

Свідоцтво
про державну
реєстрацію
серія КВ № 5049
від 11 квітня 2001 р.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Засновано
в 2001 році

Передплатний індекс
23823

**ТЕОРЕТИЧНИЙ ТА НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЧАСОПИС
4 (55)' 2014**

Засновники

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Редакційна колегія журналу «Вища освіта України»

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Редакційна колегія

Меланія АСТВАЦАТРЯН,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри іноземних мов Вірменського державного педагогічного університету ім. Хачатура Абовяна (Вірменія)

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, доктор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Леонід ГУБЕРСЬКИЙ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, ректор Київського національного університету ім. Тараса Шевченка

Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і психології вищої школи Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, академік-секретар відділення вищої освіти НАПН України

Ірина ЗАРУБІНСЬКА,

доктор педагогічних наук, доцент, проректор з міжнародних зв'язків Національного авіаційного університету

Світлана КАЛАШНІКОВА,

доктор педагогічних наук, професор, директор Інституту вищої освіти НАПН України

Галина КОЗЛАКОВА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Беата КОСОВА,

доктор філософії, професор педагогічного університету, ректор університету Матея Бела (Словацька Республіка)

Костянтин КОРСАК,

доктор філософських наук, професор, завідувач відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Наталія КОЧУБЕЙ,

доктор філософських наук, доцент, професор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (*заступник головного редактора*)

Василь КРЕМЕНЬ,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік НАПН України, президент НАПН України

Серап КУРБАНОГЛУ,

професор, декан факультету педагогічного менеджменту університету Хаджеттепе (Туреччина)

Володимир ЛУГОВИЙ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України, перший віце-президент НАПН України (*перший заступник головного редактора*)

Василь МАЙБОРОДА,

доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Ганна ОНКОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України (*заступник головного редактора*)

Ірина ПРЕДБОРСЬКА,

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Віктор РЯБОВ,

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти, президент державного бюджетного освітнього закладу міста Москви «Московський міський педагогічний університет» (Росія)

Зореслав САМЧУК,

доктор філософських наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу соціальних проблем вищої освіти та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти НАПН України

Ірина СТЕПАНЕНКО,

доктор філософських наук, професор, головний науковий співробітник відділу змісту, філософії та прогнозування вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Михайло СТЕПКО,

кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Університету менеджменту освіти НАПН України

Жаннета ТАЛАНОВА,

доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, завідувач відділу політики та врядування у вищій освіті Інституту вищої освіти НАПН України

Олександр ФЕДОРОВ,

доктор педагогічних наук, професор, президент Російської асоціації кіноосвіти та медіапедагогіки (Росія)

Ольга ЯРОШЕНКО,

доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, головний науковий співробітник відділу педагогіки і психології вищої освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Відповідальний секретар

Анна МОРОЗОВА

Адреса редакції:

01014, м. Київ-14, вул. Бастіонна, 9.
Інститут вищої освіти НАПН України
Тел.: 286-68-04, 286-63-68

Матеріали для публікації можна надсилати електронною поштою: wou@ukr.net

Схвалено рішенням вченої ради Інституту вищої освіти НАПН України,
протокол № 9/6 від 24.11.2014.

СТОРИНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА**Віктор АНДРУЩЕНКО**

Герменевтика освіти (спроба теоретичного аналізу).....5

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТИ ХХІ: ПОШУК ПРІОРИТЕТІВ**Костянтин КОРСАК**

Основи нової національної ідеї у контексті розвитку вищої освіти України 10

Володимир РЯБЧЕНКО

Фальсифікація вищої освіти в Україні як суспільна проблема:

світоглядно-компетентнісний аспект 16

Анатолій ПОХРЕСНИК

Вища освіта і Римський клуб: минуле і майбутнє..... 23

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА**Марія НЕСТЕРОВА**

Трансдисциплінарність сучасної науки як виклик для вищої освіти 29

Катерина КОЛОС

Типологія компонентного складу комп'ютерно орієнтованого навчального

середовища закладу післядипломної педагогічної освіти 35

**ЧАС РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГІЯ І МЕТОДИКА
ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ****Вадим БЕРЕЗА**

Стан, суперечності та перспективи розвитку політичної освіти в сучасному

українському суспільстві 44

Дмитро КОЗЛОВ

Формування управлінської компетентності майбутнього викладача

вищої школи: зарубіжний досвід..... 50

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ**Олександр ФЕДОРОВ**

Медіаосвіта та медіакритика в контексті підготовки майбутніх педагогів 59

Людмила ШЕЛЮК

Світовий досвід демократизації освітньої політики 71

Мирослав БАК

Вартість ресурсів для забезпечення університетської освіти 77

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ганна ОНКОВИЧ

Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія..... 85

Олена КОЗІЄВСЬКА

Державне регулювання процесів академічної мобільності у країнах
Скандинавії (на прикладі Ісландії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції)..... 94

Наталія КОЛЕСНИЧЕНКО

Підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі
університетської освіти Німеччини 101

СТОРІНКА МОЛОДОГО НАУКОВЦЯ

Оксана ЛАНСЬКИХ

Мовні стратегії в системі державної освітньої політики 109

ІНФОРМАЦІЯ РЕЦЕНЗІЇ ПОВІДОМЛЕННЯ

Показчик публікацій журналу за 2014 рік..... 114

Реферативний обзор статей номера..... 117

Abstracting review of journal articles editor in chief's page..... 122

Contents..... 126

До уваги авторів 127

**Журнал «Вища освіта України»
згідно з постановою Президії ВАК України
від 26 січня 2011 р. № 1–05/1 внесено до Переліку
видань, де можуть друкуватися результати дисертаційних
робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата
педагогічних і філософських наук**



УДК 378.000.141:37.014.001

ГЕРМЕНЕВТИКА ОСВІТИ (СПРОБА ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ)

Віктор АНДРУЩЕНКО

доктор філософських наук, професор,
академік НАПН України,
член-кореспондент НАН України,
ректор Національного педагогічного
університету імені М. П. Драгоманова,
Президент асоціації ректорів педагогічних
університетів Європи, головний редактор
часопису (м. Київ)

© Андрущенко В., 2014



рийняття нового Закону України «Про вищу освіту» актуалізувало європейський вектор її розвитку за такими нормами, як «якість освіти», «академічна автономія», «ак-

Ключові слова: людина, освіта, культура, навчання, виховання, освітня політика.

Аналізуються проблеми та перспективи розвитку освіти в контексті нового Закону України «Про вищу освіту»; обґрунтовується, що основним питанням сьогодення для освіти є питання про зміну філософії й загальної архітектури освіти в системі викликів сучасного світу; автором розглядаються глобальні і локальні чинники, які формують виклики, аналізуються відповіді на них змінною філософською парадигмою модернізації освіти. Глобалізація та інформаційна революція, війна і внутрішні негаразди, суперечності, труднощі змінюють світ так швидко, що педагоги не встигають осмислити ці зміни, осягнути їх філософію, перевести її на мову освітньої політики, а далі – на мову конкретних навчальних технологій.

тивізація студентського самоуправління», «оптимізація навчального навантаження», «розвиток наукових досліджень» тощо. Кожна з цих норм покладає нові відповідальні завдання: як реалізувати делеговану нам автономію; за яким принципом ми маємо розпоряджатися заробленими коштами; яким чином слід оптимізувати структуру управління університетом; як урівноважити навчальне навантаження в умовах реального вибору студентами тих чи інших навчальних дисциплін тощо. Зрозуміло, кожне з поставлених питань потребує серйозного теоретичного обґрунтування.

Останнє не тільки не відсторонює, але й актуалізує переосмислення низки, здавалося б, традиційних питань, як-то: «сутність освіти», «філософія освіти», «герменевтика освіти» тощо. На мій погляд, центральним питанням сучасного філософсько-педагогічного дискурсу є питання про змі-

ну філософії й загальної архітектури освіти в системі викликів сучасного світу. У контексті нового закону «Про вищу освіту» воно обертається до нас новими гранями й екзистенціями. Відповідаючи на нього, ми маємо заглянути за горизонти суцього, спробувати зрозуміти, а ще точніше – відчутти той неповторний дух глобальних і локальних суспільних змін, які формують виклики й покладають завдання пошуку відповіді на них силами освітніх змін.

Я виокремлюю чотири взаємно залежні групи чинників, які формують ці виклики: 1) глобальні (зовнішні), 2) локальні (внутрішні), 3) форс-мажорні, 4) життєво-побутові. Першу з них складають такі світові явища, як глобалізація та інформаційна революція, активізація процесів переміщення людей, інтенсифікація кроскультурних комунікацій тощо. Світ став на рейки інноваційного типу прогресу, формування суспільства знань, а тому й потребує інноваційної особистості, підготувати, виховати яку має сучасна освіта. Як справедливо зазначає академік Василь Кремень, освіта має стати інноваційною, а значить – справою новаторською, активною, творчою.

Друга група чинників, що формують низку новітніх викликів сучасній освіті, складається з внутрішніх суспільних змін. Основними серед них є процеси становлення державності, утвердження ринкових та демократичних відносин, формування громадянського суспільства, політичної нації, здійснення низки інших перетворень, які утверджують конкурентоспроможність України у світовому середовищі.

Реальність немилосердна. Нам неприємно про це говорити, але фактом залишається те, що більшість громадян, особливо молоді, зневірилась у процесах, початок яким поклато історичне проголошення Незалежності України. Люди «тікають від політики», «зависають у повсякденності». А це вже – виклик, відповідь на який має дати й освіта.

Освіта має повернути людині здатність і готовність до активної участі в житті суспільства. Ми маємо усвідомити, що освіта

нині поступово, але все більш потужно заявляє про себе як чинник державотворення, інтелектуальний ресурс прогресу.

Третю групу викликів до людини, її підготовки до життя засобами освіти формують явища і процеси неочікуваного характеру. Для нашого суспільства у буквальному розумінні шокуючим чинником, який змінює стиль і ритм всього суспільного життя, стало таке потворне явище, як війна.

До сих пір всі ми жили в умовах миру. Звикли до миру. У мирному контексті розвивали економіку і політику, культуру і науку. Ми відчували себе захищеними. Подорожували. Батьки з упевненістю у завтрашньому дні йшли на роботу, діти – до школи. Війна раптово змінила весь спосіб життя, економіку, культуру, виробництво і споживання. Не стала виключенням і освіта. Освіта миру зосереджувалася на обміні міжнародними науковими та культурними здобутками, толерантності та співпраці. Вона формувала оптимістично впевнений погляд на життя, і раптом...

Анексія Криму, тероризм та вторгнення колишніх «братів» у нашу територію змінює не тільки суспільну атмосферу, але й психологію кожної особистості. Змінює вона й освіту. Життєвий простір і освіту полонить розгубленість, страх, а також агресивні екзистенції не тільки щодо безпосередніх терористів, але й до всіх «колишніх братів», особливо до держави, яка гарантувала нам безпеку і недоторканність!

Сотні, а може й тисячі загиблих, зруйновані міста і села, тисячі біженців... Усе це руйнує усталені уявлення про мирне співіснування і стабільність міжнародних угод та домовленостей, підриває віру молоді у майбутнє, й допоки лунають постріли, створює і відтворює атмосферу ворожості і ненависті.

Ми пишаємось героїзмом наших бійців і одночасно прекрасно розуміємо, що молодь поступово зневірюється в ідеалах, втрачає цінності, за які боролися старші покоління, що освіта і виховання мають здійснюватися на принципово інших принципах. А це

вже – виклик, не рахуватись з яким можуть тільки невігласи.

Є ще одна обставина, якою не можна нехтувати: вкрай низький рівень життя пересічної людини, який підштовхує її не тільки до байдужості, але й до скоєння злочину. Раковою пухлиною розповзаються в суспільному організмі такі негативи, як бідність і безробіття, корупція, хабарництво, алкоголізм та наркоманія. Десятки, а може й сотні наркозалежних дітей навряд чи почують виховне слово вчителя, а їх корумповані батьки навряд чи відмовляться від кругленьких сум, на яких вони вибудували власний добробут. Тисячі пенсіонерів навряд чи зрозуміють політику підвищення цін і замороження пенсій, падіння рівня життя, а головне – байдужість до всяк і кожного «великого, і особливо пересічного чиновника. То ж з якими настановами має постати перед учнями пересічний вчитель? З якими морально-політичними установками має зайти в аудиторію професор? У чому вони мають переконати своїх вихованців?!

Глобалізація та інформаційна революція, війна і внутрішні негаразди, суперечності, труднощі змінюють світ так швидко, що ми – педагоги – не встигаємо осмислити ці зміни, осягнути їх філософію, перевести її на мову освітньої політики, а далі – на мову конкретних навчальних технологій.

Ось як характеризує нинішню ситуацію відомий аналітик світових соціокультурних змін, професор Павло Гуревич: просінаючись ви знаходите, що світ, який довгі роки сприймався як тло вашого життя, змінився. Причому у рекордний термін... – пише він у передмові до книги знаменитого футуролога Олвіна Тоффлера «Шок майбутнього». – Ви йдете у магазин і дивуєтесь: як вирости ціни... Колишня шкільна плюгавка стала шанованою особою, бо працює... валютною повією, а її подруга відмінниця – прибиральницею; спеціаліст з наукового атеїзму виростив православну борідку, а колишній викладач наукового комунізму... керує кооперативом...; дівчина назвала свою подругу «дурепою» тільки за те, що та вступила до

аспірантури... Разом змінились усі цінності... Людина залишається незахищеною перед невідомістю... Учитель не знає, чому він має навчати учнів... [1, с. 3–5].

Підкреслю висновок ученого: учитель не знає, чому він має навчати своїх учнів!

Утім, навчальний процес зупинити неможливо. Освіта – це цивілізаційний феномен. І відколи існує людство – Учитель кожного дня вимушений заходити до класу й розпочинати урок. То ж у чому він має переконати своїх вихованців?!

Серед моїх колег побутує думка, що нинішні учні та студенти не хочуть навчатися, не вважають знання передумовою успіху та кар'єри. Частка істини в цьому, звичайно, є. Більшість школярів до школи йдуть з великою неохотою. Значна частка студентів пасивно ставиться до завдань, які потребують креативності, активності, творчості. І це не випадково. Сьогодні дає нам «перевернуту картинку реальності»: можновладці та олігархи, які здобули свої статки переважно шляхом пограбування людей, вилізли на вищий шабель суспільної стратифікації; колишні «трійошники» позиціонують себе як поважні бізнесмени, політики, депутати, а їх однокласники, що навчалися на відмінно, – у кращому випадку стають їх референтами чи помічниками!

Загальну суспільну атмосферу спілкування характеризують цинізм і нищість. Гідність і співчуття, достоїнство і справедливість можна зустріти хіба що на периферії духовного життя суспільства.

Здається, для успіху, кар'єри, комфортного існування висока освіта, духовність і мораль, які виховуються в цьому просторі, непотрібна, чи як?

Переконаний: цей висновок зроблено передчасно. Загальна прагматизація життєвого процесу дійсно відсторонює людину від знання, але не від усякого, а лише схоластичного, формального, не життєвого, яким ще переповнені наші школи й університети. Водночас цей процес переорієнтовує учнів та студентів на знання практичне, досвідне, тобто таке, яке спонукає до здобуття професії, дозволяє розібратись у реаліях сучасно-

го світу, зайняти в ньому достойне місце. Це означає, що ми з вами так маємо перебудувати навчальний процес, щоб (не втрачаючи його високої науковості і теоретичності) забезпечити надання для молоді практичного знання, такого знання, яке веде до успіху.

Як стверджували колишні класики, практика – джерело, основа пізнання і критерій істини. Погоджуючись з цим, поставимо просте питання: які основні сегменти практичної підготовки до самостійного життя мають бути забезпечені засобами освіти і виховання в контексті сучасних викликів?

Я виокремлюю три таких сегменти: «знання», «компетенції», «цінності».

Перший з них – це знання. Дехто з нас ставить цей сегмент коли б чи не на останнє місце. Мовляв, головне – це уміння, компетенції, здатність до практичної діяльності тощо. Погоджуюсь... Однак, якщо з системи освіти випадають знання, освіта стає непотрібною! Ведмедя можна навчити кататись на велосипеді. Питання ж про те, чи потрібні йому відповідні «знання», стає риторичним. Як на мій погляд, освіта покликана забезпечити доступ людини до знань, накопичених людством. Основними серед них є знання про світ, природу і суспільство, про зміну реалій цього світу, про своє місце і роль у ньому як особистості і громадянина.

Недавно я бачив таку телевізійну рекламу: нам непотрібні знання з географії, математики, біології інших наук, оскільки є «смартфон», який забезпечить... усе це практично безкоштовно! І я подумав, чим же ми, сьогоднішні люди XXI століття, відрізняємось від Митрофанушки Фонвізіна з його крилатою фразою: «навіщо мені географія, якщо у мене є візник?!»

Становлення «суспільства знань» без його узагальнення і передачі наступним поколінням є справою неможливою. Дітям і студентам треба передавати знання. І тут виникає просте, здавалося б, запитання: які знання треба передавати дітям? Я стверджую: всі, які існують у суспільстві: «наукові» і «ненаукові», «практично-досвідні» й ще поки що для нашої школи незвич-

ні речі – так звані «позанаукові» знання (зокрема: «трансцендентні», «окультні» тощо). До того ж усі ці знання мають узгоджуватись між собою не через підпорядкування одне одному, мовляв, «одні з них є істинними, а інші – хибними», а через дискурс, майстерність ведення якого має бути одним з основних показників педагогічної спроможності вчителя.

Другий сегмент складають компетенції. Серед них я виокремлюю: а) компетенції предметності; б) компетенції інформаційні; в) компетенції мовні й, нарешті, г) компетенції дискурсні.

В ідеалі ми маємо отримати особистість, яка блискуче володіє предметними знаннями з тієї галузі, до практичної участі в якій вона готується. Без глибоких знань і професіоналізму в сучасному світі людині робити нічого! Одночасно майбутній професіонал має блискуче володіти інформаційними технологіями, застосовувати їх у своїй практичній діяльності. Далі – знання іноземних мов. Наша колишня освіта до вивчення іноземної не заохочувала. Зрештою, практично кожен з нас, представників старшого покоління, пише лукаву фразу: «володію, за допомогою словника». Тим, хто сьогодні вступає у життя, цього замало. І ми – педагоги, вчителі, вихователі – маємо надати можливість вивчити вільно і блискучу державну, тобто українську, і, як мінімум, три-чотири іноземні, насамперед англійську. До всього цього слід додати необхідність забезпечення діалогічності навчального процесу, своєрідного дискурсу, де учень і вчитель, студент і викладач однаково комфортно мають почуватись як рівноправні суб'єкти навчально-виховного процесу.

Третій сегмент, який має забезпечити сучасна освіта у відповідь на виклики епохи, виокремлюється як завдання формування цінностей – гуманістичних, демократичних, національних і загальнолюдських, високої духовності і моралі, патріотизму і людинолюбства.

Давній мудрий вислів засвідчує: «не хлібом єдиним живе людина». Вона хоче бачити прекрасне, відчувати до себе гуман-

не, людяне, людське ставлення з боку інших, жити в умовах справедливості і добра, у комфортному духовному середовищі. І звичайно ж, самою бути носієм означених цінностей. Чи варто говорити про те, що ці якості людини має сформувати саме освіта, учитель, вихователь?

Останній час освіта, як і суспільство загалом, втратила імунітет протидії щодо негативно-потворних антицінностей. Наше життя переповнене їх сурогатами, надто далекими від істинної духовності і моралі. Цинізм, зневага до людини, хабарництво, повсякчасний обман... Хіба ці ідеали заповідали наші батьки, які навіть в умовах тоталітарного суспільства зуміли зберегти свою гідність і високе достоїнство?

Висновок може бути тільки один: освіта, школа, університети мають повернутись обличчям до цінностей, сформувати нову аксіологічну модель становлення особистості, упровадити її в практику [див. 2].

Освіта і виховання мають переконати особистість у цінності добра і справедливості, миру і людинолюбства, взаєморозуміння народів і їх співпраці. Війна руйнує, знищує, вбиває; мир і творча праця, толерантність і взаємна повага народів – створюють, забезпечують, розвивають. Освіта має повернути людину до себе – як записано у «Біблії» – до того божественного образу, який створено «за зразком і подобою».

Справедливим і вкрай важливим є те, що в умовах глобалізованого світу останнє треба робити не в одній, оремо взятій країні, а, як мінімум, у континентальному вимірі. Скажімо, на теренах Європи.

З цією метою ми, ректори педагогічних університетів, створили європейську Асо-

ціацію (до неї ввійшло 25 ректорів з 15 країн європейського простору), заснували часопис «Європейські педагогічні студії» і, що найголовніше, – розробили й затвердили документ стратегічного значення – «Педагогічну Конституцію Європи» – документ, який, за оцінкою представників Європейського Парламенту, є співвимірним з Лісабонськими та Болонськими домовленостями. І це не випадково. Педагогічна конституція Європи встановлює принципи узгодженої трансуніверситетської політики, регламентує педагогічну діяльність та визначає загальний механізм підготовки педагогічних кадрів у системі європейських цінностей, норм, пріоритетів. Головними серед них є демократія, права людини, миролюбство, екологічна безпека, толерантність і справедливість [див. 3].

Нам усім треба навчитися жити разом, у єдиному Європейському Домі, за стандартами, які звеличують Людину, сприяють її розвитку як гармонійної особистості. Власне, це і є основною метою, за яку борються нині прогресивні сили суспільства, здійснюють революцію гідності на Майдані, кладуть своє життя на вівтар історії наші українські герої. Власне, це й є тим, чого боїться агресор і проти чого він виступає, послаючи нові війська й зброю в південно-східні регіони нашої незалежної держави.

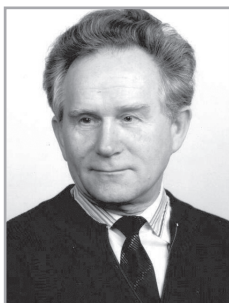
Я торкнувся лише деяких аспектів розвитку освіти у нашій державі і в європейському просторі. Хочу почути ваші думки, сумніви, заперечення. Переконаний, що тільки спільними зусиллями ми сформуємо модель і дорожню карту модернізації освіти як відповідь на виклики нашого буремного часу.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Топфлер Э.** Шок будущего : пер. с англ. / Э. Топфлер. – М. : Изд-во АСТ, 2002. – 557 с.
2. **Андрущенко В. П.** Світанок Європи: Проблема формування нового учителя для об'єднаної Європи XXI століття : монографія / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2011. – 1099 с.
3. **Андрущенко В.** Конституціоналізація освітнього простору Європи: аксіологічний вимір / В. П. Андрущенко, Т. В. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2014. – 460 с.

CITED LITERATURE

1. **Toffler A.** Future Shock: transl. from English / A. Toffler. – M. : Publish. ACT, 2002. – 557 p.
2. **Andrushchenko V. P.** Dawn of Europe: Problem of New Teacher's Training for United Europe in the XXIst century : monograph / V. P. Andrushchenko. – K. : Knowledge of Ukraine, 2011. – 1099 p.
3. **Andrushchenko V.** Constitutionalization of the European Educational Area: Axiological Measurement / V. P. Andrushchenko, T. V. Andrushchenko, V. L. Saveliev. – K. : «MP Lesia», 2014. – 460 p.



Костянтин КОРСАК

доктор філософських наук, завідувач відділом теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України

Ключові слова: українська ідея, генетика, історія, «перша хвиля», походження українців, винайдення землеробства, праукраїнські культури, переселення народів, походження росіян, сонячна енергетика, реплікатори, вища освіта ХХІ ст.

Вітчизна потребує креативної Української ідеї – ХХІ. Вказано, що вона має спиратися на поєднання наукових досягнень з культурним спадком і скеровуватися в майбутнє, а не в минуле. Висвітлено новітні досягнення генетиків та інших науковців у відновленні історії появи землеробства і скотарства. Доведено, що українці є прямими нащадками тих, хто створив пшеницю та металургію бронзи, винайшов колесо і млин, одомашнив коня. Їх історія удесятеро довша від історії росіян. Запропоновано будувати футурологічну складову української ідеї на розвитку вищої освіти та наукових відкриттях останніх років і близького майбутнього – плівкових сонячних фотоелементах, реплікаторах, спінтроніці та ін.

УДК 37.01+130.2

ОСНОВИ НОВОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ІДЕЇ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

© Корсак К., 2014



Актуальність і постановка проблеми. Розпад Варшавського воєнного альянсу і Радянського Союзу прискорив не тільки державні політичні й економічні явища, а й індивідуально-ідентифікаційні. Це дуже важливо для громадян України в сучасних умовах інформаційної та воєнної агресії з боку Росії. Вони мають отримати можливість будувати своє мислення і фундамент індивідуальної діяльності не на брехні та міфах, а на новітній науковій основі. Центральне місце у ній може зайняти «Українська ідея – ХХІ» як суттєва засада освіти, засіб формування нації та основа об'єктивної оцінки минулого й правильного стратегічного планування майбутнього.

Масив уже надрукованого чи вміщеного в ЗМІ та Інтернет матеріалу з теми «Україна та українці» мало не безмежний. Велика його частина створена нашими недоброзичливцями ([3] і безліч інших). Відновлена незалежність сприяла тому, що частина українських науковців розпочала відтворювати правду про свій народ і Вітчизну, але глибока суспільна криза, занепад видавництва і відсутність вільних ЗМІ гальмували її поширення. Мало відомі навіть безприкладно важливі твори-узагальнення

професора К. М. Тищенко «Правда про походження української мови» і «Правда про походження українців» [4; 5].

Відтак, зростає потреба у створенні нового бачення минулого й майбутнього України для подолання брехні недоброзичливців ([1; 3] та ін.), які б створили також й інтелектуальні засади для розвитку вищої освіти.

Мета статті: надати читачам авторський варіант «Української ідеї – XXI» на основі новітніх наукових відкриттів і досягнень останніх років та довести не кількасотрічну, а багатотисячолітню історію українства, що удесятеро триваліша від шляху росіяні, запропонувати реальний план позитивного майбутнього і розвитку вищої школи.

Виклад матеріалу. Хоч доісторичний та історичний процес для всієї популяції Homo Sapiens та його звукові (міфи, легенди, казки тощо) і знакові описи дуже тривалі, найкращі наукові засоби точної диференціації артефактів та їх датування з'явилися фактично тільки після завершення міжнародної програми «Геном-2000». З цієї межі науковці отримали повну розшифровку генів людини й можуть аналізувати мільйони викопних залишків з усіх музеїв і сховищ світу, а фізики завдяки комп'ютеризації вимірювальних приладів спроможні багато що сказати про мікроскопічні рештки зернин чи фрагменти речей буденного вжитку.

За даними точних сучасних ізотопних датувань приблизно 11–12 тисяч років тому окремі народи перейшли від збиральництва і спорадичного полювання на доступну рухому здобич до цілком нового способу життєзабезпечення – рільництва і скотарства, проголошеного Е. Тоффлером «першою хвилею».

Цей цивілізаційний прорив не був одночасним і стандартним. У принципі, сучасні науковці віднайшли аж 5 безсумнівних і незалежних осередків давнього землеробства та чотири «сумнівних», але нас цікавитиме один із першої групи – «Родючий півмісяць» на Близькому Сході, ядро якого співпадає з Верхньою Месопотамією. Саме ця перша на планеті колиска скотарства і

рільництва є витоком українського і переважної більшості європейських народів.

Дуже точною є оцінка цієї «колиски» американським науковцем-універсалом Дж. Даймондом: «Цей регіон виявився найдавнішим осередком цілої низки проривів, зокрема, місцем першої появи міст, письма, імперій і того, що ми називаємо лихом (або даром) цивілізації. Усі ці прориви своєю чергою спиралися на високу густоту населення, відкладені в запас харчові надлишки та утримання майстрів-нерільників, що стало можливим завдяки виникненню харчового виробництва у формі рільництва і тваринництва» [1, с.132].

Відтак, ми маємо всі підстави пишатися досягненнями наших пращурів, але не слід називати себе «найкращими», адже всі європейські землеробські народи мають спільне коріння. Лідерство цієї території сформувалося не тому, що саме тут скупчилися беручки до праці й новаторства праукраїнці, а через унікальне для суходолу поєднання сприятливих умов біологічного доквілля з виникненням для всього населення особливо гострої потреби якомога швидше віднайти нові засоби харчування та урятуватися від голодної смерті. Можливо, це сталося через раптову зміну клімату після падіння групи велетенських «снігових» комет на льодовики навколо Північного полюса.

Раптова зміна клімату призвела до значного скорочення надходження тваринної їжі, що й могло стати головною спонукальною причиною до вирощування зернових шляхом розкидання їх насіння на попередньо злегка підготовлений і захищений від небажаних «нахлібників» ґрунт.

Не менш важливою обставиною виявилася ціла група унікальних рис диких рослин Родючого півмісяця. Дж. Даймонд найбільше наголошує на тому, що середземноморський клімат з тривалим посушливим літом та коротшою теплою і вологою зимою серед усіх рослин став особливо сприятливим для однорічних, які майже всю свою енергію витрачали не на формування деревини, а вкладали її у велике на-

сіння, що було частиною харчового раціону праукраїнців.

Цілком очевидним є факт «зручності» однорічних рослин до одомашнення, але без цілеспрямованих дій, розуму і впертості наших пращурів великі поля гороху та одразу кількох видів зернових самі собою з'явитися не могли. Ще раз процитуємо Дж. Даймонда: «Згодом, через тисячі років після початку одомашнення тварин і появи харчового виробництва, тварин почали також використовувати для отримання молока і вовни та для оранки і транспортування. В такий спосіб культурні рослини і свійські тварини перших рільників Родючого півмісяця почали задовольняти базові економічні потреби людини: вуглеводи, білки, жири, одяг, тяглова сила і транспорт» [1, с. 139].

На наш погляд, Дж. Даймонд робить помилку, вважаючи, що між початком одомашнення і моментом використання великих тварин для оранки і транспортування пройшли «тисячі років». Навряд чи тогочасним чоловікам були дуже приємними фізично надзвичайно втомливе розпушування ґрунту, перенесення на спині важених снопів з віддалених полів у помешкання в селищі, а найбільше – подрібнення доволі твердих зерен злаків на борошно (чи хоча б на крупу) для подальшої термічної обробки. Без сумнівів, за порівняно короткий час серед усіх упійманих великих копитних були виділені найтуліші та найспокійніші, яких негайно пристосували і для оранки, і для транспорту. Щоправда, для цього було винайдено спершу пару нерухомих коліс на одній осі, майже одразу ж удосконалених до вільних коліс на одній чи двох осях, сполучених з візком.

Та ще кориснішим для чоловіків їх винаходом стали жорна, які рухала не людина, а корова чи потік води. Це сповнило їх безмежною гордістю і перетворило найважчу частину праці рільників у виразне задоволення від управління машиною, яка «сама собою робить усе потрібне».

Рільники отримали можливість різко підвищити народжуваність, адже стабільність перебування ліквідувала необхідність

матерям нести на собі дітей і відмовлятися від народження наступних на період щонайменше 4–6 років. Діти стали великою цінністю, адже достаток родини розпочав залежати від кількості і сили робочих рук – витривалості чоловічої частини.

Підвищення кількості населення та обмеженість легкодоступних ґрунтів примусили наших пращурів розпочати довготривалий марш на Захід і Північ: молоді родини за допомогою старших займали сусідні орні землі й засновували нові поселення. Цей рух у бік сучасної Європи являв собою два потоки, що охопили невеличке у той час Чорне море. Сотні генетиків та інших науковців, як згадано вище, за останні 10-15 років відтворили багато деталей цього руху. Вони у своїх головних рисах підтверджують матеріали і припущення К. М. Тищенка щодо походження українського землеробського народу, але все ж і точніші, і переконливіші.

Нашадки винахідників «першої хвилі» заснували аграрні поселення на всій континентальній частині Старого Світу й навіть вийшли на Британські острови. А гени кочівників з Азії не перетнули Дон, заповнивши Валдайську височину, північ, Урал, степи Калмикії й подальші північніші терени. Ніяких «росіян» тоді ще не було.

Два навколочорноморські потоки праукраїнців створили на землях степової та лісостепової України прачерняхівську і пратрипільську гілки аграрної цивілізації. Вони селилися переважно у доволі великих селах, періодично змінюючи їх розташування під впливом вичерпання родючості ґрунту (використання органічних добрив було мінімальним). Значний розмір поселень й відмова від дрібнохутірського роздрібнення були зумовлені певною загрозою з боку тогочасних кочових азійських гуртів. На щастя, вона була незначною, оскільки ці гурти мали у своєму розпорядженні тільки овець і кіз та жодного серйозного озброєння, що переважало б коси і ціпи рільників.

Ситуація, на жаль, різко змінилася й загострилася після чергового грандіозно-

до досягнення праукраїнців, що полягало в одомашненні тарпанів – швидких і потужних степових коней, табуни яких пересувалися в таврійських та інших степах. Дж. Даймонд відзначає це як особливо вагоме досягнення мешканців українських земель, адже ніхто й ніде не зробив подібного, хоч історія знає десятки спроб. Література з цієї теми засвідчує, що тарпани відзначались полахливістю, обережністю й непокірністю, чим, можливо, не надто відрізнялися від зебр, які прославилися безмежною агресивністю.

Так чи інакше, але праукраїнці якимось дивом порозумілися з тарпанами й отримали для верхового пересування, транспорту вантажів на легких возах та оранки витривалих тварин, що харчувалися самотужки і не вимагали особливого догляду. На превеликий жаль, вони не спромоглися вберегти своє багатство від зазіхань кочівників-степовиків. Вкравши табунець-другий, ті виростили тисячі й десятки тисяч тварин, що одразу перетворило їх у страшну загрозу для праукраїнців, зумовило тривалий період під назвою «переселення народів» зі швидким переміщенням на тисячі кілометрів, значно урізноманітніло генетичну мапу сучасної Європи (приклад – поява угорців на рівнинах навколо Середнього Дунаю).

Загальне скерування статті примушує скоротити до пари фраз дії праукраїнців в умовах загроз кінних хмар степовиків: 1) наші пращури вимушено змістилися на північ у зону лісів і заселили увесь майбутній шлях «із варяг у греки»; 2) утвердилися у Прикарпатті й успішно згуртувалися для відсічі навалам ворогів, зокрема й татаро-монгольським набігам; 3) спробували спорудити «Зміїові вали», але вони виявилися не надто ефективними; 4) ймовірно, використовували таємні печери на одну родину, де могли перечекати тиждень (за цей час коні нападників устигали винищити всю траву, що примушувало ворогів швидко рухатися в інше місце, полишивши праукраїнців у спокої). Висловлюємо припущення, що сучасними інструментами мож-

на виявити тисячі решток подібних печер по схилах широких степових балок...

Тут доцільно нагадати про участь праукраїнців у технологічних досягненнях віддаленого минулого – формуванню їх уміння отримувати і використовувати метали. Новітні відкриття й уточнені датування засвідчили, що виплавлення міді зі шматків малахіту за допомогою звичайного багаття сталося одночасно з появою аграрного виробництва. Однак пройшли тисячі років до моменту, коли гірничо-металургійне виробництво з'явилося в V тис. до н.е. на півночі Балканського півострова й у Карпатському басейні і дуже швидко досягло досконалості у виготовленні інструментів та зброї [7, с.64].

Тут доцільно відзначити, що найвідоміший римський історик Пліній Старший, спираючись на авторитет Аристотеля, стверджував, що мистецтво роботи з металами поширювалося «від скіфів» (для точності вкажемо – греки абсолютну більшість тогочасних промислових й аграрних технологій приписували саме скіфам, маючи на увазі населення північних причорноморських територій). На жаль, рамки статті не дають змоги здійснити аналіз того, як наші пращури-рільники не зникли в умовах кінних навал та ймовірного панування над ними тих, кого назвемо «вершниками».

Більш важливим є аналіз авторської гіпотези 1972 р. щодо появи росіян. Її довелося створити і висловити студентам-старшокурсникам у відповідь на закид щодо доцільності викладу спецкурсу з теоретичної фізики не українською, а російською мовою, оскільки вона «розвиненіша». Це стало приводом для серйозного аналізу, що складався з двох частин.

У першій всі дійшли згоди щодо надмірної багатозначності іменників у російській мові, зокрема, студенти визнали, що тему «кохання» неможливо адекватно відтворити на «могучем языке».

У другій студенти визнали логічним таке припущення: дружини чернігівського й новгород-сіверського князів, які програли суперництво за Київ та володіння шля-

хом «з варяг у греки», рятуючи життя, обрала шлях блискавичної втечі на північний схід, де на Валдайській височині винищили всіх місцевих чоловіків і за вимушеною участю жінок стали множити чисельність майбутніх «великоросів» (стають зрозумілими також історичні корені найвідомішої російської формули стосунків чоловіка і жінки: «Если бьет, значит любит»). Наукове підтвердження цієї гіпотези через 30 років здійснила Російська академія наук. Виявилось, що приблизно половина генів великоросів має слов'янське, 40% – угро-фінське походження, а подальший внесок зробили татари (але не монголи!) й частина розвинених народів Європи.

Слід вказати, що це досягнення РАН пізніше не поширювалося. Згадку про нього дуже важко відшукати в сучасних російських джерелах, де віддають перевагу приватним висловлюванням окремих осіб з науковими титулами. У даний момент там заповідливо доводять, що росіяни мають за батьків вікінгів зі Швеції, які принесли на Схід слово «русь», спорудили Стару Ладогу й пізніше (!) збудували Київ... У РФ чимало видань, де автори доводять, що росіяни започатковані зусиллями вікінгів-найманців з Новгороду і Пскова, які з нудьги «прогулювалися» по валдайських та інших теренах ([6] та ін.)

На наш погляд, середня і вища школа України у наш час мають, нарешті, можливість надавати молоді обґрунтовані новітніми досягненнями наук факти і пояснення походження й тисячолітнього високоцивілізаційного розвитку українців-землеробів.

Та повернення українцям знань про свою правдиву історію є лише частиною тієї продуктивної ідеї, що потрібна нам у XXI ст. Для безпеки і високої якості життя ми маємо побудувати національну освіту та економіку на цілком нових виробничих засадах, зберігаючи з минулого тільки те, що може виявитися придатним у наступні роки.

Успадкована нами мережа шахт, кар'єрів, заводів і фабрик разом з радгоспами, транс-

портом, освітою і наукою була нашвидкоруч заснована ще у роки перших «сталінських п'ятирічок» як знаряддя забезпечення світової пролетарської революції й поширення комунізму на всю планету. Ця структура відзначалася такими хибамися, що керівництво СРСР наприкінці його існування спересердя визнало, що «економіка таки має бути економною» (!). Виконання цього заклик унеможлилювала вищість політичних цілей і таких, наприклад, винаходів державних органів СРСР: фонд заробітної плати колективу заводу був частиною загальних витрат підприємства. Очевидно, велике поліпшення технологій і здешевлення продукції означало б зменшення у кілька разів заробітків і робітників, і адміністрації. Ще й зараз на одиницю ВВП українці витрачають удесятеро більше електроенергії й тепла, як французи чи японці.

З цього випливає невтішний висновок – Україна не має ні часу, ні ресурсів, ні спроможності «розштовхати» інших учасників відкритого світового ринку й випередити їх у добробуті на основі традиційних виробництв. Ми не можемо діяти так, як учинили (по черзі) у другій половині ХХ ст. Німеччина, Фінляндія, Японія, Південна Корея, Сінгапур, Малайзія, Бразилія, урешті – Китай після 1980 року. Нам потрібний інший шлях.

Засоби для цього «українського шляху» забезпечили наукові відкриття останніх місяців. Так трапилось, що вони надійшли саме в момент нашої найвищої потреби у зміні енергетики, виробництва, всієї економіки і суспільства. У центрі цих відкриттів – перовскітні (формула CaTiO_3) павутинної товщини *сонячні фотоелементи*, що у сотні разів дешевші від товстих і незручних кремнієвих, перші тонкі *плівкові акумулятори* з високою концентрацією енергії та перспективи швидкого *вдосконалення реплікаторів* (більш відомі як «3D-принтери») з весни 2014 року.

Вказане без надмірних труднощів цілком спроможна виготовляти сучасна промисловість України. За кілька років ми на-

завжди відмовимося від нафти, газу і вугілля, перейдемо на вдосконалений електротранспорт, поступово закриємо не тільки ТЕС, але й АЕС.

Зміни, звичайно, будуть грандіозні, адже цілковито зникне наявна екологічно шкідлива енергетика й надійде майже безкоштовна «сонячна». Кожна родина з легкістю побудує собі помешкання бажаного розміру і конструкції шляхом поєднання перовскітних фотоплівки і принтерів з лазерами, що перетворюють глину чи пісок у пористі, міцні й теплоізоляційні будівельні елементи.

Та обмежимося тільки цим начерком економічно-будівельної частини Української ідеї для ХХІ ст., зауваживши тільки те,

що науково-технологічний прогрес не припиниться, а тому виникнуть інші несподівані перспективи (ось чергові «прожекторні» терміни з майбутнього: спінтроніка, «гаряча» надпровідність, квантові машини та ін.).

Вища освіта України, що є визнаним лідером в підготовці ІКТ-фахівців і не втратила інших досягнень, цілком спроможна забезпечити кадрові потреби економіки ХХІ століття і побудови ноосусільства. Запропонована Українська ідея ХХІ – поєднання генетично доведеного тривалого шляху з досягненнями вищої освіти і точних наук останнього року – сподіваємося, стане основою об'єднання усіх громадян України задля розвитку економіки, культури, освіти, духовності.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Даймонд Дж.** Зброя, мікроби і харч: Витоки нерівностей між народами / Дж. Даймонд. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 488 с.
2. **Бузина О.** Битва за Анну и другие подвиги Владимира / О. Бузина. // События недели: итоги и факты. – 2014. – №3(136), 14 января. – С. 12
3. Бурмистро Т. Недоделанная мова [Ел ресурс] / Т. Бурмистро. – Режим доступу: (<http://newsland.com/news/detail/id/1400286/>) 14-07-2014
4. **Тищенко К. М.** Правда про походження української мови / К. М. Тищенко. // Спецвипуск «Українського тижня», №2, 4.X.2012 (http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2012/10_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf)
5. **Тищенко К. М.** Правда про походження українців / К. М. Тищенко. // Український тижень, №16, 19.IV.2013 (<http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2013/november/13/tyshenko.pdf>)
6. **Ширококорд А. Б.** Тайная история России. История, которую мы не знали / А. Б. Ширококорд. – М. : Вече, 2007. – 478 с.
7. **Черных Е.** Философия металла / Е. Черных. // В мире науки. – 2006. – №7. – С. 62–69.

REFERENCES

1. **Jared Diamond.** Guns, Germs, and Steel. The Fates of Human Societies (Sources of inequalities between the people) / Diamond Jared. – K: the Nika-centre, 2009. – 488 p.
2. **Buzina O.** Wars for Anna and Vladimir's Other Feats //Events of week: outcomes and facts. – 2014. – №3(136), January, 14. – P. 12
3. **Burmistro T.** The Unfinished Language [Electronic resource] / T. Burmistro – URL : (<http://newsland.com/news/detail/id/1400286/>) <D:\Documents\Korsak K.V\2014\kk-news-14 \(\http:\newsland.com\news\detail\id\1400286 \)> 14-07-2014
4. **Tishchenko K. N.** The Truth about Origin of the Ukrainian Language// Spec. issue «Ukrainian week», №2, 4. X.2012 (<http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2012/10_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf>)
5. **Tishchenko K. N.** The Truth about Origin of Ukrainians// Ukrainian week, №16, 19.IV.2013 (<http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2013/november/13/tyshenko.pdf> <http://i.tyzhden.ua/content/photoalbum/2012/10_12/04/tyshenko/tyshenko.pdf>)
6. **Shyrokorad A.B.** Secret History of Russia. History which we did not know. – M: Veche, 2007. – 478 p.
7. **Chernykh E.** Philosophy of Metal//In the science world. – 2006. – №7. – P. 62-69.



Володимир РЯБЧЕНКО

кандидат сільськогосподарських наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу соціальних проблем вищої освіти та виховання студентської молоді Інституту вищої освіти НАПН України

Ключові слова: вища школа, компетентність, номінальна й реальна вища освіта, світогляд, соціальний паразитизм, фальсифікація, якість вищої освіти.

Схарактеризовано легальну фальсифікацію вітчизняної вищої освіти як підміну реальної вищої освіти номінальною, що не лише гальмує цивілізований розвиток України, а й несе в собі загрози її національній безпеці. З позицій світоглядно-компетентнісного підходу висвітлено чинники, які знижують якість вищої освіти, та окреслено шляхи розв'язання актуалізованої проблеми.

УДК:378:37.091.12-051:1(091)

ФАЛЬСИФІКАЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ЯК СУСПІЛЬНА ПРОБЛЕМА: СВІТОГЛЯДНО- КОМПЕТЕНТНІСНИЙ АСПЕКТ

© Рябченко В., 2014



остановка проблеми та її актуальність. Проблема, що винесена в заголовок публікації, з одного боку, є всім, від пересічних громадян до науковців і політиків України, загальновідомою, а з іншого – вона в нашому суспільстві замовчується, отже, й не розв'язується. Звідси постає її актуальність, причому надзвичайно гостра в суспільному вимірі.

Аналіз наукових праць, присвячених проблемі. Загальновідомою та актуалізованою є проблема якості вищої освіти. Про це в нас дійсно багато пишеться й ще більше говориться. Але в більшій мірі як про суто інституційну проблему, що повинна позитивно розв'язуватись у рамках самої системи вищої освіти. Зокрема, останнім часом широкого суспільного обговорення набув оновлений Закон «Про вищу освіту», з яким пов'язуються великі сподівання на підвищення якості вітчизняної вищої освіти [3]. Водночас у нас недостатньо звертається уваги на причини, які знаходяться за межами вищої школи як соціального інституту в суспільному контексті й негативно впливають на якість вищої освіти. І зовсім рідко ми запобігаємо до того, щоб речі називати своїми іменами, а саме фальсифікацією продукту, коли той не відпові-

дає вимогам до його якості [1; 4; 5]. Доречно в цьому контексті процитувати критичне зауваження О. Козієвської щодо загального стану вітчизняної вищої школи: «Зараз склалася ситуація, коли на ринку праці потрібен не кваліфікований фахівець, який вирішуватиме інноваційні завдання, а просто «людина з дипломом». Тому й виникло так багато університетів, часом з гордим приписом «національний», які за невелику плату надають псевдоосвіту. Так, за роки незалежності істотно зросла кількість освітніх закладів в Україні. Хоча починаючи з 1995 р. ця цифра почала скорочуватись з 1037 до 920 у 2006/07 навчальному році. За даними ЮНЕСКО, найбільша кількість вищих навчальних закладів (за винятком приватних) у 2003–2004 рр. була в Україні, порівняно з іншими країнами Європи, – 821. Для порівняння: у Польщі їх кількість становила 126, в Росії – 654» [5].

Вища школа продукує випускників з вищою освітою, якістю якої в частини з них відповідає сучасним вимогам цивілізованого ринку праці, а в інших – не відповідає. При цьому співвідношення випускників з якісною й фальсифікованою вищою освітою в різних вищих освітніх закладах неоднакове. Логіка підказує, що в умовах здорового в моральному й правовому вимірах конкурентному середовищі як на ринку праці, так і на ринку освітніх послуг країні можливість для працевлаштування отримують випускники з якісною вищою освітою, а для успішного конкурування – вищі освітні заклади, серед випускників яких найменше осіб з фальсифікованою вищою освітою. Крізь призму цієї логіки як робочої гіпотези дослідження й зробимо критичний аналіз актуалізованої проблеми.

Мета статті – висвітлити світоглядно-компетентнісний аспект фальсифікації вищої освіти як надзвичайно гострої суспільної проблеми України, що гальмує її цивілізований розвиток.

Виклад основного матеріалу. У публікації мова не йтиме про фальшиві дипломи, які засвідчують наявність вищої освіти у їхніх власників. Ця проблема, якщо й має місце, то не носить системного характеру і її розв'язанням мають займатись правоохо-

ронні органи. Наразі висвітленню підлягає цілком легальна фальсифікація вищої освіти, до якої причетне все суспільство, а не лише вища школа як соціальний інститут, що легітимізує вищу освіту. Під легальною фальсифікацією вищої освіти автор розуміє підміну реальної вищої освіти номінальною. Номінальна вища освіта забезпечується наявним дипломом, який засвідчує її формальне отримання, незалежно від наявних знань, умінь і навичок (ЗУН), якими володіє власник такого диплома з відповідної кваліфікації. Реальна ж вища освіта засвідчує відповідність ЗУН, якими володіє випускник вищого навчального закладу, вимогам ринку праці, на якому він улаштовує свою професійну діяльність. Продукує номінальну вищу освіту вища школа, але механізм ескалації номінальної вищої освіти перебуває в суспільному контексті [6].

Без перебільшень цей феномен можна характеризувати не лише як актуальну соціальну проблему, а й як системну соціальну хворобу сучасного українського соціуму, що потребують системного розв'язання та лікування. Масштабність і багатогранність цієї проблеми неможливо всебічно висвітлити у форматі однієї статті. Тому зараз лише визначимо основні складові фальсифікації вищої освіти в Україні й суспільний механізм, що її породжує, а також зробимо оцінку цьому явищу з позицій світоглядно-компетентнісного підходу.

У визначенні складових фальсифікації вищої освіти на вітчизняних теренах апелюємо до очевидного, що не потребує доказів, принаймні для працівників вищої школи, які добре обізнані з тим, що й як робиться в їхніх освітніх закладах. Автор не має ні намірів, ні підстав екстраполювати ці складові в однаковій мірі на всі вищі освітні заклади України. Зрозуміло, що в якихось закладах рецидиви фальсифікації вищої освіти мають більший, а в деяких менший прояв. Але чи знайдуться підстави для того, щоб назвати бодай декілька освітніх закладів в Україні, де це явище повністю відсутнє? В автора, з огляду на стан сучасного українського суспільства та його вищої освіти, немає ілюзій для позитивної відповіді на поставлене запитання. Для того

щоб зроблені твердження не нав'язувались бездоказово та не заперечувались огульно, подамо критичний аналіз актуалізованої проблеми. Спочатку назвемо ті явища й тенденції, що мають місце в сучасних вітчизняних вищих освітніх закладах і які можна вважати складовими та різновидами фальсифікації вищої освіти:

- Зниження рівня вимог до знань, умінь, навичок (ЗУН) студентів з метою збереження контингенту студентів, від якого залежить штатне забезпечення науково-педагогічними працівниками освітнього закладу.

- Погіршення реальної, не за формальними критеріями, якості професорсько-викладацького складу та науково-педагогічного вишколу викладачів.

- Відсутність достатньої мотивації викладачів вищої школи в підвищенні рівня свого професіоналізму та якості підготовки студентів.

- Посилення залежності викладачів від адміністрації у трудових відносинах, що обмежує чи зовсім нівелює зайняття ними принципової позиції в адекватній оцінці знань, умінь і навичок студентів.

- Віртуалізація, формалізація й бюрократизація навчального процесу.

- Дистанціювання навчального процесу від соціокультурного середовища вищого освітнього закладу.

- Подрібнення комплексних навчальних курсів на не інституційні, інколи надумані навчальні дисципліни, яке супроводжується зростанням міждисциплінарних бар'єрів і фрагментарних знань, що ускладнює їх систематизоване як викладання, так і вивчення та засвоєння.

- Зниження в цілому фундаментальності й системності навчального процесу.

- Витіснення живого діалогу з навчального процесу вищої школи.

- Виставлення на замовлення оцінок студентам.

- Написання на замовлення студентів рефератів, розрахункових, курсових, бакалаврських і магістерських робіт та проектів.

- Систематичне запобігання студентів до плагіату й компіляцій при виконанні робіт, за якими робиться оцінка їхньої самостійної роботи.

- Використання студентами шпаргалок та інших способів фальшування в процесі контролю їхніх знань та вмінь.

- Проблема актуалізації особистості студента як дієвого фактора розвитку вітчизняної вищої школи.

Інші чинники у вітчизняній системі освіти, які суттєво знижують якість вищої освіти.

Зазначене вище дає підстави для певних попередніх висновків. *По-перше*, фальсифікація вищої освіти структурно й у цілому як за формою, так і за змістом є суто вітчизняним явищем, чим докорінно різнить нас від західноєвропейського простору вищої освіти, у який ми прагнемо інтегруватись під прапором Болонського процесу. *По-друге*, не дивлячись на те, що названі чинники фальсифікації вищої освіти знаходяться в середовищі вищої школи, це не дає підстав робити її «цапом відбувайлом» як у породженні, так і в розв'язанні зазначеної проблеми, оскільки визначальні причини цієї проблеми знаходяться у вітчизняному суспільному контексті.

Отже, спочатку з'ясуємо ці причини, а потім окреслимо можливі шляхи їх подолання та усунення. До складових суспільного механізму, з якими прослідковується причинно-наслідковий зв'язок фальсифікації вищої освіти у вітчизняному виконанні, є підстави віднести:

- Враження сучасного українського соціуму такою системною хворобою, як соціальний паразитизм, що призвело до девальвації продуктивної праці як світоглядної цінності й засобу досягнення благополуччя, отже, й влаштування успішного життя. Каталізатором системного розповсюдження цієї небезпечної соціальної хвороби стало «захоплення держави» й використання її у приватних цілях для миттєвого особистого збагачення шляхом корупції та криміналізації державної влади.

