**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**

**Західноукраїнський національний університет**

**Навчально-науковий інститут новітніх освітніх технологій**

Кафедра психології та соціальної роботи

**ШКЕЛЕБЕЙ Наталія Михайлівна**

**Психологічні принципи та умови забезпечення паритетної освітньої діяльності викладача і студентів сучасного ЗВО/Psychological principles and conditions for ensuring equal educational activities of teachers and students of modern higher educational institutions**

спеціальність: 053 – Психологія

освітньо-професійна програма - Психологія

Кваліфікаційна робота

Виконала студентка

групи ПСзм-21

Н.М. Шкелебей

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Науковий керівник

д.психол.н., професор

А.В. Фурман

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Кваліфікаційну роботу

допущено до захисту

«\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_20\_\_р.

Завідувач кафедри

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ **А.Н. Гірняк**

ТЕРНОПІЛЬ-2022 р.

**ЗМІСТ**

**ВСТУП**……………………………………………………………………………….3

**РОЗДІЛ 1**

**ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЗАСНОВКИ ТЕОРІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ ПСИХОДИДАКТИЧНІ КООРДИНАТИ**…………………………………….**7**

* 1. Освітня діяльність людини як об'єкт психодидактичного пізнання……....7

1.2. Основні парадигми освіти та визначання їх переваг, упущень і перспектив розвитку……………………………………………………………………………..11

Висновки до розділу 1…………………………………………………………...…18

**РОЗДІЛ 2**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ЧИННИК ПАРИТЕТНОСТІ ЇХНЬОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**…………………………………………………………………...…23

2.1. Періоди та етапи розвитку паритетної освітньої діяльності як об’єкт психосоціального пізнання……………...…………………………………………23

2.2. Психологічні умови оргтехнологічного забезпечення паритетності освітньої діяльності учасників професійного навчання………………………………….…36

2.3. Практичні рекомендації викладачам і студентам щодо умов обопільного забезпечення їхньої паритетної освітньої діяльності………………………….…42

Висновки до розділу 2………………………………………………………….…..46

**ВИСНОВКИ**…………………………………………………………………..……49

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**…………………….……………54

**ВСТУП**

**Актуальність теми дослідження.**Базовими чинниками сучасної економіки у мінливому сьогоденні все частіше постають наука й освіта. Визначеність останньої як найбільш пріоритетної сфери життя і діяльності зумовлено новими вимогами цивілізації, яка демонструє перехід від індустріального виробництва до суспільства науково-інформаційних технологій, до глобалізованого соціуму знання. ЮНЕСКО проголосило ХХІ століття «Ерою освіти», акцентувавши увагу на найбільш значущих тенденціях розвитку вищої освіти. Сформульоване в Декларації нове бачення перспектив останньої вказало на ключові ціннісні орієнтири створення нової інтегральної освітньої парадигми – гуманізацію, людиновимірність, відповідність вимогам глобалізованого суспільства, фундаменталізацію, поліпарадигмальність, діалогічність, паритетність.

Українська нація через інститути громадянського суспільства прагне до прогресивних змін в усіх сферах життєдіяльності. Поза увагою не залишається національний освітній простір, який активно змінюється відповідно до вимог Болонської декларації європейських держав. На сьогодні 46 країн є його учасниками. З 2005 року Болонську декларацію було підписано й Україною.

Завдання впровадження вимог Болонського процесу – це структурне реформування національних систем вищої освіти через зміну освітніх програм, здійснення певних інституційних перетворень й у такий спосіб підвищення спроможності випускників ЗВО до працевлаштування, поліпшення мобільності громадян на європейському ринку праці, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи. З одного боку, в Україні здійснюються певні реформи за вказаними вимогами, а з іншого – залишилися сталими механізми організації надання освітніх послуг, «совкові» зразки ділової взаємодії між учасниками організованого навчання. Тому часто ефект реформ, які на початках пропагують краще та прогресивніше, дуже низький, адже вони натрапляють на звичні стандартні схеми і моделі організації роботи освітніх закладів, які склались десятиліттями, а то й століттями у минулому [Крисоватий,17, с. 61].

Ситуація в нашій країні кардинально ускладнюється тим, що, починаючи із 24 лютого 2022 року, в Україні йде повномасштабна, кривава і дика, в і й н а, яку розв’язала російська федерація, здійснюючи тотальне руйнування міст і сіл, критичної інфраструктури, проводячи на нашій землі тотальний терор і геноцид українського народу. Тому сьогодні стоїть головне питання для нації – вистояти і перемогти у цій боротьбі,зберегти та укріпити власну державну незалежність.

За цих у край несприятливих умов суспільного розвитку важливо відшукати та описати оптимальні способи паритетної співпраці викладача і студентів в освітньому процесі сучасного університету, що дасть змогу останнім вийти із ЗВО компетентними фахівцями і водночас якісно підвищити рівень власного психокультурного розвитку.

**Мета дослідження:** обґрунтування психодидактичної моделі паритетної (тобто рівноправної у психосоціальному відношенні) освітньої діяльності викладача і студентів, з одного боку, на засадах критичного аналізу основних парадигм освіти, наявних в історії людства, з іншого – з орієнтацією на дотримання вимог, приципів, закономірностей і нормативів циклічно-вчинкового підходу до проєктування і втілення в життя повноцінної модульно-розвивальної взаємодії учасників професійного навчання.

Мета конкретизується у таких **завданнях** наукового пошуку:

а) висвітлити фундаментальні засновки теорії освітньої діяльності та її психодидактичні джерела, основоположення, координати;

б) охарактеризувати психологічні принципи та умови модульно-розвивальної взаємодії викладача і студентів в аудиторії, навчальному кабінеті чи лабораторії як інтегральний чинник їхньої освітньої діяльності;

в) сформулювати єдині рекомендації для науково-педагогічного персоналу і здобувачів вищої освіти щодо оптимізації психологічних умов забезпечення їх паритетної освітньої співпраці.

**Об’єкт вивчення** становить спільна освітня діяльність викладача і студентів у процесі чітко організованого, психологічно і педагогічно компетентного, професійного навчання.

**Предметом дослідження** є психодидактичні принципи, умови та засоби забезпечення паритетної освітньої діяльності викладача і студентів у часопросторі сучасного ЗВО.

**Гіпотеза дослідження:** інноваційна система модульно-розвивального навчання А.В. Фурмана у середній і вищій школі *(див. список викор. літ.)* дає змогу створити найкращі психодидактичні умови для повноцінної освітньої співдіяльності наставника і наступників, тому що першочергово керується в проєктуванні і зреалізуванні реального навчального дійства не навчальним матеріалом чи освітнім змістом, а канонічно заданим, єдиним для всіх учасників організованого навчання *психолого-педагогічним змістом*, що відмінний до кожного з восьми етапів учинково цілісної та соціально паритетної модульно-розвивальної взаємодії.

**Методи дослідження:** *теоретичні* – ідеалізації та узагальнення наявних теоретичних концепцій, педагогічних та освітніх парадигм, критичного і системного аналізу літературних джерел та наукових фактів, психодидактичного моделювання психомистецького перебігу освітнього процесу, психологічної рефлексії індекаторів паритетної освітньої діяльності викладача і студентів; *емпіричні* – психологічного спостереження, анкетування, психодидактичної експертизи, детального вичення ситуаційних емпіричних даних.

**Наукова новизна роботи** полягає у детальному висвітлення психологічних чинників, умов і похідних нормативів уможливлення розвивально інтенсивної та особистісно зорієнтованої паритетної освітньої діяльності учасників професійного навчання у просторі сучасного університету.

**Практична значущість роботи** центрується довкола головних напрацювань: для викладача сформульовані рекомендації, як у найкращий спосіб і якими психодидактичними засобами забезпечити належні умови для організації паритетної освітньої діяльності з майбутніми фахівцями; для студентів запропоновані інструктивні матеріали, практичне використання яких приводить до зміни їх психосоціальної ролі – із споживача інформації і наукових знань до їх добувача-партнера, повноцінного діяча-освітянина.

**За структурою робота** складається із вступу, двох розділів, висновків до них, загальних висновків, списку використаних джерел.

**РОЗДІЛ 1**

**ФУНДАМЕНТАЛЬНІ ЗАСНОВКИ ТЕОРІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇХ ПСИХОДИДАКТИЧНІ КООРДИНАТИ**

**1.1. Освітня діяльність людини як об'єкт психодидактичного пізнання**

Освітня діяльність особливо інтен­сивно формується в підлітковому та юнацькому віці на основі ігрової, учбової і суспільно-корисної діяль­ностей як *інтеграція вищого*, вчин­ково-громадянського, *рівня функціо­ну­вання* індивідуальної та групової *свідомості*. Проте існуюча модель навчання в середній і вищій школі (класно-урочна і лекційно-семі­нарсь­ка) не забезпечують відповідних соціально-психологічних умов для спрямування й керованого форму­вання освітньої діяльності, головним чином через те, що теоретично не висвітлюють, науково не проектують та досвідно не втілюють соціально-культурно-психологічний зміст розви­вальної взаємодії із змістом засвою­ваного матеріалу, конкретною методи­кою навчання і формами пізнавальної роботи школярів і студентів. Тому освітня діяльність функціонує сти­хійно, поза організацією актуальної навчальної практики педагогів і вихо­ванців.

За модульно-розвивальної іннова­ційної системи [1-15; 18; 21; 23-25; 30; 36-39; 42-44] освітня діяльність уперше є предметом теоретичного осмислення, наукового проектування і соціально-психологічного генезису на рівні шко­ли (ВНЗ) як соціально-культурної організації, або інституту духовного виробництва суспільства. Її основний зміст становлять чотири *сфери соці­ально-культурногодосвіду*: а) **добу­вання**  наукових знань і будь-якої, в т.ч. емпіричної, інформації про нав­колишній світ; б) **використання** здо­бутих знань, умінь і соціальних норм в актуальній і потенційній практиці життя особистості; в) **збагачення** нав­колишнього середовища, соціальної взаємодії і власного ментального дос­віду знаннями, уміннями, нормами і цінностями; г) **творення** особистістю психолого-педагогічного, навчально-предметного, методично-засобового та управлінсько-технологічного різно­видів змісту розвивальної взаємодії із соціумом й у такий спосіб пози­тивний розвиток себе і світу за зако­нами істини, добра, справедливості, свободи, гармонії, краси.

Зазначені складові-сфери форму­вання освітньої діяльності співвідно­сяться з **періодами (фазами) функ­ціонування цілісного модульно-роз­вивального процесу** [36; 39; 47], а саме: 1) *інформаційно-пізнавальний* за­безпе­чує проблемно-ситуативна тех­но­логія добування знань, за якої переважають *процеси навчання* (оди­ничне соціальних взаємин) і пошу­кова пізнавальна активність учнів і студентів; 2) *нормативно-регуля­ційний* утілюється завдяки критично-регуляційній технології нормування наукових знань і вмінь, коли пере­важають *процеси виховання* (особ­ливе) і система взаємостосунків суб’­єкт-суб’єктного та суб’єкт-об’єктного характеру; 3) *ціннісно-естетична* реалізується за допомогою вартісно-світоглядної технології поширення здобутого кожним соціально-куль­турного досвіду, котра утверджує домінування *процесів освіти* (загальне) та послідовності вчин­ковий дій над актуалізованим куль­турним змістом; 4) нарешті, *духовний період* стає можливим завдяки впро­вадженню духовно-креативної техно­ло­гії реалізації людських спромож­ностей учасників розвивальної вза­ємо­дії, коли досягається максимально повний вияв *універсумного потен­ціалу* особи через життєствердний пріоритет суб’єктивного над об’єк­тивним, духовного над матеріальним.

Вказана періодичність повнозмісто­вого розгортання освітньої діяльності у сфері інноваційної освіти не тільки ставить *культуротворення* в центр головних надзавдань неперервної соціальної зустрічі вчителя і учня, викладача і студента, а й забезпечує проходження кожним учасником основних *етапів системного само­творення його Я-концепції* на різних рівнях людського самоствердження: а) *суб’єкта* – через добування соціально-культурного досвіду і наяв­ність ідеально-практичної поведінки; б) *особистості* – шляхом нормування соціальної діяльності та набуття особ­ливих властивостей (моральність, від­повідальність тощо); в) *індивідуаль­ності* – за допомогою збагачення культурним досвідом власного Я і найближчого оточення, прийняття оригінальності та непересічності її вчинку-події; г) *універсума* – внас­лідок саморозвитку Я-духовного як внутрішньо неподільне злиття із Всес­вітом через прийняття ним однієї з таких над персональних психоформ: віри, честі, краси, істини тощо [див. 11; 31; 58].

Науково-проектно-експеримен­тальна розробка *модульно-розви­вальної інноваційної системи освіти* стала можливою завдяки обґрунту­ванню **соціально-культурної пара­дигми**, котра, на противагу інфор­маційно-пізнавальній, характери­зується демократичною відкритістю, продуктивним гуманізмом, роз­вит­ковою самодостатністю, внутрішньою діалогічністю і високим культуро­творчим потенціалом [29, с. 11–14, 25–28]. Основними її надбаннями в авторській науковій програмі є: 1) *нова світогляднадок­трина* ролі і місця освіти в націо­нальному державотворенні [15; 41, с. 60–70]; 2) *фундаментальний* соціально-психологічний експеримент [12; 20; 49; 52]; 3) *науковий про­єкт* модульно-розвивального навчан­ня [42; 59; 63]; 4) *теорія освітньої діяльності* [29; 32-34; 47]; 5) *психодидактика* [46].

