

1.4. КОНЦЕПТУАЛІЗАЦІЯ ВІДКРИТОСТІ В ГАРМОНІЗАЦІЇ КУЛЬТУРНО-ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Сучасний етап розвитку людської цивілізації та становлення суспільства знань характеризується збільшенням кількості невизначених життєвих ситуацій, поліваріативністю та евристичністю гіпотетичних рішень, для яких один раз здобутих знань, набутих умінь і навичок недостатньо. Суспільство знань потребує такої організації освіти, яка б забезпечила підтримку індивідуальних освітніх траєкторій, сприяла б їх ідентифікації, розвитку здатності людини долучатися до освітнього процесу впродовж усього життя. Подолати орієнтацію традиційних освітніх систем на енциклопедичність освіти, надмірну перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, який далеко не завжди пов'язаний із справжніми запитами та потребами особистості й суспільства, можна лише за умови переходу до відкритої освіти як парадигми суспільства знань. Її головною метою є підготовка особистості до успішної діяльності у громадських і професійних сферах життя суспільства в умовах трансформації людської цивілізації.

Виконання зазначеного завдання пов'язане з концентрацією значних зусиль із боку всіх суб'єктів культурно-освітнього простору, адже в сучасних умовах розрив між діяльністю системи освіти й суспільними очікуваннями від її реалізації постає вже не як розрив між вимогами та їх виконанням, а як розрив між напрямом діяльності та її очікуваним результатом. Залишаючись загалом соціальним інститутом, відповідальним за формування загальнокультурних і професійних знань, умінь і навичок, система освіти перестає визначати й формувати такі інтегральні загальнолюдські характеристики, як мотивація, життєві стратегії, система особистісних цінностей. Криза освіти, за слівним твердженням дослідника О. Попова, виявляється, з одного боку, у катастрофічному розриві між змістом і результатом масової освіти, а з іншого – вимогами до освіченої людини з боку професійних спільнот, економічних і соціальних інститутів [Попов 2009, с. 4].

Дійсно, освітянська спільнота сьогодні в цілому традиційно концентрує свої зусилля на питаннях якості освіти, переліку й змісту навчальних програм і планів тощо. За таких умов деякі, зокрема й масштабні інновації як у змісті, так і в організації системи освіти призводять лише до дестабілізації ситуації, системної дисфункції в освіті, і як наслідок – до ще більшого падіння рівня якості освіти. Така ситуація характерна для всієї національної системи освіти, яка з ресурсу суспільного розвитку, що мав би відповідати викликам глобальної цивілізації ХХІ ст., перетворилася на суспільний інститут, що діє всупереч інтересам відкритого суспільства загалом і особистості зокрема. Масова середня й вища школи зберігають риси й особливості освітньої системи, що лишилася ще з радянських часів і орієнтувалася на інші, ніж у сучасних умовах, вимоги до людських здатностей, насамперед до залучення в соціальну ситуацію з однозначними схемами поведінки й однозначно визначенім майбутнім.

Усе зазначене детермінує не просто модернізацію національної системи освіти, а її глибинне реформування, зміну всієї освітньої парадигми.

Одним із цивілізаційних викликів, що постав перед національною системою освіти, є тенденція до розширення можливостей особистості для здобуття освіти впродовж усього життя й до підвищення рівня її доступності та відкритості. Виконання цього завдання передбачає необхідність дослідження культурно-освітнього простору з позиції принципів його гармонізації. Феномен відкритості, зокрема й відкритості освіти, її культурно-освітнього простору, пов'язаний із новим уявленням про сучасну наукову картину світу та способи пізнання при переході науки до постнекласичної стадії свого розвитку. Як слушно зазначають автори праці «Основи відкритої освіти», якщо класична наука для вивчення вибирала ті ситуації, які становили її вихідні положення (лінійність, ріновагу, зворотність тощо), то постнекласична перейшла до вивчення нового типу об'єктів – систем, здатних до самоорганізації та саморозвитку. Результати вивчення складних систем, що здатні до саморганізації, зумовили радикальну трансформацію механістичних уявлень про природу, насамперед про закритість, ізоляцію таких систем [Основы открытого образования 2002, с. 76].

За класичною методологією, провідну роль у процесі пізнання відіграє об'єкт вивчення. Знання про людину виводяться зі знань про світ, людина розглядається як частина буття і є вторинною та цілком залежною від нього. Формуючись упродовж століть, класична наука знайшла відображення у класичній університетській освіті, яка абсолютновала об'єктивність знання й свідомо усунала суб'єкта пізнання від результатів пізнавальної діяльності. Класична університетська освіта мала репродуктивний характер, визначалася авторитарним стилем управління, що виходив з уявлень про людину як про засіб і пасивний об'єкт, який можна й потрібно наповнювати знаннями, «окультурювати», подібно до того, як оброблюють землю. Навчання відбувалося як процес накопичення певного обсягу інформації, яку людина повинна була засвоїти за допомогою відповідних методів – дотриманнястих програм і вимог, механічне запам'ятовування текстів.

У класичній науці освіта представлена як процес і результат засвоєння систематизованих знань, умінь і навичок, як необхідна умова підготовки людини до життя й діяльності. Знання як suma істин, необхідних для засвоєння, є змістом освіти й організаційною основою всього культурно-освітнього процесу. В основу класичної науки покладено механістичну картину світу, відповідно до якої Всесвіт являє собою певний механізм, частини якого незмінні, а їх функціонування підпорядковується універсальним об'єктивним законам. Завдання класичної науки полягає у відкритті їх сутностей і можливостей за допомогою лінійних методів пізнання [Основы открытого образования 2002, с. 73]. За таких умов освіта спрямовувалася на уялення про світобудову, загальні закони функціонування й розвитку соціуму, людської цивілізації, її майбутніх перспектив.

Для класичної освіти характерні такі особливості:

1. В основу класичної освіти покладено класичний тип наукової раціональності, що акцентує увагу на об'єкті пізнання, на одержанні об'єктивно істинного знання про Всесвіт.

2. Формується механічна індегермінована картина світу, що визначає та підтримує переважно технократичну культуру мислення.

3. Переважають методи освіти, що орієнтуються на передачу готових знань і методів розв'язання задач, що мають здебільшого однозначні й заздалегідь відомі відповіді.

Класична методологія і, відповідно, класична освіта формують класичну людину, замкнуту на певну наявну схему, на функціонування в полі актуалізованого буття, яке розглядалося як незмінне й наперед визначене. Без сумніву, класична освіта мала багато позитивних моментів. Вона стимулювала логічне мислення, сприяла упорядкованості пізнавальної діяльності, забезпечувала спадковість культури та її відтворення, формувала систему знань, що сприяли професіоналізму в різних галузях життя суспільства.

На зміну класичній методології і класичній освіті прийшла некласика, яка особливу роль приділяла суб'єктивізму, індивідуальному підходу, творчому ставленню учня і вчителя до матеріалу. На відміну від класичної освіти, у некласиці навчання йде від бажаного до необхідності перетворення сучасного, саме пізнання й мислення виступають як занурення в таємничий світ потоку іrrаціональної свідомості та світопереживань. Некласична освіта сприяє пошуку нестандартних рішень, виробленню оригінальних і сміливих ідей.

Попри значний прогресивізм, некласична методологія й некласична освіта мають і свої недоліки. Некласична освіта характеризується суб'єктивізмом не лише у значенні особистісного оформлення процесу пізнання, а й у сенсі зниження професіоналізму, як підміна об'єктивного знання індивідуальною думкою, що поступово призводить до зниження рівня вимогливості до себе, як підміна загальномозначущих смыслів цинізмом і безвідповідальністю в досягненні індивідуальних цілей. Все це зводить нанівець значення систематизованої університетської освіти, оскільки пропагує фрагментарний набір знань як про світ (він сприймається як незавершений, невизначений, хаотичний), так і про себе як про сутність, що не має власної цілісності та іншого смыслу життя, окрім руху в поточний момент.

Традиційна наука й освіта, що поєднали класичні та некласичні підходи, на сучасному етапі цивілізаційного розвитку стали неспроможними адекватно пояснити швидкоплинність і динамізм процесів суспільного життя. Необхідність формувати особистість, здатну до сприйняття і творення змін як природної умови вимагають переходу до постнекласичної методології й поснекласичної освіти. Такою освітою в умовах становлення й розвитку відкритих суспільств знань бачиться відкрита освіта з її відкритим культурно-освітнім простором. Саме відкрита освіта, інтегруючи все найцінніше, що виробила наука, відображаючи дійсно гуманістичну спрямованість освітнього процесу, є домінантою цивілізаційного розвитку суспільства [Основы открытого образования 2002, с.78].

За слівним твердженням дослідниці Т. Костіної, відкрита освіта – це можливість подолання орієнтації традиційних освітніх технологій на енциклопедичність, зайву перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, що далеко не завжди пов'язаний із справжніми запитами та потребами особистості й суспільства. При цьому відкритість освіти розуміється

не як механічний рух особистості від однієї форми освіти до іншої, а як процес циклічного оновлення інтелектуального та професійного обрисів особистості впродовж усього життя [Костина 2010, с. 10]. Головною метою відкритої освіти є підготовка особистості до успішної діяльності в суспільній і професійній сферах при переході людської цивілізації на новий інформаційний етап розвитку [там же, с. 7], що набуває особливої актуальності в умовах становлення суспільств знань.

