

УДК 378.011.32:371.134

## ГАРМОНІЙНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ДИСКУРС ОСОБИСТІСНООРІЄНТОВАНОГО ФАХОВОГО РОЗВИТКУ СТУДЕНТІВ

Лідія Мацевко-Бекерська

*Педагогічний коледж*

*Львівського національного університету імені Івана Франка  
вул. Туган-Барановського, 7, 79005 Львів, Україна*

Проблема гармонізації освітнього середовища в умовах глобалізованого суспільства набуває нової якості й потребує поглибленого дослідження. У цьому контексті особливе місце належить соціальним ролям викладача та студента, зміні мотивації пізнавальної діяльності. Одним із засобів здійснення ефективної інтелектуальної комунікації є діагностика та корекція самостійної науково-пошукової діяльності студентів.

*Ключові слова:* освітнє середовище, парадигма освіти, комунікативний дискурс, пізнавальна опозиція, глобальна спільнота.

Фронтон головного корпусу Львівського національного університету прикрашає такий напис: „Patriae decori civibus educandis” („Освічені люди – краса нації”). З одного боку, це квінтесенція понад трьохсотлітнього поступу академічної науки у певному середовищі, з іншого – цілком відповідна нинішнім суспільним викликам ідея університетського простору. Комунікативна парадигма сучасного світу трансформується надзвичайно динамічно та поліваріантно, тому інтеграція особистості у фаховий континуум неминуче ускладнюється. Важливою видається саме морально-етична настанова, якій молода людина, ввійшовши до певного академічного кола, добровільно слугуватиме власною працею, особистим інтелектуально-творчим поступом. Отже, дедалі помітніше увиразнюється проблема гармонізації потреб і можливостей університету у всій складності його мікрокультури та студента.

На рівні офіційної державної політики ця проблема артикульована досить чітко, оскільки пріоритетом визнано „особистісну орієнтацію освіти, формування національних та загальнолюдських цінностей” [8; с. 4]. Наукове зацікавлення аспектами взаємин усіх складових освітньої комунікації знайшло своє втілення у дослідженнях І. Зязюна, Г. Ільїна, Б. Гершунського, Л. Орбан-Лембрик, М. Фуллана, Дж. Дьюї, М. Кайку, Д. Зербіно, М. Гріндера, І. Беґа, К. Роджерса, Т. Равчини, Б. Адріан, інших вчених і засвідчило багаторівневість та складну синтезованість питань взаємодії

особистості й середовища. Важливі філософські, управлінські, технологічні аспекти вивчення інтелектуального простору. Водночас слід зауважити помітну історичну тяглість філософського дискурсу від висловлених позицій В. Гумбольдта, Дж. Г. Ньюмена, К. Ясперса, Г. -Г. Гадамера, Ж. Дерріди до засторог для академічного світу в умовах глобалізації (М. Квек, М. Зубрицька, О. Сердюк, А. Гофрон, П. Лісовський).

Однією із актуальних та значущих передумов ефективного і повноцінного розвитку особистості в Університеті є долучення студента до активної, динамічної, спрямованої на певний результат самостійної інтелектуально-творчої праці. На переконання К. Ясперса, „Університет зводить разом людей, які досліджують наукове пізнання і живуть духовним життям... Оскільки пошук істини радикальний, то в Університеті мусить панувати найвища духовно-інтелектуальна напруга” [12, с.134]. Отже, можна вважати, що ключовим завданням фахової освітньої комунікації і сьогодні є пошук засобів втілення глобального досвіду у свідомості окремої особистості і далі – творчої модифікації здобутого знання у системі адекватних практичних умінь та навиків. Йдеться про головні параметри функціонування оптимально ефективного освітнього середовища. Сучасні наукові дефініції цього поняття не є однозначними і коливаються між визнанням пріоритету формальної інституції та домінуючим впливом з-поза меж навчального закладу. Варто погодитися із тим, що „освітнє середовище у навчальному закладі, зокрема вищому, визначається сферою міжособистісної взаємодії й соціальних зв'язків, системою організованих педагогічних впливів і процесів” [11, с. 5]. Як бачимо, ключовим є особистісне наповнення дискурсу, передусім вартісно-особистісна комунікація.

