



ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)

# *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*

Dnipro Academy of Continuing Education Herald

Серія:  
Філософія. Педагогіка

Series: Philosophy. Pedagogy

**1/2021**





ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)

Вісник  
Дніпровської  
академії  
неперервної  
освіти

Dnipro  
Academy  
of Continuing  
Education  
Herald

Серія:  
Філософія.  
Педагогіка

Series:  
Philosophy.  
Pedagogy

**1/2021**



**Вісник  
Дніпровської академії  
неперервної освіти**  
**Серія  
«Філософія. Педагогіка»  
№ 1 (1) 2021 рік**

**Dnipro Academy  
of Continuing Education  
Herald**  
**Series  
«Philosophy. Pedagogy»  
№ 1 (1) 2021**

ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)  
УДК 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1>

ISSN 2786-7005 (Print)  
ISSN 2786-7013 (Online)  
UDC 101:37.01

DOI <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1>

*Відповідальність за достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв, підприємств, організацій, установ тощо несуть автори статей.*

*Передруки і переклади дозволяються лише за згодою автора та редакційної колегії.*

*Редакція може не поділяти думку авторів.*

*The authors are responsible for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names, enterprises, organizations, institutions and other information.*

*Republications and translations are allowed only with the consent of the author and the editorial board.*

*The editors may not share the opinion of the authors.*



**Вісник  
Дніпровської академії  
неперервної освіти**  
**Серія  
«Філософія. Педагогіка»  
№ 1 (1) 2021 рік**

Вісник Дніпровської академії неперервної освіти  
є науково-виробничим виданням

Свідоцтво про державну реєстрацію  
ФП Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021  
Видається з грудня 2021 р.

**Засновник:**

Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська  
академія неперервної освіти» Дніпропетровської  
обласної ради»

Затверджено вченою радою КЗВО «Дніпровська  
академія неперервної освіти» – протокол № 4  
від 15.02.2022

Сайт Вісника Дніпровської академії неперервної  
освіти: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Адреса редакції: 49006, Україна, м. Дніпро,  
вул. Володимира Антоновича, 70, каб. 204

Контактний телефон: (056) 732-48-48

Email: [VISNYK@dano.dp.ua](mailto:VISNYK@dano.dp.ua)

## Редакція

**Головний редактор** – Ольга Висоцька, д-р філос.  
наук, доц.

**Заступник головного редактора** – В'ячеслав  
Шинкаренко, канд. пед. наук, доц.

**Відповідальний секретар** – Іван Безена, канд.  
філос. наук, доц.

**Технічний редактор** – Світлана Величко

**Коректор української мови** – Наталія Дев'ятко,  
канд. філос. наук

**Коректор англійської мови** – Тетяна Богатирьова

**Дизайнер-верстальник** – Надія Антоненко

**Дизайнер обкладинки** – Тетяна Тухтарова

## Редакційна колегія

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology

Боднар Оксана, д-р пед. наук, проф.

Бойченко Наталія, д-р філос. наук, проф.

Братаніч Борис, д-р філос. наук, проф.

Ковшар Олена, д-р пед. наук, проф.

Лисоколенко Тетяна, канд. філос. наук, доц.

Мотуз Тетяна, канд. пед. наук, доц.

Мурашкін Михайло, д-р філос. наук, проф.

Наказний Микола, д-р пед. наук, проф.

Романенко Михайло, д-р філос. наук, проф.

Сагуйченко Валентина, д-р філос. наук, проф.

Сапожников Станіслав, д-р пед. наук, проф.

Степаненко Олена, канд. філол. наук, доц.

Удовиченко Лариса, д-р пед. наук, доц.

Ходус Олена, д-р філос. наук, доц.

Юркевич Олена, д-р філос. наук, проф.



**Dnipro Academy  
of Continuing Education  
Herald**  
**Series**  
**«Philosophy. Pedagogy»**  
**№ 1 (1) 2021**

Dnipro Academy of Continuing Education Herald  
science and production publication

Certificate of state registration  
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021  
Published since December 2021.

**Founder:**

Communal Institution of Higher Education «Dnipro  
Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk  
Regional Council»

Approved by the Academic Council of Dnipro  
Academy of Continuing Education – Protocol № 4  
from 15.02.2022

Website of Dnipro Academy of Continuing Education  
Herald: <https://visnuk.dano.dp.ua/>

Web page «Philosophy. Pedagogy»:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Editorial office address: office 204, 70,  
Volodymyr Antonovych St., Dnipro, Ukraine, 49006

Contact phone number: (056) 732-48-48

Email: VISNYK@dano.dp.ua

**Editorial office**

**Editor in Chief** – Olga Vysotska, Dr. Philos. Sciences,  
Assoc. Prof.

**Deputy editor** – Vyacheslav Shynkarenko, Ph.D. ped.  
Sciences, Assoc. Prof.

**Executive Secretary** – Ivan Bezena, Ph.D. philos.  
Sciences, Assoc. Prof.

**Technical editor** – Svitlana Velychko

**Corrector Ukrainian language** – Natalia Devjatko,  
Ph.D. philos. Sciences

**Corrector English language** – Tetiana Bohatyrova

**Layout designer** – Nadiia Antonenko

**Cover design** – Tetiana Tukhtarova

**Editorial board**

Mojca Schlamberger Brezar, Prof. Dr. Faculty of Arts

Roman Kuhar, PhD in Sociology,

Bodnar Oksana, Dr. ped. Sciences, Prof.

Boychenko Natalia, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Bratanich Borys, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Kovshar Olena, Dr. ped. Sciences, Prof.

Lysokolenko Tetiana, Ph.D. philos. Sciences, Assoc.  
Prof.

Motuz Tatiana, Ph.D. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Murashkin Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Nakaznyi Mykola, Dr. ped. Sciences, Prof.

Romanenko Mykhailo, Dr. Philos. Sciences, Prof.

Sahuichenko Сагуйченко Valentyna, Dr. Philos. Sciences,  
Prof.

Sapozhnykov Stanislav, Dr. ped. Sciences, Prof.

Stepanenko Olena, Cand. Sc. (Philology), Assoc. Prof.

Udovychenko Larysa, Dr. ped. Sciences, Assoc. Prof.

Hodus Olena, Dr. Philos. Sciences, Assoc. Prof.

Yurkevych Olena, Dr. Philos. Sciences, Prof.

**Зміст****ФІЛОСОФІЯ****Соціальна філософія та філософія історії**

Калиновський Юрій  
*Ризикогенні чинники соціокультурного розвитку сучасної України*  
С. 6

Струкова Тетяна, Братаніч Борис  
*Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини*  
С. 11

**Етика та філософія релігії**

Лаврова Лариса, Савченко Вікторія, Куций Андрій  
*Єдність духовного та тілесного як основа культури здоров'я*  
С. 17

Лисоколенко Тетяна, Рогова Олена  
*Духовність як основа антропоцентризму в українській філософії*  
С. 23

Мурашкін Михайло  
*Стан припинення як компенсаторне осяяння*  
С. 30

**Філософія освіти**

Карпань Ірина  
*Філософський аналіз концептуальних засад освіти для сталого розвитку*  
С. 36

Мірошніченко Андрій, Шинкаренко В'ячеслав  
*Синергетична методологія в управлінні дуальним навчанням*  
С. 42

**ПЕДАГОГІКА****Професійна освіта та теорія навчання**

Довгаль Сергій, Тухтарова Тетяна, Волокітіна Наталія  
*Дистанційне навчання в Україні: проблеми та перспективи*  
С. 48

Сапожников Станіслав  
*Теоретичні засади екологічного виховання майбутніх фахівців*  
С. 54

Шинкаренко В'ячеслав, Мірошніченко Андрій  
*Підготовка вчителів до діяльності з національно-патріотичного виховання учнів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти*  
С. 63

**Інклюзивна освіта та корекційна педагогіка**

Олефір Наталія  
*Особливості роботи асистента вчителя в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням*  
С. 68

**Contents****PHILOSOPHY****Social philosophy and philosophy of history**

Kalynovskyi Yuriy Riskogenic  
*Factors of Socio-Cultural Development of Modern Ukraine*  
P. 6

Strukova Tetyana, Bratanich Borys  
*Social Intelligence as a Component of the Felixological Approach to the Child's Socialization*  
P. 11

**Ethics and philosophy of religion**

Lavrova Larysa, Savchenko Victoria, Kutsiy Andriy  
*Unity of Spiritual and Physical as the Basis of Health Culture*  
P. 17

Lysokolenko Tetiana, Rohova Olena  
*A Spirituality as the Basis of the Anthropocentrism in Ukrainian Philosophy*  
P. 23

Murashkin Mykhailo  
*The State of Cessation as a Compensatory Insight*  
P. 30

**Philosophy of education**

Karpan Iryna  
*Philosophical Analysis of Conceptual Fundamentals of Education For Sustainable Development*  
P. 36

Miroshnychenko Andrii, Shynkarenko Vyacheslav  
*Synergetic Methodology in the Management of Dual Learning*  
P. 42

**PEDAGOGY****Professional education and learning theory**

Dovhal Serhii, Tukhtarova Tetiana, Volokina Natalia  
*Distance Learning in Ukraine: Problems and Prospects*  
P. 48

Sapozhnykov Stanislav  
*Theoretical Fundamentals Of Environmental Education Of Future Specialists*  
P. 54

Shynkarenko Vyacheslav, Miroshnychenko Andrii  
*Preparation of Teachers for Activities on National-Patriotic Education of Students in the Educational Process of General Secondary Education Institutions*  
P. 63

**Inclusive education and correctional pedagogy**

Olefir Natalia  
*Features of the Teacher's Assistant Work in Institutions of General Secondary Education With Inclusive Education*  
P. 68

## Філософія.

## СОЦІАЛЬНА ФІЛОСОФІЯ ТА ФІЛОСОФІЯ ІСТОРІЇ

УДК: 1:316.3:340.12:477

Ризикогенні чинники  
соціокультурного розвитку сучасної України

**КАЛИНОВСЬКИЙ Юрій** – доктор філософських наук, професор, професор кафедри філософії, Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, вул. Пушкінська, 77, м. Харків, 61024, Україна

**KALYNOVSKYI Yuriy** – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Philosophy, Yaroslav Mudryi National Law University, 77 Pushkinska Str., Kharkov, 61024, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0081-8107>DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-1>

**Анотація.** У статті проаналізовані окремі ризикогенні чинники соціокультурного розвитку сучасної України. До таких чинників віднесено ціннісну деконсолідацію в українському суспільстві, проблеми в освітній системі, негативні аспекти глобалізації, деформації у духовній сфері вітчизняного соціуму. Зазначається, що українське суспільство потребує поглиблення духовно-культурної солідарності громадян як важливого чинника консолідації модерної політичної нації. Підкреслюється, що українська держава, здійснюючи реформу системи освіти, демонструє прагнення подолати існуючі недоліки її функціонування, але в той же час стикається з низкою проблем, які негативно впливають на соціокультурний простір країни: інертність системи управління освітою, недостатня послідовність та продуманість етапів системних змін в освіті, не завжди адекватний рівень законодавчого й ресурсного забезпечення освітніх перетворень, намагання некритично копіювати закордонні моделі освіти без урахування національної специфіки. Констатується, що в Україні на теперішній час сформувалася низка загроз духовній безпеці людини й суспільства, які деструктивно впливають на соціокультурний розвиток. Зниження загального рівня духовності громадян, надмірна комерціалізація суспільних відносин, деформації традиційних культурних цінностей та насадження антицінностей (під виглядом нових цінностей) негативно впливають на соціокультурні процеси у нашій державі. Джерелами дестабілізуючих факторів у духовній сфері можна вважати інформаційну, ідеологічну, психологічну, організаційну діяльність певних суб'єктів, яка спрямована на руйнування соціокультурного простору нашої країни. Робиться висновок про те, що значення соціокультурних процесів сьогодення іноді важко оцінити ситуативно, оскільки їх наслідки як позитивні, так і негативні мають, як правило, пролонгований ефект та можуть проявити себе у бутті наступних поколінь.

**Ключові слова:** ризики, соціокультурний розвиток, духовна безпека, ризики соціокультурного розвитку, ціннісна деконсолідація.

## RISKOGENIC FACTORS OF SOCIO-CULTURAL DEVELOPMENT OF MODERN UKRAINE

**Summary.** The article analyzes some of the riskogenic factors of the socio-cultural development of modern Ukraine. These factors include value deconsolidation in Ukrainian society, educational system problems, negative globalization aspects, and spiritual sphere deformations of the domestic society. It is noted that the Ukrainian society needs to deepen the spiritual and cultural solidarity of citizens as an important factor in the consolidation of the modern political nation. It is emphasized that the Ukrainian state, while implementing the reform of the education system, demonstrates the desire to overcome the existing shortcomings of its functioning, but at the same time, it faces a number of problems that negatively affect the socio-cultural space of the country: the inertia of the education management system, insufficient consistency and thoughtfulness of the stages of systemic changes in education, rarely adequate level of legislative and resource support for educational reforms, attempts to uncritically copy various foreign models of education without taking national specifics into account. It is stated that a number of threats to the spiritual security of society and a person have formed in Ukraine, which have a destructive effect on their socio-cultural development. The decrease in the general level of spirituality of citizens, the excessive commercialization of public relations, the deformation of traditional cultural values and anti-values (under the guise of new values) negatively affect the socio-cultural processes in our state. The sources of destabilizing factors in the spiritual sphere are informational, ideological, psychological, organizational activities of certain subjects aimed at destroying the socio-cultural space of our country. It is concluded that the significance of modern socio-cultural processes is sometimes difficult to assess situationally, since their consequences, both positive and negative, usually have a prolonged effect and can manifest themselves in the life of the next generations.

**Key words:** risks, socio-cultural development, spiritual security, socio-cultural development risks, value deconsolidation.

**Вступ.** Соціокультурний розвиток сучасної України обумовлений як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, низка з яких мають ризикогенний характер. До таких факторів варто віднести соціальну й глобальну нестабільність, соціально-економічні кризи, гібридні та інформаційні війни, зниження рівня духовної культури громадян, деконсолідаційні процеси у суспільстві тощо. Відповідно такі чинники негативно впливають на соціокультурні трансформації в нашій країні, знижуючи їх якісні та темпоральні показники. Визначення ступеня ризикогенності соціокультурного розвитку України є надактуальним завданням у зв'язку з тим, що процеси у цій царині безпосередньо впливають на інші сфери суспільного життя, детермінуючи різновекторні тенденції у політиці, праві, економіці та вітчизняному державотворенні загалом.

**Аналіз останніх досліджень.** Для всебічного розкриття проблеми визначення сутнісних характеристик ризикогенних чинників соціокультурного розвитку України ми спиралась на низку вітчизняних та закордонних наукових праць. Визначаючи природу «ризик» як феномену суспільного буття, ми використовували роботи О. Павлова, О. Кушніра, Т. Павлової, Ю. Поліщука. Для розкриття ролі цінностей у суспільних процесах та аналізуючи такий ризикогенний чинник соціокультурних трансформацій як ціннісна деконсолідація нами були використані ідеї Т. Парсонса (робота «Система сучасних суспільств») та науковий доробок В. Сіденко, представлений у науковій праці «Нові глобальні виклики та їх вплив на формування суспільних цінностей».

У свою чергу науковий доробок О. Хмелевської, І. Червінської, Я. Никорак став підґрунтям для ідентифікації ризиків в освітній сфері, які прямо чи опосередковано впливають на соціокультурний розвиток України.

Спираючись на наукові публікації А. Сухорукової та Л. Маслової, були проаналізовані ризики розвитку духовної сфери вітчизняного суспільства, стан його духовної безпеки у контексті соціокультурного розвитку.

Загалом аналіз наукової літератури показав необхідність проведення комплексного дослідження щодо поглибленого й системного розуміння ризиків соціокультурного розвитку сучасної України.

**Мета статті.** У даному дослідженні планується проаналізувати ризикогенні чинники вітчизняного соціокультурного розвитку. Для реалізації цієї мети необхідно вирішити наступні завдання: проаналізувати природу ризику як соціального феномена, визначити ризикогенні чинники у вітчизняному соціумі та дослідити їх вплив на соціокультурний розвиток України, запропонувати можливі шляхи їх нівелювання.

**Виклад основного матеріалу.** Різноманітні ризики супроводжують розвиток будь-якого суспільства. Намагання «позбутися» ризиків стимулює соціальну динаміку й активність суб'єктів соціальних перетворень. Важливо усвідомити характер та глибину цих ризиків, а також їх наслідки й можливості подолання (нівелювання) у конкретному соціумі.

На думку українських науковців, ризики є невід'ємним складником суспільної діяльності й їх часто асоціюють із небезпекою або втратами внаслідок несприятливої ситуації. Сенс ризику як невизначеності

полягає в тому, що гіпотетично існує декілька можливих варіантів розвитку подій після реагування (дії) на ситуацію, що склалася. Ризик як можливість – це ймовірні варіанти розгортання майбутнього, наслідки якого можуть бути як негативними (чисті ризики), так і позитивними (спекулятивні ризики) [3, с. 40].

Отже, досліджуючи ризикогенні чинники соціокультурного розвитку сучасної України, ми маємо виокремлювати однозначно неприйнятні сценарії розвитку подій, визначаючи шляхи їх недопущення та ризики з можливими «позитивними наслідками», які за певних умов не несуть загрози, а стають новим «вікном можливостей».

У наш час недооцінка значущості соціокультурних процесів у державі, нерозуміння ризиків у цій царині може призводити до вкрай негативних наслідків. У зв'язку з цим необхідно здійснювати системне соціокультурне прогнозування й проектування – відслідковувати й аналізувати тенденції суспільної свідомості, детермінанти розвитку духовного потенціалу народу, трансформації в освіті та вихованні, визначити дієві механізми забезпечення духовно-ціннісної безпеки держави тощо. Так, Ю. Поліщук стверджує, що «...радикальна зміна духовно-ціннісних орієнтацій, поява альтернативних стилів у мистецтві, утвердження нових суспільних ідеалів та моральних норм впливають на суспільні процеси із силою не меншою, ніж чинники суто матеріальні. Крім того, сукупний вплив духовно-ціннісних складників людського буття на хід історичних подій у сучасному світі неухильно зростає. Так завжди буває у переломні епохи» [5, с. 6].

Цілком очевидно, що соціокультурне проектування й прогнозування буде сприяти ефективному виявленню та подоланню існуючих ризиків і небезпек у духовній сфері вітчизняного соціуму. Загалом, завдання соціокультурного проектування реалізуються за такими напрямками:

- визначення варіантів вирішення соціокультурних проблем сучасної України на регіональному й загальнодержавному рівнях, спираючись на об'єктивні дані й оцінки;

- виявлення можливих ризиків та небезпек у разі реалізації певних рішень і проектів у соціокультурній сфері нашої країни;

- обґрунтування найоптимальніших шляхів розвитку соціокультурного простору України та створення загальнонаціональної моделі трансформації цієї підсистеми, виходячи зі стратегії вітчизняного державотворення;

- розробка організаційних форм впровадження соціокультурних проектів у соціальну практику з урахуванням глобальних та локальних тенденцій;

- визначення кола суб'єктів та об'єктів в межах конкретного соціокультурного проекту [1, с. 85].

Як відомо, соціокультурний розвиток країни відбувається поступально й гармонійно за умови існування об'єднуючого духовно-ціннісного підґрунтя. Нажаль, у сучасній Україні одним із потужних ризикогенних чинників є ціннісна деконсолідація у різних площинах: геополітичній, релігійній, духовно-культурній тощо. При цьому необхідно зазначити, що за останні роки ступінь ціннісної деконсолідації дещо знизився, посилюються процеси національної та культурної самоідентифікації проукраїнського спрямування, суспільна



солідарність набула нової якості на тлі зовнішніх та внутрішніх загроз. Але ризики, обумовлені ціннісним, світоглядним протистоянням на рівні суспільної свідомості та соціальної практики, все ж таки зберігають значний деструктивний потенціал.

Розглядаючи значення цінностей для суспільного розвитку, Т. Парсонс підкреслював, що у культурі механізм суспільної інтеграції відображається у вигляді:

а) цінностей соціальності – фундаментальних цінностей, які інтегрують індивідів в спільноту;

б) цінностей інших класів об'єктів (в залежності від видів і способів взаємодії інститутів), які в конкретних умовах здатні забезпечувати цілісність і здійснювати легітимацію нормативного порядку;

в) експресивних символів, що виражають ефекти дії та механізми організації двох вищих рівнів у доступній узагальненій формі й на суб'єктивному рівні дозволяють сприймати і підтримувати функціонування інститутів та робити кожному членові суспільства свій індивідуальний внесок у колективну справу – підтримку суспільної солідарності [4, с. 23-24].

З нашої точки зору, українське суспільство потребує поглиблення духовно-культурної солідарності громадян як важливого чинника консолідації модерної політичної нації. Для реалізації цього завдання більш активно мають бути задіяні як державні інституції, так і структури громадянського суспільства.

Наступним ризикогенним чинником соціокультурного розвитку українського суспільства є глобалізація в її негативних формах й проявах.

У цьому контексті В. Сіденко наголошує на тому, що дуже важливо, яким саме чином глобальні ціннісні орієнтири впливають на традиційні внутрішні ціннісні орієнтації: чи є цей вплив таким, що поступово й обережно модифікує і модернізує структуру традиційних цінностей, або ж, навпаки, веде до агресивного руйнування і заміщення традиційних цінностей зовнішньо індукованими ціннісними орієнтирами. У першому випадку матимемо створення умов для модернізації через розширення ціннісного горизонту до рівня глобальної самоідентифікації особистості та національної спільноти. В іншому ж випадку, як засвідчує досвід багатьох менш розвинених країн, намагання трансплантувати через механізми глобалізації культурно-ціннісні основи північноамериканської цивілізаційної спільноти, орієнтовані на постмодерн, можуть породжувати – і в багатьох випадках дійсно породжують – серйозні деструктивні процеси. Ця деструктивність зумовлюється передусім досить швидким руйнуванням середовища національної культурної своєрідності. За певних умов це може створювати загрозу повної асиміляції глобалізованими цінностями цінностей, породжених національним культурним середовищем та аутентичним досвідом внутрішнього саморозвитку. Причому ця проблема значно загострюється тим, що різні компоненти глобальних (у даному контексті євроатлантичних цінностей) сприймаються в незахідних цивілізаційних утвореннях асиметрично. Тобто, набагато легше в ці суспільства проникають елементи культури престижного споживання, аніж цивілізованої етики побудови суспільних відносин. Набагато легше сприймаються різного роду аспекти

свободи людського вибору, аніж принципи суспільної відповідальності [6, с. 13, 15].

Орієнтуючись на європейські цінності у соціокультурному розвитку, Україна має враховувати вищезначені ризики та небезпеки, створювати інституційно-правові механізми щодо їх запобігання.

На наше переконання, важливим механізмом збереження та ретрансляції соціокультурного досвіду суспільства є освіта, розвиток якої в Україні має ознаки ризикогенності. Від якості й доступності освіти напряму залежить ступінь залученості громадян до соціокультурних цінностей, причому у різному віці.

У сучасній науці фахівці виокремлюють різні групи ризиків в освітній сфері, які негативно впливають на соціокультурний простір країни. Зокрема, О. Хмелевська пропонує наступну структуру освітніх ризиків людського розвитку. До ризиків доступу нею віднесено: ризик інституціональної недоступності певного рівня освітньої підготовки, ризик територіальної недоступності освітньої інфраструктури, ризик фізичної недоступності навчальних закладів для людей з інвалідністю. До ризиків участі – ризик фінансової неспроможності щодо здобуття бажаного рівня освіти, ризик «раннього виходу» із освітньої системи, ризик обмеження або викривлення освітньої траєкторії (наприклад, через нерозвиненість інклюзивної освіти або освіти дорослих), ризик незворотної освітньої міграції, ризик за дискримінаційними ознаками (гендерною, інвалідністю, відсутністю громадянства та ін.), ризик не охоплення програмами додаткової/позашкільної освіти. До ризиків якості – ризик «відсіву», ризик «другорічника», ризик нерівності освітніх результатів, ризик неучасті у наступному рівні освіти (обмеження у виборі бажаної професії), ризик неактуальності освітньої програми, ризик «знецінювання» дипломів. До ризиків використання освітнього потенціалу, що характеризують ризики використання результатів освіти та ризики максимізації корисності освіти, віднесено: ризик невизначеності життєвого старту, ризик безробіття при переході від навчання до роботи, ризик низької конкурентоспроможності та адаптивності, ризик отримання доходу від зайнятості нижче очікуваного, ризик надлишкової кваліфікації, ризик трудової міграції, ризик соціальної мобільності, ризик зниження соціального довголіття, ризик втрати соціальних компетенцій, ризик соціального відторгнення, ризик знецінення людського капіталу [8, с. 154-155].

На сьогоднішній день Українська держава, здійснюючи реформу системи освіти, демонструє прагнення подолати існуючі недоліки її функціонування, але в той же час стикається з низкою проблем, які негативно впливають на соціокультурний простір країни: інертність системи управління освітою, недостатня послідовність і продуманість етапів системних змін в освіті, не завжди адекватний рівень законодавчого й ресурсного забезпечення освітніх перетворень, намагання некритично копіювати закордонні моделі освіти без урахування національної специфіки тощо.

Безсумнівно, соціокультурний феномен освіти є надзвичайно складним історичним явищем. Він містить у собі багато елементів та аспектів, дослідження яких

потребують комплексного теоретико-методологічного підходу. Неможливо досліджувати освітні процеси, проводити порівняльний аналіз без урахування соціальних зв'язків, культурних традицій, етнічних, ментальних, аксіологічних та інших особливостей країни чи регіону. У контексті соціокультурної модернізації освіта розглядається як провідна соціальна діяльність суспільства, що виконує ключову роль у побудові соціальних установок, норм, ціннісних орієнтацій, стереотипів поведінки. Основу процесів соціокультурної модернізації освіти як інституту соціалізації складають такі соціальні та ментальні ефекти життя суспільства: соціальна консолідація і гармонізація суспільних відносин; ідентичність представників різних соціальних груп і культур населення країни; успішна соціалізація підростаючих поколінь; соціокультурні моделі розвитку підлітків та молоді. У сучасних умовах трансформації суспільства при зміні культурних цінностей виникає необхідність вибору адекватної соціокультурної моделі освіти. Загострилися суперечності між безперервно зростаючим об'ємом знань, необхідних людині, й обмеженими (в рамках традиційних освітніх систем) умовами для оволодіння ними. Вирішення цієї суперечності можливе лише шляхом переходу до освіти, яка забезпечує цілісне відтворення безпосередніх суб'єктів культури. Метою освіти за таких умов повинно бути постійне творче оновлення, розвиток і вдосконалення кожної людини впродовж усього життя [9, с. 238].

Наступними суттєвими ризикогенними чинниками, що гальмують соціокультурний розвиток України, є деформації та загрози у духовній сфері вітчизняного суспільства, які мають як історичні корені, так і породжені сьогоденням.

Загалом, в Україні на теперішній час сформувалася низка загроз духовній безпеці людини й суспільства, які безпосередньо впливають на їх соціокультурний розвиток. Зниження загального рівня духовності громадян, надмірна комерціалізація суспільних відносин, деформації традиційних культурних цінностей та насадження антицінностей (під виглядом нових цінностей) деструктивно впливають на соціокультурні процеси у нашій державі.

Джерелами дестабілізуючих факторів у духовній сфері можна вважати інформаційну, ідеологічну, психологічну, організаційну діяльність певних суб'єктів, яка спрямована на руйнування соціокультурного простору нашої країни.

На переконання А. Сухорукової, джерела загроз духовній безпеці можна класифікувати на зовнішні та внутрішні. До числа джерел зовнішніх загроз вона відносить: політику окремих країн, що спрямована на домінування в культурній та духовній сферах, на протидію вільному розвитку власної культурно-духовної традиції країни, блокування рівноправної участі в міжнародному розподілі культурних надбань людства, насадження чужої ідеології; розгортання окремими країнами світу «культурної експансії» щодо інших країн; розробку окремими державами концепцій «інформаційної війни», які передбачають створення та використання засобів небезпечного впливу на духовну сферу інших країн з метою порушення її нормального функціонування й несанкціонованого доступу до всіх внутрішніх ресурсів країни; злочинну

діяльність релігійних сект, організацій та окремих осіб у духовній сфері; діяльність економічних і політичних структур у духовній сфері, що спрямована проти національних інтересів країни. Джерелами внутрішніх загроз для духовної безпеки України дослідниця вважає такі: відставання країни від провідних держав світу за рівнем інформатизації суспільства, що обмежує можливості країни щодо охорони власної культурної традиції та рівноправного культурного обміну між націями; недостатню координацію діяльності органів державної влади країни щодо формування та реалізації єдиної державної ідеології, єдиної національної ідеї як важливої частини національної безпеки; низький загальний рівень освіти (її якості) громадян, що утруднює можливість людини протистояти деструктивному впливові ззовні; недієву законодавчу базу щодо захисту, поширення та зміцнення традиційних національних ідеалів та цінностей [7].

Можна стверджувати, що духовна безпека людини, суспільства та держави є важливим чинником соціокультурного розвитку будь-якої спільноти. З точки зору Л. Маслової, найважливішим елементом структури духовної безпеки є відносна культурна незалежність, що не припускає, звичайно, духовної ізоляції, але передбачає здатність суспільства до збереження традицій і стабільного соціокультурного відтворення при взаємодії з іншими культурами, а також до «віддзеркалення» негативних сторін впливу глобалізації на локальні й національні культури. Другим основним елементом структури духовної безпеки є стабільність функціонування інститутів демократичної політичної системи суспільства. В умовах політично стабільного демократичного суспільства: гарантування дотримання свободи слова, віросповідання, збереження особистої духовної й інформаційної безпеки громадян, забезпечення здорової політичної конкуренції у виборчій системі, висока культура міжпартійного політичного діалогу, широка участь у вирішенні значущих питань неурядових громадських і релігійних організацій, обмеження впливу різних дестабілізуючих чинників. Як третій значущий структурний елемент духовної безпеки необхідно визначити адекватний потребам часу функціональний стан систем національної освіти, охорони здоров'я і культури, їх орієнтованість на реальні потреби населення, чим забезпечується потенційна здійсненість розроблених урядом стратегій гуманітарного і соціального розвитку [2, с. 54-55].

Безсумнівно, підвищення рівня ризикогенності функціонування будь-якого з вищенаведених елементів духовної безпеки деструктивно впливає на соціокультурний розвиток суспільства в цілому.

Варто підкреслити, що значення соціокультурних процесів сьогодення іноді важко оцінити ситуативно, оскільки їх наслідки як позитивні, так і негативні мають, як правило, пролонгований ефект і можуть проявити себе у бутті наступних поколінь.

У загальному розумінні значущість гармонійного соціокультурного розвитку суспільства для прогресу держави обумовлена тим, що:

– культура є фактором, який сприяє економічному зростанню завдяки економічним побічним ефектам, створенню робочих місць у сфері культури, а також культурного туризму;

– культура – це будівник соціальних зв'язків у спільнотах шляхом залучення громадян до участі в культурному розвитку;

– культура є засобом боротьби з соціальною і культурною ізоляцією та сприяє соціальному та професійному розвитку громадян;

– використання виробів мистецтва у міських умовах впливає на перебудову певних територій;

– культура сприяє привабливості та престижу міста [10].

**Висновки.** Ризикогенні фактори соціокультурного розвитку сучасної України спричинені, з одного боку, конфліктогенним історичним поступом українського

народу щодо захисту мови, культури, історичних традицій, боротьбою за державність, а з другого боку – трансформаційними процесами сьогодення, негативними аспектами глобалізації й інформаційної революції, кризою духовності та моралі.

Деструктивні процеси у соціокультурному просторі України детерміновані такими ризикогенними чинниками як ціннісна деконсолідація у суспільстві, світоглядна невизначеність громадян, зниження рівня духовної безпеки у зв'язку з низкою проблем в освіті, культурі, вихованні, а також у зв'язку з тим, що наша держава стала об'єктом інформаційних та гібридних війн.

### Список використаних джерел

1. Калиновський Ю. Ю. Інформаційні технології у соціокультурному проектуванні сучасної України. *Парламентський контроль в умовах децентралізації державної влади та цифрової трансформації в Україні : стан і проблеми* : матеріали Першої всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 30 березня 2021. Київ, 2021. С. 84-88.
2. Маслова Л. А. Механізми державного регулювання в системі забезпечення духовної безпеки суспільства : дис. ... канд. наук з держ. управління. Київ, 2014. 248 с.
3. Павлов О. І., Кушнір О. І., Павлова Т. О. Ризики безпечного соціально-економічного та політичного розвитку України в умовах децентралізації публічної влади та управління. *Причорноморські економічні студії*. 2021. № 66. С. 39-45.
4. Парсонс Т. Система современных обществ / пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева. М. : Аспект Пресс, 1998. 270 с.
5. Поліщук Ю. Соціокультурні трансформації в сучасній Україні як об'єкт дослідження вітчизняних науковців. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І. Ф. Кураса НАН України*. 2016. Вип. 2. С. 4-26.
6. Сіденко В. Р. Нові глобальні виклики та їх вплив на формування суспільних цінностей. *Український соціум*. 2014. № 1. С. 7-21.
7. Сухорукова А. В. Безпека духовності : соціально-філософський аналіз : автореф. дис. ... канд. філос. наук. Запоріжжя, 2010. 16 с.
8. Хмелевська О. М. Освітні ризики у контексті людського розвитку. *Демографія та соціальна економіка*. 2016. № 3. С. 145-157.
9. Червінська І., Никорак Я. Соціокультурна складова модернізації підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності. *Гірська школа українських Карпат*. 2014. № 11. С. 236-242.
10. Dallaire, G. Sustainable Development and Cultural Policy : Do They Make A Happy Marriage? URL : [https://www.enatc.org/media/2701-journal\\_vol\\_2\\_issue\\_1\\_2012712.pdf](https://www.enatc.org/media/2701-journal_vol_2_issue_1_2012712.pdf) (дата звернення : 17.12.2021).

### References

1. Kalynovskyi, Yu. Yu. (2021). Informatsiini tekhnologii u sotsiokulturnomu proektuvanni suchasnoi Ukrainy [Information technologies in socio-cultural design of modern Ukraine]. *Parlamentskyi kontrol v umovakh detsentralizatsii derzhavnoi vlady ta tsyfrovoi transformatsii v Ukraini : stan i problemy* : materialy Pershoi vseukrainskoi naukovo-praktychnoi konferentsii [Parliamentary control in the conditions of decentralization of state power and digital transformation in Ukraine: state and problems : materials of the First All-Ukrainian scientific-practical conference]. Kyiv. 84-88 [in Ukrainian].
2. Maslova, L. A. (2014). *Mechanizmy derzhavogo reguljuvannja v sistemі zabezpechennja duchovnoj bezpeky suspil'stva* [Mechanisms of state regulation in the system of spiritual security of society]. (Candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
3. Pavlov, O. I., Kushnir, O. I., & Pavlova, T. O. (2021). Ryzkyk bezpechnoho sotsialno-ekonomichnoho ta politychnoho rozvytku Ukrainy v umovakh detsentralizatsii publichnoi vlady ta upravlinnia [Risks of Secure Socio-Economic and Political Development of Ukraine in Conditions of Decentralization of Public Power and Management]. *Prychornomorski ekonomichni studii*, 66, 39-45 [in Ukrainian].
4. Parsons, T. (1998). *Systema sovremennikh obshchestv* [The system of modern societies]. (L.A. Sedova & A.D. Kovaleva. Trans.). Moskva : Aspekt Press [in Russian].
5. Polishchuk, Yu. (2016). Sotsiokulturni transformatsii v suchasni Ukraini yak ob'iekt doslidzhennia vitchyznianskykh naukovtsiv [Modern Ukraine socio-cultural transformations as an object of domestic scientists study]. *Naukovi zapysky Instytutu politychnykh i etnonatsionalnykh doslidzen im. I. F. Kurasa NAN Ukrainy*, 2, 4-26 [in Ukrainian].
6. Sidenko, V. R. (2014). Novi hlobalni vyklyky ta yikh vplyv na formuvannia suspilnykh tsinnosti [New global challenges and their impact on the formation of social values]. *Ukrainskyi sotsium*, 1, 7-21 [in Ukrainian].
7. Sukhorukova, A. V. (2010). *Bezpeka dukhovnosti : sotsialno-filosofskyi analiz* [Security of spirituality : socio-philosophical analysis]. (Extended abstract of candidate's thesis). Zaporizhzhia [in Ukrainian].
8. Khmelevska, O. M. (2016). Osvitni ryzkyky u konteksti liudskoho rozvytku [Educational risks in the context of human development]. *Demografija ta sotsialna ekonomika*, 3, 145-157 [in Ukrainian].
9. Chervinska, I., & Nykorak, Ya. (2014). Sotsiokulturna skladova modernizatsii pidhotovky maibutnoho vchytelia do profesiinoi diialnosti [Socio-Cultural Part of Modernization Training Future Teachers For Professional Activity]. *Hirska shkola ukrainskykh Karpat*, 11, 236-242 [in Ukrainian].
10. Dallaire, G. Sustainable Development and Cultural Policy : Do They Make A Happy Marriage? URL : [https://www.enatc.org/media/2701-journal\\_vol\\_2\\_issue\\_1\\_2012712.pdf](https://www.enatc.org/media/2701-journal_vol_2_issue_1_2012712.pdf) (accessed : 17.12.2021) [in English].

УДК: 130.122: 37.013

## Соціальний інтелект як складова феліксологічного підходу до соціалізації дитини

**СТРУКОВА Тетяна** – старший викладач кафедри виховання та культури здоров'я, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0002-2481-0986>

**БРАТАНІЧ Борис** – доктор філософських наук, професор, професор кафедри виховання та культури здоров'я, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0001-7175-924X>

**DOI:** <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-2>

**STRUKOVA Tetyana** – Senior Lecturer, Department of Education and Culture of Health, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**BRATANICH Borys** – Doctor of Philosophy, Professor, Professor of the Department of Education and Culture of Health, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** Актуальність проблеми. Доцільно говорити про становлення феліксологічного підходу у дослідженні процесу соціалізації дитини як складової соціальної філософії, філософії освіти та теорії педагогіки, у ширшому сенсі – одного з напрямів розвитку постмодерністської філософської думки, що орієнтується на особистість та її простір буття як основний предмет аналізу. Особливо важливим є філософський аналіз комунікативної складової феліксологічного підходу, що залишається на периферії досліджень, і яка включає в себе дослідження ролі соціального інтелекту як механізму забезпечення ефективної комунікації у просторі буття дитини. Мета дослідження. Виходячи з цього, метою дослідження є визначення ролі соціального інтелекту у межах феліксологічної інтерпретації процесу соціалізації. Методи дослідження. Теоретико-методологічна основа аналізу феліксологічного виміру соціалізації та ролі соціального інтелекту в ній містить традиційну феноменологію, екзистенціалістські настанови, комунікативістику, теоретичну психологію, філософсько-педагогічну методологію як репрезентацію філософських універсалій у певній галузі знання. Результати дослідження. Наше дослідження показує, що використання феліксологічного підходу відкриває можливості комплексного та філософськи обґрунтованого аналізу процесу соціалізації дитини як унікального соціокультурного явища, змістом якого є різноманітний, суб'єктивний і соціально детермінований саморозвиток особистості, який здійснюється як переживання дитиною радості власного буття та відчуття щастя як квінтесенції цього буття. Особливо важливою сферою змін є комунікативна сфера, враховуючи значення ефективної комунікації для формування безконфліктного та сприятливого для розвитку дитини простору її соціалізації. Цілеспрямоване дослідження механізмів розвитку соціально-комунікативних компетенцій дитини показує, що серед них одну з чільних ролей має соціальний інтелект, розвиток якого забезпечує ефективну міжособистісну комунікацію у просторі соціалізації. Соціальний інтелект слід вважати найбільш адекватною репрезентацією комунікативного виміру феліксологічної моделі соціалізації дитини.

**Ключові слова:** соціальна філософія, феліксологія, соціалізація, соціальний інтелект, соціально-комунікативна компетентність.

### SOCIAL INTELLIGENCE AS A COMPONENT OF THE FELIXOLOGICAL APPROACH TO THE CHILD'S SOCIALIZATION

**Summary.** The urgency of the problem. It is expedient to talk about the formation of a felixological approach in the study of the child's socialization as a component of social philosophy, philosophy of education and theory of pedagogy, in a broader sense – one of the directions of postmodern philosophical thought. Of particular importance is the philosophical analysis of the communicative component of the felixological approach, which remains on the periphery of research, and which includes research on the role of social intelligence as a mechanism for effective communication in the space of the child's life. The purpose of the study Based on this, the purpose of the study is to determine the role of social intelligence in the felixological interpretation of the process of socialization. Research methods. Theoretical and methodological

basis of the analysis of the felixological dimension of socialization and the role of social intelligence in it includes traditional phenomenology, existentialist guidelines, communicative studies, theoretical psychology, philosophical and pedagogical methodology as a representation of philosophical universals in a particular field of knowledge. Results of the research. Our study shows that the use of the felixological approach opens the possibility of a comprehensive and philosophically sound analysis of the process of socialization of the child as a unique socio-cultural phenomenon, the content of which is diverse, subjective and socially determined personality development. of this being. A particularly important area of change is the communicative sphere, given the importance of effective communication for the formation of conflict-free and favorable for the development of the child's space of socialization. Purposeful study of the mechanisms of development of social and communicative competencies of the child shows that among them one of the leading roles is played by social intelligence, the development of which provides effective interpersonal communication in the space of socialization. Social intelligence should be considered the most adequate representation of the communicative dimension of the felixological model of child socialization.

**Key words:** social philosophy, felixology, socialization, social intelligence, social-communicative competence.

**Вступ.** Філософські засади феліксологічного підходу до соціалізації дитини акцентують необхідність аналізу особливостей (віково-видових та індивідуальних) її розвитку з найбільш ранніх етапів та здійснення соціалізуюче-виховних впливів у відповідності до природних здатностей, прагнень, інтенцій розвитку з орієнтацією на інтегративну екзистенційну мету – забезпечення її щасливого буття. В умовах формування інформаційного суспільства одним із основних системотворчих факторів формування сприятливого для розвитку особистості середовища стає комунікація. Формування здатності дитини до ефективної соціальної, групової, міжособистісної комунікації стає вирішальною умовою забезпечення феліксологічного виміру простору її соціалізації. У цьому контексті постає проблема впливу на особистість дитини з метою формування соціально-комунікативної компетентності засобами розвитку соціального інтелекту.

**Аналіз останніх досліджень.** Історично найбільш відомим вітчизняним філософом, який обґрунтував феліксологічний підхід до розвитку людини, був Григорій Сковорода з його концепцією природовідповідного виховання, орієнтованого на радість буття та щастя. Сьогодні такий підхід спирається на настанови філософії екзистенціалізму, гуманістичної філософії та психології, медіафілософії й інших напрямів філософської думки. Базовим вихідним пунктом філософських наративів у межах феліксологічного підходу є розуміння соціалізуючих впливів як інструментарію розвитку та саморозвитку здатностей кожної людини. Оскільки нещасна дитина і сформована з неї нещасна доросла людина не можуть вважатися всебічно гармонійно розвиненими і навіть психічно, соціально та духовно здоровими, феліксологічний підхід до соціалізації має розглядатися в якості однієї з базових складових гуманоцентричної філософії та педагогіки, філософії саморозвитку й особистісно орієнтованої освіти. Такі вчені, як Е. Белік, І. Брехман, М. Булич, І. Муравов та інші вітчизняні і зарубіжні дослідники, присвятили свої роботи тим чи іншим аспектам феліксології у межах розробки концептуального становлення здорової та гармонійно розвинутої особистості. Разом із тим роль соціального інтелекту у цьому процесі не стала предметом серйозних наукових розвідок.

**Мета статті.** Визначити роль соціального інтелекту як складової феліксологічного підходу до соціалізації дитини.

**Виклад основного матеріалу.** Для розуміння ролі соціального інтелекту у настановах феліксології щодо розвитку та виховання дитини першочергове значення має інтерпретація соціалізації як процесу освоєння соціокультурних норм, цінностей, моделей поведінки тощо, на основі чого формується здатність до успішного буття у суспільстві як основи власної самоактуалізації. Саме у такому розумінні інтелектуальний розвиток та щасливе самопочуття інтегруються в якості вирішальних чинників становлення креативної та соціоцентричної особистості, здатної до самотворення і конструювання соціального простору власного буття.