- Монополізацію політичної та економічної сфер суспільства, що заблокувало в ньому розвиток здорового в моральному й правовому вимірах конкурентного середовища й призвело до девальвації компетентності як світоглядної цінності й засобу влаштування успішного життя.

Протекціонізм некомпетентності, який наскрізь пронизав сучасний український соціум і паралізує його прогресивний суспільний розвиток, оскільки завдяки йому створюються можливості працевлаштуватися за формальними ознаками освіти, а не цивілізовано конкурувати на паритетних засадах з іншими претендентами на працевлаштування за критеріями реальної компетентності. Монополізація влади й розподіл її між «своїми» за критеріями партійності та лояльності, системний протекціонізм осіб у влаштуванні на роботу за ознакою «свій» та відчуження від суспільно значущої діяльності за ознакою «чужий» заблокували в суспільстві здорову соціальну конкуренцію й сформували механізм соціальної селекції навиворіт. Цей механізм щоразу піднімає на суспільну поверхню та ієрархічні щаблі соціуму все менш компетентних владних суб'єктів, які неухильно ведуть суспільство до повного занепаду й краху, тобто до соціального провалля. Такі неухильні закони розвитку. Гірше не може породити краще чи привести до ліпшого. Нікчемність плодить нікчемність. Прогрес неможливо здійснити шляхом деградації та регресу. Тим паче в соціальній еволюції.

• Культивування в суспільстві цинічного прагматизму, коли виправдання цілями успішного життя будь-яких способів їх досягнення стало запроваджуватись як суспільна норма та світоглядний орієнтир для молоді. Мораль, гуманізм, справедливність та інші добродієвості неможливо запровадити в соціумі, де на п'єдестал пошани й подіум суспільного визнання виставляють цинізм, а на праведність дивляться з іронією та презирством. Адже молодіжне, особливо студентське, середовище є дзеркалом свого суспільства, у якому ті, хто творять його соціальну дійсність, можуть побачити своє відображення. Те, що твориться в суспільстві, віддзеркалюється в підрастаючих поколіннях. У цьому власне й полягає як історична, так і моральна відповідальність старших поколінь перед молодшими, яка невідворотно настає за принципом, «що посієш, те й пожнеш». Молодь на відміну від старших поколінь, які схильні до консерватизму в сповіданні рани-

ше обраних цінностей та набутих життєвих принципів, є своєрідним індикатором суспільних змін. Дуже чутливо реагує на те, що є значимим та приносить життєвий успіх і визнання в суспільстві. Вона більш прагматично сприймає реалії життя. А як відомо, прагматизм не схильний обтяжувати себе вимірами аксіології та звіряти себе в цих вимірах.

• Масове розширення освітніх послуг у системі вищої освіти, які несумірні з належним забезпеченням кадровими, матеріальними, фінансовими ресурсами й розгортались на тлі погіршення демографічної ситуації, що призвело до суттєвого зниження не лише якості цих послуг, а й контингенту студентів, коли в їхніх лавах почали не поодинокі з'являтися особи, які нездатні здобути вищу освіту. Так, якщо співвідношення кількості випускників середніх шкіл до чисельності абітурієнтів, зарахованих студентами вищих навчальних закладів, які раніше відносились до III-IV рівнів акредитації, у 1990 році складало 2,3 (406000:174500), то в 2013 році воно знизилось до 0,87 (304000:348000) [7].

• Відсутність у суспільстві попиту на світоглядну компетентність, яка полягає в здатності особи бути адекватною власним світоглядом тим соціальним статусам, що вона обіймає, і тим суспільним ролям, які вона має виконувати за своїм призначенням.

• Попит у суспільстві на номінальну вищу освіту в бюджетних, отже, державних сферах діяльності, зокрема таких, як державне управління, освіта, наука, охорона здоров'я, армія, міліція, служба національної безпеки, прокуратура, суди, податкова адміністрація, митна служба, прикордонні війська, соціальні служби та інші структури, що підриває конкурентну здатність держави, у якій концентруються кадри з такою вищою освітою. Власне в цьому постає реальна загроза національній безпеці України, якій потрібно конкурувати та співпрацювати з державами, транснаціональними корпораціями, міждержавними та наддержавними інституціями, різними організаціями й установами, у структурах яких працюють професіонали з реальною високою-кісною вищою освітою.

За браком реальної демократії й правої держави та цивілізованого конкурентного середовища сформувався механізм, який здійснює соціальну селекцію не на користь України, оскільки громадяни, які не хочуть миритись з таким браком, покидають її терени й шукають для себе кращого в цьому сенсі життя. Перепусткою в цивілізовані країни без грошей, як відомо, є лише затребувана там реальна компетентність за певним фахом. Зрозуміло, що поєднати місце серед «білих комірців» у цивілізованому світі можуть лише ті, хто має якісну вищу освіту. От і виходить, що кращі кадри йдуть закордон, а гірші залишаються в Україні.

Попит в суспільстві на написання за замовленням дисертацій, що негативно впливає на формування якісного науково-педагогічного персоналу вищої школи.

Як наслідок понад двадцятирічного кружляння України навколо цивілізованого демократичного простору й насадження в суспільстві авторитарної системи влади в більшості вітчизняних вищих навчальних закладів вселився й утвердився авторитаризм, якого в них не було й у радянській період. Принаймні права студентів і викладачів тоді були більш захищені від свавілля адміністрації освітнього закладу. В соціокультурному середовищі, де закріпився авторитаризм, годі очікувати на формування вільної особистості. А без вільної особистості неможлива демократія.

Чинні критерії при ліцензуванні та акредитації вищих освітніх закладів стосовно їхніх рівнів забезпеченості викладачами з науковими ступенями та вченими званнями, а також підручниками й навчальними посібниками, в умовах, що склалися, сформували механізми, що спонукають освітні заклади ігнорувати якість своєї діяльності та орієнтуватись на формалізовані кількісні показники, які для них виявляються пріоритетними. Коли вищому навчальному закладу з метою збереження чи розширення своїх позицій на ринку освітніх послуг, як необхідної умови свого виживання, для продовження або отримання ліцензії на здійснення освітньої діяльності потрібно досягти необхідного рівня укомплекто-

ваності викладачами з науковими ступенями та вченими званнями, він не вмотивований принципово перейматись, а ні якістю науково-педагогічних кадрів, ні, тим паче, змістом їхніх науково-методичних публікацій. Звідси відповідне ставлення до здобуття наукових ступенів, отримання вчених звань, видання підручників, навчальних посібників, узагалі інших науково-методичних публікацій. Можна зробити висновок, що отримання наукових ступенів та вчених звань є певною мірою похідною від кількості публікацій їхніх претендентів. Але якщо чинна в державі система експертизи наукових здобутків претендентів на наукові ступені, розгляду та присвоєння їм ступенів і нагляду та контролю за цими процедурами в першу чергу зорієнтована на зміст, тобто якість цих публікацій, то у нас немає підстав у сучасних умовах стверджувати, що приблизно така система діє й на шляху до вчених звань. Тут на першому плані формальні вимоги – вал, тобто наявна кількість публікацій. Маховику такого валового обігу науково-методичних публікацій потужно сприяють різноманітні квазірейтинги, які дедалі моднішими стають у нашій вищій школі. А в кінцевому рахунку все це нагадує молотарку, яка жваво ганяє повітря, коли вже давно не лише висипались зерна, але й половина розвіялась від динаміки такого механізму активізації роботи науково-педагогічних працівників у вищих навчальних закладах. І по-іншому бути не може. Коли оцінка роботи формалізується за кількісними критеріями, то якість цієї роботи дуже швидко випаровується.

Урахування середнього бала атестата та медалі за середню школу при вступі у вищі освітні заклади, яке було започатковане ще в радянському минулому, створило механізм протекціонізму й системної корупції в школі, коли суспільно значущими стали оцінки, а не реальні знання учнів. Продовження такої практики врахування шкільних оцінок і медалей, а не реальних знань абітурієнтів, підриває моральні засади в школі й погіршує якісний відбір студентів.

Інші причини, що підривають підвалини вищої школи й значуще впливають на зниження якості вищої освіти.

Наведений вище перелік наслідків, що знижують якість вищої освіти, та причин, що їх породжують, дає підстави для формування певних концептуальних тверджень. По-перше, наслідки як складові фальсифікації вищої освіти між собою логічно взаємопов'язані та взаємозумовлені спорідненими причинами й проявляються в соціокультурному середовищі вищої школи. По-друге, причини, що породжують ці наслідки, укорінені в суспільному контексті й через свою спорідненість та взаємозумовленість утворюють своєрідний соціальний механізм, що породжує системну фальсифікацію вищої освіти, до якої причетне все суспільство. Цим підтверджується те, що освіта як соціальний інститут не є ізольованою від суспільного контексту, у якому вона функціонує, а тому негативні тенденції, що спостерігаються в суспільстві, цілком закономірно проявляються в соціокультурному середовищі вищої школи й кожному зокрема вищому навчальному закладі. Таким чином стає очевидним, що, не ліквідувавши причини, які породжує суспільний контекст, годі сподіватися на поліпшення стану вищої школи та якості освіти, яку вона дає своїм випускникам.

Висновки та рекомендації

Отже, визначально вища школа залежить від суспільного контексту. Будь-які спроби змінити системно вищу школу в цивілізаційному вимірі будуть приречені на фіаско, коли в цьому сенсі не будуть кардинально мінятися суспільні відносини. Як не може церква виконувати суспільну місію інституту моралі в цинічному середовищі, так і вища школа не здатна підвищити компетентність у суспільстві, яке цієї компетентності не затребує. Тим паче, вища школа не повинна створювати ілюзії в суспільній свідомості своїми можливостями виховати особистість, яка буде докорінно відрізнятися у кращу сторону від тих суб'єктів, які реально творять сучасну соціальну дійсність соціуму. Інструментально й технологічно сформувати моральну особистість у цинічному суспільному середовищі неможливо. Щобільше, виховання моральності шляхом настанов і моралізаторства без підтвердження цих установок реальним

життям це теж є різновидом цинізму. Такий цинізм шкідливий подвійно. З одного боку, у ставленні до студентської молоді, оскільки їм даються уроки відвертого лицемірства. А з іншого – підтримує ілюзії у можновладців щодо можливостей розв'язувати проблеми моральності суспільства в такий інструментально-технологічний спосіб, що знімає з них зобов'язання бути моральними й відповідальними за свій цинізм. Доти не говори халва, у роті солодко не стане, доки у ньому не буде власне халви. Скільки б не напружувались науковці у віднаходженні й конструюванні виховних технологій, це все сізифова праця, коли в реальному повсякденному житті такі теоретизування не закріплюються життєвими виявами, стилем і способом життя тих, хто є успішним у житті й слугує прикладом для наслідування. Коли у суспільстві життєвий успіх приносить цинізм, а не мораль, то це є альфою й омегою реального виховання.

Для того щоб українське суспільство побудулося системної фальсифікації вищої освіти, у ньому необхідно демонополізувати політичну й економічну сфери, здолати деструктивні та небезпечно руйнівні для України й народу кланово-олігархічні протекціонізм і лобізм, які заблокували не лише розвиток середнього класу як бази демократії і здорової цивілізованої конкуренції, а й будь-які паростки демократії та правової держави й громадянського суспільства. Розв'язання цієї інтегральної проблеми, яка блокує вихід сучасного українського соціуму із системної суспільно-політично-економічної кризи, залежить від громадянського і політичного волевиявлення та світоглядної компетентності, у першу чергу, сучасних можновладців, державних діячів і політиків, які володіють реальною владою в Україні.

Звідси актуалізується люстрація чинних політиків, державних службовців, яку ініціюють представники нинішньої влади. Але ця люстрація має здійснюватися не за формальними ознаками, а за ділами й результатами діяльності. Зовсім новітній суспільний досвід підтверджує правомірність і справедливість саме такого неформального підходу. Після Революції Гідності вже ми-

нуло дев'ять місяців. Всі ключові посади в українському уряді обійняли представники тих політичних сил, яких до влади привела ця революція, оскільки вони себе найбільше позиціонували виразниками інтересів знедолених і скривджених народних мас і борцями із системною корупцією, яку вибудувала попередня злочинна влада. Зрозуміло, що системну корупцію неможливо одразу знищити. Але зовсім новітня проблема українського суспільства полягає в тому, що ті, хто прийшов у владу на хвилі народної революції, не продемонстрували

реальних системних дій і намірів у подоланні цього суспільного зла. А це дуже небезпечний симптом, за яким проглядається втрата довіри до нової української влади з боку народу. В умовах війни це може мати трагічні наслідки для всього суспільства. Тому ті, хто ініціюють люстрацію, мають усвідомлювати, що розпочинати вдосконалювати, змінювати світ на краще потрібно не з когось, а з себе. Ініціатива люстрації – це не показник безгрішності її ініціаторів і, тим паче, не індульгенція за допущені ними гріхи.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Грабович Г.** Перед Європою: чи можлива реформа в науці та освіті? [Електронний ресурс] / Г. Грабович // Критика. – Рік IX. – Число 1–2 (87–88). – Режим доступу : <http://dev.krytyka.com/ua/articles/pered-evropoyu-chy-mozhlyva-re>
2. Загальна Декларація прав людини.
3. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556-VII.
4. **Марко Файнер** про концепцію формування та розвитку вищої освіти в Україні [Електронний ресурс] / Марко Файнер. – Режим доступу : <http://bukinfo.com.ua/print?lid=37008>.
5. **Козієвська О. І.** Актуальні проблеми підвищення якості вищої освіти в Україні / О. І. Козієвська // Болонський процес: перспективи розвитку вищої освіти України : матеріали VII Міжнар. наук. конф. «Модернізація вищої освіти України в умовах Болонського процесу: аналіз вітчизняного досвіду і перспективи розвитку» (м. Одеса, 29–31 трав. 2007 р.) і VIII Міжнар. наук. конф. «Стан і перспективи розвитку вітчизняної системи вищої освіти в контексті Болонського процесу» (м. Судак, Автономна Республіка Крим), 13–16 верес. 2007 р.). – К. : ДП «Видавничий дім «Персонал», 2008. – С. 103–110.
6. **Рябченко В. І.** Номінальна вища освіта як актуальна проблема на шляху забезпечення реальної компетентності в сучасному українському соціумі / В. І. Рябченко // Модернізація вищої освіти в Україні і світі: десять років наукового пошуку : монографія / [за ред. В. П. Андрусенка, В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – Х. : Вид-во НУА, 2009. – С. 133–155.
7. Україна у цифрах у 2013 році : статистичний збірник / Державна служба статистики України ; [за ред. Осауленка О. Г. ; відповід. за вип. Остапчук О. Е.]. – К. : ТОВ «Видавництво«Консультант», 2014. – 239 с.

REFERENCES

1. **Grabovych G.** Is the reform in science and education possible before Europe? [Electronic resource] / G. Grabovych // Criticism. – Year IX. – Number 1–2 (87–88). – Mode of access : <http://dev.krytyka.com/ua/articles/pered-evropoyu-chy-mozhlyva-re> [in Ukrainian]
2. The Universal Declaration of Human Rights [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.un.org/en/documents/udhr/> [in Russian]
3. Law of Ukraine "On Higher Education" / Law of 01.07.2014 № 1556-VII. [Electronic resource]. – Mode of access: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18/page3>. [in Ukrainian]
4. **Mark Fayner** about the concept of forming and developing higher education in Ukraine [Electronic resource] / Mark Fayner. – Mode of access : <http://bukinfo.com.ua/print?lid=37008>. [in Ukrainian]
5. **Kozyiivska O. I.** Current issues of improving the quality of higher education in Ukraine / O. I. Kozyiivska // Bologna Process: perspectives of higher education in Ukraine : Materials VII Intern. sciences. conf. "The modernization of higher education in Ukraine under the Bologna process: the analysis of national experiences and perspectives of development" (Odessa, 29–31 May 2007) and VIII Intern. sciences. conf. "State and prospects of development of the national system of higher education in the context of the Bologna Process" (Sudak (Crimea), Sept. 13–16. 2007). – K. : SE "Publishing house" staff, 2008. – P. 103–110. [in Ukrainian]
6. **Rjabchenko V. I.** The nominal higher education as a relevant issue in providing real competence in contemporary Ukrainian society / V. I. Ryabchenko // Modernization of higher education in Ukraine and the world : ten years of scientific research: monograph / [ed. V. P. Andruschenko, V. I. Luhovyi, M. F. Stepko]. – Kharkiv : Publ.h. of NUA, 2009. – P. 133–155. [in Ukrainian]
7. Statistic figures in Ukraine in 2013. Statistical Yearbook / State Statistics Service of Ukraine ; [ed. A. G. Osaulenko ; responsible for publ. O. E. Ostapchuk]. – Kyiv : LLC "Publishing house" Consultant", 2014. – 239 p. [in Ukrainian]



УДК: 5+130.123.1+37.013

ВИЩА ОСВІТА І РИМСЬКИЙ КЛУБ: МИНУЛЕ І МАЙБУТНЄ

Анатолій ПОХРЕСНИК

кандидат філософських наук, доцент,
старший науковий співробітник відділу
теорії та методології природничої
й інженерної освіти Інституту вищої освіти
НАПН України

© Похресник А., 2014

Ключові слова: вища освіта, прогрес, екологічні проблеми, Римський клуб, глобалізм, глобальне мислення, межі зростання.



ктуальність і рівень дослідження проблеми. Вища освіта України сформувалася в умовах домінування Москви, хоч наприкінці існування Радянського Союзу вона мала формальну авто-

номію, оскільки перебувала на теренах Української Радянської Соціалістичної Республіки, що входила в ООН з моменту його утворення, а пізніше мала індивідуальне місце і в ЮНЕСКО. Однак визначення вищих цілей, вибір номенклатури профілів підготовки фахівців, навіть управління значною частиною ВНЗ здійснювала Москва, адже українська вища освіта обслуговувала потреби всього радянського оборонного комплексу й мілітаризованої економіки, а не України, що не існувала як незалежний політичний суб'єкт. Подібна історична спадщина була і залишається значним гальмом перетворення в Україні успадкованого фрагмента цілісної радянської системи вищої освіти в автономний утвір, що під впливом зовнішніх чинників та внутрішніх імпульсів і потреб цілком успішно виконує роль головного прискорювача соціального та економічного поступу Вітчизни.

За роки незалежності було створено чимало планів удосконалення вищої школи, прийняті державні рішення, проголоше-

Розглянуто причини організації Римського клубу як незалежного зібрання кращих науковців і політиків світу. Указано на помилковість оцінки Римського клубу з радянських позицій. Клуб не можна односторонньо вважати рупором атлантизму. Досліджено краєді доповіді Римського клубу та вказано шляхи їх використання для підвищення якості вищої освіти України і виконання вимог Болонської декларації.

но рух до європейських стандартів підготовки фахівців та повноцінного входження в Європейський освітній і науковий простір на основі Болонської декларації та інших міжнародних документів, ратифікованих Україною ([4] та ін.). Це значно розширило світогляд освітян і керівників освіти, з'явилося розуміння необхідності сталого аналізу теорії і практики діяльності інших європейських держав у сфері освіти задля створення кращих проектів і планів національних змін. Останнім часом українські науковці, що цікавляться освітньою політикою й іншими темами, звернули увагу й на офіційні міжнародні організації – ООН, ЮНЕСКО, ОЕСР та ін. Та ми не можемо сказати те саме щодо дуже великої групи організацій, що не належать до урядових. У цій статті ми зосередимося на одній з них – Римському клубі. Наш вибір продиктований тим, що він належить до особливо цікавих потенційних об'єктів дослідження філософів України. Не тільки для фахівців із соціальної чи політичної філософії, а й філософії освіти. Раніше ця унікально ефективна організація, що значно вплинула на світогляд і думки населення всіх розвинених держав світу, не фігурувала у назвах дисертаційних досліджень (щонайбільше – в окремих статтях).

Мета дослідження. Застосуємо філософські та інші наукові закони для аналізу появи і розвитку Римського клубу, впливу його здобутків на країни Заходу, насамперед на вищу освіту. Оцінимо недостатньо використаний у вищій школі України доробок експертів Римського клубу. Встановимо особливості сучасного стану цієї неурядової організації та виконаємо прогноз її подальшого розвитку.

Виклад матеріалу. У принципі, було б помилкою стверджувати, що неурядові організації (чи об'єднання громадян «за інтересами») є винаходом другої половини ХХ ст., коли вони у розвинених країнах стали масовим явищем – одним із наслідків демократизації та децентралізації усе більшої кількості держав світу. Особливості поведінки людей уже з часів появи перших великих держав та імперій примушували шукати розуміння і розради в «гуртках за інтересами», що завжди конкурували один з одним за кандидатури нових адептів (як сучасні секти і організаційні відділи політичних партій) і намагалися вижити в умовах урядових репресій. Цікаву інформацію з цього приводу нам

надають історики, які вивчають походження християнської та інших релігій, філософських та інших наукових учень.

Новітнім прикладом самоорганізації науковців, що зазвичай належать до індивідуалістів, а не колективістів, є саме Римський клуб ([1; 11]. Імпульсом до його появи стало поєднання прискорення прогресу людства в космічних дослідженнях з вражаючим збільшенням кількості екологічних катастроф, зокрема, вмирання життя у забруднених водоймах Європи і Північної Америки, численні катастрофи гігантських танкерів з розливом нафти. Окремі науковці чудово усвідомили, що політ Ю. Гагаріна і вже дуже близьке досягнення Місяця американцями мали наслідком, беручи загалом, лише підвищення забруднення не тільки поверхні Землі, а й її космічних околиць.

До конкретного початку роботи цієї міжнародної громадської організації призвело поєднання ідей чи не кращого у ХХ ст. італійського менеджера-промисловця Ауреліо Печчеї та організаційних ресурсів одного з вищих керівників ОЕСР – Олександра Кінга. 6 і 7 квітня 1968 р. вони зібрали першу нараду 30 провідних представників світової політичної, фінансової, культурної та наукової еліти (пізніше склад був збільшений до 100 осіб, серед яких не бракувало професорів кращих університетів). Місцем засідань обрали історичну будівлю в Римі, де колись збиралися члени тогочасної національної «академії наук» (академія Деї Лінчеї), що й зумовило остаточну назву – «Римський клуб».

Долаючи перші й доволі несподівані організаційні труднощі (про них та інші події написав сам А. Печчеї [10]), Римський клуб затвердив статут, обрав керівні органи і твердо визначився з головним своїм завданням – зробити все можливе для зміни ставлення до виникнення глобальних загроз для всього людства не тільки керівників провідних держав, а й освітньо-наукової громадськості, за можливості – загалу населення планети. Ішлося про усвідомлення виникнення низки загальнопланетних проблем, яких не вирішити локальними зусиллями навіть у тому разі, коли одна окрема держава робить усе можливе для зменшення забруднень довкілля і намагається повернути національну латочку біосфери у нормальний стан.

Досить швидко сформувалося словосполучення «глобальна проблематика» і «гло-

бальне мислення». У словниках поширені такі визначення: «**Глобальне мислення** – це якісна характеристика мислення, здатного переробляти величезний обсяг інформації про широкомасштабні проблеми світу, країни або народу. Це мислення широкими категоріями, системне, прогнозне, цілісне. Людина глобального мислення охоплює проблему в цілому, в усіх її зв'язках і залежностях, і вирішує її, сприяючи подальшому духовному, соціальному або економічному розвитку й самовдосконаленню народів, держав, великих людських спільнот. Люди із глобальним мисленням спроможні мислити планетарно. Воно особливо потрібне у сфері науки, політики й управління. Цю якість мислення можна формувати вже в школі, особливо на уроках гуманітарного циклу дисциплін» [12].

До цих помітно завищених вимог додамо тільки одне принципове зауваження: для вирішення глобальної проблематики через поширення глобального мислення необхідне загальне визнання того, що всепланетні проблеми і комплекс загальнолюдських цінностей мають переважати будь-які інші локальні (чи навіть ширші) пріоритети й стати основою досягнення глобальної безпеки і високої якості життя всіх народів Землі.

У єдиній віднайденій нами філософській статті про Римський клуб аспірантка Інституту світової економіки та міжнародних відносин НАН України Т. В. Кремень акцентує важливу для кращого розуміння діяльності Римського клубу обставину – комплекс принципів:

«Клуб декларує такі принципи своєї діяльності:

- глобальне бачення питань, що досліджуються, з врахуванням зростаючої взаємозалежності всіх країн та народів світу, формування єдиної світової системи, для існування та розвитку якої необхідно загальними зусиллями вирішити ряд проблем, які не піддаються вирішенню на приватному, локальному рівні;

- холістичний підхід, взаємозв'язаний розгляд різноманітних проблем – політичних, культурних, соціальних, економічних, технологічних, екологічних, психологічних, кожна з яких так співвідноситься з іншими, що очевидно на перший погляд рішення однієї з них не може не відбитися на рішенні інших, у більшості випадків ускладнюючи їхнє вирішення;

- концентрація уваги на довгострокових проблемах, яким частіше за все сьогодні не приділяють відповідної уваги, що являє собою величезну небезпеку для майбутнього людства» [7, с. 128].

Життєвий досвід А. Печчеї, на очах якого розгоралося полум'я Другої світової війни й пізніше виникло її «холодне» продовження через неупушливість керівників блоків капіталістичних та соціалістичних держав, свідчов про особливу складність донесення до вух і голів еліти планети очевидно неприємних для них свідчень того, що й вони істотно причетні до світових екологічних та інших негараздів. Керівництво і склад Римського клубу відмовилося від формування різного обсягу декларацій чи звернень «до керівників». Вирішили створювати високоякісні тематичні доповіді з широким авторством кращих науковців світу, скеровані Римському клубу. Щорічні конференції давали змогу представити і, у разі потреби, поліпшити результат. Надалі вони пропонували ЗМІ, науковцям і керівним колам держав ці розлогі документи як плід вільної й цілковито незаангажованої творчості визнаних удома і на всій планеті кращих мислителів, «Соломонів» нашого часу (серед них і відомий українець – Б. Гаврилишин [6]). Керівництво Римського клубу ж перебувало у позиції арбітра, що фінансує дослідження, оцінює наукову якість виконаного, але не вводить якісь керівні вказівки і нічим не обмежує повну наукову свободу дослідників. Це необхідно ще й тому, що окремі позиції доповідей не мають одногосної підтримки інших авторів, включаючи й керівництво Клубу.

«Вільне плавання» Римського клубу розпочалося в 1968 році й триває й досі. Після смерті А. Печчеї в 1984 р. була організована ротація керівників. У даний момент лідерство доручено відомому німецькому досліднику Е. фон Вайцеккеру, що вславився після появи з його участю незвичайної доповіді 1997 р. [2]. Книга дуже сподобалася – більше ЗМІ і широким читачам, адже стиль викладу був орієнтований саме на них, а також на дрібних і середніх підприємців, зацікавлених у виробництві засобів збереження енергетичних та інших ресурсів.

Ми вважаємо цікавим для філософів та представників інших наук питання про генезу Римського клубу як особливого суб'єкта, витвору сучасної інтелектуальної еліти. Аналіз діяльності людей свідчить

про те, що дуже рідко і на «рівному місці» виникає щось таке нове, що набагато випереджає свій час. Зазвичай це «щось» обов'язково продовжує якусь помітну чи приховану тенденцію, хоч і справді може набагато перевершувати все попереднє. Ось і Римський клуб виник у відповідь на реальну потребу всього людства в самопорятунку, що й становить, на наш погляд, його видатну особливість.

Якщо якась інновація відбувається в технічній чи іншій подібній сфері, то її початковий варіант відзначається граничним примітивізмом і пізніше обов'язково відбувається більш або менш тривалий прогрес із заміною менш досконалих виробів ефективнішими. Так відбувалося з літаками, автомобілями, електронно-обчислювальними машинами, мобільними телефонами. Ритм удосконалення змінний, адже спочатку все відбувається повільно аж до моменту концентрації особливо великих ресурсів на стадії досягнення певної досконалості. Гроші і кадри роблять свою справу – виріб дешевшає і краще виконує своє призначення, що й приваблює масового споживача. Пізніше ж неминуче вичерпується застосовність закладеної в нього ідеї й надалі вдосконалення неістотні та другорядні.

Це загальне правило не можна застосувати до Римського клубу, що також є інновацією в інтелектуальній сфері, адже він виявився «засобом мислення» і був винайдений для найбільш успішного аналізу світових проблем і пошуків якомога раціональніших та реальніших шляхів їх вирішення. З точки зору філософії, він також пройшов шлях розвитку, але для широкого загалу початки виявилися непогано прихованими, адже широка публіка була вражена тими доповідями, що презентувалися майже одразу після 1968 р. Не було періоду навчання і вдосконалення залучених осіб – вони життям, освітою і роботою вже були підготовлені для глобального мислення. Вони ж бо були найкращі на планеті.

Тут доцільно висловити критичне зауваження щодо загальної політичної оцінки всієї скерованості Римського клубу з часу його заснування і до початку XXI ст., яку запропонувала українським читачам Т. В. Кремень:

«Основні установки доповідей Римського клубу проаналізовані в західній літературі. Перш за все за своєю методологією ці доповіді є виразом жорсткого позити-

візму – філософії науки часів класичного («дикого») капіталізму. Це означає, що розгляд суспільних проблем проводиться повністю незалежно від етичних цінностей, від моральних норм та обмежень.

...Дослідження Римського клубу засновані на практично повному запереченні значення «глибоких цілей та завдань у житті людини і людства». А якщо і розуміються цілі та ідеали людства, то висувається пропозиція про створення нового світового політичного інституту, «глобальної гомеостатичної системи». Вона недвозначно затверджує ідеали американського образу життя – специфічні цінності меншини.

Безумовно, проекти Римського клубу і подібні їм моделі завдані та вирішені в контексті концепції мондіалізму. Мондіалізм (або глобалізм) – це те, що реалізується в дійсності над-політика, за якою стоять конкретні організації та люди. Мондіалізм суперечить «традиційним» етнічним та соціокультурним поглядам та спрямований проти них.

...Радикальний мондіалізм – заперечення суверенітету народів над їхніми територіями і ресурсами. Це стало причиною важливого зрушення в уяві про право. Ті сили, що володіли економічною і військовою силою для того, щоб формулювати принципи «нового світового порядку», за суттю оголосили своє право володіння і розпорядження всіма ресурсами світу. Це настільки увійшло в свідомість, що практично ніхто з впливових сил не ставив під сумнів, наприклад, право Заходу «покарати» Ірак, який поставив під загрозу рівновагу цін на нафту. Захід відкрито намагається уникнути ризику «розбазарювання» сировини в національних «квартирах» [2, с. 130, 131].

Загалом у своїй статті Т. В. Кремень оцінює Римський клуб як продукт атлантизму і добре керований (утім, без уточнення – ким саме) орган світового поширення ідеї неможливості справедливого і рівноправного розподілу благ і наявних ресурсів. На цій основі пропонується створення якогось Світового уряду, що повинен ліквідувати національні суверенітети і забезпечити «всепланетний гомеостаз».

На нашу думку, ця оцінка справедлива тільки частково, адже ґрунтується не на аналізі всіх (десятьків) доповідей, а переважно на публіцистичних «пояснювальних» публікаціях окремих експертів Римського клубу – С. Хантінгтона, Е. Янча, Ф. Фукуями й

кількох інших. Ці вчені й справді полемічно загострювали те, що виважено та з віялом пропозицій висловлювали ті сотні інших експертів, що за 40 з гаком років брали участь у діяльності Римського клубу.

З чим можна погодитися – так це з іменником «атлантизм». І справді, у момент створення Римського клубу активну участь у його появі відіграла не Організація Об'єднаних Націй, а ОЕСР. До того ж, А. Печчеї та О. Кінг вимушені були залучати експертів насамперед і переважно з країн Заходу. Різні континенти не могли бути представлені рівномірно, адже у країнах третього світу важко було розшукати десятки осіб зі сформованим глобальним мисленням. Навіть Схід, на нашу думку, став набирати ваги у Клубі далеко не одразу.

Незаперечно, думка Т. В. Кремень про переважно «західне» спрямування праць Римського клубу цілком припустима. Однак концентрацію на ідеї Світового уряду ми можемо пояснити не мало гуманними підходами західних експертів та їх надмірною пошаною до раціональності, а відсутністю – з їх точки зору і знань – наукових і технологічних засобів повного забезпечення для всього населення Землі стандартів не тільки американського, а й більш скромного європейського буття.

Саме відчуття безпомічності й примушувало пропонувати жорстке глобальне управління з перспективою карткової системи для всієї планети. Згадана книга за участю Е. фон Вайцеккера тому й викликала ентузіазм і певне полегшення, що її автори відкрили реальні перспективи вирішення хоча б частини сучасних соціальних, економічних та інших проблем. На нашу думку, вона значно оптимістичніша від другої великої доповіді групи футурологів під керівництвом Д. Медоуза з однозначною за змістом назвою «Поза межами зростання» [8]. Зазначимо, що це була вже друга доповідь цієї групи. Вона виявилася «не на часі» своїм песимізмом і браком позитивних пропозицій. Не випадково доповідь 1992 року справила незрівнянно менший вплив на еліту світу, якщо порівнювати її з чудовою доповіддю 1972 року [9].

Щойно ужиті слова «еліта світу» потребують уточнення. Воно полягає у тому, що майже цілкомито вони відносяться до керівників, політиків, науковців, освітян, журналістів і населення розвинених держав світу, але не до СРСР. В умовах «хо-

лодної війни» радянські керівники не могли дозволити студентам ВНЗ знайомитися з кращими науковими працями планети, що поширювали не комуністичне, а глобальне мислення. Нам усім довелося чекати розпаду СРСР, аби студентам провідних російських, українських та інших університетів отримали в руки книгу, що була створена в 1972 році. Книгу, яку глибоко вивчала абсолютна більшість тих студентів планети, фахова компетентність яких вимагала ознайомлення з точним науковим аналізом стану світу в 1972 році й багатьма варіантами його розвитку в подальшому. Значимо, прогнози справдилися з мінімальними відхиленнями (саме тому й назва доповіді 1992 р. така песимістична).

Зі щойно викладеного випливає невтішний висновок – наша вища школа, ігноруючи науково-аналітичні досягнення Римського клубу, звужує можливості для формування у студентів багатьох спеціальностей важливого комплексу з критичного і глобального мислення. Студентам лишаються невідомими чудові праці, створені із залученням останніх за часом появи відкриттів багатьох сучасних наук щодо вивчення соціального, економічного, політичного, культурного та науково-освітнього сьогодення з метою точнішого прогнозування майбутнього.

Саме тому ми не можемо підтримати рекомендацію Т. В. Кремень наступного плану: «Очевидно, що роботи Римського клубу, незважаючи на ряд позитивних моментів, мають на меті приховування кризи розвитку сучасної системи капіталізму на Заході шляхом надмірного підкреслення самих глобальних проблем розвитку людства та їхніх наслідків, уникаючи безперечно необхідного в аналізі глобальних проблем освітлення причин появи цих проблем та їхнього жорсткого прояву» [7, с. 136].

Вона була обмежено доцільною ще в момент своєї появи в 2001 році, а в подальшому втрачала застосовність не тільки через нові акценти в діяльності Римського клубу, а й через появу перших ноотехнологій – екологічно безпечних засобів життєзабезпечення (їх відкрила і досліджує наукова група К. В. Корсака [5; 6]). Саме вони створюють реальну перспективу сталого розвитку людства навіть у тому разі, коли не буде Світового уряду для розподілення карток на їжу й предмети спожив-

вання разом дозволами для жінок на одну вагітність.

Нещодавно вийшла чергова наукова доповідь Римського клубу, створена норвезьким учасником уже згаданої групи Д. Медоуза Й. Роджерсом [13]. У книзі він аж ніяк не заперечує той факт, що збереження людьми індустріальних виробництв та посилення конфронтацій і справді може закінчитися тим, що 2052 року «на Землі не буде людей». Та опрацювання пропозицій запрошених ним 66 провідних експертів з питань економіки, соціології та інших наук дало змогу сформуванню оптимістичне бачення найближчого майбутнього. При-

наймі на найближчі десять років. Е. фон Вайцзеккер запропонував увазі світу докорінно переглянутий варіант попередньої книги, з більш радикальними пропозиціями уникнення негараздів у майбутньому (Factor Five, Climate, Globalization and Democracy).

Ці факти ще раз підкреслюють користь значно глибшого вивчення студентами України наукових праць Римського клубу. На наш погляд, подібні знання сприятимуть досягненню головної мети Болонського процесу – приєднання України до європейського простору наукових досліджень і вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Березин А.** Прошло ли человечество точку невозврата? [Электронный ресурс] / А. Березин. – Режим доступа : (<http://compulenta.computerra.ru/chelovek/antropologiya/681754/>. 24 мая 2012 г.)
2. **Вайцзеккер Э.** Фактор четыре. Затрат – половина, отдача – двойная. Новый доклад Римскому клубу / Вайцзеккер Э., Ловинс Э., Ловинс Л. – М. : Academia, 2000. – 400 с.
3. **Гаврилишин Б.** Ситуация в Украине најгірша з 1980-го року [Електронний ресурс] / Б. Гаврилишин. – Режим доступу : [http://www.pravda.com.ua/articles/2012/07/18/6969085/?attempt=1](http://www.pravda.com.ua/articles/2012/07/18/6969085/?attempt=1;); 12 липня 2012
4. Збірка договорів Ради Європи. Українська версія. – К. : Парламентське видавництво, 2000. – 654 с.
5. **Корсак К. В.** Сучасна точка біфуркації світової науки і перспективи глобального майбутнього / К. В. Корсак // Вища освіта України. – 2013. – № 1. – С. 30–35.
6. **Корсак К. В.** Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових квілей вищої освіти / К. В. Корсак, Ю. К. Корсак // Вища освіта України. – 2014. – №2. – С. 42–47.
7. **Кремень Т. В.** Історія створення, цілі та завдання Римського клубу / Т. В. Кремень // Практична філософія. – 2001. – № 3 (4). – С. 126–136.
8. **Медоуз Д. Х.** За пределами роста / Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рандерс И. – М. : Прогресс, Пангея, 1994. – 304 с.
9. **Медоуз Д. Х.** и др. Пределы роста / [Медоуз Д. Х., Медоуз Д. Л., Рандерс И., Беренс В.]. – М. : МГУ, 1991. – 207 с.
10. **Печчи А.** Человеческие качества / А. Печчи. – М. : Прогресс, 1985. – 312 с.
11. Римский клуб / сост. Д. М. Гвишиани, А. И. Колчин, Е. В. Нетесова, А. А. Сейтов. – М. : УРСС, 1997. – 384 с.
12. URL : <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/globalnoe-myshlenie>
13. **Randers J.** 2052. A Global Forecast for the Next Forty Years / J. Randers. – Chelsea Green, 2012. – 416 p.

REFERENCES

1. **Berezin A.** Has the humanity overcome a point of no return? [Electronic resource] / A. Berezin. – URL : <http://compulenta.computerra.ru/chelovek/antropologiya/681754/>. 24. 05. 2012
2. **Weizsacker E. Von.** Factor 4. Cost – half, benefit – double. New report to the Club of Rome / Weizsacker E. von, Lovins E., Lovins L. – M. : Academia, 2000. – 400 p.
3. **Havrylyshyn B.** Situation in Ukraine is the worst since 1980 [Electronic resource] / B. Havrylyshyn. – URL : <http://www.pravda.com.ua/articles/2012/07/18/6969085/?attempt=1>; July, 12, 2012
4. Collection of agreements of the European Council. Ukrainian version. – K. : Parlamentske vydavnytstvo, 2000. – 654 p.
5. **Korsak K. V.** Modern point of bifurcation for modern science and perspectives for the global future / K.V. Korsak // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2013. – № 1. – P. 30–35.
6. **Korsak K. V.** Nooglossary as the means of positization for the future and new objectives for higher education / K. V. Korsak, Yu. K. Korsak // Vyshcha osvita Ukrainy. – 2014. – №2. – S. 42–47.
7. **Kremen T. V.** History of foundation, objectives and tasks for Club of Rome / T. V. Kremen // Praktychna filosofii. – 2001. – №3 (4). – P. 126–136.
8. **Medows D. X.** Beyond the limits to Growth / Medows D. X., Medows D. L., Randers J., Berens V. – M. : Progress, Pangeia, 1994. – 304 p.
9. **Medows D. X.** and col. Limits to Growth. / D. X. Medows. – M. : MSU, 1991. – 207 p.
10. **Pechei A.** Human qualities / A. Pechei. – M. : Progress, 1985. – 312 p.
11. Club of Rome / Compilers D. M. Gvishiani, A. I. Kolchyn, E. V. Netesova, A .A. Seitov. – M. : URSS, 1997. – 384 p.
12. URL : <http://didacts.ru/dictionary/1010/word/globalnoe-myshlenie>
13. **Randers J.** 2052. A Global Forecast for the Next Forty Years / J. Randers. – Chelsea Green, 2012. – 416 p.



Марія НЕСТЕРОВА

кандидат філософських наук, докторантка
філософського факультету
Київського національного
університету імені Тараса Шевченка

Ключові слова: вища освіта, когнітивні стратегії, міждисциплінарність, трансдисциплінарність.

У статті розглянуто феномен трансдисциплінарності сучасної науки і водночас окреслено завдання для системи вищої освіти. Сучасна наука і конвергентні технології вимагають від майбутніх дослідників здатності працювати в складних трансдисциплінарних проектах. Відповідно завданням вищої освіти є створити необхідний простір досвіду і надати необхідні когнітивні стратегії.

УДК 001:378

**ТРАНСДИСЦИ-
ПЛІНАРНІСТЬ
СУЧАСНОЇ НАУКИ
ЯК ВИКЛИК
ДЛЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

© Нестерова М., 2014



остановка проблеми. Інтенсивний розвиток сучасних наукових технологій як відповідь на зростання нових потреб суспільства може призвести до гіперспеціалізації –

процесу, що веде до драматичного зростання фрагментації і роздроблення знання. Тоді трансдисциплінарність може сприйматися як теоретична спроба «трансцендувати» дисципліни, яка викликана необхідністю відреагувати на гіперспеціалізацію. Умовою подібної трансценденції є когнітивні стратегії, які стають можливими та дієвими тільки тоді, коли виробляється загальна трансдисциплінарна мова – метамова, коли відбувається справжнє розуміння. Тільки в цьому випадку ми можемо говорити про створення нового інтелектуального простору [2, с. 195]. Отже, складним та терміновим завданням для системи вищої освіти є підготовка майбутніх спеціалістів, які були б здатні ефективно працювати в умовах складних трансдисциплінарних проектів.

Ступінь розробки проблеми. Дуже часто в літературі вільно використовуються такі поняття, як «міждисциплінарність», а для характеристики наукових напрямів, таких

як інформатика, когнітивна наука, нелінійна динаміка складних систем, або синергетика, часто використовуються також терміни «полідисциплінарність» і «трансдисциплінарність». Ці три поняття близькі один до одного, хоча й мають деякі відмінності, що достатньо повно розглянуто в роботах О. М. Князевої і С. П. Курдюмова, а також Л. П. Киященко [1; 2; 3]. Поняття «міждисциплінарність» насамперед означає циркуляцію загальних понять для розуміння певного явища, яке відбувається внаслідок кооперації різних наукових галузей. У разі «полідисциплінарності» якийсь феномен або об'єкт (планета Земля, людина, свідомість тощо) вивчається одночасно з різних боків кількома науковими дисциплінами. «Трансдисциплінарність» характеризує такі дослідження, які йдуть «через», «крізь» дисциплінарні кордони, виходять «за межі» конкретних дисциплін. Відмітною особливістю трансдисциплінарних досліджень є перенесення когнітивних схем з однієї дисциплінарної галузі в іншу [2, с. 194]. Трансдисциплінарними називаються спільні проекти дослідження. Термін «міждисциплінарність» є, мабуть, найбільш поширеним, а термін «трансдисциплінарність» переважно застосовується французькими науковими центрами з дослідження складних систем, що самоорганізуються, і складного мислення, у першу чергу Центром трансдисциплінарних досліджень (соціологія, антропологія, історія), очолюваному Едгаром Мореном і Ніколь Лап'єр. Сам термін «трансдисциплінарність» був уперше запропонований Жаном Піаже, швейцарським психологом і філософом, у 1970 р. в дискусіях з Еріхом Янчем, австрійським астрофізиком, дослідником проблеми самоорганізації у Всесвіті, одним із засновників Римського клубу, і Андре Лихнеровичем, французьким математиком, у рамках міжнародного семінару «Інтердисциплінарність – проблеми досліджень та навчання в університетах». Семінар був підготовлений «Організацією з економічного співробітництва та розвитку» спільно з міністерством національної освіти

Франції та університету Ніцци. Передбачалося, що трансдисциплінарність у науці є більш високим етапом досліджень, який слідує за міждисциплінарним. Від трансдисциплінарного етапу очікувалося, що він не обмежиться міждисциплінарними зв'язками, а перенесе їх у середину глобальної системи, без суворих меж між дисциплінами. Так було позначено принцип наукового дослідження, який описує програми наукового підходу до проблем, що виходять (трансцендують) за межі встановлених академічних дисциплін [9]. Цей процес відбувається також у відповідності до зростання кількості та поширення впливу конвергентних технологій.

Сьогодні можна говорити про формування і розвиток свого роду міжнародного трансдисциплінарного руху. Однією з перших організацій у цій галузі був так званий Міжнародний центр трансдисциплінарних досліджень (CIRET – International Centre de Recherches et tudes Transdisciplinaires), некомерційна організація, яка створена в 1987 році і розташовується в Парижі. Президент цієї організації – румунський фізик Басараб Ніколеску, один з лідерів трансдисциплінарного руху у світі. На своєму першому з'їзді центр прийняв Хартію трансдисциплінарності, під якою стоять підписи Е. Морена і Б. Ніколеску [9]. Для того щоб показати відмінності міждисциплінарності і полідисциплінарності, Ніколеску постулює:

1) «Визнання існування рівнів реальності. Кожна дисципліна вивчає тільки якийсь фрагмент реальності, тільки один з її рівнів. Трансдисциплінарна стратегія прагне зрозуміти динаміку процесу на кількох рівнях реальності одночасно, тому вона виходить за межі конкретних дисциплін і створює універсальну картину процесу, її холистичне бачення. Трансдисциплінарність не антагоністична міждисциплінарності, а доповнює її, оскільки з'єднує різні фрагменти реальності в єдину картину.

2) Логіка включеного третього. Трансдисциплінарність не протиставляє, а об'єднує, з'єднує за принципом додатковості те, що розглядалося як протилежне.

3) Складність. Трансдисциплінарність намагається зрозуміти реальність в її складності, отже, тільки трансдисциплінарні дослідження здатні впоратися зі складністю світу [2, с. 194].

Таким чином, поняття «міждисциплінарність» та «трансдисциплінарність» пов'язані, доповнювані, але все ж не тотожні. Влучним є вислів Едгара Морена, який наводить О. М. Князева, що слід розвести ці поняття і доцільніше говорити про полідисциплінарні дослідні поля, міждисциплінарні та трансдисциплінарні стратегії дослідження [2, с. 194]. Оволодіння ідеологією трансдисциплінарності має означати вміння впроваджувати такі стратегії дослідження, які враховують багаторівневість та складність реальності, вміють не протиставляти, а запроваджувати принцип додатковості. Безумовно, це вимагає певних мисленневих навичок, певних когнітивних технік від дослідників.

Виклад основного матеріалу. Складна багаторівнева реальність ставить складні питання, висуває багатофакторні проблеми, що потребують складних наукових досліджень. Подальший розвиток науки та сучасних технологій вимагає від майбутніх фахівців не тільки професійності, а й уміння працювати «на межі» власної спеціалізації, уміння ефективно інтегруватись у невідомий інтелектуальний простір майбутніх досліджень. Сучасний тренд до трансдисциплінарної інтеграції потребує не тільки якісно нових когнітивних компетенцій, а й формування відповідного науково-освітнього середовища.

Для подальшого розгляду проблеми трансдисциплінарності в контексті завдань вищої освіти потрібно більш чітко визначитися щодо суті трансдисциплінарності. Так, Жан Піаже вважав, що трансдисциплінарність слід розглядати як нову галузь знань, відмінну від мультидисциплінарності та інтердисциплінарності, у чому його підтримав Еріх Янч. Він був упевнений у тому, що трансдисциплінарність, як «новий простір без стабільних меж між дисциплінами», як

нова галузь знань, повинна бути неодмінно супер- або гіпердисципліною» [5]. Академік, філософ науки В. С. Стюпін також виділяє різні розуміння, різні смисли трансдисциплінарності. «Перший позначає позанаукові знання, що виходять за рамки сформованих наукових дисциплін, але застосовуються при підтримці та експертизі науково-технічних програм (політичні мотиви, реклама в ЗМІ, позанаукові компоненти етичної експертизи тощо). В цьому значенні термін «трансдисциплінарний» використовується, наприклад, німецькими філософами техніки (Бехман, Грюневольд) при характеристиці сучасної технонауки. Але цей термін може застосовуватися і в іншому сенсі. Наприклад, мова математики, будучи мовою особливої наукової дисципліни, одночасно використовується в безлічі інших наук і в інженерно-технологічній діяльності... В цьому значенні можна говорити про трансдисциплінарність математики. Тут мова йде вже не про позанаукове знання, а про трансдисциплінарність як характеристику однієї з мов науки» [4]. Є також інші значення трансдисциплінарності. У першому значенні трансдисциплінарність розуміється як «декларація», яка проголошує рівні права відомих і маловідомих вчених, великих і малих наукових дисциплін, культур і релігій, у дослідженні навколишнього світу. У такому значенні трансдисциплінарність охороняє будь-яку точки зору, що не суперечить знанням наукових дисциплін. У другому значенні трансдисциплінарність розуміється як властивість особистості, компетенція «генераліста», і трактується як високий рівень різнобічності, універсальності знань конкретної людини. Підкреслимо очевидне значення освітніх технологій в цьому персоналізованому напрямі трансдисциплінарності. Одразу ж можна зазначити, що завданням вищої освіти (а може й не тільки вищої) можна вважати формування особистості з такими інтегративними навичками та компетенціями. У третьому значенні «трансдисциплінарність»

тракується як «правило дослідження навколишнього світу». Можна говорити про те, що проблема трансдисциплінарна, якщо вона досліджується відразу на кількох рівнях. Наприклад, на фізичному та ментальному рівнях, глобально і локально. Уміння бачити проблему на багатьох рівнях, формування певного типу системного мислення також можна вважати першочерговим завданням для вищої освіти. Четверте значення – принцип організації наукового знання, за якого відбувається взаємодія багатьох дисциплін для вирішення комплексних проблем природи і суспільства. У цьому значенні трансдисциплінарність легітимізує вихід за рамки своєї дисципліни, виводячи з-під звинувачення в маргіальності або дилетантстві. Залежно від того, у якій кількості і в якому поєднанні вчені будуть використовувати інші дисципліни у своєму дисциплінарному дослідженні, в цьому четвертому значенні трансдисциплінарність може називатися мультидисциплінарністю (multidisciplinarity), плюродисциплінарністю (pluridisciplinarity), інтердисциплінарністю (interdisciplinarity) [4]. Докладно термінологічні та методологічні нюанси трансдисциплінарності, описи її різних видів та форм представлені на сайті Інформаційного порталу «Трансдисциплінарність», який представляє Російську школу трансдисциплінарності та Інститут трансдисциплінарних технологій [4]. На ньому, крім зазначених аспектів трансдисциплінарності, є також місія Школи, її цілі та завдання, практичні кроки щодо впровадження проєктів. Ще один веб-ресурс «Трансдисциплінарні дослідження» [6] наводить ключові моменти трансдисциплінарності саме для освіти. Так, у 1997 р. було прийнято Декларацію Міжнародного конгресу «Який університет майбутнього?» (Локарно). У ній передбачалось наступне: підготовка викладачів, упровадження трансдисциплінарних аспектів у навчальні дисципліни, створення центрів та робочих груп з трансдисциплінарних досліджень, Інтернет-форумів [6]. З цього ж приводу була проведена в

жовтні 1998 р. у Парижі в Штаб-квартирі ЮНЕСКО міжнародна конференція з питань вищої освіти, на якій прийнята «Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи». У ній наголошується на необхідності впровадження трансдисциплінарних підходів в освітні програми підготовки майбутніх фахівців для вирішення складних проблем природи, людини та їх взаємовідносин. По суті, текст Декларації спрямований на реалізацію поширеної тези XX століття – «наука XXI століття зможе знайти шляхи вирішення складних багатофакторних проблем природи і суспільства» [4]. Складність вирішення таких проблем полягає в тому, що дисциплінарними підходами не завжди вдається виявити всі фактори, які утворюють проблему і впливають на неї. Якщо в XX столітті в ряді випадків таким впливом можна було знехтувати, то сьогодні, без повного і науково обгрунтованого врахування таких факторів, вже не обійтись. Тому у «Всесвітній декларації про вищу освіту для XXI століття» уточнюють, що фахівець з вищою освітою, нарівні з дисциплінарним підходом, для вирішення складних багатофакторних проблем повинен використовувати міждисциплінарні та трансдисциплінарні підходи» [4].

Таким чином, вища освіта має надати можливість ознайомитися з трансдисциплінарною ідеологією, міждисциплінарними методами. Система вищої освіти, незважаючи на постійні реформи, усе ж досить інертна. Тому, вочевидь, своїм завданням активісти трансдисциплінарного підходу, зокрема, засновники Російської школи трансдисциплінарності (Російської т-д школи) бачать навчання трансдисциплінарним навичкам, які, швидше за все, будуть у найближчому майбутньому вкрай затребувані. Адже якщо в тому, що наука нашого століття зможе вирішити всі нагальні проблеми, є певні сумніви, то в тому, що вона буде розвиватися в трансдисциплінарному напрямі комплексних досліджень, сумнівів, мабуть, немає.