Для ефективного існування освітнього простору базовими є функції „викладач” і „студент”, а засобом гармонізації їх рефлексії є організація самостійної дослідницької діяльності. Понад тисячолітня історія формування та становлення академічного простору постає через внутрішню системну опозицію – наука і (чи) освіта. Дж. Г. Ньюмен виходив із тлумачення первинної функції Університету як „*stadium generale*”, тобто „школи універсального знання” [9, с. 37] і, простуючи до інституційного оформлення цього завдання, сформулював „квінтесенцію Університету як такого... у тому, що завдяки особистому спілкуванню він є місцем комунікації, циркуляції думки у масштабах цілої країни” [9, с. 37]. До опозиції „наука–освіта” приєднується настанова суспільної адекватності набутого знання. Поступово освітнє середовище проектується на моделі інтеграції особи у реальну парадигму спільноти. Ця парадигма, відповідно, визначилася із потребами та вимогами: висока адаптивність, стресостійкість, відкритість і спроможність до самонавчання. Отже, завданням Університету є „розвиток у студентів критично творчого мислення, особистої ініціативності, здатності до

самоосвіти, тобто таких навичків та вмінь, які допоможуть їм гідно виконувати свою соціальну роль і знаходити способи реалізації в цьому мінливому світі” [2, с.12]. Кожен елемент освітньої системи відцентровується від перспективного бачення: студент очікує високоякісної підготовки до майбутньої самореалізації, викладач цілеспрямовано кореспондує власний онтологічний досвід, навчальний заклад так само цілеспрямовано моделює ключові засади своєї мікроорганізації у навчально-виховній системі задля продовження традиції. У центр відносин усіх рівні освітнього простору незмінно перебуває студент. Найпершим кардинальним викликом для нової соціальної ролі молоді людини, вчорашнього учня середньої школи, є глибинна психологічна трансформація. Змінюється не лише визначення власної самоцінності, але й формується невиразний прообраз „я-майбутнього”. Відповідальність за довершення ідеалу студент покладає на навчальний заклад. Однак це якісно інша відповідальність у розумінні студента. В школі поле спілкування вчителя з учнями більше тяжіє до суб’єкт–об’єктного. З об’єктивних причин учитель кооперує кілька напрямів діяльності: навчає, розвиває, виховує, діагностує, коригує, оцінює, контролює тощо. Традиційно авторитет наставника у школі виправдовується його інтелектом, методикою щоденної праці, зваженими морально-етичними канонами. Загалом потенціал учителя сприятливо впливає на мікроклімат навчального закладу, а це додає позитиву в систему обов’язкового навчання. Однак саме відповідальність і є одним із критеріїв відмінності школи та Університету: „Школи покликані виховати і навчити всіх доручених їм вихованців. Університет на має такого обов’язку. Сенсом університетської освіти є те, що її обирають люди, які володіють незвичайною духовною силою й відповідним інструментарієм” [12, с. 124]. Те, що підходить для практики шкільництва, потребує зміни в умовах академічної освіти. Зміна статусу „учня” на „студент” пов’язана значно більше з індивідуально-етичними чинниками, ніж з усвідомленим сподіванням здобути фах. Насамперед прагнення стати частиною середовища, якісно іншого за інтелектуальним, дослідницьким, особистісним змістом, керує потенційним студентом. У сучасних умовах помітно трансформується не лише інституційна архітектоніка Університету, але і його функціональне та комунікативне середовище. На думку Лестера Турова, сьогодні відбувається „сейсмічний зсув у генеруванні багатства на цій планеті.., а ключовими чинниками будуть розумові здібності й уява, винахідливість та організація нових технологій” [3, с. 190]. У цьому контексті освітнє середовище є саме тією основою, яка створює базові пріоритети майбутнього. Функціональна ж першість бути активним співтворцем, партнером у дослідницькій комунікації належить студентові. Університет був і назавжди залишиться місцем, де здобуваються і передаються знання. Отже, особа, яка прагне здобути

фундаментальну освіту, частину відповідальності за кінцевий рівень своєї фахової компетентності покладає на викладача, будучи переконаною у значущості власної ролі в процесі навчання. Magna Charta Universitarum так визначає основу академічного середовища: „свобода у дослідженні та викладанні” [7, с. 203], що може апелювати також до студента як ключового учасника духовно виняткового спілкування.