Успішна соціальна комунікація, в якій і здійснюється соціалізація дитини, передбачає її радість та задоволення від спілкування з іншими людьми. Саме відчуття радості забезпечує успішність формування у дитини відчуття спільності власного світу зі світом інших людей, а відтак – і потреби у взаємодії з іншими для активного пізнання цього світу. На нашу думку, існують всі підстави, виходячи з загально відомої піраміди потреб А. Маслоу стосовно до дітей, вважати природне прагнення дитини до того, щоб їй було затишно та весело, щоб її любили і пестили, щоб нею захоплювалися й опікувалися, базовою, екзистенційною потребою поряд із потребами безпеки, фізіологічними потребами, потребами сім'ї тощо. Таке розуміння ролі щастя у системі соціалізуючих чинників та цінностей забезпечує ефективність виховних впливів у відповідності з актуальними для дитини суб'єктивними потребами.

У контексті здійснення соціалізуючих впливів на дитину, щастя, як мета соціалізуючої діяльності, має інтерпретуватися як розвиток здібностей дитини, але не тільки навчальних, але й тих, які відносяться до повсякденного життя, екзистенційних у сенсі постійного використання, зокрема, таких як пам'ять, мислення, здатності до спілкування, вміння організувати власний буттєвий простір тощо. Успішність при цьому потрібно розуміти не просто як досягнення певного результату, а як переживання радості дитиною з приводу власних досягнень. Феліксологічний підхід відкидає будь-який примус стосовно розвитку дитини, натомість забезпечує сприяння саморозвитку, розкриттю самості дитини на основі поступового формування її

здатності допомагати самій собі. Дитина самоформується на основі засад вільного виховання, соціалізація здійснюється, виходячи з потреб дитини та орієнтуючись не лише на результат у вигляді нових здатностей і прагнень, а й на радісні переживання, позитивні емоції, щастя буття.

В основі такого співробітництва лежить відкритість і прихильність до дитини, віра в її природні сили, створення ситуацій успіху в пізнанні нових явищ, радісного відкриття самої себе. Відомо, що творча діяльність дитини є діяльністю, спрямованою на перетворення навколишнього світу, вона робить його цікавішим і багатшим на новому якісному рівні, і як наслідок, така діяльність перетворює саму дитину, збагачуючи її життя новими враженнями, вміннями, творчим досвідом спілкування з однолітками і дорослими.

Загалом культурна соціалізація дитини-дошкільника як процес освоєння нею цінностей людства, щонайперше, відображається в досягненні своїх рідних сімейних (національних) цінностей, що найбільше відповідає принципам наступності та природовідповідності виховання. У цьому процесі старшим (батькам, педагогам) важливо вміти відчувати і побачити у кожній дитині особистість і розвивати її відповідно до природних здібностей, створювати для неї миті радісних відкриттів у навколишньому світі. Феліксологічний підхід у вихованні дітей дошкільного віку методами створення радісного контексту заняття, у формах вільного спілкування та вільної діяльності відображає загальносвітові тенденції гуманізації освіти і може розглядатися в якості концептуально-змістовної основи процесу соціалізації в умовах домінування екзистенційних цінностей над «моральними абсолютами», що характерно для суспільства XXI століття.

Феліксологічний підхід до соціалізації людини тісно пов'язаний з феліксологією виховання, яка розглядається як «науково-теоретичний розгляд змістовної характеристики виховання, що забезпечує включення у складі мети виховання формування здібності дитини бути щасливою в житті» [5, с. 24]. Відомі дослідники проблеми С. Павлова та Н. Щуркова вважають, що саме ідея щастя має розглядатися в якості базової настанови у процесі освітнього цілепокладання та системної організації соціалізуючого середовища буття дитини, бути основою «організації всього дитячого життя» [6, с. 18]. У сучасному освітньо-виховному процесі активно розробляється проблематика феліксологічної компетентності педагога як його системної характеристики, яка полягає у здатності здійснювати освітню діяльність інтегровано з формуванням сприятливого для щасливого буття суб'єктів освіти середовища на основі використання м'яких освітніх технологій [4].

Специфіка феліксологічних філософських ідей як основи процесу соціалізації полягає у тому, що в процесі виховання забезпечуються не лише умови для щасливого буття дитини, а також її щастя як екзистенційна цінність у його соціальному, психологічному та духовному вимірах. Феліксологічний підхід до соціалізації акцентує наявність відчуття щастя у бутті кожної дитини як основну умову її становлення як здорової, творчої, розвиненої особистості, здатної до

самоактуалізації та соціальної креативності на засадах гуманоцентризму. Щасливе буття дитини при цьому розглядається як обов'язкова умова природовідповідності соціалізуюче-виховних впливів, їх відповідність природним інтенціям особистісного розвитку, основа використання притаманних саме цій дитині природжених нахилів у повсякденній освітній, побутовій та ігровій діяльності. При цьому є й зворотній зв'язок саморозвитку та щасливого буття, оскільки усвідомлення власної самоактуалізації є системною підставою задоволення та щастя особистості.

Дослідники вказують і на взаємообумовленість відчуття щастя і таких важливих для соціалізації дитини характеристик як здоров'я та здоровий спосіб життя. Відчуття щастя, щасливе буття формують такий стан дитини, який характеризується внутрішньою і зовнішньою гармонією, прагненням до життєтворчості та неперервного саморозвитку, цілісністю духовного світу особистості, а саме ці її складові становлять основу здоров'я та здорового способу життя. «Мета феліксологічного руху – сформувати необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя» [3, с. 52]. Для поєднання відчуття щастя та здоров'я існують навіть чисто соматичні підстави. Зокрема, у науковій літературі відмічається принципова відмінність знімків МРТ щасливих людей і тих, які знаходяться у звичайному стані, і це вказує на величезні позитивні фізіологічні зміни в організмі щасливої людини.

У межах феліксологічного підходу найбільше значення має культурологічний вимір процесу соціалізації, оскільки ціннісні орієнтири соціалізуюче-виховного процесу задаються зразками культури соціалізуючого середовища, в якому відбувається становлення людини. Дитина соціалізується через оволодіння реальними патернами та ідеалами культури, насамперед через мову та її використання в якості засобу спілкування та інструменту трансляції культури. Саме оволодіння культурою формує в індивіда власні культурно заангажовані потреби, інтереси, переконання, уподобання, сенсожиттєві пріоритети, етнокультурну самоідентифікацію, художній смак, стиль міжособистісної взаємодії тощо, перетворюючи його у соціального суб'єкта етнічно визначеного культурного простору.

У дитячому віці культурна соціалізація відбувається дуже динамічно за рахунок новизни її входження у найбільш різноманітні взаємовідносини з навколишнім світом, опосередковуючись постійними контактами та спілкуванням з дорослими й іншими дітьми. Процесуальність, невизначеність, динамічність соціалізації у дитячому віці вимагають урахування взаємодії різноманітних чинників цього процесу для забезпечення саме природного, а не примусово-маніпулятивного її входження у соціальне життя.

Акцентуємо насамперед значущість індивідуальної активності дитини як суб'єкта власної соціалізації, що передбачає когерентність процесів оволодіння культурними цінностями та розгортання внутрішніх інтенцій саморозвитку. Цінності стають конструктивним чинником становлення особистості в процесі природної інтеріоризації, засвоєння їх дитиною на основі власного досвіду. У цьому випадку вона стає також

суб'єктом культурного процесу, продукуючи себе як соціального суб'єкта.

Така характеристика культурної соціалізації дитини може бути забезпечена лише шляхом її включення у різноманітні взаємодії та міжособистісну комунікацію в навчально-ігровому процесі, завдяки вербальній комунікації, спільній діяльності з іншими дітьми та дорослими тощо. Саме у процесі комунікації проявляється значущість феліксологічного виміру соціалізації, оскільки успішність останньої прямо залежить від таких комунікаційних характеристик дитини як здатність до безконфліктного спілкування, орієнтація на дружбу, емпатію та взаємодопомогу, і зрештою, здатність радіти успіхам інших та спілкуванню з іншими, поєднання свого відчуття щастя з радістю буття інших дітей [10, с. 132].

Автоматично формування таких здатностей може і не відбутися, вони мають бути сформовані під час здійснення соціалізуючих впливів із використанням найрізноманітнішого інструментарію, насамперед – через ігрові ситуації, використання художніх образів, ініціювання позитивних емоцій тощо. Загальною настановою має бути поєднання когнітивного, комунікативного і феліксологічного вимірів соціалізації дитини, що є передумовою формування надійного фундаменту цього процесу, – становлення оптимістично-позитивного світогляду, конструктивної картини світу, емпатійної моделі комунікації тощо. Найбільше значення тут має поєднання цілей феліксологічної моделі соціалізації у вигляді щастя дитини і засобів їх досягнення у вигляді радості буття зі створенням сприятливого для цього комунікативного середовища, де домінує атмосфера радості й задоволення, яка сприяє зацікавленості дитини до пізнавальних процесів.

Саме у цьому пункті викристалізовується потреба у розвитку соціально-комунікативних навичок, які допомагають дитині здійснювати безконфліктне спілкування з іншими та надавати міжособистісній взаємодії контексту радості та щастя. Такі навички формуються на основі розвитку у дитини соціального інтелекту, інтегральної інтелектуальної здатності, що забезпечує успішність комунікації, групову та соціальну адаптацію, позитивні емоції від спілкування та взаємодії з іншими. Саме соціальний інтелект інтегрує в єдине ціле та регулює ті когнітивні процеси, які забезпечують у дитини розуміння інших людей і своєї взаємодії з ними, інтересів, усвідомлення мотивів та прагнень інших людей, опанування вербальної символіки та невербальних складових комунікації (жестів, поз, міміки тощо). Соціальний інтелект слід розглядати в якості когнітивного компонента міжособистісної комунікації, яка має сформувавши простір радості та емпатичних переживань.

Значення соціального інтелекту для становлення особистості розкрилося у наукових дослідженнях останньої третини минулого століття. На першому етапі становлення цієї наукової царини провідним був соціоцентричний напрям з акцентуванням значущості соціально-перцептивного та когнітивного вимірів і загального значення інструменту соціалізації, корисного для набуття особистістю соціального досвіду. Лише на перетині ХХ-ХХІ століть увагу дослідників привернули

виміри соціального інтелекту, пов'язані зі становленням соціальності дитини у групових взаємодіях, у комунікативних процесах та міжособистісному спілкуванні [7, с. 14]. Соціальний інтелект виявився інтегруючою ланкою, яка у процесі соціалізації здатна поєднати складні процеси зовнішнього виховного впливу, внутрішньо детермінованого процесу саморозвитку дитини та комунікаційні процеси в невеликих групах на основі формування здатності розуміти інших людей і природу міжособистісної взаємодії.

Упродовж ХХІ століття саме вказаний індивідуально-комунікативний вимір соціальності став домінуючим у вивченні соціального інтелекту. Один із фундаторів сучасної теорії соціального інтелекту Ю. М. Ємельянов обґрунтував зв'язок соціального інтелекту з феноменом соціальної сенситивності, акцентуючи його емоційно-емпатійну складову і розглядаючи його як «стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події» [1, с. 54]. У вже класичних роботах іншого дослідника Д. В. Ушакова та в подальших дослідженнях представників його школи соціальний інтелект інтерпретується в якості здатності розуміти внутрішній світ і мотиви поведінки інших людей, пізнанні соціально-комунікативних процесів, що формується на основі набуття соціально-комунікативних компетентностей [11, с. 5].

Для феліксологічного підходу значущість соціального інтелекту як механізму соціалізації визначається його новим розумінням у межах комунікативного повороту, який визначає специфіку гуманітарних досліджень від початку ХХІ століття. У межах уже відносно самостійного напрямку досліджень соціального інтелекту виокремився комунікативний напрям, в якому він розглядається в якості комунікативного ресурсу становлення особистості і навіть як основа комунікативного інтелекту. Відповідно дослідники виділяють у соціальному інтелекті як комунікативному феномені когнітивну, емоційну та поведінкову складові [8, с. 36-37]. Усі вони є надзвичайно важливими для формування здатності дитини до здійснення ефективної взаємодії в групі і на цій основі – створення і перебування у просторі радості та щастя.

Когнітивний вимір соціального інтелекту включає в себе соціальні знання, які стосуються знань про інших людей, що дають можливість їх розуміти, а також норм і правил, на основі яких вони діють; формування індивідуальної соціальної пам'яті, яка містить інформацію про інших людей та способи взаємодії з ними; розвиток у дитини соціальної інтуїції на основі формування здатності до оцінки почуттів, визначення настрою і мотивів дій інших людей та можливостей відповідно контексту конкретної ситуації сприймати ці дії; набуття навичок соціального прогнозування на основі здатності планувати власну поведінку у процесі міжособистісної взаємодії, здійснювати саморефлексію та зміни у собі як суб'єкти власного саморозвитку і міжособистісної комунікації.

Емоційний вимір соціального інтелекту передбачає формування різноманітних форм соціально-комунікативної виразності, за допомогою яких визначаються

емоціональність та емоційна чутливість міжособистісної комунікації, її емпатичність і здатність до емоційного контролю; розвиток у дитини такої якості як співпереживання на основі формування здатності ставити себе на місце інших та долати власний комунікативний і мотиваційно-ціннісний егоцентризм; становлення в особистості механізмів саморегуляції поведінки на основі вміння здійснювати регулювання власних емоцій у процесі міжособистісної комунікації.

Поведінковий вимір соціального інтелекту передбачає формування в людини таких складових як соціальне сприйняття на основі вміння слухати (та чути) іншу людину; соціальна взаємодія у вигляді здатності до колективної (групової) взаємодії і творчого спілкування; соціальна адаптація через здатність роз'яснювати свою позицію і здійснювати на інших переконуюче-мотиваційний вплив, а також уміння уживатися з іншими людьми та демонстрування відкритості у стосунках із ними.

Виходячи з наявних наукових розвідок, доцільно узагальнити концептуальні підходи з погляду феліксологічної методології здійснення соціалізуюче-виховних впливів на дитину. Соціальний інтелект у цьому контексті є значущим чинником соціалізації насамперед у поведінково-комунікативному вимірі, в якості детермінанти успішної міжсуб'єктної групової взаємодії та ефективного спілкування на основі сформованої здатності адекватно інтерпретувати й оцінювати як власну поведінку, так і поведінку та її мотиви в інших людей. Саме формування на рівні індивіда цієї системної соціальної здатності слід оцінювати як вирішальну практичну характеристику дитини у процесі її становлення, яка через забезпечення ефективних міжособистісних взаємодій і комунікацій сприяє створенню простору соціалізації, наповненому радістю буття, спілкування та переживання їх як особистісного щастя.

Феліксологічний вимір соціального інтелекту має як мінімум два важливих аспекти. З одного боку, це конструктивний аспект, що стосується здатності дитини вибудовувати свою життєдіяльність на основі позитивних емоцій, виходячи з адекватного розуміння себе та інших людей у межах гуманоцентричної системи цінностей, а також формування здатностей до безконфліктної та доброзичливої комунікації на основі формування ефективного когнітивного компонента у структурі власних комунікативних здібностей. З іншого боку, доцільно говорити про соціальний інтелект як превентивний механізм попередження ризиків і загроз, які виникають у процесі групової взаємодії і можуть зруйнувати комунікаційний фундамент емоційно-радісного простору буття людини. Адже саме соціальний інтелект дає можливість останній здійснювати прогноз розвитку міжособистісних відносин, сприяє розвитку інтуїції та передбачливості у стосунках з іншими людьми, є важливим чинником формування психологічної витривалості і стресостійкості, механізмів подолання кризових ситуацій і підтримки самоповаги й оптимістичного світобачення.

Феліксологічна концепція соціалізації, таким чином, має включати розвиток соціального інтелекту дитини як основний механізм формування її соціально-комунікативної компетентності, що у свою чергу

визначає ефективність її життєдіяльності у контексті групової взаємодії, міжособистісної комунікації, радісного сприйняття свого життєвого середовища. Ця компетентність може бути визначена в емпірично верифікованих індикаторах, що визначають становлення таких компетенцій як орієнтування у групових міжособистісних взаємодіях, здатність визначати характерні риси, мотиви поведінки та емоційні стани партнерів у процесі комунікації, вміння обирати оптимальні та прийнятні для всіх способи спілкування та взаємодії у групі [2, с. 328]. У своїй сукупності вказані та інші компетенції у межах соціального інтелекту формують інтегральну здатність дитини, яка забезпечує її успішність в якості суб'єкта міжособистісних взаємодій та комунікації на основі розуміння та прогнозування своєї поведінки і мотивів поведінки інших людей. У цьому сенсі можна сказати, що саме високий соціальний інтелект вирішальною мірою впливає на рівень адаптованості й ефективності комунікації і взаємодії з іншими людьми, а відтак – успішність таких взаємодій і позитивні характеристики простору взаємодії, що є практично-діяльнісною основою сприйняття власного буттєвого середовища як простору радості та щастя.

Практичний аспект використання соціального інтелекту як практичного інструментарію забезпечення феліксологічної спрямованості процесу соціалізації ставить проблему його репрезентативності у повсякденній свідомості та життєдіяльності дітей. На нашу думку, цей аспект проблеми вимагає залучення змісту теорії практичного інтелекту, розробленої у роботах Р. Стернберга та його послідовників. У цих дослідженнях саме соціальний інтелект як «практичний інтелект» є основою досягнення людьми життєвого успіху за рахунок створення найбільш сприятливих умов своєї діяльності [9, с. 227]. Враховуючи те, що успішність є одним із найважливіших аспектів позитивного сприйняття власної діяльності, практичний інтелект слід вважати однією з репрезентацій соціального інтелекту у системі механізмів феліксологічної спрямованості процесу соціалізації. У такій інтерпретації соціальний інтелект забезпечує формування низки практичних здатностей дитини, необхідних для забезпечення та усвідомлення повноти й радості власного буття, таких як:

- здатність вирішення практичних завдань у просторі повсякденної життєдіяльності та комунікації за рахунок умінь працювати з інформацією, виокремлювати різні аспекти проблем, успішно спілкуватися для їх вирішення, своєчасно приймати потрібні рішення;

- здатність до ефективного вербальної та невербальної комунікації у процесі вирішення практичних проблем, включаючи уміння висловлювати свою позицію, наявність достатнього лексику, орієнтацію на результативне спілкування, навички ефективного роботи з інформацією у процесі комунікації;

- інтегративна соціальна компетентність, яка полягає у здатності адекватно сприймати інших людей у процесі практичної життєдіяльності, оволодінні інструментарієм впливу та знаходження консенсусу для спільного вирішення практичних проблем, сповідування конструктивної, життєстверджуючої системи цінностей,



високий рівень культурного розвитку, достатній для ефективного співробітництва та комунікації.

Сьогодні саме практичний аспект соціального інтелекту має найбільше значення для формування феліксологічного простору соціалізації дитини, забезпечення успішності її діяльності у цьому просторі та радісного сприйняття подій, що у ньому відбуваються.

**Висновки.** Таким чином, феліксологічний підхід дозволяє забезпечувати сприятливий в емоційному відношенні простір соціалізації. У такому просторі дитина відчуває себе комфортно, переживаючи радісні емоції у процесі оволодіння необхідними знаннями та навичками. Невід'ємною складовою цього процесу є забезпечення успішної соціально-групової комунікації та формування позитивного середовища

спілкування і взаємодії, що висуває проблему використання соціального інтелекту як інструментарію забезпечення ефективної комунікації у процесі соціалізації. Високий рівень соціального інтелекту дитини формує сприятливі для реалізації феліксологічної моделі соціалізації характеристики буттєвого простору на основі розвитку індивідуальних когнітивних процесів, інтелектуального та емоційного реагування на особистісний і соціокультурний контекст інтерактивних взаємодій та спілкування. Найбільш актуальними є дослідження соціального інтелекту як потенціалу розвитку практичної соціально-комунікативної компетентності особистості, що забезпечує успішну комунікацію та взаємодію у процесі безпосередньої життєдіяльності суб'єктів соціалізації.

### Список використаних джерел

1. Емельянов Ю. Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности. М. : Просвещение, 1995. 183 с.
2. Івашкевич Е. З. Соціальний інтелект педагога : монографія. Київ ; Рівне : Принт-Хауз, 2017. 532 с.
3. Мінєнко Г., Крошка С. Шляхи феліксологічного становлення особистості та медіазабезпечення фахової компетентності студентів Лисичанського педагогічного коледжу. *Освіта на Луганщині*. 2015. № 2. С. 49-53.
4. Наука про вчительське щастя. URL : <https://bogosvyatska.com/2021/06/25/> (дата звернення : 20.12.2021).
5. Омельченко С. О. Взаємодія соціальних інститутів суспільства у формуванні здорового способу життя дітей та підлітків : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2007. 352 с.
6. Павлова Е. П., Щуркова Н. Е. Как воспитать счастливого ребенка (феликсология воспитания). М. : Пед. общество России, 2010. 186 с.
7. Романенко М. І., Братаніч Б. В., Куций А. М. Міждисциплінарне розуміння предметності соціального інтелекту. *Гілея : науковий вісник*. 2019. № 141. С. 14-17.
8. Савенков А. И. Концепция социального интеллекта. *Вестник практической психологии образования*. 2006. № 1 (6). С. 34-39.
9. Стернберг Р. Дж. Практический интеллект. СПб. : Питер, 2002. 265 с.
10. Струкова Т. А. Філософські засади та наукові підходи до аналізу соціально-комунікативного виміру соціалізації дошкільників. *Перспективи. Соціально-політичний журнал*. 2021. № 2. С. 129-134.
11. Ушаков Д. В. Социальный интеллект : теория, измерение, исследования. М. : Изд-во Института психологии РАН, 2004. 176 с.

### References

1. Emelianov, Yu. N. (1995). *Teoriya formirovaniya y praktyka sovershenstvovaniya kommunykatyvnoi kompetentnosti* [Theory of formation and practice of improving communicative competence]. Moskva : Prosveshchenye [in Russian].
2. Ivashkevych, E. Z. (2017). *Sotsialnyi intelekt pedahoha* [Social intelligence of the teacher]. Kyiv ; Rivne : Prynt-Khauz [in Ukrainian].
3. Minienko, H., & Kroshka, S. (2015). Shliakhy feliksolohichnoho stanovlennia osobystosti ta mediazabezpechennia fakhovoi kompetentnosti studentiv Lysichanskoho pedahohichnoho koledzhu [Ways of felixological formation of personality and media support of professional competence of students of Lysichansk Pedagogical College]. *Osvita na Luhanshchyni*, 2, 49-53 [in Ukrainian].
4. Nauka pro vchytelske shchastia [The science of teacher happiness] (2021). URL : <https://bogosvyatska.com/2021/06/25/> (accessed : 20.12.2021) [in Ukrainian].
5. Omelchenko, S. O. (2007). Vzaiemodiia sotsialnykh instytutiv suspilstva u formuvanni zdorovoho sposobu zhyttia ditei ta pidlitkiv [Interaction of social institutions of society in the formation of a healthy lifestyle of children and adolescents]. Luhansk : Alma-mater [in Ukrainian].
6. Pavlova, E. P., & Shchurkova, N. E. (2010). *Kak vospytat schastlyvoho rebenka (felyksolohyia vospytanyia)* [How to raise a happy child (felixology of upbringing)]. Moskva : Ped. obshestvo Rossyy [in Russian].
7. Romanenko, M. I., Bratanich, B. V., & Kutsyi, A. M. (2019). Mizhdystyplinarne rozuminnia predmetnosti sotsialnoho intelektu [Interdisciplinary understanding of the subjectivity of social intelligence]. *Hileia : naukovyi visnyk*, 141, 14-17 [in Ukrainian].
8. Savenkov, A. Y. (2006). Kontseptsyia sotsyalnoho yntellekta [The concept of social intelligence]. *Vestnyk praktycheskoi psykholohyy obrazovaniya*, 1 (6), 34-39 [in Russian].
9. Sternberh, R. Dzh. (2002). *Praktycheskyi yntellekt* [Practical Intelligence]. SPb. : Pyter [in Russian].
10. Strukova, T. A. (2021). Filosofski zasady ta naukovy pidkhody do analizu sotsialno-komunykativnoho vymiru sotsializatsii doshkilnykiv [Philosophical principles and scientific approaches to the analysis of socio-communicative dimension of socialization of preschoolers]. *Perspektyvy. Sotsialno-politychnyi zhurnal*, 2, 129-134 [in Ukrainian].
11. Ushakov, D. V. (2004). *Sotsialnyi yntellekt : teoriya, yzmerenye, yssledovaniya* [Social intelligence : theory, measurement, research]. Moskva : Yzd-vo Ynstytuta psykholohyy RAN [in Russian].

# ЕТИКА ТА ФІЛОСОФІЯ РЕЛІГІЇ

УДК: 613:37.016:13

## Єдність духовного і тілесного як основа культури здоров'я

**ЛАВРОВА Лариса** – кандидат філософських наук, доцент, завідувач кафедри виховання та культури здоров'я, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8027-3364>

**САВЧЕНКО Вікторія** – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри виховання та культури здоров'я, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2551-7164>

**КУЦІЙ Андрій** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри виховання та культури здоров'я, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8119-8420>DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-3>

**LAVROVA Larysa** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Education and Culture of Health, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**SAVCHENKO Victoria** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education and Culture of Health, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**KUTSIY Andriy** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Education and Culture of Health, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** Проблема співвідношення духовного і тілесного в людині завжди була важливим предметом філософського дослідження. Основним напрямом генезису розуміння проблеми слід вважати постійне посилення поглядів щодо нерозривного взаємозв'язку тілесного і духовного в людині. У межах постмодерністського дискурсу традиційні форми зв'язку людського духу і тіла зазнають деконструкції, і визнання їх єдності поєднується з акцентуванням відмінностей, як це було й раніше, хоча й не в межах догматичної методології. Сучасна методологія дослідження вимагає чіткої конкретизації логіки сучасної філософії щодо виокремлення та співвідношення духу і тіла людини, насамперед на основі синергетичних та екзистенціалістських підходів, і на цій основі здійснює опис та системний аналіз цих феноменів. Найважливішою з методологічної точки зору при аналізі взаємовідношення духу і тіла людини з погляду культури здоров'я є орієнтація на виявлення передумов цілісності особистості, які, власне, визначають її потенціал для здорового розвитку та розкриття власного потенціалу духовного і тілесного здоров'я. У сучасній філософській літературі домінує розуміння вирішальної ролі духовної складової людської природи як діалектики душі й тіла, внаслідок чого відбувається формування низки факторів її розвитку, включаючи культуру здоров'я. При цьому тілесний фактор розглядається як пов'язаний з людським суспільством і природними зв'язками, які загалом визначають вплив фізичних факторів на розвиток людини. Загально визнаним вважається, що саме суперечливий розвиток людини і суспільства загалом, що впливає з суперечливого характеру взаємодії між «тілом і душею», «соціальним та природним», визначає фактичні чинники розвитку людини та її культури здоров'я. У межах дихотомії духовного і фізичного, природного і соціального походження можна фактично виявити цілісність особи на будь-якому рівні. Взаємодія духовно-психічного і тілесно-природного елементів й утворює одну специфічну якість, яка характеризує людину як цілісність, проте зміни цілісності не означають досягнення досконалості. Екзистенційне розуміння духовно-тілесної цілісності людини впливає з того, що саме життя є первинною реальністю, органічною тілесною цілісністю і духовним виміром людини. Духовна цілісність людського буття призводить до переваги єдності душі й тіла над їх відмінністю в результаті підпорядкування тіла духовним цілям життя. У межах культури здоров'я це означає цілісність здоров'я на основі домінування цінностей духовного здоров'я.

**Ключові слова:** тілесність, духовність, здоров'я, душа.

## UNITY OF SPIRITUAL AND PHYSICAL AS THE BASIS OF HEALTH CULTURE

**Summary.** The problem of the ratio of spiritual and physical in man has always been an important subject of philosophical research. The main direction of the genesis of understanding the problem should be considered the constant strengthening of views on the inextricable link between physical and spiritual in man. Within postmodern discourse, traditional forms of connection between the human spirit and the body are being deconstructed, and the recognition of their unity is combined with the emphasis on differences, as has been the case before, although not within dogmatic methodology. Modern research methodology requires a clear specification of the logic of modern philosophy on the separation and relationship of human spirit and body, primarily on the basis of synergetic and existentialist approaches, and on this basis to describe and systematically analyze these phenomena. The most important from a methodological point of view in the analysis of the relationship between mind and body in terms of health culture is the focus on identifying the prerequisites for the integrity of the individual, which, in fact, determine its potential for healthy development and disclosure of spiritual and physical health. In modern philosophical literature, the dominant understanding of the crucial role of the spiritual component of human nature is marked by the presence of dialectics of soul and body, which results in the formation of a number of factors in its development, including health culture. In this case, the bodily factor is considered to be related to human society and natural connections, which generally determine the influence of physical factors on human development. It is generally accepted that it is the contradictory development of man and society as a whole, which stems from the contradictory nature of the interaction between «body and soul», «social and natural», determines the actual factors of human development and health culture. Within the dichotomy of spiritual and physical, natural and social origin, one can actually identify the integrity of the person at any level. The interaction of spiritual-mental and corporeal-natural elements and forms a specific quality that characterizes man as a whole, but changes in integrity do not mean perfection. The existential understanding of the spiritual and corporeal integrity of man follows from the fact that life itself is the primary reality, organic bodily integrity and spiritual dimension of man. The spiritual integrity of human existence leads to the predominance of the unity of soul and body over their difference as a result of the subordination of the latter to the spiritual goals of life. Within a culture of health, this means the integrity of health based on the dominance of spiritual health values.

**Key words:** corporeality, spirituality, health, soul.

**Вступ.** Культура здоров'я стає все більш важливою проблемою філософського розгляду в умовах домінування проблематики саморозвитку людини, людського потенціалу розвитку суспільства (людського капіталу), суспільства ризику. Пошуки філософських засад дослідження проблеми культури здоров'я вимагають інноваційної інтерпретації традиційної теми взаємодії духовного і тілесного начал людини. Традиційна дихотомія духовного і тілесного сьогодні замінюється утвердженням розуміння їх цілісності та нерозривності як єдиної субстанціальної основи людини й особистості. Одночасно виникає проблема розмежування цих двох складових цілісності у межах настанов «антропологічного» повороту, тобто інтерпретація цієї проблеми як одного з вимірів забезпечення людино-мірності наукових розвідок у сфері культури здоров'я.

**Аналіз останніх досліджень.** Сучасні дослідження філософського виміру взаємодії духовного й тілесного у розвитку людини представлені у роботах таких авторів: Ю. Борсяков, О. Гараніна, С. Гроф, Є. Казаков, Н. Медведєв, Ю. Рєзнік, Ю. Хабермас та інших. Загальним підсумком сучасних наукових розвідок є обґрунтування нерозривної єдності тілесності та духовності в якості вимірів її розвитку. На цій основі здійснюється й аналіз самої людини як цілісності духовного і тілесного начал, виходячи з чого людина інтерпретується як певне інтегративне ціле у поєднанні різних вимірів та характерних особливостей, що в сучасних умовах є найбільш фундаментальною передумовою антропологічної орієнтації філософського знання. Проте вивчення проблеми цілісності людини як поєднання духовного і тілесного її вимірів є недостатньо розробленою філософською

проблемою. У дослідженнях цієї теми часто втрачається предметність філософського дискурсу дослідження цілісності людини, зокрема, і щодо культурного аспекту діалектики тілесності та духовності, і відповідно, її ролі як чинника формування культури здоров'я.

**Мета статті.** Виходячи зі сказаного вище, метою дослідження слід вважати визначення специфіки взаємодії духовного і тілесного у контексті формування філософських засад аналізу культури здоров'я.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічною основою дослідження взаємодії тілесного та духовного виміру в людині слід вважати так званий «антропологічний поворот» у сучасній філософії. Стосовно нашої проблеми витоками сучасного розуміння теми є роботи неокантіанця Є. Кассієра, що розглядав її у контексті ідеалізації форм духу та культури як складових людського розвитку. Відкидаючи дихотомічні концепції взаємозв'язку душі й тіла і традиційні пояснення онтологічної причинності у цій сфері, Є. Кассієр на перше місце ставив «символічний зміст» трансцендентальної форми зв'язку складових людської сутності, коли душа є екзистенцією тіла, а саме тіло виступає у якості форми прояву душі [7, с. 86]. Трансцендентальність такого взаємозв'язку він інтерпретував як динамічну цілісність, обумовлену нероздільним дуалізмом тіла і душі. Їх єдність має конкретну субстратну основу у вигляді людини як цілісного феномена, який слід розглядати і як вихідний пункт пізнання навколишнього світу, і як апіорну форму творення реальності у цьому світі, і як універсум символічних форм буття, що визначає буття людини в якості результату синтезу світу та духу.

Вказана єдність матеріального і духовного в людині, філософськи осмислена Є. Кассіроном, сьогодні знаходить підтвердження у численних теоріях природничо-космологічного характеру, які обґрунтовують неперервний зв'язок людини зі Всесвітом як на соматичному, так і на духовному рівнях (теорія великого вибуху, концепції еволюції Всесвіту, концепції електромагнітної природи життя та корпускулярно-хвильової природи людини, теорії космічної свідомості людини, концепції голокінетичного Всесвіту та ноосфери тощо). Емпіричні дослідження людської тілесності підтверджують як належність процесів у людському організмі до загальноприродних матеріальних та електромагнітних процесів, так і єдність духовних і тілесних підсистем людини. Зокрема, відомий психолог С. Гроф заснував трансперсональний напрям психології, виходячи з того, що «людська психіка за своєю суттю розмірна всьому Всесвіту й усьому існуючому», а крім того, і «свідомість має доступ до всіх форм явного й неявного порядку» [5, с. 109].

Серед сучасних напрямів філософської думки ідеї єдності тілесного та духовного при домінуючій ролі духу найбільш повно репрезентовані у межах екзистенціалізму. Мова йде про роботи насамперед таких авторів як М. Бубер, Є. Гуссерль, А. Камю, М. Марсель, Ж. П. Сартро, М. Хайдеггер, К. Ясперс. Духовні якості людини у їх роботах розуміються як екзистенції, що є підставою поєднання духовного з буттям людини, а відтак – і матеріально-тілесним світом, в якому воно визначається як буття між духом і плоттю. Домінування духовної складової при цьому визначає можливості гуманізації буття та розвитку людини і суспільства, відтак родовою характеристикою людини та людства слід вважати не соціальність, а духовність, яка забезпечує рух до творчості й досягнення вищих цінностей буття. При цьому акцентується роль тілесних факторів як чинників здоров'я людини у гегелівській інтерпретації цього феномену. Останній, як відомо, був прихильником духовної інтерпретації людини, однак при цьому вказував, що «дотримання заходу задоволення природних спонукань і в користуванні тілесними силами необхідно, власне кажучи, заради здоров'я, тому що останнє є істотною умовою користування духовними силами для використання високого призначення людини» [4, с. 64].

Взаємодія духовного і тілесного у сучасних філософських дослідженнях розглядається у кількох основних напрямках. Насамперед це традиційно пріоритетне дослідження духовних чинників розвитку людини, до яких включають інтелект, знання та компетенції, мислення, низку психологічних характеристик, світоглядні та морально-ціннісні орієнтири тощо. Важливими факторами розвитку людини вважають духовно-тілесні чинники, до яких відносять силу (як тілесну, так і моральну), доброту, милосердя тощо. Для нашого дослідження вкрай важливим є виокремлення природно-тілесних чинників, які включають здоров'я людини, а також базові людські почуття, пов'язані з природними потребами (голод, страх, ворожість тощо). При цьому тілесний вимір визначає вплив матеріально-природних чинників на розвиток людини, формуючи базис її потреб та цілей діяльності, а також способів їх досягнення

у різноманітних формах практично-матеріальної діяльності [1, с. 4].

Необхідно виділити кілька предметних зрізів проблеми духовно-тілесного у межах філософського знання. Аксиологічний аспект проблеми концентрується навколо питання одухотворення природно-тілесних цінностей та набуття духовними цінностями матеріально-природного виміру. Проблемність цього процесу пояснюється незбіжністю базових характеристик таких дихотомій як тіло та душа людини, з одного боку, а з іншого – суспільство і природа. Перший випадок відноситься до сфери формування людини та її сутнісних характеристик, у другому випадку ми маємо справу зі сферою, у межах якої відбувається продукування об'єктивних умов формування людини. Відповідно, багатоаспектність проблеми породжує потребу у багаторівневому аналізі онтологічних, гносеологічних та психологічних основ взаємодії духовного і тілесного начал людини.

У межах першої групи фокус аналізу складають об'єктивні чинники буття людини, у межах яких відбувається її становлення, – це насамперед соціальне та природне середовище. У гносеологічному вимірі центральною проблемою є обмеженість когнітивних здатностей людини та їх неадекватний розвиток, що веде до відчуження людини від власної сутності. Ризики девіативного розвитку психіки людини також складають чинники проблемності взаємовідносин між її духовними і тілесними складовими. З іншого боку, у сучасній філософії наявні ризики та проблеми розглядаються в якості рушійних сил розвитку, означені вище проблеми також слід вважати репрезентантами суперечливої природи взаємодії духовного і тілесного, що продукують потреби у саморозвитку та самовдосконаленні у всіх іпостасях як людини, так і соціального та природного оточення [12, с. 27].

На найбільш загальному філософському рівні розгляду взаємодії тілесного та духовного в людині найбільшою проблемою у сучасному науковому дискурсі є радикальне применшення значущості тілесного виміру розвитку. У межах духовності людини тілесність зазвичай присутня лише як антагоніст, який обмежує духовний розвиток. У межах соціальності тілесна акциденція стає повноправним компонентом єдності тілесного та духовного лише у контексті причетності людини до світу живої природи та світу технологій, технічного світу. Тілесність фактично втрачає свою трансцендентальну природу, концентруючись навколо емпіричних репрезентацій типу сексуальності, боді-билдінгу, здорового середовища тощо. Це дало підстави відомому німецькому філософу Ю. Хабермасу дійти висновку щодо фактичної елімінації людської тілесності як однієї з характеристик сучасного інформаційного суспільства [13, с. 91-92]. У багатьох роботах філософи ставлять питання щодо неприродної та ірраціональної тілесності, яка в умовах суспільства споживання та симулякрів, подібно до ракової пухлини, виростає над антропологічним та соціальним тілом людини, пригнічуючи найбільш важливі механізми життєзабезпечення людини. У такому контексті можна розглядати індустрію сексу, наркотики, гедонізм,

розваги тощо. А формування віртуального медіакультурного простору взагалі загрожує знищенням тілесної природи людини, а відтак і позбавлення її родової сутності.

Дихотомізація тілесного й духовного в людині негативно впливає і на розуміння здоров'я та культури здоров'я. Адже їх інтерпретація як розрізнених сутностей не дозволяє виробити цілісний підхід до здоров'я людини. Між тим навіть емпіричні дані свідчать про пряму залежність соматичного здоров'я від здоров'я духовного. У зв'язку з цим постає проблема розробки концептуальних засад цілісності тілесного та духовного у людині як основи формування культури здоров'я [2, с. 110].

На нашу думку, найбільш адекватною методологією вирішення вказаної проблеми є обґрунтування тілесно-духовної цілісності людини на основі синтезу синергетичного та системного підходів. Виходячи з цієї методології, людина інтерпретується в якості особливої антропосистеми, що характеризується невизначеністю, нестабільністю та динамічністю. Таким чином, людина характеризується як повноцінний об'єкт постнекласичної науки, який позбавлений структурно-функціональної визначеності, має постійно змінювані взаємозалежності між різними складовими, розвивається на основі вирішення постійних проблем та суперечностей, що не піддаються строго науковому аналізу на основі каузальних взаємодій. При цьому саме взаємодія духовної і тілесної складових людини є основною причиною її невизначеності як цілісної антропосистеми, в якій тілесність формує відносно стабільну субстратну основу, а духовність визначає динаміку розвитку.

За таких умов культура здоров'я людини визначається не через врахування різноманітних атрибутів, що характеризують здоров'я у різних відношеннях та вимірах, а на основі визначення засад цілісності людини, які формують потенціал забезпечення здорового розвитку. Виходячи з наявних наукових розвідок, найбільш доцільно виділити три виміри цілісності людини як антропосистеми. По-перше, це природно-біотична (в інших дослідженнях – тілесно-соматична) складова, у межах якої визначається тілесне буття людини як організму. По-друге, це духовно-психічна складова, у межах якої визначаються почуттєвий, інтелектуальний і духовний рівні буття людини як родової істоти. По-третє, це соціальна складова, у межах якої відображається людське буття людини в якості соціальної істоти, що реалізує себе у різноманітних формах діяльності та міжособистісної комунікації [3, с. 210-211].

Вказана структура людини як антропосистеми ґрунтується на концептуалізації традиційних дихотомій, таких як духовне та матеріальне, тілесне і душевне, природне та соціальне. При цьому на рівні цілісного розуміння людина у будь-якому випадку інтерпретується як динамічна єдність тіла, психічно-духовних і соціально-комунікативних якостей. З іншого боку, доцільно говорити і про єдність людини у межах синтезу конкретно-історичної репрезентації тілесності (з конкретно-історичними особливостями індивідуального духовного освоєння світу, поєданого з конкретно-

історично визначеними способами діяльності та міжособистісної комунікації) та репрезентації людини в якості родової істоти (як цілісності духовно-психічних і тілесних якостей, які проявляються загалом у соціокультурному контексті).

Єдність складових людини на рівні тілесного-духовного та природного-соціального визначає її цілісність у будь-якому вимірі, включаючи і розуміння її культури здоров'я як цілісного феномену [11, с. 38]. Основу цієї цілісності складає тілесність як матеріальна основа людського буття, на основі фізіології та організму формуються і соціальні та духовно-психічні особистісні характеристики. Потрібно відзначити, що соціальні якості людини виокремлюються тільки за природою власного походження, тобто взаємодії та комунікації з іншими людьми, проте проявляються вони також у вигляді тілесних та психічно-духовних якостей, що характеризують людину чи у конкретно-історичному, чи у загальнонародовому вимірі [9, с. 8].

Таким чином, забезпечення цілісності людини здійснюється на основі інтегруючої взаємодії її духовних і тілесних вимірів на особистісному та соціальному рівнях, що включають три аспекти – генетичний, субстанціальний та комунікаційно-соціальний. Генетичний аспект включає феномен наступності всіх характерних особливостей людей у їх єдності, зокрема, взаємозв'язок психіки та духовності із тілесно-соматичним розвитком. Субстанціальний аспект включає взаємозалежність усіх якостей людини, що визначають її родову сутність, зокрема, пріоритетність духу як родову визначеність людини. Комунікаційно-соціальний аспект концентрується на рушійній силі феномена цілісності на основі формування соціального виміру взаємодії духовності й тілесності у процесі діяльнійої взаємодії та міжособистісної комунікації.

Окремою проблемою є розгляд методологічних засад вирішення проблеми духовно-тілесної цілісності людини у межах найбільш адекватних для цього завдання філософських напрямів – синергетики та екзистенціалізму. Синергетичний підхід орієнтує на дослідження людини як невизначеної антропосистеми, акцентуючи недовершеність цієї системи навіть в умовах наявності цілісності. Важливим є не лише факт взаємодетермінації духовного і тілесного начал у людині, а й механізми їх взаємозв'язку. Постає проблема забезпечення гармонійності цього взаємозв'язку, яка дозволяє уникнути інтегрування різноякісних складових людини, наприклад, високого інтелектуального рівня розвитку з мізантропічними цінностями чи поєднання високого рівня фізично-соматичного здоров'я з відсутністю здоров'я духовного.

У межах синергетичної методології акцентується і складність тілесно-духовної цілісності людини внаслідок того, що взаємодія її складових опосередковується соціокультурними факторами впливу. Відповідно, йдеться про складну цілісність, яка має включати в себе різноманітні складові культури (матеріальної та духовної). Культура виступає чинником формування середовища буття людини і, відповідно, простору створення цілісної антропосистеми, який має інтерпретуватися в якості внутрішнього по відношенню до людини

чинника забезпечення духовно-тілесної цілісності. У практичному вимірі це означає, що культура забезпечує присутність соціальності і на духовному, і на тілесному рівнях у вигляді певних соціальних характеристик, що є для них обох системостворюючими [14, с. 63].

У межах такого підходу соціальне характеризується не як атрибут духовного чи тілесного виміру людини, а як перетворені у внутрішні рушійні сили розвитку людини культурні чинники формування будь-яких її особистісних рис. Тому не соціальність та культура як такі виступають характеристиками людини, а її духовні й тілесні якості, сформовані під впливом соціальних факторів. У цьому сенсі і здоров'я людини, її культуру здоров'я доцільно схарактеризувати на основі холістичного підходу, тобто інтерпретувати їх як результат самоорганізації людини стосовно забезпечення свого здоров'я на основі реалізації латентних атракторів щодо здорового розвитку, проте під впливом соціальних чинників, що допомагають їм реалізуватися. Культура здоров'я людини при цьому стає інструментарієм активізації власного потенціалу здорового розвитку з використанням духовно-мотиваційного механізму, що підтримується на соціокультурному рівні.