Можна ще навести кілька прикладів того, як запроваджуються ідеї трансдисциплінарності в системі вищої освіти. Так, декларується трансдисциплінарний підхід в університеті штату Арізона (США), здійснюються проекти трансдисциплінарної школи зі сталого розвитку Університету природних ресурсів та прикладних природничих наук (Відень, Австрія), а також трансдисциплінарні проекти Інституту сталого майбутнього Технологічного університету Сіднея (Австралія). Можна зазначити проект Університету Мердока «Трансдисциплінарний підхід до викладання і навчання сталого розвитку: педагогіка для життя» (Перт, Австралія). Крім того, викладання курсів та спеціальних програм: курс «Трансдисциплінарність» факультету Європейських досліджень університету ім. Бабеша і Бойяй (Клуж-Напока, Румунія) та програма «Трансдисциплінарність у сталому розвитку (PhD)», Університет Стелленбоса (ПАР) [6]. Отже, для вирішення ключових проблем сучасного суспільства є важливим виявлення фундаментальних принципів розвитку і навчання особистості, а для цього потрібен системний підхід. Таке завдання ставить перед собою, наприклад, DeLTA Center при Університеті Айови (США) – трансдисциплінарне науково-дослідницьке співтовариство [7]. Центр, який запроваджує трансформації традиційних концепцій навчання і розвитку, сприяє взаємодії фундаментальних і прикладних дослідників шляхом підготовки нового покоління для спільної роботи вчених, а також активною взаємодією з партнерами в громаді. Розуміючи складність розвитку системи освіти, DeLTA Center сприяє більш широкому інтелектуальному руху, який демонструє нове бачення того, як наука повинна підійти до вивчення навколишніх змін у суспільстві, науковому середовищі тощо.

Один із напрямів змін у стратегіях освіти – впровадження цілісного підходу до когнітивної системи людини. Розвиток когнітивних компетенцій неможливий без ро-

зуміння того, що людське тіло і мозок знаходяться в постійному діалозі. Це розуміння мотивує справжній системно-комплексний підхід до вивчення процесів розвитку і навчання. Потрібне прийняття комплексної інтеграції: мозок, розум, тіло, навколишнє середовище, соціальні відносини і багатомасштабні соціальні системи [7]. «Фактично, саме інтер-, полі- і трансдисциплінарні комплекси працюють і грають плідну роль в історії науки; варто запам'ятати ті ключові поняття, які тут залучаються, а саме кооперацію, точніше кажучи, з'єднання або взаємозв'язок, або, висловлюючись ще більш точно, спільний проект» [8, с. 136]. Спільний проект – це не просто розгляд загальних для різних наукових дисциплін понять чи обмін думками фахівців з різних наукових галузей з приводу якогось-небудь об'єкта. Спільний проект передбачає спільно поставлені цілі, завдання і, відповідно, спільні стратегії дослідження.

Таким чином, майбутні дослідники повинні вміти працювати в спільних проектах, а це означає, що у них має бути можливість відчувати цей досвід ще у процесі навчання. Наприклад, в Університеті Айови ці спільні дослідження заохочуються фінансово, за допомогою внутрішніх грантів [7]. Взагалі у США відбувається тенденція до зростання попиту на спеціалістів, які можуть працювати в комплексних трансдисциплінарних проектах. Безумовно, подібний досвід потрібен і нашим майбутнім дослідникам. Для того, щоб вони мали змогу, якщо не отримати новітні міждисциплінарні спеціалізації, то хоча б відчувати досвід проектної роботи, кооперації з колегами. Потрібно також навчитися знаходити спільну мову із спеціалістами інших галузей.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, важливим завданням вищої освіти можна вважати створення відповідного середовища, у якому можна реалізувати трансдисциплінарні стратегії дослідження. Також потрібно розвивати новий тип наукової раціональності, новий тип когнітивних стратегій майбут-

них дослідників. Тож одним з основних напрямів подальших досліджень феномену трансдисциплінарності та його зв'язку із завданнями сучасної вищої освіти є формування нового типу науковця, який володіє трансдисциплінарною ідеологією. Це означає володіння певними когнітив-

ними стратегіями: умінням бачити та вирішувати багатофакторні проблеми, працювати у спільних проектах, володіти не тільки мовою своєї профільної дисципліни, але й метамовою нового рівня узагальнення, яке є ознакою трансдисциплінарних досліджень.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Киященко Л. П.** Философия трансдисциплинарности / Л. П. Киященко, В. И. Моисеев. – М. : Институт философии РАН, 2009. – 203 с.
2. **Князева Е. Н.** Трансдисциплинарные стратегии исследования / Е. Н. Князева // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). – 2011. – № 10 (112). – С. 193–201.
3. **Князева Е. Н.** Основания синергетики. Синергетическое мировидение / Е. Н. Князева, С. П. Курдюмов. – М. : КомКнига, 2005. – 240 с.
4. Русская школа трансдисциплинарности [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.anoitt.ru/>
5. **Степин В. С.** О философских основаниях синергетики [Электронный ресурс] / В. С. Степин. – Режим доступа : <http://spkurdyumov.ru/philosophy/o-filosofskix-osnovaniyax-sinergetiki-v-s-stepin>
6. Трансдисциплинарные исследования [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://transstudy.ru>

REFERENCES

1. **Kijaschenko L. P.** Philosophy of Transdisciplinarity / L. P. Kijaschenko, V. I. Moiseev. – M. : Institute of Philosophy of Academy of Science of Russia, 2009. – 203 p.
2. **Knyazeva H. N.** Transdisciplinary research strategies / H. N. Knyazeva // Vestnik TGPU (TSPU Bulletin). – 2011. – № 10 (112). – P. 193–201.
3. **Knjazeva H. N.** The main principles of synergetic. The synergetic worldview / H. N. Knjazeva, S. P. Kurdjumov. – M. : KomKniga, 2005. – 240 p.
4. Informational Portal of Transdisciplinarity [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.anoitt.ru/>
5. **Stepin V. S.** About philosophical roots of synergetics [Electronic resource] / V. S. Stepin. – Access mode : <http://spkurdyumov.ru/philosophy/o-filosofskix-osnovaniyax-sinergetiki-v-s-stepin>
6. Transdisciplinary researches [Electronic resource]. – Access mode : <http://transstudy.ru>

1. DeITA Center. The University of Iowa [Electronic resource]. – Access mode : <http://deltacenter.uiowa.edu>
2. **Morin E.** La t te bien faite. Repenser la r forme R former la pens e / E. Morin. – P. : Editions du Seuil, 1999.
3. **Nicolescu B.** Transdisciplinarity – Past, Present And Future [Electronic resource] / Basarab Nicolescu. – Access mode : http://basarab-nicolescu.fr/Docs_articles/Worldviews2006.htm



Катерина КОЛОС

кандидат педагогічних наук, докторант Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України, м. Київ

ТИПОЛОГІЯ КОМПОНЕНТНОГО СКЛАДУ КОМП'ЮТЕРНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

© Колос К., 2014

Ключові слова: тип; типологія; компоненти; комп'ютерно орієнтоване навчальне середовище закладу післядипломної педагогічної освіти; підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; інформаційно-комунікаційні технології.

У дослідженні обґрунтовано необхідність проведення типологічного аналізу компонентного складу комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти; визначено поняття «типологія компонентного складу комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти»; виокремлено і схарактеризовано основні типи компонентного складу комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти.



ктуальність дослідження.

Швидкозмінність сучасного світу, обумовлена глобалізаційними, інформаційно-комунікаційними технологіями та інтеграційними процесами у всіх сферах життєдіяльності суспільства, породжує підвищення рівня і розширення вимог до функціонування виробництва і сфери послуг. Реалізація цих вимог потребує підготовки компетентного, конкурентоспроможного фахівця, здатного до інноваційної професійної діяльності впродовж життя.

Це підкреслює важливість післядипломної педагогічної освіти та необхідність розвитку «комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти (КОНС ЗППО) – керованого, штучно і цілеспрямовано побудованого простору, у якому розгортається навчально-пізнавальний процес (НПП) з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) і в якому створені необхідні і достатні умови для його учасників щодо ефективного здійснення підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» [7, с. 171].

Систематизація (упорядкування) компонентів КОНС ЗППО, здійснена на основі їх ключових характеристик, за логікою типології, формує підґрунтя для інтеграції цих компонентів і розвитку комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених – В. Ю. Бикова [2; 3], В. Джебєрса [12], М. Криваджен [12], Г. Сварт [12], П. Шривастави [15] та ін. – указують на необхідність типологічного аналізу як у забезпеченні якості та раціоналізації добору окремих компонентів, так і здійсненні поглибленого моделювання навчального середовища в цілому. Проте зовсім не дослідженим залишається типологія компонентного складу КОНС ЗППО.

Мета дослідження полягає у здійсненні типологічного аналізу компонентів комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти.

Методи дослідження. Для досягнення поставленої мети використовувалися такі методи дослідження: теоретичні – виявлення, вивчення, аналіз характеристик компонентів КОНС ЗППО і формування за основними критеріями класифікації (упорядкування) типологічних груп; емпіричні – бесіди з учасниками КОНС ЗППО; пряме, побічне, включене спостереження за навчально-пізнавальним процесом підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у КОНС ЗППО.

Результати дослідження

Основні поняття. Для визначення типології компонентного складу КОНС ЗППО насамперед означимо поняття «типологія компонентного складу КОНС ЗППО».

Згідно зі словниками поняття «типологія» – це «система поділу речей на різні типи» [14], «вид наукової систематизації, класифікації чогось за спільними ознаками, характеристиками [10] та ґрунтується на понятті «типу» як одиниці декомпозиції дійсності, що вивчається [11].

Поняття «тип» (франц. *type*, від грец. *τύπος* – відбиток, форма) тлумачиться як «група елементів, які мають спільну характеристику, або набір характеристик, що дозволяє розглядати певні елементи як групу» [13].

Під поняттям «типологія компонентного складу КОНС ЗППО» будемо розуміти систему поділу компонентів КОНС ЗППО на різні типи і вивчення основних характеристик виокремлених типів компонентного складу КОНС ЗППО.

Найсуттєвішим критерієм класифікації компонентів КОНС ЗППО є їх функція [7]. Тому за визначальну класифікаційну одиницю системного вивчення компонентного складу КОНС ЗППО візьмемо тип функціональності КОНС ЗППО.

Типи компонентного складу КОНС ЗППО

Документаційний тип. Відомості, що надходять, використовуються і виробляються у КОНС ЗППО, формують інформаційне наповнення (контент) навчально-пізнавального, науково-дослідного, господарського, інформаційно-комунікаційного, а також організаційного процесів у КОНС ЗППО, використання якого потребує ІКТ-забезпечення зі зручної комунікації, відповідно до типу здійснюваних процесів між учасниками КОНС ЗППО, і чіткого, логічного документування, опрацювання, зберігання та встановлення доступності до документів різних типів.

Корисність документації, складеної лише для звітування про її наявність, досить низька, тому в дослідженні розглядатимемо типи документації, за допомогою якої задовольняються інформаційні потреби учасників КОНС ЗППО, необхідні для успішного здійснення їх функцій, і підтримуються основні процеси цього середовища; вона є акумулюванням відомостей (знань) і деякою мірою відображенням рівня розвитку (культури) КОНС ЗППО.

Документи КОНС ЗППО регламентують поліфункціональність, тобто поєднання різних типів функцій, цього середовища, тому їх розробка та реалізація, що ґрун-

тується на єдиних правилах документування і документообігу, встановлених у КОНС ЗППО інструкцією з діловодства, регулює порядок роботи з документами: від моменту їх отримання чи створення до відправлення адресату чи передачі в архів.

Виділимо *типи документації, якою керуються, користуються і створюють слухачі* під час проходження курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у КОНС ЗППО:

– організаційний: *реєстраційно-настановна* (реєстраційна форма, повідомлення про зарахування, навчальний розклад тощо); *діагностувально-результативна* (форма вхідного та вихідного діагностування, індивідуальний план, журнал обліку роботи курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, свідоцтво про підвищення кваліфікації тощо) документація;

– навчальний: *навчально-методична* (підручник, лекційний матеріал, методичні рекомендації тощо); *інформаційно-довідкова* (госларій, посібник для додаткового чи поглибленого вивчення питання (теми) тощо); *репродуктивно-підсумкова* (практична, самостійна, контрольна, залікова робота тощо); *проблемно-пошукова* (курсорова, проектна робота тощо) документація;

– інформаційно-комунікаційний: інструкції з встановлення, налаштування, використання ІКТ тощо;

– науковий: науково-дослідна робота, публікації електронного наукового фахового видання, матеріали Інтернет-конференції тощо;

– господарський: інструкція з техніки безпеки у КОНС ЗППО, журнал обліку поданих і виконаних заявок на попередження/усунення проблем у функціонуванні інфраструктури КОНС ЗППО тощо.

Залежно від указаних під час реєстрації на курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у КОНС ЗППО потенційним слухачем відомостей, а саме: предметної спеціальності (вчитель математики, інформатики, української мови, почат-

кових класів, керівник гуртка тощо), освітньої кваліфікаційної категорії (спеціаліст, II-га, I-ша, вища, учитель-методист тощо), бажаної форми навчання (очна, заочна, очно-дистанційна тощо) і т. п. формуються навчальні групи, від особливостей яких варіюється контент (змістове наповнення) організаційної та навчальної документації, якою користуються слухачі тієї чи іншої групи.

Персонал КОНС ЗППО забезпечує функціонування цього середовища, тому працівникам КОНС ЗППО в межах своєї професійної діяльності доводиться більше і частіше, ніж слухачам курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, створювати, використовувати та керуватися документацією, яка регламентує (охоплює, має) значно ширший спектр діяльності: від індивідуальної навчально-пізнавальної слухача, професійної працівника до навчальних груп, структурних відділів та КОНС ЗППО загалом. Регулювання внутрішніх процесів КОНС ЗППО ускладнюється необхідним урахуванням перспектив і специфіки інтеграції ІКТ на різних рівнях освіти: дошкільної, загальноосвітньої, вищої педагогічної, а також приналежності КОНС ЗППО до системи освіти впродовж життя.

Це обумовлює виділення типів документів КОНС ЗППО *за місцем їх складання* (ухвалення): зовнішні та внутрішні документи.

Зовнішні документи – документи, які надходять у КОНС ЗППО чи спрямовані за межі цього середовища:

– вхідні документи надходять у КОНС ЗППО; призначені для розгляду і прийняття рішення щодо корегування діяльності у КОНС ЗППО; вхідні документи складаються (ухвалюються) державними органами України (Міністерство освіти, Кабінет Міністрів, Президент України тощо): нормативно-правова база (лист, наказ, постановова, програма, розпорядження, указ тощо); іншими навчальними і науководослідними закладами: клопотання, пропозиції тощо; іншими юридичними (Держсанепідслужба України, фірми з ІКТ-

забезпечення тощо) і фізичними особами, які не є учасниками КОНС ЗППО: акт, постанова, заява, реєстраційна анкета тощо;

– вихідні документи спрямовані за межі комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти: лист, запит тощо; вихідні документи складаються учасниками КОНС ЗППО.

Внутрішні документи призначені для функціонування лише в межах КОНС ЗППО: наказ, розпорядження, акт тощо. Внутрішні документи складаються працівниками чи слухачами курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів КОНС ЗППО.

При виконанні своїх функцій учасники КОНС ЗППО користуються документацією, зміст якої відповідає меті КОНС ЗППО – організація процесу підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – і відображає специфіку їх діяльності. Зокрема, концептуальною характеристикою документів, якими користується ІКТ-персонал КОНС ЗППО, є чітка орієнтація документів на ґрунтовне змістове наповнення щодо застосування апаратних і програмних засобів інформатизації КОНС ЗППО. Натомість академічний і адміністративний персонал використовує документи, орієнтовані на розвиток психолого-педагогічних засад і методів навчання на основі ІКТ та управління діяльністю у КОНС ЗППО відповідно. У розпорядженні господарського персоналу значно менша кількість документів, проте їх зміст враховує технічні характеристики компонентів інфраструктури та регламентує доцільність і своєчасність виконання господарським персоналом діяльності щодо безперерйного функціонування інфраструктури КОНС ЗППО.

Тому типи внутрішньої документації КОНС ЗППО, якою користуються працівники цього середовища, потрібно розрізняти за відношенням змісту документа до домінуючих функцій персоналу, а саме: господарський, ІКТ, академічний та адміністративний типи документації.

Розвиток КОНС ЗППО, обумовлений швидкоплинними вимогами часу, регла-

ментується внесеними змінами до існуючої чи новоствореної документації, яку залежно від стадії розробки потрібно розрізняти: чернетка і чистовий документ, проект і затверджений документ, оригінал і копія.

Документ з об'єктивним, достовірним, ґрунтовним, лаконічним і переконливим викладом змісту є вагомою підставою оперативного прийняття рішення учасниками КОНС ЗППО.

Організаційний тип. Працівникам КОНС ЗППО належить вирішальна роль у розвитку та інституціоналізації КОНС ЗППО. Тому типологічне групування організаційних функцій потрібно здійснювати, насамперед, за ступенем прояву особистих якостей працівників у соціальних відносинах у межах КОНС ЗППО: органічний (неофіційні) і механічний (офіційні) типи, які, у свою чергу, обумовлюються їх індивідуальними знаннями та діяльністю, системність здійснення якої залежить від важливості побудови організаційної структури КОНС ЗППО.

Доречним є також розгляд типів організаційних структур КОНС ЗППО, які характеризують залежність діяльності учасника КОНС ЗППО і процесу обміну відомостями в цьому середовищі:

– одноосібна координація організаційних процесів: головною особою є досвідчений, найбільш обізнаний у всіх аспектах КОНС ЗППО працівник цього середовища, який є основним джерелом важливих відомостей, що дозволяє йому координувати організаційні процеси у КОНС ЗППО; недоліком організаційної структури такого типу є те, що сприйняття, упередження і обмеження головної особи трансформуються іншими учасниками КОНС ЗППО;

– міфологічне формування організаційних процесів: переважна більшість організаційних процесів у КОНС ЗППО реалізується на основі непідтверджених відомостей і діяльності суб'єктів, об'єктів цього середовища та характеризується тривалим терміном дії; соціально-культурні норми обміну даними визначають розподіл і доступ учасників КОНС ЗППО до відомос-

тей; твердження, якими обмінюються рівноправні колеги, відрізняються від тих, які використовуються між підлеглим і керівником; також твердження, що діють у певній функціональній області, відмінні від тих, що є в іншій області, тому поширення відомостей залежить від функціональності, доступу та організаційної ієрархії КОНС ЗППО;

– інформаційне формування організаційних процесів: політика КОНС ЗППО обумовлюється вихованням корпоративної культури його працівників і мотивується підвищенням рівня їх пізнавального інтересу до добору відомостей, що мають пряме чи опосередковане відношення до виконуваних ними професійних функцій; розповсюдження таких відомостей між працівниками КОНС ЗППО здійснюється через неофіційні комунікаційні мережі, найпоширенішим серед яких є on-line спілкування, реалізація якого у КОНС ЗППО потребує забезпечення працівників відповідними ІКТ; якщо отримані відомості, необхідні для прийняття рішення, надійшли з неофіційних джерел, то їх варто перевірити на валідність, наприклад, за допомогою офіційних джерел чи емпіричного дослідження;

– партисипативне формування організаційних процесів: організаційне функціонування КОНС ЗППО забезпечується спеціальними робочими групами, лабораторіями, відділами, кафедрами тощо, реалізація поставлених завдань перед якими відбувається через здійснення добору, опрацювання і передачу відомостей у межах робочої групи; деякі з цих груп спеціально створюються лише на термін вирішення конкретного завдання чи усунення проблеми; склад робочих груп варіюється і залежить від характеру проблеми, що розглядається; зазвичай до групи входять добре обізнані у проблемній сфері працівники КОНС ЗППО, які їй відповідають за виконання завдання, що дозволяє в межах робочої групи об'єднати досвід працівників, а також поділитися ним з іншими учасниками КОНС ЗППО; діяльність у робочих групах, забезпечена систематичною комунікацією

між його учасниками, сприяє розвитку розуміння висунутих припущень і представлених поглядів на критичні організаційні питання, формуванню дружньої атмосфери і командної роботи, що впливає на розвиток рівня ефективності КОНС ЗППО в цілому; недоліком організаційної структури такого типу є те, що спрощена організація робочих груп потребує більше часу для прийняття рішення, натомість значна кількість працівників в одній групі та їх одночасна участь у декількох робочих групах породжує серйозну проблему планування робочого часу працівників КОНС ЗППО;

– формальне формування організаційних процесів – найпоширеніший тип організації НПП: здійснюється через формальні системи управління відомостями, планування і контролю; такий тип встановлюється для спрямування стандартизованих систематичних функцій і організації деяких нестандартних заходів, що потребують не лише організаційного досвіду, а й знання сучасних методів управління; системність організації заходів, побудованих на знаннях окремих працівників КОНС ЗППО, стандартизує методи і засоби реалізації цих знань, поєднує організацію навчально-пізнавального процесу курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів зі знаннями та відомостями, доступними для всіх учасників КОНС ЗППО;

– бюрократичне формування організаційних процесів: контролювання інформаційних потоків (обміну відомостями) між учасниками КОНС ЗППО здійснюється через складну систему процедур (правил); зібрані відомості зводяться до необхідного формату, узагальнюються і передаються для регулювання організаційних процесів у КОНС ЗППО; характеризується об'єктивністю, безособовістю і незмінністю; недоліком організаційної структури такого типу є відсутність стандартного способу інтерактивного обміну відомостями (знаннями); прийняття рішень здійснюється покроково за встановленими правилами; процедура оцінювання складається з числової оцінки і системи оцінювання;

цей тип відрізняється від формалізованого здійснення організаційних процесів більш сучасним рівнем, жорсткістю і вагомістю ролі управлінських функцій, оскільки формалізоване здійснення організаційних процесів є більш об'єктивним, відзначається гнучкістю в опрацюванні об'єктивних і суб'єктивних відомостей, тоді як бюрократичне формування організаційних процесів безособове, ґрунтується на нормах і правилах.

Навчально-пізнавальний тип. Навчально-пізнавальний тип функціональності КОНС ЗППО, у межах якого безпосередньо реалізується ефективний НПП курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, повинен мати, насамперед, інноваційний і випереджувальний характер, що, у свою чергу, потребує системного навчання працівників КОНС ЗППО.

Це передбачає використання у КОНС ЗППО як усталених (фундаментальних) для ВНЗ – традиційного (пояснювально-ілюстративного), проблемного, програмованого, алгоритмічного, диференціального, модульного, контекстного, так і *специфічних*, обумовлених особливостями процесу підвищення кваліфікації у КОНС ЗППО, *типів навчально-пізнавального процесу* зокрема:

– індукційного: знайомство учасників КОНС ЗППО, зокрема слухачів, на початку курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, нових працівників (у перші робочі дні) з правилами та функціонуванням КОНС ЗППО у тій мірі, яка необхідна для успішного виконання ними своїх функцій. Це дозволяє вчасно скоординувати та інтенсифікувати діяльність учасників КОНС ЗППО, що досить важливо, насамперед, під час безпосереднього здійснення НПП на курсах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, термін проведення яких короткостроковий (від 5 днів до 3 календарних місяців);

– підвищення рівня ІКТ-компетентності: допомога учасникам КОНС ЗППО у підвищенні рівня ІКТ-компетентності та її вмiла реалізація у предметній сфері як слухачів,

так і персоналу КОНС ЗППО сприяє розвитку їх професійних компетентностей; і навпаки – виважене використання академічним персоналом ІКТ при проведенні навчальних занять професійного чи соціального напрямку дозволяє інтенсифікувати НПП курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, а також розширити кругозір інших учасників КОНС ЗППО щодо використання ІКТ у своїй професійній діяльності та мотивувати їх до розвитку ІКТ-компетентностей;

– розширення складу професійних компетентностей: необхідне для здійснення діяльності у суміжній предметній (тематичній, професійній) сфері, зокрема, для науково-педагогічного працівника, який проводить заняття ІКТ-напряму, важливо не лише знати загальну сферу роботи вчителя ЗНЗ, а й володіти основними предметними компетентностями тієї категорії слухачів, у якій він здійснює НПП. Навчання роботі з ІКТ, побудоване на прикладах їх застосування у предметній та професійній сфері слухача, дозволить підвищити його рівень ІКТ-компетентностей, а також мотивуватиме слухача до впровадження ІКТ у навчально-виховний процес ЗНЗ; також, коли працівники КОНС ЗППО працюють в одній предметній області та проводять різні за тематикою навчальні заняття, то ще до початку (або ж на початку) навчального року колегам доречно ознайомити один одного з особливостями і технологією проведення своїх занять, що можна здійснити завдяки опрацюванню конспектів, взаємовідвідуванню занять, індивідуальному консультуванню тощо, – це не лише дозволить кожному з цих працівників підвищити рівень предметної і професійної компетентності, а й сприятиме розвитку злагодженої роботи штату працівників, швидшому прийняттю рішення робочою групою за меншої кількості її членів та, на випадок відсутності працівника, зробити адекватну заміну, що досить важливо у забезпеченні повноти та неперервності НПП за короткострокового терміну проведення курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Науково-дослідний тип. Важливим є й те, що підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у ЗППО здійснюється за багатопрофільним (за різними спеціальностями, кваліфікаційними категоріями слухачів) навчально-пізнавальним процесом. Характерною особливістю НПП у КОНС ЗППО є його розгортання з використанням педагогічно виважених ІКТ. Тому інтенсивність розвитку ІКТ та їх ефективна інтеграція у НПП навчальних закладів різних рівнів освіти, а також потреба фахівців у поглибленні, розширенні й оновленні професійних знань впродовж життя обумовлює проведення комплексу досліджень і визначає основні типи науково-дослідних робіт (НДР) у КОНС ЗППО за тематикою і ґрунтовністю та обсягом НДР.

Типи НДР за тематикою:

– тематика НДР пов'язана з використанням ІКТ і спрямована на розвиток професійних компетентностей учасників навчально-виховного процесу у навчальних закладах різних рівнів освіти;

– тематика НДР спрямована на розвиток фонду наявних та перспективних компонентів ІКТ-інфраструктури КОНС навчального закладу.

Типи НДР за ґрунтовністю та обсягом:

– упровадження результатів НДР у педагогічну практику навчального закладу;

– апробація результатів дослідження у виступах на міжнародних («Нові інформаційні технології в освіті для всіх» (м. Київ), ISTERI (м. Херсон), FOSS Lviv (м. Львів) тощо), всеукраїнських («Інформаційні технології в освіті, науці і техніці» (м. Черкаси), MoodleMoot Ukraine (м. Київ) тощо), міжрегіональних, обласних, загальноінститутських науково-практичних конференцій; семінарах (в Інституті інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, в Інституті інформатики Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова тощо), тематика чи форма проведення яких пов'язана з використанням ІКТ в освіті;

– публікації у збірниках матеріалів конференцій, семінарів (зазначених у поперед-

ньому пункті), науково-методичних виданнях, що не входять до «Переліку наукових фахових видань України» у галузі педагогічні науки;

– публікація у наукових рецензованих виданнях, які внесено до «Переліку наукових фахових видань України» у галузі «Педагогічні науки» («Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах» [4], «Інформаційні технології в освіті» [5], «Інформаційні технології і засоби навчання» [6], «Комп'ютер у школі та сім'ї» [9] тощо);

– підготовка методичних рекомендацій, навчальних підручників і посібників для навчальних закладів різних рівнів освіти;

– підготовка та захист курсової роботи чи проекту: як результат самостійного наукового пошуку слухача курсів підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, обумовленого його навчальною і практичною професійною діяльністю;

– підготовка колективної чи одноосібної монографії.

Господарський тип. Господарський тип функціонування КОНС ЗППО обумовлений першочерговим забезпеченням господарського комплексу цього середовища щодо створення комфортних життя- і здоров'язбережувальних умов діяльності учасників у КОНС ЗППО, реалізація яких здійснюється через матеріальний і нематеріальний типи компонентів інфраструктури господарського комплексу КОНС ЗППО.

Матеріальний тип інфраструктури господарського комплексу КОНС ЗППО – повне забезпечення наявності та підтримка у відповідності з санітарно-гігієнічними нормами належного фізичного стану майна:

– нерухомого: навчальні аудиторії (лекційні зали, навчальні майстерні, лабораторії тощо), робочі кабінети та інші побутові приміщення загального призначення (хол, виставки, гардеробна, вбиральні тощо) – приміщення ЗППО в цілому;

– рухомого (меблі, технологічне оснащення тощо) майна КОНС ЗППО.

Нематеріальний тип інфраструктури

господарського комплексу КОНС ЗППО – підтримка технологічних процесів у КОНС ЗППО: електричної мережі, водопостачання, тепlopостачання, вентиляції, каналізації тощо.

ІКТ-тип. Педагогічно-виважений добір ІКТ, що ефективно використовується учасниками КОНС ЗППО при здійсненні підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, є характерною ознакою КОНС ЗППО і охоплює усі типи функціональності цього середовища – організаційний, документаційний, навчально-пізнавальний, науково-дослідний і господарський – та формує ІКТ-інфраструктуру КОНС ЗППО, безперерійна робота якої залежить від технічно-програмного забезпечення та інформатизації. Це обумовлює виділення відповідних типів компонентного складу ІКТ-інфраструктури КОНС ЗППО.

Технічно-програмний тип ІКТ-інфраструктури характеризується забезпеченням, оперативним обслуговуванням і підтримкою:

– технічного ІКТ-устаткування (фізична основа для розташування та управління програмами, електронними освітніми ресурсами): серверів, персональних комп'ютерів, мультимедійних дошок, проєкторів, Інтернету тощо;

– програмного забезпечення: платформи для розгортання дистанційного навчання (Moodle), електронного видання (Open Journal Systems), електронного репозитарію/бібліотеки (EPrints) тощо.

Інформатизаційний тип характеризується розробкою, використанням і опера-

тивною підтримкою електронних інформаційних ресурсів (ЕІР):

– загальнодоступних світових ЕІР: електронних бібліотек, електронних наукових видань, відкритих дистанційних курсів тощо;

– ЕІР спільного використання учасниками КОНС ЗППО: портал КОНС ЗППО, журнал обліку поданих і виконаних заявок на попередження та усунення проблем у функціонуванні інфраструктури КОНС ЗППО тощо;

– функціонально-спеціалізованих (використовується певною категорією учасників у межах визначеного типу функціональності КОНС ЗППО) ЕІР.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, типологія компонентного складу комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти – це система поділу компонентів КОНС ЗППО на різні типи і вивчення основних характеристик виокремлених типів компонентного складу КОНС ЗППО. Прийнявши за класифікаційну одиницю системного вивчення компонентів КОНС ЗППО тип функціональності КОНС ЗППО, виокремлено і схарактеризовано: документаційний, організаційний, навчально-пізнавальний, науково-дослідний, господарський та ІКТ типи компонентного складу КОНС ЗППО. Здійснений типологічний аналіз дозволяє раціоналізувати функціонування КОНС ЗППО через конденсування можливостей його компонентів.

Подальшого дослідження потребує вивчення специфіки взаємозв'язків компонентів КОНС ЗППО.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Базалук О. О.** Філософія освіти : навчально-методичний посібник / О. О. Базалук, Н. Ф. Юхименко. – К. : КОНДОР, 2010. – 164 с.

2. **Биков В. Ю.** Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

3. **Биков В. Ю.** Теоретико-методологічні засади моделювання навчального середовища педагогічних систем / В. Ю. Биков // Наукові записки. – Серія : Педагогічні науки. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2008. – Вип. 77, ч. 1. – 354 с.

REFERENCES

1. **Bazaluk O. O.** Philosophy of Education : Textbook / O. O. Bazaluk, N. F. Yukhymenko. – K. : KONDOR, 2010. – 164 p.

2. **Bykov V. Yu.** Models of organizational systems open education : a monograph / V. Yu. Bykov. – K. : Atika, 2008. – 684 p.

3. **Bykov V. Yu.** Theoretical and methodological bases for modeling of learning environment education system / V. Yu. Bykov. // Scientific Notes. Iss. 77, Series: Pedagogical Science. – Kirovograd : RVV KSPU named after V. Vynnychenko, part. 1., 2008. – 354 p.

4. Електронний бібліотечний каталог ВІППО [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://lib.vippo.org.ua/periodyka.php?cat=120>.
5. Інформаційні технології в освіті : збірник наукових праць [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://ite.kspu.edu/>.
6. Інформаційні технології і засоби навчання : наукове рецензоване електронне видання [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journal.iitta.gov.ua/>.
7. **Колос К. Р.** Основні компоненти комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Збірник матеріалів «Звітної конференції ІТЗН НАПН України» (21 березня 2013 р.). – К., 2013. – С. 170–171. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/1422/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%81_21_01_2014.pdf.
8. **Колос К. Р.** Функціональна модель комп'ютерно орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / К. Р. Колос // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2014. – Т. 41, № 3. – С. 70–82. – Режим доступу : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1072/804#.U7KYw_I_s1l.
9. Комп'ютер у школі та сім'ї : науково-методичний журнал [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.csf.vashpartner.com/>.
10. Словник української мови : академічний тлумачний словник (1970–1980) [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/typologhija>.
11. Философский словарь / [под ред. И. Т. Фролова]. – 7-е изд. – М. : «Республика», 2001. – 720 с.
4. Electronic library catalogue VIPPE. <http://lib.vippo.org.ua/periodyka.php?cat=120>
5. Information technologies in education [Electronic resource]. – URL: <http://ite.kspu.edu/>
6. Information Technologies and Learning Tools. [Electronic resource]. – URL: <http://journal.iitta.gov.ua/>
7. **Kolos K. R.** The main components of computer-based learning environment of post-graduate teacher education institute [Electronic resource] / K. R. Kolos // Reports on Scientific Conference of the Institute of Information technology and training of NAPS Ukraine (Kyiv, 21.03.2013). K., pp. 170–171. – URL: http://lib.iitta.gov.ua/1422/1/%D0%9A%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D1%81_21_01_2014.pdf.
8. **Kolos K. R.** A Functional model of computer-oriented learning environment of a postgraduate pedagogic education institute. [Electronic resource] / K. R. Kolos // Information Technologies and Means of Learning. Vol. 41, № 3, pp. 70–82. – URL : http://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1072/804#.U7KYw_I_s1l
9. Computer for School and Family: scient. methodic magazine [Electronic resource]/ – URL : <http://www.csf.vashpartner.com/>
10. Dictionary of the Ukrainian Language: Academic Dictionary (1970-1980) [Electronic resource] – URL : <http://sum.in.ua/s/typologhija>
11. Philosophy Dictionary / [I. T. Frolova (Ed.)]. – 7th edition – M. : «Respublika», 2001. – 720 p.

12. **Cruywagen M.** One Size Does Not Fit All – Towards a Typology of Knowledge-Centric Organisations [online] / M. Cruywagen, J. Swart, W. Gevers // The Electronic Journal of Knowledge Management. – 2008. – V. 6, Issue 2. – P. 101–110. – Available from : www.ejkm.com.

13. Dictionary.com [online]. – Available from : <http://dictionary.reference.com/browse/modeling>.

14. Oxford Advanced Learner [online]. – Available from : <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/typology>.

15. **Shrivastava P.** A typology of organizational learning systems / P. Shrivastava // Journal of Management Studies. – 1983 – V. 20, no 1. – P. 7–28.



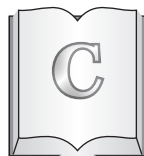
Вадим БЕРЕЗА

кандидат педагогічних наук,
доцент, м. Черкаси

УДК 37.014.5.000.32(477)

СТАН, СУПЕРЕЧНОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ПОЛІТИЧНОЇ ОСВІТИ В СУЧАСНОМУ УКРАЇНСЬКОМУ СУСПІЛЬСТВІ

© Береза В., 2014



ьогодні все більш зрозумілим і застосовним стає твердження про те, що основні проблеми будь-яких суспільних перетворень пов'язані з трансформацією свідомості всіх соціальних верств. На жаль, і досі в Україні керівники і відповідні суспільні інституції приділяють недостатньо уваги до цілеспрямованої та раціональної трансформації суспільної свідомості, до формування системи соціального просвітництва.

Натомість відбувається нестримне культивування суто західних зразків політичної та економічної культури, що є насамперед намаганням відволікти частину населення, особливо молодь, від гострих соціальних проблем, запропонувати їй систему цінностей, яка б спрямовувала їх активність у далекі від реальних політичних проблем галузі [2, с. 93].

Утім, поступово формується прошарок науковців, прагматичних і відповідальних політиків та громадських діячів, що наполегливо наголошують на необхідності поєднувати великі зміни з формуванням людини, яка відповідає моделі перетворено-

Ключові слова: людина, освіта, культура, демократичне суспільство, громадянське суспільство, політична освіта, політичне просвітництво.

Політична освіта – важлива галузь життєдіяльності суспільства, від ефективного функціонування якої залежить стабільність політичної системи, доцільність рішень, що ухвалюються, якість життя кожної людини.

Завдяки програмам політичної освіти виховується громадянин демократичного зразка, який усвідомлює власне місце і роль у суспільстві, дотримується загальнолюдських цінностей, обізнаний з політичною реальністю держави та має необхідні вміння і навички для участі в прийнятті політичних рішень; для забезпечення максимального ефекту й користі від проведення просвітницьких заходів у масштабах країни необхідно реалізовувати освітні програми серед усіх верств населення; процес політичного навчання має здійснюватися не тільки закладами освіти, але й неформальними освітніми структурами.

го суспільства. Адже без такого поєднання влада в суспільстві приречена постійно зіштовхуватися з напівсвідомим опором тієї частини населення, умови існування якої, у першу чергу матеріальні, погіршуються в результаті перетворень.

Упродовж усіх років незалежності здійснення перетворень у нашому суспільстві під гаслом демократизації насправді мало відповідали основним принципам самої демократії, а народ в абсолютній більшості не вірить у те, що влада в державі належить саме йому. Поширені викривлені уявлення про поняття демократії, ринкової економіки тощо. Чимало осіб сприймають їх як синонім вседозволеності та безвідповідальності.

Тому наша сучасна політична свідомість аморфна і суперечлива. Одні і ті ж люди можуть одночасно виступати за вільне підприємництво та посилення ролі й участі держави у виробництві. Велика кількість представників старшого покоління, прагнучи покращити своє життя, єдиною можливістю для цього вбачає в поверненні до «старого порядку».

Екстраполюючи зазначену вище ситуацію на широкі групи населення, ми можемо припустити, що якась частина суспільства активно протидіє і опирається деяким новаціям, у яких зацікавлена, у першу чергу, саме вона. Це є наслідком умілих маніпуляцій політиків і керівників усіх рангів – і місцевих, і державних. Особливо ця проблема є актуальною для молодого покоління нашої держави, адже саме воно є найліпшим «матеріалом» різноманітних маніпуляцій, свідомих розрахунків щодо використання потрібної позиції молоді в «політичній грі» різними політичними силами [3, с. 174].

У сучасній Україні в результаті зміни політичної системи, руйнування старої системи цінностей перед суспільством поставили складні питання. Серед центральних – питання про систему цінностей, яка може стати основою злагоди різних соціальних груп. Старі моделі політичної поведінки і участі, які засвоєні старшим поколінням, не збігаються з новими політичними реалі-

ями та дезорієнтують особистість. Нові моделі формуються та засвоюються вкрай повільно.

Саме з цієї причини питання політичної освіти набирають неабиякої актуальності. Адже саме її засобами забезпечується знайомство та засвоєння на об'єктивній науковій основі вітчизняного та зарубіжного політичного досвіду. Політична освіта дає можливість досягнути індивіду порядку функціонування політичної системи та озброїтися знанням способів впливу на неї з метою реалізації власних та групових інтересів.

Таким чином, можемо сміливо погодитися з твердженням М. С. Іванова про те, що «дана система стає не тільки важливим каналом політичної соціалізації, а може розглядатися як один з безпосередніх чинників самого політичного процесу» [1, с. 39].

Розробка демократичної політичної освіти в Україні та її впровадження є актуальним ще й через те, що досі мають місце намагання перетворити політико-освітній вплив на знаряддя партійно-ідеологічної індоктринації. Часто буває так, що коли мова заходить про політичну освіту і політичну активність, то мають на увазі перш за все мету перемоги на виборах, досягнення впливу у суспільстві чи в політичній партії. Через це і політичну освіту часто розуміють як ще одну можливість забезпечити успіх у кар'єрі лідера, здобути переваги у політичних змаганнях. Політику, політичну діяльність усе ще не сприймають як діяльність з упровадження ідеалів і принципів демократії, з'ясування проблем у житті громад та мобілізацію ресурсів на їх подолання. Відповідним має бути і розуміння політичної освіти, її цілей, завдань і очікуваних результатів.

Тому слід зазначити, що мета політичної освіти в Україні – формувати й поширювати те, що є спільним для усіх членів суспільства у їхньому розумінні справедливості, порядку, свободи, рівності, участі тощо.

Політична освіта має виконувати функцію трансляції до нових поколінь оптимальних способів суспільної взаємодії, вибираючи світові здобутки та зберігаючи

автентичні традиції української культури. Сприяючи соціалізації молоді, політична освіта має навчати її рольовим моделям політичної поведінки.

Завдання політичної освіти в Україні – не формувати прихильність до якоїсь політичної сили, а підвищувати громадянську компетентність і відповідальність особистості, культивувати фундаментальні цінності й принципи демократії, мотивувати до участі у розв'язанні суспільних проблем. Політична освіта в українському суспільстві має допомогти людині звільнитися від атавізмів тоталітарного статусу як невіра у власну соціальну значущість, не шанування власної та чужої гідності, свободи, не відчуття рівності у стосунках з владою, власна нерішучість.

Упровадження й розвиток політичної освіти має сприяти подоланню таких характеристик політичної свідомості, як нетерпимість, конфронтаційність, абсентеїзм, сприяти становленню культури толерантності, політичної коректності, стимулювати зацікавленість громадян у демократичних змінах у державі, їхню виборчу активність, відповідальне і поважне ставлення до результатів виборів, піднесення рівня професіоналізму й відповідальності громадських діячів, державних службовців. Вона має охоплювати всі вікові і соціальні групи населення й бути зорієнтованою на формування активної, автономної, незалежної, уповноваженої, непатерналістської особистості, яка почуватиметься і сприймається суспільством як самостійна цінність, а інтереси її визнаються пріоритетними. В цілому політична освіта має бути спрямована на підвищення громадянської компетентності і громадянської відповідальності особи, сприяти аргументованому прийняттю фундаментальних цінностей і принципів демократії.

Завдання політичної освіти в Україні полягають у «створенні умов для формування справжнього громадянина, рівень знань, ставлень і участі якого відповідає вимогам сучасного демократичного суспільства» [5, с. 41].

У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує ряд проблем.

Перша з них – розвиток вітчизняної політичної науки, адже ми самі й наші зарубіжні колеги все ще далекі від того, щоб дати задовільні пояснення змінам, оцінити підсумки і тенденції політичного розвитку, які проявилися в сторіччі, що завершилося, і в рамках пережитої нами епохи взагалі [2, с. 95].

Для просування вперед у вирішенні цих та інших проблем політологічного знання необхідна переоцінка теоретичних парадигм і методологічних основ усього комплексу наукового вивчення політики, зокрема, подолання стереотипів «старого» світосприйняття та доцільного оволодіння новітніми теоріями і вченнями. На наше переконання, цей рух має пролягати через критичний аналіз кращих досягнень марксистського методу і наукових результатів радянської епохи, їх збагачення і доповнення найціннішими відкриттями і досягненнями інших методологічних підходів – від біхевіоризму до функціоналізму. Для цього необхідна консолідація професійного політологічного співтовариства. Поки що воно існує скоріше потенційно, ніж реально. Політологи в Україні, як і раніше, найчастіше сперечаються з ідеологічних, а не теоретичних питань.

На жаль, значна частина політологічних праць обтяжена цілою низкою штамів, які є свідченням інколи навіть свідомого, некритичного сприйняття як минулого, так і дійсності. У першу чергу, це стосується поширення міфу про демократичний характер існуючої політичної системи та політичного режиму. Можна погодитися з думкою окремих дослідників, що існуюча суперечність між конституційною і реально існуючою системою політичних відносин спричинила наявність низки тенденцій у вітчизняній політичній думці стосовно досліджень політичного процесу в Україні.

У зв'язку з таким становищем перед політологічною освітою стоїть актуальна проблема навчання самостійному аналізу процесів, що відбуваються в українському суспільстві. Саме такий підхід багато в чому буде сприяти подоланню репродуктивного монологічного характеру мислення і форму-

ванню відкритої політичної культури, демократичної освіти, яка припускає сприймання власних політичних поглядів і інтересів як рівнозначних з інтересами і поглядами представників інших позицій [2, с. 96].

У нас все ще мало поширена сучасна наукова поняттєво-термінологічна система – передумова плідності діалогу між захисниками різних позицій. Головний шлях вирішення цієї проблеми – підготовка в багатьох ВНЗ України студентів-політологів. Потреба суспільства у фахівцях з політологічної освітою навіть у країнах зі стабільними демократичними режимами порівняна тільки з потребою в юристах і економістах. Ми переконані у тому, що для нашого перехідного суспільства об'єктивно вона є вищою.

Для посттоталітарної держави є вкрай важливою свідомо підтримка громадянами країни дій, спрямованих на здійснення переходу до демократії. Одна з можливостей досягнення такої підтримки – збалансована й різнобічна політична освіта, у здійсненні якої братимуть участь різноманітні учасники: державні органи, політичні партії, громадські й релігійні організації, ділові кола тощо. Водночас, враховуючи слабкий розвиток недержавних акторів, держава має взяти на себе основну роботу з організації політичної освіти, мобілізуючи державні й благодійні ресурси, використовуючи міжнародну фінансову й матеріальну допомогу, а також досвід і знання провідних експертів з інших країн.

Специфіка політичної освіти в Україні полягає в тому, що вона має бути спрямована не стільки на відтворення демократичних цінностей у суспільстві, скільки на формування нової системи громадських цінностей. У процесі політичної модернізації слід культивувати демократичні цінності, поширювати відповідні процедури, нові правила життя й стилі поведінки в умовах недемократичної дійсності. Коли в суспільному житті бракує демократизму, політична освіта повинна стати чинником розповсюдження демократії.

Проблему ускладнює те, що в Україні має місце брак або невизначеність суспіль-

ного замовлення на політичну освіту. Часто ідеал демократичного громадянина отожднюють лише з патріотизмом, а політичну освіту обмежують патріотичним вихованням, яке визначають виключно на засадах мілітаризму й войовничості. Аби політична освіта відповідала соціальним вимогам, у демократичному й перехідному суспільствах вона має бути систематичною й фаховою, спиратися на наукову розробку принципових питань, на коректне визначення її змісту, виходячи з ідеального образу її мети та реального стану й проблем політичної культури громадян.

Політична активність і участь громадян у розв'язанні суспільних проблем, ухваленні суспільних рішень та їх реалізації в кінцевому підсумку є очікуваним результатом політичної освіти, тож на її формування і розвиток має бути спрямовано зміст останньої. Важливим також (особливо з урахуванням залишків тоталітарної культури) є навчання тому, як зберігати власну автономію у стосунках з іншими людьми та державою, ефективно захищати власні інтереси – як відчувати й захищати власну свободу. Тільки у цьому разі можна сподіватися на поступовий занепад надто поширених у нас адміністративних методів організації управління і в системі освіти, і поза нею.

Очікуваним результатом демократичної політичної освіти в Україні має бути громадянин, якому властиві такі риси: 1) цінування ідеалів свободи, рівності, справедливості; 2) відчуття власної гідності й цінування прав; 3) готовність дотримуватися чинних норм і законів; 4) потреба в ефективній і стабільній політичній системі; 5) здатність визначати проблеми суспільного життя, бажання і вміння вимагати їх розв'язання; 6) умотивованість і вміння впливати на владу.

Серед інших наслідків – підвищення професіоналізму державних службовців, в основі діяльності яких мають бути ідеали й принципи демократії, поважання прав і гідності громадян. Потрібно досягти того, що вони вбачатимуть професіоналізм своєї діяльності в тому, щоб забезпечувати якомо-

га більш ретельне дотримання законів і регламентів у здійсненні суспільних справ, а не прислужуватися якійсь одній із політичних сил. Очікується також, що політична освіта надасть можливість практичним політикам засвоїти сучасні цивілізовані методи впливу на громадськість, взаємодії з суперниками та союзниками, керуватися у своїй діяльності не лише вузькопартійними цілями, а й завданнями встановлення і дотримання в суспільстві принципів демократії.

Здійснювати політичну освіту – це навчати людей тому, що вони повинні знати, вміти, будучи громадянами демократичної держави, маючи справу з владою, з її органами й іншими політичними інституціями, перебуваючи у компетентній взаємодії і відповідальній співпраці з ними.

Серед проблем, що існують у розвитку політичної освіти в Україні й потребують якнайшвидшого розв'язання, – визначення її змісту, застосування відповідних йому методів викладання, розробка навчальних програм та посібників, використання інформаційних технологій у процесі навчання, підвищення кваліфікації викладачів. Крім того, поступова демократизація самої системи освіти потребує надання поглиблених теоретичних знань щодо сутності, передумов і перспектив розвитку демократії як явища і політичного режиму. Одночасно позитивним було б поширення викладання навчальної дисципліни «Основи демократії» принаймні у вищих навчальних закладах: «У процесі викладання цієї дисципліни можливе сприяння розвитку політичної активності та набуття відповідних навичок, подолання фрагментарності політичної свідомості і формування на цій основі громадянської політичної культури, без чого становлення української політичної нації видається нереальним» [4, с. 179]. Для досягнення цієї мети слід розробити концепцію політичної освіти в Україні, яка дозволить: 1) надати політико-освітнім процесам демократичного і кваліфікованого, теоретично-обґрунтованого і методично виваженого характеру; 2) зміцнити

соціально-політичну стабільність в українському суспільстві; 3) підвищити політичну відповідальність громадських діячів; 4) стимулювати виборчу активність громадян, зважене ставлення до претендентів на виборах; 5) оптимізувати процеси політичної соціалізації молоді; 6) залучити і поширити існуючий досвід у галузі громадянської освіти.

Дослідження науковцями проблем формування системи та змісту політичної демократичної освіти, безумовно, буде сприяти подальшому просуванню суспільства шляхом демократизації свідомості його членів.

Підсумовуючи викладені думки, слід виділити такі основні напрями, за якими удосконалення системи політичної освіти України може сприяти становленню демократії:

- змістовний (а не тільки навчально-методичний) розвиток системи освіти в напрямі європейської та загальносвітової культури (що покращить якість освіти);
- досягнення оптимального балансу між функціонуванням національної системи освіти та її розвитком у визначеному напрямі зі збільшенням ступеня відкритості;
- посилення ідентифікації студентів з українською політичною нацією (посилить дух патріотизму);
- реальне забезпечення студентів навичками спілкування державною мовою та україномовними підручниками, повністю відповідними українській дійсності (сприятиме вихованню та освіченості громадян України);
- розвиток демократії в освітньо-виховному процесі та демократичності свідомості учнів (студентів) і викладачів (що приведе до поширення демократії і в інших соціальних сферах);
- розвиток політичної свідомості, політичної активності та політичної культури молоді (сприятиме політичній соціалізації);
- поширення громадянської освіти з викладанням основ демократії та теоретичних засад феномену політичної нації у вищих навчальних закладах (що послужить

основою демократизації освітнього простору в Україні)

Наведені положення підтверджують те, що політична освіта, будучи однією з головних складових розвитку громадянського суспільства, надаючи людям елементарну

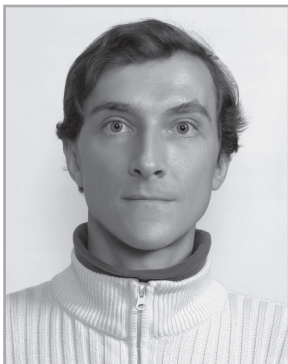
громадянську компетентність, озброюючи їх уміннями, необхідними для життя в демократичному суспільстві, здатна забезпечити істотну протидію політичній дестабілізації, конфронтації й загрозам національній безпеці.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Іванов М. С.** Політична освіта в контексті політичних трансформацій суспільства : монографія / М. С. Іванов. – Миколаїв : МДГУ ім. П. Могили, 2004. – 280 с.
2. **Кострюков С. В.** Демократична освіта в ринково-орієнтовному суспільстві / С. В. Кострюков // Нова парадигма : журнал наукових праць. – 2004. – Вип. 38. – С. 89–96.
3. **Кострюков С. В.** Демократична освіта студентської молоді / С. В. Кострюков. // Мультиверсум : філософський альманах. – 2004. – Вип. 42. – С. 166–175.
4. **Нестеренко Г.** Роль системи освіти у становленні української політичної нації / Г. Нестеренко // Філософія освіти : науковий часопис. – 2007/2006 – № 2. – С. 177–187.
5. **Рябов С. Г.** Політична освіта в Україні: проблеми та перспективи розвитку / С. Г. Рябов // Наукові записки Національного університету "Києво-Могилянська академія". Політичні науки. Т. 31 / ред. : С. Г. Рябов, О. В. Гарань, М. Ф. Головатий [та ін.]. – 2004. – С. 54–63.

