставлення до себе як до особистості. І навпаки, позиція студента у розвитково зорієнтованій освіті така, що він утверджується не як «звичайний», не як «передбачений», а як такий, хто зацікавлений самим собою. Освітня діяльність за таких умов навчання осмислюється ним як засіб самовизначення, котрий має форму його повсякденного навчального життя. Однак ця «повсякденність» переживається глибоко особистісно, як низка великих і малих, але завжди унікальних і неповторних подій, головна з яких – відкриття самого себе і своїх можливостей [9, с. 59].

Оволодіння наступниками цінностями культури вводить їх в *третє – індивідуально-вчинкове поле самовизначення*. При цьому один із шляхів формування глибинно-особистісних вартостей полягає в тому, що соціальна цінність спочатку присутня у свідомості лише як така, про яку студент знає, але яка не має реального персонального смислу і спонукальної сили, і лише пізніше, набуваючи й одне, і друге перетворюється у справжню особистісну цінність. Проміжним етапом на цьому шляху становлення цінності є «її «обкачування» у форматі уяви, ніби примірювання до себе і свого життя. Цінність, яка функціонує в уяві, вже має особистісний смисл, хоче ще й не володіє спонукальною силою.

Реалізація цінностей студентами у процесі навчання відбувається як розвиток відношень і ставлень таким чином, що вони стають невід'ємними компонентами особистості. У результаті створюється цілісний образ особистості, про яку можна сказати, що вона справедлива, чесна і т.ін. Іншими словами, відбувається збагачення соціально-культурного досвіду власного Я студентів як індивідуальностей, утвердження оригінальності та непересічності їхньої освітньої дії [4, с. 193].

Юнаки і дівчата не лише набувають знання через раціональне переконання, оволодівають нормами під час наслідування, а й обстоюють цінності у ситуаціях самостійного здійснення морального вибору. Власне, вони поступають як індивідуальності із суб'єктивним ядром, причому активні, вільні і відповідальні у проектуванні, здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності. Це свідчить про вступ їх в *четверте поле* аксіокультурного простору навчання – *поле вільного і відповідального самотворення*. Тут реалізується фундаментальна людська здатність до саморозвитку, тобто спроможність змінювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, що сутнісно виявляється у виникненні універсуму як образу суб'єктивної діяльності, котрий утворюється «внаслідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільного злиття із Всесвітом через прийняття ним однієї з таких надперсональних психоформ – віри, честі, краси, істини тощо» [12, с. 107]. Саме тут проявляється здатність до самовизначення, до усвідомлення власної універсумності – засаднича спроможність або «вершинна цінність людської екзистенції» [6, с. 42].

Смисловий вектор аксіокультурного простору освітньої діяльності вищого навчального простору визначає рівень реалізації цінностей і безпосередньо залежить від дії певної цінності та ставлення до неї студентів та є свідомим вибором чогось «цінного» («що саме вагоме я хочу реалізувати»). Це ставлення поєднує світ вартостей з реальним світом особистості (наприклад: «цінуючи справедливість, мислю категоріями справедливості, набуваю рис справедливої людини, але не є чистою справедливістю»).

Другий вектор пов'язаний з діяльністю у часі й охоплює такі темпоральні форми самосвідомості, які в минулому часі дозволяють оцінити і передавати досвід, у теперішньому – керувати, а в майбутньому – проектувати діяльність. Розвиток рефлексивної свідомості студентів має спірадеподібний характер, коли повернення назад виявляється одночасно подоланням минулого і передбаченням майбутнього, а спрямованість на виявлення засад власних дій змушує будувати нові ідеальні об'єкти, виробляти ціннісно-смислові орієнтири [2, с.43]. Гіпотетично перше та друге поля аксіокультурного простору освітньої діяльності (усвідомлення світу і себе та вільного співробітництва й реалізації особистісних норм) співвідносяться з минулим, індивідуально-вчинкове поле самовизначення відповідає теперішньому, поле вільного і відповідального самотворення спрямоване в майбутнє.