У цьому пункті відбувається інтегрування синергетичної та екзистенціалістської методології дослідження духовно-тілесної цілісності людини. В основі останньої знаходиться розуміння духовно-тілесної цілісності людини як прояву її буття, саме воно розглядається як первинна реальність, що характеризується цілісністю духовного і тілесного вимірів людини. Буття представляється в екзистенціальній картині світу в якості цілісного й неперервного потоку, сутністю якого є постійний саморозвиток та самовираження людини, розкриття її інтенцій та реалізації пошуків себе у навколишньому світі. Тілесне та духовне початки інтегруються у потоці буття у межах соціокультурного простору, оскільки людина є соціальною істотою і її життя має вигляд буття у цьому просторі, де і тілесні, і духовні його складові репрезентуються та реалізуються через культурні патерни [8, с. 11].

Провідним аспектом цілісності завжди є духовний бік буття, оскільки духовність є родовою характеристикою людини, й остання досягає своєї сутності у постійному русі від тілесного та психічного до духовного, яке і представляє людське буття у відносно завершеному та цілеспрямованому вигляді. Але при цьому і вплив тіла на духовну складову людини є вельми значним, часто негативно змінюючи її природу, аж до трансформації духовної сутності людини у вигляді ціннісних відхилень. У науковій літературі підпорядкування людської душі вимогам її тілесності називають «тілесною ентелехією душі», коли духовні складові людини підпорядковуються служінню тілесним задоволенням [6, с. 255]. У такому вигляді найбільш вразливими є душевно-психічні складові антропосистеми, які виявляються відчуженими від духовності і набувають характеру форм тілесного життя, оскільки саме тіло виступає в якості репрезентації душевного життя.

Така цілісність духовного і тілесного в людині може забезпечувати певні утилітарні потреби, проте суперечить її родовій духовній сутності. Для останньої характерна духовно обумовлена цілісність, що формується

на основі системостворюючого впливу духовної складової на тіло, та й усе матеріально-тілесне життя людини, забезпечуючи їхню духовну трансформацію. Цілісність на духовній основі забезпечує і переважання якостей єдності між духовним і тілесним, чого немає у межах домінування тілесного життя. Тілесні прояви при цьому стають внутрішнім моментом духовного життя, а душевна складова людини набуває духовної визначеності («духовна ентелехія»).

У межах духовно детермінованої цілісності душі й тіла реалізується родова сутність людини, однак навіть у цьому випадку відсутня їхня повна єдність внаслідок збереження між ними принципових відмінностей. Саме в духовності здійснюється життя, яке є дійсним для духовної родової сутності людини, у той час як для тіла характерною є лише потенційна здатність жити на рівні родової сутності людини. Можна говорити про те, що саме душа виступає у ролі суб'єкта щодо тіла, яке у цьому випадку є об'єктом її впливу.

Хоча у будь-якому випадку при наявності цілісності душі й тіла людини зв'язок між ними характеризується єдністю, їх роль у цій єдності далеко не однакова. Мається на увазі, що тілесне життя повністю, у всіх своїх складових, у тій чи іншій мірі зазнає впливу з боку духовної складової людини, у той час як далеко не всі складові душі піддаються впливу тілесності. Душа людини – поки вона не втрачає свою людську сутність – не може не нести на собі духовного початка, більш-менш актуалізованого в бутті. При цьому екзистенційний вимір людської духовності приречений бути неповним та незавершеним, оскільки душа людини включена в трансцендентну духовну нескінченність, яка в дуже обмежених рамках може виражатися через тілесні акциденції [10, с. 149]. Це стосується і культури здоров'я, яка має відійти від традиційного розуміння здоров'я як тілесно-психічного феномену, оскільки останнє у межах цілісності людської духовності й тілесності має визначатися здоров'ям духовним.

**Висновки.** Таким чином, цілісність тілесної та духовної складових, опосередкована соціальними відносинами та культурою, визначає і цілісність людини. Тілесно-духовна цілісність людини характеризується багатовимірністю, динамізмом та невизначеністю, однак при цьому дає змогу описати та інтерпретувати найбільш різнопорядкові та різнорідні якості людини. Відповідність людини її родовій сутності забезпечується лише за умов підпорядкування тілесної складової духовній, оскільки щодо життя людини душа виступає в якості сутнісного початка, а духовна складова є вищим рівнем життя душі, на якому відбувається взаємодія із трансцендентним. Відтак, найбільш важлива проблема досягнення гармонійної цілісності родового життя людини як духовної та соціально-культурної істоти – домінування в її бутті духовних цінностей над тілесними прагненнями, що одночасно є найбільш важливою складовою суспільної та індивідуальної культури. Для культури здоров'я найбільш важливим висновком та напрямом подальших досліджень є необхідність підпорядкування завдань формування соматичного та психічного здоров'я цілям формування здоров'я духовного.

## Список використаних джерел

1. Борсяков Ю. И. Философия о духовном и телесном начале человека *Культура физическая и здоровье*. 2012. № 6 (42). С. 3-5.
2. Братаніч Б. В., Лаврова Л. В. Культура здоров'я як предмет філософського розгляду. *Перспективи*. 2021. № 2. С. 108-114.
3. Гаранина О. Д. Человек в зеркале системной методологии. *Фундаментальные исследования*. 2013. № 8-1. С. 210-214.
4. Гегель Г. Работы разных лет. В 2-х т. Т. 2. М. : Мысль, 1971. 630 с.
5. Гроф С. За пределами мозга. Рождение, смерть и трансценденция. М. : Наука, 1993. 312 с.
6. Казаков Е. Ф., Щенников В. П. Душа как реальность. *Вестник Кемеровского государственного университета*. 2012. № 3 (51). С. 254-257.
7. Кассирер Э. Философия символических форм. В 3-х т. Т. 3. М. ; СПб. : Университетская книга, 2002. 272 с.
8. Луценко А. В. Тілесність у соціокультурному вимірі сучасності : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Ін-т філософії ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2019. 20 с.
9. Медведєва Н. С. Проблема співвідношення тілесності та соціальності в людині і суспільстві : автореф. дис. ... канд. філософ. наук : 09.00.03 / Ін-т філос. ім. Г. С. Сковороди НАН України. Київ, 2005. 18 с.
10. Миколин С. Духовність людини : монографія. Рівне : О. Зень, 2017. 207 с.
11. Поліщук Р. В. Про здорове тіло і здоровий дух. Фізичне здоров'я як педагогічна проблема та основа гармонійного розвитку особистості : світовий досвід : монографія. Черкаси : Ю. А. Чабаненко, 2014. 93 с.
12. Савчин М. В. Здоров'я людини. Духовний, особистісний і тілесний виміри : монографія. Дрогобич : Просвіт, 2019. 229 с.
13. Хаббермас Ю. Будущее человеческой природы. М. : Издательство «Весь мир», 2002. 286 с.
14. Шевченко Г. П. Духовність особистості у вимірах культури, виховання та освіти : зб. наук. ст. Київ : Педагогічна думка, 2017. 209 с.

## References

1. Borsiakov, Yu. Y. (2012). *Fylosofyia o dukhovnom u telesnom nachale cheloveka* [Philosophy of the spiritual and bodily beginnings of man]. *Kultura fyzycheskaia y zdorove*, 6 (42), 3-5 [in Russian].
2. Bratanich, B. V., & Lavrova, L. V. (2021). *Kultura zdorovia yak predmet filofoskoho rozghliadu* [The culture of health as a subject of philosophical consideration]. *Perspektyvy*, 2, 108-114 [in Ukrainian].
3. Haranyna, O. D. (2013). *Chelovek v zerkale systemnoi metodolohyy* [Man in the mirror of system methodology]. *Fundamentalnie yssledovaniya*, 8-1, 210-214 [in Russian].
4. Hehel, H. (1971). *Raboti raznikh let v 2-kh t.* [Works of different years in 2 volumes] (Vol. 2). M. : Mysl, 1971 [in Russian].
5. Hrof, S. (1993). *Za predelam mozgha. Rozhdenye, smert y transtsendentsyia* [Beyond the brain. Birth, death and transcendence]. M. : Nauka [in Russian].
6. Kazakov, E. F., & Shchennykov, V. P. (2012). *Dusha kak realnost* [The soul as reality]. *Vestnyk Kemerovskoho hosudarstvennoho unyversyteta*, 3 (51), 254-257 [ in Russian].
7. Kassyrer, E. (2002). *Fylosofyia symvolycheskykh form v 3-ch t.* [Philosophy of symbolic forms in 2 volumes] (Vol. 2). M. ; SPb. : Unyversytetskaia knyha [in Russian].
8. Lutsenko, A. V. (2019). *Tilesnist u sotsiokulturnomu vymiri suchasnosti* [Corporeality in the socio-cultural dimension of modernity]. (Extended abstract of candidate's thesis). Institute of Philosophy GS Skovoroda of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
9. Medviedieva, N. S. (2005). *Problema spivvidnoshennia tilesnosti ta sotsialnosti v liudyni i suspilstvi* [The problem of the ratio of corporeality and sociality in man and society]. (Extended abstract of candidate's thesis). Institute of Philosophy GS Skovoroda of the National Academy of Sciences of Ukraine. Kyiv [in Ukrainian].
10. Mykolyn, S. (2017). *Dukhovnist liudyny* [Human spirituality]. Rivne : O. Zen [in Ukrainian].
11. Polishchuk, R. V. (2014). *Pro zdorove tilo i zdorovyi dukh. Fyzychne zdorovia yak pedahohichna problema ta osnova harmoniinoho rozvytku osobystosti : svitovyi dosvid* [About a healthy body and a healthy spirit. Physical health as a pedagogical problem and the basis of harmonious development of personality : world experience]. Cherkasy : Yu. A. Chabanenko [in Ukrainian].
12. Savchyn, M. V. (2019). *Zdorovia liudyny. Dukhovnyi, osobystisnyi i tilesnyi vymiry* [Human health. Spiritual, personal and physical dimensions]. Drohobych : Prosvit, 2019 [in Ukrainian].
13. Khabermas, Yu. (2002). *Budushchee chelovecheskoi pryrody* [The future of human nature]. M. : Yzdatelstvo «Ves myr», 2002 [in Russian].
14. Shevchenko, H. P. (2017). *Dukhovnist osobystosti u vymirakh kultury, vykhovannia ta osvity* [Spirituality of the individual in the dimensions of culture, upbringing and education] Kyiv : Pedahohichna dumka, 2017 [in Ukrainian].

УДК: 1 (477) (091)

## Духовність як основа антропоцентризму в українській філософії

**ЛИСОКОЛЕНКО Тетяна** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1545-8682>

**LYSOKOLENKO Tetiana** – PhD, Prof. Asoc. Department of Philosophy, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**РОГОВА Олена** – кандидат філософських наук, доцент, професор кафедри філософії, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5498-6897>

**ROHOVA Olena** – Ph.D., Assistant Professor, Professor of Department of Philosophy, Communal institution of higher education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-4>

**Анотація.** У статті розглянуто людинотворчий вимір феномену духовності крізь призму української філософської спадщини в контексті проблематики нівелювання духовного в сьогоденні на тлі потужних техногенних трансформацій багатьох сторін життя українського соціуму. Виявлено, що людина є об'єктом вивчення представників різних історичних епох, які знаходять своє особливе розуміння змісту духовності і відводять йому одну з провідних ролей у житті людини. Обґрунтовано, що на тлі визнання фізичної та душевної дихотомії людини високої цінності набувала ідея серця як центру «внутрішньої людини», пізнання якої визнавалося найвищою метою людського самоутвердження. Внутрішня людина визначалася такими духовними концептами, як здатність до самовизначення, самозаглиблення, самопізнання, самотворення, мистецтво самокерування у приборкуванні пристрастей, інтеграції та гармонізації внутрішнього світу і стосунків з оточуючими, наявність надутилітарного ціннісного сенсобудівництва з піднесенням до духовного підпорядкування волі людини божественній волі як індивідуального теозису. Зроблено висновок про те, що духовність в українській філософській спадщині є багаторівневою аксіологічно-антропоцентричною «матрицею», що прагне охопити всі суспільні й індивідуальні потреби та забезпечити цілісність функціонування людського буття, адекватність взаємин із дійсністю. Визначальною стороною її є зовнішня простота відповідей на складні проблеми, авторитетність вимог, критеріїв духовних цінностей, ідеалів, їх безперечна цілісність і впорядкованість, що сприяють певній внутрішній рівновазі і гармонії особистості. Набуті висновки здатні зміцнити зв'язок сьогодення з духовними традиціями нашого народу і стати дієвим інструментарієм подолання негативних тенденцій раціоналізму, крайнього індивідуалізму й технократизму сьогодення.

**Ключові слова:** духовність, віра, людина, релігійність, буття.

### A SPIRITUALITY AS THE BASIS OF THE ANTHROPOCENTRISM IN UKRAINIAN PHILOSOPHY

**Summary.** This article covers the human-forming dimension of the phenomenon of spirituality through the lens of Ukrainian philosophical heritage in the context of the modern spiritual depreciation by the powerful technocratic transformations of many aspects of the life of Ukrainian society. It has revealed that human being has become a subject of study by representatives of different historical epochs, who has found their special understanding of the content of spirituality and has given it one of the important roles in human life. It has been analyzed the doctrine of the human physical and mental dichotomy and a value of idea of the heart as the center of the «inner human», the knowledge of which has been recognized as the highest goal of human self-affirmation. The inner human was defined by such spiritual concepts as the ability to self-determination, self-deepening, self-understanding, self-creation, the art of self-management in curbing passions, the integration and the harmonization of inner world of personality and relationships with others, the presence of non-utilitarian, non-pragmatic value-building with the elevation to the spiritual obedience of the human's will to the Lord's will as a process of the individual theosis. It is concluded that spirituality in the Ukrainian philosophical heritage is a multilevel axiological-anthropocentric «matrix» that seeks to cover all social and individual needs and ensure the integrity of the functioning of human existence, the adequacy of relations with reality. Its defining aspect is the external simplicity of answers to complex problems, the authority of requirements, the criteria of spiritual



values, ideals, their indisputable integrity and order, which contribute to a certain inner harmony of the personality. The gained conclusions can strengthen the connection between the nowadays and the spiritual traditions of our people and become an effective tool for overcoming the negative tendencies of rationalism, extreme individualism and technocracy of the modernity.

**Key words:** spirituality, faith, human, religiosity, being.

**Постановка проблеми.** Увага до людинотворчого потенціалу духовності в українському суспільстві об'єктивно обумовлена тією роллю, яку завжди відіграла духовність у формуванні аксіосфери особистості, індивідуальних переконань, картини світу, людських якостей, і тією компенсаторною функцією, яку здатна виконувати духовність відносно негативних наслідків жорсткого індивідуалізму та прагматизму сьогодення. Остання функція стає все більш затребуваною, по-перше, через поглиблення процесів відчуження особистості, що стає тотальним явищем у пандемічний час випробувань, охоплюючи всю сферу духовної діяльності людини; а, по-друге, через зростання ризику втрати техногенною цивілізацією людського виміру, поваги до цінностей. Тенденція до раціоналізму і технократизму призвела до явного утиску емоційного, етичного, духовного в людині. Міжособистісні відносини у такій царині перестають регулюватися нераціональними засобами: відчуттями, звичаями, ідеалами, співставленням добра і зла, прекрасного і потворного. Духовність редукується до розуму, а цінності замінюються інформацією, на тлі чого в нашому суспільстві розвивається ціннісна інверсія. Вона полягає в розриві традицій, руйнуванні ціннісної ієрархії, що супроводжується кардинальною зміною комбінаторики поведінки, коли «низові цінності» починають домінувати в культурі й відігравати роль визначних цінностей, а цінності, перевірені часом, усуваються на культурну периферію. Звернення до духовного світу особистості тим більше необхідне в сучасних умовах, коли засоби медіапростору дають кожному майже планетарні можливості якщо не у створенні благ, то у нанесенні шкоди і природі, і суспільству, наслідки чого важко навіть уявити. А тому ніякі загальні правила, норми та декларації не зможуть забезпечити людяність як у реальному, так й у віртуальному середовищі медіа-простору, якщо ідеї духовно-ціннісного простору не стануть стрижнем відповідальності та ціннісним орієнтиром діяльності кожної людини, упереджуючи руйнівну дію та непродумані рішення у використанні високих технічних досягнень.

У пошуках шляхів подолання зазначених негативних явищ усе частіше актуалізується звернення до джерел української історико-філософської спадщини щодо людинотворчого потенціалу духовності особистості. Набутки її представників дають нам можливість не лише віддати пошану видатним діячам минулого, а й простежити зв'язок часу з духовними традиціями нашого народу. Без сучасного переосмислення українських духовних традицій минулого дуже складно зрозуміти сутність національних духовних пошуків сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** В останні десятиліття увага дослідників стає все більше прикутою до різних аспектів осмислення концепту духовності в українській філософській думці. Духовність як

основна складова життя українців виступала об'єктом дослідження багатьох фахівців, які апелювали до відповідної проблематики у своїх дослідженнях. Так, до цього переліку можна віднести роботи А. Бичко [1; 2], М. Кашуби [7], О. Логвіненко [11], Н. Мозгової [13]. Людинотворчий потенціал духовності розглянуто В. Огнев'юком, який закликає формувати нову ціннісну парадигму суспільства, яку називає «людно-біосфероцентричною» [15]. І. Степаненко досліджує філософські конструкти і соціокультурні репрезентації духовності [21]. Н. Радіонова розкриває роль філософії у стратегіях національного виховання як синтезатора загальнолюдських цінностей і цінностей життєвого світу, закріплених духовною традицією [22]. Аксіосфера української народної духовної культури як багатовимірне цілісне утворення, що функціонує в соціокультурному середовищі, розглядається П. Герчанівською [3] та С. Гордієнко [4]. Е. Проценко аналізує духовно-ціннісні орієнтації особистості в контексті філософсько-релігійних традицій [17]. Авторка зазначає, що емоції, переживання, почуття, зокрема, й релігійні, виступають духовними цінностями, а також основою для подальшого розвитку людини. О. Саган розглядає духовність у системі загальнолюдських цінностей у взаємозв'язку релігії та культури [18, с. 5-54]. І. Шеремет наголошує, що «для виживання людини в умовах кризи вирішальне значення має рівень сформованості її духовного світу» [26, с. 591]. Проблеми духовності як необхідної умови соціалізації людини та вимірів людського буття розглянуті Л. Харченко [25]. Проблемне поле щодо формування духовності особистості аналізується О. Липкою [9]. Людинотворчі аспекти філософії Григорія Сковороди проаналізовано В. Кременем [8].

Не дивлячись на широкий спектр проведених досліджень духовної проблематики, поза увагою зазначеної плеяди діячів залишаються аспекти розуміння духовної сутності людини, що представлені у сукупній творчості українських митців і виступають як системо-творчий чинник культури, як своєрідний «код нації», або «ліки» для духовно-ціннісного оздоровлення країни. Цим обумовлене обрання теми дослідження.

**Мета роботи** полягає у розкритті аспектів людинотворчого потенціалу духовності представниками української філософської думки.

**Виклад основного матеріалу.** Серед великого переліку питань, що цікавлять українську філософську думку, проблема людини є центральною. Так склалося історично. Формування духовності нашого народу відбувалося через інтеграційні процеси, які виявилися депривованими через зовнішні чинники. В українців утворився життєвий стиль «прихованості», «притаємності», як можливої реакції на тиск обставин. Усе це спричинило особливу значущість рефлексивних

світосприймальних настанов для української психіки, котрі гармонійно узгоджуються з «кордоцентричністю», ірраціональним та емоційно-почуттєвим характером вдачі [10]. Специфічна прикмета, що відрізняє українця від представників інших національностей, проявляється у національному побуті, в житті і мистецтві, в емоційності українського світогляду та в цілісності українського життя. Аналіз особливостей взаємозв'язку людини з природою на теренах України дозволяє стверджувати, що в українському національному характері центральне місце займає чуттєвість, релігійність, домінують внутрішні суб'єктивні чинники, що відповідним чином протиставляються розуму.

Таким чином, ідеєю, яка впливала на світосприйняття, й у багатьох випадках на перебіг подій, залишалася духовність як основна складова української філософської думки.

Період Київської Русі поєднує в собі тематичну багатоманітність писемних пам'яток, у центрі більшості з яких перебуває людина. Християнство принесло новий світогляд, який базувався на переосмисленні значущості людини як суб'єкта пізнання. Відомі давньоруські книжники: Митрополит Іларіон, Феодосій Печерський, Володимир Мономах, Климент Смолятич, Кирило Туровський та інші мету своєї діяльності вбачали у розгляді людського життя, де не останнє місце посідало пізнання духовної сутності людини [10]. Не менш важливим наслідком прийняття нової релігії було розв'язання онтологічних і натурфілософських проблем, що зумовлюється притаманним людині середньовіччя уявленням про світ, в єдності з яким вона усвідомлює сенс власного буття. Тепер світ розуміється як подвоєний – світ наявний і світ бажаний, який перебуває за межами наявного. Релігійна людина живе у двох світах, для неї однаково реальних і співіснуючих у просторі, але різних за своєю суттю – у світі повсякденного існування та об'єктивної причинності й у таємничому трансцендентному світі. Перше й основне буття – це божественний і духовний світ. Він є найвищою для людини метою. Друге, тимчасове буття – це тваринний, тілесний, земний світ. Погляд релігійної людини Давньої Русі спрямований не на природу, а через неї до ірраціонального начала. На цьому ґрунті в киево-руській думці відведена роль посідає негативне ставлення до природного, людського світу.

Динаміка історичного процесу розвитку Києворуської доби спонукала до зростання значущості внутрішніх якостей людини, її індивідуальної самосвідомості. Людина вже не обмежує свою сутність тілесною оболонкою, а відкриває в собі духовний світ і саме на ньому зосереджує увагу в осмисленні власної сутності. Людина тепер мислиться як істота, що має, окрім фізичної сутності, ще й внутрішню. Якщо плотське характеризує «зовнішнє» у людині, то душа – її «внутрішня» сутність. Саме завдяки своїй «двоприродності» людина може пізнавати Бога, тому що вона, з одного боку, є «плотською», а з іншого – «божественною» сутністю.

Так, не заперечуючи ролі людського розуму, митрополит Іларіон у «Слові про Закон і Благодать» апелює до таємного, внутрішнього пізнання, яке базується на вірі, називаючи його «неведомое и тайное», яке, на

його думку, допомогло поширити християнство на території Київської Русі. Митрополит вважає, що внутрішня людська сутність домінує над зовнішньою: «тога как слепы мы были и не видели света истины, но блуждали во лжи идольской, к тому же и глухи были к спасительному учению, помиловал нас Бог – и воосиял в нас свет разума к познанию Его» [5, с. 114].

Умонастрої Кирила Туровського визначає не розум, а віра. Коментуючи той чи інший біблійний текст, головну свою задачу він убачає в тому, щоб розкрити його «істинний» смисл. Світ у Туровського розділяється надвоє: на світ людський і світ божий. Так само його цікавлять проблеми співвідношення в людині духовного й тілесного початків, божественного й плотського. Він аналізує природу людських почуттів, роль свідомості і душі в людині. Кирило Туровський стверджує, що тіло є первинним відносно до душі, бо в такій послідовності вони створені. З цього – пізнання духовного не можливе без знання тілесного. Людина виявляється розділеною на внутрішню і зовнішню [10].

Загалом можна говорити, що книжникам Давньої Русі притаманне сприйняття людини як неповторної особистості з великим внутрішнім духовним світом, що визначає її дії і вчинки у цьому земному бутті.

Сконцентрованість філософських досліджень на осмисленні проблеми людини, з'ясування її морально-духовного початку проявляється і значно пізніше, зокрема у XVI-XVII ст. Так, у діяльності таких представників культурно-освітнього Острозького центру, як Клірик Острозький, Герасим Смотрицький та інших, репрезентантів духовного осередку: І. Вишенський, Й. Княгиницький, Йов Почаївський, Віталій з Дубно та ін. і представників братських шкіл, таких як Кирило Транквіліон-Ставровецький Лаврентій і Стефан Зизаній, Мелетій Смотрицький, Касіян Сакович та ін. не надається особливого значення красі людського тіла, а увага концентрується саме на духовній красі людини. Людина є поділеною на її духовну і тілесну природу. За переконанням Клірика Острозького, наявність Бога у людській душі визначає високу цінність «внутрішньої людини», пізнання якої стає найвищою метою людського самоутвердження. І це пізнання здійснюється не шляхом логічних доказів, а за допомогою інтуїтивного осяяння, входження у духовний контакт із Богом у процесі самозаглиблення і самопізнання. З цього приводу Г. Смотрицький зазначав: «Ты коли ся молиши, войти в клѣть свою, и затворивши двери твои, помолися отцу твоему втайне. А отец твой видяй втайне, отдасть тебѣ явне» [14, с. 175]. Отже, у представників культурного осередку метою земного самоутвердження є духовне оновлення людини через пізнання своєї внутрішньої божественної сутності, настанова на приборкування почуттів і земних пристрастей, переважна увага до вдосконалення інтуїтивного, духовного початків.

Іван Вишенський був переконаний, що доля людини у земному й «потоїбічному» світі залежить від того, чому вона надає перевагу – тілесному чи духовному. Вибір на користь духовних цінностей забезпечує людині свободу, безсмертя, вічне блаженство. Цей вибір передбачає концентрацію всіх вольових та інтелектуальних зусиль, він пов'язаний зі зневагою до тілесних

потреб та егоїстичних інтересів. Коли людина віддає себе тільки земному, тілесному, минушому життю, вона прирікає себе на часовість, на смерть разом зі своїм тілом. Людина справді живе, якщо вона живе за покликанням духу. Тож людина може загинути «дво-якою погібеллю». Можна існувати у земному житті, однак у той же час не жити, бо існування може означати і смерть, коли людина живе за покликом смертного тіла, а не вічною безсмертністю духу. Віддавши себе часовому, земному життю, захопившись його примарами, розкошами, багатством тощо, людина стає омертвілою. Тільки в душі, наділеному вічністю і безсмертям, людина може знайти вічне блаженство, підпорядкувавши пошукам Бога все своє земне існування. Отже, справжня сутність людини, за Вишенським, полягає у духовності. Досягти якої можна, з одного боку, шляхом ретельного вивчення священних текстів і творів східної патристики, а з іншого – зректись назавжди зухвало, павучого, «зовнішнього» мудрування і звернутися до «внутрішнього», духовного розуму [10].

Продовження розвитку зазначеної проблематики знаходимо у роботах «Вертоград душевний» святогорця Фікари, «Алфавіт духовний» І. Копинського і «Діоптра» Віталія з Дубно. Автори цих творів не приймають існуючу дійсність і виражають свій протест у формі переключення на сферу духовності. Засобами досягнення останнього вони вважають зречення світу тілесних цінностей, багатства. Цьому вони протиставляють самопізнання, працю і моральне вдосконалення. Так, у поглядах Фікари, видимий світ створений не для випробування людини, не для того, щоб вона його зрікалася, а для користі і насолоди. Використовуючи запозичену християнами від стоїків ідею про «двонатурність» людини, автор розглядає останню як прекрасну цілісність, що має видиму, тілесну і невидиму, духовну природу. Для підкреслення значущості духовного світу людини Фікара вводить поняття світу зла, який є породженням диявола. І завдання автора «Вертограду душевного» полягає у необхідності вивести людину зі злого світу і наблизити її до Бога. Для цього треба зректись земного світу зла, досягнути свою власну духовну сутність шляхом самовдосконалення і самозаглиблення [10].

У центрі уваги Копинського стояла людина, піднесення в ній морального, розумного і духовного начал. І. Копинський підкреслює необхідність для людини зосередитися на самопізнанні. Пізнаючи себе, людина, як зазначається в «Алфавіті духовному», розкриває свою двонатурність – те, що вона і тілесна, й духовна, і зовнішня, й внутрішня. Тоді перед людиною виникає дилема, чому віддати перевагу – чи минушому, тлінному світові, з яким вона пов'язана тілом, чи своєму внутрішньому еству, розуму, безсмертному духові, яким вона подібна до Бога. Автор радить читачеві звернутися до таємного та глибинного, а саме до духовного самопізнання, бо внутрішнє становить суть людини. У процесі самопізнання людина досягає єднання з Богом, що дає їй можливість досягти блаженства не тільки на небі, а й тут, на землі. У той же час, автор не заперечує необхідності зовнішнього пізнання світу, говорячи про нього як про попереднє пізнання. Самопізнання у Копинського переростало в «теорію

умного деланія», оскільки для нього істинним пізнанням поставало не «точію от вѣшнього труда», а переважно от «дѣлания умного» [11, с. 66-67]. Ця концепція являє собою містичний шлях теозису, коли людина обожнювалася, через зречення й обмеження законів тілесної природи, очищення і просвітлення розуму. І тоді, підкреслює автор, ще до воскресіння тіла після смерті, людина воскресає душею, набуває божественної благодаті, досягає царства небесного – що для Копинського є метою духовного розвитку.

Однією з центральних ідей у «Діоптрі» Віталія з Дубно є також проблема самопізнання. Тільки самопізнання веде до розуміння шляхів, які єднають людину з Богом, тому воно і є необхідним. Але на відміну від автора «Алфавіту духовного», Віталій не вважає вивчення зовнішнього світу, природи необхідною передумовою самопізнання. Він наголошує на тому, що немає ніякої користі від вивчення наук, якщо ці науки нічого не говорять про «ввнутрішня сердца». Світська і божественна мудрість не лише різні, а й виключають одна одну. Як зазначається у книзі, лише через самопізнання людина може досягнути «божественну мудрість», до якої веде довга дорога піднесення шаблями духовності, що вимагає не лише цілковитого зречення цінностей матеріального світу, а й тілесної людської природи, пристрастей, бажань, волі. Навчившись їх перемагати, людина одержує владу над собою, яка є найвищою владою на землі. Здобутком цієї влади стає внутрішній спокій, незворушливість за будь-яких умов, «духовная сладость» і «на земле рай» [14, с. 272-273].

Отже, зазначені діячі звеличують духовне начало в людині, закликають до зречення земного тлінного світу розкоші.

Процес самопізнання – це піднесення до духовного підпорядкування волі людини божественній волі. Проблема самопізнання, морального самовдосконалення перебувала в центрі уваги й в інших працях цього періоду, зокрема, у творах К. Ставровецького та Петра Могилі.

У центрі уваги К. Ставровецького все-таки знаходився не видимий світ сам по собі, а людина, вчення про яку складає зміст третьої бесіди у «Зерцалі богословії» – «О сотворенню чоловіка, котрій малим миром нарицається» [20]. Відповідно, у центр своїх міркувань Ставровецький ставить духовну людину, яка є більш досконалою ніж ангели. Автор наголошує на рівності всіх людей та рівності людини з Богом.

Петро Могила зазначав, що людина, не дивлячись на всю незбагненність божества, може пізнавати його через віру, через наближення до нього. Наслідуючи подібні міркування Могилі, викладачі Києво-Могилянської Академії також наголошували, що людина має уподібнитися Богу, а значить – стати «духовною людиною», відмінною від «плотської». Людині поверталися відчужені від неї християнством атрибути Бога, а сама вона звеличувалася настільки, що їй приписувалася здатність судити про добро й зло, тлумачити на свій розсуд і божі заповіді, і церковні настанови [12, с.69-70].

Таким чином, у поглядах могилянців ми також бачимо духовну людину, якій підвладним є набагато більше, ніж звичайній земній особі.

Своєрідним підсумком довготривалого процесу осягнення духовності людини стала філософія Г. Сковороди і П. Юркевича. Так, Григорій Савович, на відміну від своїх попередників, не просто розмірковує над проблемою духовності, а висуває ідею серця як центру внутрішньої сутності людини. Слідом за ним Юркевич підхоплює цю тему й знаходить її нове, більш глибоке вирішення.

Сковорода вперше в українській філософії підносить людину до розуміння її як духовної особистості. У цьому його оригінальність і новизна, у цьому його крок уперед у порівнянні зі своїми вчителями з Києво-Могилянської академії. Виходячи з пантеїстично-раціоналістичної концепції, мислитель доводить, що «истинный человек» не в «плоти», а в його «Богові», що «истинный человек и Бог есть тожде» [19, с. 136], що суть його полягає «не во внешней своей плоти и крови, но мысль и сердце его – то истинный человек есть» [16, с. 79]. У людині є два єства – стверджує Сковорода. Тіло земне і тіло духовне, внутрішнє, таємне, приховане, вічне. Митець запевняє, що людина так довго не стане із земної небесною, як довго не пізнає, що є істинна людина, доки не збагне, що «кров і плоть є ніщо», а справжню людину утворює невидимий духовний початок. Внутрішня людина може вільно проявитися тоді, коли усунути обидві зовнішні оболонки – тіло й поверхню душі. Дійсна, справжня людина є таємницею, а тіло – це тільки «сіно й лушпиння».

Суть невидимого начала становить серце, яке Сковорода розглядає як духовну субстанцію, що є основою людського буття і джерелом життєдіяльності людини. Філософія, або любомудріє, спрямовує все коло справ своїх на той кінець, щоб дати життя духові нашому, благородство серцю, світлість думкам, як голові всього. Коли дух у людини веселий, думки спокійні, серце мирне, то все є світлим, щасливим, блаженним. Ось це є філософія. У процесі пізнання, за Сковородою, серце все утримує в собі, хоч нічого тілесного при цьому не містить.

У своєму трактаті «Вступні двері до християнської добронравності», що є конспективним викладом лекцій, які Г. Сковорода прочитав у Харківському колегіумі (1768-1780 рр.), мислитель пропонує особистості той тип внутрішньої духовної роботи, який можна визначити термінами «пошук» та «виконання».

Глави 1-4 трактату розкривають поняття «пошуку» через насичення світоглядними орієнтаціями. Саме в них Сковорода підкреслює, що любити та шукати мудрість – дуже важка праця як для духу, так і для душі людини. І тільки розумна людина, яка підкорила собі свої пристрасті, може легко знайти свій істинний шлях у житті. Людина створює себе, за Г. Сковородою, коли прагне до більшого, і тоді разом із ним набуває і меншого. Інакше, як показує досвід, людину до кінця життя може чекати нескінченний коловорот тлінних земних придбань. «Премудрість, за Г. Сковородою, – це не різновид «геніального» раціоналістичного аналізу, але тип цілісного пізнання світу, що розкривається в певній інтуїції, для якої характерні не стільки здібності розуму, скільки внутрішнє духовне перетворення людини у напрямку досконалості, яке Г. Сковорода інтерпретує як наближення до Творця» [23].

Незважаючи на те, що Памфіл Юркевич у своїх поглядах спирається у більшості випадків на вчення Сковороди, їх підходи до аналізу духовних текстів є різними. Так, Г. Сковорода у своєму аналізі Біблії говорив лише про духовне серце, Юркевич же при цьому виділяє ще й фізичне серце, тобто акцентує увагу, що біблійне серце – це єдність фізичного і духовного.

Серед рис, які визначають специфіку філософії Юркевича, традиційно виділяють її християнський антропологізм, оскільки зародки його філософського світогляду, який необхідно передбачається релігійним і моральним життям людства, міститься у людській душі. Тілесне доступне нашому пізнанню тільки через душевне. Самі явища органічного тілесного життя не існують для нас поза межами суб'єкта, який пізнає і розуміє. Серце людини розглядається філософом «як осереддя всього тілесного й духовного життя, як найістотніший орган і щонайближче змістилище всіх сил, функцій, рухів, бажань, почувань і думок людини з усіма їхніми напрямками й відтінками» [27, с. 73].

**Висновки.** Завершуючи розгляд духовності як передумови осягнення сутності людини, треба акцентувати увагу, що майже всі філософські твори вітчизняних авторів просякнуті ідеєю антропоцентризму – в них автори намагаються розкрити особливе розуміння людини, котрій властиві індивідуальна духовність, конкретність, сердечність та свобода волі. І хоча українські дослідники духовності не створили власних завершених філософських систем, вони запропонували ряд ідей, які передували майбутнім філософським пошукам духовної сутності людини. Так, у період Давньої Русі, з прийняттям християнства, духовність стає основою передумовою для дослідження сутності людини, розуміння того шару несвідомого, який раніше навіть був невідомим. В історичний період діяльності представників культурного Острозького осередку й братських шкіл антропоцентрична проблематика була доповнена новими цікавими поглядами, як, наприклад, визнання двонатурності буття, наявності духовної і тілесної природи в кожній речі й ототожнення Бога з духовною природою, що приводило авторів цієї доби до його імманентизації, до ствердження, що Бог є в самій людині, перебуваючи у серці та душі. Шлях пізнання Бога лежав через самозаглиблення і містичні переживання. Потім «людина духовна» стає об'єктом аналізу викладачів Києво-Могилянської академії. У філософських курсах могилянців присутня ідея приєднання духовної сутності людини до Бога через внутрішнє самозаглиблення та самопізнання, що являє собою найвищий момент містичного теозису [10]. І як результат тривалого історичного розвитку визначеної проблематики, в українській філософській думці з'являються ідеї духовного серця Г. Сковороди і П. Юркевича. Однак, цими авторами дослідження духовної сутності людини не обмежується. Такі представники російської релігійної філософії як В. Соловйов, С. Франк, П. Флоренський, І. Ільїн та ін. не лише продовжили справу Г. Сковороди та П. Юркевича, а й внесли значний вклад у становлення філософської антропології ХХ ст., і тим самим показали, що українські антропоцентричні ідеї є актуальними і зараз.

## Список використаних джерел

1. Бичко А., Бичко Б. Світлотінь Касіяна (Калліста) Саковича. Київ : Укр. центр духовної культури, 2005. 168 с.
2. Бичко А. Становлення правознавчої думки в Україні. Феномен Пилипа Орлика : (аналіз філософа). Київ : ТОВ XXI ст. : діалог культур, 2009. 252 с.
3. Герчанівська П. Е. Ціннісна система української народної християнської культури. *Мультиверсум. Філософський альманах* : зб.наук.праць. Вип. 75. 2008. С. 111-123.
4. Гордієнко С. Г. Формування духовності дітей та молоді засобами християнської моралі (сучасний погляд). URL : [http://194.44.242.244/Portal/Soc\\_Gum/Npdntu\\_pps/2009\\_3/gordienko.pdf](http://194.44.242.244/Portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/gordienko.pdf) (дата звернення : 17.12.2021).
5. Илларион, митрополит Киевский. Слово о Законе и Благодати. *Златоструй. Древняя Русь X-XIII ст.* М., 1990. С. 106-121.
6. Захара І. С., Кашуба М. В., Матковська О. В. Проблема людини в Українській філософії XVI-XVIII ст. Львів : Логос, 1998. 238 с.
7. Кашуба М. Етична традиція в українській духовній культурі. *Мандрівець*. 1999. № 1. С. 27-31.
8. Кремень В. Г. Кордоцентризм Г. С. Сковороди як передумова філософії людиноцентризму. *Креативна педагогіка*. 2012. № 6. С. 19-24.
9. Липка О. Проблема формування духовності особи в сучасному українському суспільстві. *Українське релігієзнавство*. 2003. № 26. С. 10-20.
10. Лисоколенко Т. В. Ірраціональний досвід в українській філософській думці XVI-XIX ст. : дис. ... канд. філос. наук : 09.00.05 / Слов'янський державний педагогічний університет. Слов'янськ, 2010. 192 с.
11. Логвиненко О. В. Свобода волі й система цінностей в «Алфавіті духовному» Ісайї Копинського. *Проблеми філософії*. 1992. Вип. 94 : 3 історії філософії в Україні. С. 60-71.
12. Лук М. І. Етичні ідеї в філософії України другої пол. XIX – поч. XX ст. Київ : Наукова думка, 1993. 150 с.
13. Мозгова Н. Г. Київська духовна академія, 1819-1920 : Філосо. спадок. Київ : Книга, 2004. 320 с.
14. Нічик В. М., Литвинов В. Д., Стратій Я. М. Гуманістичні і реформаційні ідеї на Україні (XVI – початок XVII ст.). Київ : Наукова думка, 1990. 384 с.
15. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія. Київ : Знання України, 2003. 450 с.
16. Пашук А. І. І. Вишенський і Г. Сковорода. *Філософська думка*. 1972. № 5. С. 76-83.
17. Проценко Е. Б. Духовно-ціннісні орієнтації особистості в контексті філософсько-релігійних традицій : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09. 00. 11. Київ, 2006. 13 с.
18. Саган О. Місце релігії в системі загальнолюдських цінностей. *Влада і церква в Україні : перша половина XX ст.* Полтава, 2000. С. 5-54.
19. Сковорода Г. Вірші. Пісні. Байки. Діалоги. Трактати. Притчі. Прозові переклади. Листи. Київ : Наукова думка, 1983. 544 с.
20. Ставровецький К. Зерцало Богослов'ї. *Хроніка 2000. Україна : Філософський спадок століть*. 2000. № 37-38. С. 251-263.
21. Степаненко І. В. Духовність : філософські конструкти і соціокультурні репрезентації : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.04. Київ, 2004. 31 с.
22. Радіонова Н. В. Філософська комунікація як чинник структурування культурно-освітнього простору на Слобожанщині у XIX ст. : автореф. дис. ... д-ра філософ. наук : 09.00.10. Харків, 2009. 32 с.
23. Рогова О. Г. Філософсько-освітні аспекти становлення християнської добродійності за трактатом Г. С. Сковороди «Вступні двері до християнської добронравності». *Філософія. Культура. Життя*. 2013. Вип. 39. С. 202-207.
24. Туровский К. Слово о расслабленном от бытия и от сказания Евангельского. *Златоструй. Древняя Русь X-XIII вв.* М. : Мол. гвардия, 1990. С. 209-213.
25. Харченко Л. Духовність як універсальна філософська категорія. *Гуманітарний вісник державного вищого навчального закладу Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди. Філософія*. 2015. № 37. С. 149-157
26. Шеремет І. І. Соціальні виклики безперервної освіти. *Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства* : збірник наукових праць. Вип. 15. Харків, 2009. С. 587-592.
27. Юркевич П. Д. Вибране / пер. з рос. В. П. Недашківського. Київ : Абрис, 1993. 416 с.

## References

1. Bychko, A., & Bychko, B. (2005) *Svitlotin Kasiiana (Kallista) Sakovycha* [Chiaroscuro (Callist) Sakovich's chiaroscuro]. Kyiv : Ukr. tsentr dukhovnoi kultury [in Ukrainian].
2. Bychko, A. (2009). *Stanovlennia pravoznavchoi dumky v Ukraini. Fenomen Pylypa Orlyka : (analiz filosofa)* [Formation of legal thought in Ukraine. Philip Orlyk's phenomenon : (philosopher's analysis)]. Kyiv : TOV XXI st. : dialoh kultur [in Ukrainian].
3. Herchanivska, P. E. (2008). Tsinnisna systema ukrainskoi narodnoi khrystyianskoi kultury [Value system of Ukrainian folk Christian culture]. *Multiversum. Filosofskyi almanakh*, 75, 111-123 [in Ukrainian].
4. Hordiienko, S. H. (2009) Formuvannia dukhovnosti ditei ta molodi zasobamy khrystyianskoi morali (suchasnyi pohliad) [Formation of spirituality of children and youth by means of Christian morality (modern view)]. URL : [http://194.44.242.244/Portal/Soc\\_Gum/Npdntu\\_pps/2009\\_3/gordienko.pdf](http://194.44.242.244/Portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_3/gordienko.pdf) (accessed : 17.12.2021) [in Ukrainian].

