

СУТНІСТЬ ПАРИТЕТНОЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Андрій КРИСОВАТИЙ

Copyright © 2016

УДК 111.6 : 37.0

Andriy Krysovatyi

THE ESSENCE OF PARITY OF EDUCATIONAL ACTIVITY

Актуальність дослідження. Сьогодні країна знову отримала можливість сутнісної якісної реформації соціальних інституцій. Громадянське суспільство прагне до прогресивних змін в усіх сферах життєдіяльності. Поза увагою не залишається національний освітній простір, який активно змінюється відповідно до вимог Болонської декларації європейських держав. На сьогодні 46 країн є його учасниками. З 2005 року Болонську декларацію було підписано й Україною.

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

Змістовно й тактично придумане реформування освіти в Україні – це реальний шанс подолання економічних негараздів шляхом підвищення якості використання наявного людського й, зокрема, інтелектуального капіталу. Освітні заклади мають формувати таке ціннісно-професійне середовище, у якому чільне місце належить людині, її здоров’ю,

природним здібностям, професіоналізму і мобільності. Сучасний соціум потребує висококваліфікованих фахівців, які є універсальними майстрами своєї справи, володіють навичками та засобами інноваційної і підприємницької діяльності, максимально задіюють власні здібності, здатні розв’язувати складні професійні проблеми швидкоплинного сьогодення.

Постановка проблеми. Підготовка фахівців за такими вимогами успішно здійснюється в країнах, які зініціювали підписання Болонської декларації (Австрія, Нідерланди, Німеччина, Франція, Велика Британія та ін.). Вже десять років і в Україні реалізуються спроби побудови і впровадження європейських модельних еталонів освіти. Проаналізувавши досвід освітнього реформаторства, констатуємо сутнісні *формальні зміни*. Зокрема, систему вищої освіти України адаптовано до норм, стандартів та основних принципів Європейського простору вищої освіти, модернізовано структуру кваліфікацій; удосконалено зміст вищої освіти та організацію навчального процесу; здійснені перші кроки до міжнародного визнання вітчизняних документів про вищу освіту. Проте поза увагою залишається освітньо-змістове наповнення змін і, передусім, якісно інший рівень спільної ділової діяльності викладача і студентів – діалогічний, відкритий, паритетний, взаємовідповідальний.

І це зрозуміло чому: квінтесенцію освітнього процесу становить процес безпосередньої, чітко організованої та узмістовленої, взаємодії викладача і студента. Ті зразки контактування, співпраці, взаємостосунків, які особа привласнює в межах ВНЗ, вона потім ретранслює у повсякденні соціального життя і власної професійної діяльності. Тому конструктивних реформ потребує саме змістове, головню науково-

міждисциплінарне і суто психосоціальне, наповнення освітнього простору. На наше переконання, він має ґрунтуватись на засадах паритетності, діалогічності, безперервності та набувати ознак особистісно зорієнтованої міжсуб'єктності.

Серед новітніх розвідок, котрі становлять методологічне підґрунтя цього дослідження, крім відомих праць у царині філософії освіти та освітології (В.П. Андрущенко, С.Ф. Клепко, В.А. Нікітін, В.О. Огнев'юк, А.В. Фурман та ін.), вкажемо на авторське обґрунтування логіко-змістових відмінностей широковживаних понять “педагогічна парадигма” і “парадигма освіти” та сутнісних характеристик основних парадигм освіти, що наявні в історії й сьогоденні людства (науково-технократична, езотерична, гуманітарна, вітакультурна) [4], а також на структурно-параметричний синтез і порівняльний аналіз теоретичних концепцій, моделей і підходів освітології як синтетичного наукового напрямку, що здійснені І.С. Ревасевич (див. [8]).