Принципові ознаки статусу студента:

- свідома, активна пізнавальна діяльність;
- діалогічна позиція у спілкуванні з викладачем;
- навчання–пізнання відбувається через співтворчість, здебільшого у формі „вивчення разом–дослідження самостійно”;
- взаємодія з викладачем реалізується з настановою на особистий імідж наставника;
- спілкування студентів є продуктивним, взаємно позитивним і зорієнтованим на тотожний результат; отже, конкуренція наявна радше у методичній чи технологічній площині.

Водночас з об’єктивною трансформацією ролі особистості простежується її переміщення у нову морально-виховну парадигму. „Учительське виховання” з притаманною йому віковою та інтелектуальною дистанцією між членами середовища, з визнанням компетентності „особистості, яку вважають винятковою” [12, с. 131], з потребою підпорядкування задля належного оцінення досягнень вихованця, стрімко змінюється „сократичним вихованням, центром якого є артикульована і відпрацьована інтелектуальна рівноправність”. Справедливим є твердження А. Котусевич про глибинну природу сократівського діалогу, який, на думку дослідниці, є „чимось більшим”, ніж суто пізнавальний акт, „він виявляв конкретну позицію до себе, власного існування, пізнавального стосунку партнера, а також щодо дійсності як інспіруючого джерела вимислу та критичної опозиції” [5, с. 32]. Звісно, діалог є доміантною ознакою навчання як особистого та суспільного феномена. Відмінність головно стосується функціонально-рольових акцентів, оскільки для студента гармонію комунікації визначають не стільки рефлексії викладача на репродукцію інформації чи здатність її інтерпретувати, скільки партнерське зважування знання. Довершеність методики викладання значною мірою кореспондується з ілюзією самопізнання, яку на перших кроках студіювання повинна відчувати молода людина. Цікава градація Т. Кошманової стосовно педагогічної освіти: „Думати як учитель; знати як учитель; думати, знати, діяти як учитель” [6, с. 37]. Вона повинна бути наявною в інструментарії викладача з тією метою, аби сформувати ефективний пізнавальний стереотип „я сам”. Процес інтегрування особистості студента в середовище Університету поступово трансформує ілюзію самопізнання в індивідуально-пошукову діяльність.

Попередня імітація гармонійного освітнього середовища неодмінно витворює найбільш продуктивні умови для самореалізації дослідницьких здібностей майбутніх фахівців.

Однією зі складових системи зрівноважених чинників здобуття якісної освіти є інтеграція фундаментального знання з головними навиками як його засвоєння, інтерпретації, так і з його практичною апробацією та використанням. Формат постмодерного, глобалізованого суспільства визначає загальну конфігурацію освітнього простору. Множинність і поліваріантність джерел інформації насправді значно ускладнюють процес навчання. Позірна доступність до наукового фактажу потребує високої самодисципліни, самостійності праці, вдумливості, критичності й самокритичності від студента. Динамізм науки формує важливі риси дослідника вже з перших кроків студіювання. Для сучасного світу майже не залишилося невідомого. За переконанням Г. Вармуса, „у науці ХХ сторіччя є три великі теми – це атом, комп’ютер і ген” [3, с. 17], тобто головні закони та параметри світобудови успішно пізнані та вивчені. Щобільше, Дж. Горган робить прогностичний висновок: „Той, хто вірить у науку, мусить погодитися із можливістю – навіть великою ймовірністю – того, що ера великих відкриттів завершилась... Може статися, що подальші дослідження більше не приведуть до великих відкриттів, а принеситимуть лише другорядні, дедалі дрібніші здобутки” [3, с. 25].

