

УДК 159. 9

doi: 10.15330/ps.6.1.81-89

Галина РадчукТернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка
galynar@mail.ru**АКСІОПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ
СУЧАСНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Статтю присвячено проблемі теоретичного осмислення аксіологічних аспектів розвитку сучасної вищої освіти. Проаналізовано чотири основні парадигми сучасної вищої освіти: когнітивну, компетентнісну, особистісно зорієнтовану і культурологічну. Показано, що на теоретичному рівні відбулося різке звуження смислового поля науково-педагогічної рефлексії: увага звертається на виробництво суми знань, заданої соціальної поведінки, технологій діяльності майбутнього фахівця. Обґрунтовано, що нерозробленість філософсько-методологічних засад сучасної вищої освіти призводить до орієнтації на формальні, технологічні аспекти освітнього процесу. Відтак, у першу чергу страждає освіта в її гуманітарному розумінні. Показано, що когнітивно-компетентнісний компонент освіти має інструментальний характер стосовно основної цінності – культурного, особистісно-смислового розвитку людини, а вирішення проблеми ціннісних орієнтирів розвитку сучасної вищої освіти пов'язане з необхідністю реалізації ціннісно-смислового підходу.

Ключові слова: аксіопсихологія, когнітивна парадигма освіти, компетентнісна парадигма, особистісно-орієнтована парадигма, культурологічна парадигма освіти, ціннісно-смисловий підхід.

Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується пошуком нових підходів до оцінки її ефективності та основних напрямків модернізації, що враховують внутрішні закономірності становлення освітніх систем у відповідності із зовнішніми законами функціонування та розвитку їх системного оточення – соціуму, економіки, держави, цивілізації. Відтак, сьогодні перед освітньою теорією і практикою ставиться важливе завдання – осмислити динамічні зміни в суспільстві, науці і культурі та зробити вибір щодо ціннісних орієнтирів розвитку та перетворення освітньої сфери.

Тому **метою** даного дослідження є здійснення теоретико-методологічного аналізу сучасних освітніх парадигм і виокремлення ціннісних векторів реформування сучасної вищої освіти.

Постановка проблеми. Філософські джерела вказують на загострення конфлікту між утилітарним технократичним поглядом на освіту, з одного боку, і потребою демократичного суспільства забезпечити можливості для цілісного особистісного розвитку людини, з іншого. Можна стверджувати, що у філософській літературі критикується традиційне розуміння процесу освіти як форми соціального успадкування, як процесу технічного виробництва за офіційно визнаними і наперед відомими критеріями і зразками. Відтак, аналізуючи ціннісні орієнтири сучасної освіти, філософи акцентують увагу на тому, що найважливішим критерієм її ефективності є здатність пробудити в "людині людське" (її духовність, прагнення до самопізнання, саморозвитку) (М. М. Бахтін, М. О. Бердяєв, Б.

С. Братусь, В. П. Зінченко, Г. Ю. Сенько, М. К. Мамардашвілі та ін.). Проте практика засвідчує, що вищі навчальні заклади все більше схиляються до прагматичного навчання, підготовки професіоналів-функціонерів, до надмірного захоплення підрахунком балів, кредитів.

Виклад основного матеріалу. Можна констатувати, що дискусія, котра розгорнулася навколо ціннісних орієнтирів реформування сучасної освіти, відображає зіткнення чотирьох освітніх парадигм: *когнітивно-інформаційної, особистісної, культурологічної та компетентнісної*. Кожна із цих парадигм адекватно відтворює лише частину дійсності та фіксує свою увагу на тому, що можна вважати результатом освіти.

Когнітивно-інформаційна (знаннява, традиційна) парадигма виходить з необхідності передачі особистості максимальної кількості з усіх накопичених людством знань, умінь, навичок. Вона трактує спрямованість навчально-виховного процесу таким чином, щоб орієнтувати викладачів на предметні програми, фіксовані результати тощо. Бажання, потреби особистості, як правило, не враховуються. Ця парадигма спирається на потужну традицію, яка виходить ще від Аристотеля, багатократно підсилену позитивізмом і раціоналізмом Нового часу. Психологи давно поставили оцінку когнітивно-інформаційній парадигмі освіти як дезадаптивній для особистості.