REFERENCES

1. **Ivanov M. S.** Political education in a context of political transformations of a society: the monograph / M. S. Ivanov. – Nikolaev : MDGU of P. Mogily, 2004. – 280 p.
2. **Kostiukov S. V.** Democratic education in a market-oriented society / S. V. Kostiukov // The New paradigm. Magazine of scientific works. – 2004. – Issue 38. – P. 89–96.
3. **Kostiukov S. V.** Democratic education of student's youth / S. V. Kostiukov // Multiversum : The philosophical almanac. – 2004. – Issue 42. – P. 166–175.
4. **Nesterenko H.** Role of an education system in formation Ukrainian political the nations / H. Nesterenko // Philosophy of education : the Scientific newspaper. – 2007/2006. – № 2. – P. 177–187.
5. **Riabov S. H.** Political education in Ukraine: problems and development prospects / S. G. Riabov // Magazine of NU «KMA». Political sciences. Vol. 31. – URL : / 2004. – P. 54–63. <http://catalogue.library.tnpu.edu.ua:8080/library/DocDescription?doc_id=151579>.



Дмитро КОЗЛОВ

викладач кафедри педагогіки
Сумського державного педагогічного
університету
імені А. С. Макаренка, м. Суми

Ключові слова: управлінська компетентність, майбутній викладач, вища школа, зарубіжний досвід, лідерство.

У статті висвітлено зарубіжний досвід формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи, що передбачає, передусім, розвиток лідерських якостей, необхідних для виконання формальних та неформальних лідерських ролей. Проаналізовано складові управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи.

УДК 378.14:378.1(1/9)

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ВИЩОЇ ШКОЛИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

© Козлов Д., 2014



остановка проблеми. В умовах інтеграції України до світового та європейського освітнього простору модернізації потребує підготовка майбутнього викладача ви-

щого навчального закладу відповідно до світових стандартів. У цьому контексті доцільним бачиться вивчення й осмислення зарубіжного досвіду формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи.

Аналіз актуальних досліджень. Управлінська компетентність вже протягом тривалого часу є предметом наукових розвідок таких дослідників, як В. Андрущенко, В. Бондар, Л. Ващенко, А. Грушева, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, М. Захаров, В. Кремень, Ю. Конаржевський, Е. Павлютенков, В. Пикельна, М. Поташник, Е. Хриков та ін.

Проте, незважаючи на значний інтерес з боку науковців до означеної проблеми, вивчення зарубіжного досвіду формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи поки що не дістало належного висвітлення, що й стало метою цієї статті.

Виклад основного матеріалу. Зазначи-

мо, що управлінська компетентність, на думку дослідників з Національного технічного університету (м. Афіни, Греція) [4], є комбінацією прихованих (імплицитних) та експліцитних знань, способів поведінки та навичок, що становлять потенціал для ефективного виконання завдань. На їхню думку, компетентність можна також розглядати через призму таких понять, як категорія, компетенція, дефініція та спосіб поведінки. Трактують управлінської компетентності в такий спосіб подано грецькими освітніми теоретиками на прикладі такої управлінської компетентності, як управління людськими ресурсами (*табл. 1*).

На відміну від дослідників з Національного технічного університету м. Афіни, представники Європейської академії бізнесу в суспільстві (European Academy of Business in Society – EABIS) пропонують такі складові управлінської компетентності, як знання (knowledge), навички (skills) та ставлення (attitudes) (*табл. 2*).

На основі представлених складових управлінської компетентності дослідники

Л. Уілсон, Г. Ленссен та П. Хаїнд визначили складові корпоративно-відповідальної поведінки, що становлять лідерські якості (leadership qualities), управлінські навички (management skills) та рефлексивні здібності (reflexive abilities). Така складова, як *лідерські якості* відображає, на думку зазначених дослідників, моральний аспект процесу прийняття рішень. Отже, у цьому контексті маються на увазі особистісні якості керівників. *Управлінські навички* репрезентують сферу ведення бізнесу і передбачають володіння набором інструментальних умінь (ведення діалогу, встановлення партнерства тощо). На відміну від лідерських якостей, управлінськими навичками можна оволодіти за достатньо коротким часом. Рефлексивні здібності являють собою синтез лідерських якостей та управлінських навичок або сукупність знань, умінь та ставлень (*табл. 2*).

У межах останньої складової Л. Уілсон, Г. Ленссен та П. Хаїнд виділяють п'ять ключових компетенцій, зокрема: системне мислення; уміння управляти ризиками та заохочувати до різноманітності; уміння знахо-

Таблиця 1

Приклад визначення поняття «управлінська компетентність» [4]

Категорія	Компетенція	Дефініція	Спосіб поведінки
Управління людськими ресурсами	• Розвиток командного духу	• Сприяння розвитку взаємодії між членами організації, що сприяє досягненню спільних цілей	Допомога та повага до всіх членів організації. Спільна місія та формування почуття приналежності до команди
	• Розвиток особистості	• Розкриття потенціалу особистісного розвитку членів організації	Наставництво і передача досвіду. Оцінка позитивних і негативних рис членів організації

Таблиця 2

Складові управлінської компетентності [15, с. 20]

Знання	Уміння	Ставлення
<ul style="list-style-type: none"> • розуміння вимог різних учасників процесу прийняття рішень; • розуміння внеску в суспільство організації в цілому та окремих її членів зокрема; • усвідомлення ризиків та можливостей організації; • знання нормативно-правової бази, що регулює діяльність організації 	<ul style="list-style-type: none"> • обґрунтованість і поміркованість суджень; • критичне мислення; • навички роботи в команді; • креативність, інноваційність та оригінальність мислення; • спілкування, що викликає довіру; • ділові якості; • уміння слухати; • уміння регулювати стосунки між учасниками процесу прийняття рішень; • емоційна виживаність 	<ul style="list-style-type: none"> • чесність і порядність; • бачення довготривалої перспективи; • відкритість мислення; • заохочення до різноманіття; • переконаність і мужність; • уміння долати опір; • здатність мислити нестандартно

дити баланс між глобальними й місцевими перспективами; уміння вести конструктивний діалог та знаходити спільну мову; емоційна свідомість [15, с. 22].

Класифікація управлінських компетенцій стала предметом наукового зацікавлення групи дослідників з Департаменту наук з управління (Department of Management Sciences) м. Ісламабад, Пакистан. Науковці виокремлюють п'ять класів управлінських компетенцій: функціональні компетенції (functional competencies), загальні управлінські компетенції (generic management competencies), соціальні навички (social skills), пізнавальні вміння (cognitive skills), personal characteristics (особистісні якості). *Функціональні компетенції* становлять знання методології, ноу-хау процесів, технологій спеціалізованої діяльності, а також уміння застосовувати інструменти, машини для виконання цієї діяльності. В управлінському аспекті функціональні компетенції передбачають знання із загального менеджменту якості (Total quality management – TQM), менеджменту змін, стратегічного менеджменту тощо. Другий клас – *загальні управлінські компетенції* – включає управлінські компетенції, спільні для різних сфер управління, що передбачають сукупність знань, навичок, способів поведінки, а також стратегій втручання, які дозволяють здійснювати рутинну управлінську діяльність. *Соціальні навички* охоплюють широку сукупність навичок та способів поведінки, що дозволяють управлінням ефективно взаємодіяти в команді. Соціальні компетенції допомагають менеджерам більш продуктивно встановлювати й підтримувати здорові бізнесові стосунки як у межах організації, так і з зовнішніми учасниками процесу прийняття рішень. *Пізнавальні вміння* передбачають пізнавальну здатність менеджерів вести бізнес, зокрема, знаходити інноваційні шляхи розв'язання проблем. Цей клас включає такі компетенції, як аналітичне мислення, системне мислення, образне мислення, креативне мислення тощо. *Особистісні якості* становлять базові цінності, риси характеру, самооцінку, мотиви, намі-

ри, а також спосіб поведінки управлінця в різних ситуаціях. До цього класу компетенцій належать: орієнтація на досягнення, бажання вчитися, упевненість у собі, амбіційність, чесність, урівноваженість та наполегливість [8].

Слід наголосити, що розглянуті вище складові управлінської компетентності переважно стосуються бізнесових організацій. У контексті розвитку управлінської компетентності в освітньому середовищі значний інтерес становить модель PAKS – Personality (Особистість), Ability (Здатність), Knowledge (Знання), Skills (Навички), що допомагає вищому навчальному закладу у виробництві, засвоєнні та поширенні знань. Кожна зі складових цієї моделі, на думку американських дослідників П. Трайпеті, Дж. Реніан та Т. Пендея, містить такі якості та компетенції:

- Personality (Особистість): наполегливість, конкурентоспроможність, самодостатність, висока емоційна витривалість, високий рівень енергії;
- Ability (Здатність): розумові здібності, дивергентне мислення, дослідницькі вміння;
- Knowledge (Знання): технічні, практичні, знання з предмета, обізнаність з останніми тенденціями та дослідженнями у сфері наукових інтересів;
- Skills (Навички): комунікативні навички, навички розв'язання проблем, презентаційні навички, педагогічна майстерність [12, с. 217].

Незаперечним є факт, що ефективність виробництва, засвоєння й поширення знань залежить від якості вищої освіти, і від рівня компетентності педагогічного персоналу зокрема. В освітньому середовищі члени колективу виконують цілу низку ролей, а саме: адміністратора, лідера, викладача, наставника, консультанта, оцінювача, редактора, дослідника, організатора, представника наукової школи тощо.

Зазначені дослідники в цьому контексті виділяють чотири складові управлінської компетентності педагогічного персоналу вищого навчального закладу: знанне-

ву (Knowledge), поведінкову (Behavioral), дослідницьку (Research) та адміністративну (Administrative) і пропонують оцінювати рівень управлінської компетентності викладача ВНЗ за низкою показників, що охоплюють різні її складові (табл. 3).

Американські дослідники Р. Вуд та Т. Пейне запропонували власний перелік компетенцій, що становлять управлінську компетентність викладача ВНЗ: комунікабельність; гнучкість; орієнтація на досягнення; сприяння професійному розвитку колег / підлеглих; орієнтація на запити споживачів освітніх послуг; здатність до розв'язання проблем; навички роботи в команді; аналітичне мислення; лідерство; навички встановлення стосунків; навички планування та організації [16].

Розглядаючи компетенції, необхідні майбутньому викладачеві вищої школи, канадський дослідник Р. Полцієн визначає такі: комунікабельність та навички міжособистісної взаємодії; критичне та креативне мислення; особиста ефективність; цілісність та етичність; володіння методикою викладання; суспільна і громадська відповідальність; лідерство; здатність до управління науковими дослідженнями; здатність

до мобілізації та трансляції знань; здатність до управління кар'єрою [9, с. 2].

У 2001 році ЄС визначив вісім компетенцій випускника, що мали бути індикаторами під час моніторингу та оцінки навчально-виховного процесу у ВНЗ: високий рівень володіння рідною мовою; високий рівень володіння іноземною мовою; базові знання з математичних та природничих дисциплін; здатність навчатися за допомогою інформаційно-комунікаційних технологій; здатність до тайм-менеджменту, розв'язання проблем, пошуку та використання інформації; усвідомлення суспільних обов'язків; креативність, навички планування, мотивація на досягнення; уміння цінувати мистецтво, музику та літературу [7, с. 29–30].

Значної уваги заслуговує також модель компетентності, розроблена групою американських учених на чолі з професором С. Д. Шеєром. Зауважимо, що п'ятнадцять експертів-представників різних науково-дослідних установ («Національної асоціації агентів з поширення знань» (National Association of Extension 4-H Agents – NAE4-HA), «Національної асоціації агентів сільського округу» (National Association

Таблиця 3

Показники рівня управлінської компетентності викладача ВНЗ [12, с. 217]

<p>Знання Навчальна робота:</p> <ul style="list-style-type: none"> • викладання однієї / кількох навчальних дисциплін; • міждисциплінарне викладання; • величина студентської групи (менше 30, 31–65, більше 65); • планування та оцінка навчальних курсів; • оцінювання, складання рейтингу та взаємодія зі студентами <p>Зворотній зв'язок зі студентами • знання з предмета</p>	<p>Поведінкова Відвідування</p> <ul style="list-style-type: none"> • тривалість щорічної відпустки / відпустки без збереження заробітної плати / творчої відпустки / кількість днів тимчасової непрацездатності <p>Самоаналіз</p> <ul style="list-style-type: none"> • слабкі / сильні сторони особистості; • дотримання кодексу поведінки педагогічного працівника; • лояльність до інституційної філософії, цілей та завдань ВНЗ; • допомога іншим; • мотивування інших на досягнення інституційних цілей та завдань
<p>Адміністративна</p> <ul style="list-style-type: none"> • очолювання факультету / завідування кафедрою; • очолювання різних товариств / наукових шкіл; • управління науковою діяльністю; • управління вступною кампанією; • керування студентською діяльністю; • управління житловими ресурсами; • управління комп'ютерною інфраструктурою; • керування бібліотекою / виконання обов'язків головного редактора журналу <p>Організаційні здібності • організація наукових конференцій / семінарів</p>	<p>Дослідницька</p> <ul style="list-style-type: none"> • написання статей до міжнародних наукових видань з індексом цитованості; • написання статей до національних наукових видань з індексом цитованості; • написання статей до міжнародних наукових видань без індексу цитованості; • написання статей до національних наукових видань без індексу цитованості; • дослідження за рахунок спонсорів; • участь у редакційних колегіях наукових видань, зокрема: міжнародних, національних з індексом цитованості; національних без індексу цитованості

of County Agricultural Agents – NACAA), «Національної асоціація розвитку спільноти професіоналів з поширення знань» (National Association of Community Development Extension Professionals – NACDEP), «Асоціація професіоналів з поширення знань у галузі природокористування» (Association of Natural Resource Extension Professionals – ANREP) тощо) визначили дев'ятнадцять складових управлінської компетентності викладача вищої школи, порівнявши їх зі складовими управлінської компетентності менеджера організації (табл. 4) [1, с. 70].

Таким чином, складові управлінської компетентності викладача ВНЗ, як і будь-якої організації, подібні до складових управлінської компетентності менеджера організації. Хоча розробники цієї моделі й стверджують, що в академічній моделі такі складові, як поширення знань; гнучкість та здатність реагувати на зміни; розуміння стейкхолдерів та членів громади; управління та контроль; безперервне навчання; послуги споживачам відсутні, ми не можемо погодитись із таким твердженням, адже в сучасних умовах панування неоліберальної ідеології в освітній сфері західних кра-

Таблиця 4

Порівняльна таблиця складових управлінської компетентності менеджера організації та викладача ВНЗ (за С. Д. Шеєром)

Складові управлінської компетентності менеджера організації (Модель поширення знань у галузі управління людськими ресурсами (Extension HRM model))	Складові управлінської компетентності викладача ВНЗ (Академічна модель поширення знань у галузі освіти (Academic Extension Education Model))
Спільні риси	
• комунікабельність	• комунікативні навички
• планування, розробка та оцінка програм	• планування програми, запровадження програми, оцінка програми
• міжособистісні стосунки	• навички міжособистісної взаємодії та встановлення партнерства
• різноманітність	• культурна чутливість
• мислення та здатність розв'язувати проблеми	• здатність розв'язувати проблеми
• професіоналізм	• професіоналізм
• навчання поширенню знань	• володіння методикою викладання
• інформаційні технології та їх застосування	• здатність використовувати ІКТ у навчальному процесі
• управління волонтерами	• розвиток волонтерства
• знання з предметної галузі	• знання з предметної галузі / методики викладання дисципліни
• самоспрямованість	• самоуправління
• дослідницька діяльність	• навички науково-дослідної роботи
• робота в команді та лідерство	• розвиток організаційного лідерства • розвиток особистісного лідерства
• управління ресурсами	• уміння вести звітність, здатність до пошуку додаткового фінансування
Відмінності	
<ul style="list-style-type: none"> • поширення знань • гнучкість та здатність реагувати на зміни • розуміння стейкхолдерів та членів громади • управління та контроль • маркетинг • безперервне навчання • послуги споживачам 	

їн, коли освіта перетворюється на товар, а управління освітою здійснюється на тих самих засадах, що й управління бізнесовими організаціями, виокремлені складові можна віднести й до компетентності викладача вищої школи.

З'ясувавши погляди зарубіжних освітніх теоретиків щодо структури управлінської компетентності взагалі та викладача ВНЗ зокрема, вважаємо за доцільне проаналізувати досвід її формування.

Незаперечним є факт, що викладачі вищої школи в західноєвропейських країнах та США виконують як традиційні лідерські функції, обумовлені певною посадою (декан факультету, завідувач кафедри, голова предметної комісії, лідер команди тощо), так і нові, часто ситуативні ролі, що зумовлено необхідністю швидко реагувати на зміни, які відбуваються в навчальному середовищі. Так, наприклад, у США розповсюдженим видом лідерства є менторство (наставництво), коли досвідчені ко-

леги надають допомогу молодим викладачам у їх професійному становленні. У цьому контексті цікавим є досвід Шкіл професійного розвитку (Professional Development Schools – PDS), що передбачає виконання викладачами нових лідерських ролей і функцій (табл. 5).

Школи професійного розвитку – спільний проект загальноосвітніх шкіл і вищих навчальних закладів – стають місцем підготовки вчителів, їх постійного професійного розвитку, а також майданчиком для запровадження інновацій та наукових досліджень. Учасники таких проєктів наголошують на необхідності співробітництва вищих навчальних закладів та загальноосвітніх шкіл, що забезпечує тісний взаємозв'язок освітньої теорії та практики та має на меті здійснення професійної підготовки найвищої якості. Прикладом такого співробітництва може стати діяльність Школи професійного розвитку Університету Південної Кароліни, що охоплює: співпрацю в

Таблиця 5

Ролі та функції американських освітніх лідерів (за Р. Елмором) [5]

Ролі	Функції
Політика Представники законодавчої гілки влади на національному рівні, на рівні штату, члени шкільної ради	<ul style="list-style-type: none"> • визначення цілей; • затвердження стандартів; • моніторинг навчальних досягнень; • моніторинг програм з удосконалення діяльності школи; • моніторинг ініціативних структур; • управління винагородами та санкціями
Професіоналізм Видатні практики, розробники програм професійного розвитку, науковці	<ul style="list-style-type: none"> • розроблення стандартів; • розроблення, пілотування нових методик викладання; • розроблення моделей професійного розвитку; • бенчмаркінг
Система Суперінтенданти навчальних округів, допоміжний персонал	<ul style="list-style-type: none"> • розроблення стратегій удосконалення діяльності освітньої системи; • розроблення та імплементація ініціативних структур для шкіл, директорів, учителів; • прийняття на роботу, оцінка діяльності директорів шкіл; • реалізація програм професійного розвитку в межах стратегії вдосконалення діяльності освітньої системи
Школа Директори, допоміжний персонал	<ul style="list-style-type: none"> • розроблення стратегій удосконалення діяльності освітньої системи; • імплементація ініціативних структур для вчителів, допоміжного персоналу; • прийняття на роботу, оцінка діяльності вчителів; • професійний розвиток у межах стратегії вдосконалення діяльності освітньої системи; • управління шкільними ресурсами
Практика Учителі, учасники програм професійного розвитку	<ul style="list-style-type: none"> • розроблення, проведення, участь у програмах професійного розвитку; • участь у прийнятті на роботу нових учителів; • оцінка професійного розвитку; • консультації та оцінка професійної діяльності колег; • оцінка навчальної діяльності учнів; • участь у розробленні нових практик професійного розвитку

розробленні курикулуму; спільне тьюторство майбутніх учителів; надання школами можливості студентам різних років навчання працювати вчителями в школах; надання школами приміщення та методичних матеріалів, необхідних майбутнім учителям для інтеграції в культуру школи, а також часу шкільним учителям для допомоги студентам; залучення шкільних учителів до викладання в університеті в якості викладача, який веде практичні заняття, гостьового лектора, співвикладача (у цьому випадку навчальний курс читають спільно викладач вищої школи та вчитель); залучення вчителів та шкільних адміністраторів до розроблення програм професійної підготовки вчителів; участь професорсько-викладацького складу університету в діяльності шкіл через керування навчальною та виробничою практикою студентів, викладання певних курсів на базі школи, спільну роботу з учителями та шкільною адміністрацією з удосконалення педагогічної освіти [13].

Отже, залучені до Шкіл професійного розвитку вчительські лідери мають продемонструвати компетентність у таких сферах, як менторство, автономний шкільний менеджмент, інноваційне лідерство, встановлення партнерства між ВНЗ та ЗНЗ тощо [6].

Слід наголосити, що в західних країнах велика увага приділяється розвитку управлінської компетентності педагогів на робочому місці, адже формальними лідерами стають переважно члени педагогічного колективу, які не мають спеціальної освіти у сфері управління навчальними закладами. Така ситуація пояснюється тим фактом, що донедавна від керівників навчальних закладів у більшості європейських країн не вимагалася наявність кваліфікації у сфері управління освітою. Однак протягом останніх десятиліть завдяки руху за підвищення ефективності діяльності навчальних закладів спостерігається тенденція до професіоналізації управління освітою, тобто підготовка педагогічних працівників передбачає розвиток лі-

дерських якостей. Так, за даними ОЕСР, у деяких країнах, де наявність відповідного диплома хоча і не є обов'язковою, проте активно заохочується. У Фінляндії, наприклад, претенденти на керівні посади в навчальних закладах повинні мати Сертифікат з управління освітою (Certificate in Education Administration) або відповідні знання в цій галузі. В Австралії донедавна єдиною вимогою до шкільних лідерів була наявність чотирирічної вчительської підготовки, однак з 2006 року була запроваджена програма професійної підготовки шкільних лідерів. У Японії одним із напрямів освітніх реформ є розроблення та запровадження у ВНЗ програм, де в межах підготовки вчителів реалізується підготовка освітніх лідерів. Зазначені програми передбачають набуття лідерами теоретичних знань та практичних навичок для вдосконалення навчально-виховного процесу в закладах освіти [11].

У цьому контексті експерти зі Стенфордського інституту освітнього лідерства (Stanford Educational Leadership Institute) визначають характеристики програм, спрямованих на розвиток лідерських якостей у майбутніх викладачів у межах їх професійної підготовки: відповідність курикулуму стандартам професійної підготовки педагогічних працівників; філософія курикулуму базується на засадах інструктивного лідерства і вдосконалення діяльності навчального закладу; активне, студенто-орієнтоване навчання, що поєднує теорію та практику й стимулює рефлексію, а також передбачає використання таких технологій навчання, як: проблемне навчання; експериментальні дослідження; проектне навчання; ведення журналу; портфоліо, що передбачає зворотній зв'язок і оцінку з боку однокласників, викладачів і самого кандидата; залучення до викладання компетентних викладачів як з університетського науково-педагогічного складу, так і практиків, досвідчених у сфері управління навчальними закладами; соціальний і професійний супровід студентів; цілеспрямований відбір студентів з лідерським потенціалом для за-

няття адміністративних посад; підвищення вимог до виробничої практики студентів, що дозволить потенційним кандидатам на керівні посади виконувати лідерські функції протягом тривалого часу і під професійним наглядом [2].

Необхідність перегляду програм підготовки вчителів в Австралії визнана на національному рівні. Так, Міністерство освіти, науки та професійної підготовки Австралії (Commonwealth Department of Education, Science and Training) пріоритетним напрямом освітньої політики визначило підвищення ефективності підготовки педагогічних працівників, що має забезпечуватися за таких умов: визнання попереднього досвіду роботи і неформального навчання; піднесення ролі вчителя як експерта у сфері управління знаннями та керівника навчально-виховним процесом; застосування методів педагогічного дослідження і проблемно-орієнтованого навчання; розвиток навичок співробітництва і командної взаємодії; викладання предмета з опорою на новітні наукові досягнення та практичний досвід; урізноманітнення програм підготовки вчителів; перегляд ступеневості вчительської підготовки, зокрема, першого та другого рівнів; посилення партнерських зв'язків між університетами, школами, агенціями з працевлаштування та професійними спілками [3].

Констатуючи необхідність розвитку лідерських якостей у майбутніх учителів у процесі їх університетської підготовки, австралійська дослідниця Л. Уотсон наголо-

шує, що пріоритетної уваги потребує вдосконалення таких сфер: управління класом; розвиток класних ресурсів; оцінювання та звітність; тайм-менеджмент; організаторські навички; прийнятна професійна поведінка; розвиток професійних відносин; розуміння очікувань шкільних громад; методики та технології навчання студентів зі спеціальними освітніми потребами; стратегії вдосконалення стандартів з покращення числової та мовної грамотності; використання ІКТ у навчальному процесі тощо [14].

Висновки. Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи в зарубіжних країнах передбачає, передусім, розвиток лідерських якостей, необхідних для виконання формальних та неформальних лідерських ролей. Складові управлінської компетентності викладача вищої школи, як і будь-якої іншої освітньої інституції, засновані на засадах теорії управління людськими ресурсами і включають комунікативні навички, навички міжособистісної взаємодії та встановлення партнерства, культурну чутливість, здатність розв'язувати проблеми, професіоналізм, володіння методикою викладання, здатність використовувати ІКТ у навчальному процесі, розвиток волонтерства, знання з предметної галузі / методики викладання дисципліни, самоуправління, навички науково-дослідної роботи, організаційне лідерство, особистісне лідерство, уміння вести звітність, здатність до пошуку додаткового фінансування тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Competency Modeling in Extension Education : Integrating an Academic Extension Education Model with an Extension Human Resource Management Model / S. D. Scheer, G. R. Cochran, A. Harder, N. T. Place // Journal of Agricultural Education. – 2011. – Vol. 52, № 3. – P. 64–74.

2. **Darling-Hammond L.** Preparing school leaders for a changing world : Lessons from exemplary leadership development programs [Electronic resource] / [L. Darling-Hammond, M. LaPointe, D. Meyerson, M. T. Orr, C. Cohen]. – Stanford, CA : Stanford Educational Leadership Institute, 2007. – URL : http://seli.stanford.edu/research/documents/sls_tech_report.pdf

3. **Dow K. L.** Australia's Teachers : Australia's Future – Advancing Innovation, Science, Technology and Mathematics / K. L. Dow // Report of the Committee for the Review of Teaching and Teacher Education : Volume 1. Agenda for Action ; Volume 2. Main Report ; and Volume 3. Background Data and Analysis. – Canberra : Commonwealth Department of Education, Science and Training, 2003. – 76 p.

4. **Draganidis F. A.** semantic web architecture for integrating competence management and learning paths / F. Draganidis, P. Chamopoulou, G. Mentzas // Journal of knowledge management. – 2008. – Vol. 12, № 6. – P. 121–136.
5. **Elmore R.** Building a new structure for school leadership / R. Elmore. – Washington DC : Albert Shanker Institute, 2000. – P. 22.
6. **Gehrke N.** Developing Teachers' Leadership Skills [Electronic resource] / N. Gehrke // ERIC Digest. – Washington DC, 1991. – URL : <http://www.ericdigests.org/pre-9219/skills.htm>
7. **Hsieh S.-Ch.** Analysis on Literature Review of Competency / Su-Chin Hsieh, Jui-Shin Lin, Hung-Chun Lee // International Review of Business and Economics. – October 2012. – Vol. 2. – P. 25–50.
8. **Janjua S. Y.** The competence classification framework : a classification model for employee development / S. Y. Janjua , M. A. Naeem, F. N. Kayani // Interdisciplinary journal of contemporary research in business. – 2012. – Vol. 4, № 1. – P. 396–404.
9. **Polziehn R.** Skills Expected from Graduate Students in Search of Employment in Academic and Non-Academic Settings / R. Polziehn. –Faculty of Graduate Studies and Research, 2011. – 10 p.
10. **Spencer L. M.** Competence at work : Models for superior performance / L. M. Spencer, S. M. Spencer. – New York : John Wiley and Sons, 1993. – 384 p.
11. **Schleicher A.** Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century : Lessons from around the world / A. Schleicher. – OECD Publishing, 2012. – 108 p.
12. **Tripathi P.** PAKS : A competency based model for academic institutions / P. Tripathi, J. Ranjan, T. Pandeya // International journal of innovation, management and technology. – 2010. – Vol. 2, № 2. – P. 214–218.
13. University of South Carolina. Professional Development Schools [Electronic resource]. – URL : <http://www.ed.sc.edu/pds/uscpds.htm>
14. **Watson L.** Quality teaching and school leadership / L. Watson. – Australian Institute for teaching and school leadership, 2005. – 100 p.
15. **Wilson A.** Leadership qualities and management competencies for corporate responsibility : A Research Report for the European Academy of Business in Society / A. Wilson, G. Lenssen, P. Hind. – Berkhamsted Hertfordshire : Ashridge, 2006. – 54 p.
16. **Wood R.** Competency-based recruitment and selection / R. Wood, T. Payne. – New York : John Wiley & Sons, 1998. – 214 p.



Олександр ФЕДОРОВ

доктор педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи
Таганрозького державного педагогічного
інституту імені А. П. Чехова,
президент Асоціації медіапедагогіки Росії

Ключові слова: модель, медіаосвіта, медіаграмотність, медіакритика, медіакомпетентність, аналітичне мислення, студенти, вчителі, педагоги, школярі.

У теоретичній моделі, що синтезує завдання медіаосвіти і медіакритики для ефективного розвитку медіакомпетентності та аналітичного мислення майбутніх педагогів, їх цілеспрямованої підготовки до медіаосвіти школярів, представлені такі компоненти: 1) початковий констатувальний компонент: констатація та аналіз рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) відносно медіа та медіатекстів у певній аудиторії на початковому етапі навчання; 2) формувальний компонент: теоретична складова (блоки теоретичної підготовки ау-

УДК 070.01:378.147

МЕДІАОСВІТА ТА МЕДІАКРИТИКА В КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ*

© Федоров О., 2014

диторії в галузі медіаосвіти і медіакритики), тобто вивчення аудиторією методів і форм медіаосвіти; і практична складова (блок аналітичної та креативної діяльності аудиторії відносно медіа; блок технології підготовки аудиторії до медіаосвіти школярів); 3) підсумковий констатувальний компонент (блок проведення тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) аудиторії; блок аналізу результатів тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) аудиторії; 4) результативний компонент: підвищення рівнів медіакомпетентності аудиторії, зокрема і на матеріалі аналізу взаємодій медіа та соціуму й аналізу медіатекстів різних видів і жанрів.

* Стаття написана за фінансової підтримки гранту Російського наукового фонду (РНФ).
Проект № 14-18-00014 «Синтез медіаосвіти та медіакритики в процесі підготовки майбутніх педагогів».



а часів масової аудиторії СРСР, котра читає, ознаками професійності в медійній критиці вважалися: «по-перше, постійна робота в цій галузі, по-друге, більш-менш вузька спеціалізація, і, по-третє, авторитетність, загальне визнання. Крім того, необхідним стимулом для професійного зростання працівника завжди буде постійність і підвищення попиту на його працю» [7, с. 39]. На мою думку, більшість з цих ознак професіоналізму в сучасній медійній критиці залишається настільки ж актуальною, окрім, хіба що, «загального визнання», тому в сучасній соціокультурній та медійній ситуації дуже важко уявити собі хоча б одного «загальноновизнаного» медіакритика. Звичайно, він може мати авторитет у професійних колах, бути затребуваним в контексті щорічного збільшення кількості відвідувань його інтернет-сторінки, але в сьогоденному перенасиченому інформацією світі важко собі уявити медіакритика, настільки ж широко популярного як, наприклад, В. С. Сапжака (1921–1961) в 1960-х або В. П. Дьоміна (1937–1993) в 1960–1970-х.

Тим не менше, не слід недооцінювати роль медійної критики в сучасному світі, оскільки «з різким збільшенням кількості джерел інформації з'явилася необхідність перевіряти і заново перевіряти отримані відомості. При цьому на першому плані – культура сприйняття повідомлень, відсів неякісних даних, а також так званих «витоків» і «зливів» компромату. ... Громадськість повинна знати, що будь-яка інформація є маніпулюванням, і має навчитися визначати по можливості більше число зацікавлених сторін, що стосуються кожного переданого повідомлення. Таким чином, кожна людина повинна виробити власний критичний погляд на діяльність сучасних ЗМІ. У цьому полягає одне з головних завдань медіакритики» [4].

На жаль, медіакомпетентність населення, в тому числі школярів і студентів, є недосконалою, «не можна забувати, що більшість глядачів не володіє таким найважли-

вішим соціально-психологічним інструментом фіксації художніх смислів, як відчуття дистанції, котре необхідне для того, щоб звільнитися від пут ідентифікації. Всі, хто здатен хоч якось зчитувати та інтерпретувати семіотичні смисли продуктів творчості, повинні вміти дистанціюватися від розказаної авторами історії. Проте більшість населення світу не здатна вийти за межі сюжету. Тому не дивно, що глядачі живуть у тому вигаданому світі, який демонструється на екрані, сприймаючи його як реальний. Різницю вони не відчувають» [6].

Більш того, медіа, стурбовані рейтингами, «торгують фрустраціями, негативними емоціями і низинними інстинктивними прагненнями глядачів, продаючи людей, заморожених вогником блакитного екрану, рекламодавцям, які «підгортають» їх рекламою. Виходить так: «свобода слова» у рекламно-комерційній моделі телебачення перетворюється на рекламне рабство, торгівлю «поголов'ям телеглядачів» [14, с. 316–317].

Ще років 20 тому людині, яка хоче бути в курсі широкого спектру думок медіакритики, необхідно було або підписатися на десятки друкованих видань, або регулярно відвідувати для їх читання бібліотеку (а там були на 90% лише радянські / російські видання, західна преса була доступна небагатьом фахівцям). Висловити власну думку про медійний процес у пресі людина у першій половині 1990-х (як і в попередні роки двісті) могла тільки в тому разі, якщо її лист до редакції газети / журналу тією чи іншою мірою влаштовував редакцію, і вона приймала рішення про його публікацію у відповідному розділі листів / відгуків читачів.

На сьогодні ситуація змінилася радикально: 1) інтернет-версії більшості російських і зарубіжних газет і журналів доступні практично будь-кому, але головне – кожен будь-якою мовою може розмістити в мережі свої роздуми, думки як про проблеми взаємовідносин суспільства і медіа, так і про конкретні медіатексти. Приміром, мережеві портали <http://mediaeducation.ucoz>.

ru/, www.kino-teatr.ru, <http://www.afisha.ru/>, <http://www.cinematheque.ru/>, <http://www.kinopoisk.ru/>, www.imdb.com, www.telekritik.ru, <http://mediakritika.by/>, <http://www.mediacompolicy.org/articles/media-criticism/>, http://shmacek.faculty.noctrl.edu/media_criticism_links.htm та багато інших дозволяють не лише професіоналам (<http://old.kpfu.ru/f13/rbakanov/index.php?id=8>, <http://www.novayagazeta.ru/profile/412/>, <http://www.rg.ru/Telenedeliass-IUriem-Bogomolovym/>, <http://bogomol37.livejournal.com/>, <http://journalist-virt.ru/search/?search=варганов>, <http://valerykichin.livejournal.com/>, <http://ru-bykov.livejournal.com/> та ін.), а й медіакритикам-аматорам вільно висловлювати свої думки з будь-якого медійного (і не тільки медійного) приводу. Плюс до цього можна додати численні блоги, форуми, коментарі, твітерні посилання тощо.

При цьому порівняно з масовою медіакритикою в друкованих виданнях, мережева медіакритика має низку переваг: 1) оперативність публікацій автора і реакції на них читачів; 2) можливість організації дискусії з обговорюваних питань; 3) можливість для будь-якого інтернет-користувача розвивати свої аналітичні вміння щодо діяльності медіа та конкретних медіатекстів [5].

Слід зазначити, що багато сучасних газет нерідко уникають такого традиційного в минулому, але «неформатного» сьогодні жанру медіакритики, як рецензії. Так, у виданнях першого десятиліття ХХІ століття було виявлено «всього 3% рецензійного типу критики від загального обсягу всіх аналітичних публікацій про телебачення. Для порівняння: проблемно-постановочний тип критики міститься в 62% виступів, описовий – у 18%, коментувальний – в 17%. Причому відсотки рецензійного і коментувального типів критики протягом десятиліття знизилися з 22,7% і 35% на початку десятиліття. Найбільш різкий спад спостерігався рецензійного типу критики» [5]. Більш того, «на жаль, на цей час все частіше газетні шпальти звільняються від журналістських виступів, покли-

ваних сприяти розвитку у читачів розумової активності та здібностей критичного осмислення реальності, «на користь» текстів, спрямованих на задоволення розважальних потреб публіки і її великого (судячи з рейтингів) інтересу до приватного життя відомих людей» [1, с. 39]. Про це ж пише і відомий медіакритик С. Муратов: «Проблемні та соціально-прогностичні виступи ставали рідкісні, як алмази. Обсяги рецензії стиснулися до обсягів реплік. Творчі пошуки на екрані вже не підтримувалися експертними оцінками. Вони тонули в сумарній думці анонімної більшості. Потреба в естетичному аналізі відпадала разом із самим предметом аналізу. Зате астрономічно виріс попит на анонси, реклами та плітки про особисте життя екранних зірок» [9, с.122].

Зате в мережі, не обтяженій підрахунком друкованих знаків на газетній / журнальній сторінці, рецензій на медіатексти дуже багато: деколи на медіатекст, котрий щойно з'явився (книгу, фільм, телепередачу тощо), можна прочитати одразу кілька десятків ґрунтовних рецензій.

Загалом стосовно проблем професійної медіакритики важко не погодитися з думкою Р. П. Баканова: закритою зоною залишаються багато економічних та політичних аспектів діяльності ЗМІ; медіакритика часто обмежується переказом сюжетів медіатекстів, уникаючи узагальнень, виявлення достоїнств / недоліків медіатекстів з точки зору художньої майстерності, логіки подачі матеріалу, постановки конкретних соціальних проблем; багато медіакритиків не мають відповідної освіти, часто покладаються на власну логіку, знання молодіжного сленгу і емоційність [3, с. 280–281].

У 1980–1990-х роках – на початку ХХІ століття в Росії і за кордоном було опубліковано чимало книжок, статей, досліджень, присвячених проблемам як медіаосвіти, так і медіакритики (Д. Брайант і С. Томпсон; Г. В. Грачов і І. К. Мельник; І. М. Дзялошинський, Д. В. Жмуров, С. Г. Кара-Мурза, А. П. Короченський, С.А. Муратов, Г. Г. Почепцов, Д. Рашкофф, Дж. Поттер, Л. Мастер-

ман, Д. Бекінгем, Р. Хоббс, Ж. Гонне, Е. Бевор, С. Ауфенангер, Б. Бахмайер та ін.), освіти на матеріалі різних видів медіа (Л. М. Баженова, О. А. Баранов, О. А. Бондаренко, О. Л. Варганова, В. А. Погоничів, М. В. Жижина, А. А. Журін, Л. С. Зазнобіна, Н. Б. Кирилова, А. П. Короченський, І. С. Левшина, С. Н. Пензін, Е. С. Полат, Г. А. Поличка, А. В. Спичкін, Ю. М. Усов, І. А. Фатеева, О. В. Федоров, О. В. Шариков, Н. Ф. Хилько, О. Н. Ястребцева, Л. Мастерман, К. Безелгет, Д. Букінгем, Е. Харт, Б. Бахмайер, Ж. Гонне, Ж. Жакіно та ін.). У Росії кількість медіаосвітніх досліджень значно збільшилась з часів радикальної зміни політичного та соціально-економічного життя в країні (з початку 1990-х років). Однак роботи, що стосуються тематики синтезу медіаосвіти і медіакритики, досі зустрічаються доволі рідко.

Зарубіжні дослідники (в першу чергу – Д. Букінгем, Ж. Гонне, Б. Бахмайер тощо) досліджували цю тему глибше. Проте ні в Росії, ні за кордоном досі не проводилися дослідження щодо розробки концептуальних інноваційних моделей, що синтезують завдання медіаосвіти і медіакритики в процесі підготовки майбутніх педагогів. На це звернули увагу багато дослідників (Д. Букінгем, К. Безелгет, А. П. Короченський та ін.).

Зазначимо, що на відміну від зарубіжних підходів до розвитку медіаосвіти (теорії інформаційного захисту, розвитку «критичного мислення», семіотичної, культурологічної теорій тощо) російська освіта протягом багатьох десятиліть – аж до 1990-х років – спиралася на естетичний підхід. Ключовою фігурою російської медіаосвіти 1970–1990-х років, ймовірно, можна вважати Ю. М. Усову (1936–2000), який очолював лабораторію екранних мистецтв при Інституті художньої освіти РАО. Саме Ю. М. Усову (1989) належить пальма першості в докладній і поетапній розробці медіаосвіти школярів з урахуванням спеціально розробленої моделі розвитку творчої особистості учня в контексті аудіовізуального сприйняття, уяви, зорової пам'яті, інтерпретації, аналізу тощо.

О. В. Шариковим (у 1989–1991 роках) було зроблено спробу адаптації західного досвіду медіаосвіти до російських умов: естетичний підхід було замінено соціокультурним. На думку О. В. Шарикова [14], аудиторія повинна була вивчати медіатексти незалежно від їхніх художніх якостей, спираючись на їхні соціальні, політичні, інформаційні та інші властивості. Певною мірою погляди А. В. Шарикова перегукувалися з концепцією британського професора Л. Мастермана [16], який у своїх роботах основну увагу приділяв розвитку критичного мислення особистості за допомогою медіаосвіти. Всупереч популярному в Росії естетичному підходу в медіаосвіті, Л. Мастерман переконаний, що в першу чергу слід розвивати критичне мислення аудиторії, вчити її розуміти, хто і навіщо створює медіатексти, на що вони розраховані тощо [16].

Разом з тим до цього часу і в Росії, і за кордоном спостерігається змішування понять «медіаосвіта» і «медіаграмотність». Чималі різночитання можна виявити і в теоретичних підходах до медіаосвіти і медіакритики, до виділення їх найбільш важливих цілей, завдань, способів упровадження в навчальний процес тощо.

Ось чому ми [15] звернулися до провідних російських і зарубіжних медіапедагогів з проханням відповісти на спеціальну анкету з метою з'ясування таких питань:

- Які відомі визначення медіаосвіти та медіаграмотності / медіакомпетентності мають найбільшу підтримку в «експертній групі»?
- Які медіаосвітні цілі і теорії вони вважають найважливішими?

На наші запитання відповіли 26 медіапедагогів з 10 країн. Перший пункт нашої анкети пропонував експертам три варіанти визначень поняття «медіаосвіта» (опубліковані в авторитетних виданнях), з якими їм слід було погодитися або не погодитися. У результаті виявилось, що більшість експертів (96,15%) висловилося на підтримку такого визначення: «Медіаосвіта (media education) пов'язана з усіма видами медіа (друкованими та графічними, звуковими,

екранними теоріями і різними технологіями; вона дає можливість людям зрозуміти, як масова комунікація використовується в соціумах, оволодіти здібностями використання медіа в комунікації з іншими людьми; забезпечує людині знання того, як: 1) аналізувати, критично осмислювати і створювати медіатексти; 2) визначати джерела медіатекстів, їх політичні, соціальні, комерційні та / або культурні інтереси, їхній контекст; 3) інтерпретувати медіатексти й цінності, що розпосюджуються за допомогою медіа; 4) відбирати відповідні медіа для створення і розповсюдження своїх власних медіатекстів і набуття зацікавленої в них аудиторії; 5) отримати можливість вільного доступу до медіа як для сприйняття, так і для створення продукції. Медіаосвіта є частиною основних прав кожного громадянина будь-якої країни світу на свободу самовираження і права на інформацію і є інструментом підтримки демократії. ... Медіаосвіта рекомендується до впровадження в національні навчальні плани всіх держав, у систему додаткової, неформальної і освіти протягом усього життя» [17, с. 273–274].

Як бачимо, це визначення, розроблене в рамках конференції ЮНЕСКО, здалося експертам найбільш повним і переконливим. Ми поділяємо думку К. Ворснопа, Дж. Пандженте, І. Розера, Д. Сюсса, В. Гура, В. Монастирського, А. Короченського, С. Пензіна, Л. Усенко та інших медіапедагогів, які вважають, що медіаграмотність (media literacy) або медіакомпетентність (media competence) – результат процесу медіаосвіти (media education) особистості.

Наступне запитання анкети стосувалося завдань медіаосвіти / медіаграмотності, котрі експерти можуть виділити як основні. Результати опитування з цього пункту (у порядку зменшення кількості голосів експертів) такі:

- розвивати здібності до критичного мислення / критичної автономії особистості – 84,27% голосів;
- розвивати здібності до сприйняття, оцінки, розуміння, аналізу медіатекстів – 68,88%;

- готувати людей до життя в демократичному суспільстві – 61,89%;

- розвивати знання соціальних, культурних, політичних та економічних смислів і підтекстів медіатекстів – 61,54%;

- навчати декодування медіатекстів / повідомлень – 59,44%;

- розвивати комунікативні здібності особистості – 57,34%;

- розвивати здібності до естетичного сприйняття, оцінки, розуміння медіатекстів, до оцінки естетичних якостей медіатекстів – 54,90%;

- навчати людину самовиражатися за допомогою медіа – 53,85%;

- навчати людину ідентифікувати, інтерпретувати медіатексти, експериментувати з різними способами технічного використання медіа, створювати медіапродукти / тексти – 50,00%;

- давати знання з теорії та історії медіа та медіакультури (у тому числі такі ключові поняття, як «агентство медіа» (agency), «категорія медіа» (category), «мова медіа» (language), «технологія медіа» (technology), «репрезентація медіа» (representation), «аудиторія медіа» (audience) тощо) – 47,90 % [15].

Аналіз цих даних показує, що тією чи іншою мірою експерти вважають важливими всі вищевказані завдання медіаосвіти, виділяючи при цьому розвиток здібностей до критичного мислення / критичної автономії особистості, до сприйняття, оцінки, розуміння, аналізу медіатекстів і підготовку людини до життя в демократичному суспільстві.

Різниця ж між відповідями російських і зарубіжних експертів полягає в тому, що закордонні експерти більшою мірою виділили мету підготовки людей до життя в демократичному суспільстві, у той час як російські експерти більшу увагу приділили розвитку здатності до сприйняття (у тому числі – естетичного), оцінки, розуміння, аналізу медіатекстів. При цьому і ті й інші однаково вивели на перше за значимістю місце розвиток здатності до критичного мислення / критичної автономії особистості.

Наступне запитання, на яке було запропоновано відповісти експертам, стосувалося найбільш важливих для них теорій медіаосвіти / медіаграмотності. Більшість експертів (84,61%) назвали головною теорію розвитку критичного мислення / критичної автономії (що повністю відповідає лідерству аналогічного завдання медіаосвіти у відповідях на попереднє запитання). Далі на приблизно однакових позиціях (від 69% до 57%) знаходяться культурологічна, соціокультурна і семітична теорії медіаосвіти. Як і слід було очікувати, найменшу популярність у експертів (15,38%) мала запобіжна (яка концентрується на захисті аудиторії від шкідливих впливів медіа) теорія медіаосвіти. При цьому зарубіжні експерти більшою мірою висловилися на користь «практичної» теорії (з оперттям на навчання практичних умінь роботи з медіатехнікою), теорії «споживання і задоволення» (уподобань аудиторії) і ідеологічної теорії, у той час як російські медіапедагоги віддали перевагу естетичній теорії медіаосвіти [15].

Естетична орієнтація російської медіапедагогіки має давні традиції, і результати нашого опитування підтвердили цей факт. Цілком зрозуміла, на наш погляд, і незначна популярність у російських експертів ідеологічної теорії медіаосвіти: російська педагогіка, що знаходилася протягом багатьох десятиліть ХХ століття під жорстким ідеологічним пресом, сьогодні загалом негативно ставиться до ідеологізації освітнього процесу, хоча, насправді, ідеологія як і раніше (у явному чи завуальованому вигляді) продовжує залишатися впливовою силою в будь-якому суспільстві, а отже, не може не відбиватися на будь-яких освітніх процесах. У цілому створені за соціокультурних умов, відмінних від російських, зарубіжні концепції медіаосвіти, що стосуються розвитку аналітичного мислення на матеріалі аналізу медіатекстів, не можуть бути механічно перенесені в російські умови, хоча, зазвичай, зарубіжний досвід нами ретельно аналізується.

Ось чому ми вважаємо важливим обґрунтування, розроблення і практичну апроба-

цію (у результаті формувального експерименту) **теоретичної моделі**, що синтезує завдання медіаосвіти і медіакритики в процесі підготовки майбутніх педагогів, що, на нашу думку, буде сприяти ефективному розвитку медіакомпетентності та аналітичного мислення майбутніх вчителів, їх цілеспрямованій підготовці до медіаосвіти школярів.

Визначення основних понять моделі

Медіаосвіта (media education literacy) – «процес розвитку особистості за допомогою і на матеріалі засобів *масової комунікації* (медіа) з метою формування культури взаємодії з медіа, творчих, комунікативних здібностей, критичного мислення, повноцінного сприйняття, інтерпретації, аналізу та оцінки медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіатехніки, набуття медіаграмотності. ... Позитивним результатом медіаосвіти слід вважати медіакомпетентність особистості (media competence of personality) – сукупність її мотивів, знань, умінь, здібностей (показники: мотиваційний, контактний, інформаційний, перцептивний, інтерпретаційний (оцінний), практико-операційний (діяльнісний), креативний), що сприяють відбору, використанню, критичному аналізу, оцінці, створенню та передачі медіатекстів у різних видах, формах і жанрах, аналізу складних процесів функціонування медіа в соціумі» [12, с. 480].

Медіакритика (media criticism) – галузь журналістики, творчо-пізнавальна діяльність, під час якої здійснюються критичне пізнання та оцінка соціально значимих, актуальних творчих, професійно-етичних аспектів інформаційного виробництва в засобах масової інформації з акцентом на творчу сторону медійного змісту; це спілкування з аудиторією, у процесі якого на основі аналізу, інтерпретації та оцінки медіатекстів, жанрово-стильових форм їх втілення виявляється вплив на сприйняття медійного змісту, на уявлення про матеріальний та духовний світ, що формуються у свідомості аудиторії [8].

Аналітичне мислення щодо системи медіа і медіатекстів – складний рефлексив-

ний процес мислення людини, що включає асоціативне сприйняття, аналіз і оцінку механізмів функціонування медіа в соціумі і медіатекстів (інформації / повідомлень), у поєднанні з аудіовізуальною уявою, віртуальним експериментуванням, логічним і інтуїтивним прогнозуванням в медійній сфері.

Медіакомпетентність особистості – сукупність умінь (мотиваційних, контактних, інформаційних, перцептивних, інтерпретаційних / оціночних, практико-операційних/діяльнісних, креативних) відбирати, використовувати, аналізувати, оцінювати, передавати і створювати медіатексти в різних видах, формах і жанрах, аналізувати складні процеси функціонування медіа в соціумі.

Мета теоретичної моделі: розвиток медіакомпетентності особистості, культури її взаємодії з медіа, творчих, комунікативних здібностей, аналітичного мислення, умінь інтерпретації, аналізу та оцінки взаємовідносин у соціумі, засобів масової інформації, медіатекстів, навчання різних форм самовираження за допомогою медіа-техніки, підготовка майбутніх педагогів до медіаосвіти учнів у закладах різних типів.

Завдання теоретичної моделі: розвиток в аудиторії таких умінь:

– аналітичних (аналіз взаємовідносин у соціумі, медіа, медіатекстів різних видів і жанрів, заснований на розвинутому медіасприйнятті);

– історико-теоретичних (самостійне використання одержаних знань із теорії та історії медіа / медіакультури, з медіакритики);

– практико-креативних (самовираження за допомогою медіа, тобто створення і поширення медіатекстів різних видів і жанрів);

– методичних / технологічних (оволодіння методами і формами медіаосвіти, у тому числі із залученням медіакритики).

Методи практичної реалізації теоретичної моделі:

1) за джерелами отриманих знань – *словесні* (лекції, бесіди, дискусії, що включають створення проблемних ситуацій); *наочні* (демонстрація медіатекстів, ілюстрації);

практичні (виконання різноманітних творчих завдань практичного характеру на матеріалі медіа);

2) за рівнем пізнавальної діяльності: *пояснювально-ілюстративні* (повідомлення педагогом певної інформації про медіа і медіаосвіту, сприйняття і засвоєння цієї інформації аудиторією); *проблемні* (проблемний аналіз певних ситуацій у сфері медіа та / або медіатекстів з метою розвитку аналітичного мислення); *дослідницькі* (організація дослідницької діяльності студентів, пов'язаної з медіа та медіаосвітою).

При цьому ці заняття проводяться переважно з опертям на аналітичні, практичні, ігрові, творчі завдання, ролєві ігри.