Як зазначає Л. Онокой, сьогодні відкриту освіту розуміють по-різному: як відкриту соціальну систему, яка адекватно реагує на зміни освітніх потреб особистості; як соціальний інститут, що регулює вільний доступ до наукової інформації та освоєння комплексу професійних знань упродовж життя; як освіту, що забезпечує варіативний вибір форм і методів навчання [Онокой 2004, с. 3]. Сама ж дослідниця визначає відкриту освіту як соціальний інститут, що регулює процеси соціалізації особистості, її навчання й виховання на основі самостійного й активного вибору напрямів, форм і методів освітньої діяльності [Онокой 2004, с. 5]. На думку науковців А. Марон і Л. Монахової, відкрита освіта – це цілісна саморозвивальна педагогічна система освіти, розвитку й соціалізації особистості, що реалізує функції випередження, адаптації, суб'єктної орієнтації, змістової та інструментальної відкритості у виборі стратегій і технологій навчання всіх без винятку соціальних груп населення [Марон 2008, с. 79].

Як наголошує дослідник О. Попов, освіта як практика розвитку людини потребує відкритості всього культурно-освітнього простору, на відміну від освіти як діяльності, спрямованої на трансляцію культури, що вимагає організації освіти як лінійної послідовності етапів, пов'язаних із повільним засвоєнням культурних норм у їх поступовому ускладненні або генезі [Попов 2009, с. 12]. За таких умов людина сама буде рефлексивне ставлення до особистісних рис і ресурсів, формує проект свого сучасного й майбутнього.

Дослідниця Т. Костіна визначила такі характерні риси відкритої освіти:

1. Відкрита освіта надає широку свободу вибору освітніх стратегій. Кожна людина може навчатися у зручний для неї час і у зручному місці за індивідуальним розкладом. Головним принципом тут виступає розуміння людини як центрального суб'єкта, який ініціює й організовує процес своєї освіти. Ситуація спільного творчого засвоєння світу, коли учасники освітнього процесу об'єднуються в єдину структуру, що характеризується властивостями функціонально орієнтованого навчального середовища, дає змогу реалізувати «оптимальні» освітні стратегії для кожної людини.

2. Відкрита освіта передбачає відкритість майбутньому, а її подальший розвиток пов'язаний із подоланням закритості й надання процесу освіти відкритого творчого характеру. Відкритість систем, зокрема й суспільних, як основоположний принцип передбачає нові підходи до суспільствознавства, сенс яких полягає в тому, щоб вихідною точкою обирається не система як ціле в її статистичному стані, а людина з її неповторністю як постійне джерело стихійності, невпорядкованості й водночас як джерело розвитку.

У відкритому суспільстві людська індивідуальність сприймається як сукупність соціальних зв'язків. Складність і різноманітність завдань, що постають перед суспільством, вимагають індивідуальної ініціативи і, відповідно,

індивідуальної різноманітності. Тому вільний розвиток індивідуальностей стає умовою вільного розвитку суспільства. Саме відкрита освіта забезпечує вільний доступ до інформаційних ресурсів усього світового співтовариства, усуває просторово-часові обмеження в роботі з різноманітними джерелами інформації [Костина 2010, с. 7–8], формуючи відкритий культурно-освітній простір.

У праці Т. Костіної «Філософія відкритої освіти» наведено такі положення концепції відкритої освіти:

1. Відкрита освіта – незамкнена, саморганізована система, у межах якої відбувається розвиток вільних, самоактуалізованих особистостей. В епоху інформаційного етапу розвитку людської цивілізації ідея забезпечення свободи освітнього процесу є визначальною для системи освіти. Ідея ґрунтується на наявності унікального шляху, за допомогою якого кожна людина знаходить себе у світі й відповідає за власну долю. Людина – не об'єкт управління, а свідомий суб'єкт, що виробляє власне ставлення до себе й до світу. Свобода вибору є визначальним аспектом філософії відкритої освіти. Суб'єкт освітнього процесу повинен усвідомлювати, що він має свободу вибору й за свій вибір несе відповідальність.

2. Відкрита освіта – це можливість вільного розвитку особистості. Важливою тенденцією сучасного цивілізаційного розвитку соціуму є соціальна динаміка, що постійно зростає. З огляду на це, суспільство може ефективно функціонувати тільки в умовах максимальної індивідуальної свободи. Цінність відкритої освіти полягає в тому, що вона надає особистості засоби для самореалізації та саморозвитку – знання існують не для заучування й відтворення, а для того, щоб, ставши усвідомлено обраними, бути життєво необхідними.

3. Відкрита освіта – це свобода думки як різновиду індивідуальної свободи. Аксіоматично відсутність свободи думки пригнічує навіть тоді, коли нею не користуються. Проте є й інший аспект. У суспільстві, яке цивілізаційно еволюціонує, немає й не може бути через непередбачуваність характеру майбутніх змін такої суспільної теорії, яка могла б правильно виробляти механізми суспільного розвитку й прогнозувати його результати на досить тривалий період часу. Цим пояснюється необґрунтованість обмежень вільної поведінки індивідів на основі ідеологічних настанов, на які б теорії вони не спиралися.

4. Відкрита освіта – продовження процесу формування особистості, яка має певну базову освіту й залучена до системи суспільних відносин. Вона дає можливість здійснювати цілеспрямовану систематичну діяльність, націлену на здобуття й удосконалення знань, набуття вмінь і навичок як у навчальних закладах, так і шляхом самоосвіти [Костина 2010, с. 5–7].

Модель відкритої освіти можна подати у вигляді культурно-освітнього простору, що орієнтований на людину, здатну до самоорганізації та саморозвитку своїх здібностей на основі набутих знань і оволодіння методологією їх використання в повсякденному житті та професійній діяльності для найбільш повної самореалізації в умовах формування та функціонування суспільства знань [Костина 2010, с. 7]. Отже, відкрита освіта – це принципово нова освітня парадигма суспільства знань і водночас стратегія й тактика відносин і взаємодії

користувачів та виробників освітніх послуг в умовах ринкових відносин, вільного цивілізаційного вибору пріоритетів і дій, що ґрунтуються на відкритості як на принципі гармонізації культурно-освітнього простору.

Як і будь-яка соціокультурна система, відкрита освіта з її відкритим культурно-освітнім простором за своєю природою є складною, відкритою, нелінійною та невріноваженою системою. Елементи цієї системи здатні до самоорганізації, чутливі до випадкових порушень сталого стану, спроможні самовільно змінювати сценарії поведінки. За таких умов відомі методи й прийоми управління (на зразок методу спроб і помилок) уже не спрацьовують, а управління будується на основі знання про те, що взагалі можна зробити в певному середовищі. Таким складним самоорганізованим соціокультурним системам неможливо нав'язати шляхи їхнього розвитку. З іншого боку, самі ці системи далеко не завжди обирають найкращий шлях. Проте навіть незначними зусиллями можна досягти бажаного результату. Для цього необхідно розуміти «механізми» самоорганізації й виробити на методологічному рівні способи для того, щоб (1) відстежувати тенденції динаміки системи, якою управляють, і (2) визначати можливості параметрів середовища, в якому функціонує система.

Зазначимо, що дослідники виділяють два підходи до управління динамікою соціокультурних систем. На нашу думку, перший підхід – управління поведінкою самоорганізованих систем для досягнення цілей – менш придатний для аналізу складних самоорганізованих систем соціокультурної динаміки. В основі другого підходу лежить управління метою як способом створення позитивної динаміки складної системи, що видається нам більш перспективним.

З позицій постнекласики об'єктивно існують цілі динаміки системи з визначеною ієрархією в часі. Ця ієрархія пов'язана з послідовністю конструктивних цілей самоорганізації, що змінюються в такому порядку: кон'юнктурні (подолання кризових ситуацій); прогностичні (трансформація стилю керування); асимптоматичні (zmіна призначення системи). Така послідовність продиктована етапами нелінійної динаміки складних систем: вихід із хаосу; вибір нового порядку; досягнення стійкого стану. Перевагу серед сценаріїв поведінки в нелінійній системі отримає той, хто спочатку керувався планом досягнення короткострокових цілей, далі цей план зміг перекодувати в довгостроковий проект, а потім зумів реалізувати початкову ідею в образах колективної мрії, мета-мети, що фіксує один з атрактивних станів.

Ідея, що живить колективну мрію, ідея «прекрасного майбутнього» повинна виражати семантичні основи й належати до асимптоматичних прагнень конкретної соціокультурної системи й реалізовуватися в такій послідовності: мрія – проект – план. Важливо розуміти, що в центрі уваги – не стільки зміни стану системи, скільки процеси, унаслідок організації яких відбувається динаміка стану системи. Прикладом колективної мрії, атрактором такої системи соціокультурної динаміки, як відкритий культурно-освітній простір, є бажання побудувати суспільства знань.