При цьому теорія освітньої діяль­ності характеризується нами як *мета­теорія*, тому що, *по-перше,* виходить за межі конкретного експеримен­тального досвіду у формуванні учбо­вої, навчальної чи виховної (педаго­гічної) діяльностей та стосується широких світоглядних питань життє­функціонування сфери національної освіти; *по-друге*, досліджує концеп­туальні здобутки, пояснювальні можли­вості та інтеграційні обмеження інших, найбільш відомих психо­дидактичних теорій через своєрідність бачення людини, освітнього процесу і суспільства загалом; *по-третє*, розглядає взаємозв’язок гуманітарних наук (щонайперше соціології, ди­дактики і психології) із філософією та іншими формами суспільної сві­домості (релігія, мистецтво, культура, право тощо), зважаючи водночас на тип суспільного устрою, природу українського менталітету, особливості історичного становлення рідної куль­тури та етнонаціонального світорозу­міння; *по-четверте,* обстоює найвищий рівень теоретизації, на якому тільки й можливе пере­осмис­лення системи понять і положень сучасної психолого-педагогічної нау­ки; *по-п’яте,* обґрунтовує структуру соціопсиходидактичного знання, його культурно-історичні форми трансфор­мації у соціальні норми і загально­людські цінності; *по-шосте*, виявляє методи, способи і моделі раціональної організації освітянського досвіду і теоретичного осмислення актуальної дошкільної, шкільної, ЗВО і післядипломної практики; *по-сьоме,* висвітлює межі запровадження ін­новаційних теорій, концепцій, під­ходів, проектів і про­грам та відпо­відає на запитання щодо їх несупереч­ливості, повноти, достовірності, само­достатності; *по-восьме,* актуалізує донині неймовірно широке проблемне поле сучасної навчально-виховно-освітньої діяльності, передусім роз­кри­ваючи взаємозв’язок у системах “людина – соціум”, “навчання – розвиток”, “дорослий – дитина”, “особистість – група”, “знання – поведінка” та ін.; *по-дев’яте,* онто­генетично поєднує взаємозалежний розвій основоположних культурних універсалій (свобода, розум, добро, краса, мудрість тощо); й нарешті, *по-десяте,* вивчає закономірності і механізми розвитку, функціонування та управління соціально-психологіч­ного пізнання у сфері освіти.

Отже, у науковій школі А.В. Фурманаосвітня діяльність уперше обґрунтовується як склад­на *теоретична система*, що пояснює дію основних механізмів культурної з’яви людини як суб’єкта, особис­тості, індивідуальності та універсуму під час проживання кожним учас­ником інноваційного навчання пов­ного функціонального циклу модуль­но-розвивального процесу – *зану­рення івивільнення*, а також розкри­ває принципи і закономірності групо­вого та індивідуального творення соціально-культурно-психологічного змісту кращого етнонаціонального досвіду (корисні предмети і наукові знання, добрі взаємостосунки і норми-правила, духовні продукти та особис­тісні вартості тощо). Подається методо­логічне обґрунтування освіт­ньої діяльності як метатеорії, *по-перше*, на трьох рівнях розгляду засад достовірності науки (теоре­тичний, методологічний, філософсь­кий); *по-друге*, на тлі наукових здобутків теорій навчальної, учбової і педагогічної діяльності; *по-третє*, на основі визначення самобутньої низки світоглядних універсалій нової теорсистеми (ідеї, принципи, канони, категорії); *по-четверте*, на змістовому фундаменті актуалізації повного спектру соціокультурних форм презентації у процесі навчання загальнолюдського досвіду (добу­вання знань – самопізнання, збага­чення майстерності – самоповага, поширення доброчинності – само­ствердження, творення довкілля, взаємин і власного Я - самореалі­зація), і, *по-п’яте*, з перспективою досягнення кожним основних соці­ально-психологічних рівнів освіче­ності (гуманітарна і практична грамот­ність, теоретична і проектна підготовленість, інтелектуальна і мо­рально-етична компетентність, ситуа­тивна і вчинкова вихованість). У такий спосіб визначається **мета** пропо­нованої теорії – забезпечити розу­міння освітньої діяльності в історично різних формах її функціонування, котрі освітньоорганізуються в *реаль­но-ідеальний простір* відмінного соціально-культурно-психологічного змісту, який і забезпечує на індиві­дуальному і груповому рівнях реалі­зацію ментального потенціалу учас­ників соціальної життєактивності (поведінка, діяльність, спілкування, вчиняння).

**1.2. Основні парадигми освіти та визначання їх переваг, упущень і перспектив розвитку.**

Довідкова та енциклопедична література характеризу­ється розмаїттям підходів щодо трактування понять ”педагогічна парадигма” і “парадигма освіти”. Перше інтерпретується як: 1) су­куп­ність теоретичних, методологічних та інших настановлень, прийнятих науковою педагогіч­ною спільнотою на кожному етапі розвитку педагогіки, котрими керуються як зразком (мо­деллю, стандартом) при вирішенні педаго­гіч­них проблем; певний набір приписів (регу­лятивів) (Г.М. Коджаспірова, А.Ю. Коджаспі­ров); 2) усталена, світоглядно узвичаєна мо­дель-стандарт вирішення певного класу педаго­гічних завдань (М.Ю. Олешків, В.М. Уваров). Друге науковці розуміють як: 1) про­відний підхід до відбору змісту, форм органі­за­ції освіти, спосіб навчання і виховання (Б. Бі­тінас); 2) сукупність ключових понять, поло­жень та ідей, які визнані педагогічною гро­мадськістю в конкретний історичний період і становлять методологічну основу наукових досліджень; 3) вихідну концептуальну схему, модель постановки проблем та їх вирішення у сфері освіти (Н.А. Шмирьова, М.І. Губанова, З.В. Крецан).

Різнобічно підходять до розкриття змісту зазначених понять і самі педагоги. Приміром, Є.В. Бондаревська та С.В. Кульнєвич стверд­жують, що педагогічна парадигма – це уста­лений, узвичаєний погляд, певний стандарт, взірець у вирішенні освітніх і дослідницьких завдань; І.А. Колесникова вводить дане поняття для характеристики типологічних особ­ливостей і смислових меж існування суб’єкта педагогічної діяльності у просторі професійного буття; Н. Дем’яненко трак­тує педагогічну парадигму як “сукупність теоретичних та методологічних підходів, що визначають систему освіти, втілювану в науці й на практиці на конкретному історичному етапі”, ототожнюючи її з моделлю певної освітньої системи. Фундаментально проблема педагогічних парадигм, як зазначає І.М. Осмоловська, розглядається у збірнику наукових статей “Парадигмальний підхід до вивчення історико-педагогічного процесу” за редакцією Г.Б. Корнетова і В.Г Безрогова. Спочатку автори використовують термін “нау­ково-педагогічна парадигма” і розуміють його теоретичні положення, що дозволяють фор­мувати й практично втілювати цілісні моделі освіти, принципові для науково-педагогічної спільноти вчених-практиків і вчителів-но­ваторів. У цьому контексті парадигма постає передусім як наукова теорія чи концепція. Далі науковці вживають дефініцію “педагогічна па­радигма освіти”, трактуючи останню як су­купність стійких, повторюваних, сенсотвірних характеристик, які визначають сутнісні особ­ли­вості схем теоретичної й практичної педаго­гічної діяльності і взаємодії в освіті, причому незалежно від ступеня і форм рефлексії.

Понятійний формат освітньої парадигми більшістю дослідників визначається як основа, ідея, підхід до проектування освітніх систем, базова модель або стратегія освіти. Зо­крема, В.С. Безрукова пише, що “...парадигма в освіті – це знання про побудову педагогічного процесу, що прийняті педагогічним співтова­риством як істина”. С.А. Смірнов розуміє останню як певний спосіб існування культури й усередині неї як форму і спосіб відтворення людиною власних вроджених життєвих ресур­сів, адже освітня парадигма, котра укорінена в онтології людини, – це не просто метод навчання у школі, а тип буття і мислення, що панує в той чи інший період життєдіяльності особи. Дану тезу підтримує і А.Г. Бермус, зазначаючи, що концепція “парадигми освіти” все частіше постає як універсальний онтоло­гічний об’єкт, у характеристиці котрого узагаль­нюються найважливіші елементи і відношення багатьох педагогічних теорій і систем. За твердженням Є.А. Пінчука, освітня парадигма –це спосіб діяльності конкретної освітянської спільноти в конкретну епоху, чи, за визначен­ням І.Б. Романенко, “модель, зразок поста­новки освітніх завдань у широкому соціокуль­турному аспекті, що має інваріантний зміст і спрямованість на тлі історичних умов, що змінюються”.

Відтак парадигмальної чіткості в науковому осмисленні сучасного освітнього простору не встановлено. Залишається незрозумілим, задля чого потрібно освітні підходи, моделі, системи зводити до парадигм, адже тоді втра­чаються межі застосування кожного поняття, його специфіка. За такого специфічного парадигмального накопичення на рубежі сто­літь виникає ситуація явної парадигмальної надлишковості і навіть засміченості сфери соціогуманітарного знання, оскільки далеко не всі парадигмальні конструкції відповідають критеріальному набору складових парадигми – як виокремлених Т. Куном, так і узагальне­них вітчизняними науковцями на базі новітніх здобутків загальнонаукової методології [див. 3; 19]. Вочевидь утруднює соціогуманітарне піз­нання не лише наявність неузгодженої мно­жини парадигм в освітньому просторі, а й “від­сутність єдиних принципів їх впорядкування, методології осмислення цієї множини”. В будь-якому разі, як справедливо відмі­чає А.В. Фурман, “на початку ХХІ століття реально постала проблема методологічного розме­жу­вання парадигм і псевдопарадигм” та обґрунтування метапарадигмальних досліджень.

Для подальшої характеристики піднятої у дослідженні тематики передусім доречно з’ясувати зв’язок понять “педагогіка” й “осві­та”. Педагогіка, на думку В.О. Огнев’юка, як “соціальна наука, зосереджена на теорії та закономірностях навчання, виховання і соці­алі­зації людини, а відтак не спроможна охо­пити всю сферу освіти, її цілісний онтофеноме­нальний формат та закономірності розвитку цієї сфери”. Традиційна модель освіти, цілеспрямована на передачу необхідних знань, умінь, навичок, втрачає нині свою перспективність. Сучасна освіта, переко­наний В.Г. Кремень, – це поле комплексних досліджень, міждисциплінарного підходу і сис­темного аналізу, оскільки вона є складносис­темним об’єктом, як до складних системних належать її основні проблемні ситуації”. На жаль, у педагогіці гостро бракує метасистемних теорій, натомість, як підкреслює В.І. Луговий, домінують емпіричні висновки. Один із критичних наслідків цієї ситуації – відсутність зв’язної системи взаємоузгоджених однознач­них понять і категорій педагогічної науки, що віддаляє її від відповідності критеріям власне науки. Дослідники педагогіки ніби змагаються в авторських визначеннях основоположних педагогічних понять. Справді, до цього часу немає згоди, скажімо, стосовно того, що є “освіта”, “навчання”, “виховання”. У резуль­таті кожне з цих понять має множину інтер­претацій (нерідко протилежних: наприклад, від охоплення освіти вихованням до, навпаки, включення виховання в освіту), або відбувається значеннєво-смислове ототожнення їх змісту.

Узагальнення творчого доробку представни­ків педагогічної науки показало, що протягом останніх років різними авторами запропоно­вані абсолютно різні класифікації парадигм. Спочатку, як підкреслюють Є.Н Шиянов і Н.Б. Ромаєва, зусилля вчених концентру­валися на описі традиційної та гуманістичної педагогічних парадигм: імперативної і гуман­ної (Ш.А. Амонашвілі), нормативно-форму­вальної і гуманістичної (Л.А. Байкова), фор­му­вальної й особистісно зорієнтованої (E.В. Бон­даревська, С.В. Кульневич), когнітивної та особистісної (Е.А. Ямбург), особистісногальму­вальної та особистісно розвивальної (Є.Н. Ши­янов), “педагогіки необхідності” і “педагогіки свободи” (О.С. Газман), особистісно відчуженої й особистісно центрованої освіти (Е.Н. Гу­синський, Ю.І. Турчанинова) тощо. Надалі вченими робляться спроби відійти від дихото­мії та описати педагогічні моделі за іншими критеріями. Зокрема, І.А. Колесникова визна­чила три педагогічні парадигми, поклавши в їх основу якість сприйняття учителем педаго­гічних об’єктів, розуміння їх сутності, побу­дову освітнього процесу: науково-техно­кра­тичну, гуманітарну та езотеричну. Г.Б. Кор­нетов вважає, що педагогічна типологія базових моделей освітнього процесу, котра враховує джерела та способи постановки цілей виховання і навчання, а також характер пе­дагогічної взаємодії, дозволяє охопити прак­тич­но все реальне історичне різноманіття способів організації виховання і навчання. Відповідно ним виділені три типи освітнього процесу, які оприявнені парадигмами педа­гогіки авторитету, маніпуляції та підтримки. В.Я. Пилиповський, аналізуючи світовий педагогічний досвід, описує три основні моделі – традиціоналістсько-консервативну, раціо­налістичну та гуманістичну (феноменологіч­ну). В.М. Розін також виокремлює по­няття наукової парадигми в освіті у вигляді тріади, а саме: природничу (традиційну, кла­сичну, експериментальну), технічну та гумані­тар­ну, а у дослідженні А.П. Валицької пропону­ються ліберально-раціоналістична, культуро­цент­рична і глобально-історична парадигми.