Основні розділи змісту медіаосвітньої програми практичної реалізації теоретичної моделі (які стосуються вивчення таких ключових понять медіаосвіти, як «медіаосвіта», «медіакомпетентність», «медіакритика», «медіаграмотність», «агентства медіа», «категорії медіа», «технології медіа», «мова медіа», «репрезентації медіа» та «аудиторія медіа» тощо):

- місце та роль медіа та медіаосвіти в сучасному світі, різновиди і жанри, мова медіа;

- місце та роль медіакритики в сучасному світі, її види і жанри;

- основні терміни, теорії, ключові концепції, напрями, моделі медіаосвіти і медіакритики;

- основні історичні етапи розвитку медіаосвіти та медіакритики;

- проблеми медіакомпетентності, аналізу функціонування медіа в соціумі і медіатекстів різних видів і жанрів (контент-аналіз, структурний аналіз, сюжетний/оповідний аналіз, аналіз стереотипів, аналіз культурної міфології, аналіз персонажів, автобіографічний (особистісний) аналіз, іконографічний аналіз, семіотичний аналіз, ідентифікаційний аналіз, ідеологічний і філософський аналіз, етичний аналіз, естетичний аналіз, культивацийна аналіз, герменевтичний аналіз культурного контексту);

- технології медіаосвітніх занять з учнями (з опертям на такі різновиди творчих завдань: літературно-імітаційні, театра-

лізовано-ігрові, зображально-імітаційні, літературно-аналітичні тощо).

Галузі практичного впровадження теоретичної моделі (залежно від ступеня адаптації до вікових особливостей аудиторії): ВНЗ, коледжі, школи, заклади додаткової освіти та ін.

У результаті ми дійшли висновку, що в теоретичній моделі, котра синтезує завдання медіаосвіти і медіакритики для ефективного розвитку медіакомпетентності та аналітичного мислення майбутніх педагогів, їх цілеспрямованої підготовки до медіаосвіти школярів, мають бути представлені компоненти:

1) **початковий констатувальний компонент:** констатація та аналіз рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) відносно медіа і медіатекстів у певній аудиторії на початковому етапі навчання;

2) **формульвальний компонент:** теоретична складова (блоки теоретичної підготовки аудиторії в галузі медіаосвіти і медіакритики), тобто вивчення аудиторією методів і форм медіаосвіти; і практична складова (блок аналітичної та креативної діяльності аудиторії відносно медіа; блок технології підготовки аудиторії до медіаосвіти школярів);

3) **підсумковий констатувальний компонент:** блок проведення тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) аудиторії; блок аналізу результатів тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (включаючи розвиток аналітичного мислення) аудиторії;

4) **результативний компонент:** підвищення рівня медіакомпетентності аудиторії, в тому числі – на матеріалі аналізу взаємин медіа і соціуму та аналізу медіатекстів різних видів і жанрів.

Необхідність констатувальних компонентів нашої теоретичної моделі обґрунтована тим, що як на початку, так і наприкінці реалізації головних структурних блоків викладачеві важливо мати чітке уявлення

про рівень розвитку медіакомпетентності тієї чи іншої аудиторії. Спочатку – для визначення обсягу знань для досягнення медіаосвітніх завдань. Загалом – для визначення ефективності медіаосвітнього курсу.

Оволодіння аудиторією аналітичними та креативними вміннями на матеріалі медіа, передусім, пов'язане з новими творчими можливостями, які відкрилися до початку ХХІ століття у зв'язку з масовим поширенням аудіовізуальної, комп'ютерної техніки. Зрозуміло, даний етап передбачає і традиційні для медіаосвіти творчі завдання (наприклад, написання статей для преси, міні-сценаріїв, «екранізації» уривків літературних творів тощо). Проте головне, що відеокамера, відеомагнітофон, комп'ютер і монітор дозволяють без будь-яких технічних труднощів в ігровій формі «ідентифікувати» себе з авторами творів медіакультури (журналістами, медіакритиками, продюсерами, сценаристами, режисерами, акторами, дизайнерами, аніматорами тощо), що допомагає розвитку здібностей до аналітичного мислення, творчих здібностей, уяви.

Загалом блок аналітичної та креативної діяльності аудиторії відносно медіа передбачає: розгляд внутрішнього змісту ключових епізодів, що найбільш яскраво виявляють закономірності побудови медіатексту в цілому; спробу розібратися в логіці авторського мислення (цілісне відтворення розвитку основних конфліктів, характерів, ідей і т.д. медіатексту); виявлення концепції творця/творців медіатексту; оцінку аудиторією цієї системи авторських поглядів і висловлення нею власної думки щодо зазначеної концепції [10, с. 253].

Блоки історико-теоретичної підготовки аудиторії у сфері медіаосвіти і медіакритики, на нашу думку, зовсім не обов'язкові для шкільної аудиторії (особливо – молодшого віку), але для майбутніх педагогів вельми корисні. Хоча при цьому знайомитися з теорією та історією медіакультури, медіаосвіти, медіакритики доцільніше тоді, коли в аудиторії вже достатньо розвинені сприйняття, вміння аналізу медіа та медіатекстів, креативні підходи. Тоді цілісність процесу розвитку медіа-

компетентності аудиторії не порушується, а розділ «історико-теоретичний блок» базуватиметься на підготовленому ґрунті, не перетвориться на набір фактів і прізвищ.

Ми вважаємо, що для педагогів (майбутніх і сучасних) блок історико-теоретичної підготовки в галузі медіаосвіти і медіакритики, безперечно, необхідний, оскільки без знайомства з теорією та історією медіакультури, особливостями сучасної медіаситуації, медіаосвіти, медіакритики рівень медійних знань викладача фактично буде ближчий до рівня учнів. Такий педагог не зможе відповісти на багато питань школярів, не зуміє кваліфіковано скласти медіаосвітню програму тощо. При цьому зовсім не обов'язково, щоб педагог включав всі отримані історико-теоретичні медійні знання в програму, наприклад, шкільного медіафакультативу. Однак такий інформаційний запас, безсумнівно, позитивно вплине на його загальний культурний рівень.

Під час проведення конкретних занять зі студентами в рамках практичного впровадження теоретичної моделі, що синтезує завдання медіаосвіти і медіакритики для ефективного розвитку медіакомпетентності та аналітичного мислення майбутніх педагогів, їх цілеспрямованої підготовки до медіаосвіти школярів, можна скористатися циклом наступних питань/завдань, які стосуються аналізу медіатекстів [1, с. 25–27]:

– У чому ви вбачаєте новизну цього медіатексту?

– У чому полягають головна мета і проблема, яку аналізує автор, які його спонукальні, суб'єктивні мотиви?

– Яке місце посідає ця проблема в інших медійних текстах у конкретний період часу?

– Який характер має ця проблема: локальний, всеросійський або міжнародний?

– Чи відображає, на ваш погляд, назва сенс усього медіатексту?

– Для кого може бути вигідним/невигідним широке розповсюдження цього медіатексту?

– Для якої цільової аудиторії призначений цей медіатекст?

– Яку, на вашу думку, реакцію може викликати цей медіатекст в аудиторії?

– Чи переконує вас аргументація автора медіатексту? Чому? Наведіть конкретні приклади.

– У чому ви погоджуєтесь/не погоджуєтесь з автором медіатексту?

– Чи використані в медіатексті засоби художньої виразності? Якщо так, то які?

– Чи наявні в цьому медіатексті посилання на експертів? Хто ці люди? Наскільки їхня думка є переконливою?

– Якщо це друкований медіатекст, то чи можна в цьому ЗМІ знайти інші точки зору на обговорювану проблему?

– Хто (що) є засновником цього друкованого видання? Яка його тематична спрямованість? Яке місце на інформаційному ринку воно займає? Хто є прямим і непрямим конкурентом у боротьбі за читача?

– Яке загальне співвідношення інформаційних, аналітичних та художньо-публіцистичних жанрів у цьому ЗМІ? Яким чином у ньому висвітлюються соціальні проблеми суспільства? Про що видання повідомляє найбільш часто/рідко/не інформує зовсім? Чи наявні авторські рубрики? Дайте творчу характеристику кожній з них.

– Чи є у цього ЗМІ інтерактивний зв'язок з аудиторією?

– Яким є коло постійних авторів цього друкованого або мережевого ЗМІ?

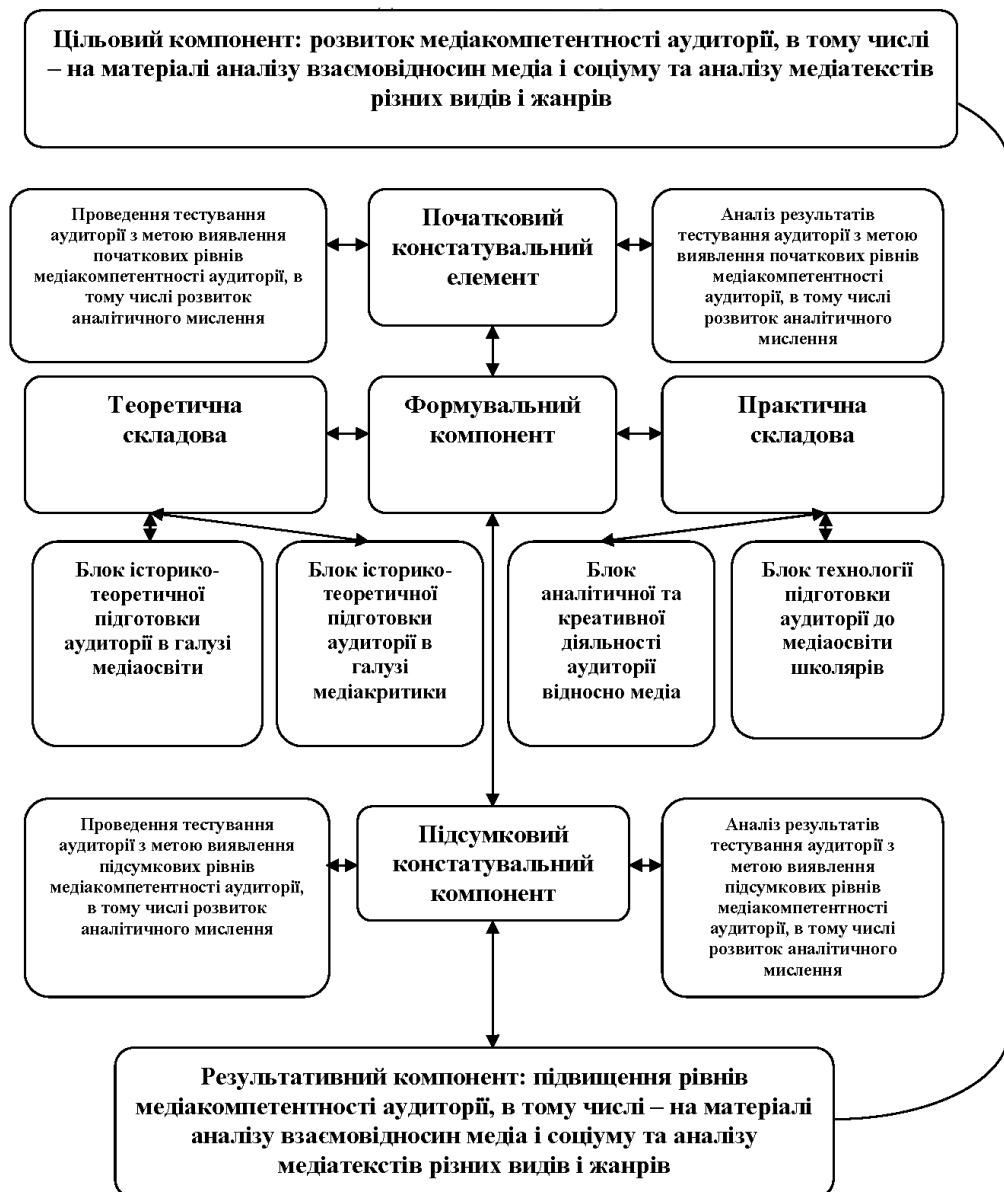
Що ж до творчих, ігрових підходів при проведенні занять у підготовці вчителів і майбутніх педагогів до медіаосвіти учнів, то їхня необхідність, на нашу думку, теж не підлягає сумніву, оскільки у грі відбувається подальший розвиток особистості (розвиток психіки, інтелекту, аналітичного мислення, діловитості, комунікативності тощо), активізація і мобілізація додаткових резервів людських можливостей. Це стосується і дидактичних, рольових і спеціальних педагогічних ігор, пов'язаних із виробленням конкретних умінь, необхідних для викладацької професії.

Таким чином, для підготовки педагогів до медіаосвіти учнів потрібні специфічні напрями, що передбачають вивчення методів і

форм медіаосвіти аудиторії і використання отриманих знань і умінь у сфері медіаосвіти в процесі педагогічної практики.

Для повноцінної реалізації моделі, звичайно, необхідні **показники розвитку ме-**

діакомпетентності аудиторії майбутніх і/або наявних педагогів, показники розвитку професійних знань і умінь, необхідних педагогам для медіаосвітньої діяльності [11, 2007]:



Мал 1. Модель, що синтезує завдання медіаосвіти і медіакритики для ефективного розвитку медіакомпетентності та аналітичного мислення майбутніх педагогів, їх цілеспрямованої підготовки до медіаосвіти школярів

1) **мотиваційний** (мотиви контакту з медійною сферою, медіатекстами: жанрові, тематичні, емоційні, гносеологічні, гедоністичні, психологічні, моральні, інтелектуальні, естетичні, терапевтичні та ін.; мотиви медіаосвітньої діяльності: емоційні, гносеологічні, гедоністичні, моральні, естетичні та ін.; прагнення до вдосконалення своїх знань і умінь у сфері медіаосвіти);

2) **контактний** (частота спілкування/контакту з медійною сферою і медіатекстами);

3) **інформаційний** (знання термінології, теорії та історії медіакультури (в тому числі медіакритики), процесу масової комунікації, медіаосвіти);

4) **оцінний** (вміння інтерпретувати, аналізувати взаємовідносини соціуму і медіа, медіатексти на основі певного рівня медіасприйняття);

5) **практико-операційний, діяльнісний** (вміння створювати й поширювати власні медіатексти; якість медіаосвітньої діяльності в процесі навчальних занять різних типів);

6) **креативний** (наявність творчих здібностей у різних аспектах діяльності – аналітичної, ігрової, художньої, дослідницької тощо, пов'язаної з медіа; рівень творчих здібностей у медіаосвітній діяльності);

7) **методичний / технологічний** (методичні/технологічні вміння у сфері медіаосвіти).

У цілому модель, що синтезує завдання медіаосвіти і медіакритики для ефективного розвитку медіакомпетентності та аналітич-

ного мислення майбутніх педагогів, їх цілеспрямованої підготовки до медіаосвіти школярів, графічно представлена нами на мал. 1.

Висновки. У теоретичній моделі, що синтезує завдання медіаосвіти і медіакритики для ефективного розвитку медіакомпетентності та аналітичного мислення майбутніх педагогів, їх цілеспрямованої підготовки до медіаосвіти школярів, нами представлені наступні компоненти: 1) *початковий констатувальний компонент*: констатація та аналіз рівнів медіакомпетентності (зокрема, розвиток аналітичного мислення) відносно медіа і медіатекстів у певній аудиторії на початковому етапі навчання; 2) *формувальний компонент*: теоретична складова (блоки теоретичної підготовки аудиторії в галузі медіаосвіти і медіакритики), тобто вивчення аудиторією методів і форм медіаосвіти; і практична складова (блок аналітичної та креативної діяльності аудиторії по відношенню до медіа; блок технології підготовки аудиторії до медіаосвіти школярів); 3) *підсумковий констатувальний компонент* (блок проведення тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (в тому числі розвиток аналітичного мислення) аудиторії; блок аналізу результатів тестування аудиторії з метою виявлення підсумкових рівнів медіакомпетентності (зокрема, розвиток аналітичного мислення) аудиторії); 4) *результативний компонент*: підвищення рівнів медіакомпетентності аудиторії, в тому числі – на матеріалі аналізу взаємовідносин медіа і соціуму та аналізу медіатекстів різних видів і жанрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Баканов Р. П.** Масс-медиа глазами газет : практические рекомендации в помощь начинающему медийному критику / Р. П. Баканов. – Казань : Изд-во Казан. гос. ун-та, 2008(а). – 256 с.

2. **Баканов Р. П.** Гражданская медиакритика в информационном пространстве России / Р. П. Баканов // Тонус : научное и учебно-методическое издание факультета журналистики и социологии КФУ. – 2010 (а). – № 18. – С. 9–26.

3. **Баканов Р. П.** Роль телекритики в процессе повышения медиакомпетентности личности (филологический аспект) / Р. П. Баканов // Ученые за-

REFERENCES

1. **Bakanov R. P.** (2008). Media newspapers eyes: Practical advice to help novice media criticism. Kazan : Kazan University Press. – 256 p.

2. **Bakanov R. P.** (2008). TV critic in the national press of 1960-1980: the emergence of direction // Proceedings of the Kazan State University. Humanities Series. 2008. Vol. 150, Book 4. – P. 116–129.

3. **Bakanov R. P.** (2009). TV criticism role in enhancing the personality of media competence (philological aspect) // Proceedings of the Kazan State University. Humanities Series. – 2009. – Vol. 151, Book 5, Part 2. – P. 273–281.

писки Казанского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 151, кн. 5, ч. 2. – С. 273–281.

4. **Баканов Р. П.** Телевизионная критика в отечественной печати 1960-1980 годов: становление направления / Р. П. Баканов // Ученые записки Казанского государственного университета. Серия : Гуманитарные науки. – 2008 (b). – Т. 150, кн. 4. – С. 116–129.

5. **Баканов Р. П.** Телевизионная критика в российских СМИ первого десятилетия XXI века / Баканов Р. П. // Актуальные проблемы коммуникативистики в условиях глобализации информационного пространства. – Челябинск : Изд. центр ЮУрГУ, 2010(b). – С. 9–14.

6. **Дондурей Д.** Фабрика страхов / Д. Дондурей // Отечественные записки. – 2004. – № 4.

7. **Дьяченко В.** Охота к научению – признак силы / В. Дьяченко // Журналист. – 1967. – № 9. – С. 38.

8. **Короченский А. П.** Медиакритика в теории и практике журналистики / А. П. Короченский. – Ростов : Изд-во Ростов. ун-та, 2003. – 284 с.

9. **Муратов С. А.** ТВ – эволюция нетерпимости (история и конфликты этических представлений) / С. А. Муратов. – М. : Логос, 2001.

10. **Усов Ю. Н.** Кинообразование как средство эстетического воспитания и художественного развития школьников : дис. ... д-ра пед. наук / Ю. Н. Усов. – М., 1989. – 362 с.

11. **Федоров А. В.** Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза. / А. В. Федоров. – М., 2007. – 616 с.

12. **Федоров А. В.** Медиаобразование / А. В. Федоров // Большая российская энциклопедия. – М. : Большая российская энциклопедия, 2012. – Т. 17. – С. 480.

13. **Шариков А. В.** Медиаобразование: Мировой и отечественный опыт / А. В. Шариков. – М. : АПН СССР, 1991. – 66 с.

14. **Шариков А. В.** Телевидение между рейтингом и нравственностью / А. В. Шариков // Российское телевидение: между спросом и предложением : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. Г. Качкаевой, И. В. Кирья. – М. : Элиткомстар, 2007. – С. 301–317.

4. **Bakanov R. P.** (2010a). Civilian media criticism in the information space of Russia // *Tone. Scientific and educational publications of the Faculty of Journalism and Sociology of Kazan University.* – N 18. – P. 9–26.

5. **Bakanov R. P.** (2010b). TV critic in the Russian media first decade of XXI century // *Actual problems of Communication in the context of globalization of information space.* Chelyabinsk: Publishing Center of Chelyabinsk University, 2010. – P. 9–14.

6. **Dondurei D.** (2004). *Fear Factory // Notes of the Fatherland.* – 2004. – № 4.

7. **Dyachenko V.** (1967). *Hunting learning disability – a sign of strength // Journalist.* – 1967. – № 9. – P. 38.

8. **Korochensky A. P.** (2003). *Media criticism in the theory and practice of journalism.* – Rostov : Rostov University Press, 2003. – 284 p.

9. **Muratov S. A.** (2001). *TV – The evolution of intolerance (history and ethical conflicts representations).* – Moscow. – Logos. – 2001.

10. **Usov Y. N.** (1989). *Film education as a means of aesthetic education and artistic development of the pupils.* Ph.D. dis. – Moscow, 1989. – 362 p.

11. **Fedorov A. V.** (2007). *Development of media competence and critical thinking of students of pedagogical high school.* – Moscow, 2007. – 616 p.

12. **Fedorov A. V.** (2012). *Media Education // Big Russian Encyclopedia.* Vol. 17. – Moscow : Big Russian Encyclopedia, 2012. – P. 480.

13. **Sharikov A. V.** (1991). *Media Education: World and Russian experience.* – Moscow : Academy of Pedagogical Sciences, 1991. – 66 p.

14. **Sharikov A. V.** (2007). *Between TV ratings and morality // Russian TV: between supply and demand: in 2 vol.* Vol. 1. – Moscow : Elitecomstar, 2007. – P. 301–317.

15. **Fedorov A.** (2003). *Media Education and Media Literacy: Experts' Opinions.* In: MENTOR. A Media Education Curriculum for Teachers in the Mediterranean. – Paris : UNESCO.

16. **Masterman L.** (1985). *Teaching the Media.* – London : Comedia Publishing Group. – 341 p.

17. *Recommendations Addressed to the United Nations Educational Scientific and Cultural Organization UNESCO.* In: *Education for the Media and the Digital Age.* – Vienna : UNESCO, 1999. – P. 273–274.



Людмила ШЕЛЮК

кандидат педагогічних наук,
доцент (м. Рівне)

УДК 37.014.5:316.32

СВІТОВИЙ ДОСВІД ДЕМОКРАТИЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

© Шелюк Л., 2014

Ключові слова: освіта, демократизація освіти, освітня політика, освітні послуги.



У сучасному глобалізованому світі актуальною проблемою є поєднання вітчизняного і зарубіжного досвіду у сфері освіти. Це насамперед стосується демократизації освітньої політики держави щодо навчання і виховання сучасної молоді. Завдання такої демократизації – зробити освіту головною ланкою поступального розвитку суспільства. В умовах глобального реструктурування світової системи реалізація цього завдання можлива на засадах партнерства з комерційними структурами. Як наслідок, між навчальними закладами пануватиме конкуренція, яка сприятиме підвищенню якості освітніх послуг.

рояв у практиці навчально-виховного процесу механізмів, які перетворюють систему освіти в знаряддя соціального управління, частково розкривається в змісті суспільних функцій освіти. Так, здавалося б, зовні нейтральні навчально-виховні явища (процес викладання, стандарти освіти, оцінювання знань, відносини між вчителем і учнем, школою і батьками тощо) є втіленням волі та економічного інтересу панівної системи соціуму, її норм, цінностей і цілей, які реалізуються за допомогою системи освіти і виховання. Це не означає, проте, що соціальна система, її сфера управління і влади покладаються тільки на стихійне самоздійснення її інтересів безпосереднім функціонуванням системи освіти і виховання. Вона прагне і прямо контролювати, спрямовувати і управляти навчально-виховним процесом [1, с. 251].

Особливий інтерес викликає процес трансформації соціальних функцій освіти і висунутих зарубіжною (зокрема, західною) наукою – педагогікою, філософією, концепціями менеджменту – цілей навчання і виховання в нових суспільно-історичних умовах. Звичайно, цілі, які містяться в педагогічних

теоріях, і цілі, що висувуються інструктивними офіційними матеріалами, не повністю збігаються. Тому їх аналіз тим більше необхідний. Адже абсолютної постійності цілей, засобів, оцінок тощо за такий тривалий період бути не могло, але зміни в них також мають достатню інформативність, бо відображають процеси, які відбуваються в суспільстві. У результаті дослідження виявляється, що у міру розвитку індустріального капіталізму структура освіти, характер управління нею, зміст навчальних програм усебічно пристосовуються до суспільного виробництва й активної співучасті школи в ідеологічній обробці підростаючих поколінь.

Значні зміни в структурі західної школи відбулися після Другої світової війни. У всіх великих індустріальних країнах спостерігається зростання доступності освіти. Основна причина такого стрибка – науково-технічна революція зі всіма її соціальними наслідками для індустріального суспільства: розоренням середньої і дрібної буржуазії, для якої диплом став єдиним засобом збереження або підвищення соціального статусу; бюрократизацією суспільства і встановленням системи дипломованого кар’єризму; «обуржуазнюванням» деяких соціальних груп шляхом орієнтації їх на товарно-ринкові цінності; знеособленням суспільних відносин і прагненням подолати його шляхом «поліпшення розуміння» і, нарешті, перетворенням освіти на економічний чинник і основний засіб формування робочої сили: «Не повинно бути жодного підлітка, з якого б середовища він не походив, який не зміг би потрапити в ліцей та університет, якщо йому дозволяють його інтелектуальні здібності» [2, с. 392]. Активно здійснюється «раціоналізація» структури навчальних закладів і навчальних програм за критеріями індустріально-ринкової (капіталізованої) рентабельності: до 40% часу відводиться на філософію (*ідеологічна індоктринація*) і природничі науки (формування робочої сили) проти 24 % на літературу [2, с. 393].

Проте діє й інша тенденція – розширення сфери послуг і виникнення водночас ці-

лої групи «комунікативних» або «проміжних» професій, які не вимагають ніякої спеціальної підготовки, окрім загальної ерудиції, кмітливості, здібності до спілкування, що орієнтує школу на формування «загальної культури». Виражаючи цю тенденцію, офіційні матеріали заповнюються закликами до створення умов для отримання «загальної культури»: «Ті, хто ввіряє себе класичній освіті, надають першорядне значення її виховній цінності, сформованій нею загальній культурі, прищепленим духом обізнаності» [4, с. 12]. Доречно водночас зазначити, що думка, нібито один з найістотніших недоліків західної школи полягає у надмірній спеціалізації освіти, є слушною у тому випадку, коли школа включена у систему підготовки робочої сили і технічних фахівців, тобто коли система освіти використовується для більшості членів суспільства. А основною «справою освіти» навпаки, таким чином, стає «підготовка до усього»: вона повинна надати нібито усе необхідне для майбутніх успіхів, і тому прихильники ідеології реформ вимагають «єдиної» школи, тобто **рівного для усіх громадян права на інтелектуальне і культурне спадкоємство соціуму**. Втілюється ця ідея під гаслами перетворення освіти на засіб соціальної солідарності і класового миру: «Нехай наші ліцеї формують молодь з єдиними поглядами, охоплену одним духом, підготовлену одними вчителями і єдиними методами і засобами... Це не тільки педагогічна, але й соціальна реформа» [5, с. 189]. Водночас існує й установка на *індивідуалізацію навчання* – це демократично видозмінена форма виразу попередньої орієнтації на формування ознак «аристократичності». Саме з цієї причини в офіційних настановах переважають заклики: «відчувати красу», «формувати і прищеплювати смак», виховувати «здібність до тоншого сприйняття світу», вдосконалювати «гмнастику духу», виховувати «здатність судження», «дух ініціативи», «доступ до загальних ідей» і тощо. Відповідно подальша реконструкція практичного педагогічного процесу проходить в таких напрямках:

продовжується диференціація структури, створюються можливості гнучкішого маневрування в заплутаних «коридорах освіти». Посилюється відбіркова функція дошкільного виховання і початкової освіти.

Особливо підкреслюється, що якщо клас / група складається з учнів, дух яких уже пройнятий сімейним вихованням, навіть виконання лабораторних робіт з природознавства мусить показати «витонченість сприйняття і чутливості» [3, с. 376], «здатність абстрагування і самовираження» – якості, сформовані ґрунтовним культурним середовищем і сімейним вихованням.

Загальною закономірністю індустріального товарно-ринкового суспільства є інтенсивна капіталізація тих сфер суспільного життя або форм людської діяльності, які забезпечують актуальний прибуток. З цього погляду зростання капіталовкладень в освіту вельми показове. Воно свідчить про реально зростаючий вплив освіти на суспільне виробництво, тобто про перетворення її на економічний чинник. Попередні періоди радикальних перетворень усе сильніше дають про себе знати у сфері освіти та підготовки фахівців. Основний ринок праці гнучкий і нестійкий, що призводить до більшого попиту на позитивний / неперервний доступ до освіти, оскільки люди змушені перенавчатися і перекваліфіковуватися, щоб знайти роботу або просуватися по кар'єрних щаблях. Тут не тільки бажання людей підвищити свої шанси в конкурентному середовищі, а й «рука» урядів, які прагнуть згладити несприятливі наслідки створення системи «*гнучкої робочої сили*», щоб забезпечити політичну стабільність і залучити внутрішні інвестиції, компенсуючи витрати приватного сектору на освіту. Попит посилюється з огляду на недовговічність навичок, що видно з прискорених темпів розвитку технологій.

Зміни в попиті на послуги освіти не тільки стосуються окремих моментів доступу до освіти протягом життя людини (споживача), а й покликані зробити більш гнучкою пропозицію у сфері освіти в кожен з цих моментів. Отже, більш популярною стає мо-

дель «*оперативної поставки*», яка вперше була випробувана в японській автомобільній промисловості. Це означає, що споживач може отримувати освітні програми (часто короткострокові) у тому вигляді і в той час, коли в цьому виникне необхідність. Збільшення гнучкості пропозиції на ринку освітніх послуг вимагає шукати нові засоби для постачання цих послуг. Це призводить до більш частого використання і застосування високотехнологічних засобів, таких як Інтернет та супутникове телебачення, тому що користувачі сподіваються, що з їхньою допомогою вони зможуть упоратися з гнучкістю пропозиції і попиту, не вдаючись у зайві витрати. Що саме по собі породжує ще більший попит на освіту, яка розповсюджується за допомогою високих технологій.

Проект із заснованого на знаннях реструктурування можна вважати останньою тенденцією в глобальній суспільній та економічній перебудові. Її провокує нескінченна боротьба за конкурентоспроможність, засоби якої – експлуатація новітніх технологій виробництва, розширення виробництва або спроба зайняти певну нішу на ринку. В освіті в цьому реструктуруванні є два основні аспекти. Перший з них пов'язаний з вирішенням проблем гнучкості ринку праці. В основному освіта повинна підвищити продуктивність праці в конкретній державі або регіональному блоці. При гнучкій та динамічній економіці це завдання ускладнюється подвійно, тому що механізми, покликані підвищити продуктивність, можуть постійно переміщуватися і змінюватися. По-друге, освіта при такому реструктуруванні є, в принципі, одним із секторів промисловості, які підлягають комерціалізації, тобто теж має спрямовуватися на отримання прибутку.

Основний засіб зробити освіту головною в підвищенні продуктивності праці на нинішній стадії заснованого на знаннях глобального реструктурування світової системи – це партнерство з комерційними структурами.

Необхідність чітко реагувати на вимоги ринку праці і засноване на знаннях реструктурування – дві проблеми, актуаль-

ні для багатьох країн світу. Більшість розвинених країн, і навіть деякі з тих, де тільки розвивається ринкова економіка, у вирішенні обох завдань бачать можливість досягти максимальної конкурентоспроможності на міжнародному ринку. У результаті багато хто сприймає **освіту як комерційно вигідний сектор економіки**, здатний приносити 2 трильйони доларів на рік. Розміри цього ринку означають, що приватний сектор кровно зацікавлений в експлуатації освіти. Для цих цілей у Канаді був організований щорічний міжнародний форум фірм та інвесторів, які бажають розробляти цей ринок. У центрі уваги світового ринку освіти знаходяться комерційні угоди – купівля і продаж продукції, прав, послуг та систем, а також пошук партнерів, інституційних моделей та експертиз, які найкращим чином відповідали б конкретним потребам.

Необхідність надати пропозиції велику гнучкість призвела до пошуку нових технологій для поширення освіти. В останні роки можна було спостерігати зростання популярності *інтернет-університетів* і розповсюдження продукції освіти за допомогою електронних засобів, таких як Інтернет і супутникове телебачення. Ці засоби вписуються в концепцію *«оперативності»*, дозволяючи забезпечити «оперативну поставку» продукту, і на сьогодні становлять великий інтерес для урядів, університетів та ділових структур. Рівень складності таких засобів широко варіюється. Спрощені варіанти, на зразок тих, які вже використовуються університетом Фенікса, штат Арізона, удаються до електронної пошти для розсилки лекцій та конспектів і застосовують інтернет-технологію чатів для організації онлайн-семінарів. Більш складні моделі використовують інтерактивні інтерфейси в мережі, і можна припустити, що наступна хвиля цифрового телебачення теж буде інтерактивною. Як один з прикладів такого ускладненого виду комунікації можна назвати провайдер, створений двома випускниками Кембриджа з метою навчання за допомогою електронних засобів. «Боксмайд» (Boxmind) надає доступ

до онлайн-лекцій, які читають всесвітньо визнані вчені, до наукових джерел, діючи при цьому в режимі «оперативної поставки». Інтерфейс Боксмайнда ділить екран на чотири різні вікна. В одному йде відеоролик з лекцією, в іншому – змінюються зображення, які її ілюструють. Двоє інших вікон подають текст і посилання на закладки в лекції. Є ще список гіперпосилань на процитовані в лекції документи і багато пов'язаних з ними джерел, які можна знайти в мережі. До них можна перейти відразу, зупинивши лекцію. Боксмайд – це не інтернет-університет як такий, але все ж він створений для того, щоб допомагати освітнім установам і корпораціям використовувати на повну силу електронні засоби поширення навчального матеріалу. Звичайно, формат Боксмайд дає уявлення про те, як може працювати складна платформа інтернет-університету.

Зацікавленість ринків дистанційної освіти, що розвиваються у подібних проектах, підтверджується створеними програмами на китайській – у 2003 р. і на іспанській (для Латинської Америки) – у 2006 р. мовах. Компанія Томсонс – парасолькова корпорація для безлічі відгалужень організації в різних регіонах світу, що дозволяє їм під приводом внутрішньоорганізаційної торгівлі концентрувати прибуток у регіонах з низьким оподаткуванням і обходити регламентацію з торгівлі і якості. У компанії є підприємства, які займаються супутниковим телебаченням, і їх основна освітня філія Thomson Learning на сьогодні поставляє освітні програми корпоративним клієнтам.

У глобальному вимірі існують різні підходи до того, щоб налагодити гнучку систему дистанційного навчання через Інтернет, особливо в Англії. У Сполучених Штатах досяг значного успіху у цьому починанні університет Фенікса, який пропонує отримання дипломів онлайн. На сьогодні в цьому університеті навчається 15 000 студентів, і всі лекції та семінари проходять у мережі, електронною поштою або в чатовому режимі.

Основні дослідницькі інституції Америки, такі як університети Берклі, Мічиганський, Колумбійський тощо, пов'язані з провідними постачальниками знань у приватному секторі, наприклад Time Warner, Disney Corporation, Microsoft, Cisco та ін. Вони вступають у партнерські відносини, метою яких є розвиток стратегій та підтримки, необхідних для наступу на світовий ринок вищої освіти у XXI ст. Інші спільні підприємства – це Пірсонс, що володіє Financial Times Group і пропонує програми інтернет-навчання в асоціації з різними ВНЗ, які включають університет Херіот-Ватт в Единбурзі. Відкритий університет Великобританії об'єднується з американською компанією UNEX, яка організовує інтернет-університет під ім'ям Cardean, матеріали для якого надходять з різних вишів з усього світу, включаючи Лондонську школу економіки. *Корпоративних університетів* у США теж значна кількість: 1600 вже існують, а в Австралії є ряд інститутів, таких як Western Governors University і Motorola University, які пропонують повноцінне дистанційне навчання онлайн. Є ще Корейський віртуальний університет з кількома мережевими інститутами. У країнах «третього світу» Світовий банк і ЮНЕСКО спонсорують Африканський віртуальний університет, який об'єднує 22 африканські інституції і викладачів відомих вишів Північної Америки, Африки і Європи за допомогою передач по супутниковому ТБ і відеозаписів на касетах.

Основний висновок, який випливає з вищесказаного, – це вимушена конкуренція ВНЗ один з одним на все розширюваній міжнародній арені освітніх послуг. Розвиток гнучкого дистанційного навчання з використанням електронних технологій у контексті лібералізації з подачі Генеральної угоди з торгівлі послугами призведе до підризу територіальної та місцевої бази вишів. Провідні університети зможуть боротися за студентів у будь-якому куточку світу. Можливо, виникне тенденція до організації місцевих філій університетів, які вод-

ночас будуть мати зв'язки по усьому світу, як, наприклад, уже діючий університет Фенікса. Однак, беручи до уваги витрати на забезпечення цих зв'язків, існує велика вірогідність створення стратегічних альянсів між університетами, що дозволить їм витримувати конкурентну боротьбу на світовому ринку. У результаті можливе різке збільшення ресурсів для ВНЗ і зниження витрат шляхом раціоналізації, тому що всередині таких альянсів буде поступово відпадати необхідність для кожного окремого вишу дублювати весь спектр послуг. Таким чином, альянси зможуть скористатися перевагою репутації одного з ВНЗ, що входить в альянс, у конкретній галузі знання і зосередити спільні зусилля на його просуванні. Тоді інші члени альянсу стануть просто філіями цього вишу, пропонуючи лише частину послуг, наприклад, семінари або наукову підтримку.

Курс навчання буде розроблятися в одному з вишів альянсу, а лекції будуть читатися по інтернету або цифровому ТБ, причому їх викладання будуть прагнути (і прагнуть) володарів «імен» у цій сфері. Такі альянси, можливо, об'єднуються зі стійкими і розвиненими комерційними структурами, які мають досвід і хист у постачанні освітнього продукту та володіють необхідним інтерфейсом, тобто з великими компаніями у сфері комунікаційних технологій.

Раціоналізація як результат формування стратегічних альянсів може призвести до кількісного і якісного скорочення посад, оскільки викладачів, професорів, не зайнятих у провідних ВНЗ, можна буде наймати на тимчасовій основі і в якості асистентів. Це потягне за собою подальші наслідки для асистентів та лаборантів, тому що раціоналізація зведе нанівець попит на їхні послуги. Те, що попит набуде більш короткострокового характеру, викличе велику гнучкість і посилить ієрархізацію робочої сили в академічній сфері. Почнеться зростання числа короткострокових контрактів та контрактів з фіксованим терміном, а також збільшення числа контрактів, які передбачають консультативну роботу. На тлі

розширення Євросоюзу це може означати, що англомовні вчені з менш розвинених європейських країн зможуть безпосередньо конкурувати з вченими країн ЄС, тим самим здійснюючи понижуючий вплив на зарплату. Розвиток телекомунікацій може також призвести до того, що, як у випадку з освітнім компонентом університету Фенікса, викладачів можна буде наймати з усього світу, щоб вони могли працювати в комп'ютерній мережі. Це також сприятиме зростанню глобальної конкуренції на ринку праці з уже знайомими нам наслідками в тому, що стосується вакансій, зарплати, термінів та умов найму.

Не кожному ВНЗ вдасться витримати конкуренцію на цьому ринку. Виникне якась ієрархія вишів, поділ їх на ті, які зможуть забезпечити вихід на світовий ринок, і на менш амбітні і гірш укомплектовані. Така ієрархія призведе до появи відокремленого *транснаціонального класу менеджерів глобальної економіки*, і за останні 30 років тенденції до цього вже відзначалися в багатьох дослідженнях. Це буде дещо нагадувати ситуацію розколу між постачальниками вищої освіти з вищими різного рівня, які працюють на різні рівні інтегрованого, але все ж значною мірою розширеного світового ринку робочої сили. А це, у свою чергу, означає диференціацію плати за навчання, яку будуть стягувати ВНЗ, працюючи на різні рів-

ні певного ринку. Працівники сектору вищої освіти теж відчують на собі вплив структурного розширення ВНЗ.

Вплив зростаючого попиту на позитивний доступ до освіти для перепідготовки, особливо з боку комерційних структур, означає, що структура забезпечення вищої освіти зазнає радикальних змін. Поступово будуть усе більше і більше змушувати ВНЗ за допомогою фінансового «батога» складати програми так, щоб вони відповідали потребам ринку. Вищим навчальним закладам доведеться, замість надання розрахованої на певний (декількарічний) термін послуги на початку кар'єри, перейти на постачання все більш комерційно орієнтованих короткострокових курсів у різні моменти кар'єрного зростання своїх «споживачів». Також ВНЗ, можливо, доведеться змагатися за контракти з великими корпораціями і роботодавцями. Постійно мінливий характер ринку означає, що ВНЗ будуть змушені давати «гарантію» або якимось чином обмежувати в часі надані ними послуги з професійної підготовки, і така практика вже є в університеті Південної Флориди. Це означає, що якщо від студента будуть потрібні протягом певного гарантійного періоду після закінчення навчання якісь знання, які йому не надали в період навчання, то він зможе пройти перекваліфікацію безкоштовно.

REFERENCES

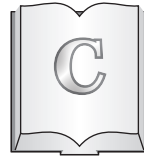
1. **Byram M.** Students, staff and academic mobility in higher education / Byram M. and Dervin F. (eds.). – Newcastle-upon-Tyne : Cambridge Scholars Publishing, 2008. – 320 p.
2. **Debes M.** Traite des sciences pedagogiques / M. Debes, G. Miaret. – Paris : PUF, 1984. – Т. 6 : Aspects Sociaux de l'education. – 438 p.
3. **Dewey J.** Democratie et l'education / J. Dewey. – Paris : Marabout, 2005. – 212 p.
4. **Liessmann K. P.** Theorie der Unbildung / R. P. Liessmann // Die Irrt mer der Wissensgesellschaft. – Wien : Paul Zsolnay, 2010. – 176 s.
5. **Snyders G.** Ecole, classe et lutte de classe / G. Snyders. – Paris : PUF, 1996. – 378 p.



Мирослав БАК

кандидат педагогічних наук,
здобувач НПУ імені М. П. Драгоманова

© Бак М., 2014



вітова організація торгівлі (СОТ) останніми роками прощтовхує лібералізацію торгових послуг, серед яких цінним компонентом є ринок освітніх послуг, вартість

якого, за різними оцінками, сягає від 40 до 50 млрд доларів США (не набагато менше, ніж ринок фінансових послуг).

Супротивники лібералізації стверджують, що вища освіта не може й не повинна бути об'єктом торгових угод, пристосованих до комерційних товарів та інших послуг глобальної економіки. Крім того, угоди СОТ гарантуватимуть іноземним постачальникам послуг ті самі права, що й внутрішнім постачальникам у рамках будь-якої національної системи освіти, що підірватиме можливості національних урядів здійснювати регуляторну політику у своїх країнах [1; 2]. Проте практика свідчить, що так само, як корпорації не чекали проходження через СОТ усіх необхідних бюрократичних процедур, щоб перенести свої фінансові операції на території інших країн, так і університети провідних англосовітських держав, попри відсутність будь-яких міжнародних угод, уже почали використовувати свої бренди та надавати послуги за кордоном. Прогнозоване не-

Ключові слова: людина, робота, освіта, культура, відповідальність, ринкова економіка, освітні послуги, вища освіта, університет.

Сьогодні навіть провідні університети світу дедалі більше потрапляють під вплив жорсткої конкуренції в умовах ринку. Тому їх інституційне життя визначається радше швидкістю змін, аніж дотриманням звичаїв і традицій. Про це свідчить насамперед той загальний поспіх, з яким останніми роками університетами запроваджуються закордонні програми та організуються філії. Але навіть об'єднання найстаріших університетів північного сходу США, зокрема, Гарварду, Єлю, Принстону, Колумбії, Корнелу тощо, не дає підстав стверджувати, що воно здобуло статус глобального на зразок глобальних корпорацій. Водночас такі об'єднання вносять істотні зміни у вартість ресурсів для забезпечення університетської освіти в умовах розвитку глобальної економіки.

ймовірно зростання кількості студентів на міжнародному рівні, разом із розширенням технологічних можливостей та консолідуючою функцією англійської мови як *lingua franca*, перетворює сферу офшорної освіти на стабільну й невичерпну золоту жилу для інвесторів.

Як і з будь-якими іншими видами товарів або послуг, що можуть легко долати кордони, у цій царині було чимало заламувань рук з приводу потенційного браку гарантій якості. Критики стверджували, що гідна освіта, без сумніву, перебуватиме під загрозою, якщо глобальний освітній ринок буде нерегульованим. Набагато рідше в цих дискусіях порушувалося питання про вплив на умови праці викладачів чи про етичність та бажану ідентичність установ. А як глобалізація впливає на безпеку та цілісність засобів до існування, які тісно пов'язані з ліберальними освітніми ідеалами на кшталт меритократичного доступу, передачі знань «обличчям до обличчя» (*face-to-face*) і безкорисливим прагненням до знань? Чи ці ідеали цілковито вимруть у підприємницькій гонитві за часткою на глобальному ринку освітніх прибутків, чи виживуть лише в тісному ринковому закутку як елітарний заповідник для тих, хто має змогу платити за таку рукотворну увагу?

Не відчуваючи жодного сорому, коли мова йде про підприємницьку поведінку, Нью-Йоркський університет наполегливо шукає визнання у ролі глобального гравця. Упродовж 1990-х рр. він зарекомендував себе як національний лідер з «висилання» американських студентів за кордон. На цей час 25% велетенського студентського складу (багато хто з цих студентів називає свою *alma mater* «Global U») навчається за однією з восьми програм навчання за кордоном – у Лондоні, Парижі, Мадриді, Берліні, Празі, Флоренції, Шанхаї та Аккрі. Адміністрації доручено до 2011 р. збільшити цю кількість до 50%, запровадивши нові програми в Буенос-Айресі та Тель-Авіві, а ще одна, найімовірніше, відновить свою діяльність у Мехіко. Професорський склад Нью-Йоркського університету ритуально опла-

кує якість пропозиції на багатьох закордонних «острівкових» навчальних програмах або бідкається, що студенти проводять час за кордоном у освітньо-туристичній бульбашці, дбайливо захищеній від будь-яких контактів із місцевою, неамериканською культурою та середовищем.

Набагато менше обговорюється фінансове обґрунтування цих та інших закордонних операцій Нью-Йоркського університету та загальна логіка швидкого розширення наявної глобальної університетської мережі протягом останніх років. Частково ці аспекти відкидаються через брак фінансової прозорості у приватних університетах та редуковані функції деканатів з навчальної роботи. Але щоб підійти до теми адекватно, слід ознайомитись із тим, як і чому американські, британські та австралійські університети перетворюються на глобальні. Це спроба окреслити основні виміри цього загального руху, схарактеризувати Нью-Йоркський університет у секторі, який, попри жваве зростання, не є навіть добре задокументованим, уже не кажучи про спроби глибшого його розуміння.

У якийсь момент під час страйку аспірантів у Нью-Йоркському університеті (головний кампус якого розташовується в районі Грінвіч-Віллідж) адміністрація закладу звернулася до представників Об'єднаних Арабських Еміратів із пропозицією створити кампус в Абу-Дабі. Університетське містечко побудують з нуля за кошти уряду ОАЕ та пожертви в розмірі 100 мільйонів доларів (за деякими оцінками), і воно перейде до Нью-Йоркського університету після підписання угоди. Наукові ступені будуть включати повний спектр «вільних наук» і будуть надаватися переважно громадянам ОАЕ. Для університетів із престижними назвами подібні пропозиції від урядів країн, що розвиваються, стають уже звичними. Оскільки джерело таких пропозицій не має сумнівної репутації, перспектива придбання заморських територій за мінімальних фінансових та адміністративних витрат вітається як безцінна «можливість» для отримання прибутку.

Емірати та сусідній Катар є особливо успішними у справі приваблення закордонних університетів подібними щедрими пропозиціями й беруть участь у запеклих торгах, метою яких є перевершити одне одного, щоб додати до власного культурного капіталу якомога більше корпоративних брендів. Ще до того, як Нью-Йоркському університету було запропоновано створити кампус, музеї Лувр та Гуггенхайм, а також Сорбонна вже зблизились із представниками уряду в Абу-Дабі.

У місті Дубаї, наприклад, існує цілий комплекс «Knowledge Village» з офшорними кампусами пакистанських, російських, канадських та індійських університетів, на додачу до американських, британських та австралійських. У Катарі в місті Доха побудували «Місто освіти» площею в 2500 акрів, де розташувалися відділення кількох топових університетів США (Карнегі Меллон, Корнел, Джорджтаун тощо). Усі витрати взяв на себе фонд, що належить королівській родині Катару.

Студенти на Близькому Сході мають усі підстави вважати, що їм будуть не особливо раді в Сполучених Штатах після подій 11 вересня, тоді як філософський світогляд, побудований на «війні з терором», забезпечив адміністраторів додатковим набором аргументів на виправдання своєї присутності в Близькосхідному регіоні. Багато хто з викладачів був, безперечно, переконаний аргументами у стилі Томаса Фрідмана (Томас Фрідман – відомий прибічник та популяризатор ідей економічної, політичної та культурної глобалізації), згідно з якими для студентів на Близькому Сході більше годиться західна гуманітарна освіта, ніж навчальні програми уславлених медресе. Однак усі, хто має хоча б найменше уявлення про стан справ у регіоні, чудово усвідомлюють, що згадані країни є квазіфеодальними монархіями, що безжально придушують будь-які прояви екстремістського ісламізму, нарівні з іншими системами вірувань, і через це в жодній мірі не несуть відповідальності за розквіт терору на Близькому Сході і за його межами.

Таким чином, дискусія відбувається за тим самим сценарієм, що й у випадку Нью-Йоркського університету: чи справді краще зробити спробу вплинути на політичний клімат у неліберальних суспільствах, сприяючи розвитку університетських зон свободи слова, чи прагнення вплинути на студентську еліту в таких суспільствах є наївним, а в гіршому разі навіть колоніальним інстинктом? Незважаючи на будь-яку університетську політику зарубіжних місій, не так просто знайти різницю між деякими з нових офшорних наукових центрів та промисловими зонами вільної торгівлі, у яких іноземні корпорації отримують гостинну зустріч із щедрим набором податкових пільг, митних привілеїв і дешевої, майже безкоштовної, землі. У багатьох місцях західні університети справді будують свої філіали в зонах вільної торгівлі.

У Дубаї зарубіжні університети переважно навчають рекрутів розумової праці в інших комплексах, що належать до Вільної зони – у так званих «Інтернет-сіті», «Медіа-сіті», «Студіо-сіті», «Дубаї-Тех» та в «Аутсорсинг-зоні». У Катарі коледжі мають ті самі пільги, що й глобальні високотехнологічні компанії, які користуються перевагами звільнених від податків та мита капіталовкладень у рамках закону про зони вільної торгівлі. Деякі з найбільших місць вільної торгівлі в Китаї почали залучати імениті коледжі з метою скорочення дефіциту кваліфікованої робочої сили, що обмежує закордонний потік робочих місць і технологій. Ліверпульський університет, перший освітній заклад, що заснував дочірній кампус у Промисловому парку Сучжоу (який отримує більше прямих іноземних інвестицій, ніж будь-яка інша територія в Китаї), пропонував посади початкового рівня із зарплатами від \$ 750 у місяць.

Улітку 2006 р. адміністрацію Нью-Йоркського університету гостро розкритикували за хронічну нестачу консультацій із викладачами в процесі прийняття рішень, а події, пов'язані зі страйком аспірантів, лише підлили масла у вогонь. У результаті керівники закладу відчули потре-

бу поширити проект, розроблений в Абу-Дабі, серед членів Ради сенату викладачів (Faculty Senate Council). (За рік перед тим рішення про створення спільного підприємства з Американським університетом у Парижі, у новому місці на острові Сегвін (Seguine), приймалося майже без консультацій із викладацьким складом). Але й цього разу президент Джон Секстон заборонив представникам факультету обговорювати пропозицію за межами Ради і, зокрема, розголошувати місцезнаходження майбутнього філіалу. Президент Секстон, хоча й установив режим квазіцензури серед викладачів, сам узяв на себе сміливість публічно обговорювати пропозицію під час презентацій на різноманітних конференціях. Тим часом для консультацій із цього стратегічного рішення він створив комітет дочірнього кампусу під керівництвом свого друга, спеціаліста з питань банкрутства, Тома Джексона, який перед цим протягом одинадцяти років був президентом Рочестерського університету й не мав прямого стосунку до справи. Проректор і Рада сенату викладачів створили власні комітети і відправили в Абу-Дабі делегацію з викладачів та вищих адміністраторів для дослідження й узгодження подальших деталей пропозиції.

Від самого початку вплив викладацького складу на проект Абу-Дабі був дуже обмеженим, і, враховуючи попередній досвід непрозорої діяльності адміністрації, мало хто очікував, що коло залучених до консультацій осіб суттєво розшириться з плином часу. Деяким фахівцям, що мали тісні зв'язки з адміністрацією, запропонували високі посади в комітеті дочірнього кампусу, але вони дистанціювалися від справи одразу після того, як отримали більш докладну інформацію про місце будівництва. Ті експерти та інші викладачі, які, зрештою, прийняли запрошення (деяким представникам викладацького складу дозволили відвідати місце будівництва), зосередили свій скептицизм з приводу проекту на обмеженнях академічної свободи, що можуть бути встановлені країною-реципієнтом. Чи дозволять показувати зображення оголено-

го тіла на заняттях з історії мистецтва? Чи дозволять студентам – представникам сексуальних меншин організуватися за інтересами? А що як студенти почнуть підтримувати радикальні прояви ісламізму? Порушувалися також проблеми опортунізму проекту та потенційного складу студентів у країні, де величезний клас (до 80% працездатного населення) низькооплачуваних найманих робітників-мігрантів обслуговує потреби крихітної міської еліти. Не існувало жодних правових підстав вважати, що королівському спонсору можна цілком довіряти і що він дотримуватиметься угоди у всіх деталях; зрештою, не було також і гарантій того, що підприємство не перетвориться на величезну грошову яму.