На думку більшості дослідників, в основі духовного саморозвитку знаходиться певна суперечність, яка й примушує шукати істину. «Якщо це протиріччя не зрозуміле, не усвідомлене суб'єктом, то і нема звернення до своїх думок, учинків, дій. Ось звідки беруться люди, здатні і нездатні до рефлексії», – вважає В. В. Князева [8, с. 189]. Усвідомлення недостатності попереднього знання, сумнів в істинності норм, смислів, цінностей – лише початок духовного поступу. Смислова рефлексія, блокуючи дію думки за взірцями, водночас відкриває нові горизонти мислєдіяльності, у результаті чого в студентів з'являються можливості: а) глибинного осмислення різних сфер власного життя; б) формується спроможність трансцендування в індивідуально-особистісну позицію; в) набувається досвід ситуативного творення себе в кожен момент часу як унікальної цілісності, тобто індивідуальності. При цьому важливою характеристикою є не просто наявність реальної рефлексії, а її подвійна, різновекторна спрямованість. «Хто б і коли б не діяв, – відмічав Г. П. Щедровицький, – він завжди повинен фіксувати свою свідомість, по-перше, на об'єктах своєї діяльності – він бачить і знає ці об'єкти, а по-друге, на самій діяльності – він бачить і знає себе діючим, бачить свої дії, свої операції, свої засоби і навіть свої цілі і задачі» [15, с. 410].

Динаміка ціннісно-смислової сфери змістовно розкривається головно через процеси інтеграції і диференціації між внутрішнього світу особистості. Ці процеси «існують у неподільній єдності і спрямовані на розвиток цілісної суб'єктивної активності. Відповідно виділяють два види динаміки ціннісно-смислової сфери – вертикальну і горизонтальну. *Вертикальна динаміка* пов'язана з рівнями регуляції життєдіяльності (операційний, тактичний, стратегічний), а горизонтальна – із структурними елементами цієї сфери (мотиви, сенси, цінності)» [5, с. 59]. Як не парадоксально, але динамічною особливістю розгортання ціннісно-смислової сфери є одночасний рух-поступ від загального до одиничного і від одиничного до загального. Розмежовуючи їх, А. С. Шаров вводить поняття інтеграції та диференціації між внутрішньої активності людини. Перший – це рух від ситуативного обмеження, заданого мотивами, до багатомірної обмеженості індивідуально спрямованого та ціннісно напруженого простору життєактивності людини, другий – від окресленого культурою й самою людиною простору її життєреалізування через систему цінностей до реального вияву в конкретних ситуаціях обмеженої спрямовано-інтенсивної активності суб'єкта. У такому діалектичному поступі смисли «займають вузлове положення, сполучаючи у собі внутрішні і зовнішні межі, процеси інтеграції і диференціації водночас. Смислова система актуалізує цінності людини і задає спрямованість її діяльності. Процеси інтеграції і диференціації між відбуваються завдяки наявності в людини можливості здійснювати смислову рефлексію, яка в даному випадку відображає суть смислової динаміки і механізмів її зміни» [5, с. 59].

Однак практика показує, більшість людей лише ситуативно здатні до рефлексії і духовного саморозвитку, далеко не кожен володіє її способами, а отже спроможністю осмислити закономірності одержаних знань, об'єктивно оцінювати систему вартостей і ціннісних поглядів, втілених у смислах, які є супутниками суспільної діяльності, учинків і поведінки загалом.