Українська дослідниця К.В. Яресько ви­ділила чотири основні парадигми в сучасній педагогічній науці: знаннєва, технократична, культурологічна та гуманістична, а у працях Х.Г. Тхагапсоєва окреслюється ідея постання нового типу освіти – проектно-естетичної парадигми, що поєднує позитивні особливості консервативно-просвітницького, ліберально-раціоналістичного та гуманістично-феноменологічного парадигмальних варіантів. Згідно з іншими, більш пізніми підхода­ми, у сучасному освітньому просторі обґрун­товується синхронічне існування п’яти і більше базових парадигм: а) соціоцентрична, натуро­центрична, антропоцентрична, класична та не­класична, парадигма традицій, технократична, гуманітарна, екогуманітарна, традиціоналіст­сь­ко-консервативна, раціоналістична, неогума­ністична (феноменологічна), холістична, гума­ністична (антропоцентрична) (Горбунова Л.Н.); б) ЗУНівська, когнітивна, гуманістична, прагматична, “парадигма здорового глузду” (І.С. Сергєєв); в) історично вироджені, соцієтальні, традиційні педагогічні, людино зорієнтовані (антропологічні) і гуманістичні (А.І Павленко, Т.Н. Попова); г) знаннєва, культурологічна, технократична, гуманістич­на, соцієтарна, людино зорієнтована (антропо­логічна), педоцентрична, дитиноцентрична (Н.В. Бордовська і А.А. Реан); д) езотерична, калокагативна, догматичного навчання, пояс­нювально-ілюстративного навчання, адаптив­ного навчання, розвивального навчання, культурологічна (В.С. Безрукова). Вітчизняні представники філософсько-педаго­гічної думки та освітньої практики обґрунто­вують й інші освітні парадигми на початку ХХІ століття, серед яких: ноосферна парадигма (Н.В. Маслова) і парадигма ноосферної освіти (Г.С. Цехмістрова); парадигма інноваційної освіти (І. Гавриш); парадигма відкритої освіти (В.Ю. Биков); парадигма глобальної освіти (В.О. Огнев’юк); синергетична парадигма (Л.М. Ляшенко, А.В. Євтодюк); філософсько-освітня парадигма (М.І. Романенко), інте­гральна педагогічна парадигма (О.В Вознюк).

Таким чином, висновуємо, що згідно з описаними класифікаціями виокремлюється велика кількість педагогічних парадигм. Метою ж нашої наукової розвідки постає спроба виділити й охарактеризувати *основні парадигми освіти,* котрі б пояснювали освіту і як соціальний інститут, і як сферу духовного виробництва. При цьому методоло­гіч­ною ви­могою тут є опертя на чітко визначе­ну структуру парадигми (за концепцією Т. Куна) як взаємо­доповнення основних параметрів-приписів: 1) цілі, настановлення і цінності; 2) коло проблем і методів їх розв’язання; 3) на­бори передумов і 4) дисциплінарна матриця. Саме останні є “тими ознаками, на основі яких можна здійснити теоретичну аргументацію, скористатися ними як засобом чи мірилом оцінки й у такий спосіб обґрунтувати істинність та новизну будь-якого наукового положення”.

Зважаючи на вищевикладене, за теорією освітньої діяльності А.В. Фурмана доречно й науково виправдано говорити про чотири основні парадигми освіти в історії людства: 1) науково-технократичну, 2) езотеричну, 3) гу­манітарну та 4) віта культурну. За основоположним змістом *перша* співвідно­ситься із сцієнтистською (Я.А. Коменський), просвітницькою (Х.Г. Тхагапсоєв), автори­тарно-імперативною (Ш.О. Амонашвілі), тра­диційно інформаційною (Є.В. Бондаревська), соціоцентричною (І.А. Зязюн, Г.М. Сагач), адаптаційною (В.К. Корсак), епістемологіч­ною (П.Г. Щедровицький), пізнавально-трансляційною (А.В. Фурман), когнітивною (Є.А. Ямбург) та іншими аналогічними пара­диг­мами, узагальнює здобутий науково-методо­логічний матеріал на новому, системно-іє­рар­хічному, рівні осмислення. При цьому наступ­ник, як об’єкт безперервного педагогічного впливу та виконавець чітко визначених соці­альних функцій, покликаний засвоювати і відтворювати наукові знання у зовні заданій методичній послідовності під девізом: *“знання – сила!”,* орієнтуючись на еталон, ідеал та нор­ма­тиви, за якими звіряються його підготовка, вихованість, освіченість.

Певною мірою відсторонено від вищеназ­ваної обґрунтовується І.О. Колесниковою*езотерична* парадигма, що опрацьована упро­довж віків у східноазіатській традиції освіт­нього та філософського практикування. Її мета – пошук і підготовка Учня як носія потаємного при­хованого досвіду, освяченої мудрості, кот­рий спроможний усвідомлювати всі речі за один раз, подібно спалаху блискавки, а під наставницьким впливом Учителя він йде і приєд­нується до незмінної, вічної Істини, змінює свої людські якості під девізом: *“усвідомлення – сила!”.* Вказана парадигма посідає в історії та культурі людства особливе місце і, на наш погляд, самодостатньо відповідає усім основ­ним пара­дигмальним параметрам*.*

Третя парадигма змістовно обіймає різно­аспектний матеріал, що позначається коренем *“гуман”* (гуманна, гуманістична, гуманітарна, гуманізації освіти) і назвами “підтримувальна” (Г.Б. Конетов), “природовідповідна” (В.В. Ку­марін), “критично-креативна” (В.К. Корсак), “проектно-естетична” (Х.Г. Тхагапсоєв), “особистісна” (Є.А. Ямбург), “суб’єктивності” (В.А. Петровський)*.* Її основна мета – педаго­гічне плекання гуманної особистості, яка не лише споживає культурні цінності, а й примножує їх, і, щонайголовніше, сама постає самоцінним суб’єктом суспільного розвитку, а не його чин­ником чи засобом, у постійному діалозі й полі­лозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-смисло­вої рівності під девізом: *“пізнання – сила!”.*

*Вітакультурна* парадигма (А.В. Фурман) інтегрує здобутки своїх попередниць, тобто не тільки переносить окремі цінності, норми, ме­тоди і техніки дослідження із відомих тео­ре­тичних систем, а й задіює висновки і наслідки різних концепцій і теорій для пояснення, прогно­зування і проектування відомих та нових експериментальних даних у царині педагогіки і сфері освіти загалом. Окрім того, вводиться низка новітніх *культурних універсалій* як основа понятійно-категорійного кодування найскладніших явищ дійсності (Дім, кові­тальна спільнота, культурне тіло, духовна аура суспільства), котрі об’єднані своєрідним синте­зом культури і життя, праці і суспільства. Відтак учень постає як професійний освітянин, тобто як учасник організованого *культуротворення,* котре здійснюється у паритетній співдіяльності та розвивальній взаємодії з учителем та іншими учнями і спричиняє його саморозвиток як суб’єкта, особистості, індивідуальності та уні­версума під девізом: *“творення – сила!”.*

**Висновки до розділу 1**

**1.**Теорія освітньої діяльності (А.В. Фурман, О.Є. Фурман (Гуменюк), А.І. Крисоватий та ін.) характеризується як *метатеорія*, тому що:

*по-перше,* виходить за межі конкретного експериментального досвіду у формуванні учбової, навчальної чи виховної (педагогічної) діяльностей та стосується широких світоглядних питань життєфункціонування сфери національної освіти;

*по-друге*, досліджує концептуальні здобутки, пояснювальні можливості та інтеграційні обмеження інших, найбільш відомих психодидактичних теорій через своєрідність бачення людини, освітнього процесу і суспільства загалом;

*по-третє*, розглядає взаємозв’язок гуманітарних наук (щонайперше соціології, дидактики і психології) із філософією та іншими формами суспільної свідомості (релігія, мистецтво, культура, право тощо), зважаючи водночас на тип суспільного устрою, природу українського менталітету, особливості історичного становлення рідної культури та етнонаціонального світорозуміння;

*по-четверте,* обстоює найвищий рівень теоретизації, на якому тільки й можливе переосмислення системи понять і положень сучасної психолого-педагогічної науки;

*по-п’яте,* обґрунтовує структуру соціопсиходидактичного знання, його культурно-історичні форми трансформації у соціальні норми і загальнолюдські цінності;

*по-шосте*, виявляє методи, способи і моделі раціональної організації освітянського досвіду і теоретичного осмислення актуальної дошкільної, шкільної, ЗВО і післядипломної практики;

*по-сьоме,* висвітлює межі запровадження інноваційних теорій, концепцій, підходів, проєктів і про­грам та відповідає на запитання щодо їх несуперечливості, повноти, достовірності, самодостатності;

*по-восьме,* актуалізує донині неімовірно широке проблемне поле сучасної навчально-виховно-освітньої діяльності, передусім розкриваючи взаємозв’язок у системах “людина – соціум”, “навчання – розвиток”, “дорослий – дитина”, особистість – група”, “знання – поведінка” та ін.;

*по-дев’яте,* онтогенетично поєднує взаємозалежний розвій основоположних культурних універсалій (свобода, розум, добро, краса, мудрість тощо); й нарешті,

*по-десяте,* вивчає закономірності і механізми розвитку, функціонування та управління соціально-психологічного пізнання у сфері освіти.

**2.**До основних парадигм в історії людства, за теорією проф. А.В. Фурмана [29, с. 82], належать такі:

1 – науково-технократична, або сцієнтистська парадигма: учень – об’єкт безперервного педагогічного впливу та виконавець чітко визначених соціальних функцій, котрий покликаний засвоювати і відтворювати наукові знання в зовні заданій методичній послідовності під девізом: «знання – сила!»;

2 – езотерична парадигма: учень – генератор і творець потаємної Мудрості, орган інформаційної взаємодії із Всесвітом, котрий під охоронним впливом Учителя йде і приєднується до незмінної, вічної Істини, змінює свої людські якості під девізом: «усвідомлення – сила!»;

3 – гуманітарна парадигма: учень – суб’єкт пізнання і соціальної взаємодії, котрий оволодіває багатозначною істиною, стає гуманною особистістю-громадянином у постійному діалозі й полілозі з педагогом у ситуації їхньої вартісно-смислової рівності та під девізом: «пізнання – сила!»;

4 – вітакультурна парадигма: учень – професійний освітянин, тобто учасник організованого культуротворення, котре здійснюється у паритетній співдільності та розвивальній взаємодії з учителем та іншими учнями і спричинює його саморозвиток як суб’єкта, особистості, індивідуальності та універсумапід девізом: «творення – сила!».

**3.** Значно ширшими пояснювальними і проєктними можливостями в перс­пективі створення міждисциплінарної теорії освітньої діяльності характери­зується пропонована українськими науковцями (А.В. Фурман і школа)*методологічна модель взаємодії основних механізмів культурної з’яви людини* як суб’єкта, особистості, індивіду­альності та універсуму – **занурення** і **вивільнення**. Їх суть полягає в тому, що особа неперервно проникає в численні, різноаспектні і багато­ка­нальні, пласти актуального соціально-культурного простору, в якому перебуває протягом усього життєвого шляху, й цілком закономірно прони­кається його змістом, наповненням, особливостями і, через засоби соці­альної взаємодії, суспільного й осо­бис­тісного розуміння, стає цивіліза­ційно компетентною особою-грома­дянином. Але занурюючись і постійно збагачуючись внутрішньо, він все більше виявляє у власному мен­таль­ному досвіді наявність опор, засобів і по­тенцій для психологічного вивіль­нення від фізичного оточення, тво­рення свого духовного світу і гуман­ного довкілля, нарешті, повноцінної реалізації того найкращого, що закла­дене у його психіці як від природи, так і від соціуму.

**4.**Універсальною культурно-історич­ною формою екзистенційного поєд­нання зазначених основоположних соціально-психологічних механізмів розвитку особи як суб’єкта, осо­бис­тості, індивідуальності та універсуму є **соціальне порозуміння** між викладачем і студенською групою. По-перше, таке розуміння – це *іманентна здат­ність* людини розумної і творчої вникнути, з’ясувати, прийняти та відрефлексувати ситуацію, задум, значення, смисл під час взаємодії із соціумом та реалістично співвіднести поведінку-діяльність інших осіб з актуальними і потенційними змінами оточення; по-друге, – це *особливий ментальний стан* розвиткового взаємодоповнення інтуїції і свідо­мості, коли суб’єкт щось внутрішньо осягнув, дійшов висновку і впевне­ності, що його аргументації-уявлення є еквівалентними формі і змісту певного соціального об’єкта, зовніш­нього впливу, або вчинкової актив­ності інших індивідів.

**5.** Теорія освітньої діяльності, що запропонована українськими вченими, знаменує становлення **нової методологеми,**тобто:

*по-перше,* уможливлює переосмис­лення ви­токів всезагальних форм продук­тив­ної творчості своїх поперед­ниць у сфері освіти;

*по-друге,* здійс­нює по­двійну, власне філософську, рефлек­сію науково-методологічних знань про: а) об’єкт педагогічної діяльності і б) саму цю діяльність та породжене нею мислення і світо­ба­чення;

*по-третє,* враховує множин­ність різних підходів щодо суспільно органі­зо­ваного освітнього процесу і створює цілісну композицію із знань різної міри теоретичного уза­галь­нення, емпіричної достовірності і філо­софської прорефлексованості;

*по-четверте,* бере в методологічних оцінках складнофункціональну освіт­ню діяльність *об’єктивно й водночас предметно,* тобто разом з уявленнями про її формоутворення і формовияв­лення у системі сучасної культури;

*по-п’яте,* створює нові моделі, проєкти, технології і засоби, які в сукупності задають *ментально-кано­нічний і воднораз реально-ідеальний простір* етнонаціональної культури як особливе інтерсуб’єктивне поле людської життєактивності поколінь в основних формах – надбіологічних програмах поведінки, діяльності, спілку­вання і вчиняння.

**РОЗДІЛ 2**

**ПСИХОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ МОДУЛЬНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ВИКЛАДАЧА І СТУДЕНТІВ ЯК ІНТЕГРАЛЬНИЙ ЧИННИК ПАРИТЕТНОСТІ ЇХНЬОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

**2.1. Періоди та етапи розвитку паритетної освітньої діяльності як об’єкт психосоціального пізнання**

Проходження учнем (студентом) навчального курсу має здійснюватися у *формі соціально-психологічного занурення* в зафіксований цим курсом фрагмент соціально-культурного досвіду. Тоді має місце своєрідна суб’єктна трансформація зовнішніх (культурних) засобів цього досвіду (передусім знань, умінь, норм, цін­ностей) шляхом діяльнісно-вчинкової причетності особистості до персоніфі­кованої реактуалізації його під час спільної освітньої діяльності у внут­рішні надбання її ментальної інди­віду­альності. Це явище-процес і назване нами зануренням, яке щонайперше здійснюється в соці­альній організації за допомогою мови і мовлення як найбільш універсально-опосередкованих способів культур­ного зростання людини.