На перший погляд проект Абу-Дабі поставив Нью-Йоркський університет на порозі рішення, яке інші коледжі вже зробили: чи надавати наукові ступені за кордоном місцевим громадянам? Чи аргументи на користь цього кроку повинні розглядатися у світлі досвіду інших коледжів, і як таке рішення вплине на характер і ресурсну карту установи? Відкрите обговорення цього питання могло посприяти виправленню нездорового стану системи управління викладацьким складом. Це могло б також змусити адміністрацію забезпечити певний рівень прозорості у прийнятті політичних рішень. Але Нью-Йоркський університет фактично вже давно переступив цей поріг, а в ширшому світі вищої освіти межа між наданням освітніх послуг на домашньому та закордонному ринку стала вже геть розмитою – подібно до розмиття межі поміж приватним і публічним чи некомерційним і комерційним.

Це розрізнення значить іще менше, якщо поглянути на нього з точки зору того, як слід визначати експортну складову торгівлі освітніми послугами. СОТ, наприклад, визначає чотири категорії, що охоплюються цим поняттям. Режим 1 включає експорт за кордон послуг, що не передбачають безпосереднього контакту зі студентом – наприклад, дистанційне навчання. Режим 2, споживання за кордоном, переважно охоплює

студентів, що навчаються за межами своєї країни. Режим 3 – комерційна присутність чи, по суті, прямі іноземні інвестиції у вигляді дочірніх відгалужень від освітніх установ. І, нарешті, режим 4 – це переміщення фізичних осіб; прикладом чого можуть бути професори, що викладають за кордоном.

На сьогодні та в найближчій перспективі зростання відбувається переважно в режимі 1 та режимі 3, і, найвірогідніше, це пов'язано з відчутним спадом зростання в режимі 2. Статистики виправдовують своє ремесло (trade), а також базові принципи вільної торгівлі, показуючи, як ці сценарії зростання і скорочення пов'язані між собою. У відповідь, за загальним фінансовим принципом, організації намагаються збалансувати свої бюджети, просуваючи розширення в одній сфері, щоб компенсувати втрати в іншій. Це той спосіб, у який глобальні фірми навчилися діяти, оцінюючи та порівнюючи відносну рентабельність інвестицій у різних частинах світу, як у світі реальних доходів, так і в більш спекулятивній галузі розбудови брендів на майбутнє. Бухгалтерські відділи університетів почали жонглювати своїми бюджетами аналогічним чином. Широкий потік прибутків від об'єкта на Близькому Сході розглядається як спосіб фінансування збиткових гуманітарних програм у себе вдома. І так само науковий центр всередині країни, що здатний заробляти кошти на федеральних грантах, можна використати для фінансування азійських інститутів, які вважаються надзвичайно важливими для побудови бренду в регіоні.

В інтерв'ю викладачів та адміністраторів Нью-Йоркського університету та інших навчальних закладів вимальовується чіткий спосіб говоріння про цей вид фінансового жонглювання (хоча й не існує способу представити цю риторичку в строгих категоріях кількісного аналізу). Власні глобальні програми Нью-Йоркського університету є еkleктичною сумішшю підприємств, що охоплюють кілька шкіл та підрозділів, кожне з яких має свій власний фінансовий човен для плавання. Якщо дивитися в ціло-

му, програми не дотримуються якогось чіткого загального правила про демаркаційну лінію між внутрішньою та закордонною освітою, не кажучи вже про систематичну філософію освіти.

Хоча їм бракує цілісних обрисів, можна простежити чітку тенденцію експоненціального зростання і поширення освітніх послуг по всіх континентах, починаючи, історично, із закордонних навчальних програм у Мадриді та Парижі («Стара» Європа), і на регіональних ринках, відкритих для прямих іноземних інвестицій. Хоча всі вісім закордонних навчальних центрів перш за все призначені для студентів Нью-Йоркського університету, які протягом одного семестру навчаються за кордоном, вільні місця, якщо та коли такі з'являються, можуть зайняти студенти інших закладів. Крім того, на сьогодні існує аж 60 літніх програм у Бразилії, Канаді, Китаї, Кубі, Чехії, Англії, Франції, Німеччині, Гані, Греції, Ірландії, Італії, Мексиці, Нідерландах, Росії, Південній Африці, Іспанії, Швеції та Швейцарії. Всі вони розроблені для студентів, які не навчаються у Нью-Йоркському університеті. Від чверті до половини студентів Нью-Йоркського університету протягом осіннього та весняного триместрів немає у Нью-Йорку, що дозволяє університету збільшити набір чи скоротити чималі витрати на надання гуртожитку, що знаходиться в самому центрі Манхеттена.

Будь-який із цих варіантів має величезний вплив на доходи і здається основним мотивом не лише для політики університету в цій сфері, але й для інших коледжів, що намагаються наслідувати приклад успішної фінансової діяльності Нью-Йоркського університету. 1998 р., менш ніж за десять років після того, як тогочасний президент Джей Оліва зобов'язався створити глобальний університет, що відповідав би прагненням Еда Коха перетворити Нью-Йорк на глобальне місто, Нью-Йоркський університет випередив усі інші американські вищі за кількістю студентів, що навчаються за кордоном. До нього та-

кож вступає найбільше іноземних студентів. На міжнародному рівні Оліва відомий як засновник Ліги світових університетів (League of World Universities); на зустрічах ректорів, що регулярно проводилися в Нью-Йорку, обговорювали, яким чином реагувати на виклики глобалізації, а наступник Оліви Секстон зробив собі ім'я на новаторській програмі з глобального права, яку він розробив, перебуваючи на посаді декана юридичного факультету Нью-Йоркського університету.

За роки, що минули з того часу, Нью-Йоркський університет знову опинився на передовій, здійснивши спроби запропонувати програми дистанційного навчання онлайн (одна з них, NYU Online, стала жертвою сумнозвісної «бульки доткомів» (у 1995–2000 рр. ринок інтернет-компаній («доткомів») зазнав величезного спекулятивного зростання на біржі, відображаючи передчасну віру інвесторів у фінансові перспективи інтернету. Бульбашка лопнула у 2000 р.), втративши 20 млн дол., хоча її наступниця процвітає); водночас кожен зі шкіл заохочують налагоджувати глобальні зв'язки. Школа бізнесу Стерн Нью-Йоркського університету вступила у партнерські відносини з Лондонською школою економіки та паризькою *Ecole des hautes études commerciales* (Школою вищих комерційних студій), запропонувавши спільну програму магістра ділового адміністрування (Executive MBA), а правничка школа запровадила магістерську програму з права (LLM) у Сінгапурі для азієцьких студентів. Масштаби проекту спільного підприємства з Американським університетом у Парижі підняли ставки до нового рівня. Хоча до проекту швидше за все буде залучено лише незначну меншість студентів Нью-Йоркського університету, його потенціал для зростання пов'язаний із набором більш ніж тисячі іноземних студентів, що нині навчаються в Американському університеті.

Найбільш помітним прикладом є широко відома за надання послуг за кордоном Школа післядипломної та професійної

освіти при Нью-Йоркському університеті, у якій щороку навчається понад 50 тисяч дорослих за більш ніж 125-ма напрямками. Із 1994 р. Школа пропонує навіть академічні онлайн-програми: спершу за допомогою «Віртуального коледжу», а тепер через NYU Online. Школа була одним із перших університетських закладів у Сполучених Штатах, що зареєструвався у програмі Міністерства торгівлі під назвою «BuyUSA», яка є «електронним ринком, що налагоджує зв'язки між американськими експортерами та кваліфікованими агентами, покупцями і закордонними партнерами». За словами одного з помічників деканів Школи, ця програма допомогла закладу знайти партнерів та агентів у країнах, на які вони «в іншому випадку ніколи не звернули б уваги».

Приклади проникнення Школи на китайський ринок включають у себе навчальні семінари для управлінців у видавничій галузі та програми у сфері фінансування нерухомості, призначені для брокерів і забудовників, які активізувалися під час китайського будівельного буму. Школа післядипломної та професійної освіти є надзвичайно прибутковим підрозділом Нью-Йоркського університету. Навчання майже повністю здійснюється з використанням тимчасової робочої сили, заробітна плата якої у жодному разі не відображає щедрого врожаю прибутків, зібраного з курсів з таких неортодоксальних дисциплін, як «Благодійність і мобілізація коштів», «Планування життя», «Їжа і вино», «Нерухомість».

Не дивно, що Школа була однією з перших освітніх установ у країні, що отримала «Президентську експортну нагороду» за успіхи у просуванні американських освітніх послуг за кордоном. У торговому балансі США освіта є п'ятою за обсягом експортною послугою (12 млрд доларів прибутку в 2004 р.) і має чи не найбільший потенціал для зростання. У Новій Зеландії та Австралії, серед інших лідерів у галузі торгівлі, освіта посідає відповідно третє та четверте місце у переліку найприбутковіших

експортних послуг. Враховуючи посилення глобальної конкуренції за висококваліфіковані робочі місця, освітні послуги дедалі частіше стають товаром номер один у країнах із високими темпами розвитку. Міністерство торгівлі допоможе будь-якому університетові Сполучених Штатів розгорнути подібну діяльність на домашньому ринку чи за кордоном – майже так само, як воно допомагає корпораціям. Його комерційна служба за доступну ціну облаштує стенди на міжнародних ярмарках освіти, знайде міжнародного партнера для одного з підприємств вашого університету, допоможе зробити його бренд упізнаваним на новому ринку, проведе дослідження ринкової кон'юнктури і, в рамках преміум-послуги «Платиновий ключ», запропонує шестимісячні консультативні послуги з налагодження роботи закордонного кампусу та візьметься за його маркетинг в одній із понад 80-ти країн.

Діяльність Міністерства торгівлі США повністю узгоджується з програмою СОР із лібералізації торгівлі, у рамках якої вища освіта підпадає під юрисдикцію Генеральної угоди з торгівлі послугами. Генеральна угода, як і решта ініціатив СОР, була прописана відповідно до принципу, згідно з яким вільна торгівля є найкращою запорукою найвищої якості за найнижчу ціну. Угоду підписали 1995 р., а послуги з надання вищої освіти додали до переліку в 2000 р., значною мірою завдяки тиску з боку представника США в СОР, якого підтримали представники Австралії, Нової Зеландії та Японії. Розширення угоди наштовхнулося на запеклий опір з боку більшості провідних діячів у сфері вищої освіти країн-членів СОР: найвідомішими прикладами спротиву є спільна декларація чотирьох великих наукових організацій Північної Америки та Європи у 2001 р. і Декларація Порту-Алегрі, підписана іберійськими та латиноамериканськими асоціаціями у 2002 р.

Сторони, які підписали ці дві декларації, погодилися на тому, що лібералізація торгівлі може послабити здатність урядів ін-

вестувати в державну вищу освіту, що освіта є не товаром, а одним із базових прав людини і що громадський контроль над освітою повинен виділяти її з загального ряду інших послуг. Утім, спільна протидія цих професійних організацій не надто вплинула на 45 країн (Європейський Союз рахується як одна країна), які станом на січень 2006 р. вже приєдналися до частини угоди, що стосується освітньої сфери. І справді, якби раунд перемовин у рамках СОР у місті Доха не застопорився через жорсткі розбіжності в питаннях торгівлі сільськогосподарською продукцією, Генеральна угода давно б завершила свою справу, встановивши суворі обмеження на права окремих урядів у сфері регулювання освіти на своїй території.

Подібні обмеження найсильніше вдаряють по країнах, що розвиваються, – вони втрачуть суттєві важелі національного регуляторного захисту від хижацького наступу постачальників послуг із багатих країн. Насправді новий службовий мандат в рамках Угоди дозволяє «заявникам», таким як США, Нова Зеландія та Австралія, об'єднуватися задля здійснення багаторонного тиску на бідніші країни з метою змусити їх імпортувати освітні послуги (уряди-«заявники» – це ті уряди, що беруть участь у процесі запиту-пропозиції на засіданнях СОР).

Офіційно угода про торгівлю послугами не стосується тих послуг, що «надаються в рамках компетенції органів державної влади», тобто неприбутковими освітніми організаціями, але більшість зацікавлених країн воліють не помічати різниці між некомерційним та комерційним (for-profit). Існують вагомі підстави очікувати на поступову, якщо не різку, лібералізацію у всіх галузях, якщо торговельний режим, установлений угодою, буде відновлено. Зрештою, у межах культури вільної торгівлі СОР будь-які державні установи автоматично розглядаються як несправедливі урядові монополії, що за найменшої можливості повинні бути передані до рук приватних комерційних структур – і все це іменем «повно-

го ринкового доступу». З точки зору викладацької праці ця тенденція передбачає посилення незахищеності та непередбачуваності, відсутності будь-яких гарантій зайнятості, депрофесіоналізації і постійного послаблення влади викладачів у закладах, позбавлених поваги до академічної свободи та зобов'язань перед громадськістю.

Навіть за формальної відсутності такого торговельного режиму ми вже чітко бачимо наслідки лібералізації ринку на всіх рівнях вищої освіти: примусове впровадження комерційних моделей управління, коли кожен факультет повинен довести свою прибутковність; централізацію влади й посилення управлінської бюрократії; майже повну відмову від контролю за науководослідницькими інститутами, пов'язаними з промисловістю; тимчасову зайнятість більшості працівників академічної сфери, для яких базові професійні принципи, такі як академічна свобода, мало чим відрізняються від міражу в пустелі; зростання розриву між зарплатнею президентів і дріб'язковими виплатами викладачам, що дедалі більше нагадує систему компенсацій у звичайних біржових корпораціях. Усе це відбулося без встановлення відповідних формальних вимог. Лише можна уявити наслідки впровадження торговельного режиму СОТ, де на юридичному рівні стверджується, нібито нормативні стандарти, що стосуються процедур акредитації, ліцензування та кваліфікації, можуть створювати перешкоди для вільної торгівлі послугами.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Зінченко В. В.** Соціально-філософський аспект сучасних західних концепцій суспільної інституалізації освіти / В. В. Зінченко // Філософія освіти. – 2009. – №1–2(8). – С. 226–236.

2. **Каленюк І. С.** Розвиток вищої освіти та економіка знань / І. С. Каленюк, О. В. Куклін. – К. : Знання, 2012. – 343 с.

Імовірно, ми переживаємо перші етапи формування способу виробництва, позначеного квазізбіжністю наукового співтовариства та корпоративного бізнесу, залученого до виробництва знання. Ні те, ні інше більше не є тим, чим воно було колись; вони перетворюються на нові види, які поділяють спільні характеристики й обмінюються багатьма з них. Ці зміни є невід'ємною частиною економічного середовища, у якому вони функціонують, де, з одного боку, суспільні надбання ненав'язливо перетікають у ринок ідей, і кар'єра, захищена стабільними професійними нормами, перетворюється на заробіток за контрактом, обмежений підприємницькими ризиками; з іншого ж боку, напружена гризня за вигідний патент чи право власності вираджується в шати захисту креативних працівників, а невтомне полювання за ідеями на динамічних ринках перетворюється на маскарад у костюмах демократизації та міжнародного обміну.

Було б надто просто зробити висновок про те, що глобальний університет у процесі свого формування буде наслідувати елементи поведінки транснаціональних корпорацій. Набагато складнішим завданням є спроба досягнути наслідки коєволюції фірм, що працюють зі знанням, і наукових установ. Однак розуміння цього останнього завдання може виявитись іще важливішим, якщо ми будемо змушені виробити практичні освітні альтернативи в рамках цивілізації, що годується з розумової праці, покращуючи свою економічну життєздатність.

REFERENCES

1. **Zinchenko V. V.** Socially-philosophical aspect of modern western concepts public institutionalization of education / V. V. Zinchenko // Philosophy of Education. – 2009. – №1–2(8). – P. 226–236.

2. **Kaleniuk I. S.** Development of higher education and economy of knowledge / I. S. Kaleniuk, O. V. Kuklin. – K. : Knowledge, 2012. – 343 p.



Ганна ОНКОВИЧ

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти Національної академії педагогічних наук України

**НАУКОВА
КОНФЕРЕНЦІЯ
ЯК ІНТЕРАКТИВНА
МЕДІАОСВІТНЯ
ТЕХНОЛОГІЯ**

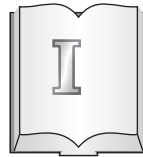
© Онкович Г., 2014

Ключові слова: інтерактивні технології, медіаосвітні технології, конференція як жанр, конференція як медіапродукт, інформаційна грамотність, медіаінформаційна грамотність.

Основна характеристика «інтерактиву» – це спеціальна форма пізнавальної діяльності, коли процес пізнання організовано у такий спосіб, що практично всі присутні заохочені до нього, можуть брати участь, розуміти й рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають. Це – спосіб багатосторонньої комунікації в освітньому процесі, під час якої відбувається колективне занурення в обговорювану проблему.

Розвиток інноваційних підходів організації навчання, інтерактивність навчального процесу нині відбувається з використанням засобів масової комунікації – медіа. Медіаосвітні технології передбачають включення в систему освіти різних медіапродуктів, розроблення нових методичних і технологічних форм навчання.

У статті розглядаються різні жанри наукових конференцій. Об'єднує їх парасольковий термін «інтерактивна медіаосвітня технологія».



Інтерактивні технології – порівняно новий підхід до організації навчальної діяльності. Слово «інтерактив» походить від англійського «interact», що складається з двох понять: «inter» (взаємний) та «act» (діяти). Тож інтерактивне навчання спрямоване на сприяння взаємодії і співробітництву в процесі пізнання, на співтворчість тих, хто навчає, і тих, хто навчається. Інтерактивність у навчальному процесі передбачає залучення методів, які стимулюють пізнавальну активність, самостійність, творчість.

До інтерактивних методів одні дослідники відносять такі, як: дискусія, евристична бесіда, «мозковий штурм», рольові, «ділові» ігри, тренінги, кейс-метод, метод проектів, групову роботу з ілюстративним матеріалом, обговорення відеофільмів тощо [3], інші серед інтерактивних методів виокремлюють: мозковий штурм, круглий стіл, «ситуація», «мікрофон», «коло ідей», робота в малих групах, «займи позицію», прес-метод, «акваріум», подорож, рольові ігри тощо.

В інформаційно-аналітичному огляді «Інтерактивні методи навчання в освітніх закладах вищої професійної освіти» [6] виокремлено такі основні інтерактивні форми навчання: творчі завдання; робота в малих

групах; ігри, що навчають (рольові, ділові та освітні ігри, імітації); використання громадських ресурсів (запрошення фахівця, екскурсії); соціальні проекти та інші позааудиторні методи навчання (змагання, інтерв'ю, фільми, спектаклі, виставки); вивчення і закріплення нового матеріалу (інтерактивна лекція, робота з наочними посібниками, відео- та аудіоматеріалами, «той, хто навчається, в ролі викладача», «кожен навчає кожного», мозаїка («ажурна пилка»), використання запитань, сократичний діалог); тестування; розминки, зворотній зв'язок; дистанційне навчання; обговорення складних і дискусійних питань і проблем («займи позицію», шкала думок); розв'язання проблеми («дерево рішень», «мозковий штурм», «аналіз казусів», «перемовини і медитація», «драбини і змійки»); тренінги.

Активні групові методи також умовно об'єднують у три основні блоки:

1) *дискусійні методи* (групова дискусія, розбір випадків з практики, аналіз ситуацій морального вибору, моделювання практичних ситуацій, метод кейсів та ін.); 2) *ігрові методи*: а) дидактичні, імітаційні й творчі ігри, в тому числі ділові (управлінські); б) рольові ігри (поведінкове навчання, ігрова психотерапія, психодраматична корекція); в) мозкової штурм; г) контригра (трансактний метод усвідомлення комунікативної поведінки); 3) *сенситивний тренінг* (тренування міжособистісної чуттєвості і сприйняття себе як психофізичної єдності) [5].

Інтерактивні технології навчання українські дослідники О. Пометун та Л. Пироженко поділяють на чотири групи: парне навчання (робота студента з викладачем чи однолітком один на один), фронтальне навчання, навчання у грі, навчання у дискусії [10].

На думку Ю.В. Гущина, інтерактивні методи навчання якнайбільше відповідають особистісно-орієнтованому підходу, оскільки передбачають спів-навчання (колективне, навчання у співробітництві), причому і той, хто навчається, і педагог є суб'єктами процесу пізнання. «Інтерактивне навчання ґрунтується на власному досвіді тих, хто навчається, їхній прямій взаємодії з галуззю професійного досвіду, котрий засвоюється» [2, с. 2]. Навчання з використанням інтерактивних освітніх технологій передбачає

відмінну від звичної логіку освітнього процесу: не від теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування [2].

Аналіз праць засвідчує, що основна характеристика «інтерактиву» – це спеціальна форма пізнавальної діяльності, коли процес пізнання організовано так, що практично всі присутні заохочені до нього, мають можливість розуміти і рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають [6], це спосіб багатосторонньої комунікації в освітньому процесі. При інтерактивній формі навчальної діяльності відбувається колективне занурення в обговорювану проблему.

Розвиток інноваційних підходів організації навчання, інтерактивність навчального процесу нині відбувається з використанням засобів масової комунікації – медіа. Часто синонімом до «медіа» (від лат. *media* – засоби) виступає поняття «засоби масової комунікації». Медіаосвітні технології передбачають включення в систему освіти різних медіапродуктів, розроблення нових методичних і технологічних форм навчання. І тут доречно звернутися ще до одного відносно нового поняття «медіапродукт». Тлумачно-словотвірний словник Т. Ф. Єфремової надає дуже коротке його визначення: «*Медіапродукт* – продукт у сфері засобів масової інформації» [4]. Молода українська дослідниця Катерина Нагорна пропонує власне визначення цього поняття: *медіапродукт* – це результат навчальної або практичної медіадіяльності людини, що має на меті донести певну інформацію до цільової аудиторії, відрізняється наявністю ідеї, єдністю форми та змісту, цілісністю, завершеністю, має яскраве емоційне начало, тобто це – продукт практичної діяльності (опрацювання досвіду і спостережень) із використанням медіа, зрозумілий для подальшого використання, єдиний для посилання на нього. Сьогодні цифровий формат припускає наявність у медіапродукті додаткової характеристики – мультимедійності та інтерактивності. Часто «медіапродукт» є синонімом до поняття «медіатекст» [8, с. 226].

Задум будь-якого продукту, ідеї втілюється у певній формі, у певному жанрі. Жанр (від фр. *genre* – «манера, різновид») у мистецтвознавстві – рід твору, що харак-

теризується сукупністю формальних і змістовних особливостей. У кожній галузі художньої діяльності жанрова диференціація особлива – залежно від специфіки виду мистецтва. Та все ж існують загальні для всіх мистецтв принципи жанрової диференціації, які лише по-своєму відбиваються в кожному виді. Жанр – це змістовно-формальна єдність, це певним чином окреслений зміст, що «відшукав» найбільш зручну форму для свого втілення, зазначає І. Л. Михайлин. Споживач інформації, продукту зникає бачити дійсність «очима жанру» – це обумовлює його очікування у зв'язку з певними способами її вираження. Жанри в журналістській, літературній, мистецькій, науковій творчості існують об'єктивно, незалежно від бажань практиків і думок теоретиків. Зазвичай – це «великі групи текстів, які наділені спільними ознаками, а жанрологія – це наука про типологію текстів» [7]. Завдяки своїм усталеним ознакам жанри відіграють самі по собі важливу комунікативну роль при спілкуванні. І ми можемо назвати чимало форм наукового спілкування, які можна було б об'єднати поняттям «жанр».

Отже, наукове спілкування у жанрі «наукова конференція» («науковий форум», «симпозіум» та ін.), на нашу думку, можна розглядати як інтерактивну медіаосвітню технологію, мета якої – не тільки обмін досягненнями, набутим досвідом, окреслення шляхів подальшого розвитку проблеми, що обговорювалася, а й підвищення професійної компетентності фахівців (у разі, коли йдеться про студентські конференції – майбутніх фахівців). Як «медіапродукт» (за аналогією до усних наукових журналів) сучасне наукове зібрання має розмаїття різних форм (що, до речі, також свідчить на користь понять «жанр», «рубрика»).

Тож проілюструємо сказане вище кількома конкретними прикладами з наукових зібрань, у яких нам пощастило брати участь і які було присвячено медіа- та інформаційній грамотності.

Європейський форум з медіаграмотності проходив у травні 2014 року в Штаб-квартирі ЮНЕСКО в Парижі й фінансувався Європейською Комісією та ЮНЕСКО, був організований спільно з Проектом EMEDUS і Gabinete de Comunicacion y Educacion (UAB) у рамках Глобального Альянсу з

Партнерства в Медійній та інформаційній грамотності (GARMIL) [9; 12]. У результаті поглибленого дослідження, проведеного в 27 європейських країнах, проєкт EMEDUS запропонував рекомендації щодо вдосконалення медіаосвіти в кожному з цих ареалів. Передбачалося, що захід збере представників урядів, керівників мас-медіа, експертів, викладачів, працівників засобів масової інформації, медіагалузі, науковців, фондів з метою розповсюдження медійної та інформаційної грамотності в Європі, що обговорення політики медіаінформаційної грамотності (MIL) на європейському рівні сприятиме в цьому напрямі співпраці та ініціативі на національному та європейському рівні.

MIL-Форум – продукт міжнародного співробітництва між ЮНЕСКО, Європейською комісією (ЕК), Автономного університету Барселони та інших партнерів у рамках Глобального альянсу з партнерства зі ЗМІ та інформаційної грамотності (GARMIL). У заході взяли участь понад 350 осіб з усієї Європи та з більш як 15 країн за її межами. Серед учасників були експерти MIL, педагоги, представники засобів масової інформації, промисловості, фондів, аудіовізуальної влади, медіаорганізацій, організацій громадянського суспільства, інформаційні та технологічні фахівці, а також очільники політичних і регулювальних органів. Основна мета Форуму полягала у сприянні просування рекомендацій з включення медіаосвіти в шкільні програми європейських держав і розвитку ініціатив у галузі неформальної освіти та освіти для уразливих груп населення. (Зауважимо принагідно, що про професійно орієнтовану медіаосвіту майбутніх фахівців-немедійників у вищій школі не йшлося, тож ми подали відповідні пропозиції щодо включення їх до підсумкового документу).

Форум проходив у режимі пленарних та секційних сесій у вигляді дебатів серед представників різних установ, експертів, фахівців галузі, навчальних закладів та засобів масової інформації, а також серед політичних і регулювальних органів. Передбачалося заохочення створення спільної платформи, яку складає європейський Глобальний альянс партнерства з медіа- та інформаційної грамотності (GARMIL).

Пленарні засідання на Форумі вів модератор, який надавав слово 5–7 основним доповідачам, які викладали своє бачення проблеми, винесеної в назву засідання. Після виступів доповідачі відповідали на запитання. В обговоренні позиції доповідачів через вільний мікрофон могли взяти участь усі бажаючі. На дев'яти секційних засіданнях, що нагадували звичні нам «круглі столи», обговорювалися актуальні проблеми, наперед оголошені оргкомітетом Форуму: Сесія 1 – Формальна освіта: новий навчальний план; Сесія 2 – МІЛ та міжкультурний діалог; Сесія 3 – Дослідження та оцінка в медійній та інформаційній грамотності; Сесія 4 – Регулювальні органи та МІЛ; Сесія 5 – Сім'я, ЗМІ та МІЛ; Сесія 6 – МІЛ і наслідки для політики; Сесія 7 – Сприяння Filmграмотності; Сесія 8 – Інформальна освіта, соціальна інтеграція і МІЛ; Сесія 9 – Медіапромисловість і МІЛ.

Цікавим, зокрема, було обговорення системи міжнародного співробітництва у розвитку медіа- та інформаційної грамотності і інтеркультурного діалогу (МІГІД), яка втілюється за допомогою програми МІГІД у мережі двостороннього співробітництва університетів (UNITWIN), заснована на ініціативі ЮНЕСКО і Альянсу цивілізацій ООН (UNAOC). Ця програма була створена, щоб служити каталізатором і посередником для інноваційних проєктів, спрямованих на зниження поляризації між націями і культурами на основі взаємного співробітництва, оскільки нинішні глобальні виклики вимагають невідкладного реагування і дій для гарантування мирного співіснування, гармонії та взаємодії між людьми з різними культурними традиціями, через упровадження культурного та мовного розмаїття і інтеркультурного діалогу. Засоби масової інформації мають багато можливостей для міжнародного діалогу за умови надання їм свободи і незалежності, тож саме тому міжнародні організації наразі приділяють значну увагу розвитку медіа- та інформаційної грамотності [1].

Мережа UNITWIN нині складається з восьми університетів з різних географічних регіонів. Університети, що входять в мережу UNITWIN, активно досліджують можливості інтеграції МІГІД у вищу освіту. Зокрема, це нові спецкурси для студентів: в Уні-

верситеті Вест-Індії впроваджено два спецкурси – «Навчання інформаційної грамотності» та «Інструкції з інформаційної грамотності»; в Університеті Циньхуа студентів знайомлять з основами збору інформаційних матеріалів і особливостями створення новин за допомогою курсу «Навчання студентів-нежурналістів створення новин». Тут також приділяється увага впровадженню в процес навчання однієї з основних концепцій медіа- та інформаційної грамотності – «активного розслідування» – через введення методів заохочення активності студентів при проведенні лекцій та зменшення ролі педагога. В Університеті Сан-Паулу активно використовуються медіакласи. Технологічний університет Квінсленда впроваджує практику проведення дискусій про медіа- та інформаційну грамотність у дитячих садках, а також займається розробкою такого онлайн-курсу, який був би доступним для педагогів будь-якої країни світу. В Університеті Темпл, США, існує Центр медіа- та інформаційної грамотності, тут також планують створення Медіаклубу, який можна було б відвідувати у вільний від занять час. Автономний університет Барселони досліджує МІГІД і можливості її впровадження в систему освіти в контексті політики з урахуванням її впливу на всі сфери життя суспільства.

Основним завданням мережі UNITWIN, крім сприяння співробітництву між університетами-членами, є створення потенціалу в кожній країні світу для просування сфери медіа- та інформаційної грамотності і інтеркультурного діалогу, а також забезпечення свободи слова, свободи інформації та вільного потоку ідей і знань. Діяльність мережі включає в себе розроблення університетами різних країн широкого спектру так званих МІГІД-проєктів, а також обмін досвідом та досягненнями в галузі медіа- та інформаційної грамотності між різними країнами. В цілому ця ініціатива ґрунтується на передумові, що якщо громадянам з усього світу поліпшити їх комунікативні здібності та здатність до критичного мислення, вони зможуть зробити свій внесок у розвиток демократичного суспільства та забезпечення миру і гармонійних відносин між представниками різних культур і націй [1; 9].

З кожного заявленого напрямку на Форумі пропонувалися питання для обговорення. Наприклад, їхній перелік з проблематики «МІЛ та міжкультурний діалог» виглядає так: Чи усвідомлюємо ми роль засобів масової інформації в якості інструменту для створення міжкультурного діалогу? Чи є нові медіа та соціальні медіа способом розширення можливостей людей і створення більш широкого розуміння міжкультурних і національних реалій? Як критичне розуміння (та інші поняття, пов'язані з розширенням прав і можливостей) матеріалів засобів масової інформації може допомогти впоратися з забобонами і нерівністю відтворюваних на певних інформаційних та розважальних каналах, і як воно може посилити соціальну інтеграцію? Чи достатньо ефективні медіаосвіта і спільні ініціативи ЗМІ, які прагнуть сформувати діалог, розуміння і розширення прав і можливостей у громадян, що займаються національними або міжнародними конфліктами? Як сприяти такій акції? Як забезпечити інструменти (як технічні, так і академічні) й пояснити важливість розуміння інформації та підготовки якісного змісту в цих видах контекстів? Міграційні рухи та міжкультурний діалог. Чи є новими виклики в умовах економічної кризи? Як сприяти медіаосвіті в період кризи для того, щоб створити нові можливості? У цьому сенсі чи можливо нові технології спрямовувати у процеси включення та обговорення таких тем, як міжкультурний діалог? Що має бути взято до уваги? тощо.

Тоді як ключові можливості створюються для людей у всьому світі в сучасному цифровому середовищі, існує також низка нових проблем, таких як перевантаження інформацією, етичні питання. Суспільство в цифровий вік вимагає МІЛ-компетенцій, тому прийнята на форумі Декларація закликає до участі всі зацікавлені сторони для ефективного просування МІЛ для всіх громадян, закликає всіх учасників – журналістів і ЗМІ, бібліотекарів, аудіовізуальну владу, педагогів і приватний сектор – працювати разом.

Форум був покликаний дати імпульс національним політикам і стратегіям по МІЛ для підтримки вільних, незалежних і плюралістичних засобів інформації, а також дати можливість громадянам ефективно реагува-

ти на питання конфіденційності, безпеки та етики в епоху цифрових технологій. Зацікавлені сторони визначили проблеми у встановленні політики МІЛ для досягнення цих цілей. Професор Хосе Мануель Перес Тореро, завідувач кафедри журналістики та комунікації з Автономного університету Барселони, лідер цієї дослідницької ініціативи, зауважив: «Медіа [та інформаційна] грамотність – це не просто одна спільна мета. Це каталізатор для залучення інновацій в освіті, зв'язку, культурі й політиці... це можливість оновити навчання і викладання».

Загальна думка учасників: перший європейський МІЛ Форум мав величезний успіх. Якість втручання в обговорювані проблеми учасників сприяла обміну знань. Як зазначив один з учасників, «...конференція була чудовою. МІЛ перебуває на порозі глобального прориву...».

На **заклучному** пленарному засіданні було вирішено, що Форум проходитиме щорічно в якості платформи для Європейського відділення GARMIL. Учасники першого європейського Форуму з медіа- та інформаційної грамотності (МІЛ) прийняли Паризьку декларацію з МІЛ в цифрову епоху [12]. Декларація підтверджує важливість МІЛ і закликає до нових акцентів у медіа-інформаційній грамотності в сьогоденному цифровому середовищі, а також до співпраці між ключовими суб'єктами і групами різних зацікавлених сторін для просування МІЛ для всіх. При її обговоренні визнавалось, що МІЛ-компетенції та технологічні компетенції доповнюють одне одного. Водночас має значення, яка технологія доступніша для громадян. І навіть більш важливо зосередитися на тому, що громадяни хочуть робити з інформацією або як вони реагують на неї, на засоби масової інформації і технології, як це впливає на бажання громадян брати участь у самореалізації, культурному обміні і в їх прагненні бути етичними. Здатність успішно використовувати інформацію і засоби масової інформації в різних контекстах вимагає певних МІЛ-компетенцій. Декларація закликає до ефективного просування МІЛ для всіх громадян, закликаючи всіх зацікавлених учасників працювати разом.

Спираючись на підсумки Європейського форуму, ЮНЕСКО, Національний ав-

тономний університет Мексики і Автономний університет Барселони домовилися у грудні 2014 року спільно організувати й провести перший в Латинській Америці і Карибському басейні МІЛ-Форум. Підготовка до цієї події велася за тим же алгоритмом, що й до Форуму в Парижі.

І ще кілька слів про професійну етику організаторів.

Щоб «згадувати хороші часи на зустрічі ЮНЕСКО», організатори підготували і розіслали учасникам форуму фотогалерею з подій Форуму. Не встигли ми пережити всі паризькі враження (і не тільки від Форуму в Штаб-квартирі ЮНЕСКО), як електронна пошта принесла лист-подяку «Дякуємо за участь!», підписаного Хосе Мануелем Пересом Тореро, головним координатором EMEDUS проекту, директором дослідницької групи Gabinete de Comunicación y Educación. Подяка була відправлена всім учасникам «за активну участь і ентузіазм на Форумі». Зазначалося, що Форум відкрив завдяки нам великі перспективи на шляху прокладання медіа-інформаційної грамотності. У листі йшлося про сподівання організаторів розраховувати на підтримку учасників Форуму в організації і проведенні майбутніх проектів і зустрічей. Зазначалося також, що цей перший Форум зафіксував необхідність регулярного обговорення актуальних проблем для популяризації мереж співпраці і нових спільних зусиль, пов'язаних із проблематикою досліджень, політикою і тематичних уподобань. Наголошувалося на можливості об'єднати зусилля для актуалізації цілісного підходу щодо впровадження медіаосвіти і визначити спільні цілі у розвитку медіа грамотності.

Проблеми інформаційної грамотності перебували в центрі інших наукових зібрань. Так, Перша Європейська конференція з інформаційної грамотності (ЕСІЛ) відбулася 22–25 жовтня 2013 р. у Стамбулі (Туреччина), друга – 20–23 жовтня 2014 року в Дубровнику (Хорватія). ЕСІЛ – це міжнародна конференція, до складу організаційного та програмного комітетів якої входять понад сто відомих експертів із понад шістьдесяти країн світу. Організаторами конференції виступили Департамент інформаційного менеджменту Університету Хаджетте-

пе (Туреччина) і Департамент інформаційних і комунікаційних наук Університету Загреб (Хорватія). Мене було запрошено увійти до складу Standing Committee.

У першому науковому зібранні взяли участь 367 учасників з 57 країн світу. Найбільша кількість учасників представляла США (46 осіб), Туреччину (37), Англію (24), Норвегію (19). 9 країн були представлені по одному учаснику. Кількість учасників і країн у другій конференції була трохи меншою. Як і торік, найбільша кількість учасників була з США (41 особа), а також із Хорватії (38), Англії (19), Німеччини (14), Об'єднаних Арабських Еміратів (13). 15 країн були представлені по одному учаснику. Від України в цих конференціях взяли участь по дві особи: Л. А. Найдюнова і Г. В. Онкович – у Стамбулі, О.В. Каліцева і Г. В. Онкович – у Дубровнику. На відміну від попередніх наукових форумів, у конференції в Дубровнику значна кількість доповіді виголошувалася двома-чотирма мовцями, причому часто вони представляли різні країни. І що цікаво – програма другої конференції була роздрукована у вигляді плакату, що наочно відтворювало картину дня.

Інформаційна грамотність (ІГ), медіаграмотність (МГ) і безперервне навчання (упродовж усього життя) були основною темою конференцій ЕСІЛ, спрямованих на об'єднання зусиль учених і фахівців у галузі інформації, медіа, педагогів, політиків, підприємців і всіх інших зацікавлених сторін з різних країн світу для обміну знаннями та досвідом. Обговорювалися актуальні питання, останні події, досягнення теорії і передової практики за такими основними темами (перерахуємо їх, щоб продемонструвати поступ відносно нового явища наукового знання): Інформаційна грамотність (ІГ) та навчання протягом усього життя; ІГ у теоретичному контексті (моделі, стандарти, показники та ін.); ІГ і пов'язані з нею поняття (наскрізні компетенції, медіаграмотність, трансграмотність, метаграмотність, електронна грамотність, комп'ютерна грамотність, цифрова грамотність, наукова грамотність, візуальна грамотність та ін.); Медіа та інформаційна грамотність (МІГ) як нова концепція; Дослідження ІГ (методи і прийоми); Пошук інформації та інформаційна поведінка; Кращий досвід у сфері ІГ;

Мережева ІГ і робота в мережі; Політика ІГ і політика розвитку; ІГ і бібліотеки (бібліотеки коледжів та університетські бібліотеки, шкільні бібліотеки, публічні бібліотеки, спеціальні бібліотеки); ІГ та бібліотечно-інформаційна освіта; ІГ та управління знаннями; ІГ у різних дисциплінах; ІГ у різних культурах і країнах; ІГ у різних контекстах (юридичному, медичному та ін.); ІГ та освіта (Болонський процес та ін.); Планування стратегії ІГ (просування і маркетинг, підготовка інструкторів, партнерство, співпраця в рамках професії, педагогічної освіти, інтеграції в навчальні програми); Навчання ІГ (технології та методи навчання, педагогічне проектування, розробляння навчальних програм, вимірювання та оцінка, веб-навчання, електронне навчання); Навчання ІГ у різних секторах (середня, вища освіта, професійна освіта); ІГ на робочому місці; Інформаційна грамотність для дорослих; ІГ для проблемних (уразливих) груп; ІГ для полікультурних спільнот; ІГ і етичні та соціальні питання; ІГ і демократія; ІГ і цифровий розрив; ІГ і нові технології та інструменти (Web 2.0, Web 3.0, мобільні технології).

Конференція передбачала різні типи («рубрики») участі, такі як:

- *ключова доповідь;*
- *постери;*
- *представлення передового педагогічного досвіду;*
- *семінари;*
- *панельні дискусії;*
- *формати «PechaKucha»;*
- *майстер-класи запрошених педагогічних практиків;*
- *тренінги;*
- *презентації видань;*
- *форум докторантів* тощо.

Кожен формат мав різні вимоги та обмеження за обсягом, розподілом часу та змістом. Це розмаїття форм для спілкування і навернуло нас на думку, що на часі вести мову про конференцію як про інтерактивну медіаосвітню технологію.

До початку конференцій були видані тези усіх учасників, де зазначалися й країна автора, й місце роботи, й контактна адреса. Деяким доповідачам було запропоновано підготувати розгорнуті публікації, які було видруковано у престижних європейських виданнях. Зокрема, наша доповідь про ме-

діадидактику вищої школи побачила світ у журналі «Communications in Computer and Information Science» відомого європейського видавництва «Springer» [11].

Конференції, до організації яких залучались професійні фірми, були дуже добре підготовлені. Всі доповідачі, заявлені в програмі, представляли свої доповіді-презентації. Приваблювало розмаїття наукових дійств. Надзвичайно цікавим є формат «PechaKucha» (презентація 20 слайдів по 20 секунд кожен, після п'яти презентацій – запитання, відповіді й обговорення), майстер-класи, зустрічі з «класиками» (зокрема – з автором поняття «інформаційна грамотність» Paul G. Zurkowski), постери (деякі з них у зменшеному форматі можна було взяти з собою), розіграш у лотерею нових і актуальних книжок з інформаційної грамотності, презентація видавництва тощо. Та найкраще – можливість спілкування з колегами, обмін досвідом.

Цікавою була й запропонована культурна програма – і в Стамбулі, і в Дубровнику є що дивитись.

У Вищій школі економіки (Москва) у березні 2014 р. відбувалася Міжнародна наукова практична конференція «NewsLiteracy і проблеми сучасної медіа освіти». Її було організовано факультетом медіакомунікацій НДУ ВШЕ у рамках проєкту зі створення першого в Росії Центру новинної грамотності. До участі було запрошено дослідників з Росії, країн СНД, Європи, США, Китаю, Індії.

Новинна грамотність (News Literacy) – один з найбільш перспективних векторів розвитку такого важливого сегмента гуманітарного знання, як медіаосвіта. Прискіплива увага до цієї теми – не лише загальносвітлова, але й певний російський тренд: у 2013 р. Міністерство зв'язку і масових комунікацій РФ внесло медіаосвіту до переліку пріоритетних напрямів розвитку медіагалузі. Основна мета науково-практичної конференції «News Literacy і проблеми сучасної медіаосвіти» – обмін актуальною науково-практичною інформацією за заявленою проблематикою між дослідниками і педагогами вищої школи країн-учасниць, а також розвиток відповідного викликом часу кадрового потенціалу російської освіти та науки, обумовлений потребою сус-

пільства в становленні медіаосвіти в цілому та його важливішого вектора – новинної грамотності зокрема.

Основними темами конференції були: Індустріальні, політико-економічні та етичні виклики новинної журналістики ХХІ століття; Новинна грамотність: сутність, проблеми та перспективи; Вектори розвитку сучасної медіаосвіти; Екологія журналістського фаху.

У межах теми News Literacy обговорювались такі проблеми: Новина в історичній ретроспективі і сучасному соціумі: закономірності виробництва, поширення і споживання; Проблема ідентифікації новинного повідомлення (новина в сучасному медіапросторі); Журналістика новин і журналістика думок; Методики оцінювання джерел інформації; Технології аналізу і декодування новинних повідомлень сучасних медіа та ін.

Всі заявки проходили експертизу оргкомітету та попередній відбір. На основі тематичної експертизи заявок було сформовано пленарні засідання, секції та круглі столи конференції.

Окремі виступи на конференції засвідчили появу нових напрямів у розвитку сучасної медіаосвіти – медіаекології та медіаасціології. І якщо медіаекології було присвячено кілька доповідей, то про медіаасціологію як окремий напрям не йшлося. Це ми зауважили під час обговорення доповідей у блоці, де представлялися соціологічні дослідження з використанням матеріалів ЗМІ, порівняльний аналіз користувачів сучасних ЗМІ (по векторах «місто – село», «південь – північ»).

Окремі засідання секцій було присвячено досвіду впровадження медіаосвіти у шкільних та позашкільних закладах освіти (за участю шкільних педагогів) і презента-

ції студентських напрацювань до дипломних робіт, підготовлених у ВШЕ.

Вища школа економіки – сучасний і авторитетний навчальний заклад у Росії, з діяльністю якого учасників конференції знайомили її організатори. Чимало корисного зі стимулювання наукової діяльності викладачів і студентів можна було б перейняти в Україні. І ще – в Університеті є надзвичайно цікавий музей просто неба – «МедіаДвір», з яким можна ознайомитися за посиланням: [http://5th.moscowbiennale.ru/ru/program/special_projects/mediadvor.html].

У Паризькій Декларації з медіа- та інформаційної грамотності в цифрову еру (Париж, 2014), зокрема, зазначається, що значення медіа- та інформаційної грамотності в тому, що вона має справу з величезним розмаїттям засобів масової комунікації. Саме вони мають особливий потенціал: викликають цікавість, сприяють взаєморозумінню, розвивають критичне мислення своєї аудиторії, зокрема молодіжної; поважають свободу висловлювання думок, захищають недоторканність приватного життя, заохочують до міжкультурного і міжрелігійного діалогу, представляють інтереси жінок збалансованим і нестереотипним способом, сприяють інвестиціям для творчості й інновацій, виявляють таланти та сприяють їхньому розвитку.

Огляд міжнародних форумів, у центрі яких перебували проблеми медіа- та інформаційної грамотності, засвідчує, як стрімко розвиваються ці нові явища гуманітарного знання. А самі наукові зібрання, проведені в різних країнах, стали чудовою ілюстрацією того, що сучасні наукові форуми проходять у різних видах і формах. Тож на часі говорити й про наукову конференцію як про інтерактивну медіаосвітню технологію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Горун Ю. М. Міжнародна співпраця у розвитку медіа- та інформаційної грамотності й інтеркультурного діалогу / Ю.М. Горун // Вища освіта України. – 2014. – № 3 (54). – С. 103–108.

2. Гушчин Ю. В. Интерактивные методы обучения в высшей школе [Электронный ресурс] / Ю. В. Гушчин // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна» (Dubna Psychological Journal). – 2012. – № 2. – С. 1–18. – Режим доступа : <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/mnenie%20%20expertov/2012n2a1.pdf> (Дата обращения 18.11.2014).

REFERENCES

1. Horun Yu.M. International cooperation in the development of media and information literacy and intercultural dialogue / Yu.M. Horun // Higher education of Ukraine. – 2014. – № 3 (54). – P. 103–108.

2. Gushchin Yu.V Interactive methods of teaching in high school [Electronic resource] / Yu.V. Gushchin // psychological journal of International University on nature, society and man "Dubna" (Dubna Psychological Journal). – 2012. – № 2. – P. 1–18. – URL: <http://www.fgosvo.ru/uploadfiles/mnenie%20%20expertov/2012n2a1.pdf> (18.11.2014 Date of circulation).

3. **Двуличанская Н. Н.** Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций [Электронный ресурс] / Н. Н. Двуличанская // Наука и образование : электронное научно-техническое издание. – 2011. – № 4. – Режим доступа : <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (Дата обращения 17.11.2014).

4. **Ефремова Т. Ф.** Новый словарь русского языка: Толково-словообразовательный : в 2 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : Русский язык, 2000. – Т. 1 : А–О. – 1213 с. – Т. 2 : П–Я. – 1084 с.

5. Интерактивные методы обучения [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://book.e-reading-lib.org/chapter.php/98177/38/Metodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekcii.html (Дата обращения 19.11.2014).

6. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования : информационно-аналитический обзор [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://apu-sin.ru/servis/omumr/material_int_form.html (Дата обращения 18.11.2014).

7. **Михайлин И. Л.** Основы журналистики / И. Л. Михайлин. – 5-те вид., доповн. і доопр. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 496 с.

8. **Нагорна К. А.** Медіаосвітня роль редактора у створенні коміксів / К. А. Нагорна // Медіакомпетентність фахівця : монографія / [Онкович Г. В., Горун Ю. М., Кравчук В. О. та ін.]; за наук. ред. д. пед. наук, проф. Онкович Г. В. – К. : Логос 2013. – С. 222–281.

9. **Онкович А. В.** Медийная и информационная грамотность в цифровую эпоху: на пороге глобального прорыва. ЮНЕСКО-2014 / А. В. Онкович // Медиаобразование. – 2014. – № 4. – С. 9–14; Онкович, Ганна. Медийная и информационная грамотность в цифровую эпоху: на пороге глобального прорыва. ЮНЕСКО-2014 [Электронный ресурс] / Ганна Онкович. – Режим доступа : http://mediagram.ru/news/text_527.html (Дата обращения 19.11.2014).

10. **Пометун О.І.** Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / О. І. Пометун, Л. В. Пирожченко. – К. : А.С.К., 2004 – 192 с.

3. **Dvulychanskaya N.N.** Interactive learning methods as means for formation of key competences [Electronic resource] / N.N. Dvulychanskaya // Science and Education: e- scientific-technical edition. – 2011. – № 4. – URL: <http://technomag.edu.ru/doc/172651.html> (17.11.2014 Date of circulation).

4. **Yefremova T.F.** New dictionary of the Russian language, glossary, word-forming: 2 vol. / T. F. Yefremova. – Moscow: Russian language, 2000. – Vol 1: A-O. – 1213 p. – Vol 2: P-Ya. – 1084 p.

5. Interactive learning methods [Electronic resource]. – URL : http://book.e-reading-lib.org/chapter.php/98177/38/Metodika_prepodavaniya_psihologii_konspekt_lekcii.html (11/19/2014 Date of circulation).

6. Interactive learning methods in higher professional education institutions: information and analytical overview [Electronic resource]. – URL : http://apu-sin.ru/servis/omumr/material_int_form.html (18.11.2014 Date of circulation).

7. **Mykhailyn I.L.** Fundamentals of Journalism / Mykhailyn. I.L. – 5th ed., compl. and impr. – K. : Center of educational literature, 2011. – 496 p.

8. **Nahorna K.A.** Role of Media Editor to create comics / K. A. Nahorna // Media competence of a specialist: monograph / [Onkovych H. V., Horun Yu. M., Kravchuk V.O. et al.]; scient. ed. d. ped. science, professor. Onkovych H.V. – K. : Logos, 2013. – 222-281 p.

9. **Onkovych A.V.** Media and information literacy in digital era: on the threshold of global breakthrough. UNESCO-2014. [Electronic resource] / Hanna Onkovych. – URL: http://mediagram.ru/news/text_527.html (11.19.2014 Date of circulation).

10. **Pometun O.I.** The current lesson. Interactive learning technologies / Pometun O. I., L. V. Pyrozhenko. – K: A.S.K., 2004. – 192 p.

11. **Onkovich, Anna.** Media Didactics in Higher Education: Oriented Media Education / Anna Onkovich // Worldwide Commonalities and Challenges in Information Literacy Research and Practice. Communications in Computer and Information Science. – 2013. – Volume 397. – P. 282–287. European Conference on Information Literacy, ECIL 2013 Istanbul, Turkey, October 22-25, 2013 Revised Selected Papers Editors: Serap Kurbanolu, Esther Grassian, Diane Mizrachi, Ralph Catts, Sonja Piranec ISBN: 978-3-319-03918-3 (Print) 978-3-319-03919-0 (Online)

12. Paris Declaration on Media and Information Literacy [Electronic resource]. – Access mode : http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/news/paris_mil_declaration.pdf; Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era <http://www.nordicom.gu.se/en/clearinghouse/paris-declaration-media-and-information-literacy-digital-era-0>, дата звернення 19.11.2014).



Олена КОЗИЄВСЬКА

головний консультант Комітету
Верховної Ради України
з питань науки і освіти,
кандидат наук з державного управління

ДЕРЖАВНЕ РЕГУЛЮВАННЯ ПРОЦЕСІВ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У КРАЇНАХ СКАНДИНАВІЇ (НА ПРИКЛАДІ ІСЛАНДІЇ, ДАНІЇ, НОРВЕГІЇ, ФІНЛЯНДІЇ, ШВЕЦІЇ)

© Козієвська О., 2014



Ключові слова: академічна мобільність, освітня політика, інтернаціоналізація вищої освіти, стратегія інтернаціоналізації вищої освіти, вхідна академічна мобільність, вихідна академічна мобільність, горизонтальна академічна мобільність, вертикальна академічна мобільність, кредитна академічна мобільність, ступенева академічна мобільність.

У статті аналізується досвід країн Скандинавії щодо регулювання процесів академічної мобільності на державному рівні, зокрема її законодавчо-нормативне забезпечення на національному рівні та механізми державної фінансової підтримки. Робиться висновок про необхідність для України розроблення цілісної концепції академічної мобільності, яка відповідала б сучасним реаліям міжнародних відносин; удосконалення міграційного, трудового законодавства, активного запровадження в навчальний процес англійської мови.

остановка проблеми та її актуальність. З моменту підписання Україною Болонської декларації пройшло майже 10 років. На жаль, академічна мобільність, яка, безумовно, є необхідною умовою створення Європейського простору вищої освіти, так і не отримала належної підтримки з боку держави та носить більшою мірою спонтанний характер. Сьогодні загальний рівень академічної мобільності внаслідок відсутності офіційних даних щодо кількості українських студентів, які їдуть навчатися за кордон, важко оцінити. Тому для України міг би бути цінним досвід країн Скандинавії (Ісландії, Фінляндії, Норвегії, Данії та Швеції), які мають давні традиції міжнародної студентської мобільності, зокрема і ступеневої: вже у 1950 році 30% норвезьких студентів навчалися за кордоном [12].