Отже, константою гармонійного середовища помітно утверджується принцип системного цілісного розвитку творчої креативної особистості. Постає питання про конкретні форми співпраці освітнього закладу та студентів. Е. Араб-Огли застерігає: „Золоте правило: якщо проблема ще не набула ясності, то краще не вдаватись до її моделювання” [1, с. 23]. Для виявлення найбільш показових викликів інтелектуально-етичного простору було проведено дослідження очікувань студентів 1–4-х курсів бакалаврату спеціальностей „соціальна педагогіка”, „початкове навчання”, „філологія” (Педагогічний коледж Львівського національного університету імені Івана Франка). Як засвідчили результати дослідження, 83% респондентів вважають ключовою формою здобування освіти самостійну науково-пошукову діяльність. Значна кількість опитаних студентів ідентифікує своє інтелектуально-пізнавальну працю з вивченням окремих тем (48%), із написанням рефератів та курсових робіт (49%), з розробкою та виконанням професійно спрямованих проектів (41%). Порівняно невисокий, а тому недостатній рівень кореспондування особистого інтересу студентів з активною участю у роботі наукових гуртків (16%) та підготовкою і проведенням наукових семінарів, конференцій (39%). У дослідженнях специфіки внутрішньої організації Університету Х. Ортега-і-Гассет дивується з того, що „докупи стуляють професійну освіту, необхідну для всіх, і

дослідницьку діяльність, доступну дуже небагатьом” [10, с. 74]. Вивчення мотивацій студентів засвідчило, що особисте бажання займатися самостійною науково-пошуковою діяльністю має 52% опитаних. З огляду на обов’язкову дослідницьку складову навчального процесу 85% студентів потребують допомоги, її очікують: від викладача певного предмета (62%), від наукового керівника пошукового проекту чи кваліфікаційної роботи (41%), від бібліотеки (39%) та Інтернету (40%). Цікавими є міркування майбутніх фахівців освіти стосовно необхідних чинників формування дослідницьких навиків, а також бажаних передумов ефективної академічної комунікації: самоорганізації власних зусиль належить 49%, бажанню здобути якісну конкурентоспроможну освіту – 47%, усвідомленню кінцевого результату виконання певного завдання, його практичного значення – 40%, кваліфікованому керівництву з боку наставника – 29%, природним здібностям – 19%. Загалом понад половина опитаних студентів переконані у тому, що їхнє професійне майбутнє буде певним чином пов’язане із дослідницькими навиками.

Отже, у підсумку аналіз особистих очікувань молодих людей свідчить про розуміння студентами всіх спеціальностей та курсів суті університетської науки, значення самостійної науково-пошукової діяльності; наявність інтересу до наукового дослідження як процесу здобуття нових знань, а також його практичної корисності; наявність потреби у кваліфікованому й толерантному супроводі цього наукового пошуку студента з боку викладача, бажано на тлі створеної ілюзії цілковитої самостійної науково-пошукової та дослідницької свободи.

Екстраполяція проблеми самостійної науково-пошукової діяльності студентів відбувається на множину систем:

- викладач–студент: домінування організаційної, навчальної, координуючої, контролюючої та діагностичної функцій;
- студент–викладач: домінування виконавської функції на базі різних мотивацій;
- викладач як комплекс проблем, головна серед яких потреба, результативність і практична значимість предметно-методичного самовдосконалення: домінування прагнення самореалізації та продовження себе у своїх учнях.

Продуктивне комбінування всіх складових системи організації науково-пошукової діяльності студентів з метою вдосконалення цілісної, гармонійної системи підготовки фахівця у вищій школі і становить ключовий виклик сьогодення для освіти. Наявний досить типовий конфлікт – конфлікт інтересів. Бо не кожен студент вбачає своє майбутнє у науковій парадигмі, не кожен викладач потребує бути організатором власне наукової праці

студентів, не кожен викладач ідентифікує себе з будь-якими формами наукової діяльності.

Отже, проблема організації науково-пошукової діяльності студентів має характерну ознаку – вибірковість. Саме завдяки вибірковості, що згодом трансформується у диференційований підхід до кожного студента, можна досягти оптимального як навчального, так і організаційно-методичного результату. Вдосконалення наукового потенціалу пересічного студента назагал не тотожне загальнообов'язковому виконанню кожним із них комплексу залікових робіт, програмово названих курсовими чи інакше.