Соціально-психологічне занурення – це не лише основний механізм культурного розвитку особи, а й *чин­ник розгортання навчального розу­міння*. І чим глибше учень вникає у значення, смисли і теоретичні сутності навчальної дисципліни, тим доско­налішою за обсягом, структурою і функціональною цілісністю стає його розуміннєва активність. Водночас наявне обопільне спричинення в розвитку цих явищ: не тільки процеси занурення обумовлюють процеси внутрішнього і зовнішнього розу­міння, а й перебіг останніх безпосе­редньо впливає на ефективність до­бування, збагачення, поширення й особистісного творення етнонаціо­нального досвіду за модульно-розви­вального навчання.

Закономірністю психосоціального розвитку під час організованої освіт­ньої діяльності особистості є те, що здійснюється її поетапне занурення в соціально-культурний зміст навчаль­ного курсу в контексті розгортання тенденцій до внутрішнього вивіль­нення. Перший етап характеризується *пізнавальною поінформованістю*, яка створює фактологічну базу наступної осмисленої мислеактивності, де при­родно переважають процеси пам’яті і научіння; другий вирізняється зміс­товною *мисленнєвою діяльністю*, в якій учень набуває статусу повно­цінного суб’єкта учіння; третій акту­алізується як *внутрішнє прийняття* особистістю оточення і себе в ньому, але не стільки пізнавальними засо­бами, скільки афективними (пере­живання, інсайт, катарсис), коли перед учнем немов відкривається світ і водночас він сам відкритий для нього; четвертий утворюється за переважання *глибинно-антиципую­чого осягнення* досвіду за допомогою уяви, фантазії, уявлювання й резуль­та­тивно забезпечується стратегічним передбаченням розвитку подій, або докладним мисленнєвим сценарієм (проектом) здійснення великих зав­дань; п’ятий уможливлюється тільки в освітній діяльності творчих особис­тостей, оскільки окреслює найвищі рівні практичного втілення *духовного розуміння* – спонтанно-креативне тво­рення культурного досвіду за зако­нами людської мудрості.

Модульно-розвивальна система реалі­зує *структурно-функціональну модель* соціального розуміння, відпо­відно до якої проходження вчителем і учнем навчального курсу організову­ється у дві фази – як інтелектуальне і духовне розуміння, які диферен­ціюються на сукупність процесів мислен­нєвого відтворення особис­тістю зовнішнього і внутрішнього світу – сенсорно-інформаційних, пізнавальних, мотиваційно-вольових, емоційно-антиципуючих і духовно-креативних, що й спричинюють глибинне осягнення значень, смислів, змісту. При цьому соціальне розу­міння становить необхідну умову і водночас продукт спілкування та спільної освітньої діяльності учас­ників навчання, які у взаємодопов­ненні забезпечують проходження кожним *п’яти рівнів особистісного розуміння,* предметом якого є різні ступені-механізми внутрішнього прий­няття соціально-культурного досвіду – сприйняття, добування, збагачення, поширення, творення. У такий поліпроцесний спосіб організу­ється модульно-розвивальна система як завершений цикл розвивальної *взаємодії* вчителя і учня, яка опти­мізує їхній психосоціальний розви­ток, у т. ч. зростання розумового і духовного потенціалу.

Розгортання процесів соціального розуміння за інноваційної системи освіти здійснюється в актах внут­рішньо-зовнішньої мови-мовлення учня, виявляючи мотиви, цілі, зміст адресованої йому інформації, дії, енергії. Тому в основі такого розу­міння завжди знаходиться доцільне (практичне, уявне чи мисленнєве) перетворення предмета потреби, яке «співвідноситься із загальним смис­лом перетворення». Водночас соці­аль­но орієнтована *розуміннєва діяль­ність* – це специфічно ментальний стан свідомості, коли особа усвідо­мила, дійшла висновку, набула впев­неності, що її висновки-аргумен­тації-уявлення є еквівалентними формі і змісту того чи іншого об’єкта-пред­мета, дії-впливу, або ж регулюють поведінку інших людей. Поступальний рух вищих рівнів (механізми, способи, форми) соціального розу­міння, розпочинаючись фактологіч­ним і завершуючись екзистенційним, забезпечує: а) смислове проникання у сутність предметів, б) особливий ментально-мисленнєвий стан суб’єкта розуміння, в) інтимне прийняття пред­мета (об’єкта) розуміння у злагоді з ним, тобто його включення у власне співбуття, г) виникнення і формування у свідомості освітньої діяльності і соціального мислення. На вершині соціального розуміння – *цілеспрямованетворення* особистістю духовних потреб і вчинків, етнонаціо­нального і власного ментального досвіду за законами істини, добра, краси, гармонії, вічності.

Отже, за модульно-розвивальної системи освітній процес органі­зується за закономірностями соціаль­ного розуміння як:

а) з а г а л ь н е – це соціально організований перехід індивіда від буденних, генетично первинних форм розуміння (так званого розуміння в бутті, яке наслідується у перші роки його життя) до високопізнавального розуміння буття і власного Я у ньому, найвищими рівнями (формами) якого є уявно-антиципуюче і духовно-креа­тивне розуміння;

б) о с о б л и в е – це спільна проблемно-діалогічна активність викладача і студентів, що спрямована на формування в обох взаємодіючих сторін цілісності світо- і авто­розуміння; основні ознаки цієї цілісності: а) конкретність (за Геге­лем – єдність різного), б) визначе­ність (скінченність, обмеженість цілого), в) системність (упорядкова­ність, структурність), г) здатність до саморозвитку (розвитку, дозрівання, засвоєння, кристалізації, самоактуалі­зації тощо);

в) о д и н и ч н о г о – зовні оптимізоване суб’єктно-особистісне продукування за допомогою наявних психосоціальних засобів онтологічних моделей-інваріантів духовно-прак­тичного буття особи, що спричинює до розвитку і прискореного зростання її конструктивних людських потенцій, здібностей, активності, вчинків, творчості.

Істотна відмінність модульно-роз­ви­вального циклу від традиційного навчально-виховного процесу полягає не тільки в альтернативній організації стратегії, тактики і техніки викла­дання розділів і тем навчального курсу, коли враховуються глибинні соціально-психологічні законо­мір­ності і механізми цілісного функціо­ну­вання навчального модуля як єдності розвивальної взаємодії вчителя і учнів, викладача і студентів, їхньої паритетної освітньої спів­діяльності і психічної активності та самоактивності кожного у творенні культурного досвіду. Інноваційна освітня модель реалізує досконаліший *соціальний механізм системного впливу навчання* (оточення) *на особистість*: якщо класно-урочна чи лекційно-семінарська система, розви­ваючи ідею присвоєння індивідом куль­турних надбань людства, керу­ється закономірностями інтеріоризації та екстеріоризації, то модульно-роз­вивальна обґрунтовує та обстоює закони і принципи таких універ­сальних соціально-психологічних про­цесів, як *занурення* особи у куль­турно-історичні пласти загально­людського досвіду і *вивільнення* її від деструктивних обмежень та впливів довкілля, які в діалектичній єдності й сприяють самореалізації Я.

Природно, що на противагу фено­мена і факту *засвоєння* (знань і вмінь), які становлять основний зміст учбової діяльності і водночас визна­чаються її будовою і рівнем, у теорії освітньої діяльності досліджується, проектується і практикується таке складне явище як *творення*. **Творення** *(рос. – созидание)* – соці­ально-психологічна духовно-прак­тична активність особи, групи, ко­лективу, яка становить основний зміст освітньої діяльності і визначається [див. 6–8; 33; 54–59]:

– організаційним кліматом ЗОШ ЗВО як інституту духовного виробництва знань, умінь, норм і цінностей, дос­віду соціальної взаємодії;

– соціально-культурно-психоло­гічним змістом співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів;

– базовими механізмами творення – добування, збагачення і поширення соціально-культурного досвіду кож­ною особистістю;

– формами, рівнем і механізмами соціального розуміння учасниками освітнього процесу своєї соціально-культурної місії (покликання, над­завдання) у навчанні;

– соціально-психологічним просто­ром актуальної та потенційної розви­вальної взаємодії педагога і вихо­ванців;

– паритетними умовами ділового, інформаційного, психологічного і духовного обмінів учасників нав­чання;

– полівмотивованою внутрішньою активністю і самоактивністю особис­тості, які у взаємодоповненні визна­чають ефективність розгортання про­цесів її психосоціального зростання та індивідуального саморозвитку.

У теорії освітньої діяльності визна­чені й експериментально підтверджені не тільки соціально-психологічні умови розгортання *процесів мо­дульно-розвивального культуро­творення,* а й детально обґрун­тована модель *самотворення Я-кон­цепції* особи залежно від: а) іннова­ційних періодів цілісного модульно-розвивального оргциклу; б) послі­довності психомистецьких технологій безперервної розвивальної взаємодії у класі чи аудиторії; в) механізмів перебігу вчинків (ситуація – пове­дінка, мотивація – діяльність, дія – вчинок-подія, післядія – рефлексія); г) окремої актуалізованої ієрархії соціальних установок та Я-структур [11; 31; 53].

Високий евристичний потенціал задачного підходу у вітчизняній психології дає підстави стверджувати, що основ­ним концептуальним конструктом (буденно – одиницею, або клітинкою) освітньої діяльності є *освітня задача* як єдність:

а) соціально-культурних умов пари­тетної співдіяльності вчителя і учнів, викладача і студентів;

б) предмета творення (сприймання, добування, осмислення, нормування, збагачення, поширення, рефлексу­вання, самотворення), який має подвійну природу, зважаючи на поєднання зовнішньої і внутрішньої продуктивності дій і вчинків (ство­рення речей і соціальних подій та новоутворення у внутрішньому світі особистості);

в) вимоги конструктивно змінити (розширити, збагатити тощо) взаємо­дію особистості і соціуму, а відтак культурно вдосконалити обидві взаємо­діючі сторони.

Освітня задача – це постановка і розв’язання учнями чи студентами під керівництвом учителя або викладача задач у процесі проходження конкрет­ного модульно-розвивального циклу, який спричинює виникнення джерел (особистісна невизначеність, ін­те­лекту­альне утруднення, смислова суперечність) та форм проблемності (задача, запитання, проблема, діалог, конфліктна ситуація тощо) і при­водить до добування, збагачення і поширення передового соціально-культурного досвіду. Потрібно чітко розмежовувати освітню задачу від пізнавальних та учбових, які є теоре­тичними, суто мисленнєвими, в той час як освітня задача відноситься до класу соціально-психологічних, від­кри­то-суспільних. Відтак основна її відмінність як від теоретичних, так і від практичних задач полягає в тому, що її умови, предмет і вимоги перед­бачають *зміну соціального змісту*, форм, механізмів і характеру взаємо­дії особистості та її оточення (соціум, середовище, довкілля). Така зміна становить сутність зародження, функціо­нування і розвитку освітньої діяльності як метасистеми, тобто тих впливів і дій, які виходять за межі безпосередньої учбової, навчальної чи виховної діяльностей. Отож, спе­цифіка освітньої задачі на відміну від будь-якої іншої, полягає в тому, що її метою і результатом є *культурне вдосконалення*, або позитивна зміна, актуального соціуму та самої особис­тості. Тому до основних форм актив­ності належать інтелектуальна, соці­альна і *духовна творчість*, а до базових соціально-психологічних ме­ха­нізмів – *творення* корисних пред­метів, добрих взаємин, духовних продуктів[46].

Завершений мікроетап у форму­ванні освітньої діяльності студентів концептуально розкриває *модель пов­ного функціонального циклу освіт­нього процесу*А.В. Фурмана*,* який скла­дається із восьми основних етапів мо­дуль­но-розвивальної взаємодії, де кожний має свої завдання, психолого-дидактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу особис­тості-універсума (див. *список викор. літ.)*. При цьому зазначений оргцикл має чотириперіодний (чотирифазний) характер. Перший – *інформаційно-пізнавальний* – період організує пер­винне сприйняття, відкриття та інтелек­туальне осмислення конкрет­ного освітнього змісту, реалізується за допомогою проблемно-ситуативної технології добування теоретичних знань і забезпечує виявлення соці­ально-культурного досвіду та утверд­ження ідеально-практичної пове­дінки. Другий – *нормативно-регуля­ційний* – сприяє відпрацюванню навчальних умінь і навичок, норм та еталонів діяльності, втілюється зав­дяки критично-регуляційній техноло­гії нормування наукових знань і загальнолюдського досвіду та домага­ється прискореної соціалізації особис­тості в широкому діапазоні персо­нальної відповідальності за власну життєактивність. Третій – *ціннісно-естетичний* – залучає учня (сту­дента) до низки вчинкових актів-подій щодо узагальнення, критичної і творчої рефлексії свого аксіо­психологічного досвіду, ціннісного світобачення людського життя; стає можливим завдяки вартісно-світо­гляд­ній технології поширення здобу­того культурного досвіду і результа­тивно збагачує цим досвідом як власне Я кожної індивідуальності, так і найближче оточення, актуальні соціальні взаємостосунки. Четвертий – *духовний* – період, ґрунтуючись на рефлексії пройденого освітнього про­цесу та результатів власного вчи­няння, за допомогою духовно-креа­тивної технології самореалізації внут­рішньо спричинює максимально пов­ний вияв універсумного потенціалу особи через життєствердний пріоритет суб’єктивного над об’єктивним, забез­печує пізнання себе шляхом само­осягнення сенсу життя і прискорений саморозвиток Я-духовного.