Ці країни демонструють найвищі показники середнього рівня академічної мобільності серед країн Європейського Союзу. Вони пропагують однакові цінності щодо академічної мобільності студентів і пропонують подібні системи підтримки навчання власних студентів за кордоном. Очевид-

но, що відмінності систем підтримки міжнародної академічної мобільності в скандинавських країнах впливають з різних економічних умов.

Аналіз наукових праць, присвячених розв'язанню проблеми

Вивчення процесів академічної мобільності в скандинавських країнах стало предметом дослідження переважно зарубіжних учених. У цьому плані варто назвати роботи М. Саарикаліо-Торпа (M. Saarikallio-Torp) [7], Дж. Вієрз-Дженсена (J. Wiers-Jenssen) [13], Дж. Міклебуста (J. Myklebust) [4]. Здебільшого в них ідеться про стратегії і перспективи розвитку академічної мобільності в цьому регіоні, аналізуються статистичні дані, мотивації суб'єктів до навчання за кордоном, механізми фінансової підтримки тощо. Як правило, академічна мобільність у скандинавських країнах аналізується в контексті загальних досліджень, які стосуються різних аспектів цього явища. Також є поодинокі дослідження, присвячені розгляду академічної мобільності окремих скандинавських країн. Так, однією з останніх є наукова праця М. Ставрук «Зміст і організація академічної мобільності студентів у Фінляндії» [1].

Натомість мобільність студентів країн Скандинавії ще не стала предметом спеціального дослідження вітчизняних учених.

Мета статті. Метою роботи є вивчення досвіду скандинавських країн щодо регулювання процесів академічної мобільності на державному рівні, зокрема її законодавчо-нормативне забезпечення на національному рівні та механізми державної фінансової підтримки.

Аналіз процесів академічної мобільності в країнах Скандинавії проведений на матеріалі результатів опитування кожної країни-учасниці Болонського процесу щодо різних аспектів академічної мобільності, які увійшли до їх національних доповідей за 2012 рік і були представлені на Бухарестській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту. Матеріали для проведення опитування були підготовлені робочою групою з питань мобільності (BFUG Working Group on Mobility) з метою підготовки проекту Стратегії мобільності в

ЄПВО [2]. Аналіз цих даних дає уявлення про розвиток академічної мобільності в Європейському регіоні, зокрема і про її законодавчо-нормативне забезпечення на національному рівні.

Виклад основного матеріалу. У країнах Скандинавії інтернаціоналізація вищої освіти є частиною їх державної освітньої політики, спрямованої на вирішення соціально-економічних і політичних проблем. Академічна мобільність розглядається як ключовий фактор успішності інтеграційних процесів. Практично всі скандинавські країни з метою реалізації своїх інтеграційних прагнень прийняли державні документи, що посилюють міжнародне співробітництво у сфері вищої освіти – стратегії або програми інтернаціоналізації вищої освіти, у яких збільшення рівня академічної мобільності студентів і науковців розглядається одночасно як невід'ємна складова інтернаціоналізації та кінцева мета цього процесу. Водночас академічна мобільність може регулюватися й іншими нормативно-правовими документами як державного (наприклад, закони), так і інституційного рівнів (стратегії або програми розвитку університетів).

Ісландія. Розвиток академічної мобільності в Ісландії визначається загальною стратегією розвитку країни, невід'ємною складовою якої є міжнародне співробітництво, а також на рівні програмних документів університетів, зокрема Університету Ісландії, де зазначена вимога для студентів, які навчаються на докторському рівні, один семестр або рік навчатися в закордонному вищому навчальному закладі.

Данія. У формуванні державної політики в галузі вищої освіти Данії беруть участь три міністерства, яким підпорядковані різні типи вищих навчальних закладів. Кожне з відомств розробило стратегічний документ відповідно до сфери свого регулювання. Щодо вхідної мобільності у 2007 році уряд Данії опублікував План дій щодо міжнародного просування Данії на міжнародному ринку освітніх послуг як країни-імпортера іноземних студентів. Реалізацію плану було покладено на Агентство Данії з міжнародної освіти під керівництвом Міністерства науки, технологій

та інновацій. Міністерство науки, технологій та інновацій також розробило стратегію наукового співробітництва – «Стратегію співробітництва, заснованого на знаннях, між Данією та Китаєм» («Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China») [11] (2008), зокрема й академічного обміну між країнами. У 2009 році Міністерство освіти Данії опублікувало стратегію вихідної академічної мобільності бакалаврів, які навчаються за професійно орієнтованими програмами, «Поступове просування навчання та стажування закордоном» («Stepping up study and internship abroad») [9]. У червні 2013 року була прийнята урядова програма інтернаціоналізації вищої освіти Данії «Посилення внутрішнього потенціалу в контексті перспектив міжнародного розвитку – збільшення студентів, які отримують освіту закордоном, внутрішньої інтернаціоналізації навчального процесу; удосконалення володіння іноземною мовою» (Enhanced insight through global outlook – more students studying abroad, stronger international learning environments and better foreign language skills) [10], яка визначає показники інтернаціоналізації вищої освіти Данії, що мають бути досягнуті до 2020 року.

Норвегія. Стратегія інтернаціоналізації усіх рівнів освіти в Норвегії, зокрема і вищої, визначена в Білій книзі (2008–2009) «Інтернаціоналізація освіти в Норвегії» (White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway) [12]. У цьому документі приділяється велика увага сприянню навчання норвезьких студентів за кордоном і залученню іноземних студентів, визначаються проблеми навчання іноземців (отримання дозволу на проживання; національного ідентифікаційного коду (PIN), необхідно для сплати податків; страхового полісу; мовні, фінансові бар'єри тощо) та визначаються шляхи їх подолання.

Фінляндія. У 2001 році у Фінляндії була прийнята Стратегія інтернаціоналізації вищої освіти, у якій було проаналізовано стан і динаміку різних видів академічної мобільності за період 1997–2000 роки (Strategy for the internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009-2015) [8] та ви-

значені цілі розвитку академічної мобільності в кількісних показниках. Логічним продовженням цього документа та освітньої політики в цілому стала у 2009 році Стратегія інтернаціоналізації вищих навчальних закладів у Фінляндії на період 2009–2015 років, де академічна мобільність визнається однією з п'яти цілей інтернаціоналізації, визначені показники академічної мобільності, які мають бути досягнуті до 2015 року, та низка заходів з метою досягнення цих показників.

Швеція. У Швеції академічна мобільність є предметом правового регулювання законів (Закон Королівства Швеції від 2009 року «Знання без кордонів – вища освіта в еру глобалізації» («Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation» (Govt. Bill 2008/09:175) [3] та Закон Королівства Швеції від 2004 року «Новий світ – новий університет» (New world – New University (Govt. Bill 2004/2005:162) [5].

Державні стратегії та інші документи скандинавських країн, які визначають розвиток академічної мобільності цих країн, практично не містять конкретних цілей різних видів студентської мобільності та здебільшого обмежуються загальними фразами щодо необхідності покращення її рівня. Так, документи Швеції, Ісландії та Норвегії фіксують лише наміри країни підвищувати усі види мобільності. Данія відповідно до цільового індикаторів Болонського процесу встановила необхідність досягнення до 2020 року 20-відсоткового рівня* для ви-

* Примітка: Орієнтир академічної мобільності «20% усіх випускників вищої школи з досвідом навчання за кордоном до 2020 року» був визначений у Комюніке Левен/Лувен-ла-Нев (2009). Надалі Стратегія мобільності в Європейському просторі вищої освіти до 2020 року «Мобільність для кращого навчання», прийнята в рамках Бухарестської конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту, та третього Болонського політичного форуму «Поza Болонським процесом: створення та взаємозв'язок національного, регіонального та міжнародного просторів вищої освіти» («Beyond the Bologna process: Creating and connecting national, regional and global higher education spaces») (Бухарест, 2012) не тільки підтвердила раніше сформульовані в Лувен-ла-Нев цілі, а й конкретизувала їх та доповнила іншими. Зокрема, було зазначено, що вимірюванню підлягає лише фізична мобільність на усіх трьох циклах вищої освіти Болонського процесу. У якості цільового індикатора мобільності були прийняті періоди навчання за кордоном протягом будь-якого з трьох циклів (кредитна мобільність не менше 15 кредитів або три місяці), а також перебування за кордоном, яке завершується отриманням ступеня (ступенева мобільність).

хідної академічної мобільності професійних бакалаврів, які навчаються за професійно орієнтованими програмами першого циклу [9]. Нещодавно прийнята урядова програма «Посилення внутрішнього потенціалу в контексті перспектив міжнародного розвитку – збільшення студентів, які отримують освіту за кордоном, внутрішньої інтернаціоналізації навчального процесу; удосконалення володіння іноземною мовою» [10] встановила необхідність досягнення до 2020 року 50-відсоткового показника усіх випускників вищих навчальних закладів Данії з досвідом навчання за кордоном практично в три рази за десятиріччя (у 2011 році цей показник становив 17%). Унікальність цієї урядової програми інтернаціоналізації полягає в тому, що вона не тільки визначила загальні показники вхідної академічної мобільності до 2020 року, а й країн-партнерів, яким надала пріоритетного значення. Передбачається, що чисельність данських студентів, які навчалися в таких розвинутих країнах, як Бразилія, Китай, Індія, Мексика, Індія, Південна Корея (країни БРИК), та чисельність студентів, які навчалися в неангломовних країнах порівняно з 2011 роком (563 особи та 2167 осіб відповідно) повинна щорічно збільшуватись щонайменше на 15%. Також у документі зазначено 20-відсоткове збільшення порівняно з 2012 роком кількості спільних міжнародних навчальних програм подвійних дипломів як засобу посилення міжнародного співробітництва.

Фінляндія єдина серед скандинавських країн сформулювала показники різних типів академічної мобільності до 2015 року. Так, рівень вхідної ступеневої академічної мобільності студентів повинен становити 20 тисяч осіб (або 7% від загальної кількості усіх студентів). Показники річного рівня вхідної кредитної мобільності у дзеркальному відображенні повторюють показники зовнішньої кредитної – 8000 осіб (6% від загальної кількості усіх студентів) для університетів та 8000 осіб (8% від загальної кількості усіх студентів) на бакалаврському рівні для політехнічних вищих навчальних закладів. Досвід Фінляндії унікальний також у зв'язку з чітко визначеними по-

казниками вхідної та вихідної академічної мобільності науково-педагогічного складу (academic staff) до 2015 року. Рівень вхідної міжнародної академічної мобільності для університетів повинен становити 4000 осіб (або 29% від загальної кількості усіх викладачів і науковців) та для політехнічних вищих навчальних закладів – 3000 осіб (або 47% від загальної кількості всіх викладачів і науковців). Щонайменше 4000 працівників фінських університетів (або 29% від загальної кількості всіх викладачів і науковців) та 4000 працівників політехнічних вищих навчальних закладів (або 62% від усього науково-педагогічного складу) повинні отримати досвід перебування в закордонних університетах (табл. 1).

Забезпечення рівного доступу молодих громадян до вищої освіти, незалежно від рівня матеріального забезпечення їх родин, є базовим принципом освітньої політики скандинавських країн. Варто зазначити, що в цих країнах студент розглядається як доросла людина, економічно незалежна від своїх батьків. Більше 80% студентів у скандинавських країнах живуть окремо від батьків [7]. Такий підхід щодо фінансової незалежності молодшого покоління від старшого – членів однієї родини – є чи не унікальною рисою «нордичної моделі» освітньої політики. Державна фінансова підтримка студентів має адресний характер і надається безпосередньо конкретному студенту. Варто відзначити, що в цілому плата за навчання у вищих навчальних закладах цих країн або низька, або взагалі відсутня.

Незважаючи на окремі відмінності механізмів фінансової студентської підтримки в країнах Скандинавії, в усіх країнах вона стосується також і студентів, які навчаються за кордоном, оскільки навчання в зарубіжних університетах вважається не менш цінним, аніж навчання в рідній країні. Це означає, що студенти, які навчаються в іншій країні, можуть претендувати на фінансову підтримку на загальних умовах. Зокрема, усі країни Скандинавії, за винятком Фінляндії, виділяють матеріальну допомогу на оплату повної або часткової вартості навчання за кордоном.

Нормативно-правове регулювання процесів академічної мобільності студентів у країнах Скандинавії

Країна	Документ, який визначає перспективи розвитку академічної мобільності студентів	Сформовані цілі щодо усіх форм академічної мобільності студентів	Сформовані цілі щодо кредитної мобільності	Сформовані цілі щодо ступеневої мобільності	Пріоритетні країни/ регіони вихідної/вхідної академічної мобільності студентів
Ісландія	Стратегія націоналізації університетів, зокрема відповідний документ Університету Ісландії (Рейк'явік)	В Університеті Ісландії діє вимога для студентів, які навчаються на докторському рині, один семестр або рік навчатися в закордонному вищому навчальному закладі	—	—	—
Данія	<ul style="list-style-type: none"> – Action Plan for the Global Marketing of Denmark (2007) by the Danish Government; – «Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China» (2008) by the Ministry of Science, Technology and Innovation; – «Stepping up study and internship abroad» (2009) by the Danish Ministry of Education; – «Enhanced insight through global outlook – more students studying abroad, stronger international learning environments and better foreign language skills» (2013) by the Danish Government 	<p style="text-align: center;">—</p> <p>20% до 2020 року усіх форм вихідної мобільності</p> <p>До 2020 року 50% усіх, хто отримав вищу освіту, повинні мати досвід навчання або стажування за кордоном.</p> <p>До 2020 року щорічне зростання на 15 % студентів, які мають досвід навчання або стажування в розвинених країнах (включаючи країни БРІК).</p> <p>До 2020 року щорічне зростання на 15% студентів, які мають досвід навчання або стажування в неангломовних європейських країнах</p>	—	—	<p>Для вхідної мобільності: Німеччина, Польща, США, Китай, Індія</p> <p>Для вхідної та вихідної мобільності – Китай.</p> <p>Зростання вихідної мобільності до розвинених країн (включаючи країни БРІК) та неангломовних європейських країн</p>
Норвегія	White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway	—	—	—	—
Фінляндія	Strategy for the internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015 (2009)		Вхідна та вихідна кредитна мобільність повинна до 2015 року щорічно збільшуватись: у політехнічних університетах на 8000 студентів (8% від загальної кількості студентів) на бакалаврському рівні; в університетах на 8000 (6% від загальної кількості студентів)	Вхідна ступенева мобільність повинна до 2015 року щорічно збільшитись до 2015 року на 20000 іноземних студентів або 7% іноземних студентів в загальній кількості студентів	—
Швеція	«Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation» (Govt. Bill 2008/09:175); New world – New University (Govt. Bill 2004/2005:162)	Задеклароване прагнення щодо збільшення усіх форм мобільності	—	—	Усі регіони є пріоритетними щодо вихідної мобільності студентів

У майже всіх країнах Скандинавії фінансова підтримка студентів надається у вигляді грантів, стипендій і позик, окрім Ісландії, де студенти на навчання за кордоном отримують лише позики. Варто зазначити, що така підтримка, крім Фінляндії, надається виключно за рахунок державних коштів.

Деякі країни Скандинавії встановили обмеження на надання зазначеної матеріальної допомоги, які стосуються навчання в певних країнах, регіонах; навчання за програмами, часові рамки тощо. Зокрема, Данія встановила часові обмеження (4 роки) на надання фінансової підтримки, якщо студент навчається не в скандинавській країні.

Студенти, які вирішили навчатися за кордоном, як і ті, що навчаються вдома, можуть розраховувати на фінансування додаткових витрат, зокрема транспортних, витрат на проживання та харчування. Ісландія, Норвегія та Швеція покривають транспортні витрати. За рахунок цих коштів норвезький студент може здійснити 2 подорожі на рік з країни навчання до Норвегії. Існують певні вікові обмеження щодо виділення таких коштів.

Норвегія та Ісландія за певних умов пропонують державну фінансову підтримку для оплати мовних курсів. Так, Ісландія надає позики на вивчення мови на курсах, якщо студент навчається не в англomовній країні або не в скандинавській країні, крім Фінляндії.

Країни Скандинавії, як і більшість інших європейських країн, при вирішенні питання оплати за навчання іноземними студентами розглядають студентів з країн Євросоюзу як студентів-громадян своєї країни [6]. Зокрема, у Фінляндії, Швеції, Данії для таких студентів навчання є безкоштовним. Ця норма діє також в Ісландії за умови, якщо студент-громадянин з іншої країни Євросоюзу проживає в Ісландії останні 3 роки. Очевидно, що оплата навчання іноземних студентів лягає тяжким вантажем на держаний бюджет країн, де вони навчаються. Тому з метою зменшення навантаження на бюджет Данія у 2006–2007 навчальному році вирішила запровадити

платне навчання для іноземців-негромадян країн Євросоюзу. Подібне рішення готові прийняти Фінляндія та Швеція, де кількість іноземних студентів з 2000 по 2009 рік зросла на 226% та 155% відповідно.

Серед країн Скандинавії, у яких іноземні студенти-громадяни країн не Євросоюзу сплачують за своє навчання, Фінляндія та Норвегія встановлюють однакову плату за навчання для студентів-громадян своєї країни та студентів-іноземців.

Крім розвиненої системи фінансової підтримки академічної мобільності, країни Скандинавії вдаються до інших державних заходів з метою її підтримки та розвитку. Це, зокрема, зміни до міграційного законодавства, візова політика, розширення можливостей для працевлаштування під час навчання та після його закінчення, активне запровадження освітніх програм англійською мовою та інші заходи, спрямовані на залучення іноземних студентів.

З метою підтримки міжнародної академічної мобільності студентів уряд Данії запровадив виплату додаткової фінансової допомоги університетам у вигляді грантів за кожного мобільного студента будь-якої національності, який бере участь у програмах академічних обмінів. Станом на 2010 рік її сума становила 670 євро.

За результатами опитування іноземних студентів у країнах Скандинавії щодо стримуючих факторів вхідної академічної мобільності до цих країн, які предсталені в національних доповідях країн-учасниць Болонського процесу, з'ясувалося, що найбільшими складнощами вони вважають проблеми з вивченням скандинавських мов. Тому університети країн Скандинавії з метою залучення іноземних студентів цілеспрямовано запроваджують у навчальний процес англійську мову як засіб міжнародного наукового спілкування. За статистичними підрахунками [6], саме ці країни пропонують найбільшу кількість навчальних програм англійською мовою. Зокрема, у Норвегії у 2009 році нараховувалося більше 3500 англomовних навчальних програм, 200 з яких магістерські [12]. Отже, головними факторами позитивної динаміки зростання їх чисельності є активна дер-

жавна підтримка академічної мобільності, у рамках якої розроблена ціла низка заходів, які враховують необхідність подолання мовного бар'єру і спрямовані на забезпечення високої якості вищої освіти, відсутність або помірна плата за навчання для іноземних студентів у країнах Скандинавії.

Висновки та рекомендації. Результати дослідження процесів академічної мобільності студентів країн Скандинавії дають можливість зробити висновок, що зростання рівня інтернаціоналізації вищої освіти, зокрема й академічної мобільності сту-

дентів, можливе за умови цілеспрямованої державної підтримки, формування оптимальних правових умов і відповідних мотиваційних стимулів. Враховуючи позитивний європейський досвід законодавчо-нормативного забезпечення розвитку академічної мобільності, можна зробити висновок про першочерговість для України розроблення цілісної концепції академічної мобільності, яка б відповідала сучасним реаліям міжнародних відносин; удосконалення міграційного, трудового законодавства, активного запровадження в навчальний процес англійської мови.

REFERENCES

1. **Stavruk M.A.** Contents and organization of academic mobility in Finland : thesis. ... PhD [Electronic resource] / M. A. Stavruk. – 2011. – URL : [http://www.dissertat.com/content/soderzhanie-i-organizatsiya-akademicheskoi-mobilnosti-studentov-finlyandiixzz2uWISmsZR]
2. Bologna Secretariat, *National Report regarding the Bologna Process implementation 2009-2012* [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=86>
3. Knowledge without borders – higher education in the era of globalisation» (Govt. Bill 2008/09:175) [Electronic resource] // Ministry of Education and Research, Sweden (2009), accessed April, 2009. – Access mode : <http://www.government.se/sb/d/574/a/124193>
4. **Myklebust J. P.** New Nordic agreement on compensation for students / J. P. Myklebust // University world news. – 2012. – Issue No 246. – 31 October.
5. New world – New University (Govt. Bill 2004/2005:162) [Electronic resource] // Ministry of Education and Research in Sweden, 2004. – Access mode : http://www4.lu.se/upload/LUPDF/Bologna/Sverige_Bologna/new_world_new_univ_summary.pdf
6. OECD (2011), Education at a Glance: OECD Indicators 2011, OECD, Paris.
7. **Saarikallio-Torp M.** and J. Wiers-Jenssen, eds. Nordic students abroad. Student mobility patterns, student support systems and labour market outcomes, Sastamala, 2010 [Electronic resource]. – Access mode : <https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/17453/Tutkimuksia110.pdf?sequence>
8. Strategy for the internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015 [Electronic resource] // Ministry of Education in Finland, 2009. Access mode : <http://www.okm.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2009/liitteet/opm23.pdf?lang=fi>
9. The Danish Ministry of Education (2010). Stepping up study and internship abroad [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.uvm.dk/~media/Publikationer/2010/English/Stepping%20up%20study/Stepping%20up%20study%20and%20internship%20abroad%20til%20web.ashx>
10. The Danish Ministry of Higher Education and Science (2013). Enhanced insight through global outlook – more students studying abroad, stronger international learning environments and better foreign language skills, accessed June. 2013 [Electronic resource]. – Access mode : <http://fivu.dk/en/publications/2013/english-summary-enhanced-insight-through-global-outlook>
11. The Danish Ministry of Science, Technology and Innovation (2008). Strategy for Knowledge Based Collaboration between Denmark and China [Electronic resource]. – Access mode : <http://fivu.dk/en/publications/2008/strategy-for-knowledge-based-collaboration-between-denmark-and-china-2013-summary>
12. The Norwegian Ministry of Education and Research. White Paper No. 14 (2008–2009) to the Storting: Internationalisation of Education in Norway [Electronic resource]. – Access mode : http://www.regjeringen.no/pages/2255014/PDFS/STM200820090014000EN_PDFS.pdf
13. **Wiers-Jenssen J.** Student mobility and the professional value of higher education from abroad: Doctoral thesis at Department of Sociology and Human Geography, Faculty of Social Sciences, University of Oslo, 2008 [Electronic resource]. – Access mode : <http://www.statice.is>



Наталія КОЛЕСНИЧЕНКО

кандидат філологічних наук, доцент кафедри німецької філології
Одеського національного університету
імені І. І. Мечникова (м. Одеса)

Ключові слова: університет, університетська освіта Німеччини, професійна підготовка, бакалаврат, бакалаври романо-германської філології, освітньо-професійна програма, кредитно-модульна технологія.

Стаття присвячена висвітленню змісту й особливостей організації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі сучасної університетської освіти Німеччини під дією чинників євроінтеграції. Особливу увагу приділено аналізу змісту й способів організації навчально-пізнавальної та самостійно-дослідницької діяльності бакалаврів романо-германської філології в Університеті імені Отто Фрідріха (м. Бамберг) та Берлінському університеті імені Вільгельма Гумбольдта.

На конкретних прикладах продемонстровано вимоги освітньо-професійних програм до навчання бакалаврів за спеціальностями «Германістика» та «Німецька мова як іноземна» / «Німецька як друга мова» у контексті впровадження кредитно-модульної освітньої технології.

УДК 371.937

ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ РОМАНО- ГЕРМАНСЬКОЇ ФІЛОЛОГІЇ В СИСТЕМІ УНІВЕРСИТЕТСЬКОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ

© Колесниченко Н., 2014



остановка проблеми. Європейські стандарти щодо забезпечення прозорості й якості вищої освіти зумовлюють необхідність приведення основних освітньо-кваліфікаційних рівнів фахівців, а також освітньо-професійних програм їх підготовки у вітчизняних вищих навчальних закладах у відповідність до нових вимог (Закон України «Про вищу освіту», «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті», «Концепція базової фундаментальної освіти в Україні»). У зв'язку з цим у вітчизняній теорії та практиці педагогіки вищої школи значно актуалізувалася проблема професійної підготовки бакалаврів загалом [1, с. 35] та, зокрема, бакалаврів романо-германської філології як фахівців сфери міжкультурної комунікації й шкільної іншомовної освіти [2, с. 89]. З огляду на це, особливо цінним є сучасний зарубіжний досвід, який накопичено в системі університетської освіти провідних європейських країн.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Університетська освіта Німеччини завжди привертала увагу вітчизняних і зарубіжних дослідників. Предметом дисерта-

ційних праць українських науковців стали проблеми: становлення, розвитку та реформування вищої (Г. Поберезька), професійної (Н. Абашкіна), педагогічної (Н. Махinya, Л. Пуховська), білінгвальної (М. Певзнер, А. Ширін), іншомовної (В. Гаманюк, О. Кузнецова), неперервної (Т. Десятов) освіти Німеччини; підвищення кваліфікації педагогічних працівників Німеччини (Т. Вакулєнко, Л. Чулкова); удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів (О. Гривкова, Л. Полуніна, Л. Сліпенко) і викладачів (В. Базова) іноземних мов в університетах Німеччини.

Однак питання сучасного стану професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти Німеччини вітчизняними науковцями не досліджувалися. Враховуючи, що незаперечним і вартим уваги є німецький досвід з багатими традиціями університетської освіти, у якій першими студентами Гейдельберга був складений знаменитий студентський гімн «Gaudeamus», ми звернулися до самостійного дослідження означеної проблеми.

Метою статті є висвітлення змісту й особливостей організації професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі сучасної університетської освіти Німеччини під дією чинників євроінтеграції.

Виклад основного матеріалу. Аналіз європейських документів [6; 7; 8] свідчить про те, що Німеччина належить до перших європейських держав, які підписали в 1999 році Болонську декларацію про створення загальноєвропейського освітнього простору. Однак, будучи одним з ініціаторів і активних учасників процесу європейської інтеграції в галузі освіти, Німеччина, починаючи з 1999 р., досить обережно реформувала свою систему вищої освіти відповідно до основних цілей Болонського процесу, прагнучи зберегти свої освітні традиції. Для цього було спеціально створено авторитетну робочу групу, до якої увійшли представники Федерального міністерства освіти і науки Німеччини, різних наукових фондів, фі-

нансованих державою, а також представники Федеральної спілки роботодавців, профспілки працівників науки і освіти, Федеральної атестаційної ради, Німецького клубу академічного обміну, Ради ректорів вишів і Вільної спілки студентства [3, с. 6].

До моменту відкриття загальноєвропейського освітнього простору, що відбувся у м. Левен та м. Відні в 2009 р., практично всі університети Німеччини перейшли на нову систему організації навчання. Для забезпечення гармонізації системи вищої освіти, особливо її «прозорості», у всіх німецьких вищих навчальних закладах було введено однотипний освітній цикл: бакалаврат – магістратура – докторантура, а також єдину систему освітніх кредитів (залікових одиниць ECTS), що легко піддаються перерахуванню в умовах розширення академічної мобільності студентів.

За міжнародною мобільністю студентів лідером визнано Університет імені Отто Фрідріха, розташований у місті Бамберг, що має тісні партнерські відносини з багатьма зарубіжними університетами [9]. Один із найстаріших вищих навчальних закладів Баварії, заснований у 1647 році як Академія Ottoniana, в університет він був перейменований у 1979 році. Крім того, згаданий університет став одним із перших у Європі, де дистанційний вид навчання став застосовуватися в практиці всіх факультетів і спеціальностей, причому досить успішно. Дистанційне ж навчання відіграє все більшу роль у модернізації професійної освіти бакалаврів, оскільки воно дозволяє знизити витрати на проведення аудиторних занять, підвищити якість навчання за рахунок застосування сучасних засобів, створити інноваційне освітнє середовище тощо.

Освітня програма Університету імені Отто Фрідріха чітко профільована: це гуманітарні та соціальні науки, доповнені прикладними комп'ютерними спеціальностями. Факультет гуманітарних і культурних досліджень, який є найбільшим в університеті (на ньому навчається більше 5300 студентів), налічує великий список спеціальностей: від лінгвістичних і літературознав-

чих дисциплін із філософії та історії до археології та географії. Особливістю факультету є високий рівень реалізації практико-орієнтованих технологій навчання студентів, які ґрунтуються на фундаментальних теоретичних знаннях, що є запорукою високої якості підготовки кваліфікованих фахівців [10].

Одне з пріоритетних місць в освітній діяльності факультету гуманітарних і культурних досліджень по праву займає Інститут германістики, у якому щорічно навчається близько 1300 студентів денного відділення під керівництвом 10 професорів із цієї спеціальності, які входять до складу кафедри літературознавства та кафедри засобів масової інформації. Інститут забезпечує підготовку бакалаврів за чотирма основними напрямками: «Мовознавство німецької мови», «Новітня німецька література», «Старонімецька література», «Лінгводидактика, література та засоби масової інформації».

Так, бакалаврат Інституту германістики (Bachelor Germanistik) здійснює підготовку бакалаврів за двома основними напрямками: «Літературознавство» і «Мовознавство». При цьому освітня програма підготовки бакалаврів за цими напрямками забезпечує засвоєння фундаментальних і систематизованих знань у галузі німецької мови та літератури; освоєння бакалаврами базових, комбінованих і поглиблених змістових модулів із профілюючих дисциплін, таких як «Новітня німецька література», «Медіавістика німецької мови», «Мовознавство», а також передбачає підготовку бакалаврів для вступу до магістратури за обраною спеціальністю [10].

Проте в бакалаврат Bachelor Germanistik зараховують не всіх бажаючих абітурієнтів. Умовою для вступу є наявність атестата про закінчення середнього навчального закладу (як правило, гуманітарної гімназії), на базі оцінок якого беруть до уваги бали за випускні іспити й загальний бал атестата. Крім того, вступ на спеціальність Bachelor Germanistik передбачає знання абітурієнтом латинської та англійської мов.

Успішність в оволодінні останньою оцінюється, як мінімум, в обсязі вимог програм із п'ятирічним терміном її вивчення.

Навчання за програмою Bachelor Germanistik становить 6 семестрів. Згідно з індивідуальним вибором студентів навчання в бакалавраті можна починати як з літнього (1 березня), так і з зимового (1 жовтня) семестру, про що свідчить розклад, який завчасно вивішують на сайті Інституту германістики відповідно до термінів навчання [10]. Студенти бакалаврату мають також можливість вибору ракурсу навчання, оскільки германістику можна вивчати як основну дисципліну (BA – Hauptfach, 75 ECTS), тобто фундаментально, і як прикладну (BA – Nebenfach, 45 ECTS) дисципліну. Крім того, бакалаври можуть здійснювати свій персональний вибір освітнього маршруту, виходячи з різних комбінацій вивчення германістики спільно з іншими предметами, що надає варіативний компонент освітнього стандарту Університету. Навчальна програма з досягнення академічного рівня Bachelor Germanistik базується на модульній системі організації навчання та оцінювання академічних досягнень студентів. Модуль передбачає набір студентом певної кількості кредитів (ECTS), що завершується складанням іспиту.

Програма Bachelor Germanistik при виборі германістики як основної дисципліни передбачає освоєння бакалаврами освітньої програми, представленої трьома основними предметами: «Нова німецька література», «Давня німецька філологія» та «Мовознавство». Навчальна програма кожного з цих предметів складається з базового (початкового) і основного модулів, успішне складання яких обов'язкове протягом перших двох семестрів навчання. У межах предмета «Аналіз тексту» бакалаврам пропонують для оволодіння практико-орієнтовані модулі (базовий і основний), тісно пов'язані з дисциплінами «Літературознавчий аналіз» і «Дидактика німецької мови та літератури». Із дисципліни «Аналіз тексту» складання обов'язкового та основного модулів не потрібне.

Програма Bachelor Germanistik при виборі германістики як прикладної дисципліни передбачає вивчення тих самих наукових дисциплін. Однак бакалаврам надається можливість складання модулів із цих предметів у межах їх академічної свободи, тобто за особистим вибором. Але спільним для зазначених вище двох освітніх маршрутів є те, що за кожен вид навчальної роботи студент бакалаврату отримує однакові ECTS-бали. При цьому діють такі правила:

- студент не отримує ECTS-бали без посвідчення про певний вид навчальної роботи, виконаної ним;

- один ECTS-бал відповідає 30-годинному обсягові роботи, виконаної студентом самостійно. При цьому враховуються всі види робіт;

- за кожен семестр студент повинен набрати близько 30 ECTS-балів, а в цілому за термін навчання в бакалавраті – 180 ECTS-балів [10].

Вивчення профільних дисциплін досить добре збалансоване за п'ятьма семестрами навчання і передбачає поетапне й систематичне занурення бакалаврів-германістів у предмет майбутньої професійної діяльності, починаючи з базового модуля, через проходження комбінованого модуля до освоєння поглибленого модуля. При цьому в навчальному плані підготовки бакалаврів-германістів передбачено проходження спеціальної – модульної практики, мета якої полягає у сприянні розвитку їх пізнавальної самостійності, формуванню в них навичок самоосвіти та вміння працювати з урахуванням індивідуальних способів опрацювання навчального матеріалу за наведеними вище дисциплінами. Серед завдань модульної практики бакалавра-германіста викремлюють такі:

- актуалізація, засвоєння й систематизація знань із теоретичних основ профільних дисциплін і розвиток умінь, які відповідають належному рівню професійної компетентності майбутнього германіста, необхідних для успішного вирішення професійних завдань;

- забезпечення необхідного рівня теоретичної і практичної підготовленості до вирішення професійних завдань та виконання відповідних виробничих функцій;

- розвиток у бакалаврів умінь і здібностей, а також готовності до професійної телекомунікації через мережу Інтернет [4, с. 64].

Характерним є також те, що бакалаврська робота, розрахована на 12 ECTS-балів, передбачає 5 годин щотижневої самостійної роботи студента протягом останнього семестру навчання та відвідування трьох консультацій у наукового керівника. Вона повинна мати обсяг 30–40 сторінок і захищатися 1 годину в присутності комісії, яка складається з 2 викладачів факультету та 3 викладачів, які працюють в інших вишах. При цьому акцентується увага на тому, що бакалаврська робота є результатом прикінцевого етапу навчання студента за освітньою програмою бакалавра романо-германської філології як фахівця з іноземних мов та сфери міжкультурної комунікації, яка передбачає:

- систематизацію, закріплення й розширення теоретичних знань за відповідним напрямом та набуття навичок практичного застосування цих знань при вирішенні конкретних науково-дослідних і професійних завдань;

- розвиток навичок проведення самостійної роботи і оволодіння методикою проведення теоретичних, проектно-конструкторських і технологічних досліджень при вирішенні конкретних професійних завдань;

- набуття досвіду систематизації отриманих результатів досліджень, аналізу та оптимізації проектних рішень, формулювання висновків і набуття досвіду їх публічного захисту [10].

Загальними вимогами до випускної бакалаврської роботи є такі:

- кваліфікаційна робота бакалавра повинна являти собою теоретичне або експериментальне дослідження, пов'язане з вирішенням загального завдання проектування або окремих, приватних завдань, що ви-

значаються особливостями його підготовки за обраним напрямом;

– тема повинна бути актуальною, містити елементи новизни і враховувати перспективи розвитку досліджуваної галузі наукового знання;

– структура кваліфікаційної роботи повинна мати вступ, розділи основного текстового матеріалу, висновки, список літератури, додатки.

Варто зауважити, що високу якість професійної підготовки бакалаврів і магістрів з романо-германської філології здавна гарантував Берлінський університет імені В. Гумбольдта (Humboldt-Universität zu Berlin) – найстаріший із чотирьох університетів Берліна (Alma Mater Berolinensis), заснований 16 серпня 1809 року за ініціативою Вільгельма фон Гумбольдта [11]. У 1828 році отримав назву Університету Фрідріха Вільгельма на честь пруського короля Фрідріха Вільгельма III, за царювання якого було засновано, а в 1949 році перейменовано виш на честь наукових заслуг братів Гумбольдтів, став одним із найбільших європейських наукових та освітніх центрів протягом XIX–XX століть. Підтвердженням цьому служать такі факти: якщо в 1810 році першими професорами університету, котрі поділяли ідеї В. Гумбольдта, стали Август Бек (філологія), Альбрехт Теер (сільське господарство), Карл Фрідріх фон Савінї (юриспруденція), Крістоф Вільгельм Хуфеланд (медицина) і Карл Ріттер (географія) і було зараховано 256 студентів, то в 1994 році в зимовому семестрі кількість абітурієнтів становила 25 750 осіб на 3455 навчальних місць, а в 2008 – 34 612.

Навчання в Берлінському Гумбольдтівському університеті з кожним роком ставало більш престижним, а з моменту воз'єднання Німеччини в 1990 році університет набув статусу земельного, а не міського, що було зумовлено докорінними змінами в навчальному процесі, які зараз практично завершені. Цьому багато в чому сприяли:

– потужна інтелектуальна база, закладена засновниками університету, у вигляді

ді системи освіти, яка злагоджено й чітко працює і яка базується на принципах академічної свободи та єдності дослідження, навчання і викладання, яку не змогли зруйнувати ні дві світові війни, ні повоєнна руйнування;

– високий культурний імідж професорського складу, серед представників якого видатний німецький філософ Ф.В. Шеллінг, ідеями котрого було захоплене не одне покоління студентів, а також великі філософи Фіхте, Гегель і Фейєрбах, які читали лекції в стінах Берлінського університету;

– наукові досягнення кращих його випускників – 29 нобелівських лауреатів; до цих пір прославляють університет імена Г. Гейне, А. фон Шаміссо, Л. Фейєрбаха, О. фон Бісмарка, К. Маркса, Ф. Мерінга, В. Лібкнехта і К. Лібкнехт, А. Вегенера, А. Саломона, К. Тухольського, а також великі вчені – М. Планк, А. Ейнштейн, Р. Кох і Р. Віхров;

– широкий спектр дисциплін і обладнанні за останніми технічними вимогами навчальні аудиторії корпусів одинадцяти факультетів і декількох міждисциплінарних центрів та інститутів;

– доступність навчання та спеціальна програма опікунства для студентів-іноземців (14% складають іноземні студенти з більш ніж 100 країн світу), низькі ціни на житло і відсутність плати за навчання [11].

Нині вступникам до Гумбольдтівського університету пропонується 224 навчальні програми з найрізноманітнішими курсами в діапазоні від мистецтвознавчих спеціальностей до електротехніки – така широта програми навчання. Крім активного викладання теорії, передбачається не менш активна і обширна практика. Дипломи присвоюються за 16 професіями. Серед них професії перекладача і філолога, що охоплюють 12 іноземних мов (давньогрецька, арабська, китайська, англійська, французька, італійська, латина, польська, російська, чеська, іспанська, угорська, турецька), з яких 4 – східноєвропейські. Бакалаврський і магістерський ступені присвоюють

за 60 напрямми, з яких деякі визнають другою спеціальністю.

Із переліку структурних підрозділів Гумбольдтівського університету провідне місце належить II факультету філософії, науково-освітню діяльність якого забезпечує професорсько-викладацький склад кафедр німецької літератури, німецької мови та лінгвістики, англістики, американістики, романістики, класичної філології, інститут Північної Європи [12]. При організації професійної підготовки бакалаврів за напрямом «Германістика» і спеціальністю «Німецька мова як іноземна» діє принцип «академічної свободи», що означає, перш за все, незалежність освітньої політики факультету від будь-яких вищих інстанцій, а для студентів – самостійність у виборі предметів для складання персонального освітнього маршруту. При цьому немає жорстких навчальних планів, однакових для всіх бакалаврів, однак існують чітко структуровані модулі з кожної спеціальності, які передбачають відвідування ними певної кількості аудиторних занять і виконання конкретних видів навчальної та самостійної роботи.

Самостійно-дослідницька діяльність бакалаврів розглядається в контексті провідних ідей В. Гумбольдта [5, с. 61]. Її суть убагачують у рефлексивному пізнанні, що супроводжується інтенсивним застосуванням сил власного розуму за допомогою самостійної чи спільної діяльності викладача й студента як суб'єктів наукового пізнання. В основу викладання покладено принцип, який виключає передачу незмінного за своїм складом багажу знань, зафіксованих у роботах авторитетних учених. Вважається постулатом дидактичної взаємодії те, що не певна істина, а лише самостійне дослідження дозволяє опанувати предмет досліджуваної науки. У сучасній інтерпретації це означає, що в навчанні слід спиратися не на ілюстративно-пояснювальні, а виключно на проблемні, евристичні та дослідницькі методи.

Так, наприклад, у Берлінському університеті імені В. Гумбольдта за напрямом під-

готовки бакалаврів-германістів із можливістю спеціалізації «Німецька як іноземна і друга мова» передбачено проходження 2–3 базових модулів, кожен з яких охоплює вивчення десяти предметів на вибір. Із переліку цих предметів потрібно обов'язково відвідати половину. При цьому кожен студент бакалаврату має право самостійно обирати предмети, які його цікавлять, і складати власний навчальний графік. Для того щоб модуль було зараховано, необхідно успішно написати всі контрольні роботи та отримати достатню кількість сертифікатів із конкретною оцінкою знань (Scheine). При цьому враховують години, витрачені бакалавром на самостійну підготовку.

Курс бакалаврської підготовки за спеціальністю «Німецька мова як іноземна» / «Німецька як друга мова» складається з базових модулів, присвячених навчання мові й культурі, засобам масової інформації під час відповідних типів лекцій. Крім того, пропонується семінар з цієї проблематики. На другому році навчання можна вибрати додатковий модуль із метою підготовки проектно-дослідної роботи на здобуття ступеня бакалавра з обраної тематики. На третьому році навчання пропонується завершальний модуль за спеціальністю «Німецька як іноземна» / «Німецька як друга мова». Поряд із предметами за фахом бакалаврам пропонують низку міждисциплінарних курсів (комунікаційна лінгвістика, лінгвістика іноземної мови, основи процесу пізнання, культура, дидактика, методика викладання, стилістика) [12].

Запорукою успішного навчання в бакалавраті за напрямом «Германістика» є самодисципліна студентів. Перевага вільного розкладу полягає в тому, що студент може вибрати для себе більш зручний час для роботи за основним фахом або отримання іншої спеціалізації в цьому ж або іншому виші. Крім того, система модульного навчання бакалаврів-германістів головним чином орієнтована на практику, яка здійснюється на сучасній науковій базі. Оцінка академічної успішності відбувається за Європейською системою заліку знань

(ECTS – European Credit Transfer System). Одна кредитна одиниця ECTS розраховується виходячи з 30 годин навчального навантаження. Завдяки цій уніфікованій системі робота студента бакалаврату оцінюється за однаковою системою, незалежно від того, чи він навчається в університеті своєї країни або ж їде на стажування в іноземний вищий навчальний заклад [3, с. 6].

Основними практичними складниками навчання бакалаврів є орієнтований на їх активну проектну діяльність прикладний та практичний модулі, під час проходження яких здійснюється спостереження за ходом занять, їх аналіз, а також здійснюється їх оптимальне планування й проведення за задалегідь спрогнозованою моделлю організації дидактичної взаємодії. Виробничу практику як частину практичного модуля можна пройти в Німеччині або в іншій країні. При цьому бакалаври мають бути зацікавлені в роботі за кордоном і бути готовими до контакту з іншими мовами та культурами. Вони повинні знати 2–3 іноземні мови, мати належну філологічну підготовку і орієнтацію на літературно-культурологічні предмети.

Курс «Німецька мова як іноземна», що має міждисциплінарний характер і поєднує теорію й практику, розрахований на оволодіння його бакалаврами в різних формах: очній, віртуальній, у формі самостійної роботи, дослідницьких семінарів та проектів. Однак кожна з цих форм навчання націлена на набуття студентами-германістами практичних умінь і навичок, що дозволяють їм професійно займатися викладанням німецької мови як іноземної. Зусилля бакалаврів спрямовуються на вивчення й складання навчальних планів, розробку навчальних тем і методичних посібників, вдосконалення своїх компетенцій у сфері підвищення кваліфікації як викладачів німецької мови. Навчання бакалаврів спрямоване, насамперед, на оволодіння основними темами таких навчальних дисциплін: німецька лінгвістика, моніторинг якості викладання іноземних мов, теорія, емпіризм і практика ні-

мецької мови як іноземної. При цьому передбачено обов'язковий семестр навчання бакалаврів за кордоном.

У межах розвитку студентської мобільності Берлінський університет імені Гумбольдта в 2013 році почав реалізацію програми «Гумбольдтівський зимовий і літній університет». Для цього абітурієнти за напрямом «Германістика» і за програмами в галузях гуманітарних наук (соціологія і політологія, економіка, історія, німецька мова та культурологія) запрошуються на навчальні курси під час зимових (січень) та літніх (липень – початок серпня) канікул, коли немає занять у власних студентів. Ті, хто пройшов навчання, отримують офіційний сертифікат і академічну довідку із зазначенням залікових одиниць (кредитів), отриманих у результаті навчання за обраними курсами та складеними іспитами. Мова навчання для більшої частини програм – англійська [11].

Висновки. Система професійної підготовки бакалаврів романо-германської філології, здійснювана переважно сучасними університетами Німеччини, що продовжують традиції класичної гуманітарної та лінгвістичної освіти, розвивається випереджальними темпами. Зростання кількісного складу випускників-бакалаврів романо-германської філології переважно відбувається згідно з темпами збільшення вищих шкіл. При цьому спостерігається зростання популярності бакалаврської освіти названого профілю підготовки в іноземних (за країною громадянства) студентів, чисельність яких досягає майже третини від усього студентського контингенту.

Провідною концепцією підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти Німеччини є навчання через дослідження. Різноманітні бакалаврські освітні програми, розраховані переважно на 3–4 роки, забезпечують отримання відповідних кваліфікацій із присвоєнням подвійних дипломів.

Серед переліку сфер професійної діяльності, пропонованих для випускників-

бакалаврів романо-германської філології, вирізнено такі: видавництво (видавничий редактор, видавець, експерт преси, торговий співробітник); літературне й культурне виробництво (літературний критик, літературний агент, культурний менеджер); кіно, телебачення, радіо (драматург, редактор, модератор); книжкова торгівля (анти-

квар, продавець книг (онлайн), керівник відділом торгівлі книжками); освіта (учитель усіх типів німецьких шкіл середньої освіти); театр (драматург, режисер); преса й робота з громадськістю (сценарист, прес-редактор); журналістика (літературний критик, редактор, вільний журналіст); Інтернет (онлайн-редактор).

REFERENCES

1. Higher Education in Ukraine – European dimension: progress, problems and prospects // Information Collection of Ministry of Education and Science of Ukraine. – 2008. – № 13. – 113 p.
2. **Gamanyuk V. A.** Foreign language education in Germany in the context of European integration processes: theory and practice : a monograph / Vita Anatoliivna Gamanyuk. – Kryvyi Rig : Publishing House, 2012. – 376 p.
3. **Borch H.** Internationalisierung des dualen Systems – Strategien und Forderungen / H. Borch, P. Wordelmann // Berufs und Wirtschaftsp dagogik. – 2001. – N. 4. – S. 5–10.
4. **Christ H.** Fremdsprachenlehrerausbildung im Umbruch / H. Christ // Fremdsprachenlehrerausbildung: Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Fr hjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts / K.-R. Bausch (Hrsg.). – T bingen : Gunter Narr Verlag, 2003. – S. 59–68.
5. **Jilek L.** Historical compendium of European Universities / L. Jilek. – Geneva, 1983. – 67 p.
6. The Bologna Process and the issue of languages. A note from the European Language Council. CEL. – Brussels. 2002. – 67 p.
7. The European Conventions on higher education. – Council of Europe Press, 1995. – 89 p.
8. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqu of the Conference of the European Ministers, Responsible for Higher Education. – Bergen, 2005. – 81 p.
9. <http://vc.uni-bamberg.de/moodle/>
10. <http://www.uni-bamberg.de/germ-lingdaf>
11. <http://www.hu-berlin.de/studium/lust/lehrer>
12. www2.hu-berlin.de/daf



Оксана ЛАНСЬКИХ

аспірантка, Черкаський державний
технологічний університет

Ключові слова: людина, освіта, культура, мова, навчання, освітня політика, виховання.

Аналізується місце та роль мовних стратегій у системі державної освітньої політики, яка вдосконалюється завдяки реалізації демократичних принципів та підходів.

Мова акумулює досвід поколінь, є засобом соціалізації та інструментом урегулювання суспільних, міжетнічних і міжнаціональних відносин, невід'ємним складником розвитку держави. Мовні стратегії утверджуються не тільки як засіб розвитку особистості, а й як механізм єдності суспільства. За певних обставин мова може постати як чинник суспільного протистояння чи конфлікту.

УДК 372.461:81'272

МОВНІ СТРАТЕГІЇ В СИСТЕМІ ДЕРЖАВНОЇ ОСВІТНЬОЇ ПОЛІТИКИ

© Ланських О., 2014



ажливою складовою сучасної філософії модернізаційних процесів в освітній політиці є принцип демократизації і децентралізації управління, прозорості прийняття рішень, фінансування, перспективного планування. Децентралізація часто розглядається як позитивна і неминуча, і водночас як така, що породжує свої проблеми. Зазвичай функції фінансування, стандартизації, контролю діяльності освітніх установ виконувала держава, але надалі розвиток освіти не повинен бути виключною справою держави, а перетворитися в багатоаспектну партнерську взаємодію центральних і регіональних державних органів з органами місцевого самоврядування, студентами та їхніми сім'ями, державними й недержавними освітніми закладами, педагогами, потенційними роботодавцями, громадськими об'єднаннями.

Стратегічними завданнями змін вищої освіти в Україні є трансформація кількісних показників освітніх послуг у якісні. Цей процес має базуватися на таких засадах:

- по-перше, це національна ідея вищої освіти, зміст якої полягає у збереженні і примноженні національних освітніх тра-

дицій. Вища освіта покликана виховувати громадянина держави Україна як гармонійно розвинену особистість, для якої потреба у фундаментальних знаннях та у підвищенні загальноосвітнього і професійного рівня асоціюється зі зміцненням своєї держави;

- по-друге, розвиток вищої освіти повинен підпорядковуватися законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конкуренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку. Водночас необхідно враховувати не менш важливі чинники – соціальні, політичні, духовного життя, суспільної свідомості, культури та морально-психологічних цінностей. Значна частина проблем, що накопичилася у системі вищої освіти, пов'язана насамперед з розбалансованістю комплексу зазначених чинників суспільних перетворень;

- по-третє, розвиток вищої освіти слід розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, зокрема і європейських, з якими слід узгодити законодавчу і нормативно-правову базу вищої освіти України.

Роки незалежності в освітній сфері відзначені суперечливими явищами, успіхи чергувалися з втратами, швидкі реформи змінювалися повільним просуванням уперед, нерідко тупцюванням на місці та відступами. Однак головним підсумком сьогодні є функціонуюча та самодостатня національна освітня система, що здебільшого зберегла кращі здобутки і традиції минулого та водночас накопичила потенціал модернізації в контексті європейської інтеграції, світової глобалізації, національної самоідентифікації [6, с. 8].

Саме остання теза – функція національної самоідентифікації й обумовлює складність реалізації новітніх *мовних стратегій* як одного з найбільш проблемних питань сучасної державної освітньої політики. У більш загальному вигляді поняття «мовні стратегії», на думку В. Андрущенка й О. Скубашевської, позначає систему технологій, засобів, підходів навчального

та позанавчального штибу, які забезпечують вільне володіння рідною і, як мінімум, однією-двома іноземними мовами [1].

Система освіти репрезентує функцію культурної легітимації, відтворюючи демаркацію між тим, що має бути засвоєним і трансльованим, і тим, що на це не заслуговує. Освіта ідентифікує кожного як особу, її здібності до виконання різноманітних соціальних ролей, життєвий світ як можливість самореалізації. На відміну від інших соціальних інститутів, освіта, формуючи соціально значущі ракурси ідентичності, водночас інтегрує їх в особистісну ідентичність. У ній органічно поєднані такі її іпостасі, як національна, громадянська, сімейна, професійна, екологічна тощо. Якщо в ХХ столітті освіта своєю метою вважала залучення індивідів до цивілізаційних здобутків через засвоєння наукового знання, то в ХХІ столітті вона вбачає свою мету в залученні їх до здобутків національної та світової культури. На зміну ідеалу ерудованої людини приходить ідеал висококультурної людини [7, с. 302].

Відновлення культурно-ідентифікаційної функції освіти відбувається в умовах інформатизації суспільства та комп'ютеризації діяльності. Зокрема, створені та впроваджуються в навчальний процес інтелектуальні навчальні системи, які започаткували процес віртуалізації освіти. У цих умовах уже проглядаються загрози надмірної інтелектуалізації особистості, її ідентифікують як користувача інтелектуальними навчальними системами. Ідентичність особи співвідносять з рівнем її комп'ютерної компетентності та поінформованості. Звичайно, ігнорувати віртуальний простір та його інтелектуальний потенціал безперспективно, проте і рабське наслідування тут недоречне. Адже, розвиваючи інтелект, віртуальна освіта обмежує безпосереднє спілкування, яке формує соціально-ціннісні орієнтири особи [7, с. 303].

Аналіз основних проблем і суперечностей у сфері сучасних мовних стратегій освіти України логічно розпочати зі звернення до поняття «державна мова» в україн-

ському суспільстві та значення її застосування в системі освіти, що є джерелом багатьох дискусій. Мова акумулює досвід поколінь, є засобом соціалізації та інструментом урегулювання суспільних, міжетнічних і міжнаціональних відносин. Тому вона є невід'ємним складником розвитку держави. Однак у пріоритетах державної мовної політики, мовних стратегіях реалізується водночас боротьба політичних угруповань та лідерів за домінування, сфери впливу, як у межах своєї нації (держави), так і поза її межами, у зовнішньополітичних відносинах, на міжнародному рівні. Мовні стратегії у цьому зв'язку набувають потужного політичного, економічного і соціокультурного значення: вони утверджуються як засіб (механізм) єднання народів або ж (за певних обставин) як фактор їх протистояння чи конфлікту [4, с. 28].

Визначальне культурно-освітнє і політичне значення має державна мова – основа цілісності нації і нормального функціонування держави. Тому правильно сформоване мовне планування є стабілізуючим суспільним фактором, який сприяє розвитку національної свідомості й стабільності соціуму.

Згідно з вітчизняним підходом до мовних стратегій освіти, їх сенсом є виховання україноцентричності з урахуванням потреб національних меншин. Так, в Україні функціонують середні школи, що здійснюють навчання мовами інших лінгвоетнічних груп, що проживають у нашій державі, тому для абітурієнтів забезпечувалась можливість складання зовнішнього незалежного тестування бажаною мовою.

Нагадаємо, що підтримка державної мови є конституційним обов'язком кожного громадянина. Згідно зі статтею 10 Конституції України державною мовою в Україні є українська мова. Держава забезпечує всебічний розвиток і функціонування української мови в усіх сферах суспільного життя на всій території України. Ці положення конкретизуються в інших законодавчих актах. Зокрема, у Національній доктрині розвитку освіти серед пріоритет-

них напрямів державної політики визначено «розширення україномовного освітнього простору», «збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови». Стратегія мовної освіти в Україні передбачає опанування державної мови, розвиток високої мовної культури громадян, виховання толерантності у ставленні до носіїв різних мов і культур [5, с. 7–9].

Однак мовна проблема не локалізується у сфері суто мовних явищ і відносин, а пов'язана з цілою низкою феноменів, що стосуються соціокультурних аспектів буття суспільства. Для вироблення стратегії державної мовної політики з метою використання її потенціалу у справі консолідації нації необхідно дати відповідь на кілька питань, зокрема, у яких аспектах і яким чином мова реалізується як чинник консолідації держави та самоідентифікації нації, визначити походження мови, її спільність і відмінності з іншими мовами, проаналізувати взаємовплив мови й інших зрізів суспільного життя – політичних, культурних, регіональних і національних.

Однією з головних політичних суперечностей сьогодення, що виявляє себе у загальносвітовому масштабі, впливаючи і на впровадження державної мови в систему освіти України, є суперечність між прагненням до зближення між народами та їхнім бажанням зберегти свою етнокультурну самобутність. Перебуваючи в іншому культурномовленнєвому середовищі, мовець фактично потрапляє до іншого світу соціокультурних цінностей і мовно-мовленнєвих законів спілкування, що породжує нову суперечність – між прагненням мовця оволодіти кількома мовами для міжкультурного спілкування й необхідністю досконалого володіння своєю рідною та державною мовами в багатонаціональній державі. Тому виникає низка мовленнєво-культурних проблем, які вимагають серйозних досліджень та їх розв'язання, як-от: багатомовність, полілінгвістична освіта в полікультурному мовленнєвому середовищі, виховання полімов-

ної особистості в полікультурному освітньому середовищі [3, с. 10].

Характерна риса сучасного етапу розвитку соціальних систем – це пошук нового міжпредметного полікультурного діалогу. Діалогічне мислення, яке постає метою такого інтегративного міждисциплінарного підходу, сприяє формуванню нової світоглядної позиції, базованої на визнанні різноманітності світу, багатогранної складності соціокультурних процесів.

Однак процес сприйняття і свідомого осмислення іншого культурного простору не лінійний, а швидше багатовекторний. У цьому контексті особливо значущі взаємозв'язки зарубіжної та української літератур, адже зміст сучасної гуманітарної освіти найбільшою мірою зорієнтований на забезпечення оптимального балансу між локальним і глобальним, між власним і спільним, «своїм» і «чужим», на основі якого людина, формуючись як патріот своєї країни, може усвідомлювати реалії цілого світу, бути здатною жити і діяти в ньому, нести за нього власну частку відповідальності.

Педагогічні суперечності, пов'язані з упровадженням державної мови в систему освіти України, можуть бути визначені за кількома основними напрямками: недостатній рівень професійного володіння викладачами українською мовою; відсутність або замала кількість підручників, навчальних посібників, нормативної документації в окремих галузях виробництва державною мовою; збереження можливості вибору мови викладання іноземними студентами при укладанні контракту на навчання.

Аналіз практики викладання мовних дисциплін у ВНЗ України засвідчує, що підручники та методичні розробки, які використовуються у процесі навчання, ще недостатньою мірою враховують роль і значення мотиваційної сфери студентів, динаміку смислотвірних мотивів навчання в процесі викладання, міру й характер взаємозв'язку мотиваційної готовності до засвоєння знань, до оволодіння способами такого засвоєння з конкретними мето-

дичними прийомами. Тому актуальною проблемою є вивчення мотиваційної сфери студентів, вироблення шляхів і методів її корекції та розвитку [2, с. 232]. В іншому випадку впровадження державної мови в систему освіти України може зіткнутися з байдужістю певної частини студентів або навіть з нерозумінням необхідності такого курсу.

Дослідники зазначають, що оновленню і впровадженню мовних стратегій приділяється нині першочергова увага в різних країнах світу. Зокрема, держави Європи усвідомили, що в умовах зміни геополітичної ситуації європейське суспільство стає більш інтерактивним, мобільнішим та більш комунікативним. Тому в наш час інтенсифікація мовних стратегій набуває великого значення, дозволяючи долати мовні бар'єри [1].

До основ загальної мовної стратегії ЄС у сфері освіти, зокрема щодо інших мов, належать: право всіх громадян вивчати та використовувати свою державну мову і мови меншин; право всіх громадян вивчати щонайменше дві іноземні мови в період обов'язкової шкільної освіти; обов'язок усіх урядів заохочувати й підтримувати вивчення іноземної мови після шкільної освіти; обов'язок усіх урядів підтримувати багатомовні заходи [1].

На нашу думку, існує й інша проблема, що близько стикається з проблематикою академічної мобільності, – це проблема належного володіння іноземними мовами, зокрема мовами країн-лідерів європейського освітнього простору, про які ми згадували вище. Нагадаємо, що в концепції європейського простору вищої освіти наголошується на тому, що доступність різних програм для студентів стане можливою тільки у разі володіння не однією, а кількома мовами.

У своєму прагненні до інтеграції в ЄС керівники України та її громадяни мають враховувати питання потенційної мовної компетентності студентів, викладачів, науковців, яка все ще залишається на невисокому рівні. Ми надалі не зможемо дозволити

собі науково-дослідницьку та педагогічну ізоляцію, спричинену низьким рівнем мовленнєвої компетентності суб'єктів освітнього процесу. На нашу думку, більш плідними будуть дискусії не щодо двомовності або другої державної мови, а концентрація зусиль на оволодінні як мінімум двома іноземними мовам, розпочинаючи з початкової школи, та формування певної мовної компетентності уже на рівні базової освіти.

Як *висновки* можемо резюмувати, що освітня політика – це складний феномен, до аналізу якого можна застосовувати велику кількість парадигм та підходів. Серед них найбільш виваженим є типове для західних наукових шкіл бачення державної політики (policy) як чіткої послідовності дій із досягнення наперед зазначеного результату.

Цікавим видається аналіз полісуб'єктивної структури сучасних освітніх систем, де політика (зокрема і освітня) буде розгляда-

тися як «politics» – сфера взаємодії різних гравців, із відповідними інтересами, цінностями, завданнями тощо. Крім того, важливими є підходи, які розглядають освіту як сферу реалізації менеджерсько-управлінських практик, а також ті, що підкреслюють соціалізаційну роль освіти, розглядаючи освітню політику крізь призму її результатів. Одним з таких результатів є досягнення цілей Болонської декларації, приведення української державної політики у площину європейських практик управління за допомогою методів, які використовувались як у країнах-лідерах (Франція, Німеччина, Велика Британія), так і в країнах Центральної та Східної Європи. Зазначимо, що останні також стикалися зі схожими проблемами та цільовими завданнями – соціальне забезпечення у галузі освіти та вирівнювання доступу до неї, подолання корупції у навчальних закладах, проблеми фінансування та політичної нестабільності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В. П. Мовні стратегії як чинник освітніх інновацій [Електронний ресурс] / В. П. Андрущенко, О. С. Скубашевська // Гілея. – 2010. – № 35. – Режим доступу : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_35/Gileya35/F1_doc.pdf.
2. Антонюк Н. М. Вивчення іноземних мов у контексті гуманістичної освіти / Н. М. Антонюк, О. Ю. Титаренко, І. В. Горохова // Вісник Академії адвокатури України. – 2009. – № 1 (14). – С. 228–233.
3. Богуш А. М. Мовна особистість у полікультурному середовищі: теоретичний аспект / А. М. Богуш // Педагогічний альманах. – 2011. – Вип. 10. – С. 10–15.
4. Дребницька К. Аналітика сучасних мовних стратегій освіти України / К. Дребницька // Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. пр. Серія : Філософія, педагогіка, психологія. – 2013. – № 28. – С. 26–31.
5. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти : у 4 ч. – Х. : Основа, 2004. – Ч. 1. – 144 с.
6. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [авт. В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.] ; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Педагогічна думка, 2011. – 303 с. – (До 20-річчя незалежності України).
7. Рижак Л. В. Ідентифікаційна функція освіти в Україні в умовах глобалізаційної інтеграції / Л. В. Рижак // Матеріали II Ірпінських міжнар. науково-педагогічних читань. – Ірпін, 2004. – С. 298–304.

REFERENCES

1. Andrushchenko V. P. Language strategy as the factor of educational innovations [Electronic resource] / V. P. Andrushchenko, O. S. Skubashevska // Hilea. – 2010. – № 35. – URL : www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Gileya/2010_35/Gileya35/F1_doc.pdf.
2. Antoniuk N. M. Studying of foreign languages in a context of humanistic education / H. G. Antoniuk, O. J. Tytarenko, I. V. Horokhova // Bulletin of Academy of legal professions of Ukraine. – 2009. – № 1 (14). – P. 228–233.
3. Bohush A. M. The Language person in the polycultural environment: theoretical aspect / A. M. Bohush // The Pedagogical almanac. – 2011. – Issue 10. – P. 10–15.
4. Drebnitska K. Analytics of modern language strategy of education in Ukraine / K. Drebnitska // The Bulletin of Institute for of child's development. Issue : Philosophy, pedagogics, psychology. – 2013. – № 28. – P. 26–31.
5. The national doctrine on development of education // Is standard-legal maintenance of education : in 4 v. – Kh. : the Basis, 2004. – Vol. 1. – 144 p.
6. The national report on a condition and prospects of a development of education in Ukraine / Nat. Acad. Ped. Sciences of Ukraine ; [V. P. Andrushchenko, I. D. Bekh, M. I. Burda etc.] ; edit. V.H. Kremen – K. : Ped. Thought, 2011. – 303 p.
7. Ryzhak L.V. Identification function of education in Ukraine in conditions of globalisation and integration / L. V. Ryzhak // Works of II Irpinsky internat. Scientific and pedagogical readings. – Irpen', 2004. – P. 298–304.

ПОКАЖЧИК ПУБЛІКАЦІЙ ЖУРНАЛУ ЗА 2014 РІК

Автор	Назва статті	№ журналу	Сторінки
Алписбаєва Мейргуль	Участь студентів у процедурі забезпечення якості вищої освіти: досвід Європи та Казахстану [у співавторстві з Калановою Шолпан]	2 (53)	102–107
Андрущенко Віктор	Університетська автономія: нові виклики	1 (52)	5–13
	Педагогіка миру: актуальність теорії і практики	2 (53)	5–12
	Європейський педагогічний досвід та національні традиції: гармонізація пріоритетів	3 (54)	5–11
	Герменевтика освіти (спроба теоретичного аналізу)	4 (55)	5–9
Бабій Сергій	Основні напрями модернізації освіти: тенденції та перспективи	1 (52)	28–33
Бак Мирослав	Основні суперечності інформаційного простору освіти в сучасній Україні та шляхи їх подолання	2 (53)	88–93
	Неперервність інформаційного супроводу освіти	3 (54)	50–57
	Варість ресурсів для забезпечення університетської освіти	4 (55)	77–84
Береза Вадим	Стан, суперечності та перспективи розвитку політичної освіти в сучасному українському суспільстві	4 (55)	44–49
Білецька Галина	Природничо-наукова підготовка майбутніх екологів: сутність та стан проблеми у педагогічних дослідженнях	1 (52)	60–65
Васильєв Анатолій	Інноваційні аспекти IT-підготовки та підвищення кваліфікації фахівців: досвід українських університетів [у співавторстві зі Шкарлет Сергієм]	2 (53)	21–27
Воронкін Олексій	Періодизація розвитку інформаційно-комунікаційних технологій навчання	3 (54)	109–116
Горун Юлія	Міжнародна співпраця у розвитку медіа- та інформаційної грамотності й інтеркультурного діалогу	3 (54)	103–108
Губенко Ганна	Інтегративна педагогічна біоетика як новий напрям підготовки фахівців	3 (54)	75–81
Дебич Марія	Труднощі створення випереджальної вищої освіти в умовах сучасних змін ринків праці (досвід країн ОЕСР)	1 (52)	85–90
Іванова Ольга	XII Міжнародна науково-практична конференція "Пріоритети розвитку сучасної освіти: теорія, методологія, практика"	2 (53)	113–115
Каланова Шолпан	Участь студентів у процедурі забезпечення якості вищої освіти: досвід Європи та Казахстану [у співавторстві з Алписбаєвою Мейргуль]	2 (53)	102–107
Калашнікова Світлана	Ідентифікація сучасних орієнтирів розвитку вищої освіти	3 (54)	12–23
	II Міжнародна науково-практична конференція "Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу" [у співавторстві з Луговим Володимиром]	1 (52)	112–115
	Автономія та лідерство в європейському просторі вищої освіти [у співавторстві з Слюсаренко Оленою, Талановою Жаннеттою, Луговим Володимиром]	1 (52)	14–20
Карпаш Максим	Вища інженерна освіта в умовах сталого розвитку суспільства [у співавторстві з Крижанівським Євстахієм, Карпаш Олегом]	2 (53)	55–60
Карпаш Олег	Вища інженерна освіта в умовах сталого розвитку суспільства [у співавторстві з Карпаш Максимом, Крижанівським Євстахієм]	2 (53)	55–60
Касьянов Дмитро	Філософські засади осягнення сучасних нанотехнологій	2 (53)	49–54
Клепко Сергій	Основні поняття закону України «Про вищу освіту»	3 (54)	30–37
Коваленко Вільям	Дидактологістика у вищій школі: критерії та стандарти текстівізованого розуму	2 (53)	28–35
Коваленко Оксана	Нанотехнологічні відкриття та розробки в науково-дослідних установах України	1 (52)	47–53

Козівська Олена	Державне регулювання процесів академічної мобільності у країнах Скандинавії (на прикладі Ірландії, Данії, Норвегії, Фінляндії, Швеції)	4 (55)	94–100
Козлов Дмитро	Формування управлінської компетентності майбутнього викладача вищої школи: зарубіжний досвід	4 (55)	50–58
Козьменко Сергій	Виклики на шляху інтеграції у міжнародний науковий простір	3 (54)	24–29
Колесниченко Наталія	Підготовки бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти Німеччини	4 (55)	101–108
Колос Катерина	Типологія компонентного складу комп'ютерно-орієнтованого навчального середовища закладу післядипломної педагогічної освіти	4 (55)	35–43
Корсак Костянтин	Основи нової національної ідеї у контексті розвитку вищої освіти України	4 (55)	10–15
	Футурологічні вимоги до освіти і науки у новому столітті [у співавторстві з Корсаком Юрієм]	1 (52)	40–46
	Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти [у співавторстві з Корсаком Юрієм]	2 (53)	42–48
Корсак Юрій	Футурологічні вимоги до освіти і науки у новому столітті [у співавторстві з Корсак Костянтином]	1 (52)	40–46
	Нооглосарій як засіб позитивізації майбутнього й нових цілей вищої освіти [у співавторстві з Корсак Костянтином]	2 (53)	42–48
Крижанівський Євстахій	Вища інженерна освіта в умовах сталого розвитку суспільства [у співавторстві з Крижанівським Євстахієм, Карпаш Олегом, Карпаш Максимом]	2 (53)	55–60
Крилова Світлана	Дійсне соціальне партнерство як передумова та різновид краси відносин в освітньому процесі	3 (54)	38–43
Кульбашна Ярослава	Формування професійної компетентності майбутніх фахівців у галузі стоматології: міжнародний аспект	2 (53)	67–73
Курбатов Сергій	Корпоративний університет як продукт взаємодії бізнесового та освітнього середовища в сучасних умовах	3 (54)	44–49
Ланських Оксана	Мовні стратегії в системі державної освітньої політики	4 (55)	109–113
Лесик Ганна	Сучасний стан соціально-гуманітарної підготовки у вищій школі України в умовах інтеграційних процесів	1 (52)	66–71
Луговий Володимир	II Міжнародна науково-практична конференція "Європейська інтеграція вищої освіти України в контексті Болонського процесу" [у співавторстві з Калашніковою Світланою]	1 (52)	112–115
	Автономія та лідерство в європейському просторі вищої освіти [у співавторстві з Калашніковою Світланою, Слюсаренко Оленою, Талановою Жаннетою]	1 (52)	14–20
	Стратифікація та стійкість "орбіт" топ-закладів вищої освіти у світі [у співавторстві зі Слюсаренко Оленою, Талановою Жаннетою]	2 (53)	13–20
Марченко Наталія	Принципи гуманізації і гуманітаризації освіти у наукових пошуках А.Г. Погрібного та їх розвиток у працях українських учених	1 (52)	106–111
Морозов Володимир	Філософія впровадження інновацій у педагогічний процес	2 (53)	36–41
Мурована Нонна	Розвиток інноваційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах післядипломної освіти: наукові засади	1 (52)	98–105
Нестерова Марія	Трансдисциплінарність сучасної науки як виклик для вищої освіти	4 (55)	29–34
Онкович Ганна	Професійно-орієнтована медіаосвіта у вищій школі	2 (53)	80–87
	Наукова конференція як інтерактивна медіаосвітня технологія	4 (55)	85–93
Орлова Ольга	Художнє сприйняття як основа медіакомпетентності студентів-філологів	3 (54)	82–88
Панченко Леся	Значення демократії в університетській освіті	1 (52)	21–27
Періг Олександр	Інноваційна модель підготовки інженерних кадрів [у співавторстві з Подлесним Сергієм]	2 (53)	61–66
	Концепція суб'єкта в антипсихіатрії у філософському освітньому дискурсі [у співавторстві з Скиртач Віолетою]	1 (52)	34–39

Подлесний Сергій	Інноваційна модель підготовки інженерних кадрів [у співавторстві з Періг Олександром]	2 (53)	61–66
Похресник Анатолій	Синергетично-форсайтні підходи до змін національної вищої освіти	1 (52)	54–59
	Вища освіта і Римський клуб: минуле і майбутнє	4 (55)	23–28
Рябенко Володимир	Фальсифікація вищої освіти в Україні як суспільна проблема: світоглядно-компетентнісний аспект	4 (55)	16–22
Сбрусва Аліна	Наднаціональний вимір управління Болонським процесом: суб'єкти, функції, механізми	1 (52)	91–97
Семеніхіна Олена	Дослідження відкритих освітніх ресурсів з математики	3 (54)	58–63
Сікорська Ірина	Особливості ієрархії цінностей польських та українських студентів [у співавторстві з Шульгою Валентиною]	2 (53)	94–101
Сінельнікова Наталія	Формування педагогічної культури майбутніх учителів початкової школи (II половина XX ст.)	2 (53)	108–112
Скиртач Віолета	Концепція суб'єкта в антипсихіатрії у філософському освітньому дискурсі [у співавторстві з Періг Олександром]	1 (52)	34–39
Слюсаренко Олена	Стратифікація та стійкість "орбіт" топ-закладів вищої освіти у світі [у співавторстві з Талановою Жанною, Луговим Володимиром]	2 (53)	13–20
	Автономія та лідерство в європейському просторі вищої освіти [у співавторстві з Талановою Жанною, Луговим Володимиром, Калашніковою Світланою]	1 (52)	14–20
Таланова Жаннета	Стратифікація та стійкість "орбіт" топ-закладів вищої освіти у світі [у співавторстві з Луговим Володимиром, Калашніковою Світланою]	2 (53)	13–20
	Автономія та лідерство в європейському просторі вищої освіти [у співавторстві з Луговим Володимиром, Калашніковою Світланою, Слюсаренко Оленою]	1 (52)	14–20
Тарутіна Зінаїда	Значення природознавчої основи психолого-педагогічної складової сучасної вищої освіти	1 (52)	79–84
Федоренко Світлана	Грамотність як комплексний педагогічний феномен у вищій освіті США	3 (54)	97–102
Федоров Олександр	Синтез теології та медіаосвіти: російський стан справ	2 (53)	74–79
	Медіаосвіта та медіакритика в контексті підготовки майбутніх педагогів	4 (55)	59–70
Шелюк Людмила	Зміст і проблеми впровадження демократичної вищої освіти	3 (54)	64–68
	Світовий досвід демократизації освітньої політики	4 (55)	71–76
	Якість освіти як пріоритет її розвитку в Україні	1 (52)	72–78
Шкарлет Сергій	Інноваційні аспекти IT-підготовки та підвищення кваліфікації фахівців: досвід українських університетів [у співавторстві з Васильєвим Анатолієм]	2 (53)	21–27
Шульга Валентина	Особливості ієрархії цінностей польських та українських студентів [у співавторстві з Сікорською Іриною]	2 (53)	94–101
Щербакова Олена	Риторикознавча компонента в новітніх дослідженнях вищої освіти	3 (54)	89–96
Яременко Лілія	Мотивація навчального процесу як педагогічна проблема	3 (54)	69–74

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Виктор АНДРУЩЕНКО

герменевтика образования (попытка теоретического анализа)..... 5

Анализируются проблемы и перспективы развития образования в контексте нового Закона Украины "О высшем образовании"; обосновывается, что основным вопросом нынешнего времени для образования является вопрос об *изменении философии и общей архитектоники образования в системе вызовов современного мира*; автором рассматриваются глобальные и локальные факторы, которые формируют вызовы, анализируются ответы на них изменением философской парадигмы модернизации образования. Глобализация и информационная революция, война и внутренние неурядицы, противоречия, трудности изменяют мир так быстро, что педагоги не успевают осмыслить эти изменения, постичь их философию, перевести ее на язык образовательной политики, а дальше – на язык конкретных образовательных технологий.

Ключевые слова: человек, образование, культура, обучение, воспитание, образовательная политика.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ XXI: ПОИСК ПРИОРИТЕТОВ

Константин КОРСАК

основы новой национальной идеи в контексте развития высшего образования Украины..... 10

Отчизна нуждается в креативной Украинской идее – XXI. Указано, что она должна опираться на объединение научных достижений с культурным наследием и направлять в будущее, а не в прошлое. Освещены новейшие достижения генетиков и других ученых в восстановлении истории появления земледелия и скотоводства. Доказано, что украинцы являются прямыми наследниками тех, кто создал пшеницу и металлургию бронзы, избрал колесо и мельницу, одомашнил коня. Их история в 10 раз продолжительнее истории россиян. Предложено строить футурологическую часть украинской идеи на научных открытиях последних лет и близкого будущего – пленочных солнечных фотоэлементах, репликаторах (3D-принтерах), спинтронике и др.

Ключевые слова: украинская идея, генетика, история, «первая волна», происхождение украинцев, изобретение земледелия, праукраинские культуры, переселение народов, происхождение россиян, солнечная энергетика, репликаторы (3D-принтеры)

Владимир РЯБЧЕНКО

фальсификация высшего образования в Украине как общественная проблема: мировоззренчески-компетентностный аспект..... 16

Охарактеризовано легальную фальсификацию отечественного высшего образования как подмену реального высшего образования номинальным, что не только тормозит цивилизованное развитие Украины, но и несет в себе угрозы ее национальной безопасности. 3 позиций мировоззренческо-компетентностного подхода освещены факторы, которые снижают качество высшего образования, и очерчено пути решения актуализированной проблемы.

Ключевые слова: высшая школа, компетентность, номинальное и реальное высшее образование, мировоззрение, социальный паразитизм, фальсификация, качество высшего образования.

Анатолій ПОХРЕСНИК

ВІСЬМЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РИМСКИЙ КЛУБ: ПРОШЛОЕ И БУДУЩЕЕ..... 23

Рассмотрено причины организации Римского клуба как независимого собрания лучших ученых и политиков мира. Указано на ошибочность оценки Римского клуба из советских позиций. Клуб нельзя однобоко считать рупором атлантизма. Исследованы лучшие доклады Римского клуба и указаны пути их использования для повышения качества высшего образования Украины и выполнения требований Болонской декларации.

Ключевые слова: высшее образование, прогресс, экологические проблемы, Римский клуб, глобализм, глобальное мышление, границы роста.

НОВЕЙШАЯ НАУКА СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Мария НЕСТЕРОВА

**ТРАНСДИСЦИПЛИНАРНОСТЬ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ КАК ВЫЗОВ
ДЛЯ ВІСЬМЕГО ОБРАЗОВАНИЯ 29**

В статье рассмотрен феномен трансдисциплинарности современной науки и в связи с этим очерчены задачи для системы высшего образования. Современная наука и конвергентные технологии требуют от будущих исследователей способности работать в сложных трансдисциплинарных проектах. Соответственно задачей высшего образования является создать необходимое пространство опыта и дать необходимые когнитивные стратегии.

Ключевые слова: высшее образование, когнитивные стратегии, междисциплинарность, трансдисциплинарность.

Катерина КОЛОС

**ТИПОЛОГИЯ КОМПОНЕНТНОГО СОСТАВА КОМПЬЮТЕРНО
ОРИЕНТИРОВАННОЙ УЧЕБНОЙ СРЕДЫ ЗАВЕДЕНИЯ
ПОСЛЕДИПЛОМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ 35**

В исследовании обоснована необходимость осуществления типологического анализа компонентного состава компьютерно ориентированной учебной среды заведения последипломного педагогического образования; определено понятие «типология компонентного состава компьютерно ориентированной учебной среды заведения последипломного педагогического образования»; выделены и охарактеризованы основные типы компонентного состава компьютерно ориентированной учебной среды заведения последипломного педагогического образования.

Ключевые слова: тип, типология, компоненты, компьютерно ориентированная учебная среда заведения последипломного педагогического образования, повышение квалификации педагогических кадров, информационно-коммуникационные технологии.

**ВРЕМЯ РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
ПРОЦЕССА**

Вадим БЕРЕЗА

**СОСТОЯНИЕ, ПРОТИВОРЕЧИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ПОЛИТИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОМ УКРАИНСКОМ ОБЩЕСТВЕ 44**

Политическое образование – важна отрасль жизнедеятельности общества, от эффективного функционирования которой зависит стабильность политической системы, целесообразность решений, которые принимаются, качество жизни каждого человека. Благодаря программам политического образования воспитывается гражданин демократического образца, который осознает собственное место и роль в обществе, придерживается общечеловеческих ценностей, осведомленный с политической реальностью государства и имеет необходимые умения и навыки для участия в принятии политических решений. Для обеспечения максимального эффекта и пользы от проведения просветительских ме-

роприятий в масштабах страны необходимо реализовывать образовательные программы среди всех слоев населения; процесс политического просвещения должен осуществляться не только учреждениями образования, но и неформальными образовательными структурами.

Ключевые слова: человек, образование, культура, демократическое общество, гражданское общество, политическое образование.

Дмитрий КОЗЛОВ

ФОРМИРОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ 50

В статье проанализирован зарубежный опыт формирования управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы, что предполагает, прежде всего, развитие лидерских качеств, необходимых для выполнения формальных и неформальных лидерских ролей. Проанализированы составляющие управленческой компетентности будущего преподавателя высшей школы.

Ключевые слова: управленческая компетентность, будущий преподаватель, высшая школа, зарубежный опыт, лидерство.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Александр ФЕДОРОВ

МЕДИАОБРАЗОВАНИЕ И МЕДИАКРИТИКА В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ 59

В теоретической модели, синтезирующей задачи медиаобразования и медиакритики для эффективного развития медиакомпетентности и аналитического мышления будущих педагогов, их целенаправленной подготовки к медиаобразованию школьников, представлены следующие компоненты: 1) *начальный констатирующий компонент*: констатация и анализ уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) по отношению к медиа и медиатекстам в данной аудитории на начальном этапе обучения; 2) *формирующий компонент*: теоретическая составляющая (блоки теоретической подготовки аудитории в области медиаобразования и медиакритики), то есть изучение аудиторией методов и форм медиаобразования; и практическая составляющая (блок аналитической и креативной деятельности аудитории по отношению к медиа; блок технологии подготовки аудитории к медиаобразованию школьников); 3) *итоговый констатирующий компонент* (блок проведения тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; блок анализа результатов тестирования аудитории с целью выявления итоговых уровней медиакомпетентности (включая развитие аналитического мышления) аудитории; 4) *результативный компонент*: повышение уровней медиакомпетентности аудитории, в том числе на материале анализа взаимоотношений медиа и социума и анализа медиатекстов разных видов и жанров.

Ключевые слова: модель, медиаобразование, медиаграмотность, медиакритика, медиакомпетентность, аналитическое мышления, студенты, учителя, педагоги, школьники.

Людмила ШЕЛЮК

МИРОВОЙ ОПЫТ ДЕМОКРАТИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ 71

В современном глобализованном мире актуальной проблемой является сочетание отечественного и зарубежного опыта в сфере образования. Это в первую очередь касается демократизации образовательной политики государства относительно учебы и воспитания современной молодежи. Задание такой демократизации – сделать образование главным звеном поступательного развития общества. В условиях глобального реструктурирования мировой системы реализация этого задания возможна на принципах парт-

нерства с коммерческими структурами. Как следствие, между учебными заведениями будет господствовать конкуренция, которая будет способствовать повышению качества образовательных услуг.

Ключевые слова: образование, демократизация образования, образовательная политика, образовательные услуги.

Мирослав БАК

СТОИМОСТЬ РЕСУРСОВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....77

Сегодня даже ведущие университеты мира все больше попадают под влияние жесткой конкуренции в условиях рынка. Поэтому их институциональная жизнь определяется скорее скоростью изменений, чем соблюдением обычаев и традиций. Об этом свидетельствует в первую очередь та общая спешка, с которой в последние годы университетами вводятся заграничные программы и организуются филиалы. Но даже объединение самых старых университетов северного востока США, в частности, Гарварда, Йеля, Принстона, Колумбии, Корнела и тому подобных, не дает оснований утверждать, что оно получило статус глобального наподобие глобальных корпораций. В то же время такие объединения вносят существенные изменения в стоимость ресурсов для обеспечения университетского образования в условиях развития глобальной экономики.

Ключевые слова: человек, работа, образование, культура, ответственность, рыночная экономика, образовательные услуги, высшее образование, университет.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Анна ОНКОВИЧ

НАУЧНАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ КАК ИНТЕРАКТИВНАЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ85

Основная характеристика «интерактива» – это специальная форма познавательной деятельности, когда процесс познания организован таким образом, что практически все присутствующие вовлечены в него, могут принимать участие, понимать и рефлексировать по поводу того, что они знают и думают. Это способ многосторонней коммуникации в образовательном процессе, в ходе которого происходит коллективное погружение в обсуждаемую проблему.

Развитие инновационных подходов организации обучения, интерактивность учебного процесса сейчас происходит с использованием средств массовой коммуникации – медиа. Медиаобразовательные технологии предусматривают включение в систему образования разных медиапродуктов, разработку новых методических и технологических форм обучения.

В статье рассматриваются различные жанры научных конференций. Объединяет их зонтичный термин «интерактивная медиаобразовательная технология».

Ключевые слова: интерактивные технологии, медиаобразовательные технологии, конференция как жанр, конференция как медиапродукт, информационная грамотность, медиа-информационная грамотность.

Елена КОЗИЕВСКАЯ

ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССОВ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ В СТРАНАХ СКАНДИНАВИИ (НА ПРИМЕРЕ ИСЛАНДИИ, ДАНИИ, НОРВЕГИИ, ФИНЛЯНДИИ, ШВЕЦИИ)94

В статье анализируется опыт стран Скандинавии в отношении государственного регулирования процессов академической мобильности, в частности нормативно-правовое обеспечение академической мобильности на национальном уровне и механизмы государственной финансовой поддержки. Делается вывод о необходимости для Украины разра-

ботки целостной концепции академической мобильности, которая бы соответствовала современным реалиям международных отношений, а также усовершенствование миграционного, трудового законодательства, активного внедрения в образовательный процесс английского языка.

Ключевые слова: академическая мобильность, образовательная политика, интернационализация высшего образования, стратегия интернационализации высшего образования, входящая академическая мобильность, исходящая академическая мобильность, кредитная академическая мобильность, ступеневая академическая мобильность, горизонтальная академическая мобильность, вертикальная академическая мобильность.

Наталья КОЛЕСНИЧЕНКО

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ РОМАНО-ГЕРМАНСКОЙ ФИЛОЛОГИИ В СИСТЕМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ГЕРМАНИИ101

Статья посвящена анализу содержания и особенностей организации профессиональной подготовки бакалавров романо-германской филологии в системе университетского образования Германии под воздействием факторов евроинтеграции. Особое внимание уделено выявлению специфики содержания и способов организации учебно-познавательной и самостоятельно-исследовательской деятельности бакалавров романо-германской филологии в Университете имени Отто Фридриха (г. Бамберг) и Берлинском университете имени Вильгельма Гумбольдта. На конкретных примерах продемонстрированы основные требования образовательно-профессиональных программ обучения по специальностям «Германистика» и «Немецкий язык как иностранный» / «Немецкий как второй язык» в контексте реализации кредитно-модульной образовательной технологии.

Ключевые слова: университет, университетское образование Германии, профессиональная подготовка, бакалавриат, бакалавры романо-германской филологии, образовательно-профессиональная программа, кредитно-модульная технология.

СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

Оксана ЛАНСКИХ

ЯЗЫКОВЫЕ СТРАТЕГИИ В СИСТЕМЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ.....109

Анализируется место и роль языковых стратегий в системе государственной образовательной политики, которая совершенствуется благодаря реализации демократических принципов и подходов. Язык аккумулирует опыт поколений, является средством социализации и инструментом урегулирования общественных, межэтнических и межнациональных отношений, неотъемлемой составной частью развития государства. Языковые стратегии утверждаются не только как средство развития личности, но и как механизм единения общества. При определенных обстоятельствах язык может стать фактором общественного противостояния или конфликта.

Ключевые слова: человек, образование, культура, язык, учеба, образовательная политика, воспитание.

EDITOR IN CHIEF'S PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

HERMENEUTICS OF EDUCATION (ATTEMPT OF THE THEORETICAL ANALYSIS) 5

Problems and prospects for development of education in context of the new Law of Ukraine "On Higher Education" are analysed; it is proved, that currently basic for education is the question to *change philosophy and general educational architectonics in the system of the modern world challenges*; the author focuses on global and local factors forming these challenges, answers to them are analysed by changing a philosophical paradigm of education modernisation. Globalisation and information revolution, war and internal disorders, contradictions and difficulties change the world so quickly, that teachers have no time to comprehend these changes, to comprehend their philosophy, to translate them into language for educational policy, and further – into language for concrete educational technologies.

Keywords: person, culture, training, tutoring, education, educational policy.

PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE XXI-st CENTURY:

SEARCH FOR PRIORITIES

Kostiantyn KORSAK

BASES OF NEW NATIONAL IDEA IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT

OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE 10

The Motherland needs creative Ukrainian idea – XXI. It is specified, that it should lean against association of scientific achievements with a cultural heritage and direct to the future, instead of the past. Advanced achievements of genetics and other scientists in restoration of history for occurrence of agriculture and cattle breeding are underlined. It is proved, that Ukrainians are lineal heirs of those who created wheat and bronze metallurgy, invented a wheel and a mill, cultivated a horse. Their history is 10 times longer than history of Russians. It is offered to build a futurological part of the Ukrainian idea on discoveries within last years and the close future - film solar photo cells, replicators (3D-printers), spintronics etc.

Keywords: Ukrainian idea, genetics, history, «the first wave», origin of Ukrainians, agriculture invention, the pre-Ukrainian cultures, resettlement of the people, origin of Russians, solar power, replicators (3D-printers).

Volodymyr RJABCHENKO

FALSIFICATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AS

A SOCIAL PROBLEM: CONVICTIONAL-COMPETENT ASPECT 16

The article provides characteristics of legitimate falsification of national higher education as a substitute for real higher education that not only inhibits the civilized development of Ukraine, but also is a threat to its national security. The factors to reduce the quality of higher education are explained from the standpoint of convictional-competent approach, the ways to solve problems are actualized in the article.

Keywords: higher education, competence, nominal and real higher education, Philosophy, social parasitism, falsification, quality of higher education.

Anatolii POKHRESNYK

HIGHER EDUCATION AND THE CLUB OF ROME: THE PAST

AND THE FUTURE..... 23

The reasons for the organisation of the Club of Rome as an independent meeting of the best scientists and politicians of the world are considered. It is specified in an inaccuracy for estimation of the Club of Rome from the Soviet positions. It is impossible to consider Club one-sidedly as a megaphone of atlantism. The best Club of Rome reports were investigated and ways of their use to improve higher education quality of Ukraine and perform requirements of the Bologna declaration are specified.

Keywords: higher education, progress, environmental problems, the Club of Rome, globalism, global thinking, limits to growth.

MODERN SCIENCE AND CONTEMPORARY EDUCATION

Maria NESTEROVA

TRANSDISCIPLINARITY OF MODERN SCIENCE AS

\A CHALLENGE TO A SYSTEM OF HIGH EDUCATION 29

The article considers transdisciplinarity phenomena in connection with the tasks of high education. Modern science and convergence technologies demand from further researchers ability to work in the complex interdisciplinary projects. Accordingly, the task of high education is to create the necessary space of experience and to provide the necessary cognitive strategies.

Keywords: cognitive strategies, high education, interdisciplinarity, transdisciplinarity.

Kateryna KOLOS

TYPOLGY OF COMPONENT COMPOSITION OF COMPUTER-ORIENTED LEARNING ENVIRONMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGIC EDUCATION

INSTITUTE..... 35

The study substantiates the need for typological component composition analysis of computer-oriented learning environment of postgraduate pedagogic education institute; gives definition for "typology of component composition of computer-oriented learning environment of postgraduate pedagogic education institute"; basic types of component composition of computer-oriented learning environment of postgraduate pedagogic education institute were singled out and characterized.

Keywords: type; typology; components; computer-oriented learning environment of postgraduate pedagogic education institute; training of teaching staff; information and communication technologies.

TIME FOR REFORMATIONS: METHODOLOGY AND METHODICS OF EDUCATION PROCESS

Vadym BEREZA

CONDITION, CONTRADICTIONS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT OF POLITICAL EDUCATION IN THE MODERN UKRAINIAN SOCIETY 44

Political education is an important branch of ability to live for a society on which effective functioning stability of political system depends, expediency of decisions which are accepted, quality of a life of each person is important. Thanks to programs of political education the citizen of the democratic sample who realises own place and a role in a society is brought up, adheres to the universal values, informed with a political reality of the state and has necessary skills for participation in acceptance of political decisions. For maintenance of the maximum effect and advantage of carrying out of educational actions in country scales it is necessary to realise educational programs among all levels of population; process of political education should be spent not only education establishments, but also informal educational structures.

Keywords: person, education, culture, democratic society, civil society, political education

Dmitro KOZLOV

FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF THE FUTURE HIGHER SCHOOL TEACHER: FOREIGN EXPERIENCE 50

The article analyzes the international experience of forming managerial competence of the future higher school teacher that requires, above all, the development of leadership qualities necessary to perform formal and informal leadership roles. The components of managerial competence of the future higher school teacher are analyzed. It is concluded that these components are based on the principles of the human resources theory and include communication skills, cultural sensitivity, ability to solve problems, professionalism, knowledge of teaching methods, the ability to use ICT in the educational process, development of volunteering, knowledge of subject area/teaching methods, self-management, skills of research work, organizational leadership, personal leadership, ability to maintain records, the ability to search for additional funding, etc.

Keywords: managerial competence, future teacher, high school, international experience, leadership.

HUMANISATION OF EDUCATION FOREIGN EXPERIENCE

Alexander FEDOROV

MEDIA EDUCATION AND MEDIA CRITICISM IN THE CONTEXT

OF FUTURE TEACHERS' TRAINING 59

This article described in the theoretical model, synthesizing objectives of media education and media criticism for the effective development of media competence and analytical thinking of the future teachers, their focused training to media education students, the following components: 1) ascertaining the initial components: a statement and analysis of media competence levels (including the development of analytical thinking) in relation to media and media texts in the audience at the initial stage of training; 2) forming components: theoretical component (blocks of theoretical training audience in media education and media criticism) , that is the study of methods and forms of audience media education; and the practical component (block analytical and creative activity audience towards media; unit technology training audience to media education students); 3) ascertaining the final component (unit testing the audience to identify the outcomes of media competence levels (including the development of analytical thinking) audience; unit test analysis the audience to identify the outcomes of media competence levels (including the development of analytical thinking) audience, and 4) score components: increased levels media competence audience, including - for material analysis and media relations of society and analyzing media texts of different types and genres.

Keywords: model, media education, media literacy, media criticism, media competence, analytical thinking, students, teachers, educators.

Liudmyla SHELIUK

WORLD EXPERIENCE FOR DEMOCRATIZATION OF THE EDUCATIONAL

POLICY 71

In modern global world an actual problem is the combination of domestic and foreign experience in an education sphere. First of all it concerns for democratisation of an educational policy of the state relating to training and education of modern youth. The task of such democratisation is to make education the main link of ongoing development of a society. In the conditions of global re-structuring of world system, realisation of this task is possible on principles of partnership with commercial structures. As consequence, between educational institutions the competition which will promote improvement of quality of educational services will dominate.

Keywords: education, democratisation of education, educational policy, educational services.

Myroslav BAK

COST OF RESOURCES FOR UNIVERSITY EDUCATION MAINTENANCE..... 77

Currently even top universities are becoming more and more influenced by a rigid competition in the market conditions. Therefore their institutional life is defined more likely by speed of changes, than by observance of customs and traditions. That general haste when universities introduce foreign programs and organize branches proves it first of all. But even association of the oldest universities of northern east of the USA, in particular, Harvard, Yale, Princeton, Colombia, Cornell and others, does not give the bases to assert, that it has received the global status like global corporations. At the same time such associations make essential changes to cost of resources for maintenance of a university education in the conditions of global economy development.

Keywords: person, work, education, culture, responsibility, market economy, educational services, higher education, university.

FOREIGN EXPERIENCE

Ganna ONKOVYCH

SCIENTIFIC CONFERENCE AS AN INTERACTIVE MEDIA EDUCATION

TECHNOLOGY 85

The main characteristic of "interactive" as a special form of cognitive activity when a learning process is organized in such a way that almost everyone encouraged in it has the opportunity to understand and reflect what they know and think. This is a way of multilateral communication in the educational process, during which there is a collective dive in the problem being discussed.

The development of innovative approach to training, interactive learning process at present occurs with the use of the means of mass communication – the media. Mediaeducation technology involves the inclusion of different mediaproducts in the education system, working out of new methodological and technological forms for learning.

This article gives information about various genres of scientific conferences. They are united by the umbrella term "interactive media-educational technology".

Keywords: interactive technology, media-technology, the conference as a genre, as mediaproduct conference, information literacy, media and information literacy

Olena KOSIEVSKA

STATE REGULATION OF THE PROCESSES ON ACADEMIC MOBILITY
IN THE NORDIC COUNTRIES (IN ISLAND, DENMARK, FINLAND, NORWAY
AND SWEDEN)..... 94

The experience of the Nordic countries on the regulation of academic mobility at the national level, including its legal and regulatory support at the national level and mechanisms of state financial support are investigated in the paper. The author makes conclusion about necessity for Ukraine to develop an integrated concept of academic mobility that would meet modern realities of international relations, to improve immigration and labor law, to introduce English more actively into the learning process.

Keywords: academic mobility, education policy, internationalisation of Higher education, internationalisation strategy, incoming academic mobility, outward academic mobility, credit academic mobility, degree academic mobility.

Natalie KOLESNICHENKO

PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ROMANCE-GERMANIC
PHILOLOGY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN GERMANY 101

The article focuses on the content and features of the organization of professional training of bachelors of Romance-Germanic Philology in the system of Higher education in Germany under the influence of factors of European integration. Special attention is given to identifying the specifics of the core and the methods of professional training/learning and self-study activities of bachelors of Romance-Germanic Philology at the University of Otto Friedrich (Bamberg) and at Berlin Humboldt University. The basic requirements for the educational and professional training curricula in the fields of "Germanistics" and "German as a foreign language"/"German as a second language" in the context of credit educational technology have been analyzed.

Special emphasis is laid on the fact that as one of the initiators and active participants in the process of European integration in the field of education, Germany, since 1999, quite carefully has been reforming its system of higher education in accordance with the main objectives of the Bologna process in order to maintain and reproduce their national educational traditions for the further development of the classic university education.

Keywords: University, University Education in Germany, professional training, bachelor's degree/baccalaureate, bachelors of Romance-Germanic Philology, educational program, professional training curriculum, Credit System (ECTS)

YOUNG SCIENTISTS' PAGE

Oksana LANSKYKH

LANGUAGE STRATEGY IN THE STATE EDUCATIONAL POLICY SYSTEM 109

The place and role of language strategy in system of the state educational policy which is improved thanks to realisation of democratic principles and approaches is analyzed. Language accumulates experience of generations, is means of socialisation and the tool of settlement of the public, interethnic and international relations, the integral component of development of the state. Language strategy affirm not only as means of development of the person, but also as the mechanism of a consolidation of a society. Under certain circumstances language can become the factor of public opposition or the conflict.

Keywords: person, tutoring, culture, language, study, educational policy, education.

CONTENTS

EDITOR IN CHIEF'S PAGE

Viktor ANDRUSHCHENKO

HERMENEUTICS OF EDUCATION (ATTEMPT OF THE THEORETICAL ANALYSIS)
PHILOSOPHY OF EDUCATION IN THE XXI-st CENTURY: SEARCH FOR PRIORITIES..... 5

Kostiantyn KORSAK

BASES OF NEW NATIONAL IDEA IN THE CONTEXT OF DEVELOPMENT
OF HIGHER EDUCATION OF UKRAINE 10

Volodymyr RJABCHENKO

FALSIFICATION OF HIGHER EDUCATION IN UKRAINE AS A 16

Anatolii POKHRESNYK

HIGHER EDUCATION AND THE CLUB OF ROME: THE PAST AND THE FUTURE ... 23

MODERN SCIENCE AND CONTEMPORARY EDUCATION

Maria NESTEROVA

TRANSDISCIPLINARITY OF MODERN SCIENCE AS A CHALLENGE TO A SYSTEM
OF HIGH EDUCATION 29

Kateryna KOLOS

TYPOLOGY OF COMPONENT COMPOSITION OF COMPUTER-ORIENTED
LEARNING ENVIRONMENT OF POSTGRADUATE PEDAGOGIC EDUCATION
INSTITUTE..... 35

TIME FOR REFORMATIONS: METHODOLOGY AND METHODICS OF EDUCATION PROCESS

Vadym BEREZA

CONDITION, CONTRADICTIONS AND PROSPECTS FOR DEVELOPMENT
OF POLITICAL EDUCATION IN THE MODERN UKRAINIAN SOCIETY 44

Dmytro KOZLOV

FORMING MANAGERIAL COMPETENCE OF THE FUTURE HIGHER SCHOOL
TEACHER: FOREIGN EXPERIENCE..... 50

HUMANISATION OF EDUCATION FOREIGN EXPERIENCE

Alexander FEDOROV

MEDIA EDUCATION AND MEDIA CRITICISM IN THE CONTEXT OF FUTURE
TEACHERS' TRAINING 59

Liudmyla SHELIUK

WORLD EXPERIENCE FOR DEMOCRATIZATION OF THE EDUCATIONAL POLICY 71

Myroslav BAK

COST OF RESOURCES FOR UNIVERSITY EDUCATION MAINTENANCE 77

FOREIGN EXPERIENCE

Ganna ONKOVYCH

SCIENTIFIC CONFERENCE AS AN INTERACTIVE MEDIA EDUCATION
TECHNOLOGY 85

Olena KOSIEVSKA

STATE REGULATION OF THE PROCESSES ON ACADEMIC MOBILITY IN THE
NORDIC COUNTRIES (IN ISLAND, DENMARK, FINLAND, NORWAY AND SWEDEN) 94

Natalie KOLESNICHENKO

PROFESSIONAL TRAINING OF BACHELORS OF ROMANCE-GERMANIC
PHILOLOGY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN GERMANY 101

YOUNG SCIENTISTS' PAGE

Oksana LANSKYKH

LANGUAGE STRATEGY IN THE STATE EDUCATIONAL POLICY SYSTEM..... 109

INFORMATION, REVIEWS, ANNOUNCEMENTS

Journal content for 2014..... 114

ABSTRACTING REVIEW OF JOURNAL ARTICLES EDITOR IN CHIEF'S PAGE..... 117

Contents..... 126

To Authors Attention 127

ДО УВАГИ АВТОРІВ

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України», відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОН України до наукових праць і скеровуватися на потреби керівників і колективів ВНЗ, освітніх політиків, науковців й аналітиків. Не рекомендовано надсилати статті хрестоматійного чи примітивно-перелічувального характеру. Стаття обов'язково має містити авторську позицію з обраного питання чи теми. Новий авторський матеріал і незалежні висновки мають складати не менше третини статті. Оформлення статті має свідомо скеровуватися на ефективність сприйняття та економію часу в осіб, які будуть знайомитися з нею.

2. Редакція залишає за собою право доцільно скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити уточнювальні зміни в назву.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування повністю відповідають автори.

4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

Стаття не приймається до розгляду і повертається автору на відповідне доопрацювання у разі порушення хоча б одного пункту оформлення, відсутності фото та ін.

1. Статті приймаються у вигляді файлів у текстових редакторах MS Word for Windows (версій 6, 7 чи 98) електронною поштою. Електронна адреса редакції: **wou@ukr.net**

Графіки і малюнки (jpg або подібні варіанти) мають бути виконані чітко, займати окреме місце і не оточуватися текстом, формули – написані в узвичаєній математичній символіці, мати розмітку і відповідати формату журналу. Графічний матеріал подати також в окремому файлі. Автори мають піклуватися про легкість сприйняття матеріалу у чорно-білому варіанті.

2. Обсяг матеріалів (тексту, анотацій, літератури на усіх мовах та ін.) рекомендований у межах 20-22 000 знаків (включаючи пропуски) і не повинен перевищувати 24 000 знаків, чи 0,6 друк. арк. (близько 13-14 машинописних сторінок через два інтервали включно з таблицями, графіками і малюнками).

3. Стаття має бути підписана всіма авторами і супроводжуватися:

а) авторською довідкою за наведеною нижче формою. (З метою забезпечення об'єктивності зовнішнього рецензування в самій статті вказуються лише прізвища та ініціали авторів);

б) прізвищем та ім'ям, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (300-400 знаків) українською, російською та (700-800 знаків) англійською мовами;

в) УДК.

4. Джерела (до 12-15) у списку літератури слід подавати за алфавітом у такому порядку: українською, російською, латиною. У посиланні на використане джерело зазначити порядковий номер джерела у списку та сторінку. Забороняється винесення посилань унизу кожної сторінки. Список має бути загальним і наводитися наприкінці статті. Рекомендовано спиратися на найновіші і найважливіші національні і зарубіжні джерела.

Увага! У зв'язку з включенням журналу до реферативної бази даних наукової періодици «Scopus» необхідно додати переклад списку літератури англійською мовою з максимальною акуратністю.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.

2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.

3. Прізвище, ім'я, по батькові.

4. Науковий ступінь, вчене звання.

5. Місце роботи.

6. Посада.

Окрім того, додається електронне фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруковки тощо.

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

**Теоретичний
та науково-методичний
часопис**

**ДЕРЖАВНЕ
ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ
ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»**

**Директор видавництва
Олексій ОСЬКІН**

**Головний редактор
редакції журналів
Ніна БЕРІЗКО**

Адреса видавництва:
03680, Київ, вул. Олександра Довженка, 3
Тел.: (044) 456-37-32
Рекламний відділ: тел. (044) 456-37-02
E-mail: pedpressa@ukr.net

**Над номером працювали:
Володимир КОЧУБЕЙ**

Світлана РАДІОНОВА

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами – електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 05.11.2014 р.
Формат 70 x 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Ум. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 375 пр.
Зам.

Пре-прес та друк
ТОВ фірма «АНТОЛОГІЯ»
м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13