5. Illarion, mitropolit Kievskiy (1990) Slovo o Zakone i Blagodatii [A word about the Law and Grace]. In *Zlatostruy. Drevnyaya Rus X-XIII st.* [Gold jet. Ancient Russia X-XIII centuries] (pp. 106-121). Moskva [in Russian].
6. Zakhara, I. S., Kashuba, M. V., & Matkovska, O. V. (1998). *Problema liudyny v Ukrainiskii filosofii XVI-XVIII st.* [The problem of man in the Ukrainian philosophy of the XVI-XVIII centuries]. Lviv : Lohos [in Ukrainian].
7. Kashuba, M. (1999). Etychna tradytsiia v ukrainskii dukhovnii kulturi [Ethical tradition in Ukrainian spiritual culture]. *Mandrivets, 1*, 27-31 [in Ukrainian].
8. Kremen, V. H. (2012). Kordotsentryzm G. S. Skovorody yak peredumova filosofiyi lyudynotsentryzmu [G. S. Skovoroda's cordocentrism as a precondition of the philosophy of anthropocentrism]. *Kreatyvna pedahohika, 6*, 19-24 [in Ukrainian].
9. Lypka, O. (2003). Problema formuvannia dukhovnosti osoby v suchasnomu ukrainskomu suspilstvi [The problem of forming a person's spirituality in modern Ukrainian society]. *Ukrainske relihiieznavstvo, 26*, 10-20 [in Ukrainian].
10. Lysokolenko, T. (2010). *Irratsionalnyy dosvid v ukraïns'kii filosofskii dumtsi XVI-XIX st.* [Irrational experience in Ukrainian philosophical thought of the XVI-XIX centuries]. (Candidate's thesis). Slov'yans'kyy derzhavnyy pedahohichnyy universytet, Slov'yans'k [in Ukrainian].
11. Lohvynenko, O. V. (1992). Svoboda voli y systema tsinnosti v «Alfaviti dukhovnomu» Isaii Kopynskoho [Freedom of will and the system of values in «Spiritual Alphabet» Isaiah Kopynsky's]. *Problemy filosofii, 94* : Z istorii filosofii v Ukraini, 60-71 [in Ukrainian].
12. Luk, M. I. (1993). *Etychni idei v filosofii Ukrainy druhoi pol. XIX – poch. XX st.* [Ethical ideas in the philosophy of Ukraine of the second half. XIX – beg. XX century]. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
13. Mozghova, N. H. (2004). *Kyivska dukhovna akademiia, 1819-1920 : Filos. spadok* [Kyiv Theological Academy, 1819-1920 : Philosopher. legacy]. Kyiv : Knyha [in Ukrainian].
14. Nychyk, V. M., Lytvynov, V. D., & Stratii, Ya. M. (1990). *Humanistychni i reformatsiini idei na Ukraini (XVI – pochatok XVII st.)* [Humanistic and Reformation ideas in Ukraine (XVI – early XVII centuries)]. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
15. Ohneviuk, V. O. (2003). *Osvita v systemi tsinnosti staloho liudskoho rozvytku* [Education in the system of values of sustainable human development]. Kyiv : Znannia Ukrainy [in Ukrainian].
16. Pashuk A.I. (1972). I. Vyshenskyi i H. Skovoroda [I. Vyshensky and G. Skovoroda]. *Filosofska dumka, 5*, 76-83 [in Ukrainian].
17. Protsenko, E. B. (2006). *Dukhovno-tsinnisni oriientatsii osobystosti v konteksti filosofsko-relihiinykh tradytsii* [Spiritual and value orientations of the individual in the context of philosophical and religious traditions]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
18. Sahan, O. (2000). Mistse religii v systemi zahalnoliudskykh tsinnosti [The place of religion in the system of universal values]. In *Vlada i tserkva v Ukraini : persha polovyna XX st.* [Power and the Church in Ukraine : the first half of the twentieth century]. (pp. 5-54). Poltava [in Ukrainian].
19. Skovoroda, H. (1983). *Virshi. Pisni. Baiky. Dialogy. Traktaty. Prytchi. Prozovi pereklady. Lysty* [Lyrics. Songs. Fairy tales. Dialogues. Treatises. Parables. Prose translations. Leaves]. Kyiv : Naukova dumka [in Ukrainian].
20. Stavrovetskyi, K. (2000). Zertsalo Bohoslovii [Zertsalo Bohoslovii]. *Khronika 2000. Ukraina : Filosofskiy spadok stolit, 37-38*, 251-263 [in Ukrainian].
21. Stepanenko, I. V. (2004). *Dukhovnist : filosofski konstrukty i sotsiokulturni reprezentatsii* [Spirituality : philosophical constructs and socio-cultural representations] (Extended abstract of Doctor's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
22. Radionova, N. V. (2009). *Filosofska komunikatsiia yak chynnyk strukturuvannia kulturno-osvitnoho prostoru na Slobozhanshchyni u XIX st.* [Philosophical communication as a factor in structuring the cultural and educational space in Slobozhanshchyna in the XIX century]. (Extended abstract of Doctor's thesis). Kharkiv [in Ukrainian].
23. Rohova, O. H. (2013). Filosofsko-osvitni aspekty stanovlennia khrystyianskoi dobrochynnosti za traktatom H. S. Skovorody «Vstupni dveri do khrystyianskoi dobronravnosti» [Philosophical and educational aspects of the formation of Christian charity according to the treatise of G. Skovoroda Frying pans «Introductory door to Christian benevolence»]. *Filosofia. Kultura. Zhyttia, 39*, 202-207 [in Ukrainian].
24. Turovskiy, K. (1990). Slovo o rasslablenom ot byitiya i ot skazaniya Evangel'skogo [A word about the relaxed from the Genesis and from the Gospel story]. In *Zlatostruy. Drevnyaya Rus X-XIII vv.* [Gold jet. Ancient Russia of the X-XIII centuries] (pp. 209-213). Moskva : Mol. gvardiya [in Russian].
25. Kharchenko, L. (2015). Dukhovnist yak universalna filosofska katehoriia [Spirituality as a universal philosophical category]. *Humanitarnyi visnyk derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu Pereiaslav-Khmelnitskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet im. G. S. Skovorody. Filosofia, 37*, 149-157 [in Ukrainian].
26. Sheremet, I. I. (2009). Sotsialni vyklyky bezpererвної osvity [Social challenges of continuing education]. *Metodolohiia, teoriia ta praktyka sotsiologichnoho analizu suchasnoho suspilstva, 15*, 587-592 [in Ukrainian].
27. Yurkevych, P. D. (1993). *Vybrane* [Selected]. (V. P. Ntdashkivskogo. Trans.). Kyiv : Abrys [in Ukrainian].

УДК: 130.3

## Стан припинення як компенсаторне осяяння

**МУРАШКІН Михайло** – доктор філософських наук, професор кафедри соціально-гуманітарних наук, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ, пр. Гагаріна, 26, м. Дніпро, Україна, 49000

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7656-664X>DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-5>

**MURASHKIN Mykhailo** – doctor of Philosophical Sciences, Professor of Department of Social and Humanitarian Disciplines, Dnipropetrovsk State University of Internal Affairs, 26 av. Of Gagarin, Dnipro, Ukraine, 49000

**Анотація.** Стан припинення як «відхід дрібних думок і суєти», що є в природі людини, відображений у релігійно-містичній і художньо-естетичній культурах. Важливість і значимість демонструються на прикладах зв'язку з трансцендентністю філософської культури, а також релігійно-містичної і художньо-естетичної культур. Методологія отримання нових знань ґрунтується на компаративному методі дослідження. При цьому зіставлено різні стани людини, а також досліджуються такі культурні напрями, як філософський, релігійно-містичний, художньо-естетичний. Наукова новизна полягає в тому, що вперше розглядається такий феномен людської природи, як компенсаторне осяяння у контексті трансцендентності філософської культури, таких напрямків культури, як релігійно-містичний і художньо-естетичний. Висновки. З'ясовано, що компенсаторне осяяння і його характеристика «відходу дрібних думок і суєти» є невід'ємним феноменом природи людини. Воно пов'язане із процесом творчості на стадії «визрівання», на якій відбувається руйнація в людині її застарілої особистості. Ця ідея висвітлюється у демонстрації трансцендентності філософської культури, а також у релігійно-містичній і художньо-естетичній культурі.

**Ключові слова:** стан припинення, компенсація, осяяння, трансцендентність, творчість, культура, релігійно-містична культура.

### THE STATE OF CESSATION AS A COMPENSATORY INSIGHT

**Summary.** Termination state as «shallow thoughts and vanity withdrawal», which is in the nature of man, reflected in religious-mystical and art-aesthetic culture. The importance and significance are exemplified by the connection with the transcendence of philosophical culture as well as religious-mystical and art-aesthetic cultures. The research methodology for acquiring new knowledge is based on a comparative research method. At the same time, different states of man are compared, as well as studies of such cultural trends as philosophical, religious-mystical, and artistic-aesthetic. The scientific novelty is that for the first time such a phenomenon of human nature is considered as a redeeming insight in connection with the transcendence of philosophical culture, in such fields of culture as religious-mystical and artistic-aesthetic. Conclusions. It has been found that the redeeming insight and its characteristic «shallow thoughts and vanity withdrawal» is an integral phenomenon of human nature. It is associated with the process of creativity in the stage of «ageing», which destroys the person in his demoded personality. This is informed at demonstrating the transcendence of philosophical culture, as well as religious-mystical and art-aesthetic cultures.

**Key words:** termination state, redeeming, insight, transcendence, art, culture, religious-mystical culture.

**Вступ. Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими та практичними завданнями.** Існує велика розбіжність у розумінні трансцендентного у філософській культурі. Хоча трансцендентне – це узагальнююча категорія, тому вона має охоплювати у своїй постійності значний зміст у природі людини. Однак, трансцендентне абстрагується і відходить від людської природи. У ХХ столітті мова вже йде про те, що у трансцендентності відбувається відродження людської сутності, що помітив А. Круглов [17] у філософії Карла Ясперса. Хоча це відродження можна було бачити протягом усієї історії в релігійно-містичній і художньо-естетичній культурах. Але виникає необхідність наблизити абстрактне розуміння трансцендентного до конкретних переживань людини задля встановлення нових особливостей

самої людини, її природи. На шляху розуміння цього феномену може допомогти осмислення стану припинення або компенсаторного осяяння людини, документальний опис якого ми маємо в багатьох напрямках культури: філософській, релігійно-містичній, художньо-естетичній. Він торкається такої характеристики, як «відхід дрібних думок і суєти». Тому актуально встановити важливість і значимість цієї характеристики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій з проблеми.** Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що попередні дослідження феномену стану припинення, або компенсаторного осяяння, вказують на зв'язок феномену, який досліджується разом із художньою психікою [2, с. 106]. Але немає розкриття того, що цей феномен є природно людським, виявляється як

схильність людини до певних станів. Б. Теплов [27] досліджував компенсаторні процеси у творчості у стані трансу, але не зазначав, що при цьому компенсувалося.

**Мета статті.** Метою дослідження є з'ясування і виявлення, чи є феномен стану припинення як компенсаторного осяяння притаманний природі людини, чи він формується під впливом культурних цінностей. Адже компенсаторне осяяння яскраво відображене у релігійно-містичній культурі. Актуальність дослідження пов'язана з тим, що компенсаторне осяяння дає людині можливість очищення від зайвих спонукань. Потребує з'ясування, чи має людина докласти зусиль для отримання компенсаторного осяяння. Також встановлено важливість і значимість характеристики «відходу дрібних думок і суєти» компенсаторного осяяння як трансцендентності, що є в природі людини та відображене у релігійно-містичній культурі.

**Виклад основного матеріалу.** Існує природознавче розуміння людини як результату розвитку природи на Землі, як певного ступеня складності системи енергій і здатностей, системи, яка вже частково була наявна у попередніх формах високорозвинених тварин. Але філософська антропологія осмислює якісну специфіку людини, яка полягає у певній єдності тілесних, емоційно-чуттєвих і пізнавальних здатностей і можливостей, що надаються культурою соціального середовища. Коли ми торкаємося стану компенсаторного осяяння, то можна говорити про характеристику єдності, що виникає за умови зникнення усього зайвого. Під час виникнення компенсаторного осяяння багато дрібних думок суєтних відходить [20, с. 122]. Отже, можна казати про зникнення дрібних і суєтних думок, про руйнування ілюзій [16, с. 138], помилок розуму [4, с. 147]. Процес відходу дрібних думок і суєти, їх руйнації, описаний під час досліджень різних напрямків культури: філософському, релігійно-містичному, художньо-естетичному.

Дослідження важливості і значимості характеристики відходу дрібних думок і їх руйнування у компенсаторному осяянні потребують певної статистики, коли ми можемо фіксувати подібність у різних філософських школах, релігіях і містичних ученнях, а також у мистецтві. У нашому дослідженні маємо на меті продемонструвати подібність характеристики «відходу дрібних думок, їх руйнування» і її проявів на прикладі дослідження великого масиву біографічних документальних матеріалів. Збираючи біографічні документальні матеріали про руйнування як характеристику компенсаторного осяяння, треба враховувати той факт, що самі філософи, релігійні діячі, містики і митці фіксували свої певні стани як руйнівні, які нищать їх особисті ілюзії, хибні думки, упередженості. Це й слугує для нас орієнтиром для фіксування певних станів як таких, що руйнують застаріле у свідомості людини. Компенсаторне осяяння як предмет наших досліджень має таку особливість, як абсолютна спонтанність. Це те сакральне осяяння, яким не можна володіти [14, с. 253]. Це змістовне уточнення вже вказує на те, що феномен, який ми досліджуємо, наявний у природі людини.

Компенсаторне осяяння як реальне явище психічного життя людини підкорюється всезагальним зако-

нам діалектики. Згідно з таким законом діалектики, як заперечення заперечення, відкидається старе. Це пов'язане з тим, що творчий процес людини проходить через певні фази, такі як натхнення, уявлення, осяяння, нова ідея, логічна обробка цієї нової ідеї. Тут творчий процес включає в себе новизну. Тобто, однією із характеристик творчої роботи думки є вирішення протиріч: створення нового неминуче пов'язане із запереченням старого [25, с. 195]. Творчий процес можуть супроводжуватися трансом та екстазом. Можна говорити також про творчість у трансподібному стані [27, с. 268]. А компенсаторне осяяння розглядається як певний вид трансу.

Творчий же процес як отримання нових значень розмежовується на такі стадії: підготовка, визрівання, натхнення або осяяння і перевірка істинності [23, с. 168-169]. Тобто, натхнення й осяяння можуть бути однією стадією [8]. Можливо також, що натхнення переходить в екстаз у момент кульмінації творчого процесу – під час осяяння [13]. Тут екстаз, а також і транс розуміються як такі, що супроводжують творчий процес.

Коли ми кажемо про творчий процес і саме про його стадію інсайту, тобто, про осяяння як кульмінаційний момент, то цей кульмінаційний момент може бути і в стадії «визрівання». У процесі тривалого визрівання концепції інсайти можуть виникати кілька разів, але не мати вирішального значення для розбудови концепції в цілому [13].

Вирішального значення може не мати і натхнення зі своїм переходом в екстаз або у транс. Натхнення може не бути передумовою успіху в творчості. Воно може бути лише поштовхом, стимулом до діяльності, не тотожним самій діяльності. Натхнення не має безпосереднього втілення у творчому результаті. Людина може бути безплідна як творча особа, хоча й переживає натхнення, екстаз, транс. Тобто, натхнення не бути втіленим у творчому результаті.

Можна пережити натхнення, екстаз і транс без усялякого зовнішнього сліду. Навіть не геній може пережити так само сильні натхнення, екстаз, транс, як і геній. Натхнення, екстаз і транс не означають змістовності, яка розмежовує істинне і не істинне, добро і зло. Натхнення й екстаз, а також транс можуть проходити без наявності певного змісту [10, с. 246-247]. Та й сам інсайт, саме осяяння може не мати вирішального значення [13].

А такі феномени вже мають вигляд компенсаторного осяяння, що зумовлює трансцендентність у філософській культурі, самодостатність у релігійно-містичній і художньо-естетичній культурах. Адже самодостатність не має змістовності. Відчуття щастя за своїй суттю є беззмістовним [30]. Таким чином, істини отримуються як суб'єктивна компенсація недостатнього, як певна гармонія через компенсаційні процеси.

Може бути і так, що в людині взагалі заперечується стара особистість, а не будь-який один частковий умовивід. Цей феномен антропологія особливо фіксує у своїх документальних дослідженнях у філософській, релігійно-містичній, художньо-естетичній культурах. Місія антропології полягає у документальному



дослідженні світових культур і виявленні загальних основ людства [19, с. 22].

Культура відіграє найважливішу роль, надаючи матеріали для роздумів. Документальні дослідження показують, що у філософській, релігійно-містичній, художньо-естетичній культурах дуже часто особистість відкидається. У ній заперечується все застаріле. Відкидаються всілякі норми і звичні уявлення, робиться перехід у «безґрунтовне» існування, існування з «ніщо» – це, напевно, єдина можливість «трансцендентної» свідомості опинитися за межами досвідного знання в її прагненні з'єднатися з Богом або Абсолютом [7, с. 66].

Філософська антропологія виділяє сутнісні ознаки людини. За Плеснером, однією з таких ознак є ексцентричність – хитання між пошуком рівноваги зі світом (рівноваги, яка у людини відсутня) та намагання подолати цю рівновагу, яка вже отримана та існує у суспільстві і культурі. Компенсаторний транс і його момент осяяння можна вважати ідеальною рівновагою в людині на деякий час. Цей транс залишає в людині «слід», який дає їй можливість бути більш врівноваженою.

Своєю врівноваженістю компенсаторне осяяння подібне до вищих переживань самоактуалізованої особистості. Ці переживання у людини можуть виникати доволі часто. При цьому вона втрачає характеристики свого застарілого «я», відбувається трансцендентність її «я». Слід відзначити, що подібність із компенсаторним осяянням тут можна бачити у тому, що людина втрачає всю дріб'язковість своїх думок, мислення. У цьому відношенні вищі переживання синдрому самоактуалізації означень як широти (або недріб'язковості) є проявом загальної характеристики, коли розкривається здатність піднятися над звичайністю, відректися від частковостей, розширити горизонти сприйняття, й у підсумку подивитися на речі у перспективі [18, с. 233].

Стан компенсаторного осяяння минає, коли людина починає змінюватись, коли зникають певні обмеження, які були перешкодою росту для її духовного початку. Під час компенсаторного осяяння це відбувається не з волі людини. Спонтанність вказує на природність цього процесу. Але подібне може відбуватися і за власною волею, за допомогою медитації. Духовна практика може змушувати людину свідомо звільнитися від старих обмежень. Під час компенсаторного осяяння це відбувається спонтанно, саме собою, як природна частина розвитку людини [11, с. 444].

Ця особливість вказує про те, що подібні процеси вмонтовані у саму природу людини і мають приклади демонстрації у релігійно-містичній і художньо-естетичній культурі. У природу людини вмонтоване і просте забування. Якщо у людини те чи інше відчуття не оживлюється під впливом ззовні, то воно з часом забувається, зникає, руйнується. Поступово руйнація і знищення прихованих образів, спогадів відповідає процесу так званого «забування»; ми забуваємо уявлення, які не повторюються, не викликаються знову з їх прихованого стану відповідними почуттями [24, с. 434].

Під час компенсаторного осяяння теж зникають відчуття, почуття, думки. Таке враження, що йде той

самий процес забування, зникнення, руйнування. Але зникають і руйнуються відчуття, почуття і думки як головні. Вони стають просто не головними, другорядними. Зникають із поля зору як відхиляючі моменти. Частина з них руйнується як хибні. Тобто, ми бачимо, що відбувається творчий процес. Відходить не істинне, відходить хибне. Це відбувається у людині стосовно її власного внутрішнього світу. Але ці процеси об'єктивно фіксують релігійно-містична і художньо-естетична культури.

Природне життя свідомості людини подібне до наукової діяльності. При цьому людина, за поглядами Анрі Пуанкаре, творить, винаходить – отже, виділяє, коротко кажучи, відбирає [21, с. 240]. Під час компенсаторного осяяння подібні процеси призупиняються. Людина усвідомлює, що вона не туди зайшла, не те виділяє, не те відбирає, що істинний стан речей зовсім інший.

Людині відкривається ця інша площина реальності як нове сприйняття, нове відчуття життя, яке передають релігійно-містична і художньо-естетична культури. Компенсаторне осяяння подібне до тих творчих переживань, які проявляються в людині у ті моменти, коли заплановане нею виявляється заснованим на хибних цінностях, коли задумане, що здавалося ціннішим, втрачає всяку цінність. Тоді проявляється творче переживання, яке шукає нові цінності, основи, які могли б стати головними в осмисленні життєвих завдань.

Тут саме творче переживання виступає як цінність, оскільки воно руйнує все застаріле, змушує відійти всі дрібні думки, що дозволить прийти новому змісту за умови перегляду людиною свого життєвого шляху, знайти той ціннісний ідеал, який дасть можливість людині бути самою собою.

Подібні творчі переживання збігаються із компенсаторним осяянням, бо йде процес відмирання хибних цінностей. Відбувається викорінення зараженості душевного організму, відхід від хибних цінностей, які відмирають [6, с. 149].

За Геленом, філософська антропологія стверджує, що людина біологічно непристосована. Біологічна непристосованість людини, про яку каже Гелен, усувається доцільною діяльністю зі створення штучного культурного середовища, суспільних інститутів. Але Гелен також розглядає людину як таку, в природі якої є надлишок спонукань. Тобто, в людині міститься і доцільна діяльність, і гра з її надлишком спонукань.

Людина багатомірна. З роками вона змінюється. Розглядаючи життя людини як реальний хід подій, із часом можна бачити, що в молоді роки вона захоплюється багатьма речами. Надлишок спонукань є дуже високим. Навіть якщо необхідно задовольнити мінімум потреб, все одно людина замолоду виходить за межі необхідного. Значна частина спонукальних сил скеровується на тривалі інтереси, які фіксуються на противагу можливим контрінтересам [9, с. 196-197].

Однак з часом людина змінюється. Надлишок спонукань знижує свою інтенсивність. Зменшуються протиріччя у характері людини. У цьому відношенні

у багатьох людей в літньому віці відбуваються позитивні зміни – нерідко можна спостерігати умиротворення, відхід від дріб'язкових інтересів життя, осмислення головних цінностей, адекватну переоцінку своїх бажань і можливостей, згладжування суперечливих рис характеру [28, с. 27]. Тобто, з роками дріб'язковість відходить. Людина концентрується на головному у своєму житті. Людині властиво мати надлишок спонукань, надмірність емоцій, думок є її природною ознакою. Надлишок емоційної енергії властивий психічному складу багатьох людей [3, с. 112].

Але все це треба якось регулювати – і потік емоцій, і потік думок. Для цього існують медитативні практики, які скрізь вмонтовані в художньо-естетичну і релігійно-містичну культури, вироблені людиною. Від цього абстрагується філософська культура у своєму розумінні трансцендентності. Таким чином, техніка усвідомленої медитації руйнує надлишкові процеси мислення і моделі поведінки, які забирають дуже багато часу протягом дня [5, с. 72]. Ця усвідомлена медитація присутня у філософській категорії трансцендентності, в релігійно-містичній культурі.

Про такий початок релігійно-містичної культури ми можемо прочитати у будь-якому споконвічному Святому Письмі: Ведах, Авесті, Трипітаці, Дао де цзіні, Торі, Біблії, Корані. Медитативна складова присутня у творах мистецтва. Людина, сприймаючи твір мистецтва, переживає катарсис. При цьому відбувається регулювання надлишку емоційної енергії [3, с. 112].

У художньо-естетичній культурі для цього існує форма. Тут найважливішим способом, за допомогою якого художник-митець досягає катарсичного афекту, є знищення змісту формою [22, с. 89]. Тобто, мова йде про руйнування всього надлишкового в людині з метою оволодіння собою. Для цього існують певні способи медитативної практики, якими насичена релігійно-містична культура, присутні в художньо-естетичній культурі, розуміння яких вкладається в категорію трансцендентної філософської культури.

Медитації ми можемо спостерігати як невід'ємний компонент у таких видах мистецтва, як медитативна музика, медитативна лірика. Доцільно відходити від такої діяльності, яка може накопичувати в людині неврівноваженість. А різні компенсаторні процеси існують, щоб врівноважити і гармонізувати психічні прояви людини. На те й існує компенсаторний транс.

Компенсація несвідома і впливає на свідому діяльність, регулює її несвідомо [29, с. 532]. За Карлом Марксом, сутність людини – це сукупність усіх суспільних відносин. Але людина своєю творчістю саме й порушує застарілі суспільні відносини, оскільки навколишній світ змінюється, і конче потребує нових. У цій зміні важливу роль відіграє трансгресивне мислення людини, що виходить за межі певних правил, які вже застарілі й потребують перегляду. Ці правила руйнуються задля нового. У цій руйнації важливу роль відіграє компенсаторний транс, який супроводжує творчий процес.

Важлива особливість компенсаторного осяяння і його характеристики «відходу дрібних думок і суєти» подібна до трансцендентності філософа, яка спосте-

рігається як у містика, так й у митця, – це процес руйнування істин, що вже існують у людини, в її свідомості. У містицизмі взагалі існує центральний символ – це смерть як знак для досвіду, який руйнує попередні структури свідомості [1, с. 579]. Це руйнування є невід'ємною частиною творчого процесу. Коли у людини в її свідомості твориться нове, то обов'язково руйнується старе, застаріле, яке віджило своє. Процес руйнації відбивається у відчуттях певного стану, трансцендентного «вищого стану свідомості». Це відчуває не тільки філософ, містик, але й митець. Процес руйнації має відображення не тільки у суб'єктивних станах митця, а й взагалі у мистецтві як культурному напрямку. Особливо музика прагне такого роду руйнування, руйнації усілякого роду, вгасання, зламу [12, с. 498]. Але не тільки музика, а й живопис передає процеси руйнування. Руйнація ілюзій перетворюється на красу, що особливо чітко проявляється у канолах зображення жіночих портретів [16, с. 138].

Митець відображає руйнування не просто ілюзій у самому собі, а й у культурі в цілому. У цьому відношенні лірика не стільки висловлює почуття поета, скільки робить поезію митця зброєю, яка руйнує культуру [15, с. 84], її ілюзорні істини. Але найголовніше, що є в цьому процесі і спостерігається в трансцендентності, – це те, що відбувається «відхід дрібних думок і суєти». Тобто, відкидається дріб'язкове «я» [26, с. 488]. Цей процес чітко фіксують твори релігійно-містичної і художньо-естетичної культури.

**Висновки.** У порівнянні різних станів людини, а також під час дослідження різних напрямків культури встановлено, що стан припинення, або компенсаторне осяяння і його характеристика «відхід дрібних думок і суєти» є феноменом людської природи, творчих процесів. Це стадія «визрівання» у творчому процесі. Вона зводиться до руйнування цінностей попередніх структур свідомості, застарілої людської особистості. Наступна стадія творчого процесу – це «інсайт», де оновлюються цінності структур свідомості, людська особистість і її структури свідомості. Але ця стадія з'являється кілька разів і під час «визрівання», не маючи особливого вирішального значення. Цей інсайт у філософській культурі відображається в категорії трансцендентності.

Компенсаторне осяяння та його характеристика «відхід дрібних думок і суєти» фігурують і в релігійно-містичній, і в художньо-естетичній культурах як значимі й важливі. Значимість і важливість пов'язані з тим, що феномен компенсаторного осяяння є ширшим, ніж конкретні завдання для творчості, він обумовлює перетворення оновленої особистості людини, що фіксується у змісті таких культурних напрямків, як філософський, релігійно-містичний, художньо-естетичний. Сучасність потребує оновлення. Результатом дослідження є доведення, що компенсаторне осяяння і така його характеристика, як «відхід дрібних думок і суєти», притаманні природі людини, але реалізуються спонтанно за умови впливу певних культурних надбань. Результати дослідження були отримані через компаративний метод порівняння різних станів людини і проявів культурного середовища.

## Список використаних джерел

1. Аверинцев С. С. Мистика. *Новая философская энциклопедия*. Т. 2. М. : Мысль, 2010. С. 579.
2. Адлер А. О нервическом характере. Санкт-Петербург : Университетская книга, 1997. 388 с.
3. Ассаджоли Р. Психосинтез / пер. А. П. Хомик. М. : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 1997. 320 с.
4. Бадмажапов Ц. Б. О соотношении «психодогического» и «эстетического» в буддистской иконографической традиции. *Буддизм и культурнопсихологические традиции народов Востока*. Новосибирск : Наука, 1990. С. 138-148.
5. Берч В., Пенман Д. Осознанная медитация : Практическое пособие по снятию боли и стресса / пер. Ю. Цыбышева. М. : Манн, Иванов и Фербер, 2014. 428 с.
6. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М. : Издательство Московского университета, 1984. 202 с.
7. Висоцька О. Є. Етика взаємодії суспільства з природою : морально-ціннісні основи екологічної культури. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2012. 172 с.
8. Вудворте Р. Этапы творческого мышления / Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухов (Ред.). *Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления*. М. : Издательство Московского университета, 1981. С. 255-257.
9. Гелен А. О. О систематике антропологии / П. С. Гуревич, Ю. Н. Попов (Ред.). *Проблема человека в западной философии*. М. : Прогресс, 1988. С. 152-201.
10. Гончаренко Н. В. Гений в искусстве и науке. М. : Искусство, 1991. 432 с.
11. Гроф С. Темная ночь души. *Психология религиозности и мистицизма*. Минск : Харвест ; М. : АСТ, 2001. С. 422-461.
12. Делез Ж., Гваттари Ф. Капитализм и шизофрения : Тысяча плато. Екатеринбург : У-Фактория ; М. : Астрель, 2010. 895 с.
13. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности. Санкт-Петербург : Питер, 2011. 434 с.
14. Кайуа Р. Миф и человек. Человек и сакральное / пер. С. Н. Зенкин) М. : ОГИ, 2003. 296 с.
15. Каллер Д. Теория литературы : краткое введение. М. : Астрель ; АСТ, 2006. 158 с.
16. Кристева Ю. Черное солнце : депрессия и меланхолия. М. : Когито-Центр, 2010. 276 с.
17. Круглов А. Н. Трансцендентное. *Новая философская энциклопедия*. Т. 4. М. : Мысль, 2010. С. 99.
18. Маслоу А. Г. Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаева). Санкт-Петербург : Евразия, 2001. 478 с.
19. Морер В. Антропология. *Ч. Винквіст, В. Тейлор (Ред.), Енциклопедія постмодернізму*. Київ : Основи, 2003. С. 22.
20. Мурашкин М. Г. Записи 2000 года (Я...). Дніпропетровськ : СГЧ, 2006.
21. Пекелис В. Д. Твои возможности, человек! М. : Знание, 1986. 272 с.
22. Петрушин В. И. Музыкальная психология. М. : Академический Проспект ; Трикста, 2008. 202 с.
23. Роменець В. А. Психологія творчості (3-тє вид.). Київ : Либідь, 2004. 288 с.
24. Спенсер Г., Циген Т. Основания психологии. Физиологическая психология в 14 лекциях. М. : АСТ, 1998. 560 с.
25. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание : монография. М. : Политиздат, 1972. 303 с.
26. Судзуки Д., Кацуки С. Дзэн-Буддизм : Основы Дзэн-Буддизма. Практика Дзэн. Бишкек : МП «Одиссей», 1993. 672 с.
27. Теплов Б. М. Конспекты и комментарии к книге А. Анастаси «Дифференциальная психология». *Избранные труды*. Т. 2. М. : Педагогика, 1985. С. 247-279.
28. Тибилова А. У. Восстановительная терапия психически больных позднего возраста. Ленинград : Медицина, 1991.
29. Юнг К. Психологические типы. Санкт-Петербург : Ювента ; М. : Прогресс, 1995. 718 с.
30. Ясперс К. Общая психопатология. М. : Практика, 1997. 1056 с.

## References

1. Averintcev, S. S. (2010). Mistika [Mystic]. In *Novaia filosofskaia entciklopediia* [New Philosophical Encyclopedia] (Vol. 2, p. 579). Moscow : Mysl [in Russian].
2. Adler, A. (1997). *O nervicheskom kharaktere* [On the nervous nature]. St. Petersburg : Universitetskaia kniga [in Russian].
3. Assagioli, R. (1997). *Psikhosintez* [Psychosynthesis]. (A. P. Khomik, Trans.). Moscow : Refl-buk ; Kyiv : Vakler [in Russian].
4. Badmazhapov, Ts. B. (1990) O sootnoshenii «psikhodogicheskogo» i «esteticheskogo» v buddistskoi ikonograficheskoi traditcii [On the correlation of «psychological» and «aesthetic» in the Buddhist iconographic tradition]. In *Buddizm i kulturnopsikhologicheskie traditcii narodov Vostoka* [Buddhism and cultural-psychological traditions of the nations of the East] (pp. 138-148). Novosibirsk : Nauka [in Russian].
5. Berch, V., & Penman, D. (2014). *Osoznannaia meditatciia : Prakticheskoe posobie po sniatiiu boli i stressa* [Conscious Meditation : A Practical Guide to Relieving Pain and Stress]. (Iu. Tsybysheva, Trans.). Moscow : Mann, Ivanov i Ferber [in Russian].
6. Vasiliuk, F. E. (1984). *Psikhologiiia perezhivaniia (analiz preodoleniia kriticheskikh situatscii)* [Psychology of experience (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow : Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
7. Vysotska, O. Ye. (2012). *Etyka vzaiedonii suspilstva z pryrodou : moralno-tsinnisni osnovy ekolohichnoi kultury* [Ethics of interaction of society with nature : moral values of ecological culture]. Dnipropetrovsk : Aktsent PP [in Ukrainian].
8. Vudvorts, R. (1981). *Etapy tvorcheskogo myshleniia* [Stages of Creative Thinking]. In Gippenreiter, Iu. B., & Petukhov, V. V. (Eds.), *Khrestomatiiia po obshchei psikhologii. Psikhologiiia myshleniia* [A reading book on general psychology. Psychology of thinking] (pp. 255-257). Moscow : Izdatelstvo Moskovskogo universiteta [in Russian].
9. Gelen, A. O. (1988). O sistematiike antropologii [On the systematics of anthropology]. In Gurevich, P. S., & Popov, Iu. N. (Eds.), *Problema cheloveka v zapadnoi filosofii* [The Problem of Man in Western Philosophy] (pp. 152-201). Moscow : Progress [in Russian].

10. Goncharenko, N. V. (1991). *Genii v iskusstve i nauke* [Genius in art and science]. Moscow : Iskusstvo [in Russian].
11. Grof, S. (2001). *Temnaia noch dushi* [The dark night of the soul]. In *Psikhologiya religioznosti i mistitsizma* [Psychology of religiosity and mysticism] (pp. 422-461). Minsk : Kharvest ; Moscow : AST [in Russian].
12. Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Kapitalizm i shizofreniia : Tysiacha plato* [Capitalism and Schizophrenia : A Thousand Plateaus]. Ekaterinburg : U-Faktoriia ; Moscow : Astrel [in Russian].
13. Ilin, E. P. (2011). *Psikhologiya tvorchestva, kreativnosti, odarennosti* [Psychology of creativity, creativity, talent]. St. Petersburg : Piter [in Russian].
14. Caillois, R. (2003). *Mif i chelovek. Chelovek i sakralnoe* [Myth and man. Man and the Sacred]. (S. N. Zenkin, Trans.). Moscow : OGI [in Russian].
15. Kaller, D. (2006). *Teoriia literatury : kratkoe vvedenie* [Literature Theory : A Brief Introduction]. Moscow : Astrel ; AST [in Russian].
16. Kristeva, Iu. (2010). *Chernoie solntce : depressiia i melankholiia* [Black sun : depression and melancholy]. Moscow : Kogito-Tcentr [in Russian].
17. Kruglov, A. N. (2010). *Transtsendentnoe* [Transcendental]. In *Novaia filosofskaia entsiklopediia* [New Philosophical Encyclopedia] (Vol. 4, p. 99). Moscow : Mysl [in Russian].
18. Maslow, A. H. (2001). *Motivatsiia i lichnost* [Motivation and personality] (A. M. Tatlybaeva, Trans.). St. Petersburg : Evraziia [in Russian].
19. Morer, V. (2003). *Antropologiya* [Anthropology]. In Vinkvist, Ch. & Teilor, V. (Eds.) *Entsyklopediia postmodernizmu* [Encyclopedia of Postmodernism] (p. 22). Kyiv : Osnovy [in Ukrainian].
20. Murashkin, M. G. (2006). *Zapisi 2000 goda (Ia...)* [Records of 2000 (I ...)]. Dnipropetrovsk : SICH [in Russian].
21. Pekelis, V. D. (1986). *Tvoi vozmozhnosti, chelovek!* [Your capacity, man!]. Moscow : Znanie [in Russian].
22. Petrushin, V. I. (2008). *Muzykalnaia psikhologiya* [Musical psychology]. Moscow : Akademicheskii Prospekt ; Triksa [in Russian].
23. Romenets, V. A. (2004). *Psikhologiya tvorchosti* [Psychology of creativity]. Kyiv : Lybid [in Ukrainian].
24. Spenser, H., & Ziehen, T. (1998). *Osnovaniia psikhologii. Fiziologicheskaiia psikhologiya v 14 lekttsiakh* [Foundations of Psychology. Physiological Psychology in 14 lectures]. Moscow : AST [in Russian].
25. Spirkin, A. G. (1972). *Soznanie i samosoznanie* [Consciousness and Identity]. Moscow : Politizdat [in Russian].
26. Suzuki, D., & Katsuki, S. (1993). *Dzen-Buddizm : Osnovy Dzen-Buddizma. Praktika Dzen* [Zen Buddhism : The Basics of Zen Buddhism. Zen practice]. Bishkek : MP «Odisei» [in Russian].
27. Teplov, B. M. (1985). *Konspekty i kommentarii k knige A. Anastazi «Differentsialnaia psikhologiya»* [Summaries and comments on the book of A. Anastasi «Differential Psychology»]. In *Izbrannye trudy* [Selected Works] (Vol. 2, pp. 247-279). Moscow : Pedagogika [in Russian].
28. Tibilova, A. U. (1991). *Vosstanovitelnaia terapiia psikhicheskii bolnykh pozdnego vozrasta* [Restorative treatment for the mentally ill of advanced age]. Leningrad : Meditsina [in Russian].
29. Jung, C. (1995). *Psikhologicheskie tipy* [Psychological types]. St. Petersburg : Iuventa ; Moscow : Progress [in Russian].
30. Jaspers, K. (1997). *Obshchaia psikhopatologiia* [General psychopathology]. Moscow : Praktika [in Russian].

# ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ

УДК: 130.122: 37.013

## Філософський аналіз концептуальних засад освіти для сталого розвитку

**КАРПАНЬ Ірина** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри гуманітарної освіти, Коштовний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1921-5373>

**KARPAN Iryna** – Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Humanitarian Education of the «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-6>

**Анотація.** У роботі на основі міждисциплінарного та метапарадигмального підходів з домінуванням системного аналізу та культурологічного підходу здійснено дослідження освіти для сталого розвитку як наукового об'єкта, що об'єднує предметність філософії освіти та педагогіки. Дано узагальнюючий аналіз наявних підходів до розуміння освіти для сталого розвитку. Сучасна освіта для сталого розвитку є гармонійним доповненням гуманістичної освіти у тій частині, що стосується взаємодії людини та навколишнього середовища. Сьогодні, як і завжди, існує потреба у максимізації гуманізаційних процесів у різних сферах людської життєдіяльності. Водночас в освіті з'являються і нові пріоритети, які відображають процеси глобалізації та необхідність гармонізувати стосунки між людиною і природою. Відповідно у центрі уваги освіти для сталого розвитку постають проблеми оптимальної організації середовищ буття людства загалом та кожної людини зокрема. Зроблено висновок, що досліджуваний феномен виступає як інтегральний конструкт, який може використовуватися для системного аналізу змін в освіті постнекласичного зразка. Показано, що основні напрями розвитку освіти визначаються засадами суспільства сталого розвитку та відображенням цих засад в освітній сфері. Акцентовано увагу на взаємозв'язку формування безпечного та сприятливого для розвитку людини середовища та змінами в сучасній освіті, а також важливості напрямів реалізації освіти для сталого розвитку у конкретних педагогічних репрезентаціях. У сучасних умовах освіта для сталого розвитку виходить далеко за межі традиційної екологічної проблематики. Вона слугує основою для інтеграції практично всіх інноваційних процесів в освітній царині, забезпечуючи компліментарність змін в освіті та суспільстві. Основні виміри сучасної освіти (медіальність, суб'єктна центрованість, відкритість тощо) є одночасно і характеристиками освіти для сталого розвитку. Основним напрямом подальших досліджень слід вважати розробку методології та методів концептуального синтезу освітніх інновацій на основі засад сталого розвитку.

**Ключові слова:** філософія освіти, освіта для сталого розвитку, методологія, екологічна освіта, глобалізація, особистість.

### PHILOSOPHICAL ANALYSIS OF CONCEPTUAL FUNDAMENTALS OF EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

**Summary.** In the work on the basis of interdisciplinary and metaparadigmatic approaches dominated by systems analysis and culturological approach, the study of education for sustainable development as a scientific object that combines the subject of philosophy of education and pedagogy. A generalized analysis of existing approaches to understanding education for sustainable development is given. Modern education for sustainable development is a harmonious complement to humanistic education in the part related to the interaction of man and the environment. Today, as always, there is a need to maximize humanization processes in various spheres of human life. However, along with this, new priorities are coming to education, which reflect the processes of globalization and the need to harmonize human-nature relations. Accordingly, the focus of education for sustainable development is the problems of optimal organization of the environment of mankind in general and each person in particular. It is concluded that the studied phenomenon acts as an integral construct that can be used for systematic analysis of changes in the education of the post-classical model. It is shown that the main directions of education development are determined by the principles of sustainable development society and the reflection of these principles in the educational sphere. The interrelation of the formation of a safe and favorable environment for human development and changes in modern education, as well as areas of education for sustainable development in specific pedagogical representations. In modern conditions, education for sustainable development goes far beyond traditional environmental issues. It serves as a basis for the integration of almost all innovation processes in the field of education, ensuring the complementarity of changes

in education and society. The basic dimensions of modern education (mediality, subject-centeredness, openness, etc.) are also characteristics of education for sustainable development. The main direction of further research should be considered the development of methodology and methods of conceptual synthesis of educational innovations based on the principles of sustainable development.

**Key words:** education for sustainable development, ecological education, globalization, personality, communication, philosophy.

**Вступ.** Актуальність проблематики освіти для сталого розвитку на пряму пов'язана з радикальними змінами як у суспільстві, так і в його освітній сфері в умовах інформатизації усіх сфер життєдіяльності сучасної людини. Постіндустріалізм принципово змінив уявлення про напрями та критерії соціального розвитку, результатом чого стало переосмислення його парадигмальних засад на основі моделі сталого розвитку та ноосферно-космічних концепцій. З іншого боку, суттєво змінилося і розуміння освіти як одного з атрибутів інформаційного суспільства, яке в одному зі своїх вимірів отримало назву «суспільства освіти». Системотворча роль освітньої сфери стосовно інформаційного суспільства одним зі своїх аспектів має істотне зростання власних проєктивно-моделюючих функцій стосовно спрямованості та змісту соціального розвитку. За умови наростання глобальних проблем людства і трансформації інформаційного суспільства у «суспільство ризику», наповненого загрозами різноманітних конфліктів і катастроф, освіта стає одним із головних інструментів попередження та мінімізації ризиків соціогенного й природного походження. Саме у цій своїй якості, як використання освітніх ресурсів для запобігання ризикам глобалізованого суспільства, та на цій основі сприяння становленню нової якості постіндустріального суспільства як суспільства сталого розвитку, освіта і стає предметом філософського аналізу як освіта для сталого розвитку.

**Аналіз останніх досліджень.** На сьогодні освіта для сталого розвитку є предметом міждисциплінарних досліджень, її ідеї мають реалізацію у достатньо різноплановій науковій літературі, тому за понад 30 років досліджень можна говорити про формування спеціалізованого наукового дискурсу у цій царині. Своєрідною класикою стали роботи фундаторів теоретичного розгляду освіти для сталого розвитку Д. Вортмана, Р. Маккеуна, Ч. Хопкінса, К. Шепарда та інших. Із сучасних досліджень для філософського аналізу проблеми найбільше значення мають три напрями. По-перше, це узагальнені роботи з визначенням цілепокладального виміру освіти для сталого розвитку, де найбільше значення мають наукові розвідки Дж. Нікеля, М. Меллманна, Дж. Рокстрома, Дж. Харта та інших. По-друге, це концептуальна розробка освітніх моделей на основі засад сталого розвитку, де відзначилися Л. Балог, В. Брунер, М. Буслі, Дж. Фарлі, П. Харланд. По-третє, це обґрунтування холистично-інтегруючої методології як основи становлення та функціонування освіти для сталого розвитку, що найбільш змістовно представлено у роботах К. Гендерсона та Д. Тілбурі. Разом із тим цілеспрямований філософський розгляд

концептуальних засад освіти для сталого розвитку залишається периферійним аспектом відповідного наукового дискурсу.