В *особистісній* парадигмі центр ваги переноситься з інтелектуального на емоційний та соціальний розвиток людини (Г. О. Балл, І. Д. Бех, І. С. Подмазін, В. В. Сериков, І. С. Якиманська та ін.). Сутність особистісно орієнтованої парадигми освіти полягає у розгляді людини як складної самоорганізованої системи, у визнанні унікальності, неповторності, самоцінності кожної особистості і траєкторії її розвитку; у зміщенні цільових настанов освіти з інформатизації особистості на створення умов та допомогу у її самовизначенні та саморозвитку; у становленні суб'єктної позиції учителя в освітньому процесі, який повинен забезпечувати особистісний смисл діяльності тих, хто вчиться, створювати простір для прояву і розвитку їхньої індивідуальності, здійснення свободи вибору. Особистісно-орієнтовані технології мають особливе значення, оскільки підкреслюють цінність особистості, продукують позитивне ставлення до людей і до самого себе, вказують на необхідність партнерства в стосунках, мають на увазі розвиток духовних якостей особистості, повагу і турботу про кожну людину, емпатію, вміння співчувати іншому, природність і відкритість стосунків як значущий показник розвитку особистості. Однак, на думку Є. О. Ямбурга, випускники, котрі виховані на засадах особистісної парадигми, далеко не у всьому відповідають жорстким вимогам сучасного прагматичного суспільства [7].

У даний час іде пошук і розробка *культурологічних* моделей освіти ("Школа діалогу культур" – В. С. Біблер, С. Ю. Курганов; "Школа комунікативної дидактики" – В. І. Тюпа, Ю. Л. Троїцький; О. Г. Асмолов, Є. В. Бондаревська та ін.). Найважливішою функцією цих моделей є гуманітарна, яка полягає у збереженні і відновленні екології людини, її

тілесного і духовного здоров'я, сенсу життя, особистої свободи, моралі. Культурологічна парадигма, не заперечуючи необхідності озброєння дітей позитивними знаннями та вміннями, повертає педагога до основного завдання – становлення особистості дитини. Вважає, що досягнення повноти та цілісності світобачення виходить далеко за рамки прагматичної когнітивно-інформаційної педагогіки. Загалом проповідує ціннісний погляд на якість освіти, а своє основне завдання вбачає у вихованні людини духовної. Варто зазначити, що при цьому дослідники зосереджуються на проблемах середньої освіти, а вища освіта лишається поза їхньою увагою.

Компетентнісна парадигма виростає з когнітивно-інформаційної. Однак на відміну від неї, усвідомлює неможливість та безглуздість безкінечного розширення інформації, що передається наступним поколінням. Вважає, що очікуваним результатом освітнього процесу є не система знань, умінь та навичок, а набір заявлених державою ключових компетенцій, без яких неможлива діяльність сучасної людини в інтелектуальній, суспільно-політичній, комунікаційній, інформаційній та інших сферах. Компетентнісна парадигма націлена на посилення практичної орієнтації освіти, прагне підготувати людину умілу та мобільну, котра володіє не набором фактів, а способами та технологіями їх отримання. Останнім часом велика увага приділяється оцінці якості підготовки фахівців через вимірювання компетентностей та компетенцій. Ці поняття (на відміну від знань) належать до операціональної основи діяльності різного рівня узагальненості (компетенції – більш високий рівень узагальненості, ніж уміння та знання). Оскільки уміння та навички є компонентами діяльності, а суть знань складає зміст навчального матеріалу, який повинен бути засвоєний, то цілі навчання можна розглядати як засвоєння елементів змісту (когнітивної основи діяльності) і самих видів професійної діяльності (операціональної основи діяльності), що передбачає використання знань для вирішення практичних завдань.