У постнекласичній методології концептуальні моделі соціокультурних процесів розглядаються як механізми самоорганізації складних систем різної природи, завдяки чому відкриваються можливості пояснення атрактивних станів як мети соціокультурних процесів. Зазначимо, що поняття «мета» є очевидним

тоді, коли йдеться про усвідомлене цілепокладання. Якщо ж проблема цілепокладання пов'язана з самоорганізованими системами, то такого чіткого усвідомлення взагалі не може бути (неживі системи) або ж воно більшістю не усвідомлюється (реальні соціокультурні системи). За таких умов мету можна реалізувати як вихід на атрактор, що забезпечує подальший сталий розвиток.

Під атрактором у нелінійній динаміці розуміють ті можливі майбутні стани системи, в одному з яких «опиняється» система через певний час. У просторі станів є локуси, в одному з яких і знаходиться майбутнє системи. У класичних уявленнях це поняття є синонімом стійкості та відтворюваності – виходу в підсумку на необхідний результат за будь-яких початкових умов. Це і є атрактивний менеджмент як найбільш вдала стратегія управління цілями, як ефективний спосіб управління «точками зростання» самоорганізованих складних систем. Атрактивний менеджмент – стратегія управління майбутнім, що притягує сьогодення. Завдання атрактивного менеджменту полягає в навчанні організації майбутнього, створюючи в теперішньому атрактор майбутнього, який «притягне» теперішнє.

Дослідженню атракторів і атрактивного менеджменту присвячено праці І. Пригожина, С. Курдюмова, І. Мелик-Гайказян та ін. На думку науковців, атрактори слід поділяти на «дивні» атрактори й «структурні-атрактори». У «дивного» атрактора фазовий портрет являє собою деяку обмежену область рішень, натомість «структурні-атрактори» виступають реальними структурами відкритих нелінійних середовищ, на які виходять процеси еволюції. Іншими словами, майбутнє системи може бути будь-яким («привабливий» хаос за І. Пригожиним) або мати строго визначену кількість різних варіантів, причому спектр цього «різного» визначається властивостями середовища («структурні-атрактори» за С. Курдюмовим). Представниками школи І. Пригожина досліджено атрактори з фрактальними розмінностями – «дивні» атрактори, що дають змогу переносити результати дослідження їхніх властивостей із «простору форм на простір поведінки об'єктів у часі». Школа С. Курдюмова вчила структурні-атрактори, реальні стійкі стани нелінійного середовища, властивості якого характерні й для суспільства як соціокультурної системи.

На нашу думку, обидва підходи до класифікації атракторів мають право на існування, адже атрактор – «привабливий» хаос – це асимптотично віддалена мета системи, а структурні-атрактори – це прогностичні цілі системи. І хоча встановлення кількісних параметрів, на підставі яких стає можливим відстеження тенденцій динаміки соціокультурних систем, зокрема відкритого культурно-освітнього простору, актуалізує розроблення методології кількісних вимірів освітньої системи, усе-таки атрактивний менеджмент, що керує метою як способом управління «точками зростання» самоорганізації освітньої системи, наше переконання, є набагато ефективнішим.

Серед головних завдань дослідження систем соціокультурної динаміки виділяються такі: пізнання сутності конкретного явища чи процесу; з'ясування його основних характеристик і визначення його місця в системі соціальних відносин суспільства; побудову моделі, яка б адекватно віддзеркалювала співвідношення й динаміку найважливіших процесів та їхню роль у житті суспільства чи його окремих соціальних груп; прогнозування за розробленою

моделлю змін соціокультурної динаміки у разі проведення конкретних соціальних заходів. Інструментом дослідження соціокультурних явищ чи процесів, на нашу думку, може стати моделювання.

Слід визнати, що хоча моделювання як один із найефективніших методів вивчення навколошнього світу у природничих науках посідає почесне місце в арсеналі науковців, усе-таки в дослідженнях суспільства й особистості, соціокультурних явищ його результати ще не значні. Незважаючи на це, у багатьох дослідників уже сформувалося чітке розуміння того, що є універсальні принципи і структури, які однаково виявляють себе й у природних, і в соціальних явищах, а тому й на моделювання у процесі досліджень суспільства й особистості вчені покладають великі надії.

Під моделюванням соціокультурних об'єктів будемо розуміти метод дослідження соціокультурних явищ і процесів на їх моделях, тобто опосередковане вивчення соціокультурних об'єктів, у процесі якого вони відтворюються у вигляді допоміжної системи – моделі (моделей), що заміщає в пізнавальному процесі оригінал і дає змогу отримати нове знання про предмет дослідження. Моделюванню соціокультурних об'єктів присвячено дослідження Л. Бахвалова, В. Райцина, Ю. Плотинського, Д. Хусаїнова, І. Харченка, А. Шатирка та ін. Зокрема, на думку Л. Бахвалова, доцільно виділяти такі види моделювання й відповідно до них види моделей:

– *концептуальне моделювання*, за якого сукупність уже відомих фактів чи уявлень стосовно досліджуваних об'єкта чи системи тлумачиться за допомогою деяких спеціальних знаків, символів, операцій над ними або за допомогою природної чи штучної мови;

– *фізичне моделювання*, за якого модель і об'єкти, що моделюються, являють собою реальні об'єкти або процеси однієї чи різної фізичної природи; при цьому між процесами в об'єкті-оригіналі й вихідній моделі спостерігаються певні співвідношення схожості, зумовлені схожістю фізичних явищ;

– *структурно-функціональне моделювання*, за якого моделі мають вигляд блок-схем, графіків, рисунків, схем, діаграм, малюнків;

– *математичне моделювання*, в основі якого – математичний апарат;

– *імітаційне моделювання*, за якого логіко-математична модель об'єкта, що досліджується, представлена алгоритмом функціонування об'єкта, який реалізується у формі програмного забезпечення;

– *комп'ютерне моделювання*, яке виконується засобами комп'ютерних технологій [Бахвалов 1997, с. 32].

Дослідники Д. Хусаїнов, І. Харченко, А. Шатирко розрізняють структурну та функціональну моделі [Хусаїнов 2010, с. 8]. Структурна модель із деякою точністю імітує внутрішню будову об'єкта. При її побудові структуру об'єкта спрощують. Унаслідок цього модель повторює поведінку об'єкта на деякій множині входних впливів. Для побудови функціональної моделі використовують результати спостережень за об'єктом, що моделюється в різних ситуаціях за різних впливів. Структуру об'єкта при цьому не аналізують. Зауважимо, що структурна та функціональна моделі мають переваги й недоліки. Функціональну модель зазвичай побудувати легше, проте вона може перестати бути адекватною за межами сфери

експериментального дослідження. Натомість складніший структурний підхід дає змогу створити модель, що залишиться адекватною в багатьох ситуаціях.

Дослідник В. Райцин виділяє такі види моделей, що використовуються для дослідження соціальних процесів:

- *стохастичні й детерміновані*;
- *структурні та функціональні*;
- *однофакторні й багатофакторні*;
- *статичні й динамічні* [Райцин 2005, с. 11–12].

Так, усі соціальні показники (рівень життя, рівень заробітної плати, якість освіти) розраховуються як детерміновані величини. Проте поряд із детермінованим началом суттєву роль відіграють і стохастичні елементи (наприклад, людський чинник). З урахуванням цього всі соціальні процеси, на думку В. Райцина, слід поділяти на *детерміновані* та *стохастичні*. Стійкість структурних характеристик соціальних процесів дає змогу виділити групу *структурних* і *функціональних* моделей. Для вивчення соціальних процесів найчастіше використовуються функціональні моделі, в яких досліджуваний соціальний показник є функцією від факторів-аргументів, що варіюються. За умови впливу на соціальний процес одного фактора використовується однофакторна модель, при великій кількості – багатофакторна. Дослідження соціальних процесів можуть відбуватися як у статиці (у певний момент часу), так і в динаміці (у певний проміжок часу). У такому разі розрізняють *статичні* та *динамічні* моделі. Конкретна модель при цьому може поєднувати ознаки з кожної групи моделей. Наприклад, модель може бути стохастичною, функціональною, багатофакторною і динамічною або детермінованою, статичною, структурною і однофакторною [Райцин 2005, с. 11–12].

У власному дослідженні для аналізу культурно-освітнього простору з його відкритістю як метапринципом гармонізації, використаємо класифікацію Ю. Плотинського [Плотинский 2001, с. 89]. Ця класифікація дає змогу розкрити і зміст етапів моделювання. Так, вивчаючи об'єкт, дослідник формує певний його образ, ментальну модель, модель взаємодії з об'єктом. Формуючи *когнітивну модель*, науковець намагається відповісти на певні конкретні питання, і тому від нескінченно складної реальності відсікається все непотрібне для одержання більш компактного й лаконічного опису об'єкта. Когнітивна модель формується на основі «картини світу» дослідника – особливостей його сприйняття, інтересів і цінностей.

Наступний етап моделювання – побудова змістової моделі. Саме змістова модель дає можливість отримати нову інформацію про поведінку об'єкта, виявити взаємозв'язки та закономірності, що не вдалося виявити з використанням інших методів аналізу. При цьому слід зауважити, що за функціональною ознакою виділяють *описову*, *пояснювальну* і *прогностичну* змістові моделі. Описовою моделлю можна назвати будь-який опис об'єкта чи явища. Пояснювальні моделі повинні відповісти на питання, чому щось відбувається. Прогностичні моделі – подати опис майбутньої поведінки об'єкта.