**Мета статті.** Філософський аналіз концептуальних засад освіти для сталого розвитку.

**Виклад основного матеріалу.** У найбільш загальному вигляді концептуальні засади освіти для сталого розвитку визначаються цілями забезпечення координації соціальних суб'єктів щодо формування на рівні суспільства та конкретних людей ціннісних основ діяльності, які будуть адекватними до суспільних потреб і глобальних тенденцій розвитку для становлення ноосферної цивілізації. Відповідно до цього, на філософському рівні, найбільше теоретико-методологічне значення для дослідження освіти для сталого розвитку мають такі настанови: особистісна переорієнтація освітньої діяльності, розуміння буття та розвитку як простору самоактуалізації особистості, утвердження екзистенційного характеру взаємодії особистості, суспільства і природи. У соціально-філософському аспекті найбільше значення має визначення чинників та механізмів соціокультурної залежності становлення освіти для сталого розвитку як системного феномену від імперативів становлення суспільства сталого розвитку.

На нашу думку, найбільше значення тут мають два чинники – це розвиток духовності та становлення соціального інтелекту. Саме від них залежить формування здатності людини, спільнот і всієї цивілізації до життя на основі ефективного управління динамікою коеволуційного розвитку. Однак і духовність, і соціальний інтелект, субстанцією яких є інтеграція знань та цінностей вищого порядку, реплікуються у межах освітніх процесів, систем та їх просторів. Отже продукування морально-ноосферного імперативу розвитку суспільства прямо залежить від трансформацій освітньої системи як у сфері забезпечення адекватної засадам сталого розвитку соціалізації кожної людини, так і в царині формування відповідної суспільної свідомості.

Освіта для сталого розвитку постає в якості механізму інтеграції цінностей і пріоритетів суспільства сталого розвитку на основі поєднання духовності, інтелекту та моральних настанов нової епохи. Практично-діяльнісною складовою цього процесу є становлення інноваційного мислення на ціннісних засадах коеволуційного розвитку, біоетики та ноосферної організації людства, продукування у межах соціально-освітніх інститутів соціально-природної цілісності кожної людини. Одним із аспектів цього процесу є репрезентація в освітньому процесі гуманістичного й екоцентричного потенціалу різноманітних культур та формування на цій основі єдиного полікультурного

простору сталого розвитку як основи дійсно духовно орієнтованої цивілізації. Усі ці процеси вимагають радикальної та всебічної трансформації всієї освітньої діяльності, й освіта для сталого розвитку є єдиним ефективним механізмом, здатним забезпечити ці системні зміни.

Вказана роль освіти для сталого розвитку закріплена у найважливіших міжнародних документах, які регулюють загальнопланетарний процес переходу до суспільства сталого розвитку. На саміті ООН 2015 року були визначені 17 глобальних цілей сталого розвитку на наступні 15 років, при цьому освіта стала як самостійною ціллю системних змін, так і складовою змін більшості сфер соціальної життєдіяльності. Це стало підставою для формулювання цілей освіти для сталого розвитку як механізму реалізації кожної глобальної мети, яку здійснило ЮНЕСКО у 2017 році [10].

У якості освіти для сталого розвитку освітня сфера сучасного суспільства набуває нових фундаментальних рис та якостей як системотворчий стосовно соціального розвитку інститут. Ці нові інституційні функції закріплені у Глобальній програмі дій щодо освіти для сталого розвитку ЮНЕСКО [11], яка визначає концептуальні засади та конкретний інструментарій трансформації освіти у механізм конститування засад сталого розвитку через взаємодію освітніх і соціокультурних інновацій. При цьому освіта для сталого розвитку визначається не лише як певний реальний соціальний процес, але і як теоретичний феномен, інноваційна концепція здійснення освітніх змін і системотворчий чинник модернізації освітньої діяльності, що встановлює на практичному рівні сучасні стандарти якості освіти.

Відтак освіту для сталого розвитку слід характеризувати в якості певної моделі або парадигми освіти, яка розвивається у межах процесу становлення суспільства сталого розвитку. Проективно-моделюючі функції освіти для сталого розвитку визначаються у межах становлення низки її концептуальних структур. Серед останніх найбільше значення з погляду філософського аналізу мають такі: концептуально-моделюючий підхід, футуристично-атрактивна орієнтація у межах синергетичної інтерпретації освітнього розвитку, міждисциплінарність і метарадикальність, превентивно-перспективна характеристика освітньої діяльності, прагматично-практичний підхід як основа реалізації інноваційних освітніх проєктів, акцентування суб'єктної активності та індивідуальної відповідальності освітніх суб'єктів, масове використання проєктивних і комунікаційних технологій [3, с. 119-120].

Важливим напрямом утвердження освіти для сталого розвитку є перенесення її міжнародних концептуальних засад і стандартів на національний рівень. Наша країна також взяла на себе комплекс зобов'язань, включившись у систему глобального співробітництва в якості його повноправного суб'єкта. Відповідно і національні освітні реформи у глобальному вимірі мають за свою мету реалізацію моделі сталого розвитку у межах системних освітніх трансформацій,

щоб таким чином сприяти становленню загальносоціальних засад сталого розвитку. В Україні з 2016 року існує власна національна концептуальна основа вказаних змін, що містить у собі систему глобальних цілей формування суспільства сталого розвитку у нашій країні. Вказана система цілепокладання має 87 загальних цілей та редукується до 172 конкретних показників. Важливе місце у ній займає освітня складова, що має 7 загальних цілей, репрезентованих в 11 показниках [6]. Серед праць вітчизняних фахівців усе частіше утверджується думка, що «освіта для сталого розвитку з точки зору реалій країни має функціонувати як безпосередній генератор нового соціально-економічного генезису та продукту соціальних, екологічних та економічних змін у напрямі сталого розвитку» [1, с. 113].

Виходячи з проаналізованих вище підходів до розуміння освіти для сталого розвитку на концептуальному рівні, можна зробити висновок, що її найбільш адекватною дефініцією є використання атрибутивного підходу. Мається на увазі встановлення прямого зв'язку між атрибутивним визначенням цілепокладальної складової процесу становлення суспільства для сталого розвитку та визначенням в її межах функціонального імперативу освіти для сталого розвитку. У межах такого розуміння остання розглядається як самостійний різновид освітньої діяльності, що має на меті, з одного боку, сприяння становленню суспільства сталого розвитку освітніми засобами, а з іншого – трансформацію самої освітньої сфери відповідно до принципів сталого розвитку.

Таким чином, освіта для сталого розвитку не може бути редукована до знань про суспільство сталого розвитку чи вивчення тих чи інших його аспектів, тобто вона не є окремим предметом чи цариною наукових досліджень. Слід погодитися з дослідниками, які розглядають її в якості інструменту освіти та освітніх змін, який має бути використаний для продукування інновацій, пов'язаних зі становленням суспільства сталого розвитку у різних сферах [12]. Йдеться про модель освіти, особливості якої визначаються у відповідності до цілей створення пов'язаної зі сталим розвитком нової системи цінностей, а також із базованими на ній соціальними взаємовідносинами, менталітетом, інтелектом людей. Що стосується змістовно-ціннісних основ освіти для сталого розвитку, то вони впливають із уже усталених концепцій сталого розвитку: поєднання розвитку соціального, економічного і природного; апологетика різноманіття в природі та суспільстві; відповідальність і суб'єктна активність людства; поєднання національних і глобальних культурних цінностей; освітня інтеграція тощо [7, с. 78]. Загалом у концептуально-методологічному аспекті доцільно констатувати належність характеристик освіти для сталого розвитку до постнекласичної освіти і загалом до знання та практик постнекласичної раціональності.

Зв'язок із постнекласичною моделлю науки (зокрема, постнекласичною парадигмою освіти) забезпечують освіті для сталого розвитку евристичну плідність для ефективного функціонування в умовах

складного, відкритого, мінливого та наповненого ризиками світу. Постнекласична методологія дозволяє вирішувати проблеми створення нових концепцій мислення в якості філософського фундаменту інноваційної освітньої системи. Ми розділяємо думку більшості наукової спільноти, яка акцентує пріоритетну значущість у концептуальних основах освіти для сталого розвитку теорій універсальних природних закономірностей та самоорганізації складних природних і соціальних систем, продукованих синергетикою.

У сучасній науковій літературі все більше уваги приділяється саме проблематиці синергетичної інтерпретації процесу становлення освіти для сталого розвитку, ставляться актуальні питання щодо ролі синергетики у формуванні нової освітньої моделі. Актуальність синергетичної рефлексії освітньої системи, орієнтованої на засади сталого розвитку, актуалізується біфуркаційним статусом як сучасного суспільства, так і його освітньої сфери. У межах синергетичної методології філософія освіти дає можливість виділити низку системних проблем для їх вивчення та концептуалізації. А саме:

– комплекс соціальних проблем взаємодії освіти і суспільства у процесі становлення суспільства сталого розвитку;

– комплекс соціокультурних проблем розвитку освіти з акцентуванням процесу та механізмів становлення ноосферних цінностей на особистісному й загальносоціальному рівнях;

– комплекс проблем філософської антропології, пов'язаних зі становленням інноваційної людини – суб'єкта суспільства сталого розвитку – з використанням освітнього простору як середовища становлення і буття людини;

– комплекс проблем онтологічної природи з дослідженням освіти для сталого розвитку як глобального соціокультурного процесу.

Кожний структурний компонент проблемного поля наукового дослідження освіти для сталого розвитку є підставою для визначення певної інтегрованої цілі освітньої модернізації та комплексу завдань щодо їх досягнення. У цілому ж саме синергетичний підхід у застосуванні до предмету нашого аналізу дає можливість представити його як широке концептуально-проблемне поле освітнього процесу у межах усіх його складових та їх взаємодії. Найбільше ж значення у контексті формування засад сучасної освіти для сталого розвитку синергетична методологія має для обґрунтування необхідності та напрямів становлення освітньої системи відкритого типу, а також дослідження пріоритетності просторового виміру освітньої сфери у порівнянні з традиційно домінуючим структурно-інституційним виміром.

Відкрита освіта певною мірою є найбільш фундаментальною репрезентацією освіти для сталого розвитку як інноваційної освітньої моделі. Характеристика просторової відкритості освіти відображає такі фундаментальні характеристики суспільства сталого розвитку як неперервність і різноманіття зміни властивостей соціокультурного й природного середовища,

пріоритетність інноваційної моделі розвитку в усіх сферах життєдіяльності, становлення глобального інформаційного та мережно-медійного простору тощо. Разом із тим у моделі відкритої освіти знаходять своє відображення і такі концептуальні складові постнекласичної науки як теорії про нелінійність і хаос, уявлення про соціальне середовище як суспільство ризику, теорія катастроф та інші. Відкритість освіти для сталого розвитку є атрибутом відкритості суспільства сталого розвитку.

Тільки у цьому випадку освіта для сталого розвитку зможе виконувати свою роль механізму формування ціннісного середовища соціалізації, адекватного до завдань становлення суспільства сталого розвитку. Відкрита освіта породжує «відкриту людину», яка є відображенням і творцем відкритого світу, й конститується в якості відкритої, складної, самоорганізованої системи в усіх вимірах – ментальності, світогляду, діяльності, комунікації тощо. Парадигма відкритості дозволяє освіті для сталого розвитку, у повній відповідності до тенденцій та потреб розвитку сучасного суспільства, подолати одновимірність і відчуженість людини від свого соціального та природного середовища, що ґрунтуються на стереотипах доінформаційної епохи. Змінюючи ціннісно-мотиваційну парадигму власного розвитку, вона має стати основою нової освітньої концепції, орієнтованої на створення умов виживання людства [9, с. 102].

Важливим аспектом аналізу є концептуалізація теоретичних положень, які лежать в основі освіти для сталого розвитку. Її результати достатньо очевидні насамперед у вигляді практично орієнтованих міжнародних документів, що мають на меті впровадження освіти для сталого розвитку у практичний освітній процес. Уже у 1992 році освіта для сталого розвитку була визнана формою практичної організації освітнього процесу [4]. Сьогодні цей соціокультурний вимір доповнений виміром особистісним, оскільки така освіта інтерпретується у документах початку XXI ст. як інноваційна «освіта для кожного» [8]. Загалом на рівні практичного освітнього процесу освіта для сталого розвитку розглядається в якості репрезентації інноваційних тенденцій розвитку суспільства та його освітньої сфери у контексті становлення суспільства сталого розвитку, і відтак визнається домінуючою формою освітньої практики. На цій основі також розробляються практичні напрями впровадження освіти для сталого розвитку та критерії оцінювання її ефективності.

Виходячи з наявних наукових розвідок щодо ціннісно-особистісної природи глобальних трансформацій XXI ст., основна увага в освітній сфері спрямована на формування нової ідентичності людини – суб'єкта суспільства сталого розвитку. Базовий принцип цієї ідентичності (повернення до природи) зовсім не є новим і постійно реінкарнується в історичній ретроспективі, проте сьогодні він має абсолютно інший духовно-етичний зміст екологічного характеру. На практичному рівні освіти для сталого розвитку доцільно говорити про неї як про механізм тотальної



екологізації суспільної та індивідуальної свідомості як основи подібних процесів у всіх інших сферах соціальної життєдіяльності.

Найбільш важливою практично-змістовною характеристикою освіти для сталого розвитку слід вважати екологізацію освітнього процесу, що пояснюється не лише ціннісними засадами суспільства сталого розвитку, а й тим, що притаманний йому тип освітньої діяльності у концептуально-методологічному аспекті сформувався на основі екологічної освіти. Відповідно й екологічна освіта має інтерпретуватися в якості системного інструментарію творення основних атрибутів якостей освіти для сфери сталого розвитку на особистісному рівні сучасної людини: таких як критичне мислення, цілісний світогляд, базований на екосистемних цінностях, предметно-ціннісне ставлення до навколишнього природного і соціального середовища, екокультурні цінності тощо.

Враховуючи концептуально-системну роль цілепокладального виміру освітньої діяльності, доцільно визначитися з основними цілями освіти для сталого розвитку як екологічної освіти. До останніх слід віднести:

- виховання розуміння сучасних екологічних проблем держави та світу, усвідомлення їх важливості та актуальності для суспільного розвитку;
- формування розуміння необхідності узгодження стратегії розвитку природи і людини на основі ідеї універсальності природних особливостей та самообмеження;
- розвиток особистої відповідальності за стан довкілля на місцевому, регіональному і національному рівнях;
- формування навичок подолання екологічних проблем [2, с. 21].

Освіта для сталого розвитку у своєму екологічному вимірі вже не може розглядатися просто як трансляція певних знань і цінностей. Набагато більше значення має процес формування екологічної культури та мислення, що є передумовою становлення природовідповідної поведінки як стандарту суспільства сталого розвитку. У цьому сенсі має бути акцентований розвиток таких складових освіти для сталого розвитку як екологічне мислення, екосистемні цінності, екологічна мораль, екологічна культура, природовідповідні модель поведінки та спосіб і стиль життя.

Це означає, що освіта для сталого розвитку має концептуально розглядатися насамперед в якості інструменту соціалізації та інкультурації, як екологічна освіта з домінуючою орієнтацією на розкриття внутрішнього потенціалу саморозвитку особистості у контексті цілей коеволюційного розвитку та формування екосистемного світогляду і відповідного йому способу практичної діяльності і поведінки. Кумулятивним результатом освіти для сталого розвитку як механізму екологізації свідомості та діяльності людини слід вважати формування екологічної культури, причому не в контекстному вимірі персоналістської чи соціально-групової культури, що включають у себе екологічні мислення та мотиви діяльності, а в атрибутивному вимірі, в якості

нового глобального культурного контексту, що визначає соціокультурний вимір суспільства сталого розвитку загалом [5, с. 36].

Одним із напрямів забезпечення природовідповідного мислення і поведінки засобами для сталого розвитку слід вважати подолання споживацтва, як соціальної та індивідуальної моделі діяльності й системи цінностей. Вважається, що цього можна досягти за рахунок формування екологічної культури і мотивації людей до вирішення екологічних проблем, замістивши матеріально-утилітарні потреби духовними. Освіта для сталого розвитку формує проблематику виживання людства як духовно-ціннісну характеристику буття. У цьому сенсі екологічна культура постає в якості інтелектуально-духовної основи цивілізації сталого розвитку, поєднуючи глобальні цілі та практичний інструментарій щодо їх досягнення.

Освіта для сталого розвитку конститує духовність в якості ціннісно-сміслові форми людини і людського буття, розглядаючи її як модель самовизначення, самоактуалізації та саморозвитку людини в її бутті. У цьому сенсі екологічний вимір освіти для сталого розвитку органічно пов'язаний з гуманістичним виміром, оскільки екологічні цінності розвиваються у загальному контексті забезпечення сутнісної природи людини та формування передумов реалізації її родової сутності. Доцільно говорити про новий, екологічний вимір гуманізму, що прямо стверджує залежність неперервності розвитку людства і становлення гуманістичного суспільства від цінностей природозбереження та коеволюційного розвитку.

**Висновки.** Таким чином, для майбутнього людства імператив виживання має стати імперативом переходу до нової соціоприродної еволюції, механізми якої домінують у процесах гармонізації і впливають на соціальний інтелект, що є новою філософською категорією. В інституційній сфері ця категорія розглядається як єдність науки, культури та освіти, єдність суспільної свідомості і знання, що забезпечує реалізацію майбутніх управлінських функцій, базуючись на новому ноосферному соціальному інтелекті. Механізмом формування такого соціального інтелекту, субстанцією якого стає знання, є освіта як соціально-цивілізаційний інститут. В основі цього процесу лежить імператив глобально-громадянської людини в поєднанні з морально-ноосферним імперативом, що ґрунтується на новій неklasичній моралі, система цінностей і пріоритетів якої є частиною глибокого синтезу моралі, духовності та інтелекту, а також на ноосферно-екологічному імперативі як новій основі мислення. Освіта ж за своєю суттю є основним механізмом формування соціального інтелекту як основи управління в «спільноті знань». Реалізація цієї функції потребує перебудови освіти відповідно до імперативних принципів, що базуються на основі ідей концепції сталого розвитку – ноосферної свідомості, екологічній освіті та вихованні, соціоприродних системах цінностей тощо.

### Список використаних джерел

1. Коренева І. М. Феномен «Освіта для сталого розвитку» : сутність та сучасні особливості концепту. *Український педагогічний журнал*. 2018. № 2. С. 113-123.
2. Куценко В., Трілленберг Г. Екологічна освіта – важливий інструмент сталого розвитку. *Економіка природокористування і охорони довкілля*. 2014. №7. С. 20-22.
3. Ніколаєв К. Д. Випереджаюча освіта для сталого розвитку як інноваційна форма організації освітнього простору передпідготовки вчителів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова : зб. наук. пр. Серія Педагогічні та історичні науки*. Київ, 2015. № 126. С. 116-124.
4. Повестка дня на XXI век (принята Конференцією ООН по окружающей среде и развитию, Рио-де-Жанейро, 3-14 июня 1992 года). База данных «Декларации, конвенции и другие нормативные документы» / ООН. URL : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/agenda21\\_ch36.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21_ch36.shtml) (дата звернення : 27.12.2021).
5. Хмелевська О. М. Освіта для сталого розвитку : зміст та інституції. *Демографія та соціальна економіка*. 2018. № 1. С. 29-42.
6. Цілі Сталого Розвитку : Україна. Національна доповідь. Міністерство економічного розвитку і торгівлі України (2017). URL : [http://www.idss.org.ua/monografii/2017\\_SDGs\\_NationalReport.pdf](http://www.idss.org.ua/monografii/2017_SDGs_NationalReport.pdf) (дата звернення : 27.12.2021).
7. Andersone, R. The Content Reform of Education for Sustainable Development. Rural Environment. Education. Personality. (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference. Jelgava : LLU. 2015. № 8. P.75-81.
8. Bonn Declaration, adopted in Bonn, Germany on 31 March to 2 April 2009. Database UNESDOC / UNESCO. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> (дата звернення : 27.12.2021).
9. Bratanich, B., Karpan, I., Chernikova, N., Motuz, T., Lysokolenko, T. Conceptual principles of education for sustainable development. *European Center of Sustainable Development, ICSD 2020, Rome, Italy*. 2020. (Doi : 10.14207/ ejds.2020.v9n2p99). P. 99-114
10. Education for Sustainable Development Goals : Learning Objectives / UNESCO Education Sector. 2017. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (дата звернення : 27.12.2021).
11. Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development (ESD) : Goals and Objectives / UNESCO. URL : <https://en.unesco.org/gap/goals-and-objectives?language=en> (дата звернення : 27.12.2021).
12. McKeown, R. Education for Sustainable Development Toolkit. Paris : Printed in UNESCO's workshop. 2006.

### References

1. Koreneva, I. M. (2018). Fenomen «Osvita dlia staloho rozvytku» : sutnist ta suchasni osoblyvosti kontseptu [Phenomenon Education for Sustainable Development : the essence and modern features of the concept]. *Ukrainskyi pedahohichnyi zhurnal*, 2, 113-123 [in Ukrainian].
2. Kutsenko, V., & Trillenberh, H. (2014). Ekolohichna osvita – vazhlyvyi instrument staloho rozvytku [Environmental education – an important tool for sustainable development]. *Ekonomika pryrodokorystuvannia i okhorony dovkillia*, 7, 20-22 [in Ukrainian].
3. Nikolaiev, K. D. (2015). Vyperedzhaiucha osvita dlia staloho rozvytku yak innovatsiina forma orhanizatsii osvitnoho prostoru peredpidhotovky vchyteliv [Advanced education for sustainable development as an innovative form of organization of educational space for teacher training]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M. P. Drahomanova. Serii Pedahohichni ta istorychni nauky*, 126, 116-124 [in Ukrainian].
4. Povestka dnia na XXI vek (pryniata Konferentsyei OON po okruzhaiushchei srede i razvytyiu, Ryo-de-Zhaneiro, 3-14 yunია 1992 hoda) [Agenda 21 (Adopted by the United Nations Conference on Environment and Development, Rio de Janeiro, 3-14 June 1992)]. Baza dannykh «Deklaratsyy, konventsyy y druhye normatyvnie dokumenty» [Database «Declarations, Conventions and Other Regulations»] / OON. URL : [http://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/conventions/agenda21\\_ch36.shtml](http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/agenda21_ch36.shtml) (accessed : 27.12.2021) [in Russian].
5. Khmelevska, O. M. (2018). Osvita dlia staloho rozvytku : zmist ta instytutsii [Education for sustainable development : content and institutions]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*, 1, 29-42 [in Ukrainian].
6. Tsili Staloho Rozvytku : Ukraina. Natsionalna dopovid. Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainy [Sustainable Development Goals : Ukraine. National report. Ministry of Economic Development and Trade of Ukraine]. (2017). URL : [http://www.idss.org.ua/monografii/2017\\_SDGs\\_NationalReport.pdf](http://www.idss.org.ua/monografii/2017_SDGs_NationalReport.pdf) (accessed : 27.12.2021) [in Ukrainian].
7. Andersone, R. (2015). The Content Reform of Education for Sustainable Development. Rural Environment. Education. Personality. (REEP). Proceedings of the International Scientific Conference. Jelgava : LLU, 8, 75-81 [in English].
8. Bonn Declaration, adopted in Bonn, Germany on 31 March to 2 April 2009. Database UNESDOC / UNESCO. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001887/188799e.pdf> (accessed : 27.12.2021) [in English].
9. Bratanich, B., Karpan, I., Chernikova, N., Motuz, T., & Lysokolenko, T. (2020). Conceptual principles of education for sustainable development. *European Center of Sustainable Development, ICSD 2020, Rome, Italy*. (Doi : 10.14207/ ejds.2020.v9n2p99). P. 99-114 [in Italian].
10. Education for Sustainable Development Goals : Learning Objectives / UNESCO Education Sector. 2017. URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002474/247444e.pdf> (accessed : 27.12.2021) [in English].
11. Global Action Programme (GAP) on Education for Sustainable Development (ESD) : Goals and Objectives / UNESCO. URL : <https://en.unesco.org/gap/goals-and-objectives?language=en> (accessed : 27.12.2021) [in English].
12. McKeown, R. (2006). *Education for Sustainable Development Toolkit*. Paris : Printed in UNESCO's workshop [in English].

УДК: 37.013.73

## Синергетична методологія в управлінні дуальним навчанням

**МИРОШНИЧЕНКО Андрій** – кандидат філософських наук, доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проектами, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9973-018X>

**ШИНКАРЕНКО В'ячеслав** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комуніальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0929-9160>

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-7>

**MIROSHNYCHENKO Andrii** – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Information and Educational Projects Management, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**SHYNKARENKO Vyacheslav** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of the Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** У статті розглядаються вимоги до освіти, які орієнтують педагога на використання інструментарію, адекватного рівню розвитку сучасних технологій дуальної освіти, і які задовольняють суспільні потреби початку XXI століття. Дослідження присвячено осмисленню переходу до запровадження синергетичної методології управління освітніми процесами. Не підмінюючи собою загальних підґрунть та освітніх концепцій, філософія, як системне бачення проблем і перспектив розвитку освіти, повинна насамперед розглядати фундаментальні запити. У цьому контексті ставиться питання про застосування синергетики і синергетичного підходу, які вдало відображають різні рівні застосовності й взаємодії дуального навчання та сучасного стану освіти. Синергетику пропонується вживати як у самій освіті, для досягнення цілей освіти, так і задіювати синергетичність саме процесу освіти. У публікації здійснена спроба визначити та переосмислити результати досліджень питань характеру використання синергетичної методології стосовно освітніх процесів в управлінні дуальним навчанням. У статті доводиться, що освітня синергетика застосовує універсальні характеристики самоорганізованих систем щодо дуального навчання.

**Ключові слова:** синергетика, самоорганізація, управління, дуальне навчання, освіта, цифровізація.

### SYNERGETIC METHODOLOGY IN THE MANAGEMENT OF DUAL LEARNING

**Summary.** The article considers the requirements for education, which orient the teacher to the use of tools adequate to the level of development of modern technologies of dual education and which meet the needs of the beginning of the XXI century. The research is devoted to the philosophical understanding of the transition to the introduction of synergetic methodology for managing educational processes. Without substituting general pedagogical, psychological, cultural bases and educational concepts, philosophy, as a systemic vision of the problems and prospects of educational development, must first consider the fundamental worldview demands. In this context, the application of synergetics and synergetic approach is raised, which successfully reflect the different levels of consideration of the applicability and interaction of dual learning and the current state of education. It is proposed to use synergetics both in education itself, for educational purposes, and to use the synergy of the educational process itself. The publication, through the prism of philosophy, attempts to identify and rethink the results of research on the nature of the use of synergetic methodology in relation to educational processes in the management of dual learning. The article proves that educational synergetics applies universal characteristics of self-organized systems for dual learning.

**Key words:** synergetics, self-organization, dual learning, education.

**Вступ.** Криза сучасної консервативної системи освіти є частиною загальної кризи розвитку цивілізації. Криза обумовлена практичними настановами та орієнтацією на дисциплінарний підхід, жорстким розмежуванням дисциплін. Вона характеризується деградацією багатьох параметрів порядку, породжує фрагментарність сприйняття. Одночасно спостерігаються значні темпи процесів цифровізації та самоорганізації інформаційного суспільства та освіти.

У той же час вимоги до освітніх результатів орієнтують сучасного педагога на використання інструментарію, адекватного рівню розвитку сучасних технологій подання, обробки і передачі інформації, які задовольняють особисті потреби студентів початку XXI століття. Інструментальну основу освітнього процесу в сучасній освіті повинні складати сервіси інформаційно-комунікаційних та мережевих технологій.

**Аналіз останніх досліджень.** Проблематика теорії самоорганізації знайшла відбиття у працях зарубіжних (В. Буданов, Т. Грігор'єва, М. Каган, О. Князєва, І. Пригожин, Г. Рузавін, Г. Хакен, С. Хорунжий, Г. Шефер, Е. Янч та ін.) та українських вчених (І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, Л. Малишко, В. Цикін та ін.), які дослідили багатоманітні аспекти взаємоіснування природи, соціуму та людини.

Феномен синергетики педагогічних явищ висвітлено у працях П. Горбунової, Л. Зоріної, С. Кульневича, Т. Левченко, Л. Новікової, В. Олійника, П. Сауха, Т. Сорочан, С. Шевельової та ін. Аналіз наукових праць із питань самоорганізації вказує, що наразі розробка педагогічних засад синергетики освіти потребує подальшого ґрунтового наукового осмислення. Інтерпретації та визначення змісту освітніх понять представлені широким спектром визначень – від класичних дефініцій до новітніх понять, що репрезентують кібернетичні та синергетичні уявлення.

З іншого боку, сучасна наукова парадигма, яка створюється на наших очах, уже вимагає переходу до синергетичної методології дослідження педагогічних процесів та явищ, що є відгуком на постмодерністські тенденції у гуманітарних і природничих науках. Цю методологію варто творчо використовувати як у наукових дослідженнях, так і в практичній роботі в сучасних навчальних закладах.

Постійний розвиток науки призводить до значної зміни підходів. Навколишній світ розглядається як складна динамічна система, яка постійно змінюється. Людина вже не є володарем природи, а сприймається лише як її частина. Вплив несталого світу на системи, втілені на культурно-соціальних рівнях, вимагає адекватної і швидкої трансформації цих систем. Але можна розчинитися у хаосі поточних змін і не зберегти цілісності та життєздатності, якщо відійти від сталих структур. Тому адекватна комбінація стабільності й мінливості вже є синергетичною. Адже саме синергетика виявляє себе як динамічна рівновага між мінливістю й стійкістю. Динамічна стійкість властива всім складним нелінійним системам, які вивчає синергетика. Це стосується й класу систем, які називають «людиновимірними» [1, с. 17].

**Мета статті.** Визначити характер використання синергетичної методології стосовно освітніх процесів в управлінні дуальним навчанням. Довести, що освітня синергетика застосовує універсальні характеристики самоорганізованих систем щодо дуального навчання.

**Виклад основного матеріалу.** Процес сталого розвитку в освіті, як системі соціального типу, має інтенсивний розвиток та надає актуальний матеріал для наукового дослідження. Вибір даного предмету для розгляду дозволяє підійнятися у науковому осмисленні до проблеми вживання синергетичних стратегій. На думку Б. Бім-Бада: «Мистецтво м'якого керування полягає в засобах самоврядування й самоконтролю. Головна проблема полягає в тому, як керувати, не керуючи, як малим резонансним впливом підштовхнути систему на один із власних і сприятливих для суб'єкта шляхів розвитку, як забезпечити самокерований і самопідтримуваний розвиток...» [2, с. 58].

Отже, будемо виходити із гіпотези, що успішність освіти залежить від здатності адаптуватися, змінюватися і зберігати певну стабільність. Як зазначає В. Буданов, освіта реалізує себе у вихованні, навчанні та саморозвитку [3, с. 285]. У минулому столітті цивілізація визнавала цінністю розвиток техніки й науки. Педагогіка при цьому перетворилася на освіту з фізико-математичною домінантою, а не з акцентом на культуру чи виховання. Так, наприклад, Б. Гершунський зводив культуру до «вищого прояву людської освіченості й професійної компетентності» [4, с. 34].

Сьогодні стає актуальним формування оновленої філософії освіти. Саме тут на допомогу приходять синергетика. Стосовно синергетики в освіті В. Буданов розробив концепцію «in, for and of» [3, с. 298]. Вона відбиває рівні розгляду, застосовності й взаємодії освіти та синергетики. Синергетику пропонують використовувати як саме в освіті (in education) у вигляді часткових матеріалів, так і для цілей освіти (for education), не будучи включеною до освіти, допомагаючи своєю методологією. Ще один рівень розгляду, коли проявляється синергетичність самого процесу освіти (of education).

Синергетика може застосовуватися й до опису становлення особистості. Результати цікавого обчислювального експерименту подані у публікації Г. Фоллмера [12]. Під час експерименту досліджувалося, як індивідуальні характеристики осіб, що приймають рішення, впливають на якість цих рішень. У дослідженні було запропоновано вибрати засоби для покращення життя у віртуально змодельованій країні. З'ясувалося, що більшість рішень прискорили загибель цієї віртуальної держави, і лише деякі сприяли подоланню наявних проблем та досягненню стабільності розвитку. Більшість невдалих стратегій у цих спробах була зумовлена застосуванням лінійного, а не системного мислення та екстраполяції, виникненням почуття страху, непослідовністю дій, підсвідомою втечею від рішення і відповідальності. Успіх же був обумовлений рішеннями, які приймалися завдяки таким властивостям, як міцні знання, прояви системності, упевненості та гнучкості мислення, здатності особи стійко витримувати невизначеність під час тривалого періоду.

З іншого боку, сучасний інформаційний бум сприяє тенденції поновлення, зростання та накопичення наукових знань, що спричиняє розширення галузей дослідження. Ця тенденція передбачає й розвиток іншого напрямку, який визначає спрямованість на цілісність знання, оскільки вузька спеціалізація призвела до легітимізації цінності фрагментарного знання, відчуженого від цілісної людини. Синергетичний підхід санкціонує краще розуміння важливості цілісного знання.

Необхідно здійснити перехід, за В. Степіним, від вивчення положень рівноваги системи до вивчення особливостей стану її нестійкості і механізмів появи нового у межах цієї системи [11].

Розглянемо синергетичність процесу освіти (of education) на прикладі дуального навчання. У статті М. Дернової наявне визначення дуального навчання, яке відображає його основні особливості: «Дуальне навчання – це система навчання, заснована на поєднанні очного навчання і навчання комп'ютерними засобами» [5, с. 142].

Використання цифрових освітніх ресурсів – невід'ємна і дуже важлива складова дуального навчання. Ці ресурси мають ряд особливостей, генетично пов'язаних із загальними властивостями електронних носіїв інформації, які відрізняються від поліграфічних видань, що створює істотні переваги. Завдяки саме цим перевагам електронні цифрові ресурси набувають нових дидактичних властивостей та можливостей:

- різноманітність форм і методів подання навчальної інформації та її мультимедійність;
- різні рівні навчальних ресурсів, і, як наслідок, варіативність сприйняття інформації;
- надмірність навчальної інформації та вправ;
- гнучкість та адаптивність, інтерактивність навчання.

Головними особливостями і проблемами у розробці моделей дуального навчання є жорсткість визначених форм, домінування вузької предметної, кафедральної спеціалізації у розробці навчальних планів, домінування принципів планування освітньої діяльності «зверху вниз». Дуальна освіта пропонує альтернативний погляд на традиційне викладання і навчання, хоча потребує подальшого вивчення, запровадження та вдосконалення.

Зрозуміло, що дуальне навчання буде розвиватися завдяки впровадженню цифровізації освіти, нових форм та методів електронного навчання і розвитку моделей взаємодії суб'єктів процесу освіти з інформацією. Це дозволить істотно розширити можливості освітнього середовища навчального закладу та конкретного викладача і навіть вийти за межі усталеного навчального процесу.

Як приклад наочного зовнішнього впливу на освітні процеси нагадаємо, що з березня 2020 р. пандемія коронавірусу у форс-мажорному режимі змусила педагогів адаптувати методи та форми навчання до нової карантинної ситуації зі значними обмеженнями безпосереднього контакту, зокрема, проводити навчання з використанням систем дистанційної освіти. Цифровізація та використання мережевих онлайн систем типу Zoom, Meet, Viber та інших аналогічних надала нові

можливості для освіти і навчання. Діяльність цієї нової системи базується на сукупності організаційних, телекомунікаційних, педагогічних і наукових ресурсів.

Ми цілком погоджуємося з В. Іонан, яка стверджує, що «Активна цифровізація та перехід в онлайн – це не щось тимчасове чи короткострокове. Це треба чітко усвідомити, особливо тим, у кого «шкунтильгають» цифрові навички. Періодичні «локдауни» й очікування чергових обмежень лише зміцнюють тренд на цифровізацію, який спостерігався і до пандемії, роблячи зміни незворотними» [7].

Цифровізація та дистанційна освіта, що розвивається й удосконалюється саме зараз у напрямку роботи з зацікавленими користувачами, має як суттєві недоліки, так і переваги у порівнянні зі звичною очною освітою. Зокрема, дозволяє гнучко обирати зручний час, місце, темп та навіть зміст навчання, не зважаючи на значні карантинні обмеження, допомагає підвищувати власні навички і кваліфікацію без відриву від звичних комфортних умов та обставин вдома чи на роботі.

Ця проблема стосується не тільки України: «За останні десятиріччя у країнах Європейського Союзу спостерігається швидка переорієнтація більшості національних освітніх систем від соціалізації в національній культурі до розробки спільної освітньої політики щодо підготовки кваліфікованих фахівців для життя і роботи в умовах ринково орієнтованої конкурентної глобальної економіки» [13, с. 14].

Зрозуміло, що (як до будь-якого випадкового явища) передбачити та підготуватися до пандемії у всій повноті було неможливо. У той же час, застосування більшості можливостей цифровізації, що вимушено з'явилася у житті освітян та змусила до термінової адаптації до поточних суспільних реалій, було враховане у «Концепції підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти», яка з'явилася значно раніше за пандемію [10]. Метою концепції є вироблення засад державної політики щодо покращення якості підготовки спеціалістів, яка, зокрема, включає до свого змісту критерії досягнення конкретних результатів для закладів освіти, здобувачів освіти та роботодавців завдяки цифровізації. Для реалізації положень «Концепції...» запропоновано розроблення плану заходів з її реалізації на 2018-2022 роки, в якому передбачено вдосконалення нормативно-правової бази з питань організації процесу освіти, норм часу дистанційного навчання та стимулювання праці викладачів, стипендіального забезпечення студентів тощо.

Завдяки реалізації цієї Концепції педагогічна спільнота мала можливість значно ефективніше впоратися з викликами нової освітньої реальності під час пандемії. Проте в зарубіжній освіті ці процеси цифровізації почалися дещо раніше: «У країнах Європейського Союзу набули широкого визнання проекти «Розробка європейських підходів і методів до дуального навчання» (DEWBLAM) та «Кваліфікації дуального навчання» (WBLQUAL), призначені для розробки загальноєвропейських моделей, підходів і кваліфікацій до дуального навчання у вищих навчальних закладах Європейського Союзу з метою розширення доступу дорослих до вищої освіти» [13, с. 14]. Опрацювання досвіду цих

проектів та реальність дуального навчання в Україні можуть значно покращити конкурентні позиції вітчизняної освіти.

Завдяки цифровізації освіта набуває характеру відкритої системи, що уможливує застосування варіативного маршруту для розвитку особи, яка навчається, не залежно від її віку. Як й у будь-якій системі з безліччю негативних і позитивних зворотних зв'язків, в освіті відбувається постійний рух, тому процеси самоорганізації в цій системі є неминучими. Як результат, відбувається перехід підсистем та структур із одного впорядкованого стану в інший. Цей рух сприяє утворенню осередків освітніх інновацій, якісні та кількісні характеристики яких визначаються як внутрішніми чинниками, так і зовнішніми впливами на освітню систему.

Саме тому побудова на методології та принципах синергетики відповідає потребам вичерпного розкриття змісту сучасної освіти, реалізації здібностей особистості та засобів дистанційної самоосвіти. Синергетика у цьому випадку виступає водночас як метод освіти і як її зміст.

У роботі С. Бонка та С. Грехема зазначено: «Аналіз зарубіжних праць із зазначеної проблеми свідчить, що у європейському просторі вищої освіти вживаються різні словосполучення, які мають відношення до дуального навчання, наприклад: *alternance training, work-based learning, work-integrated learning, work-related learning, flexible learning, co-operative education and problem solving* (альтернативне навчання, навчання на робочому місці, інтегроване навчання, пов'язане з роботою навчання, гнучке навчання, спільне навчання та вирішення проблем). Усі вони засновані на загальному розумінні важливості створення умов для поєднання теоретичних знань, набутих у формальному навчальному середовищі, з практичними навичками, набутими на робочому місці» [13, с. 18].

Малі флуктуації (зміни), згідно до синергетичної концепції і теорії хаосу, призводять до формування біфуркацій та аттракторів, а отже – до глобальних змін. Це так званий «ефект метелика», який визначають як резонансний, топологічно правильний вплив [2, с. 30]. Подібний вплив якнайкраще запускає процеси самоорганізації та саморозвитку. Саме таку ціль також переслідують сучасні практичні методики цифрового електронного навчання. В усіх найбільш ефективних педагогічних технологіях наявний базовий принцип: учня треба не просто навчити, а «навчити вчитися».

Головною ознакою ефективною дії цього принципу є можливість зміни особистості не під тиском зовнішнього впливу, а під органічним впливом внутрішніх станів: «...розроблені й розроблювальні методики й методи реалізуються через і за допомогою самого об'єкта, який спільно з фахівцем «створює» себе, коректує створюючи, а не руйнуючи або пригнічуючи...» [6, с. 170]. Тому задалегідь створені шаблонні освітні сценарії стають незатребуваними, оскільки кожна конкретна освітня ситуація формується в процесі навчання, що впливає на форму передачі і засвоєння знань. Подібне психологічно та методично гнучке навчання, згідно з дослідженнями цих процесів, сприяє досить високій ефективності і тривалому збереженню

досягнутого результату, інакше кажучи, стійкому ефекту відсутності забування. «Взагалі, забування, як таке, майже не спостерігається, тому що той, хто навчений за допомогою подібної методики, завжди здатний заново створити необхідне знання. Не запам'ятовування готового знання. Замість завчання необхідне знання щоразу створюється» [6, с. 170].

У контексті вікової психології біографію будь-якої особистості можна сприймати як процес саморозвитку та самоорганізації. Як зазначає М. Каган, у підлітків після статевого дозрівання відбувається зміна провідного виду діяльності: на цінносно-зорієнтоване з пізнавально-учбового. Це означає, що саме на цьому етапі вихователь має співвідносити всі свої дії з психоемоційним станом підлітків, які перебувають на стадії вибору своїх надпредметних цінностей та формування компетенцій. Сформувати вибір не можна силою наказу, вчитель і вихователь може досягати своєї мети, лише якщо поважає право особи вільно обрати ту цінність, яку вона переживає як дійсну [8, с. 224]. Адже ми повинні враховувати домінуючу особистісної орієнтації та активності підлітків, особливості міжсуб'єктного діалогу, що ґрунтується на резонансних станах. Головна відмінність цих принципів від класичних «лінійних» методів навчання та виховання полягає у запуску механізмів самоорганізації тих, кого саме навчають і виховують, а отже – запровадження нелінійних форм і методів навчання та виховання.

Зрозуміло, що синергетичні підходи будуть найбільш успішними в умовах нестабільних, критичних суспільних станів. Тому філософія освіти має бути збагачена наробками синергетики. Вивчення її як синергетичної повинно відбуватися з урахуванням:

- еволюції освіти, яка відбувається паралельно з розвитком людства в цілому, і культури, зокрема;
- мережевої моделі цифровізації дуальної освіти (як найбільш ефективної), яка дозволяє зробити знання в електронній формі загальним надбанням, що не зменшується під час використання цього ресурсу;
- особливостей освіти як складної системи, в якій діють процеси самоорганізації;
- кінцевих результатів вивчення філософських аспектів освіти та навчального процесу в кореляції з формами культури;
- питань системних стосунків і структури освіти та навколишнього світу;
- взаємодії процесів диференціації і конвергенції, диверсифікації та інтеграції;
- міждисциплінарності знання та освіти [3, с. 285].

На нашу думку, важливо визначити особливості дуального навчання, оскільки воно відрізняється від традиційного навчання низкою ознак. По-перше, дуальне навчання зосереджене навколо рефлексії щодо робочої практики; це не просто опанування набору технічних навичок, але розвинуте критичне мислення і навчання через досвід. По-друге, модель дуального навчання розглядає навчання як результат дії і рішення проблем у робочому середовищі, і, таким чином, зосереджена навколо живих проектів і проблем. Дуальне навчання також створює знання через загальну й колективну діяльність, яка передбачає обговорення ідей і проблем,

прийняття рішень. Нарешті, дуальне навчання вимагає не тільки набуття нових знань, але й формування метакомпетенції – уміння вчитися [13, с. 14].

Такі характеристики буття, як співіснування самоорганізації та дисипації, порядку і хаосу, тривалий час мали враховувалися вченими та освітянами. Наразі потрібно відмовитися від деяких сталих принципів класичної науки – простоти і статичності, лінійності і принципу універсального детермінізму. Абсолютизація цих підходів призвела до вивчення тільки однієї сторони дійсності, ігнорування складності й неоднозначності буття. Таким чином, класичні методологічні підходи стосовно розвитку освіти можуть бути ефективними у сучасному світі лише за певних умов і в обмеженій кількості ситуацій.

Натомість синергетичний підхід до розуміння закономірностей саморозвитку та самоорганізації систем є значно продуктивнішим. Саме цим зумовлено визначний інтерес до нього не тільки у межах профільних наук, але і для методології науки в цілому, зокрема, для філософії освіти, оскільки його застосування значно розширює світоглядні обрії та можливості наукового аналізу. За допомогою концепції самоорганізації можливе адекватне сприйняття і пояснення процесів не

тільки у природознавстві, але й у суспільному житті, культурі та освіті. Завдяки цьому можливе більш глибоке розуміння самої людської сутності та концепцій саморозвитку, зокрема, для ефективного запровадження сучасних технологій дуального навчання.

**Висновки.** Проведений аналіз інтерпретації новітніх освітніх наукових досягнень і дослідження системи освіти на основі теорії самоорганізації дозволяє визначити характер використання синергетичної методології для вивчення цифровізації сучасних дуальних освітніх процесів і систем як ефективний та значимий. Особливо це актуально у контексті необхідності швидкого переходу від класичних освітніх підходів на інший сучасний рівень осмислення під час кризових суспільних ситуацій, як то карантинні обмеження. Найкраще ці трансформаційні освітні процеси видно у запровадженні цифровізації та практики дуального мережевого навчання. Дуальна модель навчання пропонує альтернативний погляд на викладання і навчання, вимагає перегляду традиційного розуміння академічної ідентичності викладача і того, хто дуально навчається. Подальшого осмислення потребують питання ролі викладача у дуальній системі навчання та ролі професійного досвіду в навчанні нового типу.

### Список використаних джерел

1. Андреева Н. В., Рождественская Л.В., Ярмахов Б.Б. Шаг школы в смешанное обучение. М. : Буки Веди, 2016. 282 с.
2. Бим-Бад Б. М. Антропологическое основание теории и практики современного образования. Очерк проблем и методов их решения. М., 1994. 160 с.
3. Буданов В. Г. Трансдисциплинарное образование, технологии и принципы синергетики. *Синергетическая парадигма : Многообразие поисков и подходов*. М. : Прогресс-Традиция, 2000. С. 285-304.
4. Гершунский Б. С. Философия образования. М., 1998. 65 с.
5. Дернова М. Г. Дуальна модель вищої професійної освіти дорослих : європейський досвід. *Освіта дорослих : теорія, досвід, перспективи*. Випуск 2 (9). 2014. С. 137-145.
6. Ершова-Бабенко И. В. Психосинергетика в контексте истории развития синергетики. *Практична філософія*. 2003. № 3. С. 161-174.
7. Юнан В. Цифрова компетентність. Які навички слід розвивати під час пандемії. URL : <https://nv.ua/ukr/opinion/distanciyna-robota-yak-adaptuvati-ukrajinciv-do-novih-reality-novini-ukrajini-50158264.html> (дата звернення : 16.12.2021).
8. Каган М. С. Формирование личности как синергетический процесс. *Синергетическая парадигма. Человек и общество в условиях нестабильности*. М. : Прогресс-Традиция, 2003. С. 224-225.
9. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Основания синергетики. Режимы с обострением, самоорганизация, темпомыры. СПб. : Алетейя, 2002. 305 с.
10. Розпорядження Кабінету Міністрів України про схвалення документу «Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти» від 19.09.2018 № 660-р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text> (дата звернення : 16.12.2021).
11. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. *Вопросы философии*. 2003. № 8. С. 5-17.
12. Фольмер Г. По разные стороны мезокосма. *Человек*. 1993. № 2. С. 5-11.
13. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). *Handbook of blended learning : Global Perspectives, local designs*. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing. 2006. P. 1-32.

### References

1. Andreeva, N. V., Rozhdestvenskaia, L. V., & Yarmakhov, B. B. (2016). *Shah shkoly v smeshannoe obuchenye* [Step school into blended learning]. Moscow : Buky Vedy, S. 1-282 [in Russian].
2. Bym-Bad, B. M. (1994) *Antropologicheskoe osnovaniye teoryy i praktyky sovremennoho obrazovaniya. Ocherk problem i metodov ikh resheniya* [Anthropological basis of the theory and practice of modern education. Outline of problems and methods of their solution]. Moscow [in Russian].

3. Budanov, V. H. (2000) *Transdistsyplynarnoe obrazovanye, tekhnolohyy i pryntsypy synerhetyky* [Transdisciplinary education, technologies and principles of synergetics]. *Synerhetycheskaia paradyhma : Mnohoobrazye poyskov i podkhodov* [Synergistic paradigm : Variety of searches and approaches] (pp. 285-304). Moscow, Progress-Tradition [in Russian].
4. Hershunskiy, B. S. (1998) *Fylosofyia obrazovaniya* [Education philosophy]. Moscow [in Russian].
5. Dernova, M. G. *Dualna model vyshoji profesijnoji osvity doroslych : jevropejskyj dosvid* [The dual model of higher professional adult education : the European experience]. *Osvina doroslych : teorija, dosvid, perspektyvy*, 2 (9), 142 [in Ukrainian].
6. Ershova-Babenko, I. V. (2003) *Psykhosynerhetyka v kontekste istoryy razvytyia synerhetyky* [Psychosynergetics in the context of the history of synergetic development]. *Praktychna Filozofia*, 3, 161-174 [in Ukrainian].
7. Ionan, V. *Cifrova kompetentniet. Yaki navychki slid rozvyvaty pad chas pandemii* [Digital competence. What skills should be developed during a pandemic]. URL : <https://nv.ua/ukr/opinion/distanciyna-robota-yak-adaptuvati-ukrajinciv-do-novih-reality-novini-ukrajini-50158264.html> (accessed : 16.12.2021) [in Ukrainian].
8. Kahan, M. S. (2003) *Formyrovanye lychnosti kak synerhetycheskyi protsess* [Personality formation as a synergistic process]. In *Synerhetycheskaia paradyhma. Chelovek i obshchestvo v usloviakh nestablylnosti* [Synergistic paradigm. Man and society in conditions of instability] (pp. 224-225). Moscow, Prohress-Tradysyia [in Russian].
9. Kniازهva, E. N. & Kurdiunov, S. P. (2002) *Osnovaniya synerhetyky. Rezhymy s obostrenyem, samoorhanyzatsyia, tempomyry* [Synergetics bases. Exacerbated modes, self-organization, tempers]. SPb. : Aleteiia [in Russian].
10. *Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy pro skhvalennia dokumentu «Kontseptsija pidhotovky fakhivtsiv za dualnoiu formoiu zdobuttia osvity» vid 19.09.2018 № 660-p.* [The order of the Cabinet of Ministers of Ukraine on approval of the «Concept of training specialists in the dual form of education» by 19.09.2018 № 660-p.]. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/660-2018-%D1%80#Text> (accessed : 16.12.2021) [in Ukrainian].
11. Stepyin, V. S. (2003) *Samorazvyvaiushchiesia systemy i postneklassycheskaia ratsyonalnost* [Self-evolving systems and post-nonclassical rationality. Questions of philosophy]. *Voprosy fylosofyy*, 8, 5-17 [in Russian].
12. Follmer, H. (1993) *Po raznye storony mezokosma* [On different sides of the mesocosm. Man]. *Chelovek*, 2, 5-11 [in Russian].
13. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds) (2006). *Handbook of blended learning : Global perspectives, local designs*. San Francisco, CA : Pfeiffer Publishing. 1-32 [in English].



# Педагогіка.

## ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ТА ТЕОРІЯ НАВЧАННЯ

УДК: 37.013.78:37.018.43:477

### Дистанційне навчання в Україні: проблеми та перспективи

**ДОВГАЛЬ Сергій** – кандидат філософських наук, доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проектами, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7134-7488>

**ТУХТАРОВА Тетяна** – науковий співробітник кафедри управління інформаційно-освітніми проектами, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7460-0912>

**ВОЛОКІТИНА Наталія** – аспірантка, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9210-686X>

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-8>

**DOVHAL Serhii** – *PhD, Assoc. Prof. Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine*

E-mail: [sdovgal2010@gmail.com](mailto:sdovgal2010@gmail.com)

**TUKHTAROVA Tetiana** – *Researcher, Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine*

E-mail: [ttk10@ukr.net](mailto:ttk10@ukr.net)

**VOLOKITINA Natalia** – *PhD, Student Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine*

E-mail: [nuv2005@gmail.com](mailto:nuv2005@gmail.com)

**Анотація.** У публікації аналізуються проблеми та перспективи впровадження дистанційного навчання в Україні. Розкрита роль дистанційної освіти як важливого механізму інформатизації та інтелектуалізації сучасного суспільства. На основі соціологічних досліджень показані основні тенденції розвитку дистанційної освіти на регіональному рівні. Розкриті основні проблеми впровадження дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах та закладах вищої освіти Дніпропетровської області. Проведено порівняльний аналіз основних тенденцій впровадження дистанційної освіти в Україні з глобальними тенденціями розвитку. Особливу увагу в публікації приділено аналізу основних проблем та перспектив впровадження дистанційного навчання у Дніпропетровській області. Аналіз проведений за результатами соціологічних досліджень Комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради». Метою цих досліджень було вивчення громадської думки педагогів загальноосвітніх навчальних закладів та ЗВО щодо вдосконалення практик впровадження технології дистанційного навчання, виявлення проблем та особливостей підвищення ефективності впровадження цифрових технологій на регіональному рівні в умовах карантину. Результати досліджень розкрили особливості впровадження дистанційного навчання у Дніпропетровській області в умовах карантину, визначили технічні засоби, платформи та хмарні сервіси, що використовувалися для проведення дистанційного навчання, також надали можливість для прогнозування подальших шляхів підвищення ефективності впровадження цифрових технологій у навчальний процес на обласному та державному рівні. Отримані результати досліджень дали можливість провести порівняльний аналіз з результатами інших соціологічних досліджень щодо особливостей впровадження дистанційного навчання під час пандемії протягом 2019-2021 року та виявили багато типових проблем і тенденцій, характерних для становлення та подальшого розвитку дистанційної освіти в Україні.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, онлайн-платформа, інформація, онлайн-школа.

## DISTANCE LEARNING IN UKRAINE: PROBLEMS AND PROSPECTS

**Summary.** The publication analyzes the problems and prospects of implementing distance learning in Ukraine. The role of distance education as an important mechanism of informatization and intellectualization of modern society is revealed. Based on sociological research, the main trends in the development of distance education at the regional level are shown. The main problems of introduction of distance learning in general educational institutions and institutions of higher education of Dnipropetrovsk region are revealed. A comparative analysis of the main trends in the introduction of distance education in Ukraine with global development trends. Particular attention in this publication is paid to the analysis of the main problems and prospects for the implementation of distance learning in the Dnipropetrovsk region. The analysis was conducted based on the results of sociological research of the Dnipro Academy of Continuing Education of the Dnipropetrovsk Regional Council. quarantine conditions. The results of the research revealed the peculiarities of the introduction of distance learning in the Dnipropetrovsk region in quarantine, identified technical means, platforms and cloud services used for distance learning and provided an opportunity to predict further ways to improve the implementation of digital technologies in the educational process at regional and national levels. The results of the research also provided an opportunity to conduct a comparative analysis with the results of other sociological studies on the specifics of the introduction of distance learning during the pandemic during 2019-2021 and identified many typical problems and trends for the formation and further development of distance education in Ukraine.

**Key words:** information and communication technologies, distance learning, online platform, information, online school.

**Вступ.** Прискорення темпів оновлення професійних знань за останні десятиліття кардинально змінило систему генерації та передачі знань, а їх обсяг багаторазово зріс. Світові тенденції свідчать, що сьогодні стає неможливим навіть за 5 або 6 років підготувати людину до професійної діяльності на все життя, – щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань. Виникла навіть одиниця виміру старіння знань фахівця, яка була прийнята у США, так званий період «напіврозпаду» компетентності, тобто її зниження на 50% внаслідок появи нової інформації, і подібний аналіз показує, що у багатьох професіях цей період менший за 5 років [1, с. 23].

Вирішення цієї проблеми полягає в переході до освіти протягом життя, де базова освіта періодично повинна доповнюватися програмами додаткової освіти й організовуватися не як кінцева і завершена, а лише як основа та фундамент для подальшого навчання. Саме тому в освітній політиці більшості розвинених країн запроваджена концепція «освіти протягом життя». Навчання протягом життя передбачає зростання інвестицій у людину та знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність; поширення інноваційних, більш гнучких форм навчання. Мета полягає в забезпеченні людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Рада Європи затвердила навчання протягом життя як один із основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти – воно також є критичним фактором у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності [2, с. 14].

**Аналіз останніх досліджень.** Необхідність переходу освітніх систем до широкого використання інформаційних технологій виникла на початку XXI сторіччя. У 2019 році пандемія лише прискорила процеси цифровізації освітніх систем та майже всіх сфер життєдіяльності людини. Подібні тенденції призводять до зростання конкуренції на міжнародному ринку освіти. Стрімкі темпи розвитку проектів дистанційного навчання в перспективі можуть витіснити з ринку освіти

значну частину традиційних навчальних закладів багатьох країн світу. Сьогодні наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху будь-якого навчального закладу. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових проєктів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності.

Педагогіка партнерства і компетентнісний підхід потребують нового освітнього середовища. Таке середовище допомагають створити, зокрема, новітні інформаційно-комунікаційні технології. Вони підвищують ефективність роботи педагога, ефективність управління освітнім процесом, і водночас уможливають індивідуальний підхід до навчання.

Дистанційна освіта долає територіальний фактор нерівності в доступі до якісної освіти, залежність від місця проживання тощо. Значний інформаційний ресурс, реалізований у дистанційній освіті новітніми технологіями, забезпечує інноваційний розвиток освіти й суспільства в цілому [5, с. 34].

**Мета статті.** Поширення дистанційної освіти, виховання різнобічно розвинутої особистості, подолання нерівності в системі освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Протягом 2019-2021 років у зв'язку з впливом пандемії на освітній процес було проведено ряд соціологічних досліджень на всеукраїнському та обласному рівнях, які виявили основні тенденції, проблеми та перспективи впровадження дистанційного навчання в навчальних закладах. У 2021 році за даними дослідження «Доступ до освіти під час обмежень COVID-19», яке було проведено Центром соціальних експертиз при Інституті соціології НАН, виявилось, що майже 80% респондентів із Вінницької, Дніпропетровської, Херсонської, Чернігівської, Чернівецької областей вважають найбільшою проблемою в організації дистанційного навчання в школах брак

технічного забезпечення учнів та вчителів. Також серед основних проблем виділяються наступні:

78% заявили, що в багатьох учнів обмежений доступ до комп'ютерів (у сім'ї можуть бути двоє-троє школярів, і самі батьки працюють дистанційно);

63% респондентів назвали проблемою брак в учнів сучасних мобільних пристроїв;

55% скаржились на нестійкий інтернет-зв'язок;

32% опитаних вказали на ненормований робочий день учителів.

Дане дослідження проводили у січні-лютому 2021 року в 5 областях: Вінницькій, Дніпропетровській, Херсонській, Чернігівській, Чернівецькій. В опитуванні взяли участь 150 респондентів – переважно посадові особи територіальних громад та місцевих управлінь освіти [6, с. 10].

У вересні 2020 року співробітники кафедри управління інформаційно-освітніми проектами КВЗО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР» провели соціологічне дослідження на тему: «Проблеми та особливості організації дистанційного навчання в Дніпропетровському регіоні під час карантину». Метою дослідження було вивчення громадської думки педагогів щодо вдосконалення практик впровадження технології дистанційного навчання, виявлення проблем та особливостей підвищення ефективності впровадження цифрових технологій на регіональному рівні в умовах карантину.

Завдання дослідження були наступними:

1. Дослідити особливості впровадження дистанційного навчання у Дніпропетровській області в умовах карантину;

2. Визначити, які технічні засоби, платформи та хмарні сервіси використовувалися для проведення дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах під час карантину;

3. Визначити, які месенджери, соціальні мережі, інформаційні ресурси та програмне забезпечення використовували педагоги для проведення дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах під час карантину;

4. Виявити основні проблеми, пов'язані з впровадженням дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на регіональному рівні;

5. Дослідити рівень впливу КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР» на впровадження дистанційного навчання у за-

гальноосвітніх навчальних закладах Дніпропетровської області;

6. Зробити прогноз щодо подальших шляхів підвищення ефективності впровадження цифрових технологій у навчальний процес на регіональному рівні.

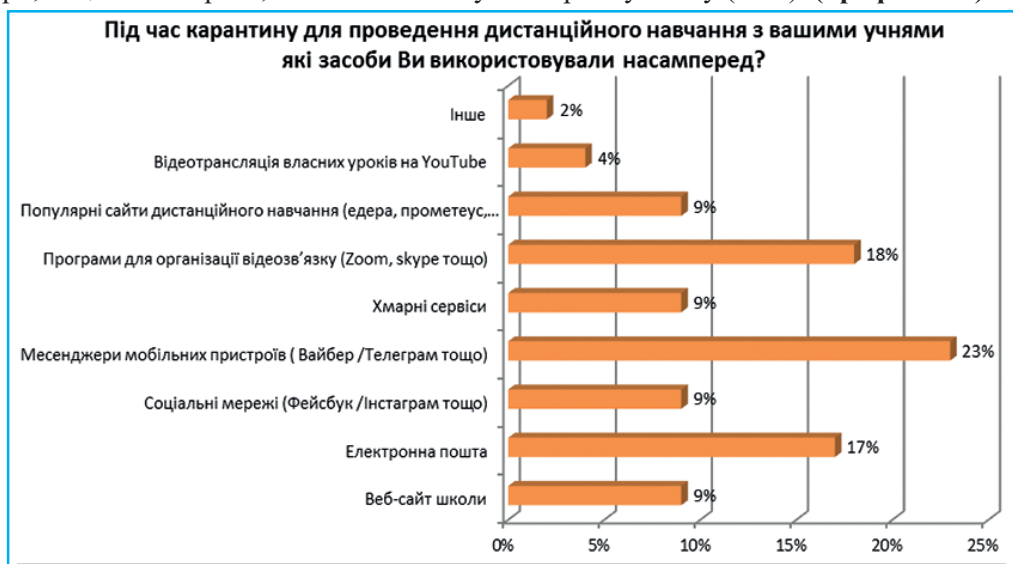
Загалом в опитуванні взяли участь понад 1300 респондентів. Вибірка репрезентувала опитаних за наступними параметрами: стать, місце роботи, стаж роботи, посада у загальноосвітньому навчальному закладі. Дослідження проводилося методом онлайн-опитування за допомогою сервісу google-forms.

Дослідження проводилося в рамках виконання теми науково-дослідної роботи «Управління цифровим розвитком освіти регіону в єдності інструментально-технологічного та екзистенційно-соціокультурного вимірів».

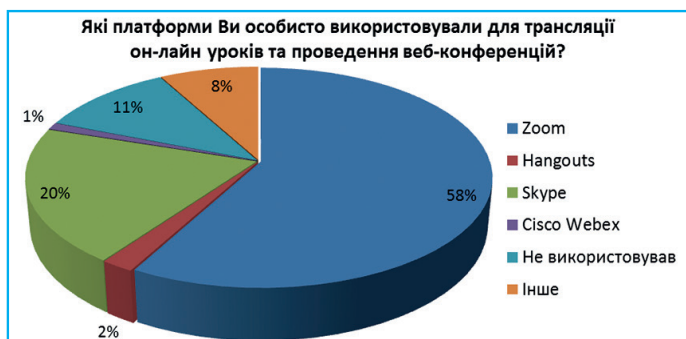
Результати опитування показали, що майже всі загальноосвітні навчальні заклади Дніпропетровської області проводили дистанційне навчання під час карантину. Так, 99% опитаних респондентів відзначили, що в їх навчальному закладі проводилося дистанційне навчання. (Графік № 1).



Більшість опитаних респондентів (23%) відзначили, що використовували для організації та проведення дистанційного навчання під час карантину месенджери мобільних пристроїв (Viber, Telegram тощо). Також опитані вчителі (18%) активно використовували програми для організації відеозв'язку (Zoom, skype тощо) та звичайну електронну пошту (17%). (Графік № 2).



Переважає більшість опитаних вчителів (58%) відзначили, що для трансляції онлайн уроків та проведення веб-конференцій використовували програму Zoom. 20% опитаних для трансляції онлайн уроків та проведення веб-конференцій під час карантину використовували програму Skype. (Графік № 3).



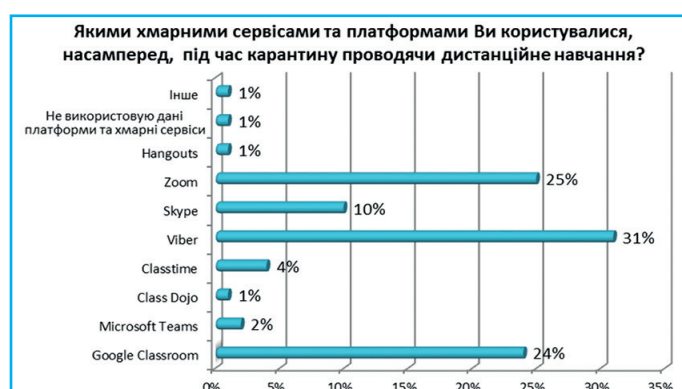
Половина з опитаних (50%) відзначили, що використовували для організації та проведення дистанційного навчання популярну соціальну мережу Facebook. Натомість чверть опитаних (25%) відповіли, що взагалі не використовували під час карантину жодну з соціальних мереж. (Графік № 4).



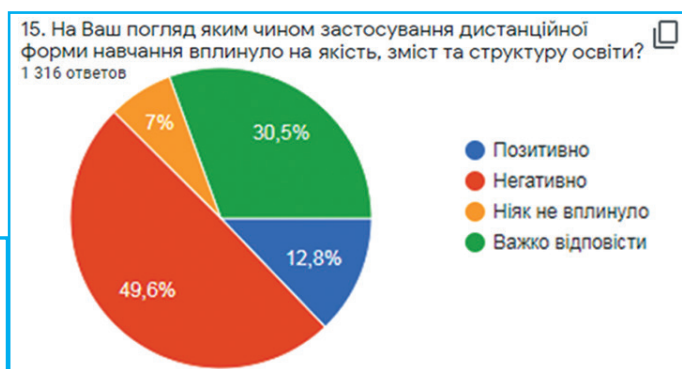
Педагоги активно користувалися месенджером Viber (75%) і Telegram (20%). (Графік № 5).



Загалом для організації та проведення дистанційного навчання опитані педагоги переважно використовували наступні сервіси та платформи: Viber (31%), Zoom (25%), google classroom (24%). (Графік № 6).



Майже половина з опитаних педагогів (49,6%) вважають, що застосування дистанційної форми навчання загалом негативно вплинуло на якість, зміст та структуру освітнього процесу. Лише 13% опитаних вважають, що дистанційне навчання мало позитивний вплив. (Графік № 7).



Проблема технічного забезпечення навчального процесу в умовах карантину виявляється актуальною і в цьому опитуванні, але не лише для вчителів. Ця проблема є досить актуальною і для учнів, які навчаються у загальноосвітніх навчальних закладах області. Опитані педагоги вважають, що учні в їх навчальних закладах лише частково забезпечені технічними засобами, необхідними для дистанційного навчання.

Більшість педагогів Дніпропетровської області вважають, що застосування дистанційної форми навчання загалом негативно вплинуло на якість, зміст та структуру освітнього процесу. Подібні тенденції засвідчують й інші соціологічні опитування, проведені в Україні. Хоча половина опитаних педагогів відзначила, що навчання на карантині мало вплив на вибір форми навчання учнів, сьогодні переважна більшість навчальних закладів області серед інституційних форм здобуття освіти пропонує лише очну форму навчання. Незважаючи на загальне негативне ставлення до дистанційного навчання, опитані педагоги розуміють, що ця інституційна форма навчання не втрачає своєї актуальності. Педагоги цікавляться різними аспектами, пов'язаними з проблемами та особливостями впровадження дистанційного навчання на державному та обласному рівнях. Так, більшість опитаних уже ознайомилися з «Проектом положення про дистанційне навчання», яке розробило МОН України. Також значна кількість опитаних педагогів виявляє бажання відвідати навчальні курси підвищення кваліфікації за напрямком «Організація дистанційного навчання».

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ДОР» організовано курси за напрямком «Організація дистанційного навчання». Результати опитування показали, що лише 10% опитаних вчителів пройшли ці курси у Дніпровській академії неперервної освіти. Переважна більшість (90%) опитаних педагогів відзначили, що навчання за напрямком «Організація дистанційного навчання» вони не проходили. У відкритих запитаннях опитування педагогіки відзначили, що бажають відвідати ці курси, оскільки питання, пов'язані з дистанційним навчанням, їх дуже цікавлять. Також можна відмітити, що курси, які вони пройшли раніше за цим напрямком, були несистемними та відбулися в онлайн-форматі. У більшості випадків на таких курсах вчителі отримали практичні знання використання окремих додатків та сервісів і не пройшли повноцінного навчання, яке дозволяє якісно організувати дистанційний освітній процес у своєму навчальному закладі.

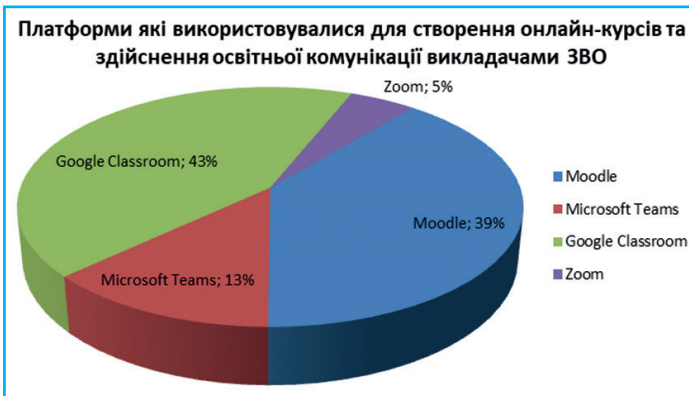
Результати соціологічних досліджень щодо тенденцій, проблем та перспектив дистанційної освіти, отримані у Дніпропетровській області, є майже типовими для всіх інших областей України. Більшість закладів освіти для організації дистанційного навчання під час пандемії використовували платформу для відеозв'язку Zoom. Також для спілкування у більшості випадків використовувався Viber. Платформу Google classroom педагоги найбільше використовували для організації та проведення дистанційних занять, розміщували на ній навчальні матеріали та проводили тестування. Можна сказати, що серед інших платформ платформа Google classroom стала найбільш популярною в процесі проведення дистанційного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах України під час пандемії. До речі, така тенденція не є характерною для інших країн світу. Наприклад, у більшості європейських країн найбільш популярними сервісами для організації дистанційного навчання серед платформ були Zoom і Microsoft teams. Безперечно, всі перелічені вище сервіси використовувалися для організації дистанційного навчання і нашими педагогами, але Skype та Microsoft teams не користувалися великою популярністю, і їх використовувала досить незначна кількість педагогів та навчальних закладів.

Майже подібні тенденції спостерігаються в процесі організації дистанційного навчання загалом в українських ЗВО, але існують і деякі відмінності. У жовтні 2020 року було проведено соціологічне опитування керівників закладів вищої освіти, які відповідають за процеси організації дистанційного навчання, на тему: «Проблеми та перспективи організації дистанційного навчання у закладах вищої освіти Дніпропетровської області за підсумками 2019-2020 навчального року». Третина опитаних (30%) використовували для організації та проведення дистанційного навчання в ЗВО програми для організації відеозв'язку (Zoom, Skype, Google Meet, Cisco Webex тощо) та (23%) LMS-системи управління навчанням (Moodle, Open edX, тощо). Також для організації та проведення дистанційного навчання в ЗВО використовувалися месенджери мобільних пристроїв (Viber, WhatsApp, Telegram тощо) – 18% та електронна

пошта – 18%. Незначна кількість опитаних відзначила, що для організації та проведення дистанційного навчання в їх ЗВО використовувалися веб-сайт закладу освіти – 7%, соціальні мережі (Facebook, Instagram, тощо) – 2%, хмарні сервіси – 2%. Зовсім не використовувалися для організації та проведення дистанційного навчання популярні всеукраїнські освітні платформи (Edera, Prometheus тощо). (Графік № 8).



Переважна більшість викладачів ЗВО Дніпропетровської області під час карантину використовували для здійснення освітньої комунікації та створення онлайн-курсів платформи Google Classroom (43%) та Moodle (39%). У той же час опитані також інколи використовували для здійснення освітньої комунікації та створення онлайн-курсів платформи Microsoft Teams (13%) та Zoom (5%). (Графік № 9).



Також, варто відмітити, що в ЗВО ставлення до дистанційного навчання є дещо більш позитивним, ніж у загальноосвітніх навчальних закладах. Більшість опитаних викладачів ЗВО (38%) відзначили, що перехід на дистанційну форму навчання в їх навчальному закладі ніяк не вплинув на рівень навчальних досягнень здобувачів освіти. 20% опитаних вважають, що рівень здобувачів освіти погіршився після переходу на дистанційну форму навчання. Лише 10% опитаних відповіли, що рівень освіти здобувачів покращився у зв'язку з переходом на дистанційну форму навчання. Треба зауважити, що досить велика кількість опитаних не визначилася з відповіддю на це запитання.

**Висновки.** Подальші тенденції та перспективи розвитку дистанційного навчання в Україні в освітній галузі,

найімовірніше, будуть полягати у створенні системних навчальних проєктів та онлайн-платформ на всеукраїнському та обласному рівнях і в цілому сприятимуть подальшій цифровізації системи освіти. Ці тенденції вже відбуваються, й існує ряд електронних проєктів, які запроваджуються на державному рівні та дозволяють будь-якому педагогу використовувати дистанційне навчання з підготовленими навчальними матеріалами. Так, у грудні 2020 року Міністерство освіти та науки України спільно з Українським інститутом розвитку освіти й Міністерством цифрової трансформації України з метою забезпечення рівного доступу до якісної шкільної освіти учнів 5-11 класів запустили платформу для

дистанційного і змішаного навчання «Всеукраїнська школа онлайн». Мета Всеукраїнської школи онлайн – забезпечити кожному українському учневі та вчителю рівний, вільний і безоплатний доступ до якісного навчального контенту. Можна прогнозувати, що кількість онлайн-платформ та сервісів, необхідних для проведення дистанційного навчання, з часом зростатиме й не тільки в Україні. Нині більшість педагогів продовжують використовувати відомі міжнародні сервіси і платформи для організації дистанційного навчання у своїх навчальних закладах. Чи змінить поява вітчизняних онлайн-платформ форми та методи організації дистанційного навчання в освітньому закладі, покаже лише час.

### Список використаних джерел

1. Власенко Л. В. Переваги та недоліки дистанційного навчання. *Професійна підготовка педагога : історичний досвід і виклики сучасності : збірник наукових праць*. Дрогобич : Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічно університету ім. І. Франка, 2013. С. 224-228.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII. URL : <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (дата звернення : 27.12.2021).
3. Інститут обдарованої дитини НАПН України. Результати опитування «Виклики дистанційного навчання». 2020. URL : <http://iod.gov.ua/news.php?readmore=427> (дата звернення : 27.12.2021).
4. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні. Київ : КІП, 2000. 12 с.
5. Концепція розвитку освіти в Україні на період 2015-2025 років (проєкт) URL : [http://osvita.ua/doc/files/news/435/43501/project\\_30102014.doc](http://osvita.ua/doc/files/news/435/43501/project_30102014.doc) (дата звернення : 27.12.2021).
6. Міністерство та Комітет цифрової трансформації України : 40% українських шкіл не мають якісного підключення до інтернету (2020, 4 червня). URL : <https://thedigital.gov.ua/news/40-ukrainskikh-shkil-ne-mayut-yakisnogo-pidklyuchennya-do-internetu> (дата звернення : 27.12.2021).
7. Мусієнко О. Л., Зелінська О. В. Дистанційне навчання у вищій школі : моделі і технології. *Наука в інформаційному просторі* : матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. 29-30 верес. 2011. Донецьк : Біла К. О., 2011. Т. 2. С. 66-72.
8. Шостак У. В. Види педагогічних технологій. *Перспективні розробки науки і техніки – 2010* : матеріали Міжнародної научно-практичної конференції, Польща, 7-15 жовтня 2010. URL : [http://www.rusnauka.com/31\\_PRNT\\_2010/Pedagogica/74052.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/74052.doc.htm) (дата звернення : 27.12.2021).
9. Ткаченко Т. Названа найбільша проблема дистанційного навчання. URL : [https://myc.news.ua/obshchestvo/nazvana\\_samaya\\_bolshaya\\_problemadistantsionnogo\\_obucheniya](https://myc.news.ua/obshchestvo/nazvana_samaya_bolshaya_problemadistantsionnogo_obucheniya) (дата звернення : 27.12.2021).
10. Хассон В. Дж., Вотермен Е. К. Критерії якості дистанційної освіти. *Вища освіта*. 2004. № 1. С. 92-99.

### References

1. Vlasenko, L. V. (2013). Perevahy ta nedoliky dystantsiinoho navchannia [Advantages and disadvantages of distance learning]. In *Profesiina pidhotovka pedahoha : istorychnyi dosvid i vyklyky suchasnosti* [Teacher training: historical experience and modern challenges] (pp. 224-228). Drohobych : Redaktsiino-vydavnychiy viddil Drohobytskoho derzhavnoho pedahohichno universytetu im. I. Franka. [in Ukrainian].
2. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» vid 01.07.2014 № 1556-VII. URL : <http://vzn.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu> (accessed : 27.12.2021) [in Ukrainian].
3. Instytut obdarovanoi dytyny NAPN Ukrainy. Rezultaty opytuvannia «Vyklyky dystantsiinoho navchannia». URL : <http://iod.gov.ua/news.php?readmore=427> (accessed : 27.12.2021) [in Ukrainian].
4. Kontsepsiia rozvytku dystantsiinoi osvity v Ukraini [The concept of distance education development in Ukraine] (2000). Kyiv : KPI [in Ukrainian].
5. Kontsepsiia (2014). Rozvytok osvity v Ukraini na period 2015-2025 rokiv (proekt). URL : [http://osvita.ua/doc/files/news/435/43501/project\\_30102014.doc](http://osvita.ua/doc/files/news/435/43501/project_30102014.doc) (accessed : 27.12.2021) [in Ukrainian].
6. Ministerstvo ta Komitet tsyfrovoy transformatsii Ukrainy : 40% ukrainskykh shkil ne maiut yakisnoho pidkliuchennia do internetu (2020). URL : <https://thedigital.gov.ua/news/40-ukrainskikh-shkil-ne-mayut-yakisnogo-pidklyuchennya-do-internetu> (accessed : 27.12.2021) [in Ukrainian].
7. Musiienko, O. L., & Zelinska, O. V. (2011). Dystantsiine navchannia u vyshchii shkoli : modeli i tekhnolohii [Distance learning in high school: models and technologies]. *Nauka v informatsiinomomu prostori* : mat. VII Mizhnar. nauk.-prakt. konf. [Science in the information space: materials of the VII International scientific-practical conference]. (Vol. 2. pp. 66-72). Doneczk [in Ukrainian].
8. Shostak, U. V. (2010). Vydy pedahohichnykh tekhnolohii [Types of pedagogical technologies]. *Perspektyvnye razrabotky nauky y tekhniky 2010* : materyalu Mezhdunarodnoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy, Polshcha, 7-15 noiabria 2010 [Promising developments of science and technology - 2010 : materials of the International scientific-practical conference]. URL : [http://www.rusnauka.com/31\\_PRNT\\_2010/Pedagogica/74052.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/74052.doc.htm) (accessed : 27.12.2021) [in Polish].
9. Tkachenko, T. Nazvana naibilsha problema dystantsiinoho navchannia [Named the biggest problem of distance learning]. URL : [https://myc.news.ua/obshchestvo/nazvana\\_samaya\\_bolshaya\\_problemadistantsionnogo\\_obucheniya](https://myc.news.ua/obshchestvo/nazvana_samaya_bolshaya_problemadistantsionnogo_obucheniya) (accessed : 27.12.2021) [in Ukrainian].
10. Khasson, V. Dzh., & Votermen, E. K. (2004). Kryterii yakosti dystantsiinoi osvity [Quality criteria for distance education]. *Yyshcha osvita*, 1, 92-99 [in Ukrainian].

УДК: 378-057.4:504

## Теоретичні засади екологічного виховання майбутніх фахівців

**САПОЖНИКОВ Станіслав** – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри інноваційних технологій з педагогіки, психології та соціальної роботи, Університет імені Альфреда Нобеля, вул. Січеславська Набережна, 18, м. Дніпро, 49000, Україна

**SAPOZHNYKOV Stanislav** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Innovative Technologies in Pedagogy, Psychology and Social Work, Alfred Nobel University, 18 Sicheslavskya Naberezhna Str., Dnipro, 49000, Ukraine

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6674-7631>DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-9>

**Анотація.** У публікації обґрунтовано, що сучасна екологічна ситуація змушує по-новому оцінювати вплив господарської діяльності людини на природне середовище і вимагає перегляду багатьох чинників світоглядного методологічного і соціального плану на комплекс «природа-суспільство». Визначено, що однією з ефективних форм розв'язання означених проблем є належним чином модернізована існуюча система екологічної освіти і виховання у всіх закладах освіти. У статті автор, ґрунтуючись на узагальненні наукової і психолого-педагогічної літератури, рекомендує тлумачити екологічне виховання майбутніх фахівців як особистісно орієнтований процес формування екологічної вихованості майбутнього фахівця, який усвідомлює цілі і функції майбутньої професійної діяльності, володіє сучасними технологіями, прийомами планування й управління виробничими процесами, еколого-доцільною структурою діяльності за рахунок інтеграції професійних, загальнонаукових, екологічних, фахово-екологічних знань, умінь і навичок. Співставлення понять «екологічне виховання» та «екологічна вихованість» дає автору підстави розглядати перше поняття як процес, а друге – як результат цього процесу, і визначити екологічну вихованість як моральну якість особистості. Вона характеризується такими показниками, як здатність усвідомлювати духовну і матеріальну цінність природи, як рівень набуття теоретичних і практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини; потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля тощо. У публікації, на підставі узагальнення науково-педагогічної і психолого-педагогічної літератури з урахуванням потреб сучасних реалій, визначено екологічну вихованість як моральну якість особистості, яку характеризують такі показники: здатність усвідомлювати духовну і матеріальну цінність природи для всього суспільства взагалі й окремої особистості зокрема; рівень засвоєння ключових понять, законів, принципів, наукових фактів, які дозволяють визначити оптимальний вплив на навколишнє природне середовище в процесі професійної діяльності і в повсякденному житті; рівень набуття практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини; вміння передбачати можливі наслідки своїх дій та упереджувати негативні впливи на навколишнє природне середовище в усіх видах діяльності; потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля і пропаганда сучасних ідей охорони навколишнього природного середовища; вміння аналізувати екологічну ситуацію; результативність практичної екологічної діяльності.

**Ключові слова:** екологічне виховання, екологічна вихованість, екологічна освіта, навколишнє природне середовище, майбутні фахівці.

### THEORETICAL FUNDAMENTALS OF ENVIRONMENTAL EDUCATION OF FUTURE SPECIALISTS

**Summary.** The paper substantiates that the current environmental situation forces us to re-evaluate the impact of human economic activity on the environment and requires a review of many factors of ideological methodological and social plan for the complex «nature-society». It is determined that one of the effective forms of solving these problems is a properly modernized existing system of environmental education and upbringing in all educational institutions. In the article the author, based on the generalization of scientific, psychological and pedagogical literature, recommends to interpret the environmental education of future professionals as a personality-oriented process of forming the environmental education of future professionals. As a result of environmental education, such a specialist will be aware of the goals and functions of future professional activity, will have modern technologies, techniques for planning and managing production processes, environmentally sound structure of activities through the integration of professional, scientific, environmental, professional knowledge, skills and abilities. The comparison of the concepts of «екологічне виховання» («environmental education») and «екологічна вихованість» («environmental education») gives the author reason to consider the first concept as a process, and the second as a result of this process and to define environmental education as a moral quality of the individual. It is characterized by such indicators as the ability to realize the spiritual

and material value of nature, as the level of acquisition of theoretical and practical knowledge, skills and abilities to assess the impact of human economic activity; the need for active practical activities to improve the environment, etc. The publication, based on the generalization of scientific and pedagogical, psychological and pedagogical literature, taking into account the needs of modern realities, defines environmental education as a moral quality of personality, characterized by the following indicators: ability to understand the spiritual and material value of nature for society in general; the level of assimilation of key concepts, laws, principles, scientific facts that allow to determine the optimal impact on the environment in the process of professional activity and in everyday life; the level of acquisition of practical knowledge, skills and abilities to assess the impact of human economic activity; the ability to anticipate the possible consequences of their actions and prevent negative impacts on the environment in all activities; the need for active practical activities to improve the environment and promote modern ideas of environmental protection; ability to analyse the environmental situation; effectiveness of practical environmental activities.

**Key words:** environmental education, environment, future specialists.

**Актуальність проблеми.** Серед невідкладних проблем соціального, політичного, економічного характеру, якими характеризується розвиток людства у ХХІ столітті, особливо гострою є екологічна. Стихійна діяльність людства як основна природоперетворююча сила виявилася найпотужнішим чинником, який останнім часом набув глобального характеру, і далі ці процеси вже не можуть відбуватися хаотично. Подолання кризової ситуації нині є складовою національної політики переважної більшості країн світу. Одне з провідних завдань цієї політики полягає в застосуванні стратегії формування кардинальних змін у ставленні людини до навколишнього середовища.

Актуальність проблеми екологічного виховання майбутніх фахівців відображена в чинних освітніх законодавчих і нормативно-правових документах, зокрема у Законах України: «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), «Про Основні засади (стратегію) державної екологічної політики на період до 2030 року» (2019); Указі Президента України «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» (2013); Концепції «Нова українська школа» (2017), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018); рамці кваліфікацій Європейського простору вищої освіти (2018) тощо.

Складність екологічних проблем, на фоні політичних та економічних кризових явищ сьогодні в Україні, об'єктивно вимагає розглядати всеохоплююче екологічне виховання як один із найважливіших чинників виживання української нації, переходити від декларувань його пріоритетності до наповнення реальним державно-політичним, соціально-економічним і науково-технологічним змістом. За цих умов формування ідеології національно-державного відродження має включати в себе екологізацію суспільної думки як чинника консолідації суспільства, проведення глибоких реформ, і нехтувати цим неприпустимо. Найважливішою ланкою реалізації загальної мети виховання є всеохоплююча освіта. Система екологічної освіти та виховання є однією з ефективних форм розв'язання екологічних проблем, засобом збереження й розвитку цивілізації, переходу людського суспільства на шлях стійкого розвитку («sustainable development»), необхідною умовою розбудови України.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теоретичні аспекти екологічної освіти та виховання, висвітлені у публікації, склалися під впливом гуманістичних ідей передових мислителів різних епох (Платон,

І. Песталоцці, Я. Коменський, Ж. Ж. Руссо, К. Ушинський) і вітчизняних науковців (Г. Сковорода, В. Вернадський, В. Сухомлинський). Вагомий внесок у теорію і практику екологічної освіти й виховання зробив В. Сухомлинський, педагогічні ідеї якого лише зараз починають усвідомлюватися сучасниками. Ним сформульовані принципи педагогічного керівництва емоційним і раціональним сприйняттям природи. Процес, історія становлення і розвитку екологічної освіти і виховання в Україні були предметом наукових досліджень О. Плахотнік, С. Шмалей, І. Костицької. Сучасна педагогічна наука і практика має вагомий здобутки у теоретичному узагальненні та практичному вирішенні проблем екологічного виховання особистості, зокрема у таких аспектах: історико-педагогічні дослідження екологічної освіти і виховання в Україні (І. Костицька, Н. Шокіна та ін.); теоретичні основи екологічної освіти та виховання (А. Захлебний, І. Зверева, С. Совгіра, І. Суравегіна та ін.); роль освіти і виховання у формуванні екологічної свідомості та культури особистості (О. Дідков); практика екологічного виховання учнів в умовах шкільного і позашкільного освітнього процесу (Г. Білявський, А. Волкова, Г. Пустовіт, С. Скрипник та ін.); екологічне виховання учнів шкіл-інтернатів (Р. Науменко), екологічне виховання майбутніх будівельників (С. Сапожников) тощо.

**Визначення мети та основних завдань дослідження.**

**Метою статті** є обґрунтування теоретичних засад екологічного виховання майбутніх фахівців, здійснення теоретичного аналізу понять «екологічне виховання», «вихованість», «екологічна вихованість», «екологічне виховання майбутніх фахівців». Згідно меті були поставлені такі завдання: обґрунтувати теоретичні засади екологічного виховання майбутніх фахівців, здійснити теоретичний аналіз категоріальних понять «екологічне виховання», «вихованість», «екологічна вихованість», «екологічне виховання майбутніх фахівців».