Кожна парадигма має свої концептуальні засади, є укоріненою в культурі, орієнтує особистість на необхідні цінності. Кожна з вищезначених парадигм може задати свій вектор в модернізації змісту освіти, визначити стратегію її розвитку. Тому, на думку Є. О. Ямбурга, гармонізація парадигм може і повинна стати основою стратегії розвитку освіти та одночасно її стабілізуючим чинником. Оскільки в основі боротьби педагогічних парадигм лежать різні культурні цінності, то ідея їхньої взаємодії спирається на концепцію "діалогу культур", котру розробляли С. І. Гессен та М. М. Бахтін.

З огляду на це, Є. О. Ямбург спробував визначити принципи, що дозволяють рухатися у напрямку гармонізації різних педагогічних парадигм, а саме: 1) принцип педагогічного плюралізму – визнання рівноправного, партнерського співіснування всіх освітніх парадигм і відповідних педагогічних практик; 2) принцип подолання односторонності – тверезе усвідомлення сильних та слабких сторін кожної з провідних освітніх ідей; 3) принцип взаємного доповнення – на кожному етапі розвитку особистості

оптимальне поєднання підходів буде відрізнятися, але при цьому воно повинно ретельно продумуватися та відповідним чином технологічно забезпечуватися; 4) принцип знаходження точок дотику дозволяє, з одного боку, побачити спільні для різних парадигм сфери прикладання, а з іншого, – визначити питому вагу кожної з них при вирішенні конкретної освітньої проблеми; 5) принцип ієрархічності освітніх парадигм передбачає побудову пріоритетів як для всього неперервного освітнього процесу, так і для його конкретних, локальних процесів [7].

Ми свідомі того, що освіта повинна відтворювати цілісного суб'єкта культури і діяльності – людину в її екзистенційній та онтологічній повноті. На відміну від інструментально орієнтованого навчання, яке забезпечує трансляцію, відтворення і засвоєння знань, умінь, технологій (когнітивно-інформаційна та компетентнісна парадигми) і тому є вторинним стосовно процесів розвитку особистості, освіта повинна перш за все орієнтуватися на становлення цілісної особистості, забезпечувати її органічність і неповторність (особистісна та культурологічна парадигми). Якщо навчання у вищій школі виключає духовно-моральну сутність людини й орієнтоване лише на передачу максимального обсягу знань і засвоєння технологій, то воно не забезпечує професійну успішність фахівця, неминуче приводить до кризи соціально-культурної та особистісної ідентичності.

На наш погляд, у системі когнітивно-інформаційної та компетентнісної парадигм особистість сприймається не у її самотності та цілісності, а через призму функціонально заданих параметрів – успішності, дисципліни, поведінки тощо. У руслі цього сциєнтистського підходу метою освіти стала її максимальна соціалізація і професіоналізація для досягнення оптимальної суспільної користі, а метою навчання – оволодіння зовні заданих нормативів. При цьому якість освіти визначалася за тим, наскільки міцно учень (студент) засвоїв заданий зразок – і з тим, щоб пізніше він міг легко його відтворити. Цьому прагматичному підходу, що має безумовно свої позитивні сторони, відповідає і зміст освіти.

Відтак, когнітивно-інформаційний компонент освіти повинен мати інструментальний характер щодо основної цінності – культурного, ціннісно-сміслового розвитку людини.