Концептуальною моделлю називається змістова модель, при побудові якої використовуються теоретичні концепти та конструкти певної предметної галузі, а також та чи інша концепція, той або інший погляд. Розроблення концептуальної

моделі являє собою певний рівень абстракції на шляху від попереднього опису об'єкта до його формальної моделі. Виділяють три види концептуальних моделей: *логіко-семантичні*, *структурно-функціональні* та *причиново-наслідкові*. Елементами логіко-семантичної моделі є всі твердження і факти, що входять до вербального опису об'єкта. При побудові структурно-функціональної моделі об'єкт розглядається як цілісна система, яку необхідно розкласти на складники. При цьому складові частини пов'язуються структурними відношеннями, що вказують на підпорядкованість, логічну та часову послідовність розв'язання окремих задач. Саме структурно-функціональні зв'язки доцільно візуалізувати у вигляді різноманітних схем, діаграм, графіків, що так само дають змогу більш ефективно визначати призначення окремих підсистем стосовно цілого, визначати взаємозалежність окремих елементів.

Причиново-наслідкові моделі використовують для пояснення й прогнозування поведінки об'єкта. На відміну від структурно-функціональних, причиново-наслідкові моделі орієнтовані на опис динаміки досліджуваних процесів, а самі причиново-наслідкові відношення передбачають розвиток процесів і подій у часі. Елементами таких моделей можуть бути поняття, категорії, змінні, завдяки яким здійснюється опис поведінки об'єкта. Проте зазначені елементи правильніше було б називати факторами, причинами, рушійною силою досліджуваних процесів і об'єктів. Для побудови причиново-наслідкової моделі важливими є такі етапи: виявлення головних взаємозв'язків; визначення того, як зміна одних факторів впливає на інші компоненти моделі; розуміння того, як загалом функціонуватиме об'єкт і чи буде модель адекватно описувати поведінку об'єкта. Усе це дає можливість зосередити увагу на виявленні й вивчені *механізмів* поведінки досліджуваних явищ чи об'єктів, відкидаючи все зайве. Побудова, дослідження й удосконалення змістової моделі зумовлюють постійну модифікацію когнітивної моделі. Підкреслимо, що в багатьох дослідженнях соціокультурних явищ чи процесів моделювання на етапі побудови змістової моделі й закінчується. Проте іноді вдається формалізувати модель до можливості побудови й дослідження формальної моделі об'єкта.

Формальна модель дає змогу зрозуміти сутність досліджуваних об'єктів чи явищ, виявити основні взаємозв'язки та закономірності, зрозуміти особливості поведінки, отримати нові, часто неочевидні, висновки. Результати формального моделювання використовуються для уточнення змістової, а головне, когнітивної моделі.

Загальну класифікацію моделей Ю. Плотинського наведено на рис. 1

Соціокультурні моделі містять суттєві риси того соціокультурного контексту, у межах якого модель передбачалося використовувати. Гнучкість пізнавальної структури моделі дає можливість доповнювати її новими даними, відповідно до перебігу соціокультурної ситуації. При цьому модель істотно впливає на розуміння суб'єктом дослідження соціокультурних процесів, а також дає змогу штучно відтворювати, імітувати варіанти функціонування складних систем, зокрема й соціокультурних.

Як уже зазначалося, культурно-освітній простір і відкрита освіта є динамічними соціокультурними системами «процесуальної» природи.

З урахуванням сказаного вважаємо за доцільне розглянути основні положення моделювання соціокультурних процесів. З огляду на викладене вище, під *моделюванням* соціокультурних об'єктів будемо розуміти метод дослідження соціокультурних явищ і процесів на їх моделях, тобто опосередковане вивчення соціокультурних об'єктів, у процесі якого вони відтворюються у вигляді допоміжної системи – моделі (моделей), що заміщує в пізнавальному процесі оригінал і дає змогу отримати нове знання про предмет дослідження.



Рис 1. Класифікація моделей соціокультурних процесів (за Ю. Плотинським)

Процес моделювання соціокультурних об'єктів передбачає такі етапи:

1. Ознайомлення з частиною соціокультурної реальності, на основі якої буде побудована модель.
2. Пошук основних елементів структури об'єкта, взаємозв'язків, закономірностей, керівних чинників.
3. Побудова когнітивної моделі.
4. Теоретичне вивчення соціокультурного об'єкта з побудовою змістової моделі.
5. Концептуалізація.
6. Формалізація.

Етапом формалізації процес моделювання не завершується. У результаті аналізу побудованої моделі доходять висновку про її адекватність соціокультурному об'єкту чи явищу. Потім приймається рішення: або змінити побудовану модель з метою її вдосконалення, або провести додатковий аналіз для

збирання необхідних відомостей про об'єкт. Наголосимо, що наведений підхід до моделювання соціокультурних об'єктів має суттєве обмеження. Дослідження того або іншого об'єкта чи явища у статиці передбачає, що його якісні та кількісні характеристики впродовж певного відрізу часу не змінюються. Тобто у таких статичних моделях час відсутній. Натомість у динамічних соціокультурних системах «процесуальної» природи, до яких належить відкрита освіта з її культурно-освітнім простором, час обов'язково наявний. Отже, однією з важливих функцій моделювання в пізнанні соціокультурних процесів є стиснення часових параметрів досліджуваного об'єкта чи явища, що є суттєвим показником не лише при вивченні соціальних об'єктів, а й при керуванні соціокультурною динамікою.

Під *соціокультурними процесами* будемо розуміти послідовну зміну станів соціокультурної системи. Спираючись на висновки, наведені в роботі «Соціальні системи. Формалізація та комп'ютерне моделювання», за особливостями динаміки соціокультурних процесів будемо розрізняти *соціокультурний процес функціонування* (процес, що забезпечує відтворення якісного стану об'єкта) і *соціокультурний процес розвитку* (процес, що забезпечує перехід об'єкта у якісно новий стан, при цьому розвиток може бути прогресивним і регресивним, еволюційним і революційним) [Социальные системы 2000, с. 21].

Зазначимо, що соціокультурна система має життєвий цикл, який може бути розбитий на етапи, стадії і фази еволюції. Як зазначає дослідник Ю. Плотинський, чергування фаз розвитку системи в динамічних соціокультурних об'єктах і явищах називають *системним часом* [Плотинский 2001, с. 112]. За таких умов фази соціокультурної динаміки виступають якісною одиницею виміру часу. І навіть така кількісна характеристика, як календарний час, у соціокультурних процесах набуває якісної характеристики. Наголосимо, що більшість моделей є чотирифазними й виділення більшої кількості фаз тільки ускладнює процес дослідження. Також важливо розуміти, що соціокультурні системи мають багаторівневу організацію і процеси на цих рівнях відбуваються з різною швидкістю. Відповідно механізми функціонування системи на різних рівнях доцільно розглядати окремо.

Для дослідження відкритої освіти з її культурно-освітнім простором як системи соціокультурної динаміки скористаємося різновидом такої комп'ютерної моделі, як графік. На осі абсцис графіка доцільно відкладати час (t), а на осі ординат – значення факторів, характеристик чи змінних, необхідних для опису соціокультурної динаміки (F). Звичайно, дослідження соціокультурних процесів передбачає аналіз не тільки зміни абсолютних значень показника F , а й відстеження швидкості динаміки, тобто досліджувати потрібно не тільки функцію $F(t)$, а й її похідну. Зауважимо, що показник F не обов'язково повинен бути кількісним показником – багато змінних, що характеризують соціокультурну динаміку, є якісними показниками, наприклад, експертні оцінки.

Процеси соціокультурної динаміки можна передати різними видами траєкторій зростання й спаду: лінійною, експоненціальною, логарифмічною тощо. Зрозуміло, що більшість реальних соціокультурних процесів не можуть зростати до безкінечності. Необхідно враховувати обмеженість ресурсів, що зумовлює

поступове зниження темпу зростання й повну зупинку. Наявність так званих точок насищення можна передати моделями двох типів: моделлю насищення без точки згину (рис. 2) і моделлю з логарифмічною траєкторією (рис. 3).

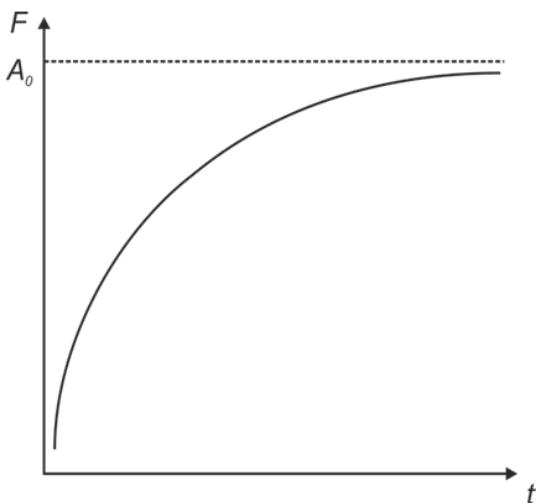


Рис. 2. Модель насищення
без точки згибу

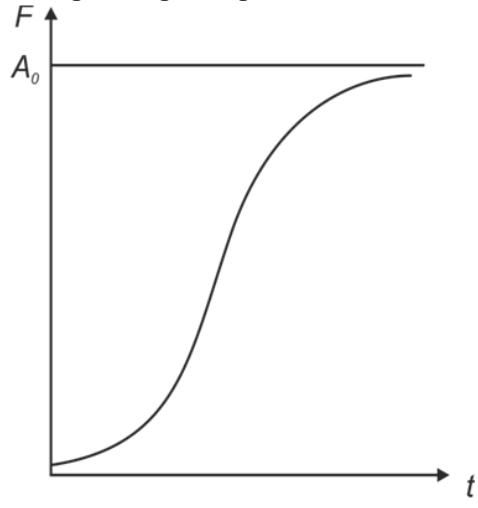


Рис. 3. Модель з логарифмічною
траєкторією

Як зазначає дослідник Ю. Плотинський, динаміку багатьох соціокультурних процесів відображає саме модель із логістичною траєкторією (S-траєкторія) [Плотинский 2001, с. 115]. Такі процеси характеризуються на початку незначним зростанням, а потім під впливом певних факторів динаміка зростає. Це відбувається доти, доки траєкторія не дійде до так званої точки перегину, після якої темп знижується. На цьому етапі відбувається стабілізація процесу, показники якого не перевищують максимально можливе значення A_0 .

Для дослідження такої соціокультурної системи, як відкрита освіта, скористаємося логістичною моделлю (S-траєкторія). Річ у тім, що динаміка зростання, розвитку й поширення більшості соціокультурних процесів підпорядковується логістичному закону. У його основі – розуміння того, що всі ресурси соціокультурної системи обмежені. Позиціонуючи цю тезу щодо відкритої освіти з її культурно-освітнім простором, зауважимо, що таким ресурсом є так званий обсяг сегмента ринку, можливості цільової групи. Одним із провідних факторів, що визначає темп динаміки відкритої освіти як соціокультурного процесу, є міжособистісне спілкування між прихильниками ідеї відкритої освіти й тими, хто з обережністю до неї ставиться або взагалі нічого не чув про неї. Якщо позначити кількість людей, що прийняли ідею відкритості освіти на момент часу t за y_t , то кількість людей, яких ще потенційно можна охопити цією ідеєю, відповідатиме $N-y_t$, де N – ємність ринку, максимальна кількість людей, що потребує залучення до системи відкритої освіти. З огляду на зазначене, приріст числа прихильників відкритої освіти є пропорційним кількості зустрічей між прихильниками й тими, хто сумнівається. Кількість таких зустрічей становить $y_t(N-y_t)$.

Формалізація вказаних припущень дає змогу вивести таке рівняння:
 $y_t - y_{t-1} = a y_{t-1} (N - y_{t-1})$, де a – коефіцієнт пропорційності.

Таке рівняння називається логістичним, а його розв'язком буде логістична функція. Якщо взяти похідну від S-подібної функції, то можна отримати функцію, що відображає динаміку того чи іншого процесу в певний момент часу. Така модель відповідає моделі життєвого циклу (рис. 4).

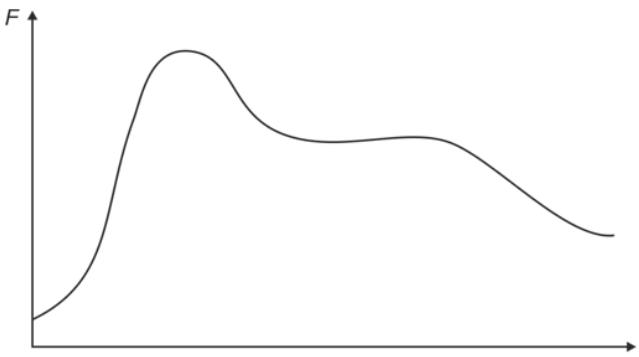


Рис. 4. Модель «життєвого циклу»

Соціокультурні процеси, представлені як множина альтернатив, вибір між якими здійснюється інтелектом і волею особистості, потребують пошуку нових і більш складних форм і моделей причиновності, іноді, здається, випадкових, проте таких, які можна пояснити з позицій синергетики. Наприклад, через розуміння поняття біфуркації,

що розкриває процес переходу поступових кількісних змін керівних параметрів у якіні зміни стану системи на основі вибору. Такий процес подано у вигляді графіка на рис. 5.

Наведена модель акцентує увагу на аспектах реальності, що найбільш характерні для сучасної стадії прискореної соціокультурної динаміки, – нестійкості, нерівноваги, нелінійності. Саме ця модель наочно демонструє, що навіть незначні зміни «на вході» системи можуть привести до непередбачуваних наслідків. У той момент, коли система досягає точки біфуркації, подальший детерміністичний опис її розвитку стає неможливим. Флуктуація спонукає систему обрати певну гілку еволюції.

Як уже зазначалося, опис наведених процесів можна здійснити за допомогою моделі, що базується на логістичному рівнянні. Проте доцільніше використовувати модель логістичної еволюції (рис. 6).

Наведена модель логістичної еволюції наочно демонструє процес заміщення сукупністю/множиною об'єктів виду x_2 еволюційної ніші, відвоюваної у сукупності x_1 , коли остання перестала задовольняти вимогам ніші. З часом «здатність» утримувати позиції на своєму щаблі еволюції в об'єктів множини x_2 послаблюється і їх змінюють об'єкти множини x_3 тощо.

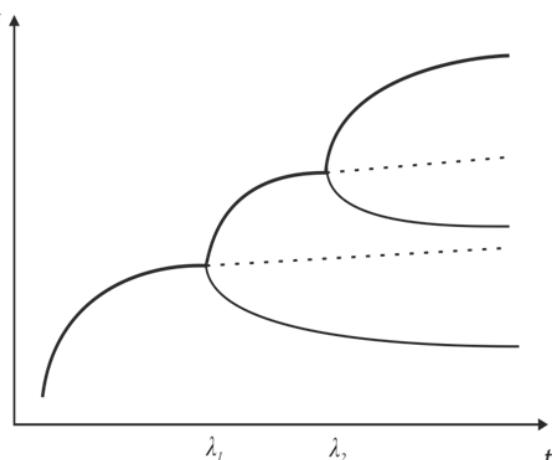


Рис. 5. Біфуркаційна модель

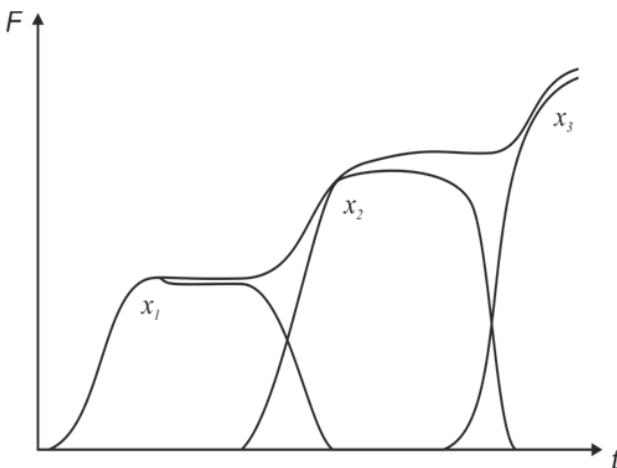


Рис. 6. Модель логістичної еволюції

до того ж визначити конкретний майбутній стан, неможливо. Однак усереднена ймовірнісна траекторія все-таки може бути спрогнозована. І тут слід звернутися до розглянутих вище атракторів.

Атрактори, що визначають хаотичну поведінку системи, здебільшого охоплюють обмежену сферу фазового простору. Ось чому, незважаючи на те, що траекторії «роздігаються» з експоненціальною швидкістю, вийти за межі атрактора вони не можуть. Відповідно, встановлення меж сфери хаосу дає змогу визначити поведінку системи (рис. 8). Знаючи це і враховуючи чутливість соціокультурних систем, можна за допомогою досить незначних, але точних і вчасних впливів вивести систему зі стану нестабільності й перейти до стабільних траекторій розвитку.

Аналіз соціокультурної динаміки через моделі логістичної еволюції дає змогу краще зрозуміти природу соціокультурних процесів, особливо ситуацій, коли незначні причини породжують колосальні наслідки.

Що ж до предмета нашого дослідження, то наведена модель логістичної еволюції відображає етапи розвитку відкритої освіти з її культурно-освітнім простором – від кореспондентської освіти початку ХХ ст. до систем дистанційного навчання кінця ХХ – початку ХХІ ст. На стадії стабільності, насиченості, під впливом інновацій система відкритої освіти опиняється у смузі

Перехід з одного стану рівноваги в інший здебільшого супроводжується виникненням нестабільності, хаотичного коливання. Цей стан може інтерпретуватися як випадковий пошук рівноважного стану системи, що опинилася в ситуації, коли зростаючі потреби вже не можуть бути зреалізовані в межах наявної ніші, так званий порядок через хаос (рис. 7).