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Методологічною основою екологічної освіти є розкриття причинно-наслідкових зв'язків, закономірностей і результатів взаємодії суспільства й природи. Це дає можливість зміщувати акценти на застосування осмислених підходів для пізнання загальних законів у рамках екологічної картини світу. Останнім часом екологічна освіта сформувалася як самостійна галузь педагогічної теорії та практики з відповідними законами і закономірностями, принципами, методами, завданнями.



Екологічне виховання як самостійна наукова проблема почала розроблятися наприкінці ХХ ст. Сам термін «екологічне виховання» набув поширення з другої половини 70-х років ХХ ст. Саме у цей період виділяється окремий напрям у педагогіці, пов'язаний з проблемами взаємодії індивіда з природою, формуванням його позитивного ставлення до природи [5, с. 24]. Було створено спеціальні структури для вироблення політики в галузі екологічної освіти: лабораторію екологічної освіти Науково-дослідного Інституту змісту та методів навчання АПН СРСР, робочу групу з освіти й підготовки кадрів при Радянському Комітеті ЮНЕСКО з програм МАБ (1978), спеціальну наукову раду для координації роботи вчених щодо вироблення теоретичних основ екологічної освіти при президії АПН СРСР. До цих структур увійшли спеціалісти різних галузей знань, представники засобів масової інформації, що давало можливість охопити майже всі категорії населення елементами природоохоронної освіти.

Подальша діяльність цих організацій сприяла усвідомленню того, що інформування і навіть окреслювання шляхів виходу з кризового стану є недостатніми для вирішення глобальних екологічних проблем. Необхідно дати людині знання й навчити відповідати за наслідки своєї діяльності. Така позиція зафіксована у заключному акті Хельсінкської конференції з безпеки та співробітництва в Європі у 1975 р., де наголошувалося, що успіх будь-якої політики в галузі навколишнього середовища потребує постійного і ретельного виховання, що передбачає усвідомлення своєї відповідальності всіма групами населення.

Термін «екологічне виховання» сприймається в якості, дещо відмінній від інших термінів, що визначають різноманітні напрями виховання. Усі разом вони становлять єдиний комплексний процес виховання і знаходяться у відношеннях взаємного зв'язку та взаємозалежності. Абсурдно й шкідливо говорити про естетичне виховання, абстрагуючись від трудового, або вести мову про фізичне, відмежовуючись від морального, хоча у нас є фахівці майже з кожного виду виховання.

У науковій літературі термін «екологічне виховання», так само як й екологічна освіта, трактується неоднозначно. Так, зокрема, у Декларації Тбіліської Міжурядової конференції (1977 р.) з питань освіти в галузі навколишнього середовища, екологічне виховання визначене як «психолого-педагогічний процес впливу на людину з метою формування у неї знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної соціальної позиції в галузі охорони природи, раціонального використання природних ресурсів» [2, с. 54].

Екологічне виховання є одним із пріоритетних напрямів у системі виховання, спрямованим на гармонійний розвиток людини, її громадянської свідомості. Тому його не можна розглядати як виокремлену форму виховання. Хоча, безумовно, актуальність і специфічність екологічного виховання вимагають розглядати його як один із найважливіших напрямів загального виховного процесу. Адже жоден із цих різновидів виховання не пов'язаний з рештою такою кількістю зв'язків, як екологічне [5, с. 25].

Пізніше визначення змісту екологічного виховання було розширено. Окрім передачі знань, формування вмінь і навичок доцільного ставлення до природи, було визнано за необхідне формування ціннісного ставлення до природи, розвиток потреб спілкування з нею, турботу про її стан.

У сучасній науково-педагогічній літературі екологічна освіта та виховання трактуються як психолого-педагогічний процес впливу на людину з метою формування у неї знань наукових основ природокористування, необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної соціальної позиції в галузі охорони довкілля, раціонального природокористування й відтворення природних ресурсів.

У працях І. Зверева екологічна освіта розглядається досить широко: як елемент загальної освіти, пов'язаний з оволодінням учнями основ гармонійної взаємодії суспільства і природи. Більш конкретизовано висвітлено суть екологічної освіти в роботах О. Захлебного. На думку автора, методологічні засади екологічної освіти ґрунтуються на ідеї оптимізації взаємодії людини та природи, гармонійного поєднання потреб суспільства із законами природи. У своїх працях він розкриває зміст екологічної освіти в середній школі, обґрунтовує педагогічні умови його реалізації. Науковцем виділено такі основні компоненти змісту природоохоронної освіти:

- 1) система знань про природу, суспільство, принципи природокористування, шляхи оптимізації цієї взаємодії;
- 2) система загальних інтелектуальних і практичних навичок та вмінь природоохоронного характеру;
- 3) досвід навчальної творчої діяльності у вивченні та практичній участі в охороні природного середовища;
- 4) система норм, що виявляються у ціннісно-емоційному ставленні до природного середовища. Педагогічними умовами реалізації екологічної освіти автор називає організацію певної емоційно-вольової діяльності учнів у виборі моральних установок, що відповідають суспільним цілям [5, с. 27].

Сутність поняття «екологічне виховання» науковці розуміють по-різному: як психолого-педагогічний процес впливу на людину (В. Липицький, А. Шевцов, М. Реймерс, Н. Волкова); як процес формування в учнів відповідального ставлення до природи (Л. Лук'янова, В. Лозова, Г. Троцько); як процес становлення та розвитку людини (Т. Нінова) [5].

Узагальнюючи позиції вітчизняних та зарубіжних дослідників, ми констатуємо, що екологічне виховання можна визначити як процес формування відповідального ставлення до природи, яке реалізується в усіх видах діяльності, а його кінцеву мету – як реалізацію екологічної свідомості на особистісному рівні через побудову відповідних моделей поведінки, вироблення активної життєвої позиції особистості в розв'язанні екологічних проблем. Екологічне виховання не обмежується лише набуттям знань та уявлень про природу й умінням гуманно ставитися до неї. Воно містить знання й уявлення людини про себе, власну роль у довкіллі та особисту відповідальність за стан природи,

характер змін у ній, удосконалення шляхів впливу різних форм господарської діяльності.

Грунтуючись на узагальненні наукової, психолого-педагогічної літератури, екологічне виховання майбутніх фахівців ми розуміємо як особистісно орієнтований процес формування екологічної вихованості майбутнього фахівця, який усвідомлює цілі і функції виду власної професійної діяльності, володіє сучасними технологіями, прийомами планування та управління виробничими процесами, еколого-доцільною структурою діяльності за рахунок інтеграції професійних, загальнонаукових, екологічних, фахово-екологічних знань, умінь, навичок.

Якщо в процесі становлення і на перших етапах розвитку системи екологічного виховання його провідною метою було виховання в людини усвідомлення власної причетності до природного довкілля, то на сучасному етапі кінцевою метою екологічного виховання можна вважати формування екологічної свідомості на особистісному рівні через світогляд, формування екологічної культури, а головне, вироблення активної життєвої позиції у розв'язанні екологічних проблем. Таким чином, простежується еволюція поглядів на роль екологічної освіти та виховання: від закликів і гасел щодо необхідності охорони природи й раціонального природокористування та впровадження системи заборонних дій до усвідомлення необхідності формувати норми еколого-моральної поведінки, провідними ознаками якої є свідоме усунення споживацького ставлення до навколишнього природного середовища.

Сьогодні, коли подолання світової екологічної кризи є одним із провідних завдань людства, екологічне виховання молодого покоління визначається як проблема глобального значення. Такий статус освітянської справи в галузі навколишнього природного середовища у 1987 році зафіксовано в міжнародній стратегії дій з екологічної освіти на період до 2000 р., яку було визначено на міжнародному конгресі (Москва, 1987 р.), присвяченому актуальним питанням освіти та підготовки кадрів у галузі навколишнього середовища.

Прикладом органічної єдності навчання основам екології та екологічного виховання у вітчизняній науці є педагогічний досвід В. Сухомлинського [6]. Екологізм його педагогічних ідей лише нині почав усвідомлюватися сучасниками. Видатним педагогом сформульовано принципи педагогічного керівництва емоційним і раціональним сприйняттям природи. На його думку, людина, як він неодноразово підкреслював, була й залишається «дитям природи». Її «спорідненість» із природою необхідно використовувати в процесі виховання, що не тільки збагатить дітей природничо-науковими знаннями, а й залучить до духовної культури, стимулюючи розумовий розвиток [6]. Природа, в розумінні В. Сухомлинського, – це не просто тло для успішного навчання й виховання дітей, не лише допоміжний засіб впливу, а природне джерело життя, основа радості людського буття.

У вітчизняній педагогіці екологічна освіта розглядається як «психолого-педагогічний процес впливу на людину, метою якого є формування теоретичного рівня екологічної свідомості, що у систематизованому

вигляді відображає різноманітні сторони єдності світу, закономірності діалектичної єдності суспільства й природи, певних знань та практичних навичок раціонального природокористування» [5, с. 30].

Розробка загальної стратегії екологічної освіти та охорони природи, координація зусиль різних держав у цій сфері здійснюються на рівні Організації Об'єднаних Націй з питань освіти, науки та культури – ЮНЕСКО. Понад п'ять десятиліть тому, у 1949 р., вона була ініціатором проведення Першої, а в 1955 р. – Другої міжнародної науково-технічної конференції з охорони природи. Науковці, державні та політичні діячі, визначаючи важливу роль науки в ефективному вирішенні проблем природного середовища, акцентували увагу на необхідності кардинальних змін у ставленні людини до природи. Одне з цільних місць у цьому процесі відводилося педагогу, його впливу на широкі верстви населення.

Кардинальні зміни щодо розуміння глобального характеру екологічної освіти почали відбуватися після Стокгольмської конференції з навколишнього середовища (1975 р.), коли фахівцями ЮНЕСКО та ЮНЕП було створено міжнародну програму в галузі охорони навколишнього середовища. Саме тоді екологічну освіту почали трактувати як неперервний процес засвоєння людиною систематизованих знань, умінь і навичок формування не тільки відповідального ставлення до навколишнього природного середовища, але й загальної екологічної культури.

Сам по собі той факт, що нарешті на екологічну освіту звернули увагу, виявився реакцією суспільства на загострення екологічної ситуації, яка може мати виключно трагічні перспективи [5, с. 33].

У зарубіжній літературі досить поширеним є термін «освіта в галузі навколишнього середовища», що включає в себе екологічну освіту та виховання. Її головний зміст – свідомий планомірний неперервний процес оволодіння людиною знань про природне середовище упродовж усього життя, метою якого є усвідомлення основних характеристик життєвого середовища людини, ставлення до нього, на основі чого людина прагне до збереження й покращення середовища з метою забезпечення існування людського роду нині і в майбутньому [5, с. 34].

За результатами аналізу наукових праць із проблем екологічної освіти та виховання можна зробити висновок, що не існує прямої залежності між обсягом екологічних знань і формуванням відповідних рис особистості. Однією з головних причин низької ефективності традиційної системи екологічного виховання майбутніх фахівців, на наш погляд, є суперечність, що виникає між неусвідомлюваним, негативним, байдужим ставленням до світу природи, низьким рівнем екологічної вихованості майбутніх спеціалістів будівельного профілю, з одного боку, та необхідністю бачення ними сучасних взаємовідносин між природою та людиною, формування вміння оцінювати і прогнозувати наслідки втручання людини у навколишнє природне середовище, здійснення заходів щодо оздоровлення природи та самої людини – з іншого боку. Розв'язання цієї суперечності можна здійснити різними шляхами.

У деяких західних університетах упроваджується самостійна дисципліна – соціальна екологія, що ґрунтується на системному підході до соціальних і, власне, екологічних проблем. Її основні методичні основи базуються на тому, що концепція нашої тотальної влади над природою є хибною. Шкода, нанесена природі антропогенною діяльністю, є одночасно ударом по самій людині. Звідси актуалізується питання про рівень екологічної культури – один із найважливіших показників ступеню духовності й моральності як особистості, так суспільства в цілому [5, с. 34].

Разом із тим, педагогічна теорія і практика показали, що екологічна освіта має три основних напрями: засвоєння та розвиток природничо-наукових і технічних знань про взаємодію суспільства й природи; розвиток екологічної свідомості, формування ціннісного ставлення до світу людей і природи; розвиток потреби у спілкуванні з природою, бажання і вміння зберігати та примножувати її багатства.

Вивчення проблем екологічної освіти в Україні актуалізується з кінця ХХ ст. Серед прогресивних тенденцій відзначено такі:

- визначення принципу міждисциплінарності й комплексного розкриття проблем охорони природи;
- взаємозв'язок теоретичних знань із практичною діяльністю учнів з охорони природи;
- концентрація екологічного змісту не тільки у фундаментальних, а й у спеціальних узагальнюючих темах та інтегрованих курсах, що розкривають взаємодію суспільства і природи;
- поєднання аудиторних занять із безпосередніми контактами з природою у формі екскурсій, трудових екологічних практикумів, польових таборів;
- використання проблемних методів навчання у вигляді ролевих ігор, екологічних клубів, поєднання різноманітних форм позакласної роботи.

У педагогічних дослідженнях, що проводилися з 70-х років ХХ ст. (І. Зверев, О. Захлебний, Н. Пустовіт, І. Суравєгіна), було визначено мету, завдання та зміст навчально-виховної роботи з охорони навколишнього природного середовища, й відповідно до них розроблено концепцію екологічної освіти.

Вихідними положеннями екологічної освіти було визнано: актуалізацію екологічних стосунків у системі соціальних стосунків і зростання ролі відповідального ставлення індивіда до природи, зумовленого опорою на моральні й правові принципи природокористування; відповідальність за збереження природи як мету й результат екологічної освіти, визначеної на початку 80-х років ХХ ст. як новий напрям педагогіки у дошкільних навчальних закладах, закладах загальної середньої освіти, професійно-технічних навчальних закладах, закладах вищої освіти та інших навчально-виховних установах; надання екологічній освіті статусу загальнодержавної політики; створення й розвиток системи екологічної освіти у зв'язку з необхідністю зміни застарілих понять та уявлень про невичерпність природних багатств і необмежені можливості біосфери до самовідновлення й самоочищення; подолання споживчого підходу, пов'язаного зі зневагою до суспільних потреб і майбутнього стану природи; визначення

підсистем екологічної освіти у загальноосвітній школі (екологічна освіта у вивченні окремих предметів, екологічна освіта на міждисциплінарному рівні, екологічна освіта в процесі поглибленого й диференційованого навчання, екологічна освіта в позаурочній і позакласній роботі, принципи екологічної освіти) [5, с. 35].

Серед завдань екологічної освіти виділено: засвоєння провідних ідей, основних екологічних понять, на базі яких досягається оптимальний вплив людини на природу відповідно до її законів; розуміння різнобічної цінності природи як єдиного джерела розвитку виробництва і культури; оволодіння прикладними знаннями, вміннями та практичними навичками раціонального природокористування; розвиток спроможності оцінювати стан навколишнього середовища, приймати правильні рішення і не допускати негативного впливу на природу в суспільно-трудова діяльності; свідоме дотримання норм, що виключають нанесення шкоди природі, забруднення і руйнацію природного середовища; розвиток духовної потреби людини спілкуватися з природою, усвідомлення впливу, що облагороджує її бажання пізнати закономірності природи; активізація діяльності з метою поліпшення природного і культивованого середовища, нетерпиме ставлення до дій людини, яка шкодить природі; пропаганда природоохоронних ідей [5, с. 36].

Слід зазначити, що на сучасному етапі розвитку людства переважна більшість завдань екологічної освіти та виховання, визначених видатними науковцями, ще досі не вирішена. Загалом ми підтримуємо обидва підходи до визначення кола завдань, але у контексті нашого дослідження, відповідно до вимог сучасного навчально-виховного процесу підготовки фахівців-будівельників, окреслені завдання мають бути націлені на розвиток позитивної мотивації студентів до навчання шляхом їх заохочення до самостійної пізнавальної діяльності.

Дещо відмінний підхід до визначення завдань екологічного виховання пропонує О. Захлебний. Він акцентує увагу на формуванні переконання в необхідності здійснення природоохоронної діяльності, бережливого ставлення до природного середовища як основи подальшого прогресивного розвитку цивілізації на Землі. Звертаючись до громадської свідомості учнів, він спрямовує зусилля педагогів на розвиток у школярів розуміння важливості позитивного вирішення проблем охорони природи, зумовленого суспільно-політичною метою і соціально-економічними можливостями суспільства; формування громадської відповідальності за рішення, які приймаються, і за дії по відношенню до природного середовища в усіх видах суспільно-трудова діяльності [5, с. 37].

Загальним завданням екологічної освіти С. Дерябо і В. Ясвін вважають формування екологічної свідомості особистості. Воно конкретизується на рівні трьох основних завдань екологічної освіти: 1) формування адекватних екологічних уявлень; 2) формування ставлення до природи; 3) формування системи умінь і навичок (технологій) взаємодії з природою [1, с. 14].

Ми вважаємо, що після вирішення загальних завдань екологічної освіти, які визначили С. Дерябо і В. Ясвін, слід перейти до наступного етапу екологічного виховання. А саме до формування у майбутніх

будівельників переконань у необхідності природоохоронної діяльності, оскільки такі переконання ґрунтуються на міцних знаннях, що тісно переплітаються з волею, становлять зміст мотивів діяльності, справляють істотний вплив на мислення та дії, внутрішньо зумовлюють лінію поведінки, формують установки людини.

Аналіз сучасного стану екологічного виховання свідчить про високий рівень наукової обґрунтованості проблеми і, разом із тим, про необхідність створення інноваційної системи екологічної освіти та виховання, основними напрямками якої є:

- екологізація змісту навчальних дисциплін, актуалізація в них проблеми збереження природного середовища, в якому ми живемо і без якого наше існування апіорі є неможливим;

- комплексне висвітлення проблем у наукових і науково-популярних виданнях, періодичній пресі, телебаченні, мережі інтернет, соціальних мережах, що буде сприяти формуванню дбайливого ставлення до природи та усвідомленню її цінності;

- формування цілісного уявлення про взаємодію суспільства і природи як основи світогляду особистості.

Слід зазначити, що увага до екологічної освіти посилювалася тим швидше, чим скоріше відбувалося усвідомлення незворотності екологічних змін у навколишньому природному середовищі, руйнування традиційних поглядів на вичерпність природних ресурсів, акцентування суспільної уваги на необхідності формування свідомого ставлення згідно з вимогами моралі й закону щодо навколишнього природного середовища.

Сучасна екологічна ситуація змушує по-новому оцінювати вплив господарської діяльності людини на природне середовище і вимагає перегляду багатьох чинників світоглядного, методологічного і соціального плану на комплекс природа-суспільство.

На сучасному етапі розвитку суспільства екологічна освіта має ґрунтуватися на єдності теоретичного й виробничого навчання, навчальної та позанавчальної діяльності. Особливо важливим є таке поєднання у системі професійної освіти. На думку Л. Лук'янової, вивчення професійно-технічного та загальноосвітнього циклів повинно базуватися на впровадженні в кожному навчальному закладі комплексної програми неперервної екологічної підготовки. Така програма з кожної групи професій має відповідати принципам неперервності, міждисциплінарності, визначати екологічно вагомі елементи програмного матеріалу з кожного навчального предмету [4].

Важливою подією на початку 90-х років ХХ ст. було створення нового підходу до екологічної освіти, згідно з яким екологічна освіта почала розглядатися не як частина загальної освіти, а як нова мета сучасного освітнього процесу, єдиний можливий засіб збереження і розвитку людини та продовження людської цивілізації [5, с. 38].

З таким підходом ми погоджуємося, але вважаємо, що оптимальних результатів у здійсненні екологічного виховання майбутніх фахівців можна домогтися за умов комплексного підходу до його реалізації, який передбачає врахування конкретних педагогічних умов для розвитку певних якостей особистості майбутнього

фахівця та науково-методичного забезпечення для створення таких умов.

Узагальнюючи вищезначене, можна охарактеризувати основні підходи:

- підхід, коли викладач виступає реалізатором, а за певних умов – ініціатором досягнення цілей екологічного виховання, при цьому він виконує роль координатора самостійної пізнавальної, творчої діяльності студента;

- комплексний підхід, що передбачає чітке й усебічне змістове, психолого-педагогічне, методичне, дидактичне забезпечення процесу екологічного виховання студентів.

Водночас ми вважаємо, що одним із найбільш вагомих і суттєвих чинників у вирішенні зазначеної проблеми є організація самостійної пізнавальної діяльності студентів за рахунок використання навчального часу, відведеного на самостійне вивчення навчальних дисциплін.

Для пошуків нових ефективних шляхів удосконалення екологічного виховання майбутніх фахівців нами було здійснено аналіз існуючого досвіду екологічного виховання за кордоном. Слід зазначити, що вітчизняні вчені також акцентували увагу на цьому питанні.

Так, особливості екологічної освіти в школах розвинутих країн світу стали предметом наукових розвідок І. Костицької, Г. Марченко, Я. Полякової, І. Рудьківської, В. Червонецького, М. Швед. Науковці визначили, що головними напрямками освітньої політики розвинутих країн світу є демократизація і гуманізація освіти; поєднання ролі держави та громадської і приватної ініціативи; свобода вибору вчителями методів і засобів навчання; увага до матеріального забезпечення реалізації освіти, залучення до освітніх потреб сучасних досягнень науки і техніки (комп'ютерної техніки, відеозапису, телебачення тощо); зацікавленість економічної сфери (концернів, фірм, трестів) у вдосконаленні освіти (створенні освітніх фондів і програм Форда, Карнегі, Сороса тощо); координація діяльності освітніх закладів із релігійними, культурно-мистецькими та іншими громадськими об'єднаннями; дотримання всіма ланками освітньої системи встановлених у державі норм законодавства, а також шанування історичних національних традицій. Дослідниками зарубіжного досвіду виявлено тенденції, характерні для екологічної освіти і виховання у зарубіжних країнах: недостатнє усвідомлення людиною її взаємозв'язку з природою є основною причиною погіршення наявного критичного стану природного середовища; зміщення акцентів екологічної освіти і виховання у площину практичної реалізації.

Провідні науковці відзначають, що підвищення екологічної грамотності населення у більшості держав здійснюється в системі формальної (школи, коледжі, університети, курси підвищення кваліфікації) та неформальної освіти (установи, що забезпечують екологічну підготовку на громадських засадах: громадські рухи, клуби, фонди, національні парки, музеї, засоби масової інформації тощо). Як особливу категорію виділено спеціальні форми екологічної освіти для працівників охоронних територій (курси персоналу, освітні центри). Природоохоронну та позашкільну діяльність учнів середніх шкіл у Великій Британії забезпечують

природоохоронні табори, шкільні екологічні клуби, центри вивчення навколишнього середовища, молодіжні секції наукових товариств, діяльність окремих груп ентузіастів, громадських, релігійних, політичних, молодіжних об'єднань, які організують свою діяльність згідно з сучасною міжнародною концепцією екологічного виховання молоді [5].

Так, В. Червонецький звертає увагу на те, що західні педагоги, визначаючи екологічну освіту як процес засвоєння цінностей і понять, спрямованих на формування умінь і відносин, потрібних для розуміння й оцінки взаємозв'язків між людьми, їх культурою та навколишнім природним середовищем, підкреслюють важливість розвитку в учнів умінь приймати екологічно відповідальні рішення, усвідомлення відповідної «культури поведінки» у навколишньому середовищі та ставлення до нього, що виходить з відповідальності перед суспільством» [7, с. 84]. Серед головних завдань наголошується на сприянні осмисленню життєвої значущості навколишнього середовища для кожної людини та людства загалом і необхідності розв'язання екологічних проблем; вихованні почуття відповідальності за якість навколишнього середовища, в якому живемо; забезпеченні можливості набувати знання, досвід і вміння, необхідні для охорони та поліпшення навколишнього середовища [7; с. 85].

Суттєвий інтерес для нашого дослідження становлять наукові здобутки М. Швед [8], де визначено, що метою природоохоронної освіти в зарубіжних країнах є виховання особистості, її любові до природи, живих організмів, громадської відповідальності за їх стан. Така установка відображена в програмах загальноосвітніх шкіл Швеції, де відзначено, що обов'язок школи – докласти всіх зусиль, щоб пробудити в учнів, як майбутніх громадян, почуття відповідальності й обов'язку, щоб запобігти знищенню навколишнього середовища та створити здорове середовище для себе і майбутніх поколінь.

Провідними принципами екологічної освіти і виховання за кордоном є такі: навколишнє середовище – це природна й антропогенна цілісність в екологічному, політичному, економічному, культурному, правовому й естетичному аспектах; природоохоронна освіта, що охоплює шкільну та позашкільну діяльність і є безперервною; міждисциплінарний характер екологічної освіти; активна участь у розв'язанні проблем охорони навколишнього середовища; регіональний і глобальний підходи до розгляду проблем навколишнього середовища; обов'язковість урахування проблем виробництва та народонаселення під час аналізу проблем екології; розгляд питань охорони навколишнього середовища з погляду локального, державного і міжнародного співробітництва [5; с. 40].

Вивчаючи підходи до змісту екологічного виховання у Бельгії (курс екології інтегрований з програмами загальноосвітніх і спецдисциплін), дослідниця відмітила, що у вивченні будь-якої дисципліни викладачі акцентують увагу на екологічній проблематиці. У позанавчальний час представниками державних екологічних служб проводяться практичні заняття з проблем захисту навколишнього середовища, аналізуються конкретні випадки екологічних порушень, їх наслідки та шляхи усунення, правова відповідальність.

У більшості країн екологічна освіта та виховання здійснюються на міжпредметній основі, внаслідок чого потреби до екологічної підготовки учнів реалізуються крізь увесь зміст навчання та виховання. Так, у США вимоги до міжпредметного характеру екологічної освіти відображені у відповідних нормативно-правових документах про освіту. У практиці американських шкіл міжпредметність екологічної освіти закладено у навчальні програми. Інформація з охорони природи є в усіх предметах шкільного курсу, вона пов'язана з природничими та гуманітарними предметами й передбачає інтеграцію навчальних програм з екологічною освітою, що охоплює всі періоди навчання – від дитячого садка до випускного 12-го класу [5, с. 41]. Характерним для екологічної освіти ФРН було поєднання основ екології зі спеціалізацією конкретних навчальних закладів [5, с. 41].

Провідне місце у формуванні в учнів розуміння наукової картини світу, спонуканні їх до пізнання природи та проблем, які призвели до екологічного колапсу, передова педагогічна думка відводить пошуку шляхів виходу з екологічної кризи та запобіганню повторення подібного у майбутньому. Британські педагоги вважають за необхідне формувати в учнів знання про традиції й особливості взаємодії з природою в різних регіонах країни, знайомити їх зі своєрідністю кліматичних умов, ландшафтів, рослинного і тваринного світу, превентивних засобів щодо руйнування природного довкілля та збереження його біорозмаїття. Значна увага приділяється розкриттю взаємозв'язків між людиною та довкіллям, сутності екологічних принципів. На їх думку, такий підхід не тільки розширює екологічні знання учнів, а й виховує, збагачує духовно, дозволяє сформулювати погляд на навколишнє природне середовище як на особистісну цінність. Автори Національного навчального плану Великої Британії підкреслюють, що навчальним закладам слід зосередити увагу на формуванні цінностей (особистість, суспільство, міжособистісні стосунки і навколишнє середовище), визначених на Національному форумі з аксіологічних проблем у системі освіти та в суспільстві (National Forum for Values in Education and the Community, May 1997).

Результати досліджень Міжнародного інституту з проблем навколишнього середовища свідчать, що зарубіжні фахівці приділяють значну увагу створенню навчальних програм з екологічної освіти і виховання. Деякі з них присвячені проблемам використання природних ресурсів, що є характерним для традиційного підходу, який визначається як «охорона природи». Проте визначення «природоохоронні», на наш погляд, ще не забезпечує міжгалузевої спрямованості навчання, розв'язання конкретних проблем та організацію колективної діяльності в галузі навколишнього середовища. Програмами передбачене поетапне вивчення екологічних проблем: уведення курсу з проблем навколишнього середовища, який базується на принципі міжпредметності, є коротким оглядом основ екології та систематики; впровадження інтенсивних курсів або міні-курсів, які проводяться під час конференцій, семінарів або колоквиумів. Вищезазначені програми демонструють наявність різноманітних шляхів у вивченні проблем навколишнього середовища за кордоном.

У нашій роботі отримали розвиток положення французьких фахівців щодо умов здійснення екологічної освіти [5, с.45]: спеціалісти як технічних, так і гуманітарних дисциплін мають розробити та апробувати власні навчальні програми; навчання за своїм змістом і формою має попереджувати можливу екологічну небезпеку; різними формами навчання слід охоплювати осіб, відповідальних за прийняття рішень (керівників і безпосередніх виконавців); навчальні програми мають включати питання, які б переконливо свідчили про можливість і припустимі норми втручання у природне середовище; екологічна освіта і виховання мають бути спрямовані на відтворення гармонійних систем.

Ми також звернули увагу на виключне значення організації практичної підготовки майбутніх фахівців, зокрема формування пошукових умінь та навичок вирішувати екологічні проблеми, залучення студентів до розробки конкретних проєктів і проведення відповідних досліджень, активізацію самостійної пізнавальної діяльності. Пошукові дії формують комплекс інтелектуальних та практичних умінь і навичок: виявлення проблеми, збір, систематизація й аналіз матеріалів із питань охорони навколишнього природного середовища, вироблення плану конкретних дій, їх оцінка.

На основі узагальнень ми обґрунтовуємо висновок про те, що пошукові інтелектуальні вміння і навички в екологічному вихованні повинні бути спрямовані на оволодіння учнями методами наукових досліджень. Цей підхід нами використано під час організації самостійної пізнавальної діяльності, виконання курсових та дипломних проєктів.

У багатьох країнах (США, Канада, Великобританія, Швеція, Німеччина) для підвищення рівня екологічної вихованості тих, хто навчається, широко використовують різноманітні методи, форми та засоби навчання: бесіди, диспути, рольові ігри, драматизації, досліді і практикуми. Бесіди застосовують для активізації діяльності школярів і студентів, підвищення рівня засвоєння знань. Рольові ігри та соціодрами, пантоміми спрямовують на розвиток умінь аналізувати власну діяльність у природі [5]. Використовують можливості позакласних (позааудиторних) форм роботи: екологічні клуби (організують для формування навичок роботи в колективі, розвитку вміння порівнювати, вивчати і розв'язувати проблеми охорони природи на місцевому, регіональному та глобальному рівнях), «кемпінги» (своєрідні лабораторії з охорони природи), екскурсії, вечори, вікторини, конкурси, конференції [5]. У школах Великої Британії ведеться різноманітна практична робота природоохоронного характеру: розчищення засмічених територій, посадка дерев, організація гніздовищ для птахів; екскурсії з етно-екологічною спрямованістю до музеїв, ботанічних садів, національних парків, садово-паркових або рекреаційних зон тощо; виконання учнями різноманітних творчих і дослідницьких проєктів, пов'язаних із вивченням екологічних аспектів природоохоронної діяльності, практичної роботи, що передбачає участь школярів у збереженні, реконструкції та створенні ландшафтів, догляд за свійськими та окремими видами диких рослин і тварин. Завдяки участі у різноманітній діяльності учні навчаються використовувати набуті екологічні знання та досвід. До того

ж морально-правові настанови є основоположними у діяльності молоді з вивчення і захисту довкілля [5].

Значна увага приділяється виконанню учнями дослідницьких проєктів, що передбачає використання ними дослідних методів: спостереження, збирання та систематизація фактичного матеріалу, аналіз, синтез, узагальнення, екстраполяція, висновки. Тобто, навчальний процес перетворюється на «акт відкриття» нового, що підвищує інтерес до навчання, проблем довкілля, які відображаються в його змісті. У контексті нашого дослідження виконання дослідницьких проєктів забезпечує можливість інтелектуальної й соціальної самореалізації студента, стимулює до подальшого оволодіння знаннями, вміннями та навичками з захисту навколишнього середовища, сприяє підвищенню рівня екологічної вихованості.

Наведений вище аналіз історичного розвитку екологічної освіти переконує в тому, що світова педагогічна практика виробила ряд визначень, в яких науково обґрунтовуються і конкретизуються поняття і категорії, які визначають об'єкти і предмети екологічної освіти, характеристики педагогічного впливу, особливості процесів і результат внутрішніх особистісних перетворень.

Зіставлення понять екологічного виховання та екологічної вихованості дає нам підстави досліджувати як процес, так і результат цього процесу.

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо екологічну вихованість як результат систематичного цілеспрямованого впливу на особистість, що виявляється у сформованості особистості з визначеними якостями, зокрема визначеністю ідеалів, переконань, цінностей, готовності до дій природоохоронного (екологічного) спрямування.

**Висновки.** Проведений теоретичний аналіз, узагальнення науково-педагогічної та психолого-педагогічної літератури, врахування потреб сучасних реалій дали нам можливість визначити екологічну вихованість як моральну якість особистості, а також стверджувати, що показниками екологічної вихованості є: здатність усвідомлювати духовну і матеріальну цінність природи для всього суспільства взагалі й окремої особистості зокрема; рівень засвоєння ключових понять, законів, принципів, наукових фактів, що дозволяють визначити оптимальний вплив на навколишнє середовище в процесі професійної діяльності та у повсякденному житті; рівень набуття практичних знань, умінь і навичок оцінювати вплив господарської діяльності людини; вміння передбачати можливі наслідки своїх дій та упереджувати негативні впливи на навколишнє середовище в усіх видах діяльності; потреба в активній практичній діяльності щодо покращення стану довкілля та пропаганда сучасних ідей охорони навколишнього природного середовища; вміння аналізувати екологічну ситуацію; результативність практичної екологічної діяльності; прагнення до професійного самовдосконалення та самопізнання.

Підвищення рівня екологічної вихованості студентів під час оволодіння професійними знаннями та вміннями в умовах сучасних закладів вищої освіти вимагає внесення коректив у зміст навчання і виховання, шляхом упровадження інноваційних методів та організаційних форм.

### Список використаних джерел

1. Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая педагогика и психология. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 480 с.
2. Зверев И. Д. Проблемы охраны окружающей среды в средней общеобразовательной школе. *Материалы межправительственной конференции по образованию в области окружающей среды*. М., 1979. С. 116.
3. Лозовська І. М. Екологічне виховання старшокласників у процесі профільного навчання в ліцеї-інтернаті : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Луцьк, 2018. 281 с.
4. Лук'янова Л. Б. Формування екологічної культури учнів ПТУ в процесі вивчення предметів професійно-технічного циклу : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 1994. 22 с.
5. Сапожников С. В. Екологічне виховання студентів вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації будівельного профілю : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Херсон, 2006. 215 с.
6. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. У 5 т. Київ : «Рад. школа», 1977.
7. Червонецкий В. В. Экологическое образование в школах развитых стран мира. М., 1992. 95 с.
8. Швед М. С. Екологічна едукатія за кордоном і в Україні. Львів : Світ, 1997. 105 с.
9. Hlushak, O. M., Semenyaka, S. O., Proshkin, V. V., Sapozhnykov, S. V., Lytvyn, O. S.. The usage of digital technologies in the university training of future bachelors (having been based on the data of mathematical subjects). *Ceur workshop proceedings*. Vol. 2643. P. 210-224. URL : <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121> (дата звернення : 28.12.2021).

### References

1. Deryabo, S. D., & Yasvin, V. A. (1996). *Ekologicheskaya pedagogika i psikhologiya* [Environmental Pedagogy and Psychology]. Rostov-na-Donu : Feniks [in Russian].
2. Zverev, I. D. (1979). *Problemy okhrany okruzhayushhej sredy v srednej obshheobrazovatelnoj shkole* [Problems of environmental protection in secondary school] : *Materialy mezhpriavitel stvennoj konferenczii po obrazovaniyu v oblasti okruzhayushhej sredy* [Proceedings of the Intergovernmental Conference on Environmental Education]. Moskva. 116 [in Russian].
3. Lozovska, I. M. (2018). *Ekolohichne vykhovannia starshoklasnykiv u protsesi profilnoho navchannia v litsei-internati* [Ecological education of high school students in the process of specialized education in the boarding lyceum]. (Candidate's thesis). Lutsk [in Ukrainian].
4. Lukianova, L. B. (1994). *Formuvannia ekolohichnoi kultury uchniv PTU v protsesi vyvchennia predmetiv profesiino-tekhnichnoho tsyклу* [Formation of ecological culture of vocational school students in the process of studying subjects of professional and technical cycle]. (Extended abstract of candidate's thesis). Kyiv [in Ukrainian].
5. Sapozhnykov, S. V. (2006). *Ekolohichne vykhovannia studentiv vyshchyykh navchalnykh zakladiv I-II rivniv akredytatsii budivelnogo profilu* [Ecological education of students of higher educational institutions of the I-II levels of accreditation of construction profile]. (Candidate's thesis). Kherson [in Ukrainian].
6. Sukhomlynskyi, V. O. (1977). *Vybrani tvory u 5 t.* [Selected works in 5 volumes] (Vols. 1-5). Kyiv : «Rad. Shkola» [in Ukrainian].
7. Chervoneckij, V. V. (1992). *Ekologicheskoe obrazovanie v shkolakh razvity`kh stran mira* [Environmental education in schools of developed countries] : Moskva [in Russian].
8. Shved, M. S. (1997). *Ekolohichna edukatsiia za kordonom i v Ukraini* [Environmental education abroad and in Ukraine]. Lviv : Svit [in Ukrainian].
9. Hlushak, O. M., Semenyaka, S. O., Proshkin, V. V., Sapozhnykov, S. V., & Lytvyn, O. S. The usage of digital technologies in the university training of future bachelors (having been based on the data of mathematical subjects). *Ceur workshop proceedings*, 2643, 210-224. URL : <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57218488121> (accessed : 28.12.2021) [in Ukrainian].

УДК: 37.035:172.15

## Підготовка вчителів до діяльності з національно-патріотичного виховання учнів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти

**ШИНКАРЕНКО В'ячеслав** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри дошкільної та початкової освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0929-9160>

**МІРОШНИЧЕНКО Андрій** – кандидат філософських наук, доцент кафедри управління інформаційно-освітніми проектами, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради, вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9973-018X>

DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-10>

**SHYNKARENKO Vyacheslav** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Preschool and Primary Education, Municipal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**MIROSHNYCHENKO Andrii** – Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Information and Educational Projects Management, Communal Institution of Higher Education «Dnipro Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council, 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** У статті розглядається одна з важливих проблем підготовки вчителів до діяльності з національно-патріотичного виховання учнів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти. Основна увага звертається на громадянсько-патріотичне виховання молоді, адже сьогодні воно набуває особливої актуальності з низки причин: зростає рівень інформаційності молодого покоління, процеси демократизації та прояв багатопартійної системи створюють певні труднощі у розумінні молодим поколінням сутності патріотизму та громадянського обов'язку. Визначено та обґрунтовано педагогічні умови задля досягнення поставленої мети: формування позитивної мотивації вчителів для здійснення патріотичного виховання учнів (ця умова передбачає розвиток у вчителів інтересу до патріотичної проблематики, сприйняття ними патріотичних якостей як професійно значущих), а також формування у них ставлення до патріотизму як соціально-моральної цінності; реалізація додаткової освіти в аспекті патріотичного виховання (для реалізації цієї умови потрібні проектування та апробація додаткових професійних програм підвищення кваліфікації, розрахованих на студентів старших курсів); активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці вчителів до патріотичного виховання учнів. У статті визначено необхідні інформаційні ресурси з патріотичного виховання, з якими потрібно ознайомити вчителів. Обґрунтовано можливості їх застосування у практиці виховної діяльності: бази даних та архіви історичних документів; технології та сервіси для створення інтерактивних проектів; тематичні сайти; інтерактивні презентації; віртуальні тури і віртуальні музеї; web-квести тощо. Висвітлено напрямки роботи нашого авторського семінару-практикуму для вчителів, спрямованого на опанування сутності, змісту, форм, засобів і методів патріотичного виховання. Семінар-практикум для вчителів «Теорія і методика патріотичного виховання учнів», спрямований на розв'язання таких завдань: формування поваги до таких цінностей як справедливість, повага до старших, відповідальність, чесність; утвердження гуманістичної моралі; створення сприятливих умов для самореалізації учнів відповідно до їх можливостей та інтересів; формування шанобливого і толерантного ставлення до інших традицій та культур; утвердження почуття патріотизму й відчуття належності до українського народу та рідної землі; формування відповідальності й соціальної активності учнів; вміння бути демократичним і готовим до участі у процесах самоврядування; формування фізичної та психологічної готовності учнів до конституційного й громадянського обов'язку перед Державою; розвиток мотивації учнів до військової служби; формування правової та політичної культури; утвердження поваги до законодавства, Конституції України, державної мови і державної символіки.

**Ключові слова:** вчителі, національно-патріотичне виховання, учні, освітній процес, заклади загальної середньої освіти.



## PREPARATION OF TEACHERS FOR ACTIVITIES ON NATIONAL-PATRIOTIC EDUCATION OF STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION INSTITUTIONS

**Summary.** The article considers one of the important problems of preparing teachers for the activities of national-patriotic education of students in the educational process of general secondary education. The main focus is on civic and patriotic education of young people, because today it is especially relevant for a number of reasons: the level of information of the younger generation is growing, democratization processes and multi-party system create some difficulties for young people to understand patriotism and civic duty. The pedagogical conditions for achieving this goal are defined and substantiated: formation of positive motivation of teachers for patriotic education of students (this condition involves the development of teachers' interest in patriotic issues, their perception of patriotic qualities as professionally significant), and their attitude to patriotism as; implementation of additional education in the aspect of patriotic education (this condition requires the design and testing of additional professional training programs designed for senior students); active use of information and communication technologies in preparing teachers for patriotic education of students. The article identifies the necessary information resources on patriotic education with which teachers should be acquainted. Possibilities of their application in the practice of educational activity are substantiated: databases and banks of historical documents; technologies and services for creating interactive projects; thematic sites; interactive presentations; virtual tours and virtual museums; web-quests, etc. Educational directions of our author's workshop for teachers aimed at mastering the essence, content, forms, means and methods of patriotic education. Workshop for teachers «Theory and methods of patriotic education of students», aimed at solving the following tasks: the formation of respect for such values as justice, respect for elders, responsibility, honesty; assertion of humanistic morality; creating favorable conditions for self-realization of students in accordance with their abilities and interests; formation of respectful and tolerant attitude to other traditions and cultures; affirming a sense of patriotism and a sense of belonging to the Ukrainian people and homeland; formation of responsibility and social activity of students; ability to be democratic and ready to participate in self-government processes; formation of physical and psychological readiness of students for constitutional and civic duty to the State; development of students' motivation for military service; formation of legal and political culture; affirmation of respect for the legislation, the Constitution of Ukraine, the state language and state symbols.

**Key words:** teachers, national-patriotic education, students, educational process, general secondary education institutions.

**Вступ.** У педагогіці, як і в будь-якій іншій науці, є чимало методів навчання й виховання, але життя висуває нові проблеми, вимагаючи адекватних підходів та їх реалізації. У сучасному суспільстві національно-патріотичне виховання молоді набуває особливої актуальності з ряду причин: зростає рівень інформаційності молодого покоління, процеси демократизації та прояв багатопартійної системи створюють певні труднощі у розумінні молодим поколінням сутності патріотизму та громадянського обов'язку. Виникає необхідність здійснення цивільно-патріотичного виховання майбутніх спеціалістів на якісно новому рівні, що сприяє виробленню правильного розуміння патріотизму, громадянської позиції з цього питання.

**Аналіз останніх досліджень.** Аналіз публікацій з проблеми дослідження показав, що велике значення для розв'язання проблем підготовки вчителя до професійної діяльності мали фундаментальні дослідження Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, О. Щербакова. Крім зазначених вище науковців, питання загально-педагогічної підготовки знайшло своє розв'язання у працях сучасних педагогів: О. Абдуліної, Л. Ахмедзянової, І. Богданової, Н. Боритко, В. Володько, Ф. Гоноболіна, Г. Сухобської, Н. Талізної, Г. Троцько, М. Фрумкіна, Р. Хмельюк, а також психологів Л. Войтко, С. Максименко, В. Семиченко та ін.

Проблему формування в учнів патріотичних почуттів, національної самосвідомості розглядали в

контексті загального процесу виховання молодого покоління українські дослідники Т. Бондаренко, В. Борисов, О. Вишневський, Т. Гавлітіна, О. Коркишко, В. Кузь, Р. Летронговський, К. Руденко, М. Сметанський, М. Стельмахович, Б. Ступарик; О. Стюпіна, К. Чорна та ін. До робіт, що торкаються психологічних аспектів етносвідомості, належать праці І. Беха, М. Боришевського, П. Гнатенко, С. Киричука, В. Павленко, М. Лірен, С. Тагліна, О. Хрущ та ін. [4].