М. С. Каган, аналізуючи кризовий стан сучасної освіти, зазначає, що його причини криються перш за все у неврахуванні цілісно-системної будови психіки людини, для існування і функціонування якої у процесі освіти потрібно забезпечити реалізацію п'яти основних видів діяльності:

1) "пізнавальної, мета якої – отримання суб'єктом інформації про об'єкт; її найвищою формою є наука в усіх її модифікаціях, від математики до психології;

2) ціннісно-орієнтаційної, мета якої – усвідомлення суб'єктом значення для нього об'єкта; її найвищою формою є ідеологія у різних її модифікаціях, від релігійної до естетичної;

3) перетворювальної, мета якої – зміна суб'єктом об'єкта; матеріально-практична і духовно-ідеальна діяльність заради створення

нового, культурного об'єкта з матеріалу природної, соціальної, людської даності;

4) спілкування як міжсуб'єктної взаємодії, мета якого – досягнення єдності дійових осіб при збереженні суб'єктної унікальності кожного (воно може бути міжособистісним діалогом, міжгруповим, коли соціальна група, від творчого колективу до нації, виступає як "сукупний суб'єкт", і внутрішньоособистісним, коли особистість полісуб'єктна та її свідомість стає ареною внутрішнього діалогу);

5) художнього освоєння світу, у якому всі чотири перераховані однорідні види діяльності виявляються синкретично злитими в міфологічній свідомості і у сприйманні дитиною, а пізніше синкретично взаємно ототожненими у мистецтві" [3, с. 228].

Нинішня освіта не забезпечує функціонування всіх п'яти видів діяльності, зосереджуючи свою увагу на розвитку пізнавально-аналітичних здібностей особистості. Насамперед це забезпечується реалізацією когнітивно-інформаційної та компетентнісної парадигм. Духовне життя зводиться до здатності навчатися і розвивати корисні раціональні функції. Тобто, студент, як і раніше, оволодіває лише пізнавально-інформаційним аспектом своєї майбутньої професійної діяльності.

Проте діалектика освіти виражається не в якомусь закінченому знанні індивіда, а насамперед у відкритості для розвитку та самотворення. Властива людині відкритість, спрямованість на когось чи на щось приводить її до пошуку сенсу свого існування. Принцип відкритості – один з основних принципів пізнання. Відомий український філософ та психолог В. А. Роменець зазначає: "Відкритість особистості полягає не в тому, що її можна відкрити як черепашку, а в тому, що вона сама себе відкриває, поширюючись на весь доступний для неї світ. Цей світ входить у неї як визначеність. Вона відкрила його. Але не ззовні, а зсередини" [5, с. 23]. Відкрите пізнання – це і теоретичне, і емпіричне, і раціональне, і чуттєве, і розумом, і серцем, і інтуїтивне, і раціонально обґрунтоване на базі масиву авторитетних даних.

Отже, якщо розглядати феномен освіти у широкому соціокультурному контексті, то освіта – це завжди і в кожному конкретному випадку для індивіда означає можливість розкриття його сутнісних сил (О. Г. Асмолов, Б. С. Братусь, В. П. Зінченко, В. Франкл та ін.). Ця можливість реалізується людиною, перш за все, в пошуках сенсу буття. Справді, в умовах переходу до інформаційного суспільства, коли "інформації стає все більше, а смислу все менше" (Ж. Бодрійар), завдання освіти полягає у створенні умов для реалізації прагнення людини до смислу, його виявлення та осягнення. У цьому випадку мова іде перш за все не просто про пристосування до існуючого соціального досвіду, відтворення знань, а про вироблення в процесі освіти особистісної екзистенційної позиції.

Згідно з Е. Фроммом, будь-яку освітню парадигму можна співвіднести з одним із модусів людського існування – "бути" чи "мати". Модус "мати" передбачає зміну зовнішніх щодо людини обставин і

відчужену активність, спрямовану на зміну цих обставин заради оволодіння речами, нестримного споживання їх, влади над ними. Володіння – це ще і ставлення людини до свого внутрішнього світу як до предметного. В освіті це відтворюється як спрямованість на те, щоб мати більше знань, адже збагачений знаннями має більше шансів збагатитися речами. Споживання знань, згідно з Е. Фроммом, насправді виявляється порожнім заняттям, оскільки тут відсутня внутрішня активність. Модус "бути" передбачає внутрішнє, духовно-особистісне самозростання, невідчужену активність, спрямовану на те, щоб бути відкритим і причетним до світу. В освіті це відтворюється як спрямованість на те, щоб знати глибше, ґрунтуючись на пізнавальному інтересі, осягати цілісний світ і себе у цьому світі, пізнавати явища через надання їм особистісного смислу [6].