Мета дослідження: обґрунтування сутності та психодідактичних умов паритетної освітньої діяльності викладача і студентів у спільному навчальному процесі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Університет як вищий навчальний заклад четвертого рівня акредитації є соціальною, відкритою, багатофункціональною, науково-освітньою установою, тому взаємодія його учасників має здійснюватися на засадах *психосоціальної паритетності*, що означає не однаковість усіх, а рівність у правах та обов'язках виконувати свої ділові функції і вирішувати те чи інше професійне завдання. Умови освітнього простору створюються цілеспрямовано і закономірно поєднують нормативно-регламентаційний, перспективно-орієнтаційний, діяльно-стимулювальний, інформаційно-комунікативний і, власне, міжособистісно-духовний аспекти чи складники його функціонування та розвитку. У діалектичному взаємодоповненні вони утворюють *системодіальнісну сферу*, яка функціонує за однаковими механізмами (О. Богданов, Л. фон Берталанфі, П. Сорокін, О. Зінов'єв Г. Щедровицький та ін.). Зміна в одній частині соціосистеми призводить до переходу її на інший рівень чи ритм функціонування. Тому паритетність (тобто психосоціальна рівність діячів, рівноправність у міжособистісних стосунках) у часопросторі ВНЗ має бути наскрізною та інтелектуально

освоєна як основний принцип, параметр і критерій оцінки якості освітнього процесу. Зокрема, вона передбачає рівність доступу всіх учасників організованого навчання до інформаційних ресурсів, звільнення викладача від функції “наглядача” в освітній співдіяльності зі студентами, що дає змогу максимально розширити поле їх суб'єктної самостійності; прозорість, сталість і зрозумілість правил взаємодії в освітньому просторі (незмінне законодавство із доцільно прописаними та обґрунтованими нормами і правилами взаємин); свободу доступу студента до вибору дисциплін у межах чинних навчальних планів, форм навчальної праці та звітності.

Паритетність освітніх стосунків першочергово реалізується через *діалогічність* як канал культурного розвитку і духовного збагачення задіяних до навчального процесу осіб і водночас як спосіб їх соціально-психологічного єднання. Вона не зводиться лише до запитань і відповідей, до примирення і суперечок, а є індикатором відкритості думок, переживань й учинкових дій наставників і наступників, їхньої готовності до спілкування “на рівних”. Інакше кажучи, це дар живого відгуку на реакції, позиції, судження, переконання тих осіб, з якими рефлексивно взаємодієш. У зв'язку з цим М.М. Бахтін зауважував, що діалогічні стосунки знаменують виникнення нових смислів, котрі “не залишаються стабільними (раз і назавжди завершеними)”, а “завжди будуть змінюватися (оновлюватися)” [15]. Результатом продуктивної діалогічної взаємодії є *згода* і *злагода* між учасниками освітньої комунікації, яка психодуховно ґрунтується на внутрішньому прийнятті та особистісній толерантності до чужих думки, висловлювання, емоцій, ціннісних орієнтацій, вірувань, учинків.

Меморандумом про безперервну освіту Комісії Європейського Союзу від 30 жовтня 2000 року визначено шість ключових напрямів розвитку безперервної освіти, котрі, власне, й утверджують *принципи діалогічності та паритетності*: нові базові знання і навички для всіх бажаючих навчитися новим професіям (зробити освіту доступною для всіх громадян, незалежно від їх походження та матеріального забезпечення); збільшення інвестицій у розвиток людських ресурсів (залучення державних і приватних підприємств до капіталовкладень в освіту, використання компетентнісного підходу, встановлення тісних зв'язків між освітою та соціальним виробництвом, вивчення запитів останнього та імплементація їх в освітній про-

цес); використання інноваційних методик і технік навчання (впровадження у систему навчання досягнень науково-технічного процесу, які сутнісно спрощують й удосконалюють її); запровадження нової системи оцінювання якості отриманої особою освіти (вона є єдиною для всього освітнього простору, що додає мобільності тим, хто навчається); пропагування та розвиток наставництва і консультування в освітній діяльності (вільний доступ до інформаційних ресурсів учасників освітнього процесу, забезпечення їх консультаціями та рекомендаціями); наближення освіти до місця проживання (завдяки широкому використанню інформаційно-комунікативних технологій, що максимально спрощують процес фізичного доступу студентів до фундаментальних і прикладних наукових знань).

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

Природно, що така ситуація ставить нові вимоги до викладача, як безпосереднього організатора та координатора освітнього процесу.