Воднораз кожний період повного освітнього змісту містить по два етапи, які в діалектичній єдності і логічній наступності становлять *пов­ний функціональний цикл модульно-розвивального процесу* (навчального модуля), який відзначається такими **закономірностями**:

1) довершеною *послідовністю* восьми етапів функціонування, що, характеризуючись взаємопере­ходами і певною інтерференцією психолого-педагогічного змісту розвивальної взаємодії, все-таки алгоритмічно не слідують один за другим; реальний освітній процес завжди набагато складніший, ніж його найбільш детальний науковий проект чи най­точніша теоретична схема;

*2) насиченість* кожного етапу відповідним соціопсиходидактичним змістом (спільна пошукова актив­ність, емоційне наповнення взаємо­стосунків, вітокультурні та психоло­гічні форми поведінки, нормотворча діяльність тощо), який спочатку науково повно проектується, а потім втілюється за допомогою освоєних психомистецьких технологій, поєдну­ючи процеси розвитку, функціону­вання та управління в конкретному освітньому просторі взаємин;

3) структурно-функціональною *ці­лісністю* модульно-розвивального процесу, що досягається лише при переході соціально організованого культуротворення від першого періо­ду розвитку навчального модуля до четвертого, тобто від інформаційно-пізнавальних дій-новоутворень до нормативно-регуляційних та ціннісно-естетичних й, насамкінець, духовно-креативних.

4) відносною *незалежністю* періо­дів та етапів цілісного функціональ­ного циклу навчального модуля один від іншого, що реально можлива завдяки інваріантам психодидак­тичного, оргтехнологічного і програ­мово-методичного змісту та свідчить про універсальну гнучкість іннова­ційної оргсистеми освіти, відкрито-сталий її розвиток у просторі і часі;

*5) спрямованою циклічністю* у функціонуванні навчальних модулів, котра спричинена генезисом куль­туро­творчого утвердження процесів соціалізації учасників навчання на рівні суб’єктів, особистостей, інди­віду­альностей та універсамів, коли пройдені раніше навчальні модулі та їхні періоди є умовою повноцінного функціонування наступних, а відтак передумовою соціоприродного роз­витку кращого людського потенціалу кожного.

Необхідна умова реалізації цієї моделі полягає в *досягненні гармонії* основних пластів соціально-куль­тур­ного досвіду нації і людства (наука, культура, фізична і розумова праця, світогляд, мистецтво), яка поетапно проєктується під час створення ін­новаційних методичних засобів як різнобічна адаптація нормативного освітнього змісту (державний стан­дарт) до особистості учня (студента) певного віку і психологічного типу й повно досягається під час організа­ційного моделювання актуального соціально-культурно-психологічного простору (змісту) інноваційної освітньої оргсистеми на модульно-розвивальних заняттях [36, с. 211–242]. Достатня умова реалізації – утілення універсальної технологічної схеми функціонування цілісного мо­дуль­но-розвивального циклу (від чут­тєво-естетичного або установчо-мо­тива­ційного до спонтанно-креатив­ного) як наступності *періодів роз­витку паритетної освітньої діяль­ності* вчителя і учнів, викладача і студентів (пізнавально-емоційна – критично-регуляційна – ціннісно-ес­тетична – духовна), що забез­печу­ється, з одного боку, інварі­антними психомистець­кими техніками ведення безперервної розвивальної взаємодії в навчальній групі, з іншого – сис­темою іннова­ційних програмово-мето­дичних засо­бів [див. 44].

Паритетна освітня діяльність орга­ні­зу­ється у формі **розвивального мо­дуля**, тобто як довершена система-цикл цілісної розвивальної взаємодії вчителя або викладача, навчальної групи та окремого змістового блоку навчання у діалектичній єдності і дидактичній наступності чотирьох різновидів змісту – психолого-педаго­гічного, навчально-предметного, мето­дично-засобового та управлінсько-технологічного, що моделює повно­цінний *соціально-культурно-психоло­гічний простір* і змістовно забезпечує ефективну освітню співдіяльність педа­гога і вихованця. Водночас її основу і сутнісне ядро розвивального циклу (модуля) становить **змістовий модуль** – нау­ково адаптована, відкрита і взаємоза­лежна система знань (теорії, закони, поняття), умінь (дії, прийоми, на­вички), норм (алгоритми, програми, інструкції, технології тощо) і цін­ностей (ставлення, оцінки, ідеали, переконання, наслідки рефлексії), що цілісно відображає фрагмент соціаль­но-культурного досвіду за допомогою комплекту інноваційних програмово-методичних засобів. Саме цей модуль є основою навчального модуля і модульно-розвивального цик­лу в цілому й вичерпно характери­зує навчально-предметний зміст соціальної розвивальної взаємодії та особистісної паритетності кожного.

Пропонована модель змістового модуля як цілісної *соціокультурної системи освітнього змісту* вигідно відрізняється від поширеної концепції навчального матеріалу [див. 36, с. 15–23]. До того ж взаємозалежність сфер і компонентів цього модуля не монологічна, статична чи односпричи­нена. Проектно-мисленнєву діяль­ність вже на цьому етапі підготовки модульно-розвивальних занять усклад­нюють багаторівневість, різно­плановість і холістичність соціокуль­турного змісту навчального модуля. Фундаментальні пласти знань (гума­ні­тарна інформація), умінь (діяльна компетентність), норм і цінностей (духовні ідеали та вартості), об’єд­ную­чись у концептуальні блоки і змістові модулі, є основною для організації похідних одиниць – *освіт­ніх задач*, постановка і розв’язання яких під час розвивальних взаємо­стосунків приводить (завдяки іннова­ційним технологіям та авторським методзасобам) до добування, зба­гачення і поширення ментального досвіду учня чи студента як куль­турного, етнічно багатого і суспільно значущого. І коли знання стають інструментом свідомої діяльності, уміння здійснюються як узагальнені способи дії з теоретичним чи прак­тичним матеріалом, норми знаходять системне втілення у програмах тво­рення довкілля, а цінності заповню­ють простір моральних учинків особи, тоді актуалізований соціально-куль­турно-психологічний зміст (простір) одержує найвичерпніше – надсис­темне і багатодинамічне – відобра­ження в конкретній освітній практиці модульно-розвивального експеримен­тування. Це також підтверджують результати інших аналітичних дослід­жень: тип освітнього середовища “ви­значається передусім наявними у ньому умовами і можливостями, які сприяють розвитку активності (або пасивності) дитини та її особистісної свободи (або залежності)”; і чим більше і повніше особистість викорис­товує можливості організованого середовища, тим успішніше відбу­вається її вільний й активний само­розвиток.

Теоретико-методологічні і науково-проєктні функції у формуванні освіт­ньої діяльності виконує **дидактичний модуль**, або, іншими словами, соці­ально-психологічна концепція розви­вальної взаємодії вчителя (викла­дача) і навчальної групи під час проходження певного академічного курсу, що забезпечує вирішення комплексу розвивально-освітніх цілей і завдань та проектується як чітко обґрунтоване (в т. ч. за допомогою інноваційних засобів) і відносно ло­калізо­ване культурне зростання осо­бистості протягом півріччя чи нав­чального року (курсу) під час пари­тетної освітньої діяльності учасників навчання. Тому цей модуль – це завжди виважений науково-проект­ний опис цілісного модульно-розви­вального процесу як посту­пальний перехід від пізнавально-інформацій­них проблем, задач, ситуацій до норма­тивно-регуляцій­них, ціннісно-естетичних, духовних та завдяки розвитку соціального розуміння (див. попереду) поетапне формування аналогічної системи новоутворень у внутрішньому світі особистості. Нами запропоновані *типологія* та *загальна структура* дидактичних модулів, що передбачають рівноцінне представ­ництво в експериментальному нав­чальному плані шести груп навчаль­них курсів (наука і культура, фізична і розумова діяльності, світогляд і мистецтво) і дають змогу макси­мально наповнити соціокультурний простір реальних розвивальних вза­ємин шляхом гармонійного поєднання науково і практично, раціонально і духовно, спеціально та інтегративно зорієнтованого освітнього змісту [36, с. 111–112].

Універсальною соціально-психоло­гічною формою конкретно-практичної організації освітньої діяльності є **нав­чальний модуль**, повноцінне функціо­ну­вання якого являє собою відносно самостійну цілісну частину реальної розвивальної взаємодії вчителя з учнями, викладача зі студентами, яка характеризується завершеною сукуп­ністю взаємозалежних навчальних, виховних та освітніх ритмів, склада­ється із восьми основних етапів, де кожний виконує своє завдання, обіймає непересічний психолого-ди­дактичний зміст і розвиває певні сторони внутрішнього світу осо­бис­тості та завдяки системі інноваційних методичних засобів оптимізує *психо­соціальний розвиток* учня чи студента на окремому відрізку вивчення акаде­мічного курсу (розділ, тема).

Водно­час навчальний модуль – *основна категорія* теорії модульно-розвиваль­ного навчання, яка у змісті, структурі та формальній динаміці відображає взаємодію та взаємодоповнення ін­ших важливих модульних систем навчання – змістової, формальної, організаційної, ритмічної, процесу­альної, результативної, технологічної, методичної, діагностичної тощо [36, с. 114–115]. Реально він стає можли­вим завдяки наявності **міні-модуля** – специфічного, здебільшого 30-хви­линного, модульно-розвивального заняття як основної форми організації іннова­ційного навчання, котра від­різня­ється від заняття такими внутрішніми і зовнішніми ознаками: 1) неподільним зв’язком і єдністю змістового модуля і фор­мального; 2) 30 або 40-хвилин­ним часовим відтінком організації навчального процесу; 3) має ту чи іншу чітко обґрунтовану психодидак­тичну мету, яка залежить від етапу модульно-розвивального процесу і зафіксована в науковому проєкті навчального моду­ля; 4) проводиться із середніми (до 35 осіб) або невеликими (до 15 осіб), відносно постійними, групами учнів, які спеціально підбираються за пев­ними критеріями (інтелектуальність, соціальність, креативність тощо); 5) взаємозалежно і послідовно реалі­зує основні інваріанти соціально-культурного досвіду на рівні знань, умінь, норм і цінностей за допомогою інноваційного програмово-мето­дич­ного забезпечення; 6) підлягає дво­фазному освоєнню учителем (викла­дачем) – науковому проектуванню власної інноваційної освітньої ді­яльності і практичній реалізації за психомистецькими законами без­перервної розвивальної взаємодії; 7) має певну, чітко визначену психо­драматичну технологію, що кооперує розвивальну освітню діяльність викладача і студентів, робить міні-модуль смислово цілісним, логічно і дидак­тично завершеним; 8) існує з огляду на вік учнів здвоєно, строєно і сис­темно; 9) наповнюється різноманіт­ними, науково обґрунтованими спо­собами, формами і засобами нав­чальної діяльності, виходячи з прин­ципу їх оптимальної різноманітності і взаємодоповнення; 10) забезпечує мікрозростання психосоціального по­тенціалу учасників освітнього процесу та їхнє позитивне творення довкілля, соціальних взаємин і власного Я. При цьому перебіг освітньої діяльності у досвіді експериментального впровад­ження інноваційної системи фіксує **процесуальний модуль**, тобто конкретно-ситуативний, здебільшого психодраматичний, перебіг розви­вальної взаємодії вчителя і учнів під час поетапного функціонування нав­чального модуля як багатовимірної системи відкритих і взаємоспричи­нених зовнішніх (навчальні, виховні та освітні впливи) і внутрішніх про­цесів (мотиваційних, емоційних, мис­леннєвих, вольових, рефлексивних тощо) соціальної причетності до загальнолюдського досвіду, що й визначає мікроетап культурного роз­витку, соціального самоствердження та духовного творення особистості.

Отже, освітня діяльність є *про­від­ною у юнацькому і ранньодорослому віці*, оскільки посідає основоположне місце у формуванні нових психічних процесів і властивостей культурної особи (демократичність, гуманність, толерантність, емпатійність, рефлек­тивність, самоефективність та ін.). Поза цією діяльністю, як підтверджує буденна практика життя, неможлива плідна участь людини в соціально значимому трудовому процесі: той, хто навчився тільки споживати ма­тері­альні і духовні надбання у грі та навчанні, той ніколи не зможе створювати – достаток, добробут, взаємодовіру, добро, злагоду. Так, якщо гра набуває провідного значення в дошкільному віці, учіння – шкіль­ному, то діяльне культуротворення – ЗВО та післяфаховому. Саме такого високого рівня творення особистістю довкілля, соціальних вза­ємин і влас­ного Я становить основний *пред­метний зміст* освітньої діяль­ності, яка є універсальною перед­умовою повноцінної продуктивної трудової діяльності особи у зрілому віці. Тому оволодіти мистецтвом паритетної співучасті в освітньому процесі – це для старшокласника і студента пройти **Школу самостійного продукування, плекання, творення.**

**2.2. Психологічні умови оргтехнологічного забезпечення паритетності освітньої діяльності учасників професійного навчання**

Університет як заклад вищої освіти четвертого рівня акредитації є соціальною, відкритою, багатофункціональною, науково-освітньою установою, тому взаємодія його учасників має здійснюватися на засадах *психосоціальної паритетності,* що означає не однаковість усіх, а рівність у правах та обов’яз­ках виконувати свої ділові функції і вирішу­вати те чи інше професійне завдання. Умови освітнього простору створюються цілеспрямо­вано і закономірно поєднують нормативно-регламентаційний, перспективно-орієнтацій­ний, діяльно-стимулювальний, інформаційно-комунікативний і, власне, міжособистісно-ду­ховний аспекти чи складники його функціону­вання та розвитку. У діалектичному взаємо­доповненні вони утворюють *системодіяльніс­ну сферу,* яка функціонує за однаковими ме­ханізмами (О. Богданов, Л. фон Берталанфі, П. Сорокін, Г. Щедровицький та ін.). Зміна в одній частині соціосистеми при­зво­дить до переходу її на інший рівень чи ритм функціонування. Тому паритетність (тобто психо­соціальна рівність діячів, рівноправність у міжособистих стосунках) у часопросторіЗВО має бути наскрізною та інтелектуально освоєна як основний принцип, параметр і критерій оцінки якості освітнього процесу. Зокрема, вона передбачає рівність доступу всіх учасників організованого навчання до інфор­маційних ресурсів, звільнення викладача від функції “наглядача” в освітній співдіяльності зі студентами, що дає змогу максимально роз­ширити поле їх суб’єктної самостійності; про­зорість, сталість і зрозумілість правил взаємо­дії в освітньому просторі (незмінне законодав­ство із доцільно прописаними та обґрунтова­ними нормами і правилами взаємин); свободу доступу студента до вибору дисциплін у межах чинних навчальних планів, форм навчальної праці та звітності.