Відтак, інноваційні проекти, котрі відповідають модусу "мати", можуть являти собою, за Е. Фроммом, "технічні утопії", а ті, що відповідають модусу "бути", – "людські утопії". Оскільки в даний час в освіті переважає модус "мати" з його орієнтаціями споживання, технізації і відчуження, то ідеалом стають цінності, способи і форми практик модусу "бути"[6]. Мета – відновити в правах цінності гуманістичної та екологічної співпричетності світу, суб'єктно-непрагматичної взаємодії з природою. На нашу думку, в ідеалі повинен бути дієвий баланс між "бути" і "мати", між спонтанністю й організацією, почуттєвим і раціональним.

О. Г. Асмолов звертає увагу на те, що загалом в освіті сьогодні мають місце дві основні парадигми – "інформаційна, командна, і смислова, творча. За вибором цих парадигм стоїть і вибір майбутнього, у якій із культур ми хочемо жити – в тоталітарній чи в гуманістичній, в культурі Корисності чи в культурі Гідності" [1, с. 676]. На його думку, освіта, яка прагматично націлена на модель фахівця, формує збіднену односторонню особистість, інформаційне перенасичення, яке властиве науково-технічному століттю, заводить освітню систему в тупики "предметного егоцентризму". Єдиний вихід – "вступити на інакший шлях, шлях смислової і творчої парадигми в освіті" [1, с. 677]. Тому пріоритетом пошуку сенсу життя є освіта, "яка творить смислову картину світу і допомагає приймати життєві рішення у невизначених ситуаціях" [1, с. 678].

Таким чином, освіта на особистісному рівні – це смислове, суб'єктне сприймання реальності, і ніяка предметна діяльність не гарантує утворення наперед заданого смислу. Аксиологічний компонент освіти не можна представити в програмно-інструктивній формі. Створити, наперед запрограмувати смисл до того, як проблема попаде в реальне смислове поле суб'єкта, неможливо. Необхідно створити умови, надати шанс, забезпечити простір для вибору, що запускають механізми особистісного розвитку майбутнього фахівця. Адже особистість розвивається завдяки процесам, які актуалізуються не змістом дисциплін, що вивчаються, не їх значенням, а тими смислами, що відкриваються студентам при їх вивченні. Відтак, освітній матеріал виступає для суб'єктів освіти своєрідним приводом для ціннісно-смислових пошуків.

Актуальність вищезазначених тез примножується у зв'язку із соціокультурною кризою нашого суспільства, розпадом звичної системи цінностей, зміною стереотипів побудови професійної кар'єри і професійного розвитку. Аналіз реальної практики вищої професійної освіти свідчить про серйозну деформацію професійного становлення особистості майбутнього фахівця, що приводить до деформації самосвідомості людини – відчуження її від власної особистості, втрата професійного смислу, перспектив майбутнього, безпорадність і спустошеність.

У цьому зв'язку надзвичайно гостро стоїть проблема вищої професійної освіти фахівців гуманітарної сфери, до яких ставляться серйозні вимоги щодо моральних якостей та розвитку ціннісних настанов. Теоретичний аналіз психологічної літератури з даної проблеми свідчить про те, що на сьогоднішній день подібні дослідження нечисленні, водночас фрагментарні та несистематизовані. Вища педагогічна освіта, зауважує М. С. Каган, орієнтується перш за все "на підготовку "вчителя – предметника", який володіє більш-менш ефективною методикою навчання основ своєї науки, а не "вчителя-художника" (за М.С. Каганом), котрий покликаний формувати Людину як цілісну та унікальну Особистість, що відповідає запитам нового історичного типу культури XXI століття" [3, с. 229-230]. Аналізуючи процес підготовки студентів-психологів, Г. М. Бреслав ставить логічне запитання, яким чином можна прилучитися "до цінностей "недирективної психології" у достатньо жорсткій моделі професійного навчання, яка все-таки ближча до ідеології "підготовки", а не "освіти" [2, с. 252].