За умови розвиненого рівня самосвідомості учасник навчальної діяльності – це обов'язково творчо мисляча і рефлексивно діюча індивідуальність, здатна до обстоювання цінностей та їх інваріантів (ідеалів, ідей, ставлень, цінностей, орієнтацій тощо). Обсяг і глибина знань і норм, умінь і навичок – показник правильного рефлексивного мислення і, відповідно, дії. Проте в сучасній практиці традиційної освіти злиття рефлексивної думки і рефлексивної дії часто просто не досягається. Дане явище неузгодженості поширене не лише в освітній системі, а й у повсякденні, що спричинює появу ефекту удаваності (термін В. В. Князевої), згідно з яким власне судження видається істинно вірним. Однак це – лише поверхнєве судження, не підтвержене фактами, конкретними вимірами досвіду чи знанням, тобто це ненаукове судження, помилкова рефлексія, найбільш характерними причинами якої є недорозуміння проблеми, нестача знань (у судженні нехтується той чи інший фактор, який впливає на результат), скупність вітагенного досвіду (обмеженість кола спілкування, вузькість інтересів, поглядів, бідність світогляду), наявність негативних рис характеру (впертість, ревність, прагнення будь-якою ціною до лідерства та ін.) [8].

Відтак важливою проблемою навчання стає оволодіння засобами рефлексії, які не дані від народження, а формуються, імовірно, з допомогою освоєння понятійного апарату, первинно – через аналіз розгортання смислів у чуттєвих переживаннях і поведінкових актах, а пізніше – через фіксацію їх мовними засобами. Наприклад, самостерегаючи певну низку чуттєвих переживань, власних дій, позначаємо актуалізований через них смисл певним словом («страх», «мужність», «задоволення» тощо). У такий спосіб проблема рефлексування – це перш за все проблема наявності засобів рефлексії. Розширюючи арсенал таких засобів, закономірно збільшується і сфера «явного», усвідомленого знання, формується духовна культура, яка охоплює готовність діяти у ситуаціях з високим ступенем невизначеності, гнучкість в ухваленні рішень, поспішну готовність до пошуку ціннісних засад власних дій,

здатність переосмислювати стереотипи свого особистого досвіду, можливість реалізувати особисті, комунікативні й інтелектуальні властивості адекватно чинній життєвій ситуації. Власне, духовна культура – це спроможність студента наблизитися до тієї межі самоактуалізації, яка для нього є граничною в конкретному хронотопі освітніх ситуацій. Вихід нагугника до такої культури через викладача – не просто ознайомлення з нею, не лише трансляція людського досвіду, це освоєння першим цінностей культури (персоніфікація), побудова власної картини світу. Тоді психологічна сутність освітньої діяльності зводиться не тільки до утвердження унікальності й самобутності студента, а й пов'язана з неповторністю особистості педагога, з одного боку, а з іншого – із причетністю кожного до вітакультурного акту, смисл якого полягає у самоплеканні кожним своєї особистості шляхом культуронаслідування і саморозвитку своєї індивідуальності завдяки ситуативному культуротворенню і паритетній співдіяльності.

Висновки.

1. Духовний розвиток індивіда неможливий без привласнення загальнолюдських цінностей. Важливий механізм такого розвитку та ціннісно-сислового наповнення людини як суб'єкта, особистості, індивідуальності, універсума – смислова рефлексія, яка є ядром потребово-мотиваційної сфери особистості студента і проявляється у спрямуванні активності на переформування значущих ціннісно-сислових утворень свідомості.

2. Спільна освітня діяльність педагога і студентів, яка побудована як ціннісно-сисловий процес міжсуб'єктного спілкування, сприяє активному, творчому, свідомому ставленню людини до дійсності та уможливило його духовне зростання через долучення до соціокультурних зв'язків і відношень, освоєння соціальних норм паритетної співдіяльності, оволодіння ціннісними уявленнями та сформованістю ціннісного і відповідального ставлення до власної життєдіяльності.

3. Створений належним чином ціннісно-сисловий простір навчального закладу сприяє духовному саморозвитку студентів, усвідомленню ними власної культурної самобутності, культивування саморозвивальної системи цінностей, вияву більшою чи меншою мірою творчої унікальності та імовірної універсумності.