**Мета статті.** Виявити та обґрунтувати шляхи підготовки вчителів до діяльності з національно-патріотичного виховання учнів в освітньому процесі закладів загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** У вихованні молодого покоління заклади загальної середньої освіти відіграють провідну роль, тому питання підготовки педагогічних кадрів набуває нині особливої актуальності. Нині головне соціальне замовлення полягає в тому, щоб підняти здійснення освітнього процесу на більш високий, якісно новий рівень, для чого необхідне оновлення загального теоретичного уявлення про зміст навчання та виховання, усвідомлене сприйняття і творче використання здобутих знань. Однак підготовка майбутніх вчителів не відповідає належним чином сучасним вимогам.

Значна частина випускників педагогічних вишів не володіє знаннями та вміннями з цього напрямку виховної роботи і не виявляє інтересу до неї. Це робить

проблему підготовки вчителів до виховної роботи загалом, і до цивільно-патріотичного виховання, зокрема, особливо важливою.

Розглянемо педагогічні умови як сукупність можливостей змісту, форм, методів патріотичного виховання у цілісному педагогічному процесі, вкладених у досягнення поставленої мети. На нашу думку, формуванню готовності освітян до патріотичного виховання учнів сприятиме реалізація наступних педагогічних умов.

1. Формування позитивної мотивації для здійснення патріотичного виховання учнів. Ця умова передбачає розвиток у вчителів інтересу до патріотичної проблематики, сприйняття ними патріотичних якостей як професійно значущих, а також формування у них ставлення до патріотизму як соціально-моральної цінності.

2. Реалізація додаткової освіти в аспекті патріотичного виховання. Для реалізації цієї умови потрібні проектування й апробація додаткових професійних програм підвищення кваліфікації, розрахованих на педагогічних працівників.

3. Активне використання інформаційно-комунікаційних технологій у підготовці педагогів до патріотичного виховання учнів.

Трансформація цінностей і смислових орієнтирів сучасного суспільства викликана процесами глобалізації, що, безсумнівно, істотно впливає на сферу освіти. При цьому інформаційні технології, комунікації та медіа істотно впливають на свідомість людей, що, у свою чергу, впливає на все суспільство. Тому сучасний вчитель повинен володіти сучасними технологіями і засобами пошуку, генерування, розповсюдження та застосування освітнього контенту.

Володіння інформаційно-комунікаційними технологіями є важливим складником компетентності сучасного педагога, що зазначено у відповідній нормативній документації. Специфіка застосування інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності педагога визначається, насамперед, її видами, зокрема, виховною діяльністю. Як показує практика підготовки вчителів до реалізації професійної діяльності, володіння цими технологіями необхідне вчителям для грамотного складання й оформлення документації та матеріалів, пов'язаних з організацією і проведенням виховних заходів, зокрема, патріотичної спрямованості. Володіння інтернет-ресурсами дозволить вчителю організувати спільну діяльність учнів зі збору, опрацювання і розміщення матеріалів патріотичного змісту. Знання інформаційно-комунікаційних технологій дозволить організувати оперативне й масове сповіщення про планування і проведення патріотичних заходів та про їх результати.

На нашу думку, вчителів також необхідно ознайомити з інформаційними ресурсами патріотичного змісту та можливостями їх застосування у практиці виховної діяльності, наприклад: бази даних та архіви історичних документів, конкурсні заходи патріотичної спрямованості тощо. Крім того, вважаємо за потрібне заохотити вчителів до роботи з технологіями і сервісами для створення інтерактивних проєктів, що отримали

популярність у молодіжному середовищі: тематичні сайти, інтерактивні презентації, віртуальні тури і віртуальні музеї, web-квести, та сформувати навички їх практичного застосування на патріотичному матеріалі (наприклад, віртуальний тур «Моя мала Батьківщина», патріотичні web-квести тощо). Таким чином, використовуючи інформаційно-комунікаційні технології у виховній діяльності, вчитель отримує досвід її організації за допомогою нових технологій і форматів, психологічно близьких сучасним учням, а також надає можливість залучення учнів до спільної діяльності щодо створення ресурсів патріотичної спрямованості, що має сприяти зростанню ефективності патріотичного виховання молодого покоління.

Для оцінки рівня патріотичної вихованості учнів у закладах загальної середньої освіти нами було проведено експеримент, який показав, що майже в усіх закладах була відсутня позакласна робота з патріотичного виховання. Не на всіх уроках використовуються засоби інформаційних технологій, хоч є така можливість, ми помітили, що вчителі майже не виконують краєзнавчу роботу.

Тож ми вирішили дослідити наявний загальний рівень підготовленості вчителів до патріотичного виховання.

Для виявлення рівня підготовленості вчителів старших класів до роботи з патріотичного виховання старшокласників нами було проведено тестування, яке дозволило визначити рівень сформованості громадянських і патріотичних якостей вчителів.

Так, 7,8% опитаних вважають, що «Кожна нація має свої звичаї, що виробилися протягом кількох років», 19% – «багатьох століть», 46% – «одного століття», щодо елемента соціальної й культурної спадщини, який передається наступним поколінням і зберігається протягом тривалого часу в суспільстві, як традицію ідентифікували 27,2% вчителів. Ці цифри показують низький відсоток учителів, які орієнтуються в деяких характеристиках патріотичного виховання.

Отримані результати свідчать про нечіткість розуміння більшою частиною вчителів сутності патріотичного виховання, що негативно позначається на процесі його виховання.

Дослідження показало, що з 52 учителів старших класів, на уроках яких ми побували, 28,1% із них враховують вікові та індивідуальні особливості під час патріотичного виховання; 34,7% застосовують на уроках міжпредметні зв'язки; 37,2% використовують засоби інформаційних технологій. Більшість учителів використовують для цього такі форми роботи: читання параграфів на уроці, начитування під диктовку, що, безперечно, не викликає у старшокласників пізнавального інтересу до дослідження патріотичного виховання. Тож, лише невелика частина вчителів готові до систематичної роботи з патріотичного виховання старшокласників.

Причини недостатнього рівня підготовленості вчителів до системної і цілеспрямованої роботи з

патріотичного виховання старшокласників слід шукати у неповному використанні потенціалу навчальних предметів, які вони викладають, відсутності науково-обґрунтованих методик і набору дидактичних засобів (підручників, навчальних посібників, аудіовізуальних та відеозасобів), що забезпечують підтримку в практичному опануванні старшокласниками відповідних знань, умінь, навичок і їх творчого використання у пізнавальній діяльності.

Однією з умов патріотичного виховання учнів ми визначили вдосконалення професійно-педагогічної підготовки вчителів до організації різних напрямів патріотичного виховання старшокласників. Ця умова була спрямована на підготовку вчителів до роботи з патріотичного виховання, тому нами було проведено серію науково-практичних семінарів, на яких учителі мали змогу ознайомитися з науково-методичними основами організації патріотичного виховання у старшій школі, обмінятися досвідом застосування матеріалів патріотичного змісту на уроках та під час позаурочних виховних заходів, усвідомити й опанувати можливості до застосування розроблених нами педагогічних умов патріотичного виховання старшокласників.

Розроблений нами семінар-практикум для вчителів старших класів «Теорія і методика патріотичного виховання старшокласників» спрямований на оволодіння сутності, змісту, форм, засобів і методів патріотичного виховання старшокласників. Зокрема, на розв'язання таких завдань:

- формування поваги до таких цінностей як справедливність, повага до старших, відповідальність, чесність; утвердження гуманістичної моралі;
- створення сприятливих умов для самореалізації старшокласників відповідно до їх можливостей та інтересів;
- формування шанобливого і толерантного ставлення до інших традицій та культур;
- утвердження почуття патріотизму і відчуття належності до українського народу та рідної землі;
- формування відповідальності та соціальної активності старшокласника, вміння бути демократичним і готовим до участі у процесах самоврядування;
- формування фізичної і психологічної готовності старшокласників до конституційного та громадянського обов'язку перед Державою, розвиток мотивації старшокласників до військової служби;
- формування правової і політичної культури, утвердження поваги до законодавства, Конституції України, державної мови та державної символіки.

Програма семінару розрахована на 54 години. Під час занять учителі старших класів не тільки повинні оволодіти знаннями з теорії патріотичного виховання старшокласників, але й навчитися використовувати ці знання у педагогічній практиці.

Спираючись на теоретичні розробки О. Василенко, А. Єрмоли, під час реалізації програми семінару ми передбачали використання різних форм семінарських занять, які дають змогу педагогічним працівникам бути активними суб'єктами освітнього процесу. Для підсилення спільної розумової діяльності під

час вивчення теоретичного матеріалу з проблеми патріотичного виховання старшокласників в умовах модернізаційних суспільних змін, доречно провести порівняння, зіставлення та узагальнення знань, змістовне групування матеріалу, встановлювати зв'язки між поняттями.

На нашу думку, обговорення на семінарах актуальних проблем патріотичного виховання дасть можливість учасникам ознайомитись із різноманітними поглядами з означеного питання, виявити прогалини у власних знаннях, а це, у свою чергу, стимулюватиме пізнавальні потреби педагогів. Навчальне спілкування під час семінарських занять стимулюватиме комунікативну активність вчителів, формуватиме у них вміння обґрунтовувати свою думку, переконувати, відстоювати власні погляди.

Отже, метою проведення навчальних семінарів є активізація самостійної роботи педагогів щодо вивчення додаткової психолого-педагогічної, методичної літератури з проблеми організації патріотичного виховання старшокласників на сучасному етапі; спонукання вчителів до більш глибокого осмислення теоретичних проблем, застосування теоретичних знань у практиці патріотичного виховання; розвиток здібностей до аргументування власних думок, ведення діалогу та дискусії з означеної проблеми.

Семінари необхідно розпочинати з мультимедійної презентації і загального повідомлення з цитатами із наукових джерел, запропонованих для попереднього ознайомлення. По завершенню доречно провести активну бесіду, в якій колегіально визначати пріоритетні питання для подальшого обговорення.

**Висновки.** Реалізація відповідних педагогічних умов із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій під час підготовки вчителів до патріотичного виховання сприятиме підвищенню готовності педагогів до здійснення патріотичного виховання учнів. На нашу думку, педагогічні вищі також мають цілеспрямовано створювати такі умови, що дозволить вирішувати завдання патріотичного виховання молодого покоління з урахуванням змін, які відбуваються у суспільстві.

Одержані під час дослідження дані свідчать про виникнення розбіжності між ростом впливу засобів масової інформації на процес становлення особистості й використанням цих можливостей у практиці роботи школи. Сучасний старшокласник перебуває під впливом засобів масової інформації, однак вони впливають на нього стихійно. Нерідко цей вплив негативний. Не навчений адекватному сприйняттю інформації та культурної естетики, сьогоденній старшокласник постійно зустрічається в інформаційному просторі з жорстокістю, смертю, насильством, які не може осмислити критично. Це призводить до того, що старшокласник звикає до зла як до норми, перестає реагувати на нього. Ця перспектива цілком можлива, оскільки вона ґрунтується на психологічних особливостях старшокласників: юнацькому максималізмі, прагненні до швидкого розв'язання проблем і нетерпимості.

### Список використаних джерел

1. Гринів І. Робота з батьками : проблеми, реалії перспективи. *Виховна робота в навчальних закладах*. Вип. 14. Київ : НМЦ, 2010. С. 98.
2. Колеснік Є. І. Формування особистісних якостей громадянина-патріота та основні його принципи. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 13(2). С. 111-119.
3. Макар Л. М. Сутність освітнього середовища в педагогічному процесі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 30 (83). Київ, 2013. С. 232.
4. Оришко С. П. Патріотичне виховання старшокласників у процесі туристсько-краєзнавчої діяльності закладів загальної середньої освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2010. 20 с.
5. Система патріотичного виховання дітей та учнівської молоді в умовах модернізаційних суспільних змін : навч.-метод. посіб. Авт. кол. : І. Бех, К. Журба, В. Киричок та ін. Київ : Педагогічна думка, 2011. 240 с.

### References

1. Ghryniv, I. (2010). *Robota z batjkamy : problemy, realiji perspektyvy* [Working with parents: problems, realities and prospects]. *Vykhovna robota v navchalnykh zakladakh*, 14, 98 [in Ukrainian].
2. Kolesnik, Ye. I. (2013). *Formuvannja osobystisnykh jakostej ghromadjanyna-patriota ta osnovni jogho pryncypu* [Formation of personal qualities of a citizen-patriot and his basic principles]. *Visnyk Lughansjkogho nacionaljnogho universytetu imeni Tarasa Shevchenka. Pedagoghichni nauky*, 13(2), 111-119 [in Ukrainian].
3. Makar, L. M. (2013). *Sutnistj osvitnjogho seredovyshha v pedagoghichnomu procesi* [The essence of the educational environment in the pedagogical process]. *Pedagoghika formuvannja tvorchoji osobystosti u vyshhij i zaghaljnoosvitnij shkolakh*, 30 (83), 232 [in Ukrainian].
4. Oryshko, S. P. (2010). *Patriotychne vykhovannja starshoklasnykiv u procesi turystsjo-krajeznavchoji dijalnosti zakladiv zaghaljnoji serednoji osvity* [Patriotic education of high school students in the process of tourist and local lore activities of general secondary education institutions]. (Extended abstract of candidate's thesis). Ternopil [in Ukrainian].
5. Bekh, I., Zhurba, K., & Kyrychok, V. (2011). *Systema patriotychnogho vykhovannja ditej ta uchnivsjkoi molodi v umovakh modernizacijnykh suspiljnykh zmin* [The system of patriotic upbringing of children and students in the conditions of modernizing social changes]. Kyiv : Pedagoghichna dumka [in Ukrainian].

## Педагогіка.

## ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ТА КОРЕКЦІЙНА ПЕДАГОГІКА

УДК: 373-056.2/3

## Особливості роботи асистента вчителя в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням

**ОЛЕФІР Наталія** – старший викладач кафедри загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти, Комунальний заклад вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради», вул. Володимира Антоновича, 70, м. Дніпро, 49006, Україна

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8338-4745>DOI: <https://doi.org/10.54891/2786-7005-2021-1-11>

**OLEFIR Natalia** – Senior Lecturer of the Department of General, Special Pedagogy, Rehabilitation and Inclusive Education, Municipal Institution of Higher Education «Dnieper Academy of Continuing Education» of Dnipropetrovsk Regional Council», 70 Volodymyr Antonovych Str., Dnipro, 49006, Ukraine

**Анотація.** У статті розглянуто особливості роботи асистента вчителя в закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Доведено, що інклюзивна освіта – це не просто включення дитини з особливими освітніми потребами до звичайної школи, а й створення у спільному просторі особливого підходу до навчання, який передбачає додаткові елементи освітнього процесу – спеціально облаштоване місце, належні умови, індивідуальний план розвитку дитини, й обов'язкову наявність асистента вчителя в інклюзивному класі. На основі науково-педагогічної літератури і нормативно-правових джерел розкрито поняття «асистент вчителя» та визначено його діяльність. Виокремлені функції асистента вчителя, до яких віднесено: організаційну, навчально-розвиткову, діагностичну, прогностичну, консультативну. Зазначено, що основною функцією асистента вчителя як педагогічного працівника є співпраця з учителем інклюзивного класу, щоб допомогти приділити увагу кожному учню під час освітнього процесу. Теоретично обґрунтовано завдання асистента вчителя щодо налагодження його співпраці з учителями, фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу та батьками. Відзначено, що однією з умов успішного інклюзивного навчання є командний підхід, який забезпечують члени команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум. Визначено роль асистента вчителя у наданні дітям повноцінного соціального життя, участі в освітньому процесі. Проаналізовано організаційний аспект роботи та запропоновано шляхи успішної співпраці асистента вчителя з батьками.

**Ключові слова:** інклюзивне навчання, заклад загальної середньої освіти, вчитель, асистент вчителя, діти з особливими освітніми потребами, команда психолого-педагогічного супроводу, освітній процес.

## FEATURES OF THE TEACHER'S ASSISTANT WORK IN INSTITUTIONS OF GENERAL SECONDARY EDUCATION WITH INCLUSIVE EDUCATION

**Summary.** The article considers the peculiarities of the work of an assistant teacher in general secondary education institutions with inclusive education. It is proved that inclusive education is not just the inclusion of a child with special educational needs in a regular school, but also the creation of a special approach to learning in the common space, which provides additional elements of the educational process – specially equipped place, appropriate conditions, individual child development plan and mandatory presence of a teacher's assistant in an inclusive classroom. On the basis of scientific and pedagogical literature, normative and legal sources the concept of «teacher's assistant» is revealed and its activity is defined. The functions of the teacher's assistant are singled out, which include: organizational, educational and developmental, diagnostic, prognostic, consultative. It is noted that the main function of a teacher's assistant as a teacher is to work with an inclusive class teacher to help pay attention to each student during the educational process. The task of the teacher's assistant to establish his cooperation with teachers, specialists of the team of psychological and pedagogical support and parents is theoretically substantiated. It is noted that one of the conditions for successful inclusive education is a team approach, which is provided by members of the team of psychological and pedagogical support of a child with special educational needs. This is a mutually agreed complex activity of a multidisciplinary team of specialists and parents of the child, which aims to create the necessary conditions conducive to the development

of the child's personality, learning, skills, successful adaptation, rehabilitation, self-realization and integration into society. The role of the teacher's assistant in providing children with a full social life, participation in the educational process is determined. The organizational aspect of the work is analyzed and the ways of successful cooperation of the teacher's assistant with parents are suggested.

**Key words:** inclusive education, general secondary education institution, teacher, teacher's assistant, children with special educational needs, team of psychological and pedagogical support, educational process.

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку освіти в Україні набуває актуальності проблема підвищення якості навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами та підготовка їх до самостійного життя. Одним із пріоритетних напрямів реформування освіти є запровадження інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти, адже кожна дитина, незважаючи на стан здоров'я, наявності того чи іншого фізичного або інтелектуального порушення, має право на освіту, якість якої не відрізняється від якості освіти її однолітків.

Безумовно, інклюзивна освіта – це не просто включення дитини з особливими освітніми потребами до звичайної школи. Це створення у спільному просторі особливого підходу до навчання дитини, який передбачає додаткові елементи освітнього процесу – індивідуальний план розвитку дитини, спеціально облаштоване місце, належні умови для неї, й обов'язкову наявність асистента вчителя в інклюзивному класі [3, с. 4].

Посада асистента вчителя передбачена українським законодавством, включена в Класифікатор професій та передбачена Типовими штатними нормативами закладів загальної середньої освіти. Проте налагодити роботу асистента і вчителів, які працюють в інклюзивному класі, інколи досить складно.

Саме тому проблема налагодження співпраці між учителями та асистентом учителя в процесі інклюзивного навчання є одним із першочергових завдань, адже як партнери та члени команди психолого-педагогічного супроводу вони повинні мати спільну мету – соціалізувати дитину в освітнє середовище задля її майбутнього.

**Аналіз останніх досліджень.** Проведений нами аналіз науково-педагогічної та фахової літератури дає підстави стверджувати, що питання впровадження інклюзивного навчання досліджуються значною кількістю науковців, як зарубіжних, так і вітчизняних.

Нині в Україні розробляється нова та вдосконалюється чинна нормативно-правова база інклюзивного навчання, виробляється механізм фінансування «гроші за дитиною», відпрацьовується алгоритм діяльності інклюзивно-ресурсних центрів. Завдяки єдиній спрямованості дій державної політики та ініціативам суспільства практика інклюзивного навчання в Україні виходить на якісно новий рівень [5, с. 11].

У нашій країні вивчення питань викладання в закладах освіти з інклюзивним навчанням займається низка вчених, зокрема І. Горбенко, Л. Даниленко, Е. Данілавічюте, С. Єфімова, Л. Савчук, Ю. Найда та ін. Варто зазначити, що особливу увагу науковці приділяють проблемі співпраці вчителя інклюзивного класу та його асистента.

Так, зважаючи на відсутність практики педагогічного асистування у традиційній освітній практиці України, визначенню основних функцій та завдань, які покладаються на асистента вчителя, передувала значна науково-дослідна діяльність науковців Інституту спеціальної педагогіки та психології імені М. Ярмаченка НАПН України, яка здійснювалась, зокрема, у рамках виконання українсько-канадського проекту «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні». У процесі науково-експериментальної діяльності було здійснено компаративістичний аналіз практики педагогічного асистування в різних країнах світу. Вивчення зарубіжного досвіду та проведення дослідної роботи в експериментальних закладах освіти в подальшому дозволило окреслити функціональні обов'язки асистента вчителя та розробити організаційно-правове та дидактико-методичне забезпечення його діяльності на основі врахування особливостей національної системи освіти. На сьогодні, згідно з вищезазначеними документами, посаду асистента вчителя закладу загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням може обіймати особа, яка має педагогічну освіту та пройшла курси підвищення кваліфікації щодо роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища [5, с. 15].

Також у листі Міністерства освіти і науки України «Щодо тривалості уроків в інклюзивних класах та функціональних обов'язків асистента вчителя» від 05.02.2018 № 2.5-281 зазначено, що основною функцією асистента вчителя як педагогічного працівника є співпраця з учителем інклюзивного класу, щоб допомогти приділити увагу кожному учню під час освітнього процесу [6, с. 12].

Отже, аналіз науково-педагогічної літератури та нормативно-правових джерел доводить, що вивчення вітчизняними науковцями зарубіжного досвіду впровадження інклюзивної освіти у школах дозволило в подальшому визначитися з функціями асистента вчителя та його діяльністю на основі врахування особливостей системи освіти в Україні.

Однак, існує проблема налагодження співпраці між учителями та асистентом вчителя інклюзивного класу. Тому, на нашу думку, незважаючи на низку наукових напрацювань, це питання, як ніколи, на часі, а отже, вимагає постійного вивчення.

**Мета статті** – здійснити аналіз науково-педагогічної літератури з метою розкриття особливостей роботи асистента вчителя у закладах загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням; теоретично обґрунтувати завдання та функції асистента вчителя щодо налагодження його співпраці з учителями та батьками.

**Виклад основного матеріалу.** Кожна дитина з особливими освітніми потребами є унікальною у своєму

розвитку. Незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, вона має право на здобуття освіти, тому кожна сучасна школа за своєю філософією повинна бути інклюзивною. Тобто це означає готовність у будь-який час прийняти кожну дитину, прагнучи створити максимально сприятливе середовище для розвитку її потенціалу [12, с. 2].

На нашу думку, успішна реалізація мети інклюзивної школи, а саме, активної участі у колективі, можливості надання дітям повноцінного соціального життя, буде досягнута лише за умови ефективної співпраці всіх членів команди психолого-педагогічного супроводу, які працюють із дітьми з особливими освітніми потребами. Особливу ж роль у досягненні цієї мети виконує асистент вчителя, що відбувається завдяки тісній співпраці з учителями та батьками учнів. Роль асистента вчителя в роботі інклюзивного класу є надзвичайно важливою і полягає у наданні допомоги вчителю та усім дітям, зокрема, й дітям з особливими освітніми потребами, у навчанні.

Асистент вчителя – це посередник між дитиною з особливими освітніми потребами та іншими дітьми і дорослими у шкільному середовищі. Для того, щоб умови перебування такої дитини у школі були по-справжньому комфортними та мотивували її на розвиток, робота асистента вчителя (як і будь-якого іншого дорослого, який працює з дитиною з особливими освітніми потребами) має ґрунтуватися на наступних переконаннях: віра у можливість дитини, щирий інтерес до її особистості, прийняття її особливостей, доброзичливість, терпіння, послідовність [8, с. 32].

Основне завдання асистента вчителя – допомога вчителю у забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами [1, с. 26].

У листі Міністерства освіти і науки, молоді та спорту № 1/9-675 від 25.09.2012 року «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя» виокремлені основні функції асистента вчителя.

Організаційна: асистент учителя забезпечує соціально-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами: разом із учителем класу проводить навчальні, виховні, соціально-адаптаційні заходи, запроваджуючи ефективні форми їх проведення, допомагає дитині у виконанні навчальних завдань, залучає учня до різних видів навчальної діяльності; у складі групи фахівців бере участь у розробці та виконанні індивідуальної програми розвитку дитини; адаптує навчальні матеріали з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами; веде встановлену педагогічну документацію.

Навчально-розвиткова: стимулює розвиток соціальної активності дітей, сприяє виявленню та розкриттю їхніх здібностей, талантів, обдарувань шляхом їх участі в науковій, технічній, художній творчості.

Діагностична: разом із групою фахівців, які розробляють індивідуальну програму розвитку дітей з особливими освітніми потребами, оцінює навчальні

досягнення учнів; оцінює виконання індивідуальної програми розвитку, вивчає та аналізує динаміку розвитку учня.

Прогностична: на основі вивчення актуального і потенційного розвитку дитини бере участь у розробці індивідуальної програми розвитку, перегляді актуальних цілей для дитини з особливими освітніми потребами.

Консультативна: спілкується з батьками, надаючи їм необхідну консультативну допомогу; інформує вчителя класу та батьків про досягнення учня [7, с. 4].

Таким чином, асистент учителя доповнює свою діяльність зусилля інших педагогів, що сприятиме більш ефективному навчанню всіх учнів, зокрема, й з особливими освітніми потребами.

Неабияке значення в отриманні якісних результатів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами має налагоджена взаємодія вчителя та асистента.

Узгодженість у роботі асистента вчителя та вчителя класу є важливою умовою ефективності здійснення освітнього процесу в інклюзивному закладі. Вчитель керує роботою у класі, а асистент учителя, беручи безпосередню участь в освітньому процесі, здійснює супровід учнів, які мають певні особливості у засвоєнні навчального матеріалу. Працюючи разом над плануванням навчальних занять, вчитель та його асистент обговорюють необхідні адаптації та модифікації навчального матеріалу згідно з індивідуальним планом, що покращить успішність навчання не лише дитини з особливостями психофізичного розвитку, а й інших учнів класу.

Організуючи спільну діяльність у межах професійної взаємодії «вчитель – асистент учителя», перш за все слід дотримуватися розуміння, що це мікроколектив однодумців, які, виконуючи певні посадові обов'язки, вирішують різні проблеми, однак мають спільну мету.

Слід зазначити той факт, що провідна роль у забезпеченні освітнього процесу на уроці належить учителю. Тому педагоги не повинні перекидати всю відповідальність за освіту дитини на асистентів. Також і вчителям не слід повністю брати на себе цю роль, але вони мають бути впевнені, що можуть покластися на допомогу асистентів, коли це буде потрібно [5, с. 29].

Отже, ефективна співпраця вчителя та асистента вчителя відбувається завдяки спільній відповідальності. Тому, для забезпечення максимально продуктивних стосунків учителі повинні:

- обговорювати завдання з асистентами вчителів;
- установлювати чіткі параметри;
- наголошувати на важливості конфіденційності;
- обговорювати філософію та підхід до навчання й управління класом;
- призначати регулярні зустрічі з асистентом, щоб обговорювати його спостереження за учнями, отримувати зворотний зв'язок та звіти, вчасно дізнаватися про складні моменти й обмірковувати стратегії реалізації програм [5, с. 32].

У свою чергу, асистент учителя повинен систематично обмінюватися інформацією з питань інклюзивного навчання, що належать до його компетентності,

з учителем, із яким співпрацює, адміністрацією, з усіма членами команди психолого-педагогічного супроводу, батьками дитини, яка має особливі освітні потреби, та іншими учасниками освітнього процесу.

Таким чином, ефективні стосунки між учителем та його асистентом формуються на основі спільної відповідальності і залежать від рівня порозуміння та довіри між педагогами, а також від того, наскільки чітко вони розподілили свої ролі та усвідомлюють їх [11, с. 25].

Як зазначає А. Колупаєва, асистент учителя, перебуваючи значний час поряд із учнем, має можливість постійно спостерігати за його діяльністю в освітньому середовищі та аналізувати її. Також доцільною є фіксація таких даних, ведення щоденника спостережень із метою репрезентації результатів на засіданні команди психолого-педагогічного супроводу, під час планування уроків та додаткових занять з учителем тощо. Під час уроку асистент учителя перебуває поруч із учнем з особливими освітніми потребами. Для такої дитини необхідно обрати місце, найбільш зручне для неї, але так, щоб не відволікати від навчання інших дітей у класі. Під час уроку асистент учителя може змінювати позицію, щоб надати допомогу іншим учням чи вирішити питання, які виникають паралельно. На першому етапі важливо пояснити дітям, чому одному з їхніх товаришів потрібен помічник. А для запобігання виокремлення учня з особливими освітніми потребами важливо, по-перше, щоб асистент учителя під час уроку та на перерві підходив до різних дітей, спілкувався з усіма учнями; по-друге, пояснив, що зараз саме цьому учневі потрібна допомога, а надалі асистент допомагатиме тому, кому підтримка також буде необхідна. Із часом діти звикають до такої практики та сприймають її як звичайну [4, с. 54].

Розглядаючи організаційний аспект роботи асистента вчителя, слід зауважити, що тут, як і взагалі в інклюзивному навчанні, не існує універсальних інструкцій, а є лише рекомендації. Неможливо передбачити всі варіанти, що виникають на практиці. У кожному конкретному випадку, приймаючи рішення, слід урахувати індивідуальні особливості навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами, рекомендації фахівців та батьків, наявні ресурси тощо [5, с. 34].

Отже, систематичне спостереження, вивчення можливостей і потреб дитини, оцінювання динаміки її розвитку – це важливий напрям діяльності асистента вчителя та всіх фахівців в інклюзивному закладі освіти.

Варто відзначити, що однією з умов успішного інклюзивного навчання є командний підхід, який забезпечують члени команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Це взаємоузгоджена комплексна діяльність мультидисциплінарної команди фахівців та батьків дитини, яка спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, реабілітації, її самореалізації та інтеграції в соціум [9, с. 64].

До постійних членів команди психолого-педагогічного супроводу відноситься також асистент учителя. Його участь дуже важлива на всіх етапах взаємодії

команди супроводу. До функцій асистента в межах команди супроводу належать:

- допомога в організації освітнього процесу дитини з особливими освітніми потребами;

- участь у розробці індивідуальної програми розвитку;

- участь у підготовці індивідуального навчального плану та/або індивідуальної навчальної програми;

- адаптація навчальних матеріалів з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами;

- спостереження за дитиною з метою вивчення її індивідуальних особливостей, схильностей, інтересів та потреб;

- оцінка спільно з учителем рівня досягнення кінцевих цілей навчання, передбачених індивідуальною програмою розвитку;

- підготовка інформації для учасників засідання команди супроводу за результатами спостереження за дитиною щодо її індивідуальних особливостей, інтересів та потреб;

- консультативна допомога батькам, педагогічним працівникам [3, с. 24].

Зазначимо, що налагоджена робота всіх учасників команди психолого-педагогічного супроводу виступає показником успішності інклюзивного навчання. Від взаємодії всіх членів команди у закладі освіти залежить ефективність надання психолого-педагогічних та корекційно-розвивальних послуг. До того ж командний підхід в інклюзії забезпечує єдність і цілісність усіх зусиль, необхідних для реалізації основної її мети – включення кожної дитини в освітній простір.

Асистент учителя спільно з учителем здійснює відповідні адаптації чи модифікації навчального матеріалу для дитини з особливими освітніми потребами, де вчитель тільки допомагає своєму асистенту адаптувати або модифікувати матеріал чи спосіб подачі з урахуванням індивідуальних потреб дитини з особливими освітніми потребами. Також вони разом змінюють організацію освітнього процесу у класі, використовуючи диференційоване, спільне викладання, що покращує успішність навчання не лише дитини з особливими освітніми потребами, а й інших учнів [2, с. 24].

Також, неабияке значення має спільна діяльність асистента вчителя в межах команди супроводу з психологом, корекційним і соціальним педагогами. Вона полягає у виявленні проблем, фіксації навчальних досягнень, відстеженні динаміки розвитку дитини, розкритті її здібностей та талантів.

Таким чином, співпраця асистента вчителя з усіма учасниками освітнього процесу повинна відбуватися постійно. Асистент учителя має контактувати та обговорювати важливі питання з усіма – і з вчителем, із яким співпрацює, і з адміністрацією, і з усією командою психолого-педагогічного супроводу, до складу якої обов'язково входять і батьки дитини з особливими освітніми потребами.

Наголосимо, що з початком навчання дитини в інклюзивній школі її батьки – це активні учасники освітнього процесу. Вони є важливою частиною команди психолого-педагогічного супроводу та мають



право брати участь в ухваленні рішень, що впливають на розвиток дитини.

Визначають такі шляхи успішної співпраці асистента вчителя з батьками:

- налагодження спілкування (індивідуального, групового);

- залучення батьків до освітнього процесу.

Асистент учителя має планувати періодичні тематичні зустрічі з батьками, зокрема такі, на яких обговорюватимуться конкретні питання з навчальної діяльності дитини з особливими освітніми потребами, стратегії та методи навчання, способи їх впровадження на практиці. Проте асистент учителя не має коментувати питання, які належать до професійної компетенції вчителя, бо лише вчитель звітує повною мірою перед батьками за успішність їхньої дитини [3, с. 54].

Отже, налагодження стосунків та ефективної співпраці з батьками – це ще одне завдання асистента вчителя, яке полягає у:

- встановленні контакту й формуванні довірливих партнерських стосунків;

- включенні батьків дітей з особливими освітніми потребами в колектив інших батьків класу;

- безперервній взаємодії та обміні інформацією з батьками щодо навчання, виховання, інтересів та особистісних якостей дитини;

- залученні батьків до участі в розробці індивідуальної програми розвитку, у процес навчання і виховання загалом, а також у позакласні заходи;

- налагодженні ефективної співпраці з іншими членами команди психолого-педагогічного супроводу;

- розробці спільно з іншими фахівцями загальних рекомендацій щодо особливостей розвитку, навчання і виховання дітей, які допоможуть батькам почуватися вдома і в класі зручніше та впевненіше;

- участі батьків у розробці портфоліо дитини;

- забезпеченні закладом освіти умов для соціально-педагогічної підтримки сімей, що виховують дітей з особливими освітніми потребами [10, с. 123].

Варто відзначити, що спілкування з батьками та залучення їх до освітнього процесу є важливим елементом побудови продуктивної співпраці, адже вчителі, асистент учителя та батьки – це одна команда. І чим більше будуть зацікавлені всі учасники освітнього процесу у взаємодії, тим більшою є ймовірність досягнення бажаних результатів у дітей.

**Висновки.** Отже, розкриті нами завдання та особливості роботи асистента вчителя, щодо налагодження його співпраці з учителями та батьками, сприятимуть успішному навчанню дитини з особливими освітніми потребами. Можемо зробити висновок, що асистент учителя відіграє важливу роль у навчанні дітей у закладі загальної середньої освіти з інклюзивним навчанням. Основна функція асистента вчителя як педагогічного працівника – це приділити увагу кожному учню під час освітнього процесу. Саме асистент вчителя найкраще зможе допомогти дитині з особливими освітніми потребами адаптуватися в освітньому середовищі, а вчителю – організувати освітній процес.

Звичайно, робота асистента вчителя складна, багатогранна, динамічна і вимагає від нього певних знань, умінь та навичок. Також важливими є застосування професійних знань у діяльності, вміння налагоджувати міжособистісні стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу. Неабияке значення мають особистісні якості асистента вчителя: організаційні та комунікативні здібності, ціннісні орієнтації й здатність співпереживати. Від них також залежить успішність його професійної діяльності. Саме тому асистент учителя не тільки має чітко усвідомлювати свої обов'язки, володіти сучасними методиками викладання, а також плекати низку цінностей та особистих якостей.

Таким чином, аналізуючи наявний досвід інклюзивного навчання у вітчизняних освітніх закладах, можемо констатувати, що питання співпраці асистента вчителя з учителями та батьками дітей з особливими освітніми потребами, як ніколи, на часі, та вимагає постійного вивчення.

### Список використаних джерел

1. Заєркова Н. В., Трейтяк А. О. Інклюзивна освіта від А до Я : poradnik dla pedagogiv i batkiv. Київ, 2016. 68 с.
2. Інклюзивний клас : як асистенти вчителя допомагають учням з особливими освітніми потребами. 2018. URL : <https://studway.com.ua/inklyuzivniy-klas/> (дата звернення: 28.12.2021).
3. Коган О. В., Манукян О. А., Юдіна І. О., Гаврилюк С. М. Організаційні засади діяльності асистента вчителя в інклюзивному класі : метод. посіб. Харків : «Друкарня Мадрид», 2019. 110 с.
4. Колупаєва А. А., Данілавічюте Е. А., Литовченко С. В. Професійне співробітництво в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 197 с.
5. Колупаєва А., Коваль Л., Компанець Н., Квітка Н. Асистент вчителя у закладі загальної середньої освіти з інклюзивною формою навчання : навч.-метод. посіб. Харків : Видавництво «Ранок», 2019. 216 с.
6. Лист Міністерства освіти і науки України від 05.02.2018 № 2.5-281. «Щодо тривалості уроків в інклюзивних класах та функціональних обов'язків асистента вчителя». URL : [http://archive.softbi.info/rfiles/vokrda.kuprda.gov.ua/docs/2019/16632\\_lystrozyasnennyamon2\\_5281.pdf](http://archive.softbi.info/rfiles/vokrda.kuprda.gov.ua/docs/2019/16632_lystrozyasnennyamon2_5281.pdf) (дата звернення : 28.12.2021).
7. Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 25.09.2012 № 1/9-675 «Щодо посадових обов'язків асистента вчителя». URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12#Text> (дата звернення : 28.12.2021).
8. Методичні рекомендації з питань організації роботи асистента вчителя в інклюзивному класі. 2021. URL : <https://osv.krasnopilska-gromada.gov.ua/metodichni-rekomendacii-z-pitan-organizacii-roboti-asistentavchitelya-v-inkljuzivnomu-klasi-16-22> (дата звернення : 28.12.2021).
9. Патрикєєва О. О. Індекс інклюзії : загальноосвітній навчальний заклад : навч. метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2013. 96 с.

10. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта : навч. посіб. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.
11. Софій Н. З. Спільне викладання в інклюзивному класі : метод. матеріали. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 70 с.
12. Чернова Е. М. Упровадження інклюзивної освіти в умовах Нової української школи. *Дитина з особливими потребами*. 2019. № 11 (59). С. 2.

### References

1. Zaierkova, N. V., & Treitiak, A. O. (2016). *Inklyuzivna osvita vid A do Ya* [Inclusive education from A to Z] : poradnyk dlia pedahohiv i batkiv. Kyiv [in Ukrainian].
2. Inklyuzivnyi klas : yak asystenty vchytelia dopomahaiut uchniam z osoblyvymy osvitynymi potrebamy [Inclusive classroom : how teacher assistants help students with special educational needs]. (2018). URL : <https://studway.com.ua/inklyuzivnyi-klas/> (accessed : 28.12.2021) [in Ukrainian].
3. Kohan, O. V., Manukian, O. A., Yudina, I. O., & Havryliuk, S. M. (2019). *Orhanizatsiini zasady diialnosti asystenta vchytelia v inklyuzivnomu klasi* [Organizational principles of the teacher's assistant activity in an inclusive classroom] : metod. posib. Kharkiv : «Drukarnia Madryd» [in Ukrainian].
4. Kolupaieva, A. A., Danilavichutie, E. A., & Lytovchenko, S. V. (2012). *Profesiine spivrobotnytstvo v inklyuzivnomu navchalnomu zakladi* [Professional cooperation in an inclusive educational institution] : navch.-metod. posib. Kyiv : Vydavnycha hrupa «A.S.K.» [in Ukrainian].
5. Kolupaieva, A., Koval, L., Kompanets, N., & Kvitka, N. (2019). *Asystent vchytelia u zakladi zahalnoi serednoi osvity z inklyuzivnoiu formoiu navchannia* [Assistant teacher in a general secondary education institution with an inclusive form of education] : navch.-metod. posib. Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok» [in Ukrainian].
6. Lyst Ministerstva osvity i nauky Ukrainy vid 05.02.2018 № 2.5-281 «Shchodo tryvalosti urokiv v inklyuzivnykh klasakh ta funktsionalnykh oboviazkiv asystenta vchytelia» [Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 05.02.2018 № 2.5-281 «On the duration of lessons in inclusive classes and the functional responsibilities of a teacher's assistant»]. (2018). URL : [http://archive.softbi.info/rfiles/vokrda.kuprda.gov.ua/docs/2019/16632\\_lystrozyasnennyamon2\\_5281.pdf](http://archive.softbi.info/rfiles/vokrda.kuprda.gov.ua/docs/2019/16632_lystrozyasnennyamon2_5281.pdf) (accessed : 28.12.2021) [in Ukrainian].
7. Lyst Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy vid 25.09.2012 № 1/9-675 «Shchodo posadovykh oboviazkiv asystenta vchytelia» [Letter of the Ministry of Education and Science, Youth and Sports of Ukraine dated 25.09.2012 № 1/9-675 «On the duties of a teacher's assistant»]. (2012). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v-675736-12#Text> (accessed : 28.12.2021) [in Ukrainian].
8. Metodichni rekomendatsii z pytan orhanizatsii roboty asystenta vchytelia v inklyuzivnomu klasi [Methodical recommendations on the organization of the work of a teacher's assistant in an inclusive classroom]. (2021). URL : <https://osv.krasnopilska-gromada.gov.ua/metodichni-rekomendacii-z-pitan-organizacii-roboti-asistenta-vchitelya-v-inklyuzivnomu-klasi-16-22> (accessed : 28.12.2021) [in Ukrainian].
9. Patrykieieva, O. O. (2013). *Indeks inkliuzii : zahalnoosvitnii navchalnyi zaklad* [Inclusion index : general education institution] : navch. metod. posib. Kyiv : TOV «Vydavnychi dim «Pleady» [in Ukrainian].
10. Poroshenko, M. A. (2019). *Inklyuzivna osvita* [Inclusive education] : navch. posib. Kyiv : TOV «Ahentstvo «Ukraina» [in Ukrainian].
11. Sofii, N. Z. (2015). *Spilne vykladannia v inklyuzivnomu klasi* [Co-teaching in an inclusive classroom] : metod. materialy. Kyiv : TOV «Vydavnychi dim «Pleady» [in Ukrainian].
12. Chernova, E. M. (2019). Uprovadzhennia inklyuzivnoi osvity v umovakh Novoi ukrainskoi shkoly [Introduction of inclusive education in the New Ukrainian school]. *Dytyna z osoblyvymy potrebamy*, 11 (59), 2 [in Ukrainian].



**Вісник  
Дніпровської академії  
неперервної освіти**

**Серія  
«Філософія. Педагогіка»  
№ 1 (1) 2021 рік**

Видання розміщено  
на сайті Вісника за посиланням:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Періодичність видань 2 рази на рік.

**КОНТАКТИ РЕДАКЦІЇ:**

Адреса: 49006, м. Дніпро,  
вул. Володимира Антоновича, 70  
Комунальний заклад вищої освіти  
«Дніпровська академія неперервної освіти»  
Дніпропетровської обласної ради»

Тел./Факс: (056) 732-48-48  
Email: [VISNYK@dano.dp.ua](mailto:VISNYK@dano.dp.ua)  
Сайт: <https://visnuk.dano.dp.ua/>  
Вебсторінка «Філософія. Педагогіка»:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Формат А4

Оригінал-макет видання  
підготовлено редакцією Вісника  
49006, м. Дніпро,  
вул. Володимира Антоновича, 70  
Тел./факс: (056) 732-48-48

Свідоцтво про державну реєстрацію  
Серія КВ № 25053-14993Р від 19.11.2021

Видається з грудня 2021 р.

**Dnipro Academy  
Continuing Education  
Herald**

**Series  
«Philosophy. Pedagogy»  
№ 1 (1) 2021**

The publication is posted  
on the Herald's website at the link:  
<https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

Frequency of publications 2 times a year.

**EDITORIAL CONTACTS:**

Address: 70, Volodymyr Antonovych St., Dnipro,  
Ukraine, 49006  
Communal Institution of Higher Education  
«Dnipro Academy of Continuing Education»  
of Dnipropetrovsk Regional Council»

Tel./Fax: (056) 732-48-48  
Email: [VISNYK@dano.dp.ua](mailto:VISNYK@dano.dp.ua)  
Website: <https://visnuk.dano.dp.ua/>  
Web page «Philosophy. Pedagogy»: <https://visnuk.dano.dp.ua/index.php/pp>

A4 format

The original layout of the publication was prepared  
by the Herald editorial office  
70, Volodymyr Antonovych St.,  
Dnipro, Ukraine, 49006  
Tel./fax: (056) 732-48-48

Certificate of state registration  
Series KV № 25053-14993R from 19.11.2021

Published since December 2021