Паритетність освітніх стосунків першочер­го­во реалізується через *діалогічність* як канал культурного розвитку і духовного збагачення задіяних до навчального процесу осіб і водно­час як спосіб їх соціально-психологічного єд­нання. Вона не зводиться лише до запитань і відповідей, до примирення і суперечок, а є індикатором відкритості думок, переживань й учинкових дій наставників і наступників, їхньої готовності до спілкування “на рівних”. Інакше кажучи, це дар живого відгуку на реак­ції, позиції, судження, переконання тих осіб, з якими рефлексивно взаємодієш. У зв’язку з цим М.М. Бахтін зауважував, що діалогічні стосунки знаменують виникнення нових смис­лів, котрі “не залишаються стабільними (раз і назавжди завершеними)”, а “завжди будуть змінюватися (оновлюватися)” . Результа­том продуктивної діалогічної взаємодії є *згода* і *злагода* між учасниками освітньої комуніка­ції, яка психодуховно ґрунтується на внутріш­ньому прийнятті та особистісній толерантності до чужих думки, висловлювання, емоцій, ціннісних орієнтацій, вірувань, учинків[27].

Меморан­думом про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу від 30 жовтня 2000 року визначено шість ключо­вих напрямів розвитку безперервної освіти, котрі, власне, й утверджують *принципи діалогічності та паритетності:* нові базові знання і навички для всіх бажаючих навчитися новим професіям (зробити освіту доступною для всіх громадян, незалежно від їх походження та матеріального забезпечення); збільшення інвестицій у розви­ток людських ресурсів (залучення державних і приватних підприємств до капіталовкладень в освіту, використання компетентнісного підхо­ду, встановлення тісних зв’язків між освітою та соціальним виробництвом, вивчення запитів останнього та імплементація їх в освітній про­цес); використання інноваційних методик і технік навчання (впровадження у систему навчання досягнень науково-технічного про­цесу, які сутнісно спрощують й удосконалюють її); запровадження нової системи оцінювання якості отриманої особою освіти (вона є єдиною для всього освітнього простору, що додає мо­більності тим, хто навчається); пропагування та розвиток наставництва і консультування в освітній діяльності (вільний доступ до інформа­ційних ресурсів учасників освітнього процесу, забезпечення їх консультаціями та рекоменда­ціями); наближення освіти до місця прожи­вання (завдяки широкому використанню ін­формаційно-комунікативних технологій, що максимально спрощують процес фізичного доступу студентів до фундаментальних і прик­ладних наукових знань).

Другою базовою умовою налагодження психосоціальної рівності учасників освітнього процесу в життєдіяльності вищої школи є *міжсуб’єктність.* Мовиться про те, щоб ні студент, ані викладач не були тільки об’єктами ділових упливів і педагогічного чи психоло­гічного маніпулювання. Для студента бути повноцінним суб’єктом освітньої діяльності означає виявляти різні окультурені та соці­ально бажані форми активності і самоактив­ності (емоційної, мотиваційної, пізнавальної, моральної, креативної, вольової, екзистенцій­ної, ціннісно-смислової тощо). Тому його си­туаційно плинне утвердження як суб’єкта на особистісному рівні буттєвості недосяжне, якщо відсутні усвідомлена психічна активність і внутрішня самоактивність, перебіг котрих, оформляючись у вигляді думок, переживань, мислесхем, учинкових дій, рефлексується на потрібність, значущість, ефективність. Як не парадоксально, але за цих умов зліквідову­ється невтішна педагогічна традиція: відтепер привілейованішу позицію в суб’єктному зреа­лізуванні в освітньому просторі ЗВО займає не викладач, а студент, адже підтримується будь-яка конструктивна ініціатива, самостійні міркування й проектні розробки, дослідницькі домагання й інтелектуальні зусилля. Все це позитивно змінює особистісну картину участі майбутнього фахівця в колективній освітній діяльності, центральне смислове полотно якої становить його відповідальність як за свої дії і вчинки, так і за те, що і як відбувається довкола.

Природно, що така ситуація ставить нові вимоги до викладача, як безпосереднього орга­нізатора та координатора освітнього процесу. Ефективність його професійного повсякдення залежить принаймні від п’яти функціональних якісних характеристик як суб’єкта освітньої діяльності: а) від ґрунтовності його фахової підготовки-компетентності (сис­тема знань, умінь, норм і цінностей); б) сформованих гу­манних особистісних рис (емпатійність, толе­рантність, емоційна стійкість, самоактуалізова­ність, відповідальність тощо); в) психолого-педагогічної грамотності та уміння віднаходити оптимальні розв’язки-виходи із проблемних навчальних ситуацій, у тому числі відшукувати психологічний підхід до тих студентів, які відчувають труднощі в навчанні, спілкуванні, опануванні тонкощами обраної ними професії; г) розвиненості професійного мислення в рамках обраного фаху, яке він спроможний продемонструвати під час постановки та роз­в’я­зання професійних задач і проблем у лоні навчального процесу; д) від *методологічної компетентності* як здатності виявляти опти­мальні методи, засоби та інструменти розв’я­зання освітніх проблем та ситуацій, що характе­ризуються високою суб’єктивністю та особис­тісною змістовністю (див. детально [42; 45; 54; 55]).

Якщо перші чотири функціональні ха­рак­теристики особистості фахівця вищої шко­ли є традиційними в тому сенсі, що саме вони утворюють базову структуру його професійної компетентності, то п’ята – методологічна обіз­наність і здатність до вчинковогометодологу­вання – належить до малоосмислених, іннова­ційних. Річ у тім, що вміння професіонала займати методологічну позицію стосовно ре­аль­ної виробничої чи ділової ситуації, вибору найкращих способів і засобів виконання трудового завдання належить до базових або рамкових умов ефективності будь-якої праці, не кажучи про найскладнішу систему со­ці­альних взаємодій, здійснюваних у форматі “людина – людина”. Зокрема, в освітній роботі викладача вищої школи для досягнення ним чіткої *методологічної визначеності* в навчаль­но-виховних ситуаціях повсякдення потрібно зреалізувати принаймні *чотири такти* внут­рішньо напруженої самодіяльності:

*перший –* осягнути розумом, із яким об’єк­тивним матеріалом чи предметним змістом під час навчання маєш справу та досягнути порозу­міння зі студентами щодо цілей, форм, методів і засобів майбутньої освітньої роботи;

*другий –*проблематизувати навчальну ситу­ацію та актуалізувати у свідомості студентів реальну нестачу наукових знань певного те­матичного спрямування з тим, щоб породити в них внутрішню мотивацію до пошукової пізнавальної активності й відтак спонукати їхню мисленнєву діяльність у конкретному предметному полі освітньої роботи;

*третій –* організувати й змістовно та мето­дично забезпечити таку колективну, групову та індивідуальну освітню діяльність студентів, яка повно актуалізує їхні психосоціальні ре­сурси й гуманістичний потенціал, що виявля­ється у спільній зацікавленій комунікації (виголошенні й обстоюванні особистих позицій і поглядів, обговоренні сутнісного змісту плану суперечностей і конфліктів та способів їх роз­в’язання чи зняття тощо);

*четвертий –* рефлексивно опрацювати новостворені невербальні схеми, формули, графіки, діаграми, інтелект-карти, категорійні матриці й у такий спосіб підвести підсумки стосовно ефективності спільно та індивіду­ально здійсненої освітньої діяльності та її продуктивності[17].

Для того щоб деталізувати концептуальне на­повнення вказаних етапів чи тактів самоактив­ності особистості викладача вищої школи із забез­печення ним паритетності освітньої діяльності студентів нами створена ***таблиця***, що взаємо­узгоджує: а) компоненти логіко-канонічної структури вчинку, що обґрунтовані у філо­софсько-психологічній теорії В.А. Роменця (див. [2**7**]); б) принципи циклічно-вчинкового підходу, визначені у засновках методологічної концепції А.В. Фурмана (див. [3; 19]); в) пояси спільної освітньої діяль­нос­ті, у підґрунті яких знаходиться трипоясова робоча схема миследіяльності Г.П. Щедро­виць­кого, а також г) аналі­тично виокремлені нами **аспекти паритетності** зазначеної діяльності. Зауважимо той важ­ливий момент, що *організація* пропонованих тут *тактів самодіяльності:*

**по-перше,** наслідує логіко-канонічну схему здійснення повноцінного *освітнього вчинку* як “клітинки” або центральної ланки інноваційно-психологічного клімату ВНЗ, котрий виникає й розвитково уможливлюється в останньому завдяки дії соціально-психологічного впливу, сфер умов полімотивації, освітнього спілку­вання та позитивно-гармонійної Я-концепції (див. роботи О.Є. Фурман (Гуменюк) [2-13; 51-53; 58-59]), а тому охоплює теоретичною думкою найширший контекст людської буттєвості, де вчинок – це “…одиниця культурно-історичного поступу людства і людського самопізнання; підвалина людського буття, *осередок* його са­мотворення; …провідна *категорія* та “клі­тинка” теорії психології; *вектор,* що відобра­жає прагнення людини збагнути сенс життя і смерті й спрямовує психологічне пізнання до взірцевої, канонічної суті вчинку”;

**по-друге,**категорійно визначається як по­етапне нарощування чотирьох *засадничих потенціалів особистості – розуміння* (сфера свідомості, у тому числі сприйняття, інтенцію­вання тощо), *мислення* (інтелектуально-креа­тивна сфера), *актуальної діяльності* (кона­тивно-вольова сфера), *рефлексії* (сфера само­свідомості, у тому числі самопочування, само­ставлення та ін.); іншими словами, мовиться про цикл ситуаційно вмотивованого самотво­рення особи: від осмислення внутрішньої природи та інтерпретації знань про об’єкт і про методи, способи й засоби його пізнання чи конструювання до групового цілепокла­дання та смислопродукування у суголоссі із ціннісно-сенсовими акцентами освітнього вчин­кового діяння інших учасників навчального процесу, й далі до самозвітування за процес та отримані результати у форматі освітньої діяльності усіх разом і кожного окремо;

**по-третє,** пояснюється як рамковими вимо­гами принципів циклічно-вчинкового підходу (циклічності, синергійності, вчинковості, мета­системності), так і адекватно відповідних домінуванню кожного з них поясів спільної освітньої діяльності; зокрема, практична мисле­діяльність указує на те, у якому часо­просторі й складі і як саме за цілями, змістом, формами й характером організована взаємодія та співпраця викладача і студентів у нав­чаль­них проблемних ситуаціях [46]; мисленнєва робота із концептизації (тобто визначення змісту понять та уявлень без її словесного виголошення) і з інтенційного збагачення свідомості кожного учасника здійснюється у ритміці проблемно-діалогічного самовизна­чення та самопозиціювання; поле напруженої комунікації та інтелектуальної боротьби ви­являється й опрацьовується в полісмисловій екзистенції словесно оформлених поглядів, позицій, проблематизацій, а також в описі-аналізуванні форм, методів, засобів та інстру­ментів здійснюваного мислевчинкового прак­тикування; продукти пошукових розміркову­вань (мислесхеми, рисунки, моделі, формули, таблиці тощо) становлять спільний продукт проблемно й полідіалогічно організованої миследіяльності, який водночас характеризує не лише якісний академічний чи суто нав­чальний результат, а й психорозвивальний, особистісний;

**по-четверте,** забезпечує почергове перева­жання чотирьох основоположних *аспектів паритетності* спільної освітньої діяльності: спочатку домагається смислової рівності в розумінні ситуаційних і пропедевтичних зав­дань освітньої взаємодії, далі досягає стану мотиваційно-ціннісної суголосності освітніх цілей, завдань та уявлюваних способів і засобів їх досягнення, виконання чи збагачення, потім уреальнює психосоціальну рівноцінність куль­турних норм та оргтехнологічних умов пе­ребігу освітньої співдіяльності викладача і студентів, насамкінець створює атмосферу внутрішнього прийняття кожним учасником навчання паритетності міжособистісних сто­сунків як соціальної норми повсякденного ділового життя.

**2.3. Практичні рекомендації викладачам і студентам щодо умов обопільного забезпечення їхньої паритетної освітньої діяльності**

Відомо, що вправно оволодіває знаннями і досвідом та людина, котра хоче, може і реалізує свій потенціал в активному діянні. А найкраще навчається той, хто сам навчає. Нижче пропонуються ділянки коридору, кожен може вільно йти у дорозі не лише до нових знань, умінь, компетентностей та унормованої поведінки, а й до розвитку, самовдоско­налення і духовного зростання. Причому кожний наступний етап – це можливість стати більш обізнаним, прозірливим, правди­вим, відповідальним, творчим.

Отож, студентам пропонується щоразу працювати у форматі тих психологічних завдань, котрі окреслені далі пропонованою пам’яткою, і в такий спосіб здобути найцінніше для свого поступального розвитку – свободу мрій, помислів, переживань івчинкових дій. До того ж у них є можливістьосвітньо зростати шляхом самонавчання і групового співпошуку нових вражень, знань, смислів. А це означає, що кожен як особистість стає не лише пристрасним суб’єктом учіння та особистістю повноцінної освітньої діяльності, а й самобутньою інди­­відуальністю та одухотворенною життям і творчістю особою.

***Пам’ятка викладачеві та студентові щодо принципів та умов досягнення ними психосоціальної паритетності соціальних взаємостосунків на кожному з восьми основних етапів цілісного модульно-розвивального метапроцесу.***

**Чуттєво-естетичний (нульовий).** Будь добро­зичливим до викладача та одногрупників; налаштуйся на взаєморозуміння та успіх; ви­являй благородні почуття і позитивні емоції; радуйся невідомому, яке у спільному пошуці з однокласниками можна зробити відомим; побач красу довкілля, відчуй мелодійність влас­­них почуттів, благородність розумової праці; від­шукай у своєму досвіді прекрасні пережи­вання, думки, вчинки; будь безпосереднім, відкритим, добрим, чесним, чемним і само­дисциплінованим; радій кожній хвилині нав­чального спілкування.