У стані хаосу поведінка системи непередбачувана, простежити задану траекторію на тривалому часовому інтервалі, а

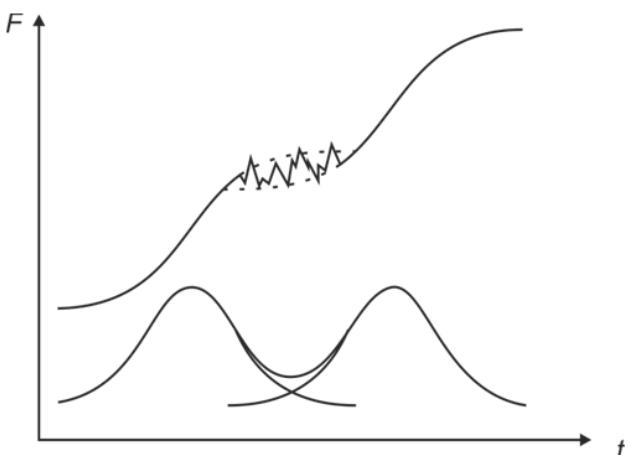


Рис. 7. Модель «порядок через хаос»

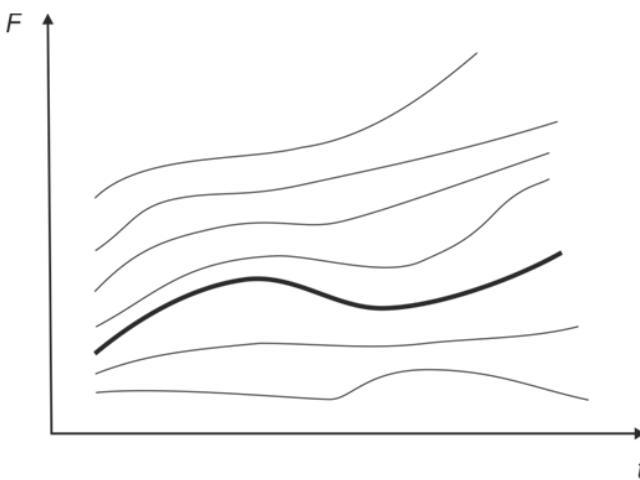


Рис. 8. Модель атрактора соціокультурної динаміки

хаосу й переходить у якісно новий рівноважний стан. Нескладно проаналізувати наведену модель і дійти висновку, що невдовзі відбудеться насичення «ринку» освітніх послуг і на зміну системам дистанційного навчання прийдуть принципово нові системи відкритої освіти, зміниться весь культурно-освітній простір майбутніх фахівців.

Як переконуємося, дослідження динаміки соціокультурних об'єктів і процесів, до яких належить і

відкрита освіта з її культурно-освітнім простором, є ефективним способом вивчення соціокультурної реальності загалом. При цьому моделювання динаміки соціокультурних явищ дає змогу істотно поглибити розуміння поведінки такого роду систем, а нерідко і спрогнозувати непередбачувані наслідки.

Отже, відкритість культурно-освітнього простору майбутніх фахівців, з одного боку, є характерною особливістю його як системи соціокультурної динаміки, а з іншого – метапринципом його гармонізації. Саме відкритість зумовлює вивчення культурно-освітнього простору як системи соціокультурної динаміки «процесуальної» природи, актуалізує розроблення методології дослідження відкритої освіти як динамічної, нелінійної, самоорганізованої і саморозвивальної системи, принципово нової парадигми суспільств знань.

Список використаних джерел

Андрос Є. (2004) Комуникативна природа людського буття // Філософія : світ людини / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К. : Либідь, 2004. – С. 225–242.

Бахвалов Л. (1997) Компьютерное моделирование : долгий путь к сияющим вершинам? / Л. Бахвалов // Компьютеры. – 1997. – № 40. – С. 26–36.

Бергсон А. (2001) Творческая эволюция : монография / Анри Бергсон ; вступ. ст. И. Блауберг ; пер с фр. В. Флеровой. – М. : ТЕРРА–Книжный клуб ; КАНОН-пресс-Ц, 2001. – 384 с.

Бех В. П. (2007) Смислогенез як механізм енергоінформаційного формування особистості у дискурсі традицій громадянського суспільства / В. П. Бех, І. Є. Колеснікова // Нова парадигма. – 2007. – № 63. – С. 8–18.

Бондаревская Е. В. (1995) Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория / Евгения Васильевна Бондаревская // Школа духовности. – 1995. – № 5. – С. 41–52.

Бондаревская Е. В. (2001) Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2001. – № 1. – С. 11–17.

Борисенков В. П. (2004) Поликультурное образовательное пространство России : история, теория, основы проектирования / В. П. Борисенков, О. В Гукаленко, А. Я. Данилюк. – М. ; Ростов-на Дону, 2004. – 576 с.

Братусь Б. С. (2000) Русская, советская, российская психология : Конспективное рассмотрение : учебно-методическая литература / Борис Сергеевич Братусь. – М. : Московский психолого-социальный институт : Флинта, 2000. – 88 с.

Булатов М. О. (2009) Філософський словник / М. О. Булатов. – К. : Стилос, 2009. – 575 с.

Валянский С. И. (2006) Хронотроника и эволюция социальных систем / С. И. Валянский. – М. : «АИРО-ХХІ», 2006. – 76 с.

Вовк С. Н. (1996) Неклассическая методология и многофакторный подход / С. Н. Вовк, О. М. Маник. – Черновцы : Прут, 1996. – 200 с.

Горб В. Г. (2008) Методология проектирования организационных образовательных систем : монография / В. Г. Горб. – Екатеринбург : Изд-во УрАГС, 2008. – 236 с.

Горбунова Л. С. (2011) Складнісне мислення як відповідь на виклик епохи // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / В. Андрушенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 320 с. – С. 35–49.

Деркач А. А. (2006) Акмеологическая культура личности : содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 496 с.

Добронравова І. С. (2003) Філософія науки і синергетика освіти / І. С. Добронравова // Вища освіта України. – 2003. – № 2. – С. 7–12.

Загвязинский В. И. (2005) Методология и методы психолого-педагогического исследования / В. И. Загвязинский, Р. Атаканов ; 2-е изд. – М. : Академия, 2005. – 208 с.

Закон України «Про вищу освіту» (2014) / Документ 1556-18. – Прийняття від 01.07.2014. – 107 с.

Зинченко В. П. (1994) Человек развивающийся : Очерки рос. психологии / В. П. Зинченко, Е. Б. Моргунов ; 2-е изд., уточн. и доп. – М. : ТОО «Тривола», 1994. – 333 с.

Зязюн І. А. (1997) Краса педагогічної дії. – К. : Вид-во АПН України, 1997. – 302 с.

Каган М. С. (1991) Системный подход и гуманитарное знание / М. С. Каган. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1991. – 384 с.

Клепко С. В. (2006) Філософія освіти в європейському контексті : монографія / С. В. Клепко. – Полтава : ПОППО, 2006. – 328 с.

- Князева Е. Н. (1997) Антропный принцип в синергетике / Е. Н. Князева, П. Курдюмов // Вопросы философии. – 1997. – № 3. – С. 62–79.
- Конев В. А. (2000) Человек в мире культуры (культура, человек, образование) : пособие по спецкурсу / В. А. Конев ; 2-е изд., испр. и доп. – Самара : Самар. гос. ун-т, 2000. – 109 с.
- Костина Т. И. (2010) Философия открытого образования / Т. И. Костина // Вестник МГАДА. – 2010. – № 2. – С. 3–10.
- Краевский В. В. (2001) Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей / В. В. Краевский. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.
- Кремень В. (2008) Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / Василь Кремень // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2. – С. 15–21.
- Кремень В. Г. (2009) Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Педагогічна думка, 2009. – 520 с.
- Кремень В. Г. (2010) Філософія національної ідеї : Людина. Освіта. Соціум : монографія / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2010. – 576 с.
- Култаєва М. Д. (2011) Амбівалентність евристичного потенціалу конструкту суспільство знань : резерви і перспективи оновлення змісту сучасної освіти / М. Култаєва // Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів : монографія / В. Андрушченко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 226–249.
- Кулюткин Ю. Н. (2002) Ценностные ориентиры и когнитивные структуры деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин, В. П. Бездухов. – Самара : СамГПУ, 2002. – 400 с.
- Куртц П. (2000) Гуманизм и скептицизм – парадигмы культуры третьего тысячелетия [Электронный ресурс] / П. Куртц // Здравый смысл. – 2000. – № 17. – Режим доступа к журналу : <http://humanism.al.ru/ru/> (20.09.14)
- Лактіонов О. М. (2000) Досвід людини як теоретична проблема психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка АПН України. – К. : Вид-во «Любіть Україну», 2000. – Т. 1. – Ч. 2. – 2000. – С. 23–29.
- Лиотар Ж.-Ф. (1998) Состояние постмодерна / Жан-Франсуа Лиотар ; пер. с фр. Н. А. Шматко. – М. : Ин-т эксперимент. социологии ; СПб. : Алетейя, 1998. – 160 с.
- Луговий В. І. (1994) Педагогічна освіта в Україні : структура, функціонування, тенденції розвитку / За заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К. : МАУП, 1994. – 196 с.
- Маралова Е. А. (2010) Управление социально-педагогическим партнерством в современном образовании / Е. А. Маралова, Т. А. Данилина // Человек и образование. – 2010. – № 3. – С. 60–65.
- Марголис Дж. (1986) Личность и сознание. Перспектива нередуктивного материализма / Дж. Марголис ; пер. с англ. и общ. ред. Д. И. Дубровского, А. Ф. Грязнова. – Москва : Прогресс, 1986. – 411 с.
- Марон А. Е. (2008) Концепция развития открытых систем образования взрослых / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2008. – № 1 (14). – С. 75–82.