Ефективність його професійного повсякдення залежить принаймні від п'яти функціональних якісних характеристик як суб'єкта освітньої діяльності: а) від ґрунтовності його фахової підготовки-компетентності (система знань, умінь, норм і цінностей); б) сформованих гуманних особистісних рис (емпатійність, толерантність, емоційна стійкість, самоактуалізованість, відповідальність тощо); в) психолого-педагогічної грамотності та уміння віднаходити оптимальні розв'язки-виходи із проблемних навчальних ситуацій, у тому числі відшукувати психологічний підхід до тих студентів, які відчувають труднощі в навчанні, спілкуванні, опануванні тонкощами обраної ними професії; г) розвиненості професійного мислення в рамках обраного фаху, яке він спроможний продемонструвати під час постановки та розв'язання професійних задач і проблем у лоні навчального процесу; д) від *методологічної компетентності* як здатності виявляти оптимальні методи, засоби та інструменти розв'язання освітніх проблем та ситуацій, що характеризуються високою суб'єктивністю та особистісною змістовністю (див. детально [12, с. 25–42]).

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

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

другий – проблематизувати навчальну ситуацію та актуалізувати у свідомості студентів реальну нестачу наукових знань певного тематичного спрямування з тим, щоб породити

в них внутрішню мотивацію до пошукової пізнавальної активності й відтак спонукати їхню мисленнєву діяльність у конкретному предметному полі освітньої роботи;

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

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

Для того щоб деталізувати концептуальне наповнення вказаних етапів чи тактів самоактивності особистості викладача вищої школи із забезпечення ним паритетності освітньої діяльності студентів нами створена **таблиця**, що взаємозгоджує: а) компоненти логіко-канонічної структури вчинку, що обґрунтовані у філософсько-психологічній теорії В.А. Роменця (див. [6], [7], [9]); б) принципи циклічно-вчинкового підходу, визначені у засновках методологічної концепції А.В. Фурмана (див. [11], [12]); в) пояси спільної освітньої діяльності, у підґрунті яких знаходиться трипоясова робоча схема миследіяльності Г.П. Щедровицького (див. [14], [16]), а також г) аналітично виокремлені нами **аспекти паритетності** зазначеної діяльності. Зауважимо той важливий момент, що *організація* пропонує тут *тактів самодіяльності*:

по-перше, наслідую логіко-канонічну схему здійснення повноцінного *освітнього вчинку* як “клітинки” або центральної ланки інноваційно-психологічного клімату ВНЗ, котрий виникає й розвитково уможлиблюється в останньому завдяки дії соціально-психологічного впливу, сфер умов полімотивації, освітнього спілкування та позитивно-гармонійної Я-концепції (див. роботи О.Є. Фурман (Гуменюк) [2], [3], [17]), а тому охоплює теоретичною думкою найширший контекст людської буттєвості, де вчинок – це “...одиниця культурно-історичного поступу людства і людського самопізнання; підвалина людського буття, *осередок* його самотворення; ...провідна *категорія* та “клі-

тинка” теорії психології; *вектор*, що відображає прагнення людини збагнути сенс життя і смерті й спрямовує психологічне пізнання до взірцевої, канонічної суті вчинку” [5, с. 29];

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

по-третє, пояснюється як рамковими вимогами принципів циклічно-вчинкового підходу (циклічності, синергійності, вчинковості, метасистемності), так і адекватно відповідних домінуванню кожного з них поясів спільної освітньої діяльності; зокрема, практична миследіяльність указує на те, у якому часопросторі й складі і як саме за цілями, змістом, формами й характером організована взаємодія та співпраця викладача і студентів у навчальних проблемних ситуаціях [13]; мисленнєва робота із концептизацією (тобто визначення змісту понять та уявлень без її словесного виголошення) і з інтенційного збагачення свідомості кожного учасника здійснюється у ритміці проблемно-діалогічного самовизначення та самопозиціювання; поле напруженої комунікації та інтелектуальної боротьби виявляється й опрацьовується в полісмісловій екзистенції словесно оформлених поглядів, позицій, проблематизацій, а також в описі-аналізуванні форм, методів, засобів та інструментів здійснюваного мислевчинкового практикування; продукти пошукових розмірковувань (мислесхеми, рисунки, моделі, формули, таблиці тощо) становлять спільний продукт проблемно й полідіалогічно організованої миследіяльності, який водночас характеризує не лише якісний академічний чи суто навчальний результат, а й психорозвивальний, особистісний;

Таблиця

*Етапи внутрішньої самоактивності особистості
як інтегральна умова досягнення паритетності освітньої діяльності*