М. Квек, посилаючись на комплекс культурно-політичних, економічних, світоглядних чинників, твердить, що „упродовж двохсот років криза Університету була не надто серйозною, однак... зараз майбутній силует Університету якраз перебуває у процесі формування” [4, с. 291]. Одночасно з новими обрисами академічної науково-освітньої організації твориться її мікросередовище, ключову роль у якому відіграє гармонія особистої комунікації викладача і студента. З огляду на те, що мотивація до навчання у молоді не є константною, що вона узалежнена від багатьох аспектів, саме викладач об'єктивно зосереджує квінтесенцію інтелектуального, морально-ціннісного, етичного досвіду. Незважаючи на значний фаховий рівень науковця, його власний поступ у певній галузі, він неодмінно реалізує другу складову сенсу університетського життя – слугувати передачі знань. Отже, найвагомішими рисами викладача є самодостатність і самостійність, адже він „повинен почуватися як науковець і як вчитель” [12, с. 156]. Від рівня освіченості, від досконалого вміння здійснювати оптимальну комунікацію безпосередньо залежить налагодження атмосфери взаємодовіри та взаємовідповідальності, яка поступово сформує середовище співтворчості, співпошуку.

Отже, проблема якісного оновлення освітнього середовища проектується на деякі засадничі аспекти: самоусвідомлення як студентом, так і викладачем власної соціальної ролі, наповнення конструктивним змістом пізнавального діалогу в умовах інституційних правил і системи позаосвітніх впливів. Розробка нових методичних рекомендацій у викладанні окремих дисциплін є предметом активного наукового інтересу, зокрема, з настановою на гармонійні взаємини всіх складових освітньої парадигми.

---

1. *Араб-Оглы З.* Моделирование в социологии // Социальные исследования. М., 1965. С. 23.

2. *Зубрицька М.* Філософський дискурс ідеї Університету: в складних лабіринтах пошуку істини // Ідея Університету: Антологія. Львів, 2002. С. 7–22.

3. *Кайку М.* Візії: як наука змінить XXI сторіччя. Львів, 2004.
4. *Квек М.* Національна держава, глобалізація та Університет як модерний заклад // *Ідея Університету: Антологія.* Львів, 2002. С. 267–295.
5. *Котусевич А.* Діалог у структурі навчальних відносин зі студентом // *Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед.* 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 26–35.
6. *Кошманова Т.* Соціальна взаємодія як шлях до неперервної педагогічної освіти // *Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед.* 2005. Вип. 19. Ч. 1. С. 36–43.
7. *Magna Charta Univraitarum* // *Управління університетом: проблеми та шляхи їх вирішення: Матеріали між нар. семінару 23–24 листоп. 2001, м. Львів.* Львів; Дрогобич, 2002. С. 203.
8. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI. К., 2001. С. 4.
9. *Ньюмен Дж. Г.* *Ідея Університету* // *Ідея Університету: Антологія.* Львів, 2002. С. 37–64.
10. *Ортега-і-Гассет Х.* *Місія Університету* // *Ідея Університету: Антологія.* Львів, 2002. С. 67–107.
11. *Равчина Т.* Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі // *Вісн. Львів. ун-ту. Сер. пед.* 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3–16.
12. *Ясперс К.* *Ідея Університету* // *Ідея Університету: Антологія.* Львів, 2002. С. 111–165.

#### HARMONIOUS ENVIRONMENT AS A DISCOURSE OF STUDENTS' PERSON-ORIENTED PROFESSIONAL DEVELOPMENT

**Lidia Matsevko-Bekers'ka**

*Ivan Franko National University of Lviv, Pedagogical College  
Tuhan-Baranowsky Str., 7, UA-79005 Lviv, Ukraine*

The problem of harmonizing educational environment under the circumstances of global community implies new quality and requires thorough investigation. In this context social roles of a higher school instructor and a student, and changes of learning motivation become very important. One of the effective intellectual communication means is a diagnostics and improvement of students' individual scientific research.

*Key words:* educational environment, the paradigm of education, communicative discourse, cognitive opposition, global community.

Стаття надійшла до редколегії 19.10.2005

Прийнята до друку 04.05.2006