Морен Э. (2005) Метод. Природа Природы / Эдгар Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.

Новиков А. М. (2007) Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

Огнєв'юк В. О. (2003) Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку / В. О. Огнєв'юк. – К. : Знання України, 2003. – 440 с.

Огурцов А. П. (2004) Образы образования. Западная философия образования. XX век / А. П. Огурцов, В. В. Платонов. – СПб. : РХГИ, 2004. – 520 с.

Онокой Л. С. (2004) Открытое образование в современной России : социологическая концепция и модель развития : автореф. дисс. ... д-ра социол. наук : 22.00.04 «Социальная структура, социальные институты и процессы» / Л. С. Онокой. – Москва : б. и., 2004. – 46 с.

Основы открытого образования (2002) / Андреев А. А., Каплан С. Л., Краснова Г. А., Лобачев С. Л., Лупанов К. Ю., Поляков А. А., Скамницкий А. А., Солдаткин В. И. ; отв. ред. В. И. Солдаткин. – Т. 1. – Рос. гос. ин-т открытого образования. – М. : НИИЦ РАО, 2002. – 676 с.

Патнем Х. (1998) Реализм с человеческим лицом / Х. Патнем // Аналитическая философия : становление и развитие : Антология. – М. : Дом интеллектуальной книги, Прогресс-Традиция, 1998. – С. 468–494.

Педагогика (2005) : Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.

Платонов В. В. (2006) Западня філософія образования на рубеже ХХ–XXI вв. / В. В. Платонов // Гуманіт. науки : теорія і методологія. – 2006. – № 1. – С. 115–126.

Плотинский Ю. М. (2001) Модели социальных процессов : учебн. пособие для высших учебных заведений / Ю. М. Плотинский ; 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

Попов А. А. (2009) Социально-философские основания современных практик открытого образования : автореф. дисс. ... д-ра философ. наук : 09.00.11 «Социальная философия» / А. А. Попов. – Томск : б. и., 2009. – 44 с.

Попов В. П. (2003) Глобальный эволюционизм и синергетика ноосферы / В. П. Попов, И. В. Крайнюченко. – Ростов н/Д : Изд-во АПСН СКНЦ ВШ (ООО ИПП Росс), 2003. – 333 с.

Предбурська І. М. (2006) Філософські абриси сучасної освіти / І. М. Предбурська. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 226 с.

Прикот О. Г. (1995) Педагогика отождествления и педагогическая системология / О. Г. Прикот. – СПб. : Изд-во TVPink, 1995. – С. 21.

Пролеєв С. (2011) Імпліцитна репресивність та конфлікт самореалізації / С. Пролеєв, В. Шамрай // Освітній проект модерну та сучасний університет / В. Андрушченко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – С. 154–179.

Райцин В. Я. (2005) Моделирование социальных процессов : учебник / В. Я. Райцин. – М. : Экзамен, 2005. – 189 с.

Сластёин В. О. (2004) Основные тенденции модернизации высшего образования / В. О. Сластёин // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 1. – С. 43–49.

Слободчиков В. И. (1995) Основы психологической антропологии. Психология человека : Введение в психологию субъективности : учеб. пособ. для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М. : Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Смыслы и цели (2007) : Смыслы и цели образования : инновационный аспект : сб. науч. трудов ; под ред. А. В. Хуторского. – М. : Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. – 300 с.

Социальные системы (2000) : Социальные системы. Формализация и компьютерное моделирование : учебное пособие / Гуц А. К., Коробицын В. В., Лаптев А. А., Паутова Л. А., Фролова Ю. В. – Омск : Омск. гос. ун-т, 2000. – 160 с.

Степин В. С. (2006) Философия в эпоху перемен / В. С. Степин // Вестник Московского университета. Серия 7. Философия. – 2006. – № 4. – С. 18–34.

Степин В. С. (2002) Наука и образование в эпоху цивилизационных перемен / Степин В. С. // Устойчивое развитие. Наука и практика. – 2002. – № 1. – С. 143–152.

Тульчинский Г. Л. (2008) Гуманитарность против гуманизма? / Г. Л. Тульчинский // Философские науки. – 2008. – № 8. – С. 7–19.

Фilonov G. N. (2006) Теория поликультурного образовательного пространства / Г. Н. Фilonov // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 102–105.

Философский энциклопедический словарь (2002). – М. : ИНФРА, 2002. – 576 с.

Філософія (2003) : Філософія : Світ людини. Курс лекцій : навч. посіб. / В. Г. Табачковський, М. О. Булатов, Н. В. Хамітов та ін. – К. : Либідь, 2003. – 432 с.

Філософія і методологія (2011) : Філософія і методологія розвитку вищої освіти України в контексті євроінтеграційних процесів / В. Андрушенко, М. Бойченко, Л. Горбунова, В. Лутай та ін. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 320 с.

Філософські засади (2007) : Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ століття : монографія / Серія «Модернізація вищої освіти : світоглядно-педагогічні проблеми». – К. : Педагогічна думка, 2007. – 352 с.

Франкл С. Л. (2000) Предмет знания. Душа человека / С. Л. Франкл. – Мн. : Харвест ; М. : АСТ, 2000. – 992 с.

Хусайнов Д. Я. (2010) Введення в моделювання динамічних систем : навч. посібник / Хусайнов Д. Я., Харченко І. І., Шатирко А. В. – К. : КНУ ім. Тараса Шевченка, 2010. – 128 с.

Шадриков В. Д. (2001) Происхождение человечности : учеб. пособие для высших учебных заведений / В. Д. Шадриков ; 2-е изд, перераб. и доп. – М. : Логос, 2001. – 296 с.

Штейнберг В. Э. (2002) Дидактические многомерные инструменты : теория, методика, практика : монография / В. Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, 2002. – 304 с.

Юдин Б. Г. (1970) Понятие целостности в структуре научного знания / Ю. Г. Юдин // Вопросы философии. – 1970. – № 12. – С. 81–92.

Heidenreich M. (2000) Die Organisation der Wessensgesellschaft / Martin Heidenreich // Unterwegs zur Wessensgesellschaft : Grundlagen – Trends – Probleme / hrsg. : Christoph Huber. – Berlin : Ed. Sigma, 2000. – S. 107–119.

Mainzer K. (1994) Thinking in Complexity : The Complex Dynamics of Matter, Mind and Mankind / K. Mainzer. – Berlin : Springer–Verlag, 1994. – 482 c.

Morgan C. L. (1923) Emergent evolution :[the Gifford lectures, delivered in the University of St. Andrews in the year / C. L. Morgan. – N. Y. : Williams and Norgate, 1923. – 313 p.

Stichweh R. (2010) Der Fremde / Rudolf Stichweh. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2010. – 213 s.

Welsch W. (1993) Unsere postmoderne Moderne / Wolfgang Welsch. – Berlin : Akad. Verlag, 1993. – 344 s.

ПІСЛЯМОВА

Переосмислення методологій гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів об'єктивоване в теоретичному описі основних підходів, принципів, умов концепції людиномірності як чинника гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх фахівців. Запропоновані методологічні, соціокультурні, моральнісно-виховні, праксеологічні, психологічні концепти постають культуроідповідною основовою модернізаційних змін у вищій, зокрема педагогічній освіті, базою імплементації ідеї людиномірності як цивілізаційного маркера сучасних культурно-освітніх змін і освітніх зрушень, що зумовлені дією таких положень:

Парадигмально освітній простір є системно взаємозалежним і водночас відкритим, автономним і самоорганізованим, неоднорідним, детермінованим контекстами соціального запиту на ту чи іншу парадигму для відповідної освітньої системи в певну історичну добу.

У сучасних соціокультурних умовах культурно-освітній простір університету перетворюється на місце міжкультурної взаємодії, що передбачає переосмислення взаємовідносин локальних (національно-культурних) і глобальних (загальнолюдських) цінностей, зокрема й у процесах життєтворчості.

Гармонізація культурно-освітнього простору означає узгодження міжінституційних взаємовідносин і збіг потреб суспільства та пропозицій культурно-освітніх інституцій.

Соціальна сутність гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи зводиться до взаємодії, що створює умови для саморозвитку, самоосвіти людей, забезпечує суб'єкт-суб'єктну взаємовідповідальність, варіативність вибору, можливості вільної і творчої дії.

Буттєва сутність гармонійного розвитку особистості в культурно-освітньому просторі полягає в реальному наповненні відчуттям життя всіх процесів культурно-освітньої дійсності, що утворюють її життєвий світ і зумовлюють особистісну та праксеологічну успішність.

Зміст гармонізації культурно-освітнього простору професійної підготовки зумовлений метою формування висококультурної людини, громадянина й патріота своєї держави, всебічно розвиненого, компетентного й конкурентоспроможного професіонала.