	Етапи внутрішньої самоактивності особистості в освітньому процесі ВНЗ			
	Розуміння	Мислення	Діяльність	Рефлексія
Логіко-канонічна структура вчинку за В.А. Роменцем	Ситуація: певна просторово-часова конфігурація сил, смислів, дій, взаємодій	Мотивація: перехід ситуації в усвідомлене спонукання, тобто формування різних мотивів діяння	Вчинкова дія: акт учинення як ситуаційно вмотивована актуалізація ресурсів і потенцій під час його здійснення	Післядія: рефлексія здійсненого вчинення як події та результату
Принцип циклічно-вчинкового підходу за А.В. Фурманом	Циклічності: коло вчинення, що має початок, кінець, траєкторію і напрям руху	Синергійності: неврівноважена, проблемно-діалогічна стихія саморозвиткового перебігу внутрішньо інтенційованої думки	Вчинковості: взаємоперехід особистості і світу як «вчинкова спіраль», екзистенція вчинкового способу її буття	Метасистемності: взаємодоповнення різноупредметнених систем як складного об'єкта до осмислення і рефлексування
Пояси спільної освітньої діяльності (переважно за Г.П. Щедровицьким)	Практичної мислє-діяльності: організована колективна співпраця у навчальних проблемних ситуаціях	Концепт-інтенціювання: актуалізація досвідного матеріалу свідомості особи та виникнення інтенційованого поля	Думки-комунікації: словесна поліфонія позицій, суперечностей, конфліктів, проблематизацій в освітній взаємодії	Чистого мислення: створення невербальних схем, формул, графіків, таблиць, діаграм, карт як продуктів мисленневої роботи
Аспекти паритетності спільної освітньої діяльності	Смислова паритетність учасників ситуацій організованої навчальної взаємодії	Мотиваційно-ціннісна суголосність освітніх цілей, завдань та уявлених способів і засобів їх досягнення чи виконання	Психосоціальна рівноцінність культурних норм та оргтехнологічних умов освітньої співдіяльності викладача і студентів	Внутрішнє прийняття кожним учасником навчання паритетності міжособистісних стосунків як соціальної норми повсякденного життя

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

Отже, сутність паритетної освітньої діяльності зводиться до діалектично-вчинкового взаємодоповнення щонайменше *чотирьох аспектів рівності*: смислової ритмічності свідомої активності учасників конкретної навчальної взаємодії; їх мотиваційно-ціннісної суголосності у виборі освітніх цілей, завдань та уявлених способів і засобів їх досягнення чи виконання; психосоціальної рівноцінності культурних норм та відповідних умов освітньої співдіяльності викладача і студентів; внутрішнім прийняттям ними паритетності міжособистісних стосунків як норми і принципу повсякденного суспільного життя. Оптимальною організаційно-управлінською формою практичного впровадження цих аспектів є *технологія створення інноваційно-психологічного клімату* ВНЗ, що повсякденно утверджує чотириактність самодіяльності як особистості викладача, так і особистості студента, причому обов'язково на позиціях міжсуб'єктності, мислєдіяльності, діалогічності та взаємної відповідальності.

1. Академік В.А. Роменець: творчість і праці: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. – К.: Либідь, 2016. – 272 с.

2. Гуменюк (Фурман) О. Методологія пізнання освітнього вчинку в контексті інноваційно-психологічного клімату / Оксана Гуменюк (Фурман) // Психологія і суспільство. – 2012. – №1. – С. 47–81.

3. Гуменюк (Фурман) О.Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу: [монографія] / Оксана Євстахіївна Гуменюк (Фурман). – Ялта-Тернопіль: Підручники і посібники, 2008. – 340 с.

4. Крисоватий А.І. Основні парадигми освіти та їх сутнісна характеристика / Андрій Крисоватий // Психологія і суспільство. – 2015. – №1. – С. 114–121.

5. М'ясоїд П.А. Курс загальної психології [Текст]: підручн.: у 2 т. / П.А. М'ясоїд. – К.: Алерта, 2011. – Т.1. – 496 с.

6. Психологія вчинку: Шляхами творчості В.А. Роменця: зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. А.В. Фурман. – К.: Либідь, 2012. – 296 с.

7. Психологія і суспільство: Спецвипуск, присвячений 85-й річниці з дня народження Володимира Андрійовича Роменця. – 2011. – №2. – 190 с.