Література

1. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навч. посібник / І. Д. Бех. – К.: Академвидав, 2012. – 256 с.
2. Бугерко Я. Самоосмислення як індивідуальний чинник самовизначення людини / Я. Бугерко // Психологія і суспільство: спецвипуск. – 2013. – С. 42–44.
3. Бугерко Я. Динаміка різновидів рефлексії у модульно-розвивальному навчальному процесі / Я. Бугерко // Психологія і суспільство. – 2002. – № 3–4. – С. 142–159.
4. Гуменюк О. Е. Психологія впливу: монографія / О. Е. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2003. – 304 с.
5. Деева Н. А. Рефлексивные механизмы переживания кризиса и изменение ценностно-смысловой сферы : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01 / Наталья Александровна Деева. – Омск, 2005. – 186 с.
6. Карпенко З. Предмет і метод аксіопсихології особистості / З. Карпенко // Психологія і суспільство. – 2008. – № 1. – С. 35–62.
7. Климишин О. І. Психологія духовності особистості: християнсько-орієнтований підхід: монографія / О. І. Климишин. – Івано-Франківськ: Гостинець, 2010. – 440 с.
8. Князева В. В. Рефлексивность как показатель качества научного мышления / В. В. Князева // Ученые записки Оренбургского гос. университета. – Т. 1. – Оренбург, 2004. – С. 186–197.
9. Кудрявцев В. Т. Предпосылки личностного роста в развивающем образовании / В. Т. Кудрявцев, Г. К. Уразалиева // Вопросы психологии. – 2005. – № 4. – С. 52–64.
10. Помиткін Е. О. Психологічні закономірності та механізми духовного розвитку дітей і молоді: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Е. О. Помиткін. – К., 2009. – 44 с.
11. Ставицька С. О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці: монографія / С. О. Ставицька. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. – 727 с.
12. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема / А. Фурман // Психологія і суспільство. – 2001. – № 3. – С. 105–144; 2002. – № 3–4. – С. 20–58.
13. Шаров А. С. Онтология рефлексии: природа, функции и механизмы / А. С. Шаров // Рефлексивные процессы и управление. – 2005. – Т. 5, № 1. – С. 71–92.
14. Шрейдер Ю. А. Искусственный интеллект, рефлексивные структуры и антропный принцип / Ю. А. Шрейдер // Вопросы философии. – 1995. – № 7. – С. 160–166.
15. Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий. – М.: Шк. культ. политики, 1997. – 656 с.

УДК 165.12: 316.3(477)

ЦІННОСТІ В АРХІТЕКТОНІЦІ ФІЛОСОФСЬКО-ІСТОРИЧНОГО ПІЗНАННЯ

Ю. Ю. Грица

Резюме. Важливим і актуальним дослідницьким завданням сучасної філософії історії є понятійне розмежування історичного знання, пізнання, розуміння та інтерпретації. Ключового значення набуває розгляд ціннісного аспекту історії, колізій об'єктивної фактичності та суб'єктивного значення. **Ключові слова:** філософія історії, понятійне розмежування, історичне знання, пізнання, розуміння та інтерпретація, ціннісний аспект історії, об'єктивна фактичність та суб'єктивне значення.

Резюме. Важным и актуальным исследовательским заданием современной философии истории является понятийное разграничение исторического знания, познания, понимания и интерпретации. Ключевое значение обретает рассмотрение ценностного аспекта истории, коллизий объективной фактичности и субъективного значения. **Ключевые слова:** философия истории; понятийное размежевание; историческое знание, познание, понимание и интерпретация; ценностный аспект истории; объективная фактичность и субъективное значение.

Summary. The important and urgent research problem of modern philosophy of history is the conceptual separation of historical knowledge, cognition, understanding and interpretation. The key importance belongs to the consideration of the aspects of history, conflicts of objective factuality and subjective values. **Keywords:** philosophy of history, conceptual distinctions, historical knowledge, cognition, understanding and interpretation, evaluative aspect of history, objective reality and subjective meaning.