Процес гармонізації культурно-освітнього простору має здійснюватися з орієнтацією на формування здатності до розуміння чужої культури та поглядів, критичного аналізу власних дій, визнання чужої самобутності та чужої істини, уміння залучити їх до своєї позиції, визнання правомірності існування багатьох істин, вправності у будуванні діалогічних стосунків і знаходженні компромісу.

Критерієм гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи є духовний вимір діяльності особистості, виявом якого є людяність як властивість духовно вільної людини, її еволюційна, творча взаємодія зі Всесвітом.

Глибинне розуміння особистістю сутності явищ і процесів, що відбуваються на сучасному етапі взаємодії суспільства й природи, здатність до зіставлення

фактів і реального оцінювання стану навколошнього природного середовища, прогнозування наслідків впливу на природу й уміння приймати зважені рішення – це вияви екологічної компетентності особистості, формування якої у процесі професійної освіти визначатиме гармонізацію культурно-освітнього простору вищої школи.

Гуманітарним ефектом гармонізації культурно-освітнього простору вищої школи є континуум оновлення взаємозв'язків освітньої реальності майбутнього фахівця та соціокультурного середовища, що унеможливлює кінцевий етап розвитку, актуалізуючи як універсальну цінність цілісне взаємооновлення людини, соціуму, культурних практик і природного середовища.

Визначальні ідеї дефініції гармонізації культури та вищої освіти, що розкриваються в монографії, відзеркалюють змістове і процесуальне наповнення об'єктивних характеристик гармонійного культурно-освітнього простору вищої школи як колективного суб'єкта в галузі освітнього сервісу. Науковий потенціал імплементації окреслених положень у педагогічну реальність культурно-освітнього простору вищої школи презентує багатовекторність подальших наукових розвідок людиновимірних технологій гармонізації культури та освіти.

POSŁOWIE

Nowe podejście do metodologii harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłych nauczycieli uwzględniono w teoretycznym opisie głównych podejść, zasad, pojęcia “ludzkiego wymiaru”, jako czynnika harmonizacji kulturalno-edukacyjnej przestrzeni przyszłych specjalistów. Reprezentowane metodyczne i społeczno-kulturowe i moralno-wychowawcze, prakseologiczne, psychologiczne koncepcje tworzą podstawę kulturowo skojarzonych zmian w szkolnictwie wyższym, mianowicie, w kształceniu nauczycieli, podwaliną implementacji idei “ludzkiego wymiaru” jak nowoczesnego markera cywilizacyjnych zmian w obszarach kulturowych i wychowawczych oraz zmian edukacyjnych, które są spowodowane przez działanie następujących przepisów:

Edukacyjna przestrzeń jest paradygmatycznym systematycznie ze sobą połączonym, a jednocześnie otwartym, niezależnym i samo zorganizowanym heterogenicznym, determinowanym kontekstami zapotrzebowania społecznego do tego czy innego paradygmatu dla odpowiedniego systemu edukacyjnego w historycznym obszarze.

W dzisiejszych warunkach społeczno-kulturowych kulturalno-edukacyjna przestrzeń uniwersytetu staje się miejscem interakcji międzykulturowych, która polega na przemyśleniu relacji lokalnych (narodowych i kulturowych) i globalnych (humanistycznych) wartości, szczególnie w procesach życiowych.

Harmonizacja kulturalnej-edukacyjnej przestrzeni oznacza zgodę stosunków międzyinstytucjonalnych dopasowanych do potrzeb społeczeństwa i oferty instytucji kulturalnych i edukacyjnych.

Charakter społeczny harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni wyższej szkoły dochodzi do interakcji, tworzenie warunków do samorozwoju, samoedukacji, oferuje wzajemną odpowiedzialność podmiotów, dobór odmian, możliwość wolnego i twórczego działania.

Istotą istnienia harmonijnego rozwoju osobowości w kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni jest wypełnienie prawdziwych (poczuć) procesów życiowych rzeczywistości kulturalnej i edukacyjnej, która tworzy jej świat i powoduje sukcesy prakseologiczne i życia osobistego.

Treść harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni przygotowania fachowego uwarunkowano celem tworzenie osoby wykształconej, obywatela i patriota swojego kraju, inteligentnego, kompetentnego i konkurencyjnego profesjonalisty.

Proces harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni powinny być zorientowane na tworzenie zdolności do rozumienia kultury i postaw innych ludzi, krytycznej analizy własnych działań, tożsamości kogoś innego i uznania czyjejś prawdy, umiejętność dostosowania ich do swojej pozycji, uznając istnienie wielu prawd, umiejętności w budowaniu dialogicznych relacji i znalezienie kompromisu.

Kryterium harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni szkoły wyższej jest duchowy wymiar działalności jednostki, ciechom, którego jest manifestacja człowieczeństwa, jako własności wolnego duchowego człowieka, jego ewolucyjna twórcza interakcja z wszechświatem.

Dogłębne zrozumienie indywidualnego charakteru zjawisk i procesów zachodzących na obecnym etapie interakcji pomiędzy społeczeństwem i naturą, umiejętność porównawcza faktów i rzeczywistej oceny środowiska, prognozowanie skutków wpływu na charakter i zdolności do podejmowania świadomych decyzji – przejaw ekologicznej kompetencji osoby, rozbudowanie, których w trakcie przygotowania zawodowego określi harmonizację kulturalną i edukacyjną przestrzeni kształcenia wyższego.

Efekt humanitarny harmonizacji kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni kształcenia wyższego jest continuum aktualizacji połączeń edukacyjnej rzeczywistości przyszłego fachowca z środowiska społecznego i kulturalnego, który zapobiega końcowemu etapowi rozwoju, aktualizując wartość uniwersalną, jako integralne odnowienie osoby, ludzkiego społeczeństwa, praktyk kulturowych i środowiska.

Definiowana idea harmonizacji kultury i szkolnictwa wyższego, ujawnione w monografii odzwierciedlają semantyczne i proceduralne treści obiektywnych cech harmonijnego środowiska kulturowego i edukacyjnego szkoły wyższej, jako podmiotu zbiorowego w zakresie usług edukacyjnych. Potencjał naukowy realizacji postanowień określonych w pedagogiczną rzeczywistość kulturalnej i edukacyjnej przestrzeni szkoły wyższej prezentuje wielokierunkowość dalszych badań naukowych, technologia “ludzkiego wymiaru” do harmonizacji kultury i edukacji.

AFTERWORD

Rethinking the methodologies for future teachers' cultural and educational space harmonization is objectified in the theoretical description of major approaches, principles, conditions of human dimension conception as a factor of future specialists' cultural and educational space harmonization. The suggested methodological, socio-cultural, moral-educational, praxeological, and psychological concepts provide culturally correspondent ground for modernization changes in higher education, including the pedagogical one, implementation basis for the idea of human dimension as a civilization marker of contemporary cultural and educational changes and educational shifts which are determined by such issues:

Paradigm-like educational space is systematically interdependent and, at the same time, open, autonomous and self-organized, heterogeneous, determined by the contexts of social demand for this or that paradigm corresponding to the educational system at a certain historic period.

Under contemporary socio-cultural conditions the cultural and educational space of university turns into the place of intercultural interaction that foresees rethinking the relations between the local (national and cultural) and global (panhuman) values, including those ones in the processes of life creativity.

Harmonization of the cultural and educational space stands for agreement of inter-institutional relations, coincidence of society demands and propositions of cultural and educational institutions.

Social essence of harmonization of the higher school cultural and educational space comes to interaction that creates conditions for self-development, people's self-education, provides subject-subject mutual responsibility, variety of choice, and possibilities for independent and creative activity.

Existential essence of personality's harmonious development within the cultural and educational space implies actual filling of all the cultural and educational activity processes with the life sense that form his/her environment and provide personal and praxeological success.

The content of harmonization of cultural and educational space in professional training is determined by the goal of raising a highly cultured man, citizen and patriot of his/her state, educated, competent and competitive professional.

The process of cultural and educational space harmonization is to be realized in order to form an ability to understand foreign culture and views, critical analysis of one's own actions, recognition of foreign identity and foreign truth, an ability to include them in one's own position, recognition the rightfulness for a number of truths to exist, mastery in building dialogic relationships and striking a compromise.

The criterion for harmonization of the higher school cultural and educational space is the spiritual dimension of personality's activity whose display is humanness as a characteristic of a spiritually independent man, his evolutionary, creative interaction with the world.

Person's deep understanding of the essence of phenomena and processes that are taking place at a modern stage of society and nature interaction, ability to contrast facts and actual condition of the environment, prediction of the influence results on nature and ability to make balanced decisions demonstrate person's environmental competence whose development in the process of professional education will determine the harmonization of the higher school cultural and educational space.

The humanitarian effect of the harmonization of the higher school cultural and educational space is the continuum that renovates the relations between the future specialist's educational reality and socio-cultural environment that makes impossible the final stage of development actualizing as a universal value the entire mutual renovation of man, socium, cultural practices and natural environment.

The constitutive ideas for defining the harmonization of culture and higher education that are revealed in the monograph reflect the content and process interpretation of the objective characteristics of the harmonious cultural and educational space in the higher school as a collective subject in the educational service area. Scientific potential for implementing the outlined ideas into the pedagogical reality of the cultural and educational space of the higher school represents multi-vector character of further scientific research in the field of human dimension technologies of culture and education harmonization.