8. Ревасевич І. Методологічна рефлексія складників освітології як інтегрального наукового напрямку / Ірина Ревасевич // Психологія і суспільство. – 2014. – №3. – С. 57–68.

9. Роменець В.А. Історія психології ХХ століття [Текст]: навч. посібник / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.

10. Фурман А.В. Вступ до теорії освітньої діяльності: [курс лекцій] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: ІЕСО, 2006. – 86 с.

11. Фурман А.В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива / Анатолій В. Фурман // Психологія і суспільство. – 2013. – №4. – С. 18–36.

12. Фурман А.В. Організаційно-діяльнісні ігри у вищій школі: [монографія] / Анатолій В. Фурман, Сергій Шандрук. – Тернопіль: ТНЕУ, 2014. – 272 с.

13. Фурман А.В. Теорія навчальних проблемних ситуацій: [монографія] / Анатолій Васильович Фурман. – Тернопіль: Астон, 2007. – 164 с.

14. Щедровицький Г. Схема мислєдіяльності – системно-структурна будова, значення і зміст / Георгій Щедровицький // Психологія і суспільство. – 2005. – №4. – С. 29–39.

15. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / Михаил Михайлович Бахтин. – М.: Художественная литература, 1979. – 412 с.

16. Щедровицький Г.П. Избранные труды / Георгий Петрович Щедровицкий; [ред.-сост. А.А. Пископфель, Л.П. Щедровицкий]. – М.: Шк. культ. политики, 1995. – 760 с.

17. Furman O. Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters [Text] / Oksana Ye. Furman // Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.

REFERENCES

1. Akademik V.A. Romenets: tvorchist i pratsi: zb. st. / uporiad. P.A. Miasoid; vidp. red. L.O. Shatyрко. – K.: Lybid, 2016. – 272 s.

2. Humeniuk (Furman) O. Metodolohiia piznannia osvithnoho vchynku v konteksti innovatsiino-psykholohichnoho klimatu / Oksana Humeniuk (Furman) // Psykholohiia i suspilstvo. – 2012. – №1. – S. 47–81.

3. Humeniuk (Furman) O.Ie. Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu: [monohrafiia] / Oksana Yevstakhiiivna Humeniuk (Furman). – Yalta-Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky, 2008. – 340 s.

4. Krysovatyi A.I. Osnovni paradyhmy osvity ta yikh sutnisna kharakterystyka / Andrii Krysovatyi // Psy-

- khologhiia i suspilstvo. – 2015. – №1. – S. 114–121.
5. Miasoid P.A. Kurs zahalnoi psykholohii [Tekst]: pidruchn.: u 2 t. / P.A. Miasoid. – K.: Alerta, 2011. – T.1. – 496 s.
6. Psykholohiia vchynku: Shliakhamy tvorchosti V.A. Romentsia: zb. st. / uporiad. P.A. Miasoid; vidp. red. A.V. Furman. – K.: Lybid, 2012. – 296 s.
7. Psykholohiia i suspilstvo: Spetsvyпуск, prysviacheny 85-y richnytsi z dnia narodzhennia Volodymyra Andriiovycha Romentsia. – 2011. – №2. – 190 s.
8. Revasevych I. Metodolohichna refleksii skladnykiv osvitolohii yak intehralnogo naukovo napriamu / Iryna Revasevych // Psykholohiia i suspilstvo. – 2014. – №3. – S. 57–68.
9. Romenets V.A. Istoriia psykholohii KhKh stolittia [Tekst]: navch. posibnyk / V.A. Romenets, I.P. Manokha. – K.: Lybid, 1998. – 992 s.
10. Furman A.V. Vstup do teorii osvitnoi diialnosti: [kurs lektii] / Anatolii Vasylovych Furman. – Ternopil: IESO, 2006. – 86 s.
11. Furman A.V. Heneza nauky yak hlobalna doslidnytska prohrama: tsyklichno-vchynkova perspektyva / Anatolii V. Furman // Psykholohiia i suspilstvo. – 2013. – №4. – S. 18–36.
12. Furman A.V. Orhanizatsiino-diiialnisni ihry u vyshchii shkoli: [monohrafiia] / Anatolii V. Furman, Serhii Shandruk. – Ternopil: TNEU, 2014. – 272 s.
13. Furman A.V. Teoriia navchalnykh problemnykh situatsii: [monohrafiia] / Anatolii Vasylovych Furman. – Ternopil: Aston, 2007. – 164 s.
14. Shchedrovitskyi H. Skhema myslediialnosti – systemno-strukturna budova, znachennia i zmist / Heorhii Shchedrovitskyi // Psykholohiia i suspilstvo. – 2005. – №4. – S. 29–39.
15. Bakhtin M.M. Estetika slovesnogo tvorchestva / Mikhail Mikhailovich Bakhtin. – M.: Khudozhestvennaia literatura, 1979. – 412 s.
16. Shchedrovitsky H.P. Izbrannye trudy / Georgiy Petrovich Shchedrovitsky; [red.-sost. A.A. Piskoppel, L.P. Shchedrovitsky]. – M.: Shk. kult. polityki, 1995. – 760 s.
17. Furman O. Ye. The innovative psychological climate: its scope, structure and parameters [Text] / Oksana Ye. Furman // Problems of Psychology in the 21 st. Century. – 2015. – Vol. 9, No.1. – P. 14–19.