Водночас, якщо поглянути на освіту в контексті її світових стратегічних орієнтацій, у тому числі і на динаміку Болонського процесу, то простежується тенденція до подолання її інструментально-операційної орієнтації. Болонська декларація орієнтує освіту на становлення творчої людини, яка не лише володіє певними навичками і професійно необхідними знаннями, але й здатна до досягнення нового, має потребу до саморозвитку та самотворення [4].

Таким чином, можна констатувати, що на теоретичному рівні відбулося різке звуження смислового поля науково-педагогічної рефлексії: увага звертається на виробництво суми знань, заданої соціальної поведінки, технологій діяльності майбутнього фахівця. Відтак, у першу чергу страждає освіта в її гуманітарному розумінні. Розмова про якість навчання часто зводиться до рівня засвоєння спеціальних знань та оволодіння професійними навичками.

Висновки. Нерозробленість філософсько-методологічних засад сучасної вищої освіти, недостатнє розуміння сутнісних аспектів освітнього процесу призводить до орієнтації на формальні, технологічні моменти, вихолощує сам ціннісний зміст освіти.

Сучасний етап розвитку вищої професійної освіти у нашій державі повинен спрямовуватися на реформування освіти на засадах гуманітарної парадигми, в якій освіта розглядається як духовно-практична діяльність її

безпосередніх учасників, їх спільне проживання "тут-і-тепер". На нашу думку, когнітивно-компетентнісний компонент освіти має інструментальний характер стосовно основної цінності – культурного, особистісно-смыслового розвитку людини. Відтак, діалектика освіти ґрунтується не на якомусь закінченому знанні особистості, а на тій відкритості для розвитку, що проявляється в її думках та діяльності, у ціннісно-смысловому осягненні змісту освіти.

Назріла необхідність подолання односторонніх технократичних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців, що проявляються в недостатньому врахуванні змін в потребово-мотиваційній сфері особистості та системі її вибіркового емоційно-ціннісного ставлення.

Назагал, можна стверджувати, що основним методологічним орієнтиром побудови вищої освіти є її гуманітаризація та аксіологізація.

1. *Асмолов А. Г.* Культурно-историческая психология и конструирование миров / А. Г. Асмолов. – М.: Издательство "Институт практической психологии", Воронеж: НПО "МОДЭК", 1996. – 768 с.
2. *Бреслав Г. М.* Образование и подготовка психологов: дилеммы гуманистической психологии / Г. М. Бреслав // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М.: Смысл, 1997. – С. 249–256.
3. *Каган М. С.* Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М.: Прогресс-Традиция, 2007. – С. 212–245.
4. *Праздников Г. А.* Болонский процесс в смысловом пространстве современного образования / Г. А. Праздников // Социологические исследования, 2005, № 10. – С. 57–62.
5. *Роменец В. А.* Вчинок і постання канонічної психології / В. А. Роменец // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / [за заг. ред. В.О. Татенка]. – К.: Либідь, 2006. – С.11–36.
6. *Фромм Э.* Иметь или быть / Э. Фромм. – М.: Прогресс, 1990. – 336 с.
7. *Ямбург Е. О.* Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования / Е.О. Ямбург // Сборник научных статей по материалам Международной научно-практической конференции, проходившей в Московском городском психолого-педагогическом университете с 27 по 29 мая 2004 г. В 2-х ч. Ч. 1 /Под общей ред. М. Г. Ковтунович и С. Б. Малых. – М.: ПЕР СЭ, 2004. – 244 с.