**Настановчо-мотиваційний (перший):** зу­стрінь викладача посмішкою; будь упевнений у своїх силах і здібностях; сприймай зацікавле­но, вдумливо; порівнюй, зіставляй з відомим; зверни увагу на значущість проблеми; сміливо висловлюй припущення і гіпотези, формулюй проблеми; залюбки помиляйся і виправляй себе у розумінні ситуації; запам’ятовуй, спира­ючись на власний досвід; з’ясуй кінцеву мету в пошуковому здобуванні, зафіксуй інформа­цію у пам’ятці; відкривай для себе нові пробле­ми із життя світу; осягни незвіданість Всесвіту та усвідом його багатопроблемність.

**Теоретично-змістовий (другий):** будь уваж­ним, май гарний настрій; умій володіти собою; сприймай проблемно; активно пізнавай тааналізуй нове; шукай способи розв’язання проблем; вникай у суперечності проблемних ситуацій; самостійно встановлюй зв’язки відо­мого з невідомим, вияви приховані залежності; будь наполегливим і не бійся помилитися; пропонуй гіпотези щодо шляхів розв’язання проблеми; шукай причинно-наслідкові зв’язки; пояснюй причини, порівнюй, зіставляй; відшу­кай відповідь на запитання: Чому? Як? Наві­що?; розклади на складові, класифікуй, запи­суй головне у довідник; навчайся відчувати радість відкриття; самостійно сформулюй вис­новок; осмисли відкриті узагальнення.

**Оцінювально-смисловий (третій):** перека­жи своїми словами, опиши смисловий зміст прочитаного чи розумово осягненого; поясни суть застосування; продемонструй знання, щоб вирішити поставлені завдання; визнач на ос­нові виконаного ступінь оволодіння навчаль­ним матеріалом; оціни правильність розуміння набутих знань; старайся не помилятися; за потреби звернися за допомогою до вчителя, консультанта; будь наполегливим, вір у свої сили; проконт­ролюй себе і товариша, допомо­жи йому зрозуміти той освітній зміст, з яким ви працюєте; не бійся нових ситуацій, сміливо аналізуй і вивчай їх; тоді успіх в осмисленні способів використання здобутих знань не забариться.

**Адаптивно-перетворювальний (четвертий):** створи алгоритм або версію раніше розв’язаної проблеми; вислови критичні зауваження; наслідуй норми, правила й алгоритми вико­ристання знань у житті; міркуй самостійно, твори і дій наполегливо; проведи аналогію, адаптуй свої ідеї до соціальної практики; оціни себе і свої успіхи якомога об’єктивніше; поділися своїми планами, вислухай міркування товаришів; поважай думки і вчинки інших студентів, викладачів; будь упевнений у своїх нормотворчих здібностях; проаналізуй свою здатність нормувати знання через власний досвід; експериментуй та виправляй невдалі спроби; оволодій важливими соціальними уміннями (дякувати, вибачатися, звертатися, посміхатися, розмірковувати вголос тощо).

**Системно-узагальнювальний (п’ятий):** організуй свої знання в систему; зосередься над осмисленням світоглядних проблем; спробуй самостійно узагальнити пізнане; класифікуй, систематизуй, спираючись на власний досвід; покажи рівень оволодіння знаннями на між­предметному рівні; побудуй самостійно опорну схему чи таблицю; відшукай місце набутих знань у системі власних уявлень про світ; визнач місце навчального модуля у змісті курсу; розшир своє світосприйняття і світобачення, збагати свої систематизовані знання культурно-історичним змістом; пізнай творчі долі видатних мислителів, письменників, науковців; типологізуй увесь освоєний освітній зміст; подумай, яким буде твій авторський міні-підручник, задачник чи освітній сценарій.

**Контрольно-рефлексивний (шостий):** доведи одногрупникам і викладачам, що твої знання, вміння, норми і цінності грунтовані, динамічні, зрозумілі; визнач, наскільки розширилися твої мислення, пам’ять, уява, свідомість, досвід; продемонструй свої кращі здібності, соціальну компетентність; разом з викладачам порадій навчальним успіхам, маленьким перемогам і відкриттям; подумай, які набуті знання і норми допоможуть тобі у житті; контролюй свої дії, думки, слова; осмисли свої цінності і національні вартості (святині) твого народу; здійсни самоаналіз здобутого, зроби самозвіт; визнач морально-етичні проблеми, які для тебе мають особисте значення; цінуй наполег­ливу освітню працю як своє найвище досягнення; самоусвідом свої інтелектуальні та особистісні здобутки, своє психодуховне зростання за останні місяці; все переосмислене зафіксуй на папері – в особистому щоденнику, альбомі, міні-підручнику.

**Духовно-естетичний (сьомий):** слухай музику, приймай її ритміку, влови характер, захопись мелодикою; переживай, уявляй і відображай у малюнках те, чим наповнений твій внутрішній світ; дай повну свободу фантазуванню і внутрішньому творенню образів, думок, смислів; черпай із свого досвіду найцінніше та ще раз переосмислюй і переживай його; вкотре відкрий й мисленнєво осягни велич та красу світу навколо тебе; пам’ятай, що найвеличніше створіння на Землі – Людина, а тому її краса – зовнішня і внутрішня – божественна; і це стосується Тебе, тому віруй у добро і справедливість, будь патріотом рідної землі, щомиті твори благодатні взаємостосунки, вчинками сій навколо себе священне і вічне; духовно зростай у своїх помислах, регулярно молися і люби Бога, свій народ, родину, себе.

Спонтанно-креативний (восьмий): усе, що ти зумієш створити – талановите, тому самозбага­чуйся; шукай духовні опори віри у собі та зміцнюй свою надію; відкрито обстоюй національні святині як еталони добра, любові, мудрості; розширюй і засіюй новими образами, думками, смислами власне поле внутрішньої свободи під час писання, читання, майстрування, малювання; прагни реалізувати свої найкращі помисли, приховані здібності, благородні устремління; радій успіху навіть у найнепомітніших актах творчості; фіксуй усе здобуте власними зусиллями у зошиті, блокноті, альбомі чи щоденнику; поділися своїми переживаннями, думками і матеріалізованими надбаннями з одногрупникам і викладачам; підтримай не лише себе, а й кожного, хто зумів долучитися до процесу групового чи індивідуального творення; пам’ятай, що благодатна творчість – це найперша Божа справа.

**Висновки до розділу 2**

**1.***Надзавданням повноцінної освіт­ньої діяльності* є забезпечити збереження, взаємообмін та вдоско­налення культури української нації, що може бути здійснене тільки в ситуації відновлювального збагачення духовних і *духовно-практичних етно­національних надбань* підро­стаю­чим поколінням під час роз­горнутого *соціального спілкування* з представниками інших вікових ко­горт, поколінь, професій.

**2.***Мета фундаментальної теорії* освітньої діяльності (за А.В. Фурманом)полягає в тому, щоб апріорним логічним слідуванням із вищеокрес­лених постулатів та умов забезпечити *розуміння* цієї діяльності в історично різних, особливих формах її функціо­нування, котре б дало змогу про­дуктивно спрямовувати практичні зусилля всіх її суб’єктів (як індиві­дуальних, так і групових) на форму­вання *культурних потреб* шляхом рівноцінного розвитку їхніх *адаптив­них і творчих здібностей*.

**3.** Відповідно до концептуальних під­валин модульно-розвивальної системи, що становлять серцевину мета­теорії освітньої діяльності, основним теоретичним конструктом є *соціаль­но-культурно-психологічний простір* (зміст, досвід) вищої школи мен­тально-інноваційного типу. Запропонована А.В. Фурманом модель та­ко­го простору ґрунтується *на принци­пах ментальності, духовності, розвитковості і модульності,* істотно збагачує психокуль­турний зміст національної освіти, гармонує із формами і чинниками українського менталітету, спрямована на використання позитивного іннова­ційного потенціалу як гуманітарної науки, так і освітньої практики, стиму­лює культурний прогрес укра­їнського суспільства. Ідея цієї моделі полягає в досягненні високої *гармо­нійності* між спроєктованимновацій­но-розвивальним змістом діяльності освітнього закладу (переважно нав­чальних курсів) і мотивами та фор­мами психосоціальної активності викладачів і студентів.

**4.**Психодидактичне сутнісне визначення паритетної освітньої діяль­ності наставника і наступників в освітньому процесі ЗВО зводиться до діалектично-вчинковоговзаємодоповнення щонайменше *чотирьох аспектів рівності:* смислової ритмічності свідомої активності учасників конкретної навчальної взаємодії; їх мотиваційно-ціннісної суголосності у виборі освітніх цілей, завдань та уявлюваних способів і засобів їх досягнення чи виконання; психосоціальної рівноцінності культурних норм та відповідних умов освітньої співдіяльності викладача і студентів; внутріш­нім прийняттям ними паритетності міжосо­бистісних стосунків як норми і принципу повсякденного суспільного життя.

**5.**Оптималь­ною організаційно-управлінською формою практичного впровадження основоположних аспектів паритетності спільної освітньої діяльності (смислова, мотиваційно-ціннісна, психосоціальна рівність, внутрішнє прийняття) є *технологія створення інноваційно-психологіч­ного клімату*ЗВО (О.Є. Фурман), що повсякденно утверджує чотиритактність самодіяльності як особистості викладача, так і особистості студента, причому обов’язково на позиціях міжсуб’єктності, миследіяльності, діалогічності та взаємної відповідальності.

**ВИСНОВКИ**

У результаті проведеного дослідження на предмет наукового обгрунтуванняпсиходидактичних принципів, умов та засобів забезпечення паритетної освітньої діяльності викладача і студентів у часопросторі сучасного ЗВО його мета досягнута, завдання вирішені, гіпотиза дослідження доведената отримані системні раціональні знання про об’єкт міждисциплінарного вивчення – про паритетну освітню діяльність учасників організованого професійного навчання.

Здобуті такі основні **узагальнення та висновки**:

**1.** Соціальна рівність – поняття, що означає однакове соціальне становище людей, котрі належать до різних соціальних класів і груп. Ідея психосоціальної рівності як принципу організації суспільства у різні історичні епохи розумілася по-різному. Філософія античного світу, починаючи з Платона, намагалася вирішити проблему вибору між рівністю і становими привілеями через формулу “кожному своє”: рівність у рамках кожного стану і нерівність станів між собою. У християнській філософії середньовічної Європи рівність була релігійною нормою, що визначає ставлення людей до Бога (“перед Богом усі рівні”) і не мала ніякого відношення до станової нерівності в суспільстві. Філософсько-етичні погляди на проблему заслуг і винагород відображали соціально-політичну специфіку станово-кастових товариств: 1) спадковість привілеїв чи безправ’я, 2) релігійно-юридичний характер суспільної диференціації. Але вже у соціальних утопіях Відродження й у філософії Просвітництва ідея соціальної рівності набуває світського характеру, ставиться питання про природну рівність людей. У період становлення буржуазного суспільства цю тезу взяли на озброєння прогре­сивні ідеологи, і феодально-становому світоустрою були протиставлені ідеї “свободи, рівності і братерства”. Сучасні соціальні концепції, які вивчають проблеми соціальної рівності і нерівності, умовно слушно розділити на два напрямки: 1) концепції, які обстоюють тезу, що нерівність – природний спосіб виживання суспільства; 2) концепції, у яких стверджується, що можливо встановити соціальну рівність і знищити або звести до мінімуму економічну нерівність шляхом соціальних революцій чи на основі реор­ганізації економічної та інших соціальних систем.

**2.** Соціальна, зокрема й освітня, нерівність – форма соціальної диференціації, при якій окремі особи, соціальна групи, верстви, класи знаходяться на різних щаблях вертикальної соціальної ієрархії і володіють нерівними життєвими шансами і можливостями задоволення потреб. Нерівність означає, що люди мають нерівний доступ до обмежених ресурсів матеріального і духовного спожи­вання. Виконуючи якісно нерівні види праці, різною мірою задо­вольняючи суспільні потреби, вони іноді виявляються зайняті економічно неоднорідною працею, бо такі види праці мають різну оцінку їх суспільної корисності. Враховуючи незадоволеність членів суспільства існуючою системою розподілу влади, власності та умов індивідуального розвитку, все ж потрібно зважати на універсальність психосоціальної нерівності людей.

**3.** Основними механізмами освітньої і психологічної нерівності є відносини власності, влади (панування і підпорядкування), соціального (тобто соціально закріпленого й ієрархізованого) поділу праці, а також неконтрольована, стихійна соціальна диференціація. Ці механізми переважно пов’язані з особливостями ринкової економіки, неминучою конкуренцією та безробіттям. Психосоціальнанерівність сприймається і переживається багатьма людьми (перш за все безробітними, економічними мігрантами, тими, хто опиняється на межі бідності) як прояв несправедливості. Паритетність – це головно рівність, відповідність, однаковість. У контексті нашого дослідження психосоціальна паритетність – це гендерна рівність як між чоловіком і жінкою, так і між громадянами різного май­нового, вікового, соціального стану. Головна роль соціально зорієнтованої держави – дати всебічну рівність людині-особистості для зреалізації її можливостей на гідне повнокровне життя і побутування. Психосоціальна паритетність – феномен власне українства, який вказує на шерег метальних специфічних особливостей, які вирізняють наш народ з-поміж інших етносів і народів. Зокрема, у гендерному аспекті Україна з давніх часів вирізнялася толерантністю і певною терпимістю, роль чоловіка і жінки у всі часи була досить рівноправною, паритетною, взаємодоповнювальною в суспільних і сімейних відносинах.