АНОТАЦІЯ

Крисоватий Андрій Ігорович.

Сутність паритетної освітньої діяльності.

Стаття присвячена обґрунтуванню сутності та психодидактичних умов забезпечення паритетності освітньої діяльності викладача і студентів у спільному навчальному процесі сучасного університету. Переконаливо доведено, що до основних параметрів такої паритетності належать міжсуб'єктність, рівноправність, мислєдїяльність і діалогічність міжособистих стосунків, котрі реально наявні у просторі ВНЗ. В дослідженні чітко визначена чотиритактність досягання освітньої паритетності (розуміння – мислення – діяльність – рефлексія) перш за все залежно від самоактивності особистості, котра й уможливорює у підсумку чотириаспектність рівності учасників навчання: від

сміслової і мотиваційно-ціннісної гармонійності взаємодій до психосоціальної рівноцінності і внутрішнього прийняття кожним паритетності як норми повсякденного життя.

Ключові слова: реформа освіти, освітня діяльність, паритетність, діалогічність, міжсуб'єктність, мислєдїяльність, особистість, такти самоактивності, освітній учинок, інноваційно-психологічний клімат.

АННОТАЦИЯ

Крисоватий Андрей Игоревич.

Сущность паритетной образовательной деятельности.

Статья посвящена обоснованию сущности и психодидактических условий обеспечения паритетности образовательной деятельности преподавателя и студентов в совместном учебном процессе современного университета. Убедительно доказано, что к основным параметрам такой паритетности принадлежат межсубъектность, равноправие, мыслєдїятельность и диалогичность межличностных отношений, действительно присутствующих в пространстве вуза. В исследовании четко определена четырехтактность достижения образовательной паритетности (понимание – мышление – деятельность – рефлексия) прежде всего в зависимости от самоактивности личности, которая и дает возможность в итоге четырехаспектность равенства участников обучения от смысловой и мотивационно-ценностной гармоничности взаимодействий в психосоциальной равноценности и внутреннего принятия каждым паритетности как нормы повседневной жизни.

Ключевые слова: реформа образования, образовательная деятельность, паритетность, диалогичность, межсубъектность, мыслєдїятельность, личность, такты самоактивности, образовательный поступок, инновационно-психологический климат.

ANNOTATION

Krysovatiy Andriy.

The essence of parity of educational activity.

The article is devoted to substantiation of the essence and psycho-didactic conditions of provision of the parity of educational activity of teacher and students in joint educational process of modern university. Convincingly proved that to the basic parameters of such parity belongs inter-subjectivity, equality, think activity and dialogicality of interpersonal relations which are actually available in the university area. In the research clearly defined a four-tactfulness of achieving educational parity (understanding – thinking – activity – reflection) first of all depending on self-activity of the personality which also enables eventually four-aspect of equality of learning participants: from semantic and motivational-value harmony of interactions to psychosocial equivalence and the internal acceptance by each the parity as a norm of everyday life.

Key words: education reform, educational activity, parity, dialogicality, inter-subjectivity, think activity, personality, tact of self-activity, educational commitment, innovation-psychological climate.

Надійшла до редакції 6.08.2016.