REFERENCES

1. *Asmolov, A. H.* (1996). Kulturno-istorycheskaya psikhologiya i konstruyrovanye mirov [Cultural and historical psychology and designing of worlds] / A.H. Asmolov. – M.: Izdatel'stvo "Institut prakticheskoy psikhologii", Voronezh: NPO "MODEK" (rus).
2. *Breslav, H. M.* (1997). Obrazovanye i podhotovka psikhologov: dilemmy humanysticheskoy psikhologii [Education and training of psychologists: the dilemmas of humanistic psychology] / H. M. Breslav // Psikhologiya s chelovecheskim litsom: humanisticheskaya perspektiva v post-sovet-skoy psikhologii / Red. D. A. Leont'eva, V. H. Shchur. – M.: Smysl, 249–256 (rus).
3. *Kahan, M. S.* (2007). Systemno-sinerhetycheskyi podkhod k postroennyu sovremennoy pedagogicheskoy teorii [System and synergetic approach to the construction of modern pedagogical theory] / M. S. Kahan // Sinergeticheskaya paradigma. Synergetyka obrazovaniya. – M.: Progress-Tradytsiya, 21–245 (rus).

4. Prazdnykov, H. A. (2005). Bolonskiy protsess v smyslovom prostranstve sovremennogo obrazovaniya [The Bologna process in the semantic space of modern education] / H. A. Prazdnykov // Sotsiologicheskiye issledovaniya, № 10, 57–62 (rus).
5. Romenets, V. A. (2006). Vchynok i postannya kanonichnoyi psikhologii [The act and the rise of canonical psychology] / V. A. Romenets // Lyudyna. Subyekt. Vchynok: Filosofs'ko-psikhologichni studiyi / [red. V. O. Tatenka]. – K. : Lybid, 11–36 (ukr).
6. Fromm, E. (1990). Ymet ili byt [To have or to be] / E. Fromm. – M. : Prohress (rus).
7. Yamburg, E. O. (2004). Harmonyzatsyya pedahohycheskikh paradigim – strategiya razvitiya obrazovaniya [Harmonization of pedagogical paradigms - the strategy of education development] / E. O. Yamburg // Sbornik nauchnykh statey po materialam Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsiyi, prokhodivshey v Moskovskom horodskom psikhologo-pedagogicheskome universytete s 27 po 29 maya 2004 g. CH. 1 / Red. M. H. Kovtunovich, S. B. Malykh. – M. : PER SE (rus).

Halyna Radchuk

AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN EDUCATION DEVELOPMENT

The article focuses on theoretical understanding of axiological aspects in modern higher education development. The author analyzes four main modern education paradigms: cognitive, competent, personality oriented and culturological. It is shown that there has been a dramatic narrowing of semantic field in scientific and pedagogical reflection – attention is drawn to production of knowledge, given social behavior, and working technology of a future expert. It has been proven that insufficient development of philosophical and methodological foundations of modern higher education leads to shifting the focus towards formal technical aspects of educational process. Primarily, this affects education in its humanitarian sense. The author shows that cognitive and competence education component has instrumental character regarding the main value – cultural and personal-semantic development of a person. Implementation of a value-semantic approach can resolve the issue of value orientation in modern education.

Keywords: AXIOpsychology, cognitive paradigm of education, competence paradigm, personality oriented paradigm, culturological paradigm, value orientation.

УДК 159.92

doi: 10.15330/ps.6.1.89-98

Світлана Литвин-Кіндратюк

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
lytvynkindr@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА РИТМІКА РИТУАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНТЕКСТІ ІСТОРИЧНИХ ТРАНСФОРМАЦІЙ РЕЛІГІЙНОСТІ

У статті з позицій соціального конструкціонізму аналізуються психолого-історичні трансформації ритуальної поведінки у контексті структури релігійності. Їх особливості вбачаються в історичному фігуруванні ритуальної поведінки в якості регулярної практики, що відзначається закономірною ритмікою. На основі аналізу теоретичних підходів та результатів емпіричних студій в межах чотирьох течій дослідження ритуалу з'ясовано, що ритуальна поведінка особистості представлена