**4.**  Ідеал абсолютної психологічної паритетності, за всієї його привабливості, недосяжний для людства. І причина цього проста: люди неоднакові від природи і тому, відповідно до своїх особливостей, змушені займати різні місця на щаблях психосоціальної ієрархії. Напрямок, що вимагає абсолютну рівність і має назву *егалітаризм,* і виник у результаті активних зусиль соціальних низів. Там, де масова свідомість вимагає абсолютної рівності, це призводить лише до грубої зрівнялівки, до вульгарних форм охлократії, коли ступінь цивілізованості соціальних відносин не підвищується, а знижується. І це відбувається тому, що абсолютна рівність суперечить розмаїтій за змістом і формами сутності життя. Якщо абсолютної паритетності немає і бути не може, то відносна паритетність усе ж існує. Вона відрізняється від абсо­лютної тим, що передбачає деякі елементи нерівності у стосунках між суб’єктами. Якщо, наприклад, у сім’ї між чоловіком і дружиною відносини вибудовуються на основі принципу рівності прав та обов’язків, то це не означає, що вирушаючи, скажімо, в поїздку, чоловік і дружина несуть до автомобіля рівні за вагою валізи. Психосоціальна паритетність для особи головно означає те, що вона розуміє одне:її життєвий шлях, який нерозривно пов’язаний із соціумом, є різнорівневим переплетенням паритетних шляхів і векторів розвитку з іншими особистостями.

**5.** Прагнення людини до психосоціальної паритетності не можна знищити, навіть свідомо зневажаючи й ігноруючи принципи справедливості, рівності. Виділяючи себе з оточуючого довкілля як Я, суб’єкт розглядає в статусі Іншого все, що знаходиться поза межами – Бога, природу, суспільство, об’єднання та ін. Взаємодіючи з Іншим, ставляться до нього, суб’єкт себе зреалізовує. В своєму першому прояві паритетність – це об’єкт цілепокладання, в другому – невід’ємна складова будь-якої практики суспільних відносин. Щоб мета адекватно практично зреалізовувалася, потрібні бажання і воля особи, а також наявність відповідних об’єктивних умов. Відсутність хоча б одного з цих чинників призводить до того, що соціальна паритетність залишається благим побажанням, гаслом, недосяжною мрією. Паритетність у свідомості людей обов’язково набуває рис ідеалу. Вона – один із найважливіших соціальних ідеалів, складова, компонент ідеалу суспільного і системи особистісних ідеалів й підпорядковує мережу проміжних цілей людської життєдіяльності, реалізація яких дозволяє забезпечити його присутність в освітньому процесі.

**6.** Справедливість, паритетність, рівність – це найбільша психосоціальна цінність, а вже в другу чергу суспільна. За змістом, формою і призначенням даний феномен – явище соціального, ковітального порядку. Психосоціальне – особливий зріз буття суспільства, який виникає і функціонує там і тоді, де і коли суспільні процеси перетинаються з потребами й інтересами конкретних суб’єктів. Освітня паритетність – одночасно результат, процес, умова, стан, мета буття соціальних суб’єктів у часопросторі сучасного ЗВО. Справедливість, рівність асоціюється із задоволенням, навіть якщо сприймається людиною без­емоційно. Несправедливість, нерівність, навпаки, породжує незадоволе­ність, емоційний сплеск негативної спрямованості, агресію. Очікування паритетності – це нормальний стан для освіченої людини.

**7.** Між ідеєю психологічної паритетності і практикою втілення її у системі суспільних від­носин – величезна відстань і безліч поєднувальних ланок. Тому в процесі упредметнення ідея може спотворюватися, набувати непередбачених химерних форм, вимушено слугувати корисливим інтересам суб’єктів і зрештою, породжувати негативні результати. Звісно, провинна в цьому не ідея, а обставини і люди, котрі намагаються пристосувати її під себе. Маніпуляції, які нерідко здійснюються із соціальною паритетністю, багато в чому стають можливими через абстрактність її змісту – неспівмірністю у розподілі добра і зла між людьми. Всі основні поняття, за допомогою яких описується призначення цього феномену міжособистісних стосунків, – відповідність, розподіл, добро і зло – одночасно й абстрактні, й відносні. Їх зміст сильно еволюціонує залежно від конкретних історичних умов, часових і просторових координат. Зрештою, завжди існує потенційна можливість уміло жонглювати даними термінами, ефективно прикриватися ними в непристойних діях. Свобода, паритетність, справедливість і рівність на­лежать до фундаментальних цінностей того стану соціуму, який ще нази­вають цивілізованим суспільством і який еталонно наявний у сфері національної освіти.

**8.** Генетично закладений принцип демократії, справедливості і нині від­ображається в ментальних рисах народу стосовно понять психосоціальної паритетності, справедливості, рівності. Зокрема, традиція проганяти ватажка, який негарно себе повів у громаді, прокрався, або продався ворогу, збереглася досі. Це бачимо у подіях останнього часу (Помаранчева революція, Майдан, війна на Донбасі, сучасна війна з росією). Вивчення освітньої паритетності як феномену власне українства водночас дало змогу виділити низку специфічних особливостей нашого українського народного духу.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ**

1. Бугерко Я.М. Процеси розгортання інтелек­туальної рефлексії у модульно-розвивальному освітньому циклі. *Психологія і суспільство*. 2003. №4. С. 46-53.

2. Бугерко Я.М. Рефлексивна сутність лонгітюдного інноваційно-психологічного експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2011. №3. С. 137-153.

3. Вітакультурна методологія: антологія. До 25-річчя наукової школи професора А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 980 с.

4. Гірняк А.Н. Деталізація психолого-педагогічного змісту етапів модульно-розвивальної взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 146-153. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2018.03.146

5. Гірняк А.Н. Принципи психологічного проектування і психомистецького втілення модульно-розвивальної взаємодії у навчанні. *Вісник Харківського національного педагогічного універ­ситету імені Г.С. Сковороди*. Серія “Психологія”. 2018. Вип. 58. С. 25-38.

6. Гірняк А.Н. Психологічний аналіз і систематика стилів освітньої взаємодії. *Психологія і суспільство*. 2018. №1-2. С. 118-126. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2018.01.118

7. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальна система як об’єкт соціально-психологічного аналізу: автореф. дис. … канд. психол. наук: 19.00.05. Київ, 1999. 20 с.

8. Гуменюк (Фурман) О.Є. Модульно-розвивальне навчання: соціально-психологічний аспект: моногра­фія. Київ: Школяр, 1998. 112 с.

9. Гуменюк (Фурман) О. Освітнє спілкування як інформаційний, діловий, психосмисловий і само­сенсовий різновиди обміну. *Психологія і суспільство*. 2005. №3. С. 73-94.

10. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологічний оргвплив у структурі модульно-розвивальних взаємин. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 59-83.

11. Гуменюк (Фурман) О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Тернопіль: Економічна думка, 2004. 310 с.

12. Гуменюк (Фурман) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвіт­нього закладу: монографія. Ялта-Тернопіль: Під­ручники і посібники, 2008. 340 с.

13. Гуменюк (Фурман) О.Є. Феномен полімотивації: сутнісний зміст взаємин за модульно-розвивальної оргсистеми. *Психологія і суспільство*. 2001. №1. С. 74-123.

14. Козлова Т.В. Технологія створення умов для саморозвитку особистості у модульно-розвивальній системі навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №2. С. 103-108.

15. Коміссаров В.О. Формування соціокультурного простору середнього навчально-виховного закладу: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Київ, 2003. 20 с.

16. Крисоватий А.І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика. *Психологія і суспільство.* 2015. №1. С. 114-121.

17. Крисоватий А.І. Сутність паритетної освітньої діяльності. *Психологія і суспільство.* 2016. №3. С. 61-67.

18. Лазарук А.Ф. Розвиток ціннісно-смислової сфери особи за модульно-розвивального навчання. *Психо­логія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 170-186.

19. Методологія і психологія гуманітарного піз­нання. До 25-річчя наукової школи А.В. Фурмана: колективна монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2019. 998 с.

20. Модульно-розвивальна система: теорія, техно­логія, досвід. Фундаментальний експеримент у СШ №10 м. Бердичева Житомирської області. *Рідна школа: спецвипуск*. 1997. №2. 80 с.

21. Модульно-розвивальна система як соціокуль­турна організація. *Психологія і суспільство: спе­цвипуск*. 2002. №3-4. 292 с.

22. Огнев’юк В.О., Фурман А.В. Принцип мо­дульності в історії освіти. Київ: УІПКККО, 1995. 85 с.

23. Програми самореалізації особистості: метод. зб. / за заг. ред. В.В. Чухна. Харків, 2002. 87 с.

24. Ребуха Л. Система експертно-діагностичного забезпечення експерименту з модульно-розвивального навчання. *Психологія і суспільство*. 2002. №3-4. С. 201-216.

25. Ревасевич І. Психологічні інваріанти особистісної адаптованості школярів у системі модульно-розви­вального навчання. *Психологія і суспільство*. 2007. №1. С. 109-127.

26. Ревасевич І.С. Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напряму. *Психологія і суспільство.* 2014. №3. С. 57-67.

27. Роменець В.А. Виховання творчих здібностей у студентів. *Психологія і суспільство*. 2018. №3-4. С. 178-223. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2018.03.178

28. Фурман А.А. Методологія психологічного пізнання смисложиттєвої сфери особистості. *Психо­логія і суспільство*. 2020. №1. С. 5-34. DOI: https://doi.org/10/35774/pis.2020.01.005

29. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: курс лекцій. Тернопіль: Інститут ЕСО, 2006. 86 с.

30. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровад­ження. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №4.С. 94-122.

31. Фурман А.В., Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції: навч. посіб. Львів: Новий світ-2000, 2006. 360 с.

32.Фурман А.В. Методологічна план-карта освітології як синтетичної наукової дисципліни. *Вітакультурний млин.* 2006. Модуль 4. С. 4-18.

33. Фурман А.В. Освітологія як синтетична наукова дисципліна: проблема завдань, об’єкта, предмета, методу. *Вітакультурний млин.* 2006. Модуль 3. С. 4-9.

34. Фурман А.В. Постання освітології, або похід за горизонти відомого. *Психологія і суспільство.* 2003. №4. С. 5-9.

35. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання – система педагогічних інновацій. *Педагогіка і психо­логія*. 1995. №3. С. 97-108.

36. Фурман А.В. Модульно-розвивальне навчання: принципи, умови, заперечення: монографія. Київ: Правда Ярославичів, 1997. 340 с.

37. Фурман А.В. Освітні сценарії: сутність, компо­зиція, принципи створення. *Психологія і суспільство*. 2009. №3. С. 174-192.

38. Фурман А.В. Положення про впровадження модульно-розвивальної технології проведення лек­ційних курсів у ТАНГ. Тернопіль: ТНЕУ, 2000. 22 с.

39. Фурман А.В. Порівняння принципів і параметрів наукового проектування традиційної та інноваційної систем освіти. *Психологія і суспільство*. 2008. №4. С. 137-163.

40. Фурман А.В. Проблемні ситуації в навчанні. Київ: Рад. школа, 1991. 191 с.

41. Фурман А.В. Психокультура української ментальності. 4-е вид. Тернопіль: Економічна думка, 2011. 168 с.

42. Фурман А.В. Система інноваційної освітньої діяльності модульно-розвивальної школи та її комп­лексна експертиза. *Психологія і суспільство*. 2005. №2. С. 29-75.

43. Фурман А.В. Соціально-психологічна експер­тиза модульно-розвивальних занять у школі. Київ: Правда Ярославичів, 1999. 56 с.

44. Фурман А.В. Теоретична концепція інновацій­ного програмово-методичного забезпечення освітнього процесу. *Психологія і суспільство*. 2008. №3. С. 123-159.

45. Фурман А.В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 56-77. DOI:https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056

46. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: психолого-дидактичний аспект: монографія. Тернопіль: Астон, 2007. 164 с.

47. Фурман А. Теорія освітньої діяльності як метасистема. *Психологія і суспільство*. 2001. №3. С. 105-144; 2002. №3-4. С. 20-58.

48. Фурман А.В. Українська ментальність та її культурно-психологічні координати. *Психологія і сус­пільство*. 2001. №1. С. 9-74.

49. Фурман А.В. Фундаментальний соціально-психологічний експеримент у школах України: алго­ритм пошуку. *Освіта і управління*. 1997. Т.1. №3. С. 39-56.

50. Фурман А.В., Шандрук С.К. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: монографія. Тернопіль: ТНЕУ, 2014. 272 с.

51. Фурман О.Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. №2. С. 44-65. DOI: https:// doi.org/10.35774/pis.2019.02.044

52. Фурман О.Є. Психологічні параметри ін­новаційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: автореф. дис. … доктора психол. наук: 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.

53. Фурман О.Є. Я-концепція як предмет багато­аспектного теоретизування. *Психологія і сус­пільство*. 2018. №1-2. С. 38-67. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2018.01.38

54. Шандрук С.К. Концепція розвитку професійних творчих здібностей майбутніх психологів. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 35-55. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2020.01.035

55. Шаюк О.Я. Професійна толерантність сту­дентів-гуманітарії: сутність, структура, особливості формування. *Психологія і суспільство*. 2020. №1. С. 78-89. DOI: https://doi.org/10.35774/pis2020.01.078

56. Школа Здібностей: фундаментальний екс­перимент у СШ №44 м. Запоріжжя. *Рідна школа: спецвипуск*. 1996. №8. 80 с.

57. Школа Розвитку – методологія, організація, практика. Донецьке експериментальне об’єднання шкільних модулів АПН України. *Рідна школа: спецвипуск*. 1994. №6. 80 с.

58. Furman O.Ye. The innovative psychological climate: itsscope, structure and parameters. *Problems of Psychologyinthe 21 st. Century*. 2015. Vol. 9. №1. P.14-19.

59. Furman O. Social-psychological impactas a parameterof innovative-psychological climate. *Inter­national journal of conomics and society*. 2015. Vol. 1. Issue 2. P. 143-148.

60. Hirnyak A. N. Psychological determinants of module-developmental interaction of participants of innovative learning. *Науковий огляд*. 2017. № 6 (38). С. 144–158.