

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
1 (44)' 2012**

Засновники

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

Головний редактор

Віктор АНДРУЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, академік НАПН України,
голова наглядової ради Інституту вищої освіти НАПН України,
ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Редакційна колегія

Віль БАКІРОВ,

доктор соціологічних наук, професор,
ректор Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна

Микола ЄВТУХ,

доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України,
академік-секретар Відділення педагогіки та психології вищої школи НАПН України

Михайло ЗГУРОВСЬКИЙ,

доктор технічних наук, професор, академік НАН України,
ректор Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»

Іван ЗЯЗЮН,

доктор філософських наук, академік НАН України,
директор Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих НАПН України

Наталія КОЧУБЕЙ, доктор філософських наук, професор

Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (*заступник головного редактора*)

Василь КРЕМЕНЬ,

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

Володимир ЛУГОВИЙ,

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

Микола МИХАЛЬЧЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН України, завідувач відділу
Інституту вищої освіти НАПН України, президент Української академії політичних наук

Олекса ОНИЩЕНКО,

доктор філософських наук, професор, академік НАН України, академік-секретар НАН України,
директор Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського

Ганна ОНКОВИЧ,

доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу Інституту вищої освіти НАПН України
(заступник головного редактора)

Геннадій ШВНЯК,

доктор технічних наук, професор, академік НАН України,
ректор Національного гірничого університету України

Валерій СМОЛІЙ,

доктор історичних наук, професор, академік НАН України,
директор Інституту історії НАН України

Михайло СТЕПКО,

кандидат фізико-математичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України,
перший заступник директора Інституту вищої освіти НАПН України

Петро ТАЛАНЧУК,

доктор технічних наук, професор, академік НАН України,
президент Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна»

Василь ТАЦІЙ,

доктор юридичних наук, професор, академік НАН України,
ректор Української національної юридичної академії ім. Ярослава Мудрого

Василь ТКАЧЕНКО,

доктор історичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України

Юрій ШЕМШУЧЕНКО,

доктор юридичних наук, професор, академік НАН України,
директор Інституту держави і права НАН України

Микола ШКІЛЬ,

доктор фізико-математичних наук, професор, академік НАПН України

Редакційна колегія з напрямів:

педагогіки — Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Леонід КАНЩЕНКО,
Галина КОЗЛАКОВА, Ельвіра ЛУЗИК, Тамара ЯЦЕНКО;
психології — Іван БЕХ, В'ячеслав КАЗМІРЕНКО, Сергій МАКСИМЕНКО,
Віталій ТАТЕНКО, Ірина МАНОХА;
філософії — Петро ГНАТЕНКО, Леонід ГУБЕРСЬКИЙ, Анатолій КОНВЕРСЬКИЙ,
Валентин КРИСАЧЕНКО, Володимир ЯРОШОВЕЦЬ;
політології — Микола ГОЛОВАТИЙ, Володимир ГОРБАТЕНКО, Федір КИРИЛЮК,
Віктор ПАЗЕНОК, Віталій СКУРАТІВСЬКИЙ;
економічної теорії — Володимир ЄВТУШЕВСЬКИЙ, Юрій НІКОЛЕНКО,
Антон ФІЛШЕНКО, Дмитро ЧЕРВАНЬОВ.

Відповідальний секретар

Людмила КУХ

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 № 1/13 від 23 січня 2012 р.

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО Соціальний статус учителя	5
---	---

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Зореслав САМЧУК Світоглядні орієнтири адекватного аналізу визначальних викликів і відповідей на них освітньої сфери	10
Олена УВАРКІНА Особливості сучасного розвитку української національної освіти	20
Ольга КИВЛЮК Віртуалізація освітнього простору як прагматичний складник розвитку інформаційної педагогіки.....	25

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Костянтин КОРСАК XXI століття – епоха четвертої цивілізаційної хвилі	31
Дмитро КАСЬЯНОВ Основні наноресурси людства: природа і сутність нанотехнологічного розвитку	38
Василь ДУДЕНКО Методичні принципи оздоровлення науки у ВНЗ: що має бути здійснено вже сьогодні	42

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

Роман ВЕРНИДУБ Науково-дослідницька діяльність у структурі забезпечення професійної підготовки вчителя	49
Олеся ЛИНОВИЦЬКА Автономія і відповідальність навчального закладу	56

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Світлана МАКАРЕНКО Поєднання позанавчальної діяльності з реальною суспільною практикою як умова виховання обдарованих дітей	61
Інна ПРУДЧЕНКО Педагогічна епістемологія Лі Дж. Шульмана: еволюція знань учителя.....	67

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Олена СЛЮСАРЕНКО Вік і досвід («вислуга років») університетів як чинник досягнення ними світового класу	75
Олександра КОСЕНКО Європейський Союз та Україна: спільне і відмінне у вищій освіті	81
Тетяна КОВАЛЬ Реакція вищої освіти Німеччини на ринково-рейтингові тенденції	87

СТОРИНКА МОЛОДОГО НАУКОВЦЯ

Ірина КАПЕРА

Українська молодь у контексті соціальних змін 93

Інна САХНЕВИЧ

Інтегрований спецкурс з основ медіакомпетентності у професійній підготовці майбутніх фахівців технічних спеціальностей 101

Оксана ІВАЩЕНКО

Психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби 106

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Сергій КЛЕПКО

Прецедентний текст української освітології..... 113

До уваги авторів 125

Про авторів 126

ЦЕЙ НОМЕР ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ 20-РІЧЧЮ СТВОРЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

Підтримуючи пропозицію провідних українських учених, Президент України Л. М. Кравчук 4 березня 1992 р. підписав Указ про створення Академії педагогічних наук України (АПН України) як вищої галузевої наукової установи.

Академією педагогічних наук України зроблено значний внесок у подальший розвиток педагогічної та психологічної наук, оновлення теорії і практики навчально-виховного процесу.

Ураховуючи провідну роль АПН України у забезпеченні розвитку національної системи освіти, здійсненні фундаментальних досліджень та підготовці наукових і науково-педагогічних кадрів, Указом Президента України від 24 лютого 2010 року № 259/2010 Академії педагогічних наук України надано статус національної, з подальшим іменуванням її – Національна академія педагогічних наук України (НАПН України).

**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.**



Віктор АНДРУЩЕНКО

Ключові слова: людина, освіта, освітня політика, статус учителя.

Нещодавно у Києві відбувся перший форум ректорів європейських педагогічних університетів. Тема форуму – «Проблема підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття». На форумі було створено Асоціацію ректорів педагогічних університетів, прийнято звернення до парламентаріїв Європи на підтримку вчителя, засновано науковий часопис «Європейські педагогічні студії». Головною темою дискусії була особистість учителя, його професійні риси в минулому, сьогодні та у перспективі. Наш часопис продовжує публікувати матеріали, які надіслали учасники форуму.

**СОЦІАЛЬНИЙ
СТАТУС УЧИТЕЛЯ**

© Андрущенко В. П., 2012

...Вчитель завжди був і залишається величиною стабільно високою, яка поєднує традиційний досвід і новітні якості, сформовані відповідно до потреб практики...

... «Ми з батьком працювали в полі, повз яке йшла людина... Батько встав, зняв шапку і вклонився їй. «Хто це», – запитав я. «Це, синку, Учитель», – відповів мені батько і ще раз низько вклонився вчителеві». Цю історію розповів мені перший Президент незалежної України Леонід Макарович Кравчук. На жаль, наша епоха виявилась до вчителя немилосердною: шапку перед учителем не знімає ніхто...

... У педагогічному розумінні традиційно «вчителем» називали спеціаліста, який веде навчальну та виховну роботу з учнями у загальноосвітніх школах. З часом це поняття набуло розширеного трактування. Поняттям «вчитель» охоплювалась когорта людей – учених, громадських діячів, викладачів (професорів) університетів, наставників, вихователів – усіх тих, хто формує погляди й переконання людей, спрямовує їх на істинний життєвий шлях, допо-

магає знайти своє місце в системі соціальних відносин, утвердитись як особистість. Першими вчителями були жерці Єгипту, Вавилону, інших країн Стародавнього Сходу. У Греції учителями, зазвичай, були вільнонаймані громадяни. У Римі вчитель був державним службовцем і призначався імператором. У серйозному розумінні цього слова, професія учителя є однією із найдавніших професій у світі. Вона виникла й утвердилася внаслідок розподілу праці, викремлення освітньої і виховної діяльності як особливої у системі інших видів суспільного виробництва. Професія вчителя – один із стовпів, на якому тримається будова світової цивілізації.

На жаль, соціальний статус, авторитет учительської професії втрачає свою соціальну вагу. Це, як відомо, загальнопланетарна, загальноєвропейська проблема, за винятком таких країн, як Фінляндія, де професія вчителя залишається привабливою для молоді, а «педагогічна освіта, відповідно – одна із найпопулярніших університетських навчальних програм» [11, 84].

У Європі ситуація складається так, коли, з одного боку, визнається, що вчителі «залишаються ключовими фігурами в освіті» [9, 18], а з іншого, констатується, «що, не зважаючи на певні особливості в окремих країнах, загальною тенденцією в Європі є зниження статусу професії вчителя» [10, 39]. Схожа ситуація і в нашій країні, де результати «соціологічного опитування свідчать про низьке суспільне визнання професії вчителя» [5, 133].

В Україні означена проблема стоїть дуже гостро. Як людина, яка практично все своє свідоме життя присвятила освіті, я можу цілком адекватно визначити масштаб і глибину негативних наслідків, скажімо так, «пролетаризації», соціальної маргіналізації учителя для майбутньої долі українського суспільства. Адже, одна справа, коли йдеться про зміни в статусі вчителя та його наслідки у розвиненому західному суспільстві, яке має відповідні ресурси, щоб виправити ситуацію, інша – коли йдеться про нашу, з обмеженими можливостями, країну, де учитель, перефразовуючи слова видатного російського поета, за-

вжди був і є «більше ніж учитель». На ньому трималася культурна традиція, національна ідентичність, мораль. Зараз же ми є свідками того, що він уже, через цілу низку обставин, втрачає цю функцію. В результаті, – особливо це стосується сільської місцевості, – зазнає суттєвої ерозії уся соціальна тканина людського співжиття. Прорівень моралі годі й говорити. І чи не тут також треба шукати відповідь на питання, яке порушили журналісти та фахівці, – «Чому наші діти п'ють?» [2]. Звісно, за те, що за даними Світового банку, найбільше в Європі п'ють і курять українські діти, відповідає усе суспільство. І все ж...

Про який моральний, особистий авторитет учителя для молоді на селі може йтися, якщо він змушений перейматися, насамперед, проблемою виживання із відповідними для його соціального статусу наслідками? За роки незалежності ми так і не змогли забезпечити вчителю гідні його призначення умов. Існує в цьому плані чимало проблем і зараз. Зокрема, навряд чи сприятиме розв'язанню проблем у вчительському середовищі спосіб, у який регіональна влада здійснює так звану «оптимізацію» шкільної мережі. Чи можна назвати його адекватним, якщо у відповідь на дії влади батьки погрожують самоспаленням? Ця проблема, як відомо, викликала занепокоєння Президента України В. Януковича. Я маю надію, що саме воля Президента України стане тим життєдайним поштовхом, який поверне наше суспільство обличчям до вчителя, моралі, культури, науки, духовності.

У західноєвропейських країнах проблема статусу вчителя, його ролі в суспільстві теж певною мірою непокоїть громадськість і політичну владу.

У 2006 р. вчителі у європейських країнах склали в середньому 2 % активного населення (6,25 млн). В усіх європейських країнах (за винятком Греції, Люксембурга, Ліхтенштейна й Туреччини) понад 60 % педагогічного контингенту початкової та середньої освіти – жінки. В чотирьох країнах (Болгарії, Естонії, Латвії, Литві) 80 % вчителів – це жінки. У сфері вищої освіти ситуація дещо відрізняється. Жінок тут менше 50 % викладацького контингенту, за ви-

нятком Латвії та Литви. У половині із 31 країни частка їх – менше 40 % [9, 181].

Важливою характеристикою педагогічного контингенту є його вікові показники. Для Європи характерно, що «порівняно з іншими професіями, вчительський та викладацький контингент має вищий відсоток груп поважного, зокрема і передпенсійного, віку» [8]. Зокрема, у Німеччині, Італії та Швеції вчителі у сфері початкової освіти «доволі поважного віку», оскільки найбільш репрезентативними є дві вікові групи – 40–49-річні та 50 і більше років. У 12 країнах (Бельгії, Болгарії, Греції, Франції, Латвії, Литві, Угорщині, Австрії, Польщі, Португалії, Словенії та Фінляндії) найбільша частка вікових груп від 30 до 39 та від 40 до 49 років. Зокрема, вони складають 66 % учителів в Угорщині, та понад 72 % в Болгарії, Греції та Словенії.

У більшості країн, за винятком Мальти, вчителі в сфері середньої освіти загалом мають більш поважний вік, ніж у сфері початкової освіти. Зокрема, у Німеччині, Італії, Нідерландах, Швеції та Норвегії понад 40 % учителів 50 років і старші. Дуже низький відсоток вчителів до 30 років спостерігається в Болгарії, Німеччині, Італії, Австрії, Фінляндії, Швеції та Норвегії.

У європейських країнах переважна більшість учителів ідуть на пенсію щойно отримують таку можливість. Для виходу на пенсію потрібно відпрацювати певну кількість років та/або досягти певного віку. Фактично в усіх європейських країнах офіційно встановлено вікову межу, досягнувши якої вчителі вже не можуть працювати, за деякими винятками. Ця межа зазвичай – 65 років. У Франції та Португалії – 60 років, але тільки для жінок, у Ліхтенштейні – 64, у Норвегії – 67 років.

У понад половині країн вчителі можуть піти на пенсію, відпрацювавши встановлену офіційно кількість років. Зокрема, в Ліхтенштейні – 15 років, у Туреччині – 25, у Бельгії, Австрії, Ірландії – 40 років. А у Фінляндії піти на пенсію можна лише за однієї умови – досягнення певного віку.

Водночас існує практика, коли пенсіонери продовжують працювати. В Данії, Німеччині, Ірландії, Румунії та Словенії

(середня освіта) значний відсоток учителів залишається на своїх посадах і після досягнення пенсійного віку. В Естонії, Литві та Словенії близько 5 % контингенту складають пенсіонери, які працюють.

Аналізуючи демографічні показники наявного контингенту вчителів у європейських країнах, експерти Європейської комісії відзначають, що в деяких країнах, зокрема Німеччині та Італії, близькі до пенсійної межі вікові групи складають більшість. А це означає, що майже 70 % учителів підуть на пенсію протягом найближчих 20-ти років. Більш вигідною є ситуація в Бельгії, Болгарії, Ірландії, Греції, Іспанії, Латвії, Литві, Угорщині, Австрії, Португалії, Словенії, Ісландії, Ліхтенштейні. Кіпр та Мальта вирізняються як країни, де існує найбільш збалансований за віком контингент учителів [9, 174, 180–183, 185].

Західні аналітики, вивчаючи проблеми, з якими стикається вчитель, викладач, звертають увагу, передусім, на те, що за останні десятиліття відбулися значні зміни в суспільному середовищі, у якому функціонує система освіти. На перше місце, зазвичай, висувається проблема забезпечення та реалізації політики мультикультурності у сфері освіти. Останнім часом у цій сфері, зокрема у зв'язку із наслідками економічної кризи, виникло чимало доволі суттєвих загроз та викликів. Наприклад, у Німеччині, за даними соціологів, 58 % західних німців і 62 % східних негативно налаштовані щодо мусульман. У жовтні 2010 р. канцлер ФРН Ангела Меркель визнала цілковитий провал спроб побудувати мультикультурне суспільство у Німеччині. З такими заявами також виступили президент Франції Ніколя Саркозі та прем'єр-міністр Великобританії Девід Кемерон [4].

Але лише одного визнання фактичних невдач у попередній період замало, щоб виправити ситуацію. А вона, як свідчить статистика, лише ускладнюватиметься. Досить сказати, що, за прогнозами експертів, 25 % населення Європейського Союзу у 2020 р. складатимуть мусульмани [7, 77]. У цій ситуації потрібні нові підходи. *Один із них*

запропоновано членами Групи провідних діячів, утвореної за ініціативою Генерального секретаря Ради Європи Турбйорна Ягlanda, які оприлюднили доповідь «Жити разом: поєднання різноманіття і свободи в Європі XXI століття». Її автори (Йошка Фішер, Емма Боніно, Тіаматі Гартон Еш, Мартен Ірш, Данута Хюбнер, Айше Кадіоглу, Соня Ліхт, Володимир Лукін і Хав'єр Солана) запропонували 17 керівних принципів, які, як вони сподіваються, «політики, люди, що визначають громадську думку, активісти громадянського суспільства використовуватимуть як робочий посібник у боротьбі за різноманіття». Головна ідея їхньої доповіді, яка мусить визначати нову політику мультикультуралізму, – це «мінімум примусу, максимум переконання» [3]. Сподіваємося, що заклики знаних і авторитетних у Європі особистостей знайдуть відповідний відгук і в освітянському середовищі, насамперед серед тих, хто визначає зміст освітньої політики і на національному, і на загальноєвропейському рівнях.

По-друге, вчені, громадські діячі фіксують серйозні зміни у сфері сімейного виховання. Зокрема, збільшується кількість дітей, які зростають у неповних сім'ях, звичай з матір'ю. До цього слід також додати, що 2,2 % учнівського контингенту в країнах Євросоюзу навчається у спеціалізованих школах для дітей з обмеженими можливостями.

По-третє, відчутною залишається проблема рівного доступу до освіти, зокрема для дітей іммігрантів. Орієнтована на створення рівних можливостей для усіх, система освіти водночас певною мірою «відтворює наявну соціальну нерівність у суспільстві». [10, 56].

По-четверте, рух до інформаційного суспільства контрастує з тим фактом, що 80 млн. осіб від 25 до 64 років у Європі «мають низький рівень кваліфікації». 40 % населення віком від 16 до 74 років у Євросоюзі не мають навичок роботи з комп'ютером, а понад 30 % ніколи ним не користувалися. Розрив між висококваліфікованими та низько-

кваліфікованими працівниками поглиблюється [10, 56].

По-п'яте, в умовах тотальної загрози «комерціалізації суспільного життя», зокрема й освіти, спроб редукції освіти лише до фахової підготовки майбутнього працівника, впровадження максимально раціональних менеджментних моделей управління освітнім процесом учителі опинилися перед реальною небезпекою перетворитися на простих виконавців далекої від інтересів суспільства освітньої політики, і не можуть залишатися активними, творчими її учасниками. «Вчителі мають очолити спротив цій тенденції» [10, 56].

І, нарешті, доволі тривожною для європейської освіти тенденцією є намагання деяких національних урядів розв'язати бюджетні проблеми за рахунок скорочення державного фінансування освіти, передусім – вищої. Як свідчать останні події в Англії та деяких інших країнах, насамперед постраждають гуманітарні факультети і факультети мистецтв. Коментуючи заяву британського прем'єр-міністра Д. Кемерона про те, що субсидування британських університетів урізане на цілих 40 %, громадський діяч і соціальний критик Н. Вольф зазначає, що «скорочення фінансування в Британії викриває той тиск у розвинених країнах, що також спостерігається і у США, метою якого є види освіти, що ведуть до відкритого, сильного громадянського суспільства та виховання громадян, які були б здатні протистояти гнобленню». Атака на «мистецтво й гуманітарні науки є гігантським кроком до створення покірнього, затурканого населення», – підкреслює критик. Корпораціям, – наголошує Н. Вольф, – потрібне саме таке населення, яке б працювало і служило винятково їхнім інтересам [6]. Слід зазначити, що щось подібне ми спостерігали останнім часом і в нашій країні.

Ключовою проблемою європейської освітньої політики є «покращення іміджу навчання та підвищення статусу професії вчителя» [11, 7]. Це складне завдання розв'язується комплексно, системно. Політика, спрямована на підвищення суспі-

льного статусу вчителя, органічно поєднується із заходами, які здійснюються у галузі соціальної політики. Зокрема у програмах, у яких освіту розглядають як інструмент боротьби з бідністю. Підготовка вчителів передбачає також розвиток їхніх підприємницьких здібностей, розуміння важливості вивчення іноземних мов у рамках загальноєвропейської стратегії мультилінгвізму [8]. Притаманна західній, зокрема і європейській цивілізаційній традиції філософія лідерства визначає зміст багатьох програм, спрямованих на підвищення суспільного статусу вчителя. Для освітнього лідера ХХІ століття характерні такі риси: схильність до високих стандартів; високі етичні цінності; розуміння соціальних і політичних тенденцій зміни ролі освіти в суспільстві; здатність розв'язувати проблеми; навички адаптації до змін; здатність до співпраці з громадськими організаціями; здатність до навчання упродовж усього життя; віра в те, що кожна дитина може досягти академічного успіху в школі; впевненість у тому, що кожна школа має культивувати демократичні

цінності й норми; здатність бути мислячим практиком [1].

Отже, здійснюючи практичні заходи, спрямовані на підвищення суспільного статусу професії вчителя, європейські політичні лідери та освітянська спільнота мають спиратися на відповідні теоретичні дослідження останніх років. Між тим, більшість тих, хто стоїть біля керма влади, демонструють до науки, зокрема педагогічної, зверхнє ставлення. Нещодавно в Комітеті Верховної Ради обговорювалися три проекти закону «Про вищу освіту». Скажу відразу, всі вони цікаві, але... «А чи читали Ви нашу (у співавторстві з В. Савельєвим) книгу «Освітня політика», де ці питання розглядаються в широкому філософсько-педагогічному дискурсі?», – запитав я одного зі співавторів проекту Закону. Моєму здивуванню не було меж: не читав і не знає ні про її існування, ні про авторів, хоча вони очолюють провідні університети України! А це вже горе – «горе з розуму» – для тих, хто його має, і для інших, у кого його вистачає тільки на те, щоб піднятися на черговий щабель кар'єрного зростання.

Література

1. **Громовий В.** Ми йдемо, або політ дракона / В. Громовий // Дзеркало тижня. — 2006. — 30 груд.
2. День. — 2011. — 11–12 лют.
3. День. — 2011. — 11 трав.
4. Ердоган закликав німців і турків поважати один одного // День. — 1 бер.
5. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
6. Культурна війна Девіда Кемерона // День. — 2010. — 9 лист.
7. **Dilday K.A.** Europe Reborn K. A/ Dilday // World Policy Journal. — 2008. — Summer.
8. Improving Quality of Teacher Education. — Brussels. 3.8.2008, p. 10. — Режим доступу: //http://ec.europa.eu/education.
9. Key Data on Education in Europe 2009.
10. Teacher Education in Europe. An ETUCE Policy Paper. Adopted by the Executive Board on 14th April 2008.
11. Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions / ed. by V.Hudson and P.Zgaga. — Umea, 2008.

Резюме

• Аналізується соціальний статус учителя у провідних країнах європейського простору, здійснюється порівняння його основних показників в Україні та Європі. Визначаються риси освітнього лідера ХХІ століття.

• Аналізується соціальний статус учителя в ведучих країнах європейського союзу, здійснюється порівняння його основних показників в Україні та Європі. Определяются черты лидера в образовании XXI века.

• The social status of a teacher in the leading countries of the European community is under review; its key indicators are being compared and implemented as for the experience of Ukraine. The features or the educational leader of the XXI century are figured out.



Зореслав САМЧУК

УДК 140.8 : 37.013.73

СВІТОГЛЯДНІ ОРІЄНТИРИ АДЕКВАТНОГО АНАЛІЗУ ВИЗНАЧАЛЬНИХ ВИКЛИКІВ І ВІДПОВІДЕЙ НА НИХ ОСВІТНЬОЇ СФЕРИ

© Самчук З., 2012

Ключові слова: освітня сфера, стратегіями розвитку, функціональна ефективність, адекватність аналізу, детермінанти розвитку, світоглядні орієнтири.



Ілком закономірно, що з часом суспільство коригує своє ставлення і до освіти в цілому, і до її складників. Нині освіта, особливо вища, – ключовий чинник прогресу всіх сфер суспільного буття. У суспільстві сучасного формату освіта набуває виразних ознак однієї з найрозвиненіших галузей людської діяльності. Помітно зросла і соціальна роль освіти: від її спрямованості й ефективності нині багато в чому залежать перспективи розвитку людства.

Втім, існують об'єктивні труднощі, які стоять на заваді оптимістичним реляціям. Насамперед ідеться про те, що освітня система є невід'ємним складником більшої функціональної системи – соціальної. І, попри авангардність освітнього інструментарію, він – у разі нерозуміння чи ігнорування його владно-управлінською вертикаллю – може так і залишитися на рівні потенціалу, не актуалізованого у сфері загальноосвітньої діяльності.

Окрім того, освітня сфера – також здебільшого з провини управлінців – не зовсім адекватно сприймає глобальні виклики і перспективи. Приміром, мало хто наважується визнати очевидне: попри значну користь нормативів Болонського процесу,

У будь-якому суспільстві освіта розвивається під впливом багатьох чинників: історичного, політичного, економічного та соціального контекстів, особливостей культурно-етнічних і національних традицій, суспільних переконань щодо статусу й ролі освітян, їхньої компетентності й професійних функцій, а також під впливом міжнародних тенденцій – глобалізації, фундаменталізації, інформатизації, інтеграції, гуманізації, гуманітаризації тощо.

вони спонукають до продукування спеціалістів, чий функціонально-фаховий рівень корелюється з потребами розвинених європейських країн, а от чи будуть такі випускники ВНЗ запитаними українською економікою і загалом суспільством – тут питань більше, аніж відповідей. Це означає, що вітчизняна освітня система може перетворитися на інструмент, який за власним бажанням і за власні кошти обслуговуватиме потреби інших країн. Це схоже на абсурд, але з таким абсурдом ми вже маємо справу і, здається, помалу при звичаємося до нього.

Доводиться констатувати невтішний факт: відбувається стихійна орієнтація не на креативний розвиток, який відповідає світській науці як продуктивній системі, а на створення продуктів, що пристосовують знання країн-виробників до потреб економічного розвитку і соціального функціонування країн-реципієнтів. Небезпечність цих тенденцій полягає не лише в тому, що гальмується розвиток України, а, насамперед, у світоглядному стереотипі, згідно з яким у такій тенденції не вбачають негативного явища й оцінюють його як практичну спрямованість, ефективність тощо.

Високий рівень консенсусу притаманний трьом *основним цільовим орієнтирам освіти*. *Перший* полягає у створенні умов для опанування професійної діяльності, здобуття кваліфікації задля залучення людини до суспільно корисної праці відповідно до її прагнень і здібностей. Принагідно зауважимо, що для кожної людини освіта існує у двох іпостасях: 1) як інструмент самореалізації і самоствердження особи; 2) як засіб стабільності, соціального самозахисту і буттєвої адаптації, як власність і капітал людини, який вона використовує як суб'єкт на ринку праці.

Друга мета – виховання громадян соціально активними, творчими, відповідальними членами суспільства, які керуються системою загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, спроможні до інноваційних і креативних перетворень у виробництві й суспільних відносинах, до участі в управлінні.

Третя мета – задоволення потреб виробництва у кваліфікованих фахівцях, які відповідають вимогам соціального і науково-технічного прогресу, мають широкий загальноосвітній і професійний світогляд, професійну мобільність тощо.

Донині організація навчання і виховання у вищій школі спрямовувалася на формування фахівця, який найкраще відповідає вимогам виробництва. Це було основним мотивом здобуття освіти, а освіченість працівників – наслідком. Проте, нині очевидною є потреба у фахівці – носії оригінального світогляду і критичного мислення, який має висувати власні вимоги до виробництва, до інтелектуальних і творчих параметрів [1, 114]. У цьому контексті виразної актуальності набуває проблема гуманізації і гуманітаризації вищої освіти, загострюється аспект світоглядних орієнтирів розвитку на ближчу перспективу.

Не вдаючись до детального аналізу світоглядної культури особистості, зупинимося лише на особливостях її реструктуризації у контексті реформування гуманітарної освіти. Світогляд – це стрижень індивідуальної і суспільної свідомості. Окрім знань, він містить ще й переконання, ідеали, емоційно-вольові елементи психіки людини тощо. Його теоретичною основою вважається філософія, яку часто навіть ототожнюють зі світоглядом [5, 74–75].

На тлі складного і суперечливого процесу зламу традиційної форми і становлення нової теоретичної моделі світорозуміння у свідомості студентів та педагогів відбувається драматичне протиставлення різноманітних цінностей, пріоритетів і преференцій. Актуалізується потреба генерування світоглядної атмосфери, спроможної впливати на цей процес ефективно, але не репресивно.

На вітчизняних теренах світоглядна культура тривалий час визначалася в основному потребами ідеологічного обслуговування командно-адміністративної системи, тому нині ідеологізований світогляд об'єктивно ввійшов у суперечність із тенденцією гуманізації і демократизації мислення. Слід враховувати, що тоталітарному

суспільству було притаманне клішоване мислення, своєрідне «роздвоєння» свідомості людей, які розуміли принципову розбіжність між декларованим та реальним, проте це майже не позначалося на їхній громадянській позиції. Ще одна особливість стосується самого змісту мислення, який за багатьма параметрами неадекватний вимогам сьогодення.

Також слід зауважити, що в методиці формування світогляду панував антигуманний утилітарно-ідеологічний підхід, який засобами «казарменої педагогіки» нав'язував студентам світоглядні пріоритети й апологетичні та псевдонаукові стереотипи. Це не могло не позначитись на формуванні суспільного мегатренду деформації особистості, соціальної апатії, втрати сенсу життя й інтересу до навчання. Потреба демократизації і гуманізації суспільного життя нині актуалізує осмислення особистістю своєї національної і громадянської ідентичності. Вона не скасовує і не заперечує неухильного впливу ідеологічних та суспільно-політичних чинників, проте гарантує можливість кожному усвідомити свою особистісну і надособистісну (соціальну) сутність.

Подолання низького рівня світоглядної культури, який був живлющим середовищем догматизованого мислення, нині – один із визначальних пріоритетів. Багатоманітність навколишнього світу, генеалогія якого містить найрізноманітніші перспективи розвитку, потребує відмови від класичного фундаменталізму у філософії та інших суспільних і гуманітарних науках. У цьому контексті світоглядно-методологічний плюралізм є не так ознакою інтелектуальної кризи, як – хоч як це парадоксально – шляхом до її подолання [4, 406].

Головне завдання сучасного студентства – навчитися самостійно не лише здобувати, а й опрацьовувати інформацію. За відсутності загальнокультурного, духовного, морального, мистецького досвіду це неможливо. Тому в процесі формування спеціаліста особливу увагу слід приділяти формуванню світогляду на основі здобутого досвіду. Його

складники – раціонально-логічне – наука; емоційно-образне – мистецтво; провіденційно-аксіологічне – релігія.

Наукове знання – провідний елемент наукового простору, впорядкована в просторі й часі знаково-символічна система вираження пізнавальної діяльності людини. Важливою тенденцією розвитку наукового простору є зростання в ньому частки соціогуманітарного знання [6, 8], яке хоча й запозичує деякі властивості знань природничих наук (окремі методи й форми вираження), але водночас спостерігається і зворотній процес: соціогуманітарні дослідження дедалі більше стають аналогами для досліджень у галузі природознавства і технічних наук (метод інтерпретації, ідеї еволюційних та революційних змін, значення ціннісного елемента в знаннях тощо), а соціогуманітарне знання набуває щоразу більш технологічних і праксеологічних ознак.

Часто доводиться мати справу з абсолютним нерозумінням або ж ігноруванням запитального, критичного характеру науки і освіти. В цьому контексті ключового значення набуває ціннісний (аксіологічний) статус інтегрованої єдності сучасного наукового знання. Особливо це стосується його світоглядно-методологічного складника. Формування світоглядної культури студентів має ґрунтуватися на філософському осмисленні новітніх досягнень фундаментальної науки і загальнонауковій картині світу.

Термін «цінність» з'явився завдяки німецьким соціологам на початку ХХ століття. Він позначав сегмент дійсності, який доти репрезентувало поняття «ідеал». Попри стереотипізоване уявлення про нібито несумісність наукових та ціннісних пріоритетів, *наука базується на ціннісних пріоритетах і сама собою є ціннісною системою*. Наука породжена потребами людини – емоційними, когнітивними, експресивними і естетичними, задоволення яких – кінцевий орієнтир, мета науки. Власне, потреба і є усвідомленням значущості, а відтак – цінністю.

Часто вчений, який щиро вважає, що спирається у своїх міркуваннях лише на

об'єктивні факти, насправді опиняється в полоні особистих інтересів, потреб, бажань і фобій. «Організоване» сприйняття (систематизоване і рубрифіковане) може допомогти, але може й зашкодити, оскільки додає особливої виразності одним аспектам реальності, і водночас ігнорує або заперечує значущість інших. Вчений має усвідомлювати, що, хоча природа й посилає нам деякі натяки, хоча вона й містить деякі «природні» підстави для класифікації, вони мінімальні. Вічними є людська схильність до штучних класифікацій і хворобливе бажання нав'язати свою волю природі, керуючись суб'єктивними спонуканими і своїми здебільшого неусвідомленими цінностями, упередженнями і стереотипами. Якщо ідеальна мета науки полягає в тому, щоб звести до мінімуму вплив людських детермінант, то до цієї мети нас наблизить не заперечення людського чинника в науці, а перманентне і щоразу глибше його пізнання [7, 108].

Не маючи на меті заперечувати значущість методу і методології, слід зауважити про небезпеку для науки, яка чатує у разі ототожнення засобів та мети. Тільки мета, на яку спрямоване дослідження, лише його кінцевий результат дає підстави говорити про те, якою мірою надійний і валідний той чи інший науковий метод. Безперечно, вчений зобов'язаний думати і про технічну й методологічну сторони свого дослідження, але лише тому, що коректно, вдало обраний метод наближає його до поставленої мети. Забуваючи про мету свого дослідження, вчений уподібнюється одному з пацієнтів З. Фрейда, який так ретельно протирав свої окуляри, що в нього не залишалося часу скористатися ними і розгледіти хоча б щось навколо.

Пріоритетність засобів у сучасній науці призводить до того, що командні позиції посідають не дослідники-новатори, а методологи, «технарі», «інструментальники» [8, 264–265]. Маємо визнати, що існує суттєва різниця між тими, хто знає, *як робити*, і тими, хто знає, *що робити*. Перші, яких абсолютна більшість, стають носіями ритуалу і церемонії, охоронцями протоколу і проце-

дури. Вони небезпечні тим, що «простому смертному» легше зрозуміти «технаря», ніж теоретика і творця. Це пояснює природу неадекватного буттєвим реаліям стереотипу, згідно з яким «методисти від науки» складають сутність, депозитарій науки. А неадекватність стереотипів так чи інакше визначає неадекватність управлінських рішень і взятих на озброєння пріоритетів та переваг розвитку [2, 22].

Пріоритет засобів на шкоду меті штовхає науку на шлях дріб'язкових формальностей, які несумісні з величними перспективами і оптимумом розвитку. Вченому «технарю» зручніше «підігнати» проблему під процедуру, ніж запропонувати засоби, адекватні порушеній проблемі й ефективні з погляду перспектив її розв'язання.

Пріоритет засобів неминує породжує науковий догматизм, який оголошує війну еретикам. Наукові проблеми не так просто сформулювати, класифікувати і впорядкувати. Розв'язана проблема перестає бути проблемою, вона стає методом або технікою. Сформулювати і класифікувати ми можемо лише методи і техніки, породжені розв'язаними проблемами. Таким класифікаціям надається величне звання «законів наукової методології». Канонізовані, загані в прокрустове ложе історичних традицій, ці «законали» не лише не допомагають дослідникам, а й зв'язують його по руках і ногах. Вони стають непорушними істинами для нетворчого вченого, якому простіше підступатися до розв'язання проблем саме так, як рекомендовано догмами.

Основна небезпека догматизму в науці криється в тому, що він перешкоджає оновленню методології наукового пізнання. Сформульовані закони наукової методології з часом стають беззаперечною догмою для багатьох вчених. Застосування оригінального методу або ж спроба нестандартного розв'язання проблеми зазвичай викликає підозру – так було й з психоаналізом, і з гештальттерапією, і з тестом Роршаха. Підозрілість неминує, доки не буде створено струнку, цілісну систему логічних і статистичних процедур і технік.

Тест Роршаха застосовується для дослідження індивідуальних особливостей та особистісних порушень. Він заснований на припущенні, згідно з яким те, що індивід «бачить» у плямі, визначається особливостями його індивідуальності. Хоча цей тест завжди викликав безліч суперечок, ним користуються у 25 % судових розслідувань у США. Інтригуюча особливість тесту Роршаха полягає в тому, що дані опитувань всередині однієї країни більш-менш збігаються, у різних країнах суттєво відрізняються, а найбільш різюча відмінність спостерігається між континентами.

Пріоритет засобів призводить до того, що вчені 1) вважають себе більш об'єктивними, ніж вони є насправді, і менш суб'єктивними, ніж вони є насправді, 2) міркують, що можуть собі дозволити не зважати на проблему цінностей. Метод завжди нейтральний; натомість проблема, навпаки, припускає деякий етичний компонент, вона майже завжди порушує проблемні аспекти людських цінностей.

Наука *має бути* об'єктивною тією мірою, якою людина *може бути* об'єктивною [11, 344–345]. Основа всіх помилок сучасної науки у небажанні визнати недосконалість людської природи. У цьому разі вчений уподібнюється невротикові – він спрямовує свої зусилля винятково на «чистоту» і «об'єктивність», він хоче бачити себе «лише мислителем», притлумлюючи свою людську природу, а в результаті, за іронією долі, втрачає інтелектуальний потенціал і психологічне здоров'я. Зрештою, якби наука була методичною сукупністю правил і процедур, то чим би вона відрізнялася від конвейрного ремесла або від «науки про дамські парасольки»?

Певною мірою можна погодитися з тезою, що цінності дещо спотворюють сприйняття природи, суспільства і людини – точніше, ієрархізують дійсність відповідно до індивідуальних, групових, суспільних, культурно-цивілізаційних та інших пріоритетів. Аби не вводити себе в оману, слід усвідомлювати факт присутності цінностей, розуміти, як вони впливають на

сприйняття реального і перспективного статус-кво, і, озброївшись цим розумінням, вносити необхідні й своєчасні корективи у практичну діяльність, у визначення цілепокладальних пріоритетів.

Інформаційне суспільство визначає головним чинником розвитку виробництво і застосування інформації. Прибічники теорії інформаційного суспільства пов'язують його становлення насамперед із домінуванням «четвертого» (інформаційного) сектору економіки. Зокрема стверджують, що капітал і праця, які є основою індустріального суспільства, поступаються місцем інформації та знанню у суспільстві сучасного формату.

Визначальні принципи інформаційного суспільства мають бути закладені в освітніх стратегіях уже нині. Це актуалізує *випереджальну функцію розвитку системи освіти в сучасному суспільстві*, зумовлену насамперед якісно новим рівнем детермінативного впливу системи освіти на формування реалій інформаційного суспільства, яке визначається не так станом матеріального, як характером духовного виробництва і може стати реальністю лише внаслідок імплементації, практичного втілення відповідних освітніх пріоритетів на рівні суспільного буття [9, 126].

З огляду на все це стає зрозумілим, що *найбільше значення для реформування системи освіти має аксіологічний аспект нової парадигми освіти – нова система цінностей і відносин між викладачем і студентом*. Ключовою цінністю є особистість, оскільки розвиток саме її потенціалу, процес її творчої самоактуалізації визнається безальтернативною метою і суспільного розвитку, і функціонування системи освіти. Більше того, ця теза набула нормативного характеру, оскільки вимога спрямованості освіти на всебічний розвиток людини міститься в Загальній декларації прав людини.

Зазначена особливість передбачає пріоритетність гуманітарних цінностей системи освіти. Саме їхнім розвитком зумовлюється процес гуманізації та гуманітаризації освіти на сучасному етапі як головний на-

прям змістовного реформування системи освіти. Вирішального значення набувають два аспекти. Перший передбачає не тільки формування певної системи знань, а й розвиток духовності у контексті гармонійної взаємодії всіх індивідуальних процесів світосприймання. Особливого значення тут набуває формування етично обумовленої мотивації навчання, орієнтованої на самоактуалізацію системи індивідуальних цінностей та гуманістичних характеристик системи відносин між викладачем і студентом. Другий аспект передбачає орієнтацію на подолання технократичної природи сучасного навчання.

Сьогодення ставить суспільну систему загалом і її освітню підсистему зокрема перед фактом численних глобальних і локальних викликів. Найважливішими засобами розв'язання цих проблем є культура, освіта, філософія, мистецтво, наука [10, 76]. Проте, вони самі мусять зазнати змін: зблизити предметний зміст науково-освітньої діяльності з аксіологічною спрямованістю; запровадити антропологічні та гуманістичні критерії в оцінюванні результатів своєї діяльності.

Людина – тварина з двома системами спадковості – генетичною і культурною. Для виживання будь-якого іншого виду тварин достатньо генетичної інформації. У геномі тварини запрограмовано все, що вона може робити протягом свого життя – зокрема, необхідні способи виховання потомства і можливі методики засвоєння індивідуального досвіду. Натомість геном людини не містить інформації, достатньої для її виживання. Інстинктивні послідовності поведінки, що автоматично виконуються іншими тваринами, у людини зазвичай розчленовані і сполучаються «свідомою» поведінкою. У багатьох випадках така поведінка може бути генерована лише на підставі культурної традиції.

Всі способи поведінки, без яких людина не може вижити, вона отримує у вигляді програм, вироблених культурою. Власне, *cultura* тому й протиставляється «природному» стану, який пов'язують із *natura* (природа). Якщо культура ставить перед

людиною певну *мету*, то наука вивчає *причини* явищ. Ми не знаходимо цільових пріоритетів і преференцій у природі; ми самі їх створюємо, відповідно до *цінностей* і уявлень про те, що *має бути*. Наука ж досліджує те, що *є*. Цінності, як і інші поняття культури, не створюються наукою, проте цілком можуть бути предметом наукового дослідження.

Людина не може жити без цілей, а цілі залежать від культури, у сфері якої ця людина функціонує. Навіть висока оцінка наукової істини є продуктом культури: наука генерує консенсусні норми щодо істини, а оцінює істину культура. Якщо культура ще не дозріла до такого оцінювання, то вона піддає наукове знання остракізму: не випадково у 1600-му році Джордано Бруно спалили в Римі на Площі Квітів.

Метою культури є генерування людини певного типу. Цій тезі вперше надав алармістського звучання Протагор, який стверджував, що людина – міра всіх речей. Втім, він не спромігся концептуалізувати критеріально-верифікаційні ознаки такої взірцевої людини, тому його вигнали з Афін «за образу богів». Метою і змістом освіти також є формування, культивування *особистості* всебічно розвиненої, повноцінної і добросовісної.

Індивідуальне в особистості, зазвичай, унікальне і неповторне; *суспільне* – те, що «делегується в освіту» як вимога конкретно-історичного типу культури. Якщо педагогіка, передусім, вивчає механізм означеного делегування, то філософія насамперед опікується ідеалом: визначення якості і змісту своєрідного «духу епохи», на якому базується певний тип культури, виробництва, спілкування і який «делегується» в освіту як суспільно визначена вимога, норма, стандарт, ідеал.

Саме в цьому вимірі філософія постає як теорія освіти. Оскільки філософське осягнення світу розгортається як осягнення всезагального, то філософія виконує в освіті методологічну функцію, визначення способу здійснення якої складає предметне поле такого напрямку, як філософія освіти.

Для ефективного творення інноваційної, творчої системи освіти необхідний новий тип філософії, у світоглядних межах якої свідомість і суб'єкт набувають первинного, вирішального значення. Філософія як теорія і методологія освіти має розгорнути категоріально, узгодити зміст і сенс «духу епохи» – домінувальні, визначальні мега-тенденції, що діють водночас на рівні багатьох соціумів. Вона має розкрити і делегувати його в освіту.

Трансформований засобами освіти «дух епохи» стає основою особистості, визначає співмірність людини та епохи. Через освіту, культуру і виховання він визначає суспільні параметри особистості. Філософія ж освіти визначає, по-перше, його суспільну якість і значення, по-друге, ефективність реалізації педагогічними заходами в умовах і можливостях наявного типу культури; по-третє, відповідність загальноцивілізаційним магістралям розвитку людства у трансісторичному аспекті.

Мета будь-якої освітньої системи полягає у формуванні такого практичного *світогляду* людини, який би оптимально поєднував її професійну діяльність із загальними цивілізаційними цінностями, закладеними в основу цієї системи. Оскільки філософія завжди виконувала функцію теоретико-рефлексійного аналізу буття людини та її подальшого розвитку, вона набула найважливішого значення і в становленні нових освітніх систем [3, 18]. Філософія освіти постає насамперед відбитком цих світоглядних проєктів, тобто певних моделей ставлення людини до світу в системі загальної та національної культури, а це, своєю чергою, відбивається на вихідних цілях і завданнях навчання і виховання.

Якщо *освіта є діяльністю*, то **філософія освіти** – це **рефлексія, інтерпретація такої діяльності**, завдання якої полягає в тому, щоб розкрити смисл освіти, класифікувати її, орієнтувати суспільну свідомість щодо вірогідних викликів і перспектив, запропонувати утопію «оптимальної освіти», розкрити принцип, закономірності й особливості дії чинників, які детермінують

генезис освіти, а також сформулювати загальні концепції освіти.

У полі зору філософії освіти перебувають цілі, цінності та ідеали освіти в сучасному суспільстві, а також співвідношення їх з технологіями і засобами, що практикуються. Вимальовується динамічна система «цілі–засоби–результати», аналіз якої виявляє дисгармонійність компонентів, що свідчить про наявність кризи, яка виражена насамперед у тому, що чимало високих духовних цілей, по-перше, слабо пов'язані з реальною ситуацією, по-друге, забезпечені не належним предметним, а здебільшого ціннісним змістом, по-третє, бракує адекватних психолого-педагогічних технологій, по-четверте, занадто часто такі цілі реалізуються за залишковим принципом.

Система освіти в Україні досі зорієнтована лише на передання знань, а освітні технології ґрунтуються переважно на запам'ятовуванні інформації і є пасивними, а не розвивальними і виховними. З одного боку, освіта не може ігнорувати інформацію, знання, ідеї та цінності, з іншого – слід позбутися фактографічного перевантаження, яке закріпачує світогляд і ініціативу учасників освітнього процесу. Дедалі відчутнішою стає важливість не лише нових знань та ідей, а й необхідність мати принципово нові змістові, інформаційно-комунікативні, дидактичні, психологічні, соціальні технології. Замість авторитарної, маніпуляційної парадигми слід утвердити гуманістичну парадигму педагогіки.

Сучасне освітнє середовище має формуватися на світоглядному підході, за якого людина адекватно враховує стан природних і культурних ресурсів, знання та інформації, ціннісні орієнтири, взаємини з іншими людьми, соціальну дійсність, культурно-освітнє середовище тощо. Сповідування гуманістичних цінностей перестає бути соціальною нормою, моральною вимогою, а є необхідністю і головною умовою розвитку людини. Національний характер освіти, принципи гуманізму і демократії спонукають українську педагогіку толерувати взаємозв'язок між суб'єктами навчально-

виховного процесу, етнічними культурами і загальнолюдськими цінностями, утверджувати розуміння необхідності взаємопотенціювального розвитку національної та загальнолюдської культури.

Орієнтація на загальнолюдські цінності стала основним пріоритетом гуманітарної підготовки, сутністю реформування навчально-виховного процесу. На цій основі відбувається усвідомлення пріоритетних цінностей у духовній, економічній, інформаційній та екологічній сферах. Втім, на його формування впливає не лише фактор впровадження в зміст освіти, культурних і національно-історичних цінностей. Для функціональних перспектив освітнього середовища важливо, в який спосіб і якою мірою ефективно відбувається реалізація цього принципу.

Освіта – це суспільний процес (діяльність, інституція) розвитку і саморозвитку особистості. Вона пов'язана з опануванням соціально значущого досвіду, втіленого у знаннях, вміннях, навичках творчої діяльності, чуттєво ціннісних формах духовно-практичного осягнення світу. Навчальний процес має здійснюватися на основі плюральної методології соціального знання, факторного аналізу суспільних явищ, усвідомлення цивілізаційної єдності людської історії, толерантності у взаємодії народів і культур, дискурсної форми організації навчання і виховання особистості.

Освітня сфера відбиває суспільну необхідність оптимального поєднання традиційних національних цінностей з інноваційними цінностями глобальної культури. Освіта має забезпечити не лише впровадження західних цінностей у розвиток глобальної культури, а й збереження автентичних цінностей кожної нації. Компромісне узгодження загальнолюдських цінностей зі специфічно українськими має бути тим орієнтиром, на який скеровуватимуться глобалізаційні реформи в освітній сфері.

Необхідно забезпечити оптимальний баланс між локальним і глобальним, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, усвідомлювала реалії глобалізованого

світу, була здатна жити і діяти в ньому, відповідати за нього, бути громадянином не тільки країни, а й світу.

Сутність сучасного процесу навчання складає не лише збагачення особистості певною системою знань і формування навичок практичної діяльності, а всебічна підготовка людини до життя в глобалізованому інформаційному просторі через створення рівних умов доступу до якісної освіти, забезпечення освіти впродовж життя, формування толерантного світогляду і дискурсного характеру взаємодії народів і культур.

Незавершеність процесу соціальної діяльності і дійсності в цілому залишає можливість для різноманітних шляхів і напрямків розвитку, а також для багатьох типів інтерпретацій. Ця теза особливо прийнятна для оперування суспільною системою та її підсистемами, на рівні яких вирішального значення набуває вибір, потреби, інтереси, цілі людей. Соціальна дійсність не завжди піддається аналізу з позицій закономірностей причинно-наслідкової детермінації. У цьому разі природничо-наукова свідомість має визнати свою обмеженість, враховуючи, що пізнання духовного, ідейного і соціально-політичного буття неможливо ефективно здійснити у спосіб застосування індуктивних методів природничих наук. *Такі категорії, як свобода, справедливість, гідність і подібні їм неможливо викласти у кількісних термінах – вони потребують інтерпретаційного інструментарію, який віддзеркалюватиме їхню якісну сутність і закономірності генезису.*

Освіта видозмінюється під впливом часових, соціальних і багатьох інших детермінант. Генезис освітньої дійсності об'єктивно зумовлює необхідність перегляду усталених норм освітньої діяльності. Кінцевим результатом роботи освітніх закладів має стати людина з почуттям власної і національної гідності, з потребою пізнавати світ, себе, сенс життя, індивід з високим рівнем інтелекту і широким світоглядом, з умінням реалізувати себе за умов динамічного буття.

Підкритеріальні ознаки сучасного ідеалу

освіченої людини підпадає не так «людина, яка знає», як «людина, яка мислить» – індивід, якого система освіти підготувала до ключових життєвих реалій, який орієнтується у складних умовах сьогодення й усвідомлює своє покликання – індивідуальне, суспільне, цивілізаційне. Така особливість детермінує, суттєво зумовлює спрямованість процесу реформування освітніх пріоритетів, їхню переорієнтацію із суто просвітницького рівня на рівень взаємопотенціювального симбіозу почуття-раціо, на виховання особистості з виразним і водночас гнучким інтелектом.

Отже, ідеальною моделлю, цільовим взірцем сучасної освіти має стати не кількість знань і вмінь, а якісний фундамент світоглядного, ціннісного і цілепокладального гатунку, який визначає абсолютну більшість чинників людського буття в сучасному світі, є основою реалізації індивіду-

ального і суспільного потенціалу, виконує функції не лише «культури мислення», а й «культури розуміння». У цьому контексті актуалізується потреба нових форм організації освіти, які враховуватимуть, культивуватимуть і забезпечать подальший розвиток усього позитивного надбання, всіх здобутків освітньої сфери.

Досягнення освітою в Україні рівня освіти розвинених країн світу можливе через реформування її концептуальних, структурних і організаційних засад, систематичного аналізу результатів діяльності ВНЗ, визначення пріоритетів щодо подальшої її трансформації на найближчий час і перспективу. Сучасним предметом освітньої діяльності все виразніше стає не тріада (знання, вміння, навички), а культурні потреби і творчі здібності вчителів, учнів, батьків, керівників і загалом усіх, хто так чи інакше долучається до простору освітньої діяльності.

Література

1. **Кримський С. Б.** Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
2. **Лук'янець В. С.** Фундаментальна наука і науковий світогляд у перспективі XXI сторіччя / В. С. Лук'янець // Філософська думка. – 2006. – № 3. – С. 3–25.
3. **Каган М. С.** Философия как мировоззрение / М. С. Каган // Вопросы философии. – 1997. – № 9. – С. 11–26.
4. **Лурия А. Р.** Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов н/Д. : Феникс, 1999. – 416 с.
5. **Матяш Т. П.** Сознание как целостность и рефлексия / Т. П. Матяш. – Ростов н/Д. : Феникс, 1988. – 180 с.
6. **Медведев В. И.** Понимание и объяснение в гуманитарном и естественнонаучном познании: автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.01 / В. И. Медведев. – СПб, 1998. – 34 с.
7. **Пружинин Б. И.** Рациональность и единство знания / Б. И. Пружинин // Рациональность как предмет философского исследования. – М.: ИФ РАН, 1995. – С. 102–119.
8. **Степин В. С.** Философия науки. Общие проблемы: [учеб. для системы послевуз. проф. образования] / В. С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 382 с.
9. **Тулмин Ст.** Человеческое понимание / Ст. Тулмин. – М. : «Прогресс», 1984. – 327 с.
10. **Шютц А.** Формирование понятия и теории в общественных науках / А. Шютц // Американская социологическая мысль: тексты. – М. : Мысль, 1994. – 282 с.
11. **Ropper K.** Epistemology without knowing subject // Logic, methodology and philosophy of science III. Proc. of the third international congress for logic, methodology and philosophy of science / Ed. by von Rootelaar, B. – Amsterdam: North – Holl. publ. co., 1968. – P. 333–373.

Резюме

• Ключовими проблемами поточного і перспективного функціонування освітньої сфери є суб'єктивізм та волюнтаризм і формулювання теоретико-концептуальних відповідей на виклики сьогодення і ухвалення управлінських рішень – тих стратегем розвитку, які визначають функціональну ефективність освіти на ближчу перспективу. У цьому контексті першорядного значення набуває коректний ґрунтовний аналіз чинників, які детермінують адекватність аналізу освітньої дійсності.

• Ключевыми проблемами текущего и перспективного функционирования образовательной сферы являются субъективизм и волюнтаризм как формулировки теоретико-концептуальных ответов на вызовы современности, так и принятия управленческих решений – тех стратегем развития, которые определяют функциональную эффективность образования на обозримую перспективу. В этом контексте первостепенное значение приобретает корректный и основательный анализ факторов, которые детерминируют адекватность анализа образовательной действительности.

• One of the key problems of current and future functioning of the educational sphere is subjectivism and voluntarism as the formulation of theoretical and conceptual responses to the today's challenges and management decisions – those development strategies that determine the functional effectiveness of education on the near future. In this context, the paramount importance belongs to the correct and thorough analysis of factors that determine adequacy analysis of educational reality.



Олена УВАРКІНА

УДК 37.014.5

ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО РОЗВИТКУ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ ОСВІТИ

© Уваркіна О., 2012

Ключові слова: освіта, національна освіта, реформування освіти.

Розвиток української освіти у ХХ столітті був одним із визначальних історичних етапів, за якого, з одного боку, освітня система набула достатньо високого рівня структурованості й фундаментальності, а з іншого — в радянський період перебувала під постійним негативним та гіпертрофованим адміністративно-ідеологічним впливом держави.



а всіх вад радянської системи освіти (орієнтація на засвоєння і відтворення великої кількості фактів, надмірна ідеологізація, централізація та формалізація методик, домінування колективу над інтересами особистості тощо), саме вона забезпечила становлення високих технологій, насамперед, у військово-промисловому комплексі, енергетиці, космонавтиці. Вихованці радянських шкіл протягом тривалого часу тримали першість на міжнародних конкурсах, особливо у природничо-математичних науках. «Для багатьох країн світу сьогодні практичний досвід і науково-методичні досягнення радянської школи не лише об'єкт вивчення, з ним пов'язують сподівання на зростання якісних результатів у діяльності національних освітніх систем. Предметом конкретного вивчення і використання стають: досвід роботи радянської школи у формуванні колективістської свідомості та її модифікації для національних потреб, розроблення й впровадження стандартів (необхідного і достатнього мінімуму знань), методи і форми виховання, організація групової роботи учнів і студентів. Особливо уважно вивчаються надбання радянської психології — праці Л. Виготського, С. Рубінштейна, О. Лурії, О. Леонтєва, А. Макаренка та інших. Також вагомо значущість для світової освіти являє

діяльнісний підхід до організації навчання в середніх школах, досвід виховання і педагогічної майстерності А. Макаренка, В. Сухомлинського та інших. Звільнений від ідеологічних штампів такий досвід радянської школи є доволі цінним «товаром» у міжнародних зв'язках української освіти» [5, 24–25]. Отже, надбання педагогіки періоду Радянського Союзу теж було позначено видатними новаторськими особистостями, які всупереч тоталітарній управлінській системі розвивали та примножували традиції національної освіти. Відомим і беззаперечним є, наприклад, новаторський внесок В. Сухомлинського у розвиток духовної культури, освіти й педагогічної майстерності та виховання. У загальних рисах його можна охарактеризувати так:

- формування нової виховної парадигми: переорієнтування з домінанти колективного виховання на особистісно орієнтовану виховну концепцію;

- тлумачення освіти як важливої життєвої цінності особистості та розроблення унікальної педагогічної концепції «Школи радості»;

- новаторська в умовах радянської доби система теоретичних положень щодо забезпечення гуманістичного спрямування освітнього процесу і бачення дитини не як об'єкта, а як суб'єкта педагогічних впливів;

- повернення до навчання і виховання на основі національного досвіду, духовних традицій, у контексті чого логічно впливало плекання культового ставлення до природи і кордоцентризму;

- утвердження надважливості емоційно-ціннісного складника виховання дитини;

- обґрунтування й актуалізація у радянську добу ідей родинної, батьківської педагогіки [4, 9].

Водночас, необхідно підкреслити, що доробки видатних педагогів-новаторів та гуманістів радянської доби створювалися скоріше всупереч, аніж завдяки вибудованій радянській системі освіти, недоліки якої і досі негативно впливають на сучасну систему національної освіти, що актуалізує її змістову та організаційну реформу.

Нині науковці визначають різні аспекти розвитку національної системи освіти, виокремлюють низку причин, які потребують всебічного врахування у визначенні змісту освітніх реформ. «Однією з вагомих причин є те, що успадкована від Радянського Союзу система освіти виявилася неефективною навіть у контексті центрального планування. І хоча забезпечення освіти було переважно монополією держави, остання фінансувала цю галузь нераціонально, недостатньо координовано і узгоджено. Програми професійної підготовки були вузькоспеціалізованими, обмежені ресурси часто розпорошувалися, витрачалися на дублювання навчальних закладів, факультетів, відділень, спеціальностей. Поряд із цим спостерігалася відсутність будь-яких стимулів для ефективного використання ресурсів, низька відповідальність перед споживачами освітніх послуг» [3, 75]. Саме враховуючи всі ці негативні фактори, а також вивчаючи позитивний радянський освітній досвід та глибинні національні витoki української освіти, її первинні зв'язки з європейськими навчальними установами, необхідно розробляти концептуальні засади сучасного реформування та модернізації національної системи освіти.

Важливо підкреслити також, що протягом минулого століття значно змінилися і структура суспільства в Україні, і рівень грамотності населення, для якого нині освіта – не просто засіб подолання неписьменності, а можливість набуття важливих професійних і життєвих компетенцій, засіб особистісної самореалізації. Як зазначає В. Огнев'юк, «упродовж XX – початку XXI ст. українська освіта подолала шлях від значної неписьменності населення до створення системи освіти, що визначає навчання як невід'ємний атрибут кожного громадянина країни й спроможна забезпечити освітні потреби особи впродовж усього її життя» [6, 20]. Отже, нині у трансформації системи національної освіти України мають, на нашу думку, використовуватися і значний світоглядно-ціннісний масив, вироблений протягом декількох століть

функціонування і розвитку національних навчальних установ, і новітні досягнення та інноваційно-гуманістичні методи вітчизняних та закордонних освітян.

Від перших років незалежності українські освітяни ведуть активний пошук моделі освіти, яка б відповідала реаліям ХХІ століття. За оцінкою В. Андрущенка, загалом українську національну систему освіти можна вважати побудованою зусиллями декількох поколінь реформаторів останніх двадцяти років. Вона має свої плюси й мінуси. Принциповими є два моменти: 1) українська національна система освіти практично пододала освітянську практику колишнього СРСР; 2) вона побудована як сумірна з досягненнями освітніх систем демократичних, розвинених країн світу [1]. Визначивши європейський напрям розвитку освіти як головний і принциповий, керівництво галузі й освітянський загал нині реалізують ідею модернізації національної системи освіти, адже саме освіта в будь-якому суспільстві є тією духовною, інтелектуальною та професійно-практичною основою, яка визначає здатність нації до саморозвитку та її цивілізаційну конкурентоспроможність. «Людству не відомий інший надійний спосіб трансформації суспільства, як тільки через реформування освіти. Але українська вища школа, від часів СРСР й до наших днів, усе ще жорстко зорієнтована на пріоритет відтворення фахівців, підготовлених до гарного виконання стандартної роботи за спеціальністю» [2, 272]. У зв'язку з цим, перед нами стоїть не менш актуальне завдання демократизувати, гуманізувати освіту, зробити її доступнішою та якіснішою, впроваджувати найкращі європейські та світові здобутки у сфері педагогічно-виховних методів і технологій.

Протягом останніх двох десятиліть у нашій державі на різних рівнях — від національно-державного до відомчого — ухвалено низку програм, доктрин, концепцій розвитку освіти, методів навчання і виховання тощо, різноманітні законодавчі та адміністративні документи, які покликані впроваджувати новітні освітні механізми.

На офіційному рівні у нашій державі визначено, що «мета державної політики щодо розвитку освіти полягає у створенні умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, вихованні покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, незалежну, демократичну, соціальну та правову державу як невід'ємну складову європейської та світової спільноти» [9]. Отже, можна говорити, що на офіційному, державному, управлінсько-адміністративному рівні зафіксоване і регулярно декларується усвідомлення того, що національна система освіти є ключовим елементом у розвитку суспільства і держави.

Окрім того, за роки незалежності у державі створено доволі розвинену законодавчу базу для функціонування і розвитку національної освіти як системи духовного та інтелектуального забезпечення розвитку нації. Як зазначається в Проекті Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки, «в Україні створено законодавче поле для функціонування освітньої галузі, усіх її рівнів: закони по галузях освіти, нормативно-правові акти щодо забезпечення життєдіяльності навчальних закладів різних типів і форм власності, організації різних форм освіти» [8]. Водночас, постійно підкреслюється така особливість, притаманна всім сферам функціонування українського суспільства, як декларативність нормативних принципів та реформаторських поривань, які зрештою не підтримуються практичними діями політиків, управлінців, навіть самих освітян і педагогів.

Підкреслимо, що в сучасному світі нація і держава вважаються цивілізованими і конкурентоспроможними на високотехнологічних світових ринках лише за умови активного розвитку і модернізації освітньої системи, методик і технологій. Наша країна просто зобов'язана, згуртувавши зусилля держави і громадянського суспільства, реформувати та модернізувати систему освіти, яка нині

переобтяжена багатьма традиціями, нормами, поведінковими стереотипами і застарілими технологіями радянської доби. «З перетворенням України на самостійну державу освіта стала власною справою українського народу. Розбудова системи освіти, її докорінне реформування мають стати основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки, техніки і культури на світовий рівень, національного відродження, становлення державності та демократизації суспільства в Україні» [2]. Завданням суб'єктів освітнього простору України є якнайшвидший перехід від декларативних заяв щодо забезпечення реформ освітньої галузі до її активної модернізації на основі інноваційно-гуманістичних орієнтирів, більшість із яких було проголошено ще в Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття»), затвердженій постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896. Вважаємо за доцільне детально проаналізувати цей документ, який, на нашу думку, є фундаментальним для формування національної системи освіти нашої країни. Серед принципових завдань виокремлюються такі:

- відродження і розбудова національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян України, формування освіченої, творчої особистості, становлення її фізичного і морального здоров'я, забезпечення пріоритетності розвитку людини, відтворення й трансляції культури і духовності в усій різноманітності вітчизняних та світових зразків;

- виведення освіти в Україні на рівень освіти розвинених країн світу докорінним реформуванням її концептуальних, структурних, організаційних засад; подолання монопольного становища держави в освітній сфері через створення на рівноправній основі недержавних навчально-виховних

закладів; демократизація традиційних навчально-виховних закладів; формування багатоваріантної інвестиційної політики в галузі освіти [7].

Окрім того, у Державній національній програмі «Освіта» («Україна XXI століття») чітко фіксуються пріоритетні напрями реформування освіти — розбудова національної системи освіти з урахуванням кардинальних змін в усіх сферах суспільного життя України; забезпечення моральної, інтелектуальної та психологічної готовності всіх громадян до здобуття освіти; досягнення нового рівня у вивченні базових навчальних предметів: української та іноземних мов, історії, літератури, математики та природничих наук; створення умов для задоволення освітніх та професійних потреб і надання можливостей кожному громадянину України постійно вдосконалювати свою освіту, підвищувати професійний рівень, опановувати нові спеціальності; забезпечення у кожному навчально-виховному закладі відповідних умов для навчання і виховання фізично та психічно здорової особи; запобігання пияцтву, наркоманії, насильству, що негативно впливають на здоров'я людей.

Отже, хоча означений документ було створено майже два десятиліття тому, він не тільки не втратив свого значення, але й став ще актуальнішим. Ухвалені пізніше рішення щодо стратегії розвитку освіти — «Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті» та «Стратегія реформування освіти XXI століття» — є продовженням і поглибленням цього принципового документа. І це зрозуміло. В ньому зафіксовані стратегічні завдання реформування освіти в українській державі на весь період її становлення як держави незалежної та суверенної. На жаль, значна частина завдань досі залишається не виконаною.

Література

1. Андрущенко В. Світанок Європи. Проблема підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття / Віктор Андрущенко. — К., 2011. — 1010 с.
2. Вікторов В. Г. Проблеми, тенденції та перспективи реформування вищої освіти в сучасній Україні

/ В. Г. Вікторов, В. В. Приходько // Гілея (науковий вісник) : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К., 2009. – Випуск 29. — С. 265–276.

3. **Гаєвська Л. А.** Управління освітою: нові пріоритети / Л. А. Гаєвська // Проблеми та перспективи входування України в європейський інтелектуальний простір: освітні аспекти : зб. наук.-експертних матеріалів. — К. : НІСД, 2009. — С. 73–79.

4. **Дічек Н.** Універсальність педагогічного новаторства В. О. Сухомлинського / Н. Дічек // Рідна школа. — 2010. — № 3 (березень). — С. 8–11.

5. **Кошманова Т.** Інтеграція педагогічної освіти України у світовий освітній простір / Тетяна Кошманова // На шляху реформування освіти в Україні / ред. кол.: С. Рябов та ін. — К. : Видавничий дім «КМ Академія», 2003. — С. 19–27.

6. **Огнев'юк В. О.** Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку (світоглядно-методологічний аспект). Автореферат дис. ... д-ра філос. наук: 09.00.03 / Віктор Огнев'юк. — К., 2003. — 32 с.

7. Постанова Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 року № 896 «Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття») [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. — Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=896-93-%EF>

8. Проект Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 — 2021 роки [Електронний ресурс] / Офіційний сайт Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України. — Режим доступу: http://mon.gov.ua/images/files/10_2011/17_10/3%20var.doc

9. Указ Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002 «Про Національну доктрину розвитку освіти» [Електронний ресурс] / Верховна Рада України. Офіційний веб-сайт. — Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=347%2F2002>.

Резюме

• Аналізуються особливості, обставини та головні напрями розвитку української освіти кінця ХХ – початку ХХІ століття. Наголошується, що в сучасному суспільстві нація і держава вважаються цивілізованими і конкурентними на високотехнологічних світових ринках лише за умови активного розвитку і модернізації освітньої системи, методик і технологій.

• Анализируются особенности, обстоятельства и главные направления развития украинского образования конца ХХ – начала ХХІ века. Отмечается, что в современном обществе нация и государство считаются цивилизованными и конкурентными на высокотехнологичных мировых рынках лишь при условии активного развития и модернизации образовательной системы, методик и технологий.

• The specific features, circumstances and the main trends of the Ukrainian education development at the end of ХХ – the beginning of the ХХІ centuries are analyzed. It is stated that, within the modern society, the particular nation or the state are considered civilized and competitive on the high-tech world markets in case of active development and modernization of educational system only.



Ольга КИВЛЮК

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, інформаційна педагогіка, віртуальна реальність, інформатизація, глобальна мережа Інтернет.

*Світ віртуальності унікальний.
Головні атрибути об'єктивної
дійсності, реального буття, такі,
як рух, простір і час, набувають
у ньому іншого звучання
(а, водночас, і значення), аніж
у матеріальному світі.*

УДК 378.4:004 (075.8)

ВІРТУАЛІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ПРАГМАТИЧНИЙ СКЛАДНИК РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

© Кивлюк О., 2012



оняття «віртуальна реальність» має кілька значень – це особлива сфера інформаційно-комунікаційної діяльності; спосіб розширення меж та діапазону пізнання; засіб моделювання різноманітних ситуацій та явищ; діалог культур і можливість входження до світового культурного простору. Є й інші аспекти віртуальної реальності, зокрема такі, як цифрова революція, електронні технології, кіберпростір тощо.

Віртуальна реальність – це «паралельний світ» людського буття, світ творчої фантазії, створюваний у процесі моделювання потенційних ситуацій розвитку реального світу. Водночас, це ідеальний світ, створюваний не відповідно до логічної реальності об'єктивного світу, а відповідно до логіки комп'ютерних технологій, логіки Інтернету. У цьому і криється джерело небезпеки цілковитого відриву віртуального світу від світу реального. Віртуальна реальність дає можливість людині маніпулювати віртуальними образами, занурюючись у світ фантазій, робити неймовірні вчинки, не хвилюючись за наслідки своїх дій, не обтяжуючи себе відповідальністю за них.

Занурюючись у віртуальну реальність, людина сприймає своєрідний світ подій та явищ, які, з одного боку, нібито мають характеристики, властиві реальним матеріальним предметам, а з іншого – ці характеристики позбавлені того онтологіч-

ного навантаження, яке властиве реальним об'єктам. Це, здавалося б, реальне середовище з добре впізнаваними просторово-часовими відносинами, але такі відносини ілюзорні, оскільки позбавлені дуже важливої частини атрибутивних ознак.

Віртуальні образи перебувають у просторі і часі, але це особливі просторово-часові відносини, а саме: суб'єктивні переживання людини, яка має доступ до інформації, закладеної у комп'ютерному середовищі, постають як події, що виявляються не пов'язаними з хронологією, з певною послідовністю їх здійснення у часі [2]. Вони існують тільки для людини, яка має доступ до інформації.

Як особлива форма буття, віртуальна реальність формує нові потреби, гедоністичні орієнтації, ролі, фобії, бажання, можливості, образи власного «Я». Перебуваючи у такій реальності, людина по-новому відчуває буття, знаходить новий віртуально-тілесний образ; може змінювати стать, свій фенотип і обирати ім'я-образ. Часто люди починають сприймати комп'ютери як продовження своєї особистості у «просторі», яке відображує їхні смаки, інтереси, темперамент тощо. Цей стан може так захопити, що з часом відбувається розчинення власного «Я» і отождолення, наприклад, із персонажем комп'ютерної гри, а інколи може призвести до роздвоєння особистості. У людини, яка перебуває у віртуальній реальності, складається враження, що вона безпосередньо бере участь у певних подіях.

Можна говорити про існування віртуальних спільнот, віртуальних розваг, злочинів, стосунків тощо. Сучасне інформаційно-комунікаційне середовище надає можливість спілкуватися на різні теми з віртуальними друзями, заробити, вкрасти або виграти гроші, отримати диплом або нагороду тощо. Але у будь-якій віртуальній реальності людина має справу не з річчю, а з її симуляцією (ілюзією).

Отже, так само як і інші комп'ютерні технології, віртуальна реальність не тільки допомагає людству, а й створює нові проблеми. Проте, сама собою віртуальна реальність – це лише технологія, а за тим, що люди дедалі більше в неї занурюються, стоїть низка соціальних чинників, зумовлених комплексом

змін, які відбуваються у суспільстві.

Глибина проникнення віртуальності у соціальне й індивідуальне життя дає можливість говорити про «віртуалізацію» суспільства. Віртуалізація – це не лише технічний процес створення віртуального суспільства як паралельного реальному (як визначав Бюль), а й процес соціальний, що змінює суспільство загалом. За допомогою технологій віртуальної реальності створюється видимість інституціональності обміну. Обмін здійснюється як симуляція – віртуальний аналог реальної соціальної взаємодії [4].

Віртуальна реальність, охоплюючи дедалі більше сфер людського буття, стає символом інформаційного суспільства. Створена сучасними телекомунікаційними технологіями, віртуальна реальність є своєрідною відповіддю на втрату давніх соціальних зв'язків [3, 58]. Вона задовольняє потребу людей у спілкуванні, обміні інформацією, у творчій реалізації.

Можна виокремити кілька характерних особливостей «віртуального» типу спілкування, які стають дедалі помітнішими у сучасному світі: глобальність – граничне розширення того простору, в якому відбуваються різні види спілкування та позначена потенційністю (одне зі значень слова «віртуальний» – «потенційно можливий»); креативність – творчі можливості (здібності) індивіда, що виявляються у мисленні, спілкуванні, окремих видах діяльності та характеризуються сприйнятливістю та готовністю до продукування нових ідей; анонімність – особливе становище індивіда в сучасному інформаційному суспільстві, у якому домінують відчужено абстрактні, не особисті, формальні відносини між людьми у процесі спілкування; мозаїчність – є доволі специфічним видом маніпулятивних технологій, які характеризуються принциповою зміною теми обговорення, несподіваним переходом з одного обговорюваного предмета на інший так, щоб у реципієнта не було можливості обдумати і критично оцінити отриману безпосередньо перед цим інформацію; гіпертекстуальність – поняття постмодерністської текстології, яке артикулює феномен взаємодії тексту з семіотичним культурним середовищем як інтеріоризація

зовнішнього; віртуальність – розглядається як деякий потенційний стан буття, який реально не існує, але може виникати за певних умов (віртуальне середовище, віртуальний співрозмовник, віртуальний партнер у грі); інтерактивність – неklasичний тип взаємодії (чуттєвий, поведінковий контакт) реципієнта з артефактом у процесі реалізації принципу зворотного зв'язку та режиму реального часу [1].

Необхідною умовою для появи віртуальної реальності є наявність певної комп'ютерної програми, яка вводить особистість у інформаційно-комунікаційне середовище, створюючи концептуальну (ідеальну, знакову) модель об'єктивної дійсності. Своєрідність цієї моделі полягає у тому, що фактично відбувається моделювання не реальних предметів, процесів, подій та явищ, а знань про них. Концептуальна модель – це не видозмінений природний об'єкт, а спеціально створюваний носій інформації, де знання про природний об'єкт не просто відображені, а спеціально закодовані (знання про об'єкт видозмінюють свою форму відповідно до правил моделювання та кодування знань). Виникає модель природного об'єкта, але дуже специфічна.

Комп'ютер несе нові культурні норми, інакші ментальні стереотипи і життєві навички. Нині дедалі частіше замість звичного «читач» вживається «користувач» спеціальних програм, учасник віртуального дійства, яке може розгортатися щоразу непередбачувано, за законом випадкових чисел. У сучасному інформаційно-комунікаційному середовищі (Інтернет), як зазначає Умберто Еко, є все (гарячі новини, сенсації, столичні і провінційні газети, журнали, котировка акцій на світових біржах, курс валют на певний тиждень і розклад міжнародних рейсів). Не відходячи від комп'ютера можна зустрітися з президентом, поставити йому запитання й отримати відповідь. Можна призначити побачення і обговорити проблеми, що найбільше хвилюють. Комп'ютер змінює звичний ритм праці і відпочинку, створюючи особливу зону чи то роботи, чи то дозвілля. Але майже завжди «людина за комп'ютером» викликає повагу, бо асоціюється з «людиною освіченою» [9, 5].

Сучасна культура віртуальної реальності вирізняється глобальними масштабами свого поширення і впливу на всі сфери та устрій суспільного життя і буття особистості. М. Кастельс пояснює це тим, що нова комунікаційна система радикально трансформує простір і час, надаючи їм символічного характеру [5].

Можливості сучасного інформаційно-комунікаційного середовища у межах глобальної мережі Інтернет та віртуальний простір загалом інколи порівнюють з великими географічними відкриттями, які сприяли зближенню народів і культур.

Індивіду необхідний інформаційний зв'язок із зовнішнім середовищем, оскільки інформаційні процеси є основою всіх біологічних, психологічних і соціальних явищ [5].

Віртуальна реальність значною мірою активізує інтелектуальну діяльність, змушує шукати альтернативні варіанти і звільняє свідомість від усталених стереотипів. Покоління, яке виросло в тісному спілкуванні з комп'ютерами, віртуальними іграми, мобільним зв'язком, не може не відрізнятись у духовно-світоглядному плані. Йдеться не тільки про навички володіння обчислювальною технікою, а й про зміни фундаментальних духовно-культурних структур, понять і уявлень: інакше організовується внутрішній світ, а інтелектуальні здібності розвиваються не просто швидше і різноманітніше, а й у іншому соціально-культурному вимірі.

За умов поглиблення інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства активно поширюється віртуальна освіта – різновид освіти, технологічною основою якої є інформаційно-комунікаційні технології.

Пошук необхідної інформації в національних бібліотеках світу, доступність архівів і фондів, ознайомлення з колекціями музеїв різних країн і детальне вивчення їх, розширення кола особистих знайомств і прискорення листування за допомогою електронної пошти – це лише деякі переваги віртуального освітнього простору. Моделювання віртуальної реальності засобами когнітивної графіки створює нове уявлення про картину світу, альтернативні форми і шляхи розвитку ситуацій. Воно стимулює художню творчість,

породжуючи нові асоціації і фантастичні образи, розвиваючи уявлення і проектування.

Основна ідея концепції віртуалізації освітнього простору полягає в тому, що для формування творчого нерепродуктивного мислення можуть бути використані комп'ютерні віртуальні технології. Вони дають необмежені можливості для розробки творчих ідей у кіберпросторі, які згодом можуть бути втілені в реальності за умови великої наполегливості, яка має формуватися в рамках такої системи освіти. Комп'ютерні віртуальні технології допомагають значно скоротити час навчання, оскільки залучають до роботи всі органи відчуттів, а фактична інформація, яка сприймається за допомогою цих технологій, набуває наочності й максимально зрозумілого вигляду [7]. Спільне використання комп'ютерних віртуальних технологій із глобальною мережею Інтернет створює нове освітнє середовище, в якому навчання є творчим процесом; результати початкового процесу доступні для людей всього світу; дистанційне спілкування у кіберпросторі відбувається так само, як за звичайних обставин; доступ до інформаційних ресурсів Інтернету – необмежений; необхідну інформацію можна знайти практично миттєво за допомогою гіпертексту і великої кількості пошукових систем.

Віртуалізація освітнього простору завдяки комп'ютерним технологіям має великі перспективи для ефективного теоретичної і практичної підготовки людей будь-якого віку в різних сферах і є серйозною альтернативою класичної системи освіти [8]. Класична педагогіка орієнтує особистість на пізнання вже даної природної реальності, віртуальна реальність – альтернативна природній – опиняється за межами осмислення.

У рамках віртуального освітнього простору інтенсивно розвивається дистанційна освіта. Навчання здебільшого є продовженням Інтернет-проектів. Це самостійні навчальні курси, характерні для дистанційного навчання; дистанційна підтримка наявних навчальних курсів з метою поширення і вдосконалення інформаційних ресурсів; дистанційні фрагменти, інтегровані у навчальні курси та спрямовані на поширення інформації і використання інформаційно-

комунікаційних технологій з метою підвищення якості освіти.

Європейська модель дистанційного навчання характеризується взаємною акредитацією вищих навчальних закладів, високоякісними стандартами освіти, відкритістю університетів. Фінансування дистанційного навчання здійснюється переважно урядами європейських країн.

У Японії дистанційне навчання розвивається у межах загальної стратегії «довічного навчання» й використовується, зазвичай, для підвищення кваліфікації фахівців.

Дослідженню проблем дистанційного навчання приділяється належна увага у педагогічній теорії зарубіжних країн, зокрема проблемам сучасного стану та перспективам розвитку дистанційної освіти (Дж. Андерсон, Ст. Віллер, Г. Едвард, Р. Клінг та ін.), педагогічному та інформаційному забезпеченню дистанційного навчання (Н. Левинський, Дж. Мюллер, А. Огур, Дж. О Роурке, Д. Париш, Р. Філіпс, Н. Хара та ін.).

В Україні дистанційне навчання перебуває на стадії активного становлення, що визначається умовами економічного розвитку країни та державною політикою в освітній галузі. Концепції та завдання Українського центру дистанційної освіти, у яких наголошується на необхідності підвищення освітнього рівня населення та підготовки фахівців високої кваліфікації через упродовження в освітній процес нових форм навчання, відповідають тенденції розвитку цивілізації і становленню інформаційного суспільства.

Паралельно із законодавчою базою розвивається науково-методична база дистанційного навчання. Спеціального вивчення потребують такі аспекти: педагогічні підходи до комп'ютеризації навчального процесу (Б. Гершунський, Є. Машбиц, І. Підласий); концептуальні педагогічні положення про дистанційне навчання (О. Андреєв, В. Кухаренко); дидактичні властивості комп'ютерних засобів (Є. Полат); дидактичні функції навчання у дистанційному навчанні (О. Рибалко); методи творчого навчання за допомогою телекомунікаційних засобів (Г. Андріанова, Е. Хуторський).

У цьому контексті основні напрями наукових і практичних досліджень у сфері розвитку дистанційної професійної освіти конкретизовані Інститутом засобів навчання НАПН України.

Дистанційне навчання визнане формою освіти завдяки виразному відмежуванню його від інших форм такими чинниками: фізична віддаленість студента і викладача (на відміну від навчання «віч-на-віч»); вплив навчального закладу (на відміну від самоосвіти); використання технічних засобів, а саме інформаційно-комп'ютерних технологій (Інтернету, електронної пошти, комп'ютерних конференцій, чатів), які об'єднують викладача та студентів і передають зміст навчання; забезпечення двосторонньої комунікації між учасниками навчального процесу з різними цілями; участь у індустріалізованій формі освіти [10].

В освітньому просторі вже нині широко застосовуються такі інформаційно-комунікаційні технології, які можна вважати засобами інформаційної педагогіки:

- системи на базі мультимедіа-технології, побудовані із застосуванням аудіо- та відеотехніки, накопичувачів на CD-ROM, що реалізуються на комп'ютерах із застосуванням моделювальних, імітувальних, графічних, віртуальних можливостей;

- інтелектуальні навчальні експертні системи, специфіковані за конкретними галузями застосування, що мають практичне значення і в процесі навчання, і в дослідженнях;

- інформаційні середовища на основі баз даних і баз знань, які забезпечують і прямий, і віддалений доступ до інформаційних ресурсів; вони являють автоматизовані сховища оперативної поновлюваної інформації, тобто цілком відповідають процесам і прийомам роботи в сучасних освітніх технологіях та у професійній діяльності;

- телекомунікаційні системи, які забезпечують електронну пошту, телеконференції, віртуальне спілкування та інше, тобто надають можливість виходу у глобальні мережі;

- електронні настільні друкарні, які дають можливість в індивідуальному режимі з високою швидкістю випускати навчальні посібники і документи на різних носіях;

- електронні бібліотеки і розподіленого, і централізованого характеру, які надають можливість ефективного доступу до світових інформаційних ресурсів;

- використання віртуально-інформаційного середовища для вивчення іноземних мов.

Варто підкреслити, що більшість згаданих інформаційно-комунікаційних технологій працюють на базі мультимедійних технологій у межах віртуального освітнього простору.

Узагальнюючи сказане, можна виокремити такі позитивні тенденції глобального освітнього процесу в межах інформаційної педагогіки як доступність, відкритість, індивідуалізація, різноплановість, розширення вікових та часових рамок традиційного освітнього процесу тощо. Віртуалізація освітнього простору як глобальна технологічна інновація та багатокомпонентна система, яка динамічно розвивається, є складним об'єктом для вивчення та, на нашу думку, стала базовим системоутворючим чинником розвитку інформаційної педагогіки та сучасної освіти в Україні загалом. Окрім цього, виразно розкривається при розгляді системи освіти з позиції потреб:

- суспільства – у висококваліфікованих спеціалістах різних професій, здатних до ефективної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства;

- системи освіти – в педагогах, які, з метою інтенсифікації та більш якісного рівня навчання, здатні до застосування досягнень інформаційно-комунікаційних технологій в своїй професійній діяльності;

- викладачів та вчителів – у впровадженні сучасних форм, методів та засобів навчання із застосуванням інформаційно-комунікаційних технологій;

- учнів та студентів – у набуванні якісних знань, реалізації свого потенціалу та підготовці до майбутньої професійної діяльності в умовах сучасного інформаційного суспільства.

Із зазначеного випливають такі напрями розвитку інформатизації освіти загалом, та інформаційної педагогіки зокрема:

- формування готовності освітян до використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній діяльності;

– формування високої інформаційної культури сучасних педагогів;

– впровадження досягнень інформаційно-комунікаційних технологій та можливостей віртуального освітнього простору в практику викладання різних дисциплін;

– впровадження та використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій в управлінні освітніми закладами;

– постійне та безперервне вдосконалення методики викладання (інтеграції) дисциплін з використанням інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедіа, віртуальна реальність, комп'ютерно-ігрові середовища тощо) відповідно до потреб сучасного інформаційного суспільства.

Отже, досвід показує, що відповідне використання інформаційно-комунікаційних технологій та віртуалізація освітнього простору може прискорити парадигматичну зміну в педагогіці, що є основним стрижнем освітньої реформи ХХІ століття. Правильно розроблене і впроваджене навчання (активне, спільне, творче, інтегральне, оціночне) на основі інформаційно-комунікаційних технологій може зробити процес набування знань та навичок більш ефективним, стати безпосередньою мотивацією до навчання протягом життя та реальним поштовхом до розвитку нових комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання, інформаційної педагогіки й інформатизації освіти взагалі.

Література

1. **Васильєва Т. В.** Характерні особливості новітніх комунікативних практик та їх вплив на сучасну соціокультурну ситуацію / Т. В. Васильєва // Вісник ДАККК. – 2008. – № 3. – С. 30–32.
2. **Яцюк С. М.** Дидактичні умови використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання студентів медико-технічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09 "Теорія навчання" / С. М. Яцюк. – Луцьк, 2005. – 20 с.
3. **Бычков В. В.** Виртуальная реальность в пространстве эстетического опыта / В. В. Бычков, Н. Б. Маньковская // Вопросы философии. – 2006. – № 11. – С. 47–59.
4. **Грехнев В. С.** Информационное общество и образование / В. С. Грехнев // Вестник Моск. ун-та. – Серия 7 : Философия. – 2006. – № 6. – С. 364–365.
5. **Дриккер А. С.** Человечество: информационный идеал / А. С. Дриккер // Человек. – 2000. – № 1. – С. 37–45.
6. **Кастельс М.** Информационная эпоха. Экономика, общество и культура / М. Кастельс / под науч. ред. О. И. Шкаратана. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
7. **Полонский В. М.** Образовательные ресурсы и возможности сети Интернет / В. М. Полонский // Мир образования – образование в мире. – 2006. – № 2. – С. 200–207.
8. **Самусен Ф.** Мобильные Интернет-технологии в обучении / Ф. Самусен // Освіта, культура, мистецтво в добу цивілізаційної глобалізації : матеріали міжнар. наук. конф. / Харк. держ. акад. культури. – Х. : ХДАК, 2007. – С. 237–238.
9. **Эко У.** Спите спокойно, книги нигуда не денутся / У. Эко // Известия. – 1998. – 20 мая. – С. 5.
10. Key Data on Information and Communication Technology in Schools in Europe. – 2004, Edition. – Eurydice / The information network on Education in Europe. – P. 10.

Резюме

• Висвітлюються особливості віртуалізації освітнього простору в межах розвитку інформаційної педагогіки за умов поглиблення інформатизації всіх сфер життєдіяльності суспільства та розширення можливостей віртуальної реальності, в якій технологічною основою є використання інформаційно-комунікаційних технологій.

• Рассматриваются особенности виртуализации образовательного пространства в рамках развития информационной педагогики в условиях широкой информатизации всех сфер жизнедеятельности общества и расширения возможностей виртуальной реальности, в которой в качестве технологической основы используются информационно-коммуникационные технологии.

• The peculiarities of virtualization of educational area are cleared up in limits of the development of informational pedagogics. They are observed in conditions of extending of informatization in all spheres of human activity and widening of possibilities of virtual reality in which in the capacity of technological ground informational communicative technologies are used.



Костянтин КОРСАК

Ключові слова: нанотехнології, ноо-технології, ноосуспільство, сталий розвиток, четверта хвиля.

Представники одразу кількох сучасних наук наводять усе більше доказів того, що особливості і характеристики головного мозку людини якнайкраще пристосовані до здійснення передбачень, до реакції не на поточні, а на майбутні події. Саме цю рису людського мозку доцільно пригадати і використати у разі планування заходів, скерованих на підвищення фінансової ефективності системи вищої освіти України.

УДК 378.1+140.8

XXI СТОЛІТТЯ – ЕПОХА ЧЕТВЕРТОЇ ЦИВІЛІЗАЦІЙНОЇ ХВИЛІ

© Корсак К., 2012



своїх передбаченнях спира-тимемося на зарубіжні і національні приклади різноманітних прогнозів. Вони стосуватимуться не сутєвих для освіти явищ і чинників, як ціна на нафту чи гіпотетичне розігрівання приземного шару атмосфери, а головних особливостей суспільства майбутнього та його вимог до кадрового забезпечення всіх секторів виробництва. У цьому аспекті найвищу повагу світової громадськості викликають американські вчені Д. Белл з його великою книгою про настання суспільства майбутнього [7], а також Е. Тоффлер ([4; 13] та ін.). Для потреб широкої громадськості Е. Тоффлер запропонував «хвильову» модель цивілізаційного поступу людства, яку ми відтворюємо на рис. 1.

«Першою хвилею» Е. Тоффлер назвав винайдення продуктивного сільськогосподарського виробництва на основі розвитку рільництва і скотарства. Точне датування цього процесу, який у різні часи розгортався на просторах кількох континентів, на основі ультрасучасних досягнень фізики ядра і елементарних частинок наводить у своїй великій книзі американець Дж. Даймонд [1]. Слід одразу зазначити, що новіші дані про поширення аграрного суспільства

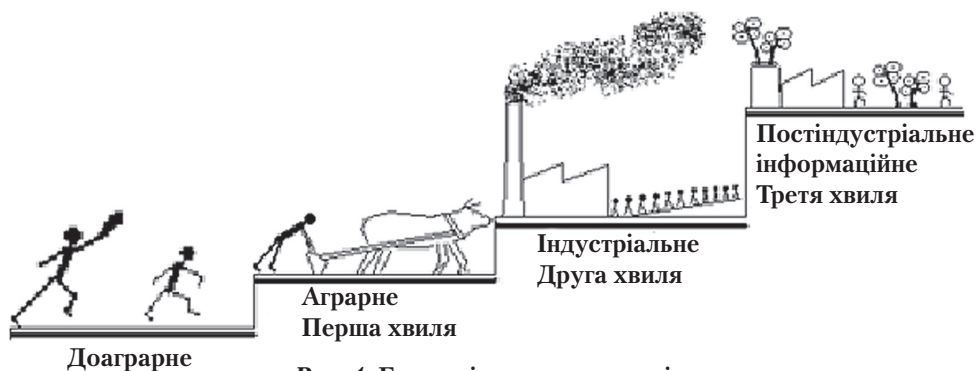


Рис. 1. Еволюція чотирьох суспільств

на теренах України можна віднайти у статті «Прогресори землеробства» [12]. Для нас дуже важливим є той факт, що культурна тяглість на наших теренах найбільш відчутна від часу виокремлення *homo sapiens* із класу інших найвищих приматів (це сталося, як доведено нещодавно, в Африці), а після приходу праукраїнців із найдавніших на планеті осередків започаткувалася «перша хвиля».

Якщо різні варіанти аграрних соціумів існували на планеті багато тисяч років і збереглися у багатьох сучасних державах третього світу, то «друга хвиля» переходу до індустріального виробництва накопилася швидко і несподівано, спричинивши глобальні катаклізми у політичній, економічній, культурній та освітньо-науковій сферах. Добре, що час існування індустріального суспільства був порівняно коротким, а тому сталося тільки дві світові війни, а не набагато більше, та й значні порушення стану біосфери (маємо на увазі різноманітні екологічні катастрофи) не охопили всієї поверхні Землі.

«Третя хвиля» полягає у переході від індустріального до новішого суспільства, влучної назви якого Е. Тоффлер так і не запропонував (користувався шанобливим словосполученням «цивілізація Третьої Хвилі»). У світі поширилися кілька термінів: постіндустріальне (Д. Белл), посткапіталістичне (П. Друкер), нове індустріальне (Д. Гелбрейт), технотронне (З. Бжезинський), електронне (М. Мак-

люен), електронно-цифрове (Д. Тапскотт), мережне (М. Кастельс), програмоване (А. Турен) та інші. Приблизно від початку нового тисячоліття поширюється новіший термін – суспільство знань (Knowledge Society).

Наш аналіз багатьох різноманітних джерел ([2; 6; 8; 10] та ін.), де автори намагалися здійснити ті футурологічні прогнози, на базі яких можна було б планувати стратегічні зміни вищої освіти, засвідчив два великі недоліки – дисциплінарну обмеженість та ігнорування реального стану розвитку природничих наук і тих відкриттів, що відбулися після 2000-го року і мають статися найближчим часом. Іншими словами – автори просто не враховують кілька надзвичайно важливих понять і термінів, без яких неможливо максимально точно оцінити сучасність.

Ось ця група «термінів з майбутнього»:

форсайт – різноманітні передбачення (найчастіше – щодо технологій), у яких, з урахуванням багатьох чинників, учені намагаються з прогнозувати впливи тих технологій, які мають з'явитися незабаром;

нано-, піко- і фемтотехнології – об'єднують науки і технології, які вивчають об'єкти у межах 10^{-9} – 10^{-15} м задля використання набутих знань у життєзабезпечення людства;

5-й і 6-й технологічні уклади – різноманітні рівні способів виробництва. 5-й рівень частіше називають «високими технологіями» (high-tech) і включають до

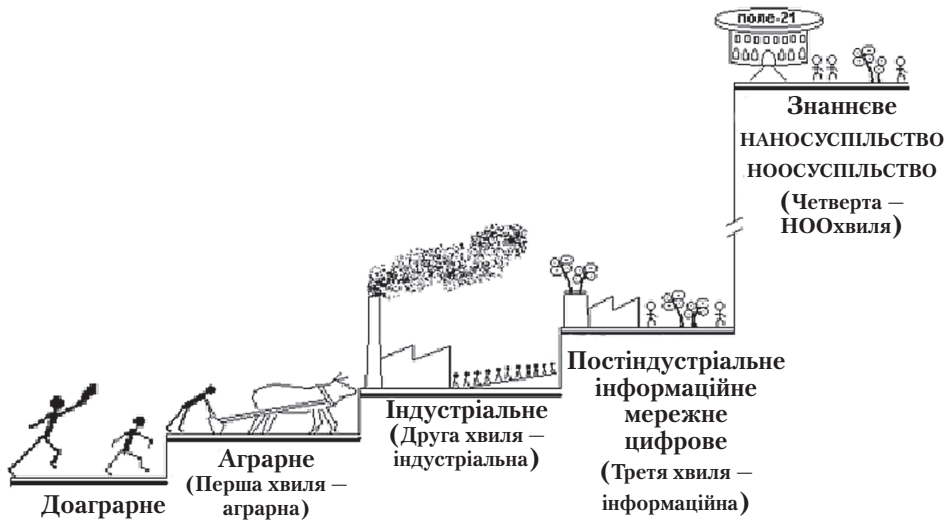


Рис. 2. Еволюція п'яти суспільств

них ті, для яких обсяг витрат на наукові дослідження й технологічні інновації складає від 3,5 % до 8,5 % вартості скерованого на ринок продукту. Для 6-го технологічного укладу цей показник перевищує 8,5 %. Зазначимо, що майже все виробництво в Україні спирається на 3–4-й уклади, 5-го – дуже мало, 6-го – практично немає;

ноотехнології («мудрі» технології) – авторська пропозиція назви нешкідливих для біосфери і людини засобів життєзабезпечення;

ноорозвиток – рух людства до досягнення стадії сталого розвитку і подолання всіх екологічних загроз;

ноосусільство – аналог поняття «ноосфера» (серед авторів – В. Вернадський), у якому будуть заборонені індустріальні та інші шкідливі для людини і біосфери способи виробництва, цілковито усунена можливість тотального колапсу та інші небезпеки для всього людства;

освітньо-науковий комплекс – аналог створеного в СРСР «науково-промислового комплексу», завдання якого, проте, полягатиме не у виробництві зброї, а у винайденні та використанні ноотехнологій і підготовці необхідних для нооекономіки кадрів;

первинна освіта (Initial Education) – міжнародне позначення всіх видів навчання і підготовки дітей і молоді від народження до початку активного трудового життя;

Лісабонський проект – намір Європейського Союзу повернути собі світове лідерство у технологіях завдяки великому і концентрованому фінансуванню точних наук та сучасної інженерії.

Хоча у багатьох різноманітних публікаціях подано як «найважливіші» інновації створення «швидкісного Інтернету», перехід на тактильне управління комп'ютерними та іншими інформаційними засобами та ін. Насправді ж набагато суттєвішим є факт появи приблизно на межі тисячоліть перших нешкідливих для біосфери і людини технологій, які доцільно називати «ноотехнологіями». Це збіглося з фактичним вичерпанням потенціалу подальшого розвитку тієї електроніки, що спирається на кремнієві процесори. На нашу думку, доцільно увести поняття «четвертої хвилі – **ноохвилі**», позначивши цим винайдення і використання перших ноотехнологій. Відтак, сучасний стан і найближчі перспективи людства можна зобразити на поліпшеній «хвильовій» схемі (рис. 2).

Нині майже сім мільярдів представників різних племен і народів переважно живуть в аграрному та індустріальному суспільствах. Найбільш вдалий, точний і високо оцінений науковцями і громадськістю варіант кількісного прогнозування розвитку людства на замовлення Римського клубу в 1972 році здійснила міжнародна група математиків, соціологів і футурологів під керівництвом Д. Медоуза. Він майже цілковито песимістичний, а неминучість розвитку катастроф аж до повного колапсу підтверджена цією групою у 1994 і 2008 роках [11].

У цих книгах, як і безлічі інших публікацій на тему «Рух до сталого розвитку», автори не тільки не звернули належної уваги на наявні нанотехнології і швидкий розвиток цього науково-технологічного напрямку, але – що значно гірше – не усвідомили факту появи серед групи нанотехнологій перших ноотехнологій.

До того ж, у працях груп Д. Медоуза, Е. Тоффлера та інших дослідників майбутнього відсутнє усвідомлення того, що нанотехнології мають переважно квантову природу, а тому потребують дуже специфічного оцінювання. Його не слід виконувати на базі так званих «класичних» наукових знань. Такі наукові знання і теорії неквантового рівня (механічні, термодинамічні та всі інші) зіграли свою роль у минулому, їх ніхто не заперечуватиме і в майбутньому. Але цих знань не достатньо, щоб *ліквідувати екологічні загрози, створити нооекономіку* і забезпечити «якісне життя» багатьом мільярдам мешканців планети у XXI ст.

Неможливо також оцінити потенціал нано-, піко- і фемтонаук, дуже важко «відірватися» від світу індустріальних технологій і спрогнозувати майбутнє.

Історія наук і прогресу суспільства свідчить про існування певної прогалини між старими і новими уявленнями, коли й самі прихильники нового можуть помилятися і пропонувати хибні варіанти. Приклад цього легко знайти у базі даних «Вікіпедія», де нанотехнології визначаються як способи виготовлення «нанопродуктів» з розміра-

ми від 1 до 100 нанометрів. Трохи інший варіант визначення наводить росіянин А. Давидов (прихильник терміну «наносупільство»): «Нанотехнології – це сукупність методів виробництва об'єктів живої й неживої природи із заданою атомною структурою, у спосіб цілеспрямованого маніпулювання атомами й молекулами» [9, 145–146].

Головний недолік таких означень – акцентування розмірів кінцевого продукту й неухвага до процесу його виготовлення. Чимало нанопродуктів уміли виготовляти алхіміки і ремісники минулих століть. Нині фулерени і нанотрубки виготовляються індустріальним – дуже шкідливим для біосфери – способом. Кілька років тому автор запропонував поділити всі нанотехнології на дві групи – на «справжні» і «несправжні». До перших належать лише ті (і винятково ті) способи виробництва, які навіть мінімально не шкодять природі й людині, а до других – всі інші.

Спроби поширення цієї класифікації автор визнає невдалими – інші науковці не поспішали впроваджувати такий поділ, а також використовувати допоміжні терміни (квантові технології та ін.).

Проте, науковий прогрес не припинявся. До першої, «справжньої», нанотехнології (застосування фотокаталізації для біологічного обеззараження) невдовзі додалися ще дві, а навесні 2010 року – четверта (можливо – їх навіть більше, але мені вони просто невідомі). Це спонукало винайти цілком новий термін – *ноотехнології* – для позначення групи тих способів життєзабезпечення людей, які виявляються нешкідливими і для біосфери, і для самої людини.

Ось перші чотири ноотехнології:

1) створення з біологічних відходів з використанням специфічних бактерій пластичних мас з нормальними механічними властивостями, які доволі швидко саморозкладаються у доквіллі;

2) трансформація за допомогою дешевих фотокаталізаційних сполук звичайного поглинання світла в ефективне біообеззараження поверхонь тіл і повітря у приміщеннях;

3) формування дисплейних та інших органічних плівок за допомогою керування змінами вірусів й інших наноструктур;

4) перетворення через використання життєдіяльності бактерій шару піску на міцний пісковик, що застосовується у будівництві.

У найближчому майбутньому дедалі більше шкідливих для біосфери виробничих процесів поступатимуться місцем нанопроцесам, подібним до цих чотирьох (чи ще досконалішим). Немає жодних сумнівів, що протягом наступних років безперервно виникатимуть нові ноотехнології: 1) буде здійснений штучний фотосинтез і людство перестане залежати від браку ґрунтів і води, *виготовляючи мільярди тонн «первинної їжі» практично «з повітря»* (як вказано на нашому *рис. 2*, нові поля будуть розташовуватися не в пустелях, а на покрівлях споруд); 2) уряди провідних держав виконають свої офіційні обіцянки і профінансують створення першого потужного термоядерного реактора і масове виробництво ефективних фотопровідників; 3) будуть синтезовані органічні матеріали, які матимуть властивості надпровідності під впливом температур земного доквілля (зауважимо – є певні сподівання на те, що наноплівковий водневуглецевий матеріал *графен* може виявитися таким надпровідником).

На нашу думку, звернення до поняття «ноотехнології» дасть змогу використати похідні – *ноонауки* (науки, які створюють екобезпечні виробництва), *нооекономіка* – життєзабезпечення без пошкодження доквілля і загроз для здоров'я людей, *ноосусільство* (сусільство мудрих осіб і життя у гармонії з біосферою) тощо. Ці терміни досить чіткі та однозначні, що унеможливить спекуляції (а вони вже відбуваються з поняттям «нанотехнології») і допоможе ЗМІ та системам освіти створити на планеті удосконалене інформаційне середовище. Це також підвищить якість усіх форсайтних проєктів і передбачень, державних планів, стратегічних економічних і політичних кроків.

На межі століть науковий прогрес виразно прискорився. Найбільше нам імпо-

нує те, що Європейський Союз розробив *Лісабонський проєкт* повернення собі світового лідерства у надвисоких технологіях. Для цього розширюється підготовка молодих науковців, «імпортується» молодь з України, Росії та держав третього світу. ЄС прискорено зменшує своє технологічне відставання від США.

На нашу думку, такі раціональні дії наших західних сусідів можна вважати дуже переконливим доказом того, що слід припинити гуманізацію освіти і гуманітаризацію змісту навчання, адже невдовзі термін «якість» стане незастосовним до українських дипломів і, як висловився М. Згуровський, навіть науковці втратять здатність розуміти те, що роблять їхні «західні» колеги.

Тому, слід якнайпалкіше вітати той факт, що після кількарічних зволікань наукова і бізнесова еліти України вирішили спільно розвивати нанотехнології у медичній і матеріалознавчій галузях [3]. Хоча тут не йдеться про ноотехнології, але й цей крок є тим зрушенням, яке має спонукати до дій керівників держави й осіб, чії статки сягають мільярдів доларів. Високу якість життя і соціальний прогрес в Україні слід засновувати не на запрошенні європейських і світових спортивних чемпіонатів, а на цілеспрямованому розвитку ноонаук і ноотехнологій.

На нещодавній нараді в НАПН України щодо завершення створення проєкту Концепції розвитку вищої освіти на період 2012–2022 років доводилося чути вимогу «будь-що узгодити обсяг і профілі підготовки молоді з потребами національного ринку праці». Для розвитку цієї ідеї пропонувалося обмежити контингенти вищих навчальних закладів і скерувати більшість молоді в систему професійно-технічної освіти.

У принципі – тут не бракує раціоналізму, адже засноване на 3–4-му технологічних укладах виробництво в Україні не потребує великої кількості правників, економістів, математиків, фізиків та інших науковців, а тому фахівці цих професій чи ста-

нуть безробітними, чи виїдуть за кордон, чи змінять професію і стануть будівельниками й ін. Заперечує ці думки той факт, що професіоналізм високо цінується на всій планеті, а тому хімік-українець, який вільно володіє англійською мовою, має високі шанси через конкурс здобути вигідне робоче місце у багатьох куточках світу, забезпечивши цим власний добробут і статки своєї родини. Більша частина блискучої книги Т. Фрідмана «Світ плаский!» – докази того, які великі можливості мають громадяни сучасних держав у разі володіння комплексом «професіоналізм + англійська мова» [5].

Та ще суттєвішим запереченням намірів «повернути» систему освіти України у 1970-ті роки є той факт, що надходження таких відкриттів, як штучний фотосинтез і перехід електроніки на нанопроцесори вуглецевої природи, неминуче. Завдяки керованому фотосинтезу назавжди зникне загроза голоду, і основну масу їжі люди вироблятимуть собі самі не на ґрунті, а на «штучних полях», де вловлена синтезованими хлорофілами енергія сонячного проміння акумулюватиметься у глюкозі та інших «первинних продуктах» (німці і голландці вже на-

магаються перетворювати їх у звичні нам варіанти їжі). Рільництво може стати засобом продукування приправ та різних деликатесів, а скотарство втратить доцільність. Слід сподіватися на цілковиту заборону створення і вирощування генномодифікованих злаків та інших рослин, адже рух у цьому напрямі також втратить сенс.

Отже, освіта епохи ноотехнологій матиме завдання готувати таких кваліфікованих науковців і працівників, які зможуть створювати екобезпечне виробництво, і використовувати й удосконалювати його. Завдяки цілком новому поколінню інформаційних засобів, у яких місце кремнію посяде вуглець (чи «карбон»), неминучо стане поява ноотехніки, яка виконуватиме головові команди людини, спілкуватиметься з нею кількома мовами, матиме практично необмежену базу пам'яті. «Вуглецеві» роботи візьмуть на себе всі небезпечні й важкі види праці, функції сільських працівників, водіїв, будівельників та ін.

Наостанок слід ще раз наголосити, що українська освіта і наука мають достатній потенціал для того, щоб успішно увійти у ноосвіт ХХІ століття.

Література

1. **Даймонд Дж.** Зброя, мікроби і харч: Витоки нерівностей між народами / Дж. Даймонд; пер. з англ. та наук. ред. Т. Цимбал. – К. : Ніка-Центр, 2009. – 488, [32] с.
2. **Матицина Н.** Розвиток економіки знань у контексті їх ознак / Н. Матицина // Економіст. – 2006. – № 4. – С. 12–15.
3. **Савицький О.** Український «конструктор атомів і молекул» служитиме медицині / О. Савицький // День. – 2010. – № 127, 21 липня. – С. 5.
4. **Тоффлер Е.** Третя хвиля / Е. Тоффлер; пер. з англ.; за ред. В. Шовкуна. – К. : Всесвіт, 2000. – 475 с.
5. **Фрідман Т. Л.** Світ плаский! Глобалізований світ у ХХІ столітті / Томас Л. Фрідман; [пер. з англ. М. Руденко]. – Л. : АНТА, 2008. – 676 + VIII с.
6. Шляхи інноваційного розвитку України / Табачник Д. В., Кремень В. Г. [та ін.]. – К. : Людопринт, 2006. – 544 с.
7. **Белл Д.** Грядущее постиндустриальное общество. Опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. – М. : Academia, 1999. – 956 с.
8. **Губанов С.** Путь России в базисных координатах эпохи / С. Губанов // Економіст. – 2006. – № 7. – С. 3–22.
9. **Давыдов А. А.** Системная социология: Введение в анализ динамики социума / А. А. Давыдов. – М. : Издательство ЛКИ, 2007. – 248 с.
10. **Кушлин В.** Переход к новой модели экономического развития / В. Кушлин // Економіст. – 2006. – № 10. – С. 3–10.
11. **Медоуз Д. Х.** Пределы роста / Д. Х. Медоуз, Д. Л. Медоуз, И. Рэндерс – М. : МГУ, 1991. – 207 с.; За пределами роста. – М. : Прогресс, Пангея, 1994. – 304 с.; Пределы роста. 30 лет спустя. – М. : ИКЦ «Академкнига», 2008. – 342 с.
12. **Резник Н. Л.** Прогрессоры земледелия / Н. Л. Резник // Химия и жизнь. – 2011. – № 3. – С. 12–15.
13. **Тоффлер Э.** Революционное богатство / Элвин Тоффлер, Хейди Тоффлер. – М. : АСТ; ПРОФИЗДАТ, 2008. – 569, [1] с.

Резюме

• У статті пропонується для оцінки сучасності і прогнозів майбутнього використовувати групу нових термінів: ноотехнології, ноосуспільство, ноорозвиток, форсайт та ін. Доведено, що обґрунтовані сподівання людства на сталий розвиток пов'язані з побудовою ноосуспільства і використанням нешкідливих для довкілля ноотехнологій. Вказано головні перешкоди на шляху до нооекономіки.

• В статье предлагается для оценки современности и прогнозов будущего использовать группу новых терминов: ноотехнологии, нообщество, нооразвитие, форсайт и др. Доказано, что обоснованные надежды человечества на устойчивое развитие связаны с построением нообщества и использованием безвредных для окружающей среды ноотехнологий.

• In this article the role of innovative concepts for a correct estimation of present and exact prediction of the future is accented. But, for success of futurology it is necessary to consider consequences of unexpected discoveries and creation of «overtchnologies». Hence, it is necessary to include in group of innovative notions: nootechnologies; nooeconomics, noodevelopment, noosociety, nano-, piko,- and femtotechnologies; foresight; 6-7th technological levels; innovative economy; scientific-educational complex; the Lisbon project; initial education, etc.

It is underlined, that traditional definition of nanotechnologies as ways of manufacture of nanoproducts is unsuccessful as it does not specify its essence. Scientific accuracy demands division of all modern nanotechnologies on «good» (harmless to biosphere) and «bad» (industrial technologies). Introduction piko - and femtotechnologies is useful.

But more radical is the author's offer to designate the term «nootechnologies» (i.e. «wise processes») group of quantum ways of life-support of the people who not damaging biosphere and allowing to construct nooeconomics and noosociety (V.Vernadsky's «noosphere»).



Дмитро КАСЬЯНОВ

Ключові слова: людина, виробництво, технології, наука, наноресурси, наноматеріали, нанотехнології, нанонаука.

У сучасній соціально-філософській літературі наявні різні підходи до визначення сутності наноресурсів і нанотехнологій, проблем та перспектив застосування їх в умовах розвитку інноваційного суспільства.

УДК 168.53

ОСНОВНІ НАНОРЕСУРСИ ЛЮДСТВА: ПРИРОДА І СУТНІСТЬ НАНОТЕХНО- ЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ

© Кас'янов Д., 2012



ослідженню загальних проблем і перспектив використання нанотехнологій у різних сферах людської діяльності присвячено багато праць закордонних авторів, зокрема Е. Дрекслера, А. Кірбі, Н. Стефенсона, Г. Шимана та ін. Етичним аспектам впровадження нанотехнологій у реальне життя присвячені праці американських дослідників Б. Левенстайна, К. Престона, Д. Шумера, російського вченого О. Летова [4, 97].

Передбачив розвиток нанотехнологій американський фізик, лауреат Нобелівської премії Р. Фейнман, який зазначав: «При переході до вивчення найменших об'єктів ми стикаємося з багатьма різноманітними явищами, які створюють нові можливості. Поведінка окремих атомів підкорюється законам квантової механіки і не має аналогів у макроскопічному масштабі, тому «внизу» ми постійно спостерігатимемо нові закономірності й ефекти, які передбачають нові варіанти використання» [7, 407].

Норіо Танігучи, який уперше використав термін «nanotechnology», у доповіді «Про основу концепції нанотехнологій», говорячи про методи надточної обробки матеріалів, відзначав, що нанотехнології – це, передусім, створення, поділ і консолідація матеріалів унаслідок дії на окремі атоми або молекули [9].

Подальше зростання інтересу до нанотехнологій і розвиток термінології цього напрямку відбувалися після відкриття у 80-х

роках минулого століття скануючої тунельної (1981 р.), а потім і атомно-силової мікроскопії (1986 р.), які дали можливість на практиці реалізувати ідею бачення й маніпулювання окремими атомами і молекулами. Потім з'явилися книги Еріка Дрекслера, в яких він висловив своє розуміння нанотехнологій, а також ідею створення малих і великих структур у спосіб поатомного або помолекулярного складання за допомогою нанороботів, зокрема, асемблерів і реплікаторів. Створення, дослідження властивостей і практичне застосування різних наноматеріалів зараз одні з головних завдань розвитку нанотехнологічного напрямку.

У вузькому сенсі термін «матеріал» розуміють як сировину, тобто те, з чого можна виробити якийсь продукт, а в широкому сенсі це поняття містить також нематеріальні результати розумової діяльності, наприклад, інформаційний матеріал. У терміні «наноматеріали» «матеріал» вжито у вузькому сенсі, тобто йдеться лише про матеріальні продукти, але найчастіше вже не як сировину, а як кінцевий продукт із необхідними властивостями. Вперше до наукового вжитку термін «наноматеріали» був введений Г. Глейтером, який обґрунтував вирішальну роль численних поверхонь поділу в наноматеріалах – основи суттєвої зміни властивостей твердих тіл [8].

Термін «наноматеріали» об'єднує велику групу різних матеріалів. Їхня характерна ознака – наявність в них основних структурних елементів (кристалітів, пор, волокон, шарів тощо), величина яких, принаймні в одному вимірі, не перевищує так званої нанотехнологічної межі – 100 нм [6, 196].

Наприкінці минулого століття в розвинених країнах (Японії, США, Німеччині, Великобританії і ін.) активізувалися наукові і технологічні дослідження об'єктів нанометрових розмірів. Спочатку такі дослідження велися в рамках різних проектів і не були об'єднані єдиним нанотехнологічним проектом. У Японії особливу роль відіграв проект, створений урядом ще в 1981 р. і який не афішувався тоді як проект широких міждисциплінарних досліджень, спрямованих на створення нових високих технологій (ERATO, Exploratory Research

for Advanced Technology). Зрозумівши велику важливість і перспективність робіт на атомномолекулярному рівні, японці розробили і реалізували нові проекти, присвячені науковим дослідженням і розробкам у галузі нанонаук і нанотехнологій [2, 10].

У 1996–1998 роках США, відчувши велику перспективу і потенційні можливості нового напрямку, поставили за мету стати світовим лідером у галузі нанонаук і нанотехнологій. Для цього у 2000 р. була розроблена і впроваджена програма з найвищим рівнем державного пріоритету – Національна нанотехнологічна ініціатива. Досягнена спільна думка, що будь-яке з визначень має обов'язково відображати, як мінімум, три характерні особливості нанотехнологій:

1) розміри матеріальних структур нанотехнологій, що є об'єктами, мають бути в діапазоні від розмірів окремих атомів або молекул до величини 100 нм;

2) здатність виконання вимірів (контролю), маніпулювання і різного роду перетворень у цьому діапазоні розмірів;

3) використання нових властивостей і функцій, що виявляються у цьому діапазоні розмірів.

На думку багатьох експертів, XXI ст. буде століттям нанонауки й нанотехнологій, які й визначать його особливість. Нанотехнології вплинуть на суспільне життя, змінять економіку й зачеплять усі сторони побуту, праці, соціальних відносин. Розвиток нанотехнологій – це початок третьої, небаченої за розміром, науково-технічної революції (НТР-3). Відповідно, частка інтелектуального внеску в будь-який кінцевий продукт різко зростає. Якщо в індустріальному суспільстві, у якому ми живемо, частка НДДКР у кінцевому продукті не перевищує 15–20 %, то в постіндустріальному вона має бути не меншою за 60 %. Тобто дослідження й розробки НДДКР стають дедалі суттєвішою частиною високотехнологічного продукту.

Нанотехнології – це єдиний надгалузевий фундамент розвитку всіх без винятку галузей нової наукомісткої економіки постіндустріального суспільства. Наразі нанотехнології – це найбільш фінансований науковий напрям. Обсяг ринку наноматеріалів нині оцінюється у 2,5 млрд євро. До 2015 р. світовий ринок

продукції нанотехнологій, за оцінками експертів, складе трильйон доларів США з потребою у 2 млн фахівців [1, 84].

У Великобританії терміни «наноаука» і «нанотехнології» трактують як вивчення явищ і маніпулювання матеріалами на атомному, молекулярному і мікромолекулярному рівнях (scales), де властивості суттєво відрізняються від макrorівня. Нанотехнологією є розробка, створення і застосування структур, пристроїв і систем за допомогою контролю форм і розмірів у нанометровому діапазоні. У Німеччині також прийнято урядову програму розвитку нанотехнологій, які визначено як дослідження, створення і застосування структур, молекулярних матеріалів і систем з розміром або точністю виробництва менше 100 нм. Зазначений діапазон розмірів окремих системних компонентів дає можливість отримати нові функції і властивості для поліпшення вже наявних продуктів і застосувань, або розробки нових [5, 199].

Зміст тематичного напрямку «Наноауки, нанотехнології, матеріали та нові виробничі технології» Сьомої рамкової програми ЄС віддзеркалює найсучасніші тенденції у матеріалознавстві, яке є підґрунтям розвитку багатьох галузей промисловості. Мета напрямку – підвищення конкурентоспроможності європейської індустрії, перетворення її з ресурсно інтенсивної на науково інтенсивну галузь завдяки набуванню нових знань на перетині різних технологій і дисциплін. ЄС є визнаним лідером у сферах нанотехнологій, матеріалів та виробничих технологій, але цей статус необхідно підсилувати, зміцнювати свої позиції у контексті глобальної конкуренції. У таких галузях, як нанoeлектроніка, матеріалообробка, металургійна, хімічна, текстильна та паперова промисловості, транспорт, будівництво, безпека праці, визначені дослідницькі пріоритети, які відповідають спрямованості Європейських технологічних платформ (ЄТП). Традиційно дослідження за цим напрямком досить широко здійснюються і в Україні, причому провідну роль у них відіграють академічні установи. Співпраця з партнерами ЄС, безперечно, надасть їм більшої результативності та можливість кооперування з передовими науковими інституціями Європи [2, 11].

У президентській ініціативі розвитку нанотехнологій в Російській Федерації йдеться про розв'язання двох принципово різних завдань. Перше завдання розвитку нанотехнологій полягає у вдосконаленні технологій атомно-молекулярного конструювання і створення мікроматеріалів. Цей напрям полягає у модернізації наявних виробництв завдяки впровадженню нанотехнологічних рішень, матеріалів і подальшого вдосконалення та переведення економіки на новий рівень. Це вже стало державною політикою, визначена головна наукова організація – РНЦ «Курчатовський інститут», під його егідою формується національна нанотехнологічна мережа. Держкорпорація «Роснано-тех» створена для впровадження наукових розробок у промисловість, комерціалізації їх і підтримки інфраструктури. Окрім того, в Росії є кілька федеральних цільових програм, одна з них – «Розвиток інфраструктури наноіндустрії в Російській Федерації», спрямована на створення і розвиток науково-технологічної інфраструктури. На НІОКР у галузі наносистем і живих систем виділені значні бюджетні кошти. Другим завданням є створення нанотехнологій, в основі яких – зближення і взаємопроникнення «неорганіки» і біоорганічного світу живої природи. Цей напрям розвитку нанотехнологій називається «Запуск майбутнього» і полягає в об'єднанні можливостей сучасних технологій, передусім твердотілої мікроелектроніки як найвищого технологічного досягнення сучасності, з «конструкціями», створеними живою природою [5].

Загалом, нині понад 50 країн упроваджують спеціальні програми розвитку нанотехнологій і постійно збільшують обсяги інвестицій. Основний ринок світових інвестицій складають п'ятнадцять країн – США, Японія, Велика Британія, Німеччина, Ізраїль, Китай, Канада, Австралія, Росія та ін. У більшості з них частка державних витрат на розвиток наноауки і нанотехнологій перевищує 50 % від загального обсягу фінансування. У 2000–2006 рр. США і Японія були світовими лідерами з обсягів інвестицій у нанотехнології, у 2007 р. до них приєдналася Росія. Нині ці країни формують понад половину світового обсягу зазначе-

них інвестицій. Європейські країни згідно з програмою Євросоюзу (2002–2006 рр.) витратили 1,3 млрд євро, а сьомою програмою Євросоюзу (2007–2013 рр.) на розвиток нанотехнологій передбачено 3,5 млрд євро.

У 2006 р. федеральні фонди і програми Росії виділили для цього близько 6 млрд руб. (близько 200 млн дол. США). Для реалізації президентської ініціативи «Стратегія розвитку нашої індустрії» у 2007 р. створена Державна Рада з нанотехнологій, очолювана першим віце-прем'єром Росії. До складу Ради увійшли 38 представників влади, вчені, підприємці та парламентарі. У 2007 р. з федерального бюджету було виділено понад 1 млрд дол. США на розвиток нанопродук-

ції та нанотехнологій, а до 2015 р. заплановано виділити до 200 млрд руб. [3, 3].

Отже, цілком очевидно, що людство на межі двох тисячоліть увійшло в нову епоху – нанотехнологій, наноматеріалів та нанопристроїв. Майбутнє країни залежить від рівня розвитку нанотехнологій. Тому створення і розвиток нашої індустрії в Україні зможе забезпечити її технологічну й економічну безпеку. Виникає потреба створення й дослідження нового покоління наноматеріалів і нанотехнологій для використання їх у ключових галузях науки і техніки, промислового виробництва та для забезпечення необхідного рівня обороноздатності держави.

Література

1. **Андрощук Г. О.** Програма інноваційного розвитку економіки Німеччини : Стратегія високих технологій / Г. О. Андрощук // Наука та інновації; Верховна Рада України, Комітет з питань науки і освіти. – К., 2009. – Т. 5. – № 3. – С. 72–88.
2. **Гороховатська М.** Європа на порозі нової рамкової програми наукових досліджень (2007–2013) / М. Гороховатська, Д. Левіна, Т. Патрах // Вісник НАН України – 2006. – № 11. – С. 7–18.
3. **Таланчук П.** Становлення й розвиток нанотехнологій у світі і в Україні : використання інтелектуального капіталу, тенденції розвитку / П. Таланчук, В. Малишев // Університет «Україна». — 2009. – № 10–11. – С. 3–4.
4. **Чумак О. В.** Етичні аспекти впровадження нанотехнологій в умовах розвитку інноваційного суспільства // Гуманітарний вісник Запорізької держ. інженерної акад. – Вип. 37. – 2009. – С. 96–104.
5. **Ковальчук М. В.** Конвергенція наук і технологій – прорыв в майбутнє / М. В. Ковальчук // [Електронний ресурс] Російське нанотехнологічне. – 2011. – Т. 6. – № 1–2. – Режим доступу : www.nanorfu.ru/events.aspx?cat_id=223&d_no=3247.
6. **Удовицький В. Г.** О терминологии, стандартизации и классификации в области нанотехнологий и наноматериалов / В. Г. Удовицький // ФИП ПСЕ. – 2008. – Т. 6. – № 3–4. – С. 193–200.
7. **Фейнман Р. Ф.** Внизу полный полнота: приглашение в новый мир физики; [пер. с англ. А. В. Хачояна] // Рос. хим. журн. – 2002. – Т. XLVI. – № 5. – С. 406–409.
8. **Gleiter H.** In: Deformation of Polycrystals. Proc. of 2nd RISO Symposium on Metallurgy and Materials Science (Eds. N. Hansen, T. Leffers, H. Lithold). Roskilde, RISO Nat. Lab., 1981, p. 15–21.
9. **Taniguchi N.** On the Basic Concept of "Nano-Technology" / N. Taniguchi // Proc. Intl. Conf. Prod. Eng. Tokyo. Part II. — Japan Society of Precision Engineering, 1974.

Резюме

• Природа нанотехнологій розглядається в контексті їхнього значення для розвитку цивілізації. Підкреслюється, що створення і розвиток нашої індустрії в Україні зможе забезпечити її технологічну і економічну безпеку. Виникає потреба у створенні й дослідженні нового покоління наноматеріалів і нанотехнологій для використання їх у ключових галузях науки і техніки, промислового виробництва та для забезпечення необхідного рівня обороноздатності держави.

• Природа нанотехнологій рассматривается в контексте их значения для развития цивилизации. Подчеркивается, что основной задачей создания и развития нашей индустрии в Украине является обеспечение собственной технологической и экономической безопасности. Возникает необходимость создания и исследования нового поколения наноматериалов и нанотехнологий для использования их в ключевых отраслях науки и техники, промышленном производстве и для обеспечения необходимого уровня обороноспособности государства.

• The nature of nanotechnologies is viewed in the context of their civilizational development importance. It is underlined, that the construction and further development of the Ukrainian nanoindustry will provide the technological and economic security of the country. There appears a need in creating and investigating a new generation of nanomaterials and nanotechnologies to be applied in the key spheres of science, technology, and industrial manufacturing, as well as for providing the proper level of national defence capacity.



Василь ДУДЕНКО

УДК 378.001.1685

МЕТОДИЧНІ ПРИНЦИПИ ОЗДОРОВЛЕННЯ НАУКИ У ВНЗ: ЩО МАЄ БУТИ ЗДІЙСНЕНО ВЖЕ СЬОГОДНІ?

© Дуденко В., 2012

Ключові слова: система організації науки, звіт, виробнича перевірка, економічна ефективність, наукові публікації.



прикладній науці результат роботи – це конкретні рекомендації, обґрунтованість яких має підтверджуватися результатами експериментів, а наукові статті й виступи

на конференціях є елементами апробації матеріалів дослідження. Наукові статті, на жаль, інколи не містять власних наукових досліджень авторів і практично не несуть нових знань, отже не можуть бути матеріалом для оновлення підручників та посібників. Це спільна «хвороба» для всіх навчальних закладів, а особливо це характерно для економічних наук, де кандидатів і докторів наук стільки, як у решті разом узятих [7].

У ВНЗ інколи забувають, що наука – це галузь людської діяльності, спрямована на набування нових знань про закономірності розвитку природи, суспільства та різних галузей господарства. Як і всі інші види діяльності людей, наукова діяльність має попередньо плануватися, контролюватися в процесі виконання і забезпечувати конкретні результати у формі готової продукції або відповідної інформації.

Основними недоліками в організації наукової роботи у ВНЗ, зокрема в Полтавській ДАА, є відсутність загальної системи організації наукової роботи, гласності у процесі планування наукових досліджень, контролю проведення експериментів та об'єктивного оцінювання їх результатів. Це пов'язано, вочевидь, із невпевненістю виконавців у правильності обраного напрямку досліджень, з приховуванням наявних результатів експериментів, а, головне, – з відсутністю впевненості у правдивості результатів експериментів та їхній практичній користі для виробництва. Часто результати наукових «розробок» у ви-

гляді дисертаційних робіт впливають «із нічого» [1]. На глибоке переконання автора, перевірене багаторічним досвідом, таємниця і прихованість – попередники брехні. Інколи така «утаємненість» пов'язана з побоюваннями, що недоброзичливі колеги можуть зашкодити в реалізації задумів, але частіше – з прагненням нечесно досягти своєї мети.

Оцінювання наукової роботи підрозділів ПДАА, як і в інших навчальних закладах, відбувається переважно на основі наукових публікацій, виступів на конференціях, патентів на винаходи, участі в різних проєктах тощо. І, зазвичай, не береться до уваги, що всі ці доробки мають бути елементами апробації результатів наукових досліджень, викладених у звіті, а результати роботи мають оцінюватися за рівнем економічної ефективності у процесі впровадження у практику.

Недостатні вимоги до науки та освіти з боку відповідних міністерств призводять до формування схильності керівництва факультетів та їхніх підрозділів до «окозамилювання», а це поганий приклад для молодих викладачів і студентів.

Уявіть собі, що в академії почали вимагати обов'язкової розробки програм та методик, контролю проведення експериментів і заслуховування звітів про їх виконання тощо. Що б відбулося? Спочатку викладачі б розгубилися. Можливо, тільки деякі змогли б вписатися у систему таких вимог. Немає сумніву, що тимчасово знизився б рейтинг навчального закладу. Проте згодом працівники поступово сприйняли б це з розумінням і мірою своїх здібностей організували б роботу відповідно до поставлених вимог.

Відсутність контролю наукової діяльності призводить до того, що нині кількість наукових публікацій, підручників і посібників, патентів на винаходи та виступів на конференціях у кілька разів зросла порівняно з роками, коли було відповідне фінансування госпдогвірної тематики [2; 3; 4].

Нині наукові праці викладачів ВНЗ переважно не містять справжніх наукових

досліджень, – у них не зазначені терміни виконання, місце проведення, методика досліджень, а інколи наукові статті є повторенням попередніх публікацій. У багатьох публікаціях відсутні результати статистичного аналізу інформації, зокрема помилок дослідів і достовірності одержаних результатів [1; 2; 3; 4]. Яка наукова цінність таких статей для виробництва та навчального процесу? Адже результати наукових досліджень (статті, тези виступів на конференціях) мають стати матеріалом для оновлення змісту підручників та посібників, бо саме це значною мірою формує зв'язок науки з навчальним процесом [3; 4].

Щодо публікацій у фахових виданнях, то їх слід попередньо розглядати на експертних радах факультетів і визначати їхню відповідність даним звіту. За такого підходу кількість фахових видань із окремих спеціальностей може значно зменшитися.

Буває прикро, коли порівнюєш колишніх науковців із деякими сучасними «діячами» науки. Як приклади чесності та принциповості варто навести окремі факти з біографії професорів «старої школи».

Так склалося, що одним із моїх наставників у науковій роботі був випускник Полтавського сільськогосподарського інституту 1930 року, доктор біологічних наук, член-кореспондент Казахської АН, професор Л. Добрунов [6]. Це була людина винятково чесна, зокрема у веденні досліджень, якості наукових публікацій та об'єктивності в оцінюванні результатів роботи кожного співробітника. Однією з його рис було несприйняття нечесних науковців і підтримка людей здібних і чесних. [6]

Взірцем чесності й принциповості був професор М. Холодковський (1858–1921) – зоолог і викладач зоології в університеті, – відмовився від матеріально вигідної пропозиції написати підручник із зоології для середньої школи лише через те, що не мав досвіду викладання саме в середній школі [8].

Нині ж, в умовах послабленого контролю з боку Мінагрополітики, трапляються випадки, коли професор, доктор сільськогос-

подарських наук, агроном за фахом, який ніколи не викладав предмети, пов'язані з механізацією сільського господарства, фігурує як перший автор посібника (сумнівної, на мою думку, якості) «Сільськогосподарські машини» (лист Мінагрополітики №18-128-13/59 від 22.01.2008 р.) та є одним із авторів навчального посібника «Проектування технологічних процесів сервісних підприємств» (лист Мінагрополітики №18-1-13/816 від 16.07.2010 р.).

На жаль, це не поодинокий приклад, коли деякі корисливі колеги уміло (навіть «талановито») використовують вади управління наукою з боку Мінагрополітики. Кожен, хто аналізує ці факти мусить замислитися про себе, про те, як він виглядає в очах своїх колег і молоді, та стати чеснішим.

З іншого боку, варто було б фахівцям Міністерства об'єктивно і професійно оцінити якість таких видань із використанням сучасних методів, зокрема системи SCOPUS. Це ж стосується і якості так званих збірників наукових праць, кількість яких постійно зростає.

Узагальнювальні видання (книги, підручники, посібники) мають містити матеріали особистих досліджень авторів (30–50 %) і результати аналізу науково-технічної літератури (статей у журналах і збірниках наукових праць). На жаль, в узагальнювальних працях викладачів академії, зазвичай відсутні власні наукові дані (таблиці, графіки, діаграми) й аналіз публікацій інших авторів, а саме це і є основними формами пізнання предмета й формування з їхньою допомогою наукового мислення та світогляду студентів. Окремі викладачі академії, як уже зазначалося, пристосувалися до системи безконтрольності, а деякі з них за такі неякісні підручники та посібники одержують посади професора чи доцента, не маючи для цього відповідного наукового ступеня. До речі, на видання літератури в академії витрачається 200–400 тисяч гривень щорічно.

Свого часу (1974, 1979) автор цієї статті видав книги в республіканському видавни-

цтві і тому знає систему централізованого видання літератури. План видання літератури всебічно обговорювався у провідних науково-дослідних інститутах, виробничих об'єднаннях та навчальних закладах, рукописи розглядали на Вчених радах інститутів і рецензували в провідних навчальних чи науково-дослідних закладах (видавництво не розголошувало прізвищ авторів і рецензентів), рукописи редагували у видавництві, формували наклад (відповідно до заявок обласних управлінь книжкової торгівлі), розглядали рукописи на Редакційній раді і рекомендували до видання.

У процесі формування проекту плану видань відповідними підрозділами міністерств враховувалася інформація про рівень кваліфікації та реальний доробок потенційних авторів майбутньої книги чи підручника. У процесі обговорення плану у ВНЗ або наукових установах вносилися відповідні уточнення щодо тематики та авторів видань.

Важливою ланкою в системі централізованого видання підручників, зокрема сільськогосподарської літератури, було закрите рецензування: адже всі ми люди і не завжди зможемо відмовити своєму колезі в проханні дати (точніше підписати) рецензію на його (чи близького товариша) книгу. Мені, до речі, особисто доводилося давати такі рецензії, а потім гірко шкодувати про це, ознайомившись з уже виданою книгою. Інша справа, коли видавництво офіційно подає тобі рукопис, – суб'єктивний фактор тоді власне відсутній.

Така система планування та видання сільськогосподарської літератури гарантувала її високу якість. А головне, завдяки значним накладам видання були рентабельними.

Щодо виробничих перевірок завершених наукових досліджень, то вони проводяться формально, оскільки відсутнє «Положення про виробничу перевірку» на зразок держсортвипробування нових сортів сільськогосподарських культур [4]. Тільки дивно, чому Мінагрополітики та продовольства не звернуло на це уваги?

Важливо, на нашу думку, забезпечити прозорість наукової діяльності на всіх її етапах. Тому оздоровлення науки на факультетах слід розпочинати з ревізії й аналізу технічних засобів для проведення експериментів та тематики досліджень, які проводяться на кафедрах, а також оцінювання матеріалів, поданих до публікації [2]. Доцільно було б оформити динамічні стенди з тематикою наукової роботи, а програми та методичні розробки мають бути на кафедрах і в заступника декана (директора інституту) з наукової роботи, щоб кожен, хто бажає, міг з ними ознайомитися.

Молоді викладачі й наукові співробітники повинні не витрачати час на публікацію «легковісних», надуманих статей, а вивчити відповідну науково-технічну літературу, об'єкти досліджень і брати участь в формуванні концепцій майбутніх досліджень, які було б доцільно розглядати у відповідних міністерствах чи відомствах щодо актуальності і можливості внесення їх до тематики НДР.

Основними документами в організації наукової роботи (включно з ініціативними дослідженнями) є програма, методика і звіт. Програма й методика мають містити такі розділи: обґрунтування необхідності проведення досліджень (короткий виклад концепції), об'єкти досліджень, програма робіт, методи досліджень, календарний план виконання запланованих досліджень, очікувані результати та оцінка їхньої практичної доцільності для виробництва.

Звіт про виконану роботу слід писати щорічно, його мають рецензувати фахівці свого або іншого навчального закладу, розглядати на кафедрах і радах факультетів і не менше 10 років зберігати на кафедрах або в деканаті. Матеріали звітів мають бути апробовані у наукових статтях та на науково-виробничих конференціях. Усі статті й виступи на конференціях доцільно було б попередньо розглядати на кафедрах. Заключний (підсумковий) звіт про результати завершених НДР слід розглядати на кафедрі, попередньо рецензувати й заслуховувати на раді факультету на предмет ре-

комендації його матеріалів до оформлення дисертаційної роботи, а результатів роботи — до виробничої перевірки для впровадження їх у виробництво.

Окрім того, особливу увагу варто звернути на належну якість матеріалів первинної (до цього вони не публікувалися) апробації результатів досліджень, які мають об'єктивні акти експертизи з посиленням на розглянутий на кафедрі та затверджений радою факультету звіт про наукову роботу. Будь-який ВНЗ прагне показати себе якомога краще в плані кількості публікацій, виступів викладачів та студентів на конференціях, видання навчальних посібників і підручників. Проте, ніхто не думає про якість цих праць, а відповідні міністерства належно не контролюють якість науки, тому вона поступово перетворюється на «псевдонауку», на чому ми вже неодноразово наголошували в пресі [1; 2].

Науково-технічні ради (НТР) у ВНЗ не виконують своєї ролі щодо оцінювання технічних засобів для виконання і контролю експериментів, експертні ради існують лише на папері, а до наукової публікації приймаються всі матеріали. Створені в останні роки навчально-наукові інститути не мають конкретних програм з наукової роботи.

Управління наукою директори інститутів та проректори з наукової роботи обмежують збиранням інформації про публікації, організацією конференцій, затвердженням тем дисертаційних робіт та відповідями на численні листи Департаменту освіти й науки Мінагрополітики замість конкретної роботи з організації і планування наукових досліджень, контролю проведення експериментів, затвердження звітів, а також контролю діяльності науково-технічних рад та експертних комісій.

У законі про освіту варто було б конкретно визначити структуру ВНЗ, звернути особливу увагу на конкретизацію обов'язків посадових осіб та скорочення адміністративно-управлінського апарату ВНЗ, а також на підвищення вимог до на-

уки та забезпечення її зв'язку з навчальним процесом.

На нашу думку, МОНмолодьспорту варто розробити й обговорити в колективах ВНЗ проект «Положення про науку в аграрних ВНЗ», де необхідно висвітлити комплекс згаданих питань. Передусім, важливо домогтися обов'язкового дотримання навчальними закладами вимог щодо системи організації наукової роботи (таблиця). Доцільно звернути увагу, передусім, на науки економічного спрямування, екологію, агроекологію та охорону праці й забезпечити їх зв'язок з виробництвом та оцінювання їхньої реальної економічної ефективності.

Оцінювання рівня освітньої та наукової діяльності ВНЗ здійснюється під час чергових акредитацій на IV рівень. Проте, воно не завжди об'єктивне, оскільки члени комісій – «колеги» з інших ВНЗ [1]. На нашу думку, варто організувати при МОНмолодьспорту підрозділи інспекторського контролю [4].

Висновки та пропозиції

1. Важливо, щоб усі результати прикладної науки забезпечували реальну економічну ефективність. Особливу увагу слід звернути на виробничу перевірку та впровадження у виробництво результатів

наукових досліджень, поданих на здобуття учених ступенів кандидата й доктора наук.

2. Необхідно забезпечити належну якість наукових публікацій, які мають бути елементами апробації результатів наукових досліджень, викладених у щорічних або підсумкових звітах з наукової роботи. Для підвищення якості фахових видань необхідно створити на базі провідних ВНЗ підконтрольні МОНмолодьспорту фахові видання з окремих галузей науки, де була б запроваджена система об'єктивної попередньої експертної оцінки матеріалів.

3. МОНмолодьспорту доцільно визначити відповідальні видавництва та забезпечити систему періодичного оновлення й перевидання основних підручників із фахових дисциплін, що важливо не тільки для підвищення їхньої якості, а й для забезпечення рентабельності видань.

4. Варто забезпечити перевірку у системі SCOPUS підручників та посібників, зокрема тих авторів, які «відзначилися» в останні роки чисельністю видань.

5. Сподіваємося, що МОНмолодьспорту зацікавлене в подоланні нагромаджених роками недоліків у аграрній науці та у її зв'язку з навчальним процесом і організує перевірку наведених фактів, проаналізує інформацію і ухвалить відповідне рішення.

Система організації наукової роботи у ВНЗ

Етапи проведення НДР	Вихідні документи, матеріали	Хто і як здійснює контроль
1. Підготовчий етап: – підготовка матеріально-технічної бази; – аналіз науково-технічної та патентної літератури і вивчення об'єкта дослідження; – розробка програми НДР	– експериментальна установка, технічна характеристика; – концепція (обґрунтування) необхідності досліджень; – програма та методика досліджень	– кафедри та НТР факультету – ознайомлення; – засідання кафедри та НТР, затвердження на раді факультету; – попереднє рецензування, розгляд на кафедрі та радах факультетів.
2. Експериментальна робота	Журнал первинного обліку	Кафедра, НТР – перевірка документації та ознайомлення.

3. Аналіз матеріалів експериментів (досліджень) та написання річних звітів // публікації та доповіді на науково-технічних конференціях	– річні звіти; – копії наукових статей та тез доповідей	Розглядаються та зберігаються на кафедрах
4. Написання підсумкового звіту про завершену НДР	– підсумковий звіт по закінчених НДР; – протокол засідання кафедри	Розгляд на кафедрах та раді факультету: рекомендація до впровадження у виробництво
5. Виробнича перевірка результатів НДР	– програма виробничої перевірки; – акт виробничої перевірки та звіт	Розгляд на кафедрі та раді факультету – рекомендація до виробничої перевірки
6. Написання дисертаційних робіт, впровадження результатів НДР у виробництво	– дисертаційна робота; – акт впровадження результатів НДР	Розгляд на розширеному засіданні кафедри — рекомендація до захисту на спеціалізованій раді
7. Підготовка узагальнювальних видань (книг, підручників, посібників) у видавництвах, визначених Міністерством освіти та науки	Акт експертизи з ВНЗ, незалежне закрите рецензування та розгляд на редакційній раді видавництва	Планується та здійснюється Міністерством освіти та науки

Література

1. **Дуденко В. П.** Системний підхід до науки у вищих навчальних закладах / В. П. Дуденко, В. К. Садовніков // Пропозиція. – 2009. – № 12. – С. 29–31.
2. **Дуденко В. П.** Інновації та псевдоінновації в аграрній освіті / В. П. Дуденко, М. М. Маренич // Наука і методика. – 2009. – № 18. – С. 179–183.
3. **Дуденко В. П.** Аграрна наука у ВНЗ : як її оцінити та підвищити ефективність? / В. П. Дуденко // Інформаційний вісник «Освіта аграрна». — 2010. – № 6. – С. 7.
4. **Дуденко В. П.** Систему аграрної освіти і науки час реформувати, а не... / В. П. Дуденко // Агробізнес : Україна. – 2010. – №5. – С. 18–19.
5. **Дуденко В. П.** Як поліпшити наукову роботу у вищих навчальних закладах / В. П. Дуденко // Пропозиція. Агрокомпас. – 2010. – №7. – С. 30–31.
6. **Дуденко В. П.** Л. Г. Добрунов: віхи біографії / В. П. Дуденко // Вісник Полтавської державної аграрної академії. – 2008. – № 2. – С. 231–232.
7. **Михайлов Ю. А.** Про біотехнологію і не тільки... / Ю. А. Михайлов // Пропозиція. – 2009. – № 7. – С. 24–27.
8. **Павловский Е. Н.** Николай Александрович Холодковский как ученый и поэт / Е. Н. Павловский // Человек и природа : популярный естественно-научный журнал. – 1923. – № 1. – С. 12–38.

Резюме

• *Прикладні наукові дослідження у ВНЗ, зокрема аграрного спрямування, мають здійснюватися відповідно до загальної системи планування роботи, контролю виконання програм, звітності та практичної реалізації результатів. Наукові публікації та виступи на конференціях мають бути елементами апробації результатів експериментів, викладених у звіті, а матеріали до публікацій у фахових виданнях мають розглядати експертні комісії факультетів і визначати їхню відповідність звіту з наукової роботи. Автор статті подає рекомендації щодо першочергових заходів із оздоровлення науки у вищих навчальних закладах, реалізації яких не потребує матеріальних витрат.*

• Прикладные научные исследования в высших учебных заведениях, в том числе аграрного направления, должны осуществляться согласно общепринятой системе планирования работы, контроля за выполнением программ, отчетности и практической реализации результатов. При этом научные публикации и выступления на конференциях должны быть элементами апробации результатов, изложенных в отчете, а материалы для публикаций в профильных изданиях должны рассматриваться экспертными комиссиями факультетов на предмет соответствия их отчетам. Автор статьи излагает рекомендации относительно первоочередных мер по оздоровлению науки в высших учебных заведениях, реализация которых не требует расхода средств.

• *Applied science in higher educational establishments, in particular agrarian aspiration, must come true in accordance with the generally accepted system in relation to planning of work, control after implementation of the program, accounting and practical realization of results. Thus scientific publications and performances on conferences must be the elements of approbation of results of experiments, the stated in a report, and materials to the publications in professional editions must be examined on the expert commissions of faculties for the purpose accordance of the stated of data of report from the advanced study. In agrarian vniis, unfortunately these(it would seem clear positions) often are not executed. The author of the article shortly lays out recommendations in relation to near-term measures from making healthy sciences in higher educational establishments, realization of that does not need expenses.*



Роман ВЕРНИДУБ

Ключові слова: освіта, філософія освіти, зміст навчання, науково-дослідницька робота.

Традиційно структура змісту педагогічної освіти складалася з трьох блоків – загальнотеоретичного, спеціально-професійного й спеціально-предметного.

Практика засвідчує їхню недостатню збалансованість, невідповідність основним завданням, які ставляться перед учителем.

УДК 378.011.3.001.5 : 37.011.3-051

НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У СТРУКТУРІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ

© Вернидуб Р., 2012



90-х роках минулого століття в Україні відбулися певні зрушення: створені науково-дослідні інститути педагогіки і психології професійної освіти, вищої школи; започатковані періодичні видання, присвячені проблемам організації навчально-виховного процесу у вищій освіті; з'явилися ґрунтовні дослідження з педагогіки вищої школи. Майже до середини минулого століття вважалося, що людина після досягнення зрілості (20 років) перебуває у стані «психічної закам'янілості» й нездатності до навчання, а тому психологія і педагогіка розвивалися в основному як науки, що стосуються дітей. Період навчання у вищій школі охоплює пізню юність і ранню зрілість (17-23 роки). Якщо у навчанні та вихованні студентів молодших курсів можна певною мірою застосовувати шкільну психологію і педагогіку, то на старших курсах потрібні інші підходи, необхідні знання психології дорослої людини, андрагогіки. Саме тому педагогічне навчання доречне та ефективне, коли освітній процес на всіх рівнях формується відповідно до певних закономірностей і принципів. Сучасна теорія і практика освіти педагогічних працівників базується на системі мето-

дологічних, загальнопедагогічних, андрагогічних, дидактичних і психологічних принципів залежно від напрямів, мети і завдань.

Ураховуючи наукові дослідження, можна виокремити групу принципів психолого-педагогічної підготовки вчителів як певну систему основних вимог до процесу навчання, які забезпечують його ефективність. Такими можна вважати принципи гуманізації, демократизації, варіативності, раціонального поєднання колективної, групової та індивідуальної роботи, гнучкості і динамічності, пріоритету самостійності й активності в навчанні, діалогізації та суб'єкт-суб'єктної організації навчання, використання досвіду проблемно-ситуативної організації навчання, розвитку творчого потенціалу, взаємозв'язку і взаємодії, модульності, випереджувального професійного навчання, подолання стереотипів діяльності і мислення, взаємного збагачення [9, 13].

Сформульовані у працях багатьох учених сучасні підходи до визначення змісту освіти визначають нове структурування змісту педагогічної освіти, яке усуває наявні недоліки. *Зміст педагогічної освіти* нині розглядається як:

— система узагальнених фундаментальних загальнонаукових, спеціальних, психолого-педагогічних і методичних знань;

— система узагальнених, спеціальних, психолого-педагогічних, методичних, дослідницьких умінь та способів діяльності;

— досвід творчої практичної професійної діяльності;

— досвід емоційно-вольового ставлення, інтелектуального й педагогічного спілкування з учнями, батьками, колегами.

Зміст освіти формується на основі таких принципів:

— принцип функціональності змісту освіти означає, що педагогічна система не може ефективно функціонувати та готувати висококваліфікованих спеціалістів, якщо не містить усіх суттєвих компонентів;

— принцип диференціації, пов'язаний із підвищенням значення окремих дисциплін. Він може реалізовуватись через пере-

творення їх на самостійні навчальні курси;

— принцип інтеграції змісту освіти, пов'язаний із педагогічно доцільним зменшенням кількості дисциплін у конкретно-му курсі. Інтеграція здійснюється на основі обґрунтування і доведення змістової, структурної, функціональної, предметної та освітньої спільності навчальних курсів;

— принцип прийнятності, який полягає у систематичності, послідовності, узгодженні, взаємозв'язку та взаємодії викладання циклів дисциплін, окремих навчальних предметів і курсів.

Відповідно до цих принципів, сучасна структура змісту педагогічної освіти має складатися з більшої кількості основних блоків підготовки спеціалістів-педагогів: освітнього, спеціального, психолого-педагогічного, культурологічного, науково-педагогічного, практично-педагогічного. Доречі, й саму проблему інтеграції освіти і науки в педагогічному університеті В. Прошкін пропонує розглядати як проблему інтеграції двох видів діяльності: науково-дослідної і навчальної [8].

Така інтеграція – складний системний процес, спрямований на організацію навчального процесу через дослідницьку діяльність, уміння застосовувати знання з різних галузей у розв'язанні конкретного науково-дослідного завдання, коли навчальний процес ґрунтується на проведенні спільних наукових досліджень викладачів, студентів й аспірантів. Це потребує формування здатності студентів до самостійних творчих досліджень, а також сприяє розвитку їхнього бажання активно виявляти себе у науковій творчості. Під інтеграцією науково-дослідної й навчальної роботи майбутніх учителів В. Прошкін розуміє систему дій, що ґрунтується на єдності мети й завдань професійної підготовки через залучення студентів до дослідницької діяльності, яка має методологічне, методичне й програмне забезпечення і передбачає взаємодію всіх структурних складників науки й освіти, які містяться у загальній функціональній системі професійної підготовки педагогів [8].

З огляду на це, під інтеграцією науково-дослідної і навчальної роботи необхідно розуміти: на рівні дії – визначення умов переходу дії в статус взаємодії, обумовленої педагогічним спрямуванням такого об'єднання; на рівні «вивчення» – виявлення теоретико-методичних підстав інтеграції у процесі підготовки майбутніх учителів; на рівні «ведення справ» – розробку продуктивних механізмів практичної реалізації інтеграції.

Зростання темпів наукового прогресу, обсягів інформації, швидка зміна економічного, політичного, культурного середовища будь-якої освітньої системи спонукають не лише до надання студентам знань, а й до формування у майбутніх педагогів низки компетенцій, логіки наукового мислення та дослідницьких умінь і навичок.

Незважаючи на те, що у філософській, соціологічній та психолого-педагогічній літературі термін «дослідницькі вміння й навички» зустрічається досить часто й багато авторів підкреслюють величезне значення формування їх у студентів, чіткого наукового визначення цього поняття немає. Наприклад, В. Андреев зазначає: «Дослідницькі вміння це уміння застосувати прийом відповідного методу пізнання в умовах розв'язання навчальної проблеми, у процесі виконання навчально-дослідницького завдання» [10, 107].

Аналізуючи дослідницькі вміння, Н. Недодатко стверджує: «Дослідницьке уміння – це складне психічне утворення (синтез дій інтелектуальних, практичних, самоорганізації та самоконтролю, засвоєних і закріплених у способах діяльності), яке знаходиться в основі готовності особистості до пізнавального пошуку і виникає в результаті управління навчально-дослідницькою діяльністю учнів» [7, 6–7]. Але існують й інші кути зору: «Дослідницькі вміння – це, з одного боку, властивість особистості, яка характеризує її здатність до пошуково-перетворювальної діяльності в освітньому процесі, а з іншого, – її здатність здобувати нові знання, уміння і навички, які сприяють її професійному розвитку і саморозвитку» [1, 8–9].

Уточнення компонентів дослідницьких умінь потребувало ретельного аналізу праць згаданих авторів. Зокрема, Н. Яковлева у своєму дослідженні пропонує таку систему дослідницьких умінь: уміння вести спостереження й аналізувати явища (факти) і на цій основі створювати й розв'язувати професійні завдання; уміння висувати гіпотезу; уміння розробляти й проводити експеримент; уміння обробляти й узагальнювати результати експерименту; уміння узагальнювати матеріали у вигляді звіту – реферату, доповіді; уміння працювати з першоджерелами; уміння використовувати досягнення суміжних наук.

У дослідженні Н. Недодатко можна побачити іншу структуру дослідницьких умінь, яка містить інтелектуальний компонент (знання, розумові операції аналізу й синтезу, порівняння, узагальнення і систематизації, абстрагування, моделювання, опису об'єктів, що вивчаються, індуктивного висновку й встановлення причинно-наслідкових зв'язків, постановки проблеми й висунення гіпотези, її розв'язання, пошуку й використання аналогії, дедуктивного висновку й доказу); практичний компонент (використання навчальної, довідкової та додаткової літератури, добору прикладів і матеріалів для експерименту, оформлення результатів дослідження у вигляді графіків, таблиць, діаграм та ін.); самоорганізацію і самоконтроль (планування проведення роботи, раціональне використання часу й засобів діяльності, регулювання і перебудова своїх дій, самоперевірка отриманих результатів, самооцінка) [7, 7].

С. Балашова у своєму дослідженні також наводить структуру дослідницьких умінь: інформаційні вміння (уміння здійснювати інформаційний пошук, уміння працювати з першоджерелами, вміння працювати з технічними джерелами інформації), аналітико-синтетичні уміння (уміння аналізувати, синтезувати інформацію, уміння виокремлювати головне, суттєве, уміння описувати явища (процеси), вміння систематизувати і класифікувати інформацію); креативні уміння (вміння генерувати

ідеї, висувати гіпотезу дослідження, здатність до фантазії, уяви, уміння переносити знання й уміння у нові проблемні ситуації, уміння виділяти суперечності, здатність до подолання інерції мислення); прогностичні уміння (уміння передбачати наслідки, здатність до екстраполяції) [1, 8–9].

Безумовно, основою підготовки педагогів у вищій школі мають бути індивідуальна і дослідницько-орієнтована парадигми. Результатами професійного саморозвитку має стати готовність студента до педагогічної діяльності, яка містить такі компоненти: мотиваційний (забезпечує спрямованість на особистісно-професійні зміни, і передусім, на формування педагогічної спрямованості); змістовий (передбачає розробку системи особисто набутих знань щодо механізмів професійно-педагогічної діяльності й саморозвитку: майбутній педагог має засвоїти систему понять, концепцій, які розкривають сутність особистісно зорієнтованих технологій, особистісно професійної рефлексії, отже результатом його педагогічної підготовки мають бути персоналізовані педагогічні знання, вміння і навички); операційний (система способів здійснення педагогічної, науково-дослідницької діяльності та самовдосконалення); інтегративний (передбачає формування вміння проектувати програму самовдосконалення); аксіологічний (вміння формувати загальнолюдські цінності); світоглядний (вміння створювати власну педагогічну концепцію). Методологічну основу такої концепції з деякими варіаціями зазвичай складають: теорія пізнання, діалектичний принцип взаємозв'язку та взаємозумовленості закономірностей і явищ соціальної дійсності, необхідність об'єктивного вивчення їхнього розвитку і зв'язку з конкретно-історичними умовами на основі єдності логічного та історичного, загального та особливого; загальнофілософські ідеї гуманістичного розуміння людини як абсолютної цінності і самоцілі суспільного прогресу.

Одним із вагомих і важливих підходів у формуванні майбутніх учителів, на думку

науковців, постає організація вивчення і впровадження досягнень педагогічної науки й передового педагогічного досвіду. У цьому контексті принципово важливе значення має чітке розуміння самими педагогами суті передового педагогічного досвіду, його особливостей, відмінностей порівняно з новаторством, формами і методами вивчення, поширення і впровадження у масову педагогічну практику, оскільки питання засвоєння передового педагогічного досвіду перебуває в центрі уваги науково-методичної роботи з викладачами всіх закладів освіти.

На важливості використання наукового педагогічного досвіду наголошує й І. Зяюн: «Стратегія розвитку професійно-педагогічної якості в системі підвищення кваліфікації може бути варіативною. Передусім – це передання досвіду, нагромадженого у професійному співтоваристві, педагогічної культури, передусім, у досвід суб'єктивний. На цьому шляху відбувається розгортання індивідуальної структури професійно-педагогічної якості. Набуває важливості проблема: що ж доцільно проєктувати для опановування конкретним суб'єктом із того, що нагромаджено колегами, особливо еталонними носіями» [4, 14]. Отже, більшість дослідників сходяться на тому, що зміст професійно-педагогічної підготовки в педагогічному університеті має бути інтегрованим, урахувати послідовність формування знань, умінь та навичок у межах ступеневої освіти, не дублювати один і той же навчальний матеріал.

Варто пам'ятати, що основні напрями освітнього та науково-дослідницького пошуку в умовах вищого педагогічного закладу обумовлені необхідністю постійної корекції навчальних планів та освітньо-професійних програм, забезпечення їх відповідності державним вимогам і стандартам, розробки наскрізних планів та нетрадиційних навчальних програм, їх навчально-методичного забезпечення, збагачення змісту професійно-педагогічної підготовки системою інноваційних понять і теорій, які послідовно вивчаються та апробуються на практиці в умовах комплексу.

Зміна ідей та пріоритетів сучасної освіти з традиційних на інноваційні, з когнітивного плану на розвиток творчих можливостей особистості зумовила зміну сучасної професійно-педагогічної підготовки, зокрема її змісту, підвищила значення науки в навчальних планах для майбутніх педагогів. Створення навчальних планів та програм, використання сучасних комп'ютерних технологій навчання, підручників, навчальних посібників, різних методичних матеріалів є необхідним напрямом у системі інноваційної підготовки майбутнього вчителя. У цьому контексті Т. Гришина підкреслює, що інтеграція дослідницько-наукових та освітніх процесів має здійснюватися за підтримки своєчасного методичного супроводу, який би розкривав особливості традиційних параметрів діяльності працівників і досліджував сприйняття нового як цінних здобутків вчительства, що можуть бути зіставлені з професійним досвідом та схвалені, прийняті ним [2, 43–44]. Розвиваючи думку Т. Гришиної, В. Бордовський розглядає науковий супровід освітньо-інноваційного процесу як використання методів та організаційно-методичних прийомів для переходу від традиційної до інноваційної системи підготовки педагогічних кадрів [11, 249].

У науково-педагогічній літературі викремлено *такі складові елементи наукового дослідження*, які посідають відповідне місце у більшості навчальних курсів для майбутніх педагогів: обґрунтування предмета дослідження, визначення мети й завдань дослідження, висування гіпотези, розробка й проведення експерименту, опрацювання матеріалів дослідження. З огляду на той факт, що в навчальних вміннях синтезуються не тільки професійні знання, а й теоретичні знання зі спеціальних і загальноосвітніх дисциплін, доцільним буде включення до переліку дослідницьких умінь вміння використовувати досягнення суміжних наук.

Процес підготовки вчителя, як кожна органічна система, підпорядкований дії прин-

ципів системності і цілісності, які пояснюють функціонування цього процесу і, водночас, є методологічною передумовою для його проектування і подальшого вдосконалення. Як цілісна система, професійно-педагогічна підготовка містить базову та спеціальну підготовку. Базова підготовка – це стандартний мінімум у змісті підготовки вчителя: це знання, які сприяють розвитку професійного мислення майбутнього викладача та його самоосвіти, бо кожен учитель повинен відповідати загальнопрофесійним вимогам, володіти сукупністю загальнолюдських цінностей, педагогічними знаннями та вміннями, знаннями в галузі психології, методик викладання шкільних дисциплін тощо.

Не менш важливою є спеціальна підготовка, зорієнтована на профіль учителя-предметника. Ця підготовка є варіативною, у ній найчіткіше виявляється принцип професійно-педагогічної спрямованості. Кожен компонент цієї системи виконує специфічні завдання, розв'язання яких забезпечує досягнення загальної мети – формування всебічно розвиненої в професійному плані особистості вчителя.

Особливе місце серед навчальних дисциплін у підготовці вчителя будь-якої спеціалізації посідають дисципліни соціально-гуманітарного циклу, які містять невикористані можливості забезпечення професійно-педагогічної спрямованості процесу навчання. Посиленню професійно-педагогічної спрямованості викладання зазначених дисциплін сприятиме відповідність цілей, методів і форм організації процесу навчання; орієнтування студентів у процесі викладання гуманітарних дисциплін на опанування загальнопедагогічних знань; узгодження понять, які паралельно вивчаються у курсах педагогічного циклу, спеціальних і загальнокультурних дисциплінах.

Саме змістом навчання визначається якість підготовки спеціаліста, оскільки у ньому, передусім, відбиваються науково-технічні досягнення, тенденції розвитку сучасного виробництва, вимоги до рівня під-

готовки дипломованого спеціаліста з боку суспільства і самої системи освіти.

Оптимізація системи підготовки вчителя полягає у максимальному наближенні змісту навчання в педагогічному ВНЗ до змісту майбутньої професійної діяльності його випускника у школі. Конкретизація знань, вмій і навичок, які необхідні студентам у різноманітних сферах майбутньої професійної діяльності, здійснюється формуванням змісту навчального матеріалу.

Урахування професійно-педагогічної спрямованості на рівні навчального матеріалу надає можливість враховувати і змістовий, і процесуальний складники у навчанні гуманітарним дисциплінам студентів педагогічного ВНЗ, яке відображає спектр підготовленості спеціаліста: інтелектуальну, професійну, загальнокультурну, спеціальну, креативну.

Тому починати підготовку вчителя доцільно з опанування загальнопедагогічних знань, методів розв'язання творчих завдань, зокрема на основі інтелектуальних ігор з використанням логіки, історії, літератури, ліричних та художніх творів. Майбутні вчителі мають знати загальні методи розв'язання творчих завдань з елементами аналізу, синтезу, узагальнень і систематизації, пов'язаних із тісним поєднанням різних предметів, вивчення матеріалу з урахуванням міжпредметних зв'язків. Майбутні вчителі мають володіти загально-педагогічними вміннями, до яких належать інтелектуальні, професійні й загальнокультурні.

Інтелектуальна підготовленість учителя визначається, передусім, обсягом понять, якими вчитель вільно оперує. Учителю необхідно вміти робити аналіз, синтез, порівняння, виокремлювати загальне, особливе та одиничне. Професійний компонент передбачає готовність до педагогічного проектування організації навчально-виховного процесу, володіння загально-педагогічними вміннями: гностичними, конструктивними, організаційними, інноваційними.

В. Євтушевський і Л. Шаповалова, аналізуючи проблему становлення і розвитку

досліджень та інновацій у вищій педагогічній школі, зазначають, що інноваційний процес у ВНЗ – це, насамперед, послідовне здійснення наукових досліджень, продаж розробок, навчання студентів на основі нових технологій та використання сучасних технічних засобів. Внаслідок наукових досліджень у ВНЗ відбувається становлення ринку новинок. Його об'єктом стають продукти інтелектуальної власності професорсько-викладацького складу [3, 64].

Наукова робота в педагогічних комплексах має на меті розв'язувати найактуальніші проблеми сучасної психолого-педагогічної науки та підвищувати їх науковий потенціал. Означене потребує, на думку В. Кременя, «більше інтегрованих навчальних закладів, до складу яких входять педагогічний університет та педагогічні навчальні заклади інших рівнів акредитації, які утворюватимуть навчально-наукові комплекси. Взагалі в системі вищої освіти треба рухатись у напрямі створення «освітніх пірамід», на чолі яких були б провідні університети в тій чи іншій сфері, а також інші навчальні заклади I-II рівнів акредитації, що працюють в аналогічному напрямі й зосереджені в тому самому регіоні. Інтеграція різних освітніх закладів в університетський комплекс сприяє реалізації в науковій роботі таких можливостей: апробації результатів досліджень; поєднання науки і практики в єдине ціле; підготовки висококваліфікованих фахівців для шкіл, ПТУ, вищих навчальних закладів; навчання в аспірантурі та захист кандидатських дисертацій; виконання досліджень за комплексною науковою проблематикою тощо» [5, 142].

Як зазначає О. Микитюк, західноєвропейський досвід показує, що підвищення значення науково-дослідної роботи в вищій школі має позитивний зворотній вплив на внутрішнє життя вищих навчальних закладів. Дослідницька робота набуває привілейованого статусу, впливаючи на статусну позицію науковця. Успішний науковець західного зразка має право самостійно організовувати дослідницькі групи, де співробіт-

никами з оплатою є найкращі студенти [6], які завдяки цьому залучаються до наукової роботи на професійних засадах.

Отже, науково-дослідна робота є одним із провідних видів діяльності в педагогічному університетському комплексі. Наукові доробки студентів ВНЗ I–II рівнів акредитації свідчать про рівень їхньої теоретичної підготовки і дають можливість університетам як центрам комплексів,

поповнювати студентський склад обдарованою молоддю зі складників університетського комплексу. Науково-дослідна робота має спрямовуватися на розвиток здатності майбутніх педагогів до пошукової, дослідницької діяльності, до творчого розв'язання навчально-виховних завдань в освітніх закладах, а також на застосування інноваційних підходів у навчанні та вихованні.

Література

1. **Балашова С. П.** Формування науково-дослідницьких умінь у студентів педагогічного коледжу в процесі вивчення природознавчих дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04. / С. П. Балашова. – Київ, 2000. – 19 с.
2. **Гришина Т. В.** Освітня технологія як об'єкт методичної роботи / Т. В. Гришина. – Х. : Вид. група «Основа», 2003. – 96 с.
3. **Євтушевський В. А.** Становлення і розвиток інновацій у вищій школі / В. А. Євтушевський, Л. А. Шопалова // Вища освіта України. – 2006. – № 2. – С. 62–66.
4. **Зязюн І. А.** Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І. А. Зязюн // Вісник Житомирського державного університету ім. І. Франка. – 2005. – № 25. – С. 13–18.
5. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати : [монограф.] / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
6. **Микитюк О. М.** Наукова робота в педуніверситетах як чинник педагогічного поступу [Електронний ресурс] / О. М. Микитюк // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – 2009. – № 29. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/Soc_Gum/VKhnpu/Filos/2009_29/3.html.
7. **Недодатко Н. Г.** Формування науково-дослідницьких умінь у старшокласника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. / Н. Г. Недодатко. – Х., 2000. – 18 с.
8. **Прошкін В. В.** Теорія та історія інтеграції науково-дослідної й навчальної роботи в університеті [Електронний ресурс] / В. В. Прошкін // Педагогічна наука : історія, теорія, практика, тенденції розвитку. – 2010. – № 2. – Режим доступу : http://www.intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_vypuski_n2_2010_st_1/.
9. **Швидун В. М.** Форми та зміст підвищення кваліфікації педагогів загальноосвітніх навчальних закладів України в контексті політичних, економічних та соціальних трансформацій / В. М. Швидун // Нива знань. – 2006. – № 1. – С. 12–16.
10. **Андреев В. И.** Эвристическое программирование учебно-исследовательской деятельности : [монограф.] / В. И. Андреев. – М. : Высшая школа, 1981. – 240 с.
11. **Бордовский В. А.** Теория и практика организационно-методического обеспечения инновационного развития высшего педагогического образования : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 / В. А. Бордовский. – Санкт-Петербург, 1999. – 365 с.

Резюме

• Особливості підготовки сучасного вчителя розглядаються у контексті формування науково-дослідницьких компетенцій майбутніх педагогів, логіки наукового мислення і дослідницьких умінь та навичок, здатності передати їх учням; дослідницька діяльність майбутнього педагога розглядається як основа ефективної підготовки вчителя.

• Особенности подготовки современного учителя рассматриваются в контексте формирования у будущих педагогов научно-исследовательских компетенций, логики научного мышления и исследовательских умений и навыков, способности передать их ученикам; исследовательская деятельность будущего педагога рассматривается как основа эффективной подготовки учителя.

• The peculiarities of the modern teacher training are considered in the context of forming in the prospective educator the scientific and investigative competencies, the logical academic thinking, exploratory skills, and the capacity to translate them further to one's pupils. The personal investigative activity of the prospective teacher is thought to be the stem for successful teacher training.



Олеся ЛИНОВИЦЬКА

Ключові слова: людина, освіта, автономія, навчальний процес, виховання, відповідальність.

Відповідальність освіти перед суспільством має структурований характер. Її поділяють учасники освітнього процесу – від держави, яка відповідає за належну, узгоджену з сучасними реаліями і перспективну освітню політику, до учня чи студента, які мають відповідально ставитися до власної освіти як до найважливішої суспільно значущої справи. Значною є частка відповідальності навчальних закладів.

© Линовицька О., 2012



агальна організація навчального процесу, підбір і розстановка викладацьких кадрів, розробка і впровадження новітніх методик, підготовка підручників та навчальних посібників – ось не повний перелік напрямів діяльності навчального закладу. Які ж повноваження мусить мати навчальний заклад – школа і університет – для того, щоб цілковито відповідати перед суспільством за ефективне виконання своїх функцій? Як визначили на Всесвітній конференції з вищої освіти у 2009 році в Парижі, головним фактором розвитку освітніх систем має стати соціальна відповідальність освіти, яка базується на таких принципах [5]:

1. Вища освіта як суспільне благо є відповідальністю усіх зацікавлених сторін, особливо урядів.

2. Зважаючи на складні сучасні і майбутні глобальні виклики, вища освіта має соціальну відповідальність за покращення нашого розуміння багатограних проблем соціального, економічного, наукового і культурного вимірів і нашу здатність відповідати їм. Вона має вести суспільство до створення глобальних знань, які б відповідали таким глобальним викликам, як продовольча безпека, зміна клімату, розподіл водних ресурсів, запровадження відтворювальних джерел енергії, охорона здоров'я та міжкультурний діалог.

3. Заклади вищої освіти через їхні основні функції (дослідження, навчання і по-

слуги громадськості), які здійснюються в контексті інституційної автономії і академічної свободи, мають розширити свою міждисциплінарну спрямованість і сприяти розвитку критичного мислення й активної громадянської позиції.

4. Вища освіта має сприяти освіті соціально відповідальних громадян, які прагнуть до утвердження миру, захисту прав людини і цінностей демократії.

5. Існує потреба в більшій інформації, відкритості і прозорості щодо різних місій і роботи індивідуальних закладів.

6. Автономія – необхідна вимога для здійснення інституційних місій через якість, відповідність, ефективність, прозорість і соціальну відповідальність.

Отже, автономія навчального закладу є запорукою його відповідальності. Коли йдеться про автономію навчального закладу, найчастіше мається на увазі феномен Університету як носія фундаментальних традицій суспільства, науки й освіти, потужної сили суспільного розвитку. Університети є традиційним місцем вільного публічного висловлювання не лише професійних, а й суспільно-політичних поглядів [4, 22].

Університет, де в основу повсякденного життя покладено принципи самоврядності, організаційно-фінансова і політична незалежність від влади, відповідальність за результати діяльності перед суспільством, академічні свободи, – це природний елемент громадянського суспільства, де соціальна адаптація індивіда відбувається в умовах свободи індивідуального вибору й особистої відповідальності за результати навчання. У людини, яка навчалася в автономному університеті, буде, принаймні, мінімальний набір базових навичок, етичних і суспільних норм, необхідних для нормального функціонування громадянського суспільства. Автономний університет сам відповідатиме за якість освіти, перш за все, перед споживачем освітніх послуг, перед суспільством і, нарешті, перед державою [4, 14].

Всі учасники освітнього процесу розуміють, що автономія університетів є засобом забезпечення якості освіти, але цю ідею дуже важко реалізувати. У квітні 2005 р. ві-

сім українських університетів – Національні Львівський, Чернівецький, Харківський, Дніпропетровський, Донецький, «Києво-Могилянська академія», Український католицький університет (Львів), Університет економіки і права «Крок» (Київ) за підтримки міжнародного фонду «Відродження» утворили консорціум для експериментального впровадження основ університетської автономії у вищій освіті України. Суть цієї ініціативи полягає у створенні нової моделі взаємин університету, суспільства і держави, за якої університет виходить за рамки вертикальної ієрархії і стає соціальним інститутом, який самостійно визначає свої завдання, відповідає за результати своєї діяльності перед суспільством і піклується про відповідність своєї місії загальнонаціональним пріоритетам [6]. Отже, автономія університету означає його цілковиту відповідальність перед суспільством за належний рівень освіченості громадян та перед особою, яка вирішила здобути освіту, за якісний результат. Така форма є незвичною для сучасних навчальних закладів України, але втіленою у більшості відомих світових університетів.

Автономія університетів є однією із найстаріших форм самоврядування, яка ще від середньовіччя сприяла перетворенню їх на найвагомий чинник суспільного і наукового прогресу. З XII ст. університети мали чотири важливі привілеї: виняткове право надавати наукові ступені, право навчати в усьому християнському світі, автономію в юрисдикції та право на страйк і сецесію (відокремлення) від міста. Не зважаючи на значну зміну університетів протягом близько восьми століть, їхні самоврядування і автономія в усьому світі залишилися найважливішими атрибутами [2, 104].

Університети, які діяли на українських землях: Львівський, Чернівецький, Харківський, Київський, Одеський тривалий час мали університетську автономію. Відповідно до статуту 1804 р., (укладеного за системою автономії німецьких університетів), Рада професорів обирала ректора, деканів, професорів, видавала докторські дипломи, вирішувала практично всі справи університетського життя. Фінансувалися університети на 77,1 % із державної скарбниці.

Тобто, держава визнавала авторитет вчених і довіряла їм державні кошти для забезпечення розвитку наук і підготовки фахівців [2, 104]. Елементи автономії були втрачені за часів радянської влади. У незалежній Україні про автономію навчальних закладів почали згадувати нещодавно, і тільки у наукових колах.

Слід зазначити, що елементи університетської автономії все ж можна знайти у чинному законодавстві. Проте, в нашій країні норма закону і її виконання надто далекі одне від одного, аби можна було серйозно говорити про те, що наші університети реально мають хоча б базові елементи автономії. Університети залишаються елементами жорстко регламентованої, ієрархічної і централізованої патримоніальної системи, в якій відповідальність за кінцевий освітній результат поділена між багатьма державними інститутами (внаслідок чого за якість освіти не відповідає ніхто), а у влади, як і раніше, є всі можливості втручатись у внутрішнє університетське життя [4, 14]. Отже, самоврядування університетів України є суто декларативним і не має нічого спільного із автономним самоврядуванням європейських університетів. У документах про університети замовчується факт їхнього підпорядкування місцевим органам влади [2, 108].

Докорінна трансформація освіти, пов'язана з розвитком інформаційного суспільства, нові виклики глобалізованого світу зумовили прагнення освітніх кіл всіх країн відшукати на них адекватні відповіді, зміцнити, так би мовити, свій «імунітет» і конкурентоспроможність в умовах швидкоплинної динаміки ринкових змін. Але без автономії як найбільш гнучкої і ефективної форми саморегуляції університетів, без створення атмосфери відвертості і прозорості у їхній діяльності це зробити неможливо. Ось, власне, заради чого і потрібна не декларована, а реальна автономія, яка дасть змогу університету самостійно визначати стратегію і тактику свого функціонування, суспільну місію, комплексно і ефективно реалізовувати їх, а також розширювати спектр освітніх послуг, забезпечувати диверсифікацію джерел їх фінансування, підвищувати якість навчально-виховного про-

цесу, його технічного оснащення, розвивати міжнародну співпрацю та ін. Розширення автономії університетів зовсім по-новому окреслює європейські перспективи України, особливо в контексті Болонського процесу. Як зазначає В. Бакіров, «проблема реальної автономії вищих навчальних закладів України безпосередньо пов'язана з перспективами її результативної участі в Болонському процесі й входженням у спільний європейський науково-освітній простір. Така інтеграція передбачає реформування системи вищої освіти з метою створення науково-педагогічного і наукового потенціалу, необхідного для підготовки фахівців, конкурентоздатних на внутрішньому і зовнішньому ринках, які володіють усім арсеналом сучасних, інформаційно-комунікативних технологій, здатних творчо розв'язувати виробничі та інші проблеми сучасних соціальних практик» [1, 43].

Університети — члени згаданого консорціуму так сформулювали свої основні принципи: автономія — це право університету самостійно ухвалювати рішення щодо внутрішнього управління і фінансування, визначати власну стратегію у сфері науково-дослідної роботи, а також форми і методи навчальної роботи.

Автономія університету означає його щонайповнішу підзвітність і відповідальність перед суспільством, незалежність від політичних партій, громадських і релігійних організацій, розмежування прав, повноважень і відповідальності держави, органів управління вищою освітою і вищого навчального закладу, що зазначено у Великій хартії університетів (Magna Charta Universitatum).

Автономія не може бути втіленою державою у навчальні заклади. Автономія — рівень розвитку самого університету, вона має формуватися у надрах університету та визначати рівень його зрілості, готовності брати на себе відповідальність за освіту. Найгірший сценарій сьогодення — адміністративне впровадження автономії. Якщо врахувати ту обставину, що система управління освітою і надалі залишається централізованою, неважко спрогнозувати ситуацію, коли привабливе гасло, проголошене провідним інсти-

тутою цією системою, буде негайно підхоплено всією адміністративною ієрархією і ми таки отримаємо автономію для університетської адміністрації з ще більшим безправ'ям професорів, викладачів і студентів, отримаємо імітацію і бадьорі звіти про кількість «автономізованих» університетів [6].

Відновлення університетської автономії має бути тривалим процесом, відмінним у різних вищих школах. Насамперед слід змінити ставлення вчених і політиків до поняття університетської автономії. Потрібно готувати кадри вищої школи, ректорів, деканів, завідувачів кафедр і професорів до роботи в умовах автономії, до самостійного ухвалювання рішень, високої моральної відповідальності, принциповості й об'єктивності щодо викладачів і студентів, пріоритету інтересів науки, творцями якої і вони є [2, 105].

Перехід до університетської автономії – це поетапне виведення університетів з підпорядкування Управлінням освіти і науки обласних Адміністрацій; повернення Вченим Радам університетів права остаточно вирішувати питання про присудження вчених ступенів і звань і видавати дипломи із реєстрацією їх у відповідному державному органі (якийсь час це може виконувати Атестаційна Комісія при МОН України); поступове обмеження кола питань навчальної та наукової роботи університетів, які вирішуються сьогодні МОН України, Управліннями науки і освіти та Управліннями вищих навчальних закладів міністерств і відомств.

В сучасних українських реаліях багато університетів (із загальної кількості близько 260) використовують закриту модель управління, засновану на так званій лінійно-функціональній структурі, і лише незначна їх кількість формує і реалізує відкриту модель. Головне завдання сучасної освітньої політики – пошук, опрацювання і здійснення заходів, які сприятимуть демократизації системи освіти. Конкретно цей процес охоплює такі напрями, як демократизація системи управління навчальним закладом; затвердження засадничих принципів його автономії; залучення громадськості до співучасті в управлінні університетами; розширення участі студентів у розв'язуванні акту-

альних проблем їх діяльності; розширення і поглиблення академічної мобільності викладачів і студентів; забезпечення вільного вибору студентами навчальних курсів і спецкурсів; лібералізація навчальних програм і державних стандартів; підвищення творчої активності викладача і студента тощо.

Університетська автономія окреслює взаємозв'язок між урядом, суспільством і ВНЗ. І що більше університет реагує на потреби ринкової економіки, то розмаїтшими стають його зовнішні інтереси. Незалежність вищих навчальних закладів не повинна бути самоціллю, тому пропорції між автономією та формами залежності і підзвітності центральним органам влади можуть бути різними. Не завжди і не в усіх контекстах максимальна автономія ВНЗ має однаково позитивні наслідки. Але, водночас, більша автономія забезпечить їм більшу гнучкість і здатність визначати напрями своєї діяльності.

Про складність процесу автономізації університетів говорить С. Домбровська, підкреслюючи, що сучасні процеси пов'язані зі сприйняттям ролі і статусу університетів у радянському минулому: «Вища освіта будувалася й реформувалася переважно під завдання державного будівництва й сприймалася як структурний елемент державного устрою. З огляду на це вона потребує якісної перебудови та адаптації до загальноєвропейських стандартів, що неможливо без відповідного сприяння з боку держави й розв'язування низки суттєвих проблем, серед яких: необізнаність суспільства щодо сутності освітньо-кваліфікаційних рівнів; невисокий рівень готовності вітчизняних ВНЗ до жорстокої конкурентної боротьби на ринку освітніх послуг, слабке матеріально-технічне забезпечення навчального процесу» [3, 144].

Одним із кардинальних кроків забезпечення реальної автономії провідних вищих навчальних закладів стало затвердження Кабінетом Міністрів України «Положення про дослідницький університет», проект якого широко обговорювався громадськістю і більшість змістовних пропозицій зацікавлених сторін було враховано. Критеріями діяльності таких університетів у

більшості країн світу є наявність вагомих наукових фундаментальних досліджень і прикладних розробок, зорієнтованих на створення і реалізацію високих технологій та інноваційний сектор в економіці, науці і техніці, наявність масштабної системи підготовки наукових кадрів широкого спектру спеціальностей, високий професійний рівень наукових та науково-педагогічних працівників, високий рівень інформаційної відкритості та інтеграції в міжнародну систему науки і освіти, здатність до формування інтелектуально наповненого інноваційного середовища, прагнення до лідерства у науковій та освітній діяльності на рівні регіону, країни, світу.

Велике значення для реалізації принципів автономії має подальший розвиток у вищих навчальних закладах принципів громадського самоуправління. За роки незалежності Україна набула досвід громадської участі в управлінні вищою освітою.

Головну роль, безумовно, відіграють асоціації вищих навчальних закладів, ради ректорів і директорів ВНЗ, Громадська колегія при МОН та Громадська рада з питань вищої освіти при департаменті вищої освіти як відкриті системи, які активно взаємодіють з освітнім середовищем [3, 143].

Отже, для забезпечення дієвості автономії університету варто наголосити на необхідності широкого залучення самих студентів до управління університетами на основі європейських принципів партнерства, розвитку студентської самоврядності як одного з головних інструментів стратегічної модернізації вищої освіти, підвищення її якості й інтелектуально-культурологічної місії, формування гуманістичної моделі фахівця нового типу, озброєного сучасними знаннями не лише в сфері обраної професії, а й чіткими світоглядними орієнтирами, соціальним мисленням, науковим баченням загальної картини світу.

Література

1. **Бакіров В. С.** Вища школа України: на шляху до європейських стандартів / В. С. Бакіров // Академічеська мобільність – важний фактор образовательной евроинтеграции Украины : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 16–19 нояб. 2010 г. – Х. : Изд-во НУА, 2010. – С. 37–46.
2. **Гнатікевич Я.** Чи будуть в Україні європейська автономія та самоврядування університетів? / Я. Гнатікевич // Університетська автономія : [спец. вип. часопису «Дух і Літера»] / [упоряд. Сергій Квіт ... та ін.; авт. передмови В. С. Брюховецький]. – К. : Дух і Літера, 2008. – С. 96–108.
3. **Домбровська С. М.** Удосконалення механізмів державного управління у сфері реформування освіти як одна із запорок якості навчання / С. М. Домбровська // Держава та регіони – Сер.: Державне управління. – 2010. – № 3. – С. 142–145.
4. **Квіт С. М.** Алгоритм університетського розвитку // Університетська автономія : [спец. вип. часопису «Дух і Літера»] / [упоряд. Сергій Квіт ... та ін.; авт. передмови В. С. Брюховецький]. – К. : Дух і Літера, 2008. – С. 12–30.
5. Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти – 2009: Нова динаміка вищої освіти і науки для соціальної зміни і розвитку (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 лип. 2009 р.) // [Електронний ресурс] – Режим доступу: www.mon.gov.ua
6. **Касьянов Г.** Университетская автономия: составляющая гражданского общества / Г. Касьянов // Зеркало недели. – 2005. – № 31. – 13 авг.

Резюме

• *Функціонування закладів освіти розглядається з огляду на взаємозв'язок їх автономії і відповідальності тих, хто в них працює і навчається; підвищення рівня автономії навчального закладу розглядається як автоматичне підвищення рівня відповідальності перед людиною і суспільством.*

• *Функционирование учебных заведений рассматривается с учетом взаимосвязи их автономии и ответственности тех, кто в них работает и учится; повышение уровня автономии учебного заведения рассматривается как автоматическое повышение уровня ответственности перед человеком и обществом.*

• *The functioning of educational establishments is contemplated in the aspect of correlation of their autonomy and responsibility of those working and studying in them; the enhancement in the level of educational establishment independence is treated as the automatic increase in individual and social responsibility.*



Світлана МАКАРЕНКО

УДК 374 + [159.923.38]

ПОЄДНАННЯ ПОЗНАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З РЕАЛЬНОЮ СУСПІЛЬНОЮ ПРАКТИКОЮ ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ

© Макаренко С., 2012

Ключові слова: обдарованість, навчання, позанавчальна діяльність, виховання.

Позанавчальна діяльність з обдарованими дітьми потребує належної змістової наповненості, зорієнтованості на новизну інформації та різноманітні види пошукової розвивальної, творчої діяльності. Вона по силах тільки висококваліфікованим, небайдужим до свого предмета педагогам.



Формами діяльності з обдарованими дітьми можуть бути групові та індивідуальні заняття, факультативи. Загальний зміст інформації на цих заняттях має доповнюватися науковими відомостями, які обдаровані діти можуть одержати в процесі виконання додаткових завдань завдяки вищому, порівняно з іншими дітьми, темпу обробки інформації.

Невід'ємними компонентами науково-пошукової діяльності дитини є:

Інтерес: спрямованість або зосередженість на певному предметі. Потреба викликає бажання володіти предметом, інтерес – ознайомитися з ним, вивчити його. На початкових етапах дослідницької діяльності виникає ситуативний інтерес і якщо викликати його не складно, то підтримувати й стимулювати подальший інтерес до творчості важко.

Допитливість: прагнення дитини працювати в невідомій ситуації з використанням різноманітних засобів.

Схильність до творчої діяльності, яка виявляється у прагненні до відкриття нових способів реалізації отриманих результатів.

Пізнавальна активність: діяльність, спрямована на пізнання, яка виявляється у дітей в активному прагненні брати участь у різних її видах.

І. Раєвська слушно зазначає, що необхідною умовою збереження характеру наукового пошуку є наявність всіх чотирьох аспектів дослідницької діяльності, хоча в деяких конкретних випадках пріоритети можуть змінюватися [7, 80]. Втрата хоча б одного з цих аспектів перетворює дослідницьку діяльність на окремих, частковий підхід до розвитку обдарованих дітей, який не зможе розкрити всієї глибини і значення наукового пошуку.

Гурткова та індивідуальна науково-пошукова діяльність з обдарованими дітьми має містити: виконання учнем позанавчальних завдань; індивідуальну дослідну і реферативну роботу під керівництвом учителів школи, науковців ВНЗ; заняття у наукових товариствах; відвідування предметного наукового гуртка, факультативних занять; роботу в лабораторіях позашкільних закладів освіти; участь у тематичних масових заходах (вечорах любителів літератури, історії, фізики, хімії та ін.); огляди-конкурси художньої, технічної й інших видів творчості, зустрічі з ученими тощо [2, 277].

Загальна мета розвитку навичок науково-дослідної роботи обдарованих дітей – додаткове поглиблення рівня їхніх знань з профільних дисциплін, реалізація творчих запитів. Напрями цієї роботи та її тематика обираються самостійно, і здійснюється вона через зазначені форми позакласної та позашкільної роботи. Основою такої діяльності (у формі гуртків, секцій, клубів) є диференціація та індивідуалізація соціально-виховного процесу, який передбачає фізичний, психічний, соціальний, духовний, інтелектуальний розвиток вихованців, стимулювання їхньої активності, а також розкриває творчу активність кожного учасника творчої дії [3, 133].

Індивідуальні форми науково-пошукової діяльності з обдарованими дітьми передбачають виконання різноманітних завдань, участь в олімпіадах, конкурсах на кращу науково-дослідну роботу. Вчителі мають послідовно стежити за розвитком інтересів і здібностей учнів, допомагати їм в обранні профілю позашкільних занять. Помітна роль у розвитку інтелектуально обдарованих дітей належить Малій академії наук (МАН) України, її територіальним відділенням.

Н. Кот аналізує головні напрями гурткової та індивідуальної науково-пошукової діяльності з обдарованими дітьми на прикладі Волинської області. Автор зазначає, що робота місцевих наукових товариств регламентується низкою шкільних нормативних документів. Ці товариства мають свою символіку, атрибутику та здійснюють видавничу діяльність. Результативною є участь школярів у секціях МАН, які створено у школах та позашкільних навчальних закладах Волинської області. У школах Волині проводяться різноманітні заходи: олімпіади, конкурси, змагання, турніри, наукові та краєзнавчі конференції, декади й тижні науки, інтелектуальні ігри, засідання клубів, дискусійних студій, фестивалі обдарованих дітей, організація персональних виставок, відзначення і нагородження вчителів, батьків, учнів. Поза школою талановиті діти навчаються в обласних школах обдарованих дітей при Волинському інституті післядипломної педагогічної освіти, їздять на тренувальні збори в містах та районах області, відпочивають у літніх таборах. В області також практикуються різноманітні форми стимулювання цієї діяльності дітей [6, 74].

Респонденти, відповідальні за названі напрями гурткової та індивідуальної науково-пошукової діяльності, зазначили: в управлінні освітою мають відбутися суттєві зміни у ставленні до такого важливого напрямку, як робота з обдарованими дітьми. На їхню думку, необхідно, передусім, забезпечити: фінансування цього напрямку освітньої діяльності; сучасну навчально-

матеріальну базу (лабораторне обладнання, наочність тощо); виділення додаткових годин на гурткову роботу, роботу в секціях МАН, науково-дослідницьку роботу; виділення коштів на транспорт для підвезення дітей; чітку розробку програми роботи з обдарованими дітьми; матеріальну підтримку діяльності обдарованого учня та педагога, який займається з ним; підвищення кваліфікації педагогів; фінансування поїздок учнів на конкурси; створення гідних умов праці вчителів, які працюють з обдарованими дітьми [6, 75].

Готовність до праці передбачає вольові зусилля, бажання виконувати малоцікаві, проте необхідні завдання. Тому у вихованні обдарованих дітей важливим є поєднання позанавчальної діяльності з реальною суспільною практикою.

На нашу думку, забезпечення цього складника позанавчальної роботи з обдарованими дітьми, передусім, має пов'язуватися з розв'язанням низки психологічних проблем, з якими вони стикаються в реальному житті. Дослідники формують такі головні проблеми обдарованих дітей: 1) ворожість до школи. Це пов'язано зазвичай із тим, що навчальна програма нудна і нецікава для обдарованої дитини; 2) ігрові інтереси. Виявлено, що обдарованим дітям подобаються складні ігри і нецікаві ті, якими захоплюються їхні однолітки із середніми здібностями. Унаслідок цього обдарована дитина опиняється в ізоляції; 3) рівень конформності. Обдаровані діти, відкидають стандартні вимоги і не схильні до конформізму, особливо, якщо ці стандарти суперечать їхнім інтересам або здаються безглуздими; 4) занурення у філософські проблеми. Обдаровані діти замислюються над філософськими проблемами більше, ніж звичайні діти; 5) невідповідність між фізичним, інтелектуальним і соціальним розвитком. Обдаровані діти часто бажують спілкуватися і гратися з дітьми старшого віку. Через це їм часом важко стати лідерами, тому що вони поступаються старшим у фізичному розвитку; 6) прагнення до досконалості (перфекці-

онізм). Для обдарованих дітей характерна внутрішня потреба досконалості, яка виявляється доволі рано; 7) відчуття незадоволення. Вони критично ставляться до власних досягнень, часто незадоволені, звідси – відчуття власної неадекватності і низька самооцінка; 8) нереалістичні цілі. Обдаровані діти часто ставлять перед собою завищені цілі і, не маючи можливості досягти їх, дуже переймаються. З іншого боку, прагнення досконалості веде до високих досягнень; 9) надчутливість. Обдарована дитина більш уразлива, вона часто сприймає слова або невербальні сигнали як вияв неприйняття її оточенням. У результаті таку дитину вважають гіперактивною і неуважною, оскільки постійно реагує на різні подразники і стимули; 10) потреба в увазі дорослих. Через природну допитливість і прагнення до пізнання обдаровані діти часто монополізують увагу дорослих, які поруч; 11) нетерпимість. Обдаровані діти часто з недостатньою терпимістю ставляться до дітей з нижчим інтелектуальним рівнем. Вони можуть відштовхувати людей своїми зауваженнями [9, 577].

Обдарованих дітей не можна сприймати просто як обраних, не можна сприймати їх і як звичайних дітей. Вони потребують підтримки і стимулювання батьків та учителів, щоб їхній талент не згасав, але при цьому вони могли б гармонійно розвиватися серед звичайних дітей. Їх не можна й особливо виокремлювати, оскільки вони такі ж діти, як інші, і не можуть обходитися без уваги однолітків.

Основна проблема, що виникає у інтелектуально обдарованих підлітків, – це проблема взаємин з батьками та з однолітками. У підлітковому віці діти позбуваються дитячої залежності і переходять до стосунків, заснованих на взаємній довірі, пошані, рівності. У більшості сімей цей процес болючий і сприймається як зухвала поведінка дитини.

Одним із найбільш специфічних виявів психологічних проблем, які впливають на міжособистісну взаємодію інтелектуально обдарованих підлітків, є відчуття тривоги.

Інтелектуально обдаровані підлітки характеризуються вищим, порівняно зі звичайними дітьми, рівнем тривожності. У психології виокремлюють два види тривоги: мобілізувальну, таку, що дає додатковий імпульс до діяльності, і розслаблювальну, яка знижує ефективність діяльності аж до повного її припинення. Причини схильності відчувати розслаблювальну тривогу дослідники бачать у формуванні у підлітка «вивченої безпорадності», яка, закріпившись, різко знижує ефективність діяльності.

Ще однією проблемою, з якою стикаються інтелектуально обдаровані підлітки у подальшому самостійному житті, є нерівномірність розвитку. Гармонійність у розвитку різних сторін психіки обдарованої людини доволі рідкісна. Нерівномірність, однобічність часто не лише зберігається протягом усього життя обдарованої людини, а й поглиблюється, породжуючи низку психологічних проблем. Поширений вид нерівномірного розвитку (дисинхронії) пов'язаний із відмінністю темпів розвитку інтелектуальних та комунікативних процесів. Відомо, що високий рівень інтелектуального розвитку не лише не гарантує дитині, а згодом і дорослому, вільного спілкування з іншими людьми, але часто поєднується з великими ускладненнями у встановленні контакту та здійсненні комунікації. У цьому і виявляється феномен інтелектуально-соціальної дисинхронії [1].

Психологічне налаштування обдарованої дитини на те, що вона не така, як усі, розвивається ще у шкільному середовищі. Від обдарованих дітей очікують виняткових успіхів у певних галузях. Більшість людей навіть не може змиритися з тим, що інтелектуали можуть бути звичайними індивідами в інших галузях людської діяльності. Такими ж є очікування учителів і в моральній площині поведінки обдарованих дітей [8, 116].

Якщо не пом'якшити таке налаштування, то дитина ще більше відчуватиме свою особливість. З одного боку, це призводить до автономізації майбутнього випускника школи у суспільстві, і результатом цього процесу є його потреба мати власні погляди

та схильності, самостійно вирішувати питання, що стосуються лише його, здатність протистояти тим життєвим ситуаціям, які заважають його самовизначенню [13, 158].

З іншого боку, відособленість може бути результатом психологічного впливу мезосередовища, коли інші люди не відчують особливості обдарованої дитини, не хочуть розуміти її специфічної діяльності, поведінки, мислення. Це, своєю чергою, призводить до самовідмежування дитини від широкого кола людей чи окремих груп. Це, поза сумнівом, засвідчує певне порушення у соціальному просторі.

Педагоги, психологи, батьки мають пам'ятати, що інтелект обдарованих дітей мусить допомогти у вдосконаленні нашого суспільства. Саме тому обдарованих дітей, особливо з підліткового віку, необхідно готувати до складних життєвих ситуацій у майбутньому. Отже, зусилля з боку дорослих передусім мають спрямовуватися на формування у них такої риси, як адаптивність.

Адаптивність – інтегративна риса, яка характеризує ступінь психологічної адаптації особистості, тобто це здатність орієнтуватися у різних ситуаціях, пристосовуватися до обставин. Психологічна адаптація відбувається у процесі соціалізації особистості, її індивідуального розвитку, трудового і професійного становлення. Соціальна адаптація – це інтегральний показник готовності особистості до виконання необхідних біосоціальних функцій та соціальних ролей у групі, колективі, суспільстві.

Отже, соціально-психологічна адаптація являє собою:

– процес і результат активного пристосування індивіда до видозміненого середовища за допомогою найрізноманітніших інтеріоризованих соціальних засобів (дії, вчинки, діяльність);

– компонент дієвого ставлення індивіда до світу, провідна функція якого полягає у спробі досягти порівняно стабільних умов та обставин свого буття;

– складник осмислення і розв'язання типових, переважно репродуктивних завдань і проблем соціально усталеними чи ситу-

ативно можливими способами поведінки особистості. Це конкретно виявляється в наявності таких регулятивних феноменів, як оцінювання, розуміння, сприймання дитиною самої себе та будови, вимог і завдань навколишнього середовища [10, 705].

Головними засобами успішної адаптації обдарованих дітей до навколишньої дійсності в позанавчальній роботі мають бути корекційно-розвивальні заняття для розвитку пізнавальних процесів, формування навичок подолання стресових ситуацій, подолання труднощів у процесі спілкування з однокласниками й дорослими.

Одним із завдань у вихованні обдарованих дітей є створення умов для розвитку та становлення особистості в різних соціумах, які органічно поєднують потреби й інтереси і суб'єктів виховання, і суспільства. Саме тому проблема соціалізації обдарованих дітей набуває актуальності [5, 102].

На нашу думку, успішність поєднання позанавчальної діяльності обдарованих дітей із суспільною практикою залежить від реалізації певної системи принципів: індивідуальний вибір дітьми напрямів позанавчальної роботи з урахуванням їхніх реальних здібностей і бажань; узгодження вибору певного напрямку позанавчальної роботи з позицією і можливостями батьків дитини; позитивні почуття (переживання) обдарованої дитини; відмова від покарань чи насилля; створення спеціальних цільових програм; пошук для роботи з обдарованими дітьми неординарних фахівців; обов'язкова індивідуально зорієнтована система позанавчальної роботи із застосуванням різних форм діяльності; послідовність і гармонійність вимог до дітей; постійна позитивна мотивація діяльності обдарованих дітей.

Дослідники визначають чотири стратегії діяльності обдарованих дітей, які можуть застосовуватися в різних комбінаціях, а саме: прискорення (інтенсивні курси за спеціальними програмами); поглиблення (більш глибоке вивчення тем чи дисциплін певних галузей знань); збагачення (вихід за рамки вивчення традиційних тем через

зв'язки з іншими темами, проблемами чи дисциплінами). Це може здійснюватися через участь дітей у дослідницьких проектах, використання спеціальних інтелектуальних тренінгів для розвитку тих чи інших здібностей тощо; проблематизація (стимулювання особистісного розвитку обдарованих дітей з використанням оригінальних пояснень, пошуком нових значень і альтернативних інтерпретацій).

Погоджуємося з висновком М. Шемуди, що стратегії збагачення та проблематизації в сучасних умовах є найбільш перспективними [12]. Вони дають можливість максимально враховувати особливості обдарованих дітей.

Позанавчальна діяльність обдарованих дітей має бути організована так, щоб діти дізнавалися про щось нове, досі їм невідоме, адже саме інтерес є головним стимулом діяльності. Окрім того, слід розробляти варіативні завдання, які не мають чіткого плану виконання та єдиної правильної відповіді, а навпаки – дають змогу дитині знайти найбільш раціональне, на її власну думку, розв'язання.

Творче мислення й творча увага розвиваються в обдарованих дітей також у процесі створення і розв'язання творчих педагогічних ситуацій, тобто таких, що містять певні суперечності. Діти визначають умови, за яких виникла така ситуація, її дійових осіб, основні суперечності між ними, аналізують дії кожного учасника, оцінюють їх, і лише після цього кожен пропонує свій варіант розв'язання проблеми, обґрунтовує його, а потім колективно визначається найбільш прийнятне й оптимальне рішення. У такій роботі дитина розкривається, має можливість самостійно аналізувати ситуацію, знаходити оригінальний підхід до її розв'язання, тобто мислити творчо, нестандартно, креативно [11, 124].

Висновки. Розглянувши головні напрями позанавчальної діяльності з обдарованими дітьми, хочемо наголосити: проблема обдарованості є полідисциплінарною, тому і зміст підготовки до цієї роботи передбачає визначення проблематики педагогічної діяльності. Означена програма може бути ре-

алізована через стратегії проблематизації, а саме: постановку і пошук рішень у полі особистісно значущих питань, наявність особистого досвіду, прагнення до нових інтерпретацій, виклик усталеним поглядам, самостійні відкриття, набуття сенсу та рефлексію [4]. А це потребує активних методів здійснення позанавчальної роботи, серед яких: пояснювально-ілюстративний,

проблемного викладання, евристичний, дослідницький, «мозковий штурм», метод ситуаційних вправ, метод проектів. Поєднання їх забезпечує швидшу адаптацію обдарованих дітей до вимог суспільства, максимальну реалізацію їхніх художніх та математичних здібностей, опанування ігрових технологій, залучення до активної науково-пошукової діяльності.

Література

1. **Бугайова Н. М.** Особливості міжособистісної взаємодії інтелектуально обдарованих дітей [Електронний ресурс] / Н. М. Бугайова. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Tipp/2010_1/bugajova.pdf.
2. **Волкова Н. П.** Педагогіка: Посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н. П. Волкова. – К. : Видавничий центр «Академія», 2001. – 383 с.
3. **Григорова Л. С.** Особливості навчальних програм загальноосвітньої школи для обдарованих дітей / Л. С. Григорова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школі : зб. наук. праць. – 2009. – № 2. – С. 131–134.
4. **Демчук Ю. В.** Особистісно-орієнтований підхід у підготовці вчителів до роботи з обдарованими учнями в умовах післядипломної педагогічної освіти [Електронний ресурс] / Ю. В. Демчук. – Режим доступу: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b29.html>.
5. **Завгородня Н. М.** Система педагогічних умов соціалізації обдарованих учнів / Н. М. Завгородня // Вісник Запорізького національного університету. – 2008. – Педагогічні науки. – № 1. – С. 101–105.
6. **Кот Н. М.** Обдарована дитина у сучасній школі / Н. М. Кот // Педагогічний пошук. – 2010. – № 3. – С. 72–76.
7. **Раєвська І. М.** Теоретичні засади формування дослідницької діяльності особистості / І. М. Раєвська // Педагогічний альманах. – 2008. – Вип. 3. – С. 77–82.
8. **Сампара О.** Формування креативного мислення учнів у процесі вивчення географії / О. Сампара // Історія української географії. – 2008. – Вип. 15. Географічна освіта і просвіта. – С. 116–117.
9. **Сокол І. А.** Особливості роботи з обдарованими дітьми в системі психологічної служби школи / І. А. Сокол, А. В. Сокол // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 9. – С. 571–581.
10. **Терещенко Л. Г.** Психологічні рекомендації вчителям і батькам щодо сприяння адаптивності розумово обдарованих підлітків / Л. Г. Терещенко // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 704–712.
11. **Тракоша Ю. Ю.** Роль педагога в процесі формування творчої особистості в сучасних умовах / Ю. Ю. Тракоша // Наукова скарбниця освіти Донеччини. – 2010. – № 1 (6). – С. 122–126.
12. **Шемуда М. Г.** Професійна підготовка вчителя до роботи з обдарованими дітьми [Електронний ресурс] / М. Г. Шемуда. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/ppmb/texts/2009-04/09smnwgpr.pdf.
13. **Мудрик А. В.** Общение в процессе воспитания / А. В. Мудрик. – М. : Пед. общество России, 2001. – 320 с.

Резюме

• *Позанавчальна діяльність у роботі з обдарованими дітьми розглядається у єдності з реальною суспільною практикою їх виховання. Підкреслюється, що позашкільна робота має ґрунтуватися на диференціації та індивідуалізації соціально-виховного процесу, який передбачає всебічний розвиток обдарованості вихованців.*

• *Внеучебная деятельность в работе с одаренными детьми рассматривается в единстве с реальной общественной практикой их воспитания. Подчеркивается, что внешкольная работа должна строиться на дифференциации и индивидуализации социально-воспитательного процесса, который предусматривает всестороннее развитие одаренности воспитанников.*

• *Extra-curricular activities in the field of gifted children education are esteemed in their unity with the real social practice of upbringing. It is pointed out that extra-school work has to rely on the principles of differentiation and individualization of social upbringing process, which implies the comprehensive development of the talented pupils.*



Інна ПРУДЧЕНКО

Ключові слова: зміст знання для викладання, зміст знання предмета, педагогічний зміст знання, навчальне знання, пропозиційні знання, знання (конкретних) ситуацій, стратегічні знання.

Проблемне поле освітніх видозмін, невідворотність яких нині доведена, актуалізує потребу у реформуванні педагогічної освіти, яка в усьому світі визнана не тільки пріоритетною, а й випереджувальною за рівнем інноваційності, динамізму трансформаційного руху.

УДК 141.7:378

ПЕДАГОГІЧНА ЕПІСТЕМОЛОГІЯ ЛІ ДЖ. ШУЛЬМАНА: ЕВОЛЮЦІЯ ЗНАНЬ УЧИТЕЛЯ

© Прудченко І., 2012

Моя думка про викладання і педагогічну освіту полягає у баченні професіонала, який здатний не просто діяти, а й усвідомлювати свою дію як конкретну ситуацію і наслідки цієї дії.
Лі Дж. Шулман

Разом із Аристотелем ми заявляємо, що остаточним критерієм розуміння є здатність трансформувати знання у процесі викладання.
Лі Дж. Шулман



Педагогічна освіта дає поштовх до глибоких зрушень в освітній системі загалом, сприяє формуванню принципово нової професійно-педагогічної культури, закладає стрижневі підвалини й визначальні орієнтири розвитку будь-якої освітньої галузі. Саме тому ключові проблеми педагогічної освіти, зазвичай, мають глобальний характер, а розв'язання їх залежить від концентрації зусиль світової науково-педагогічної спільноти.

Долає кордони й інтегрує увагу та науковий пошук багатьох учених зміст освіти. Він перший у будь-якій освітній системі реагує на спроби її реформування й модернізації, відповідає за оптимальне функціону-

вання системи освіти загалом і спонукає її до змін. Будь-яка трансформація освітньої галузі неминуче повинна торкатися змісту освіти. Його стан у реформаційний період є критерієм доречності чи недоречності, істинності чи хибності, щирості чи ілюзорності запропонованих освіти революційних кроків, своєчасного чи запобігливого (а тому недоречного) втручання у розвиток освітньої системи. Усвідомлюючи важливість розв'язання цієї проблеми, її першорядність, учені-педагоги з усього світу скеровують зусилля на розробку теорії змісту освіти, його концептуальну переорієнтацію та наголошують на взаємозалежності змісту освіти та змісту педагогічної освіти, їхній еволюції.

Вагомим внеском у розв'язання проблеми змісту шкільної та педагогічної освіти стали ідеї відомого в Європі ученого, педагога, організатора освітньої справи й громадського діяча Лі Дж. Шульмана. Фундаментальність досліджень ученого, їхня своєчасність, прогресивність і неупередженість дозволили йому посісти одне з почесних місць у плеяді талановитих, відданих освіти і науці мислителів. Педагогічна епістемологія ученого, представлена трьома концепціями (зростання учительського знання, педагогічний зміст знання, база знань учителя), і донині є джерелом плідних ідей, педагогічних відкриттів, безупинної наукової наснаги й педагогічної творчості. Саме тому звернення до творчості Лі Дж. Шульмана є не просто актуальним, а вкрай необхідним, таким, що розширює межі сприйняття проблеми змісту педагогічної освіти, зміщує ракурс її розгляду, долає схоластичні істини й наукові стереотипи, а відтак допомагає іти далі, не зупинятися і розвивати гідну справу великого майстра.

Погляди Лі Дж. Шульмана досліджувалися у контексті розвитку європейської вищої педагогічної освіти. Цінними виявилися дослідження В. Грачової, яка, розглядаючи специфіку педагогічної освіти й проблему професіоналізації учителів, зупиняється на аналізі моделі формування про-

фесійного мислення майбутнього педагога, розробленої колективом науковців під керівництвом Лі Дж. Шульмана [2]; Н. Малкової, яка, обґрунтовуючи теоретико-методологічні аспекти змісту педагогічної підготовки майбутніх учителів у США, аналізує погляди вченого на зміст педагогічної підготовки, його реформування й концептуалізацію [3]; Т. Кошманової, яка зупиняється на визначенні й характеристичності поняття «педагогічно-змістові знання з фахового предмету», введеного Лі Дж. Шульманом до наукового обігу [4].

Звісно, першорядними у переліку опрацьованих джерел з проблеми дослідження стали праці Лі Дж. Шульмана [9; 10], в яких він обґрунтовував результати дослідницької програми з проблеми змісту вчительського знання. До того ж джерелознавча база наукової розвідки представлена роботами зарубіжних учених (Д. Болл, М. Гувер, Д. Фелпс, Д. Куїн, Метью Дж. Келлер та ін.), присвяченими аналізу науково-педагогічного доробку вченого, виявленню перспективних ідей та зрілих припущень у рамках його епістемологічних міркувань.

Мета статті – охарактеризувати основоположні ідеї Лі Дж. Шульмана щодо проблеми еволюції знань учителя. У зв'язку з цим умотивованим є обґрунтування поглядів ученого на проблему змісту знання для викладання й аналіз основних категорій та форм знання учителя.

Жвавий інтерес до проблем педагогічної освіти в Західній Європі наприкінці 80-х – першій половині 90-х рр. XX ст. сприяв реформуванню педагогічної підготовки вчителя, якому передувала поява численних концепцій і підходів, що збагатили й поглибили теоретико-методологічні засади педагогічної освіти, розширили її філософсько-освітні орієнтири. Серед них: концепція базової педагогічної освіти, спрямованої на практичну теоретизацію (Д. Макинтур), концепція вчителя-практика, який рефлексує (П. Херсь), концепція рефлексивної вчительської підготовки (Д. Листон, К. Зейшнер), дослідження професійного розвитку вчителя (Л. Кример-Хейон,

М. Галтон, В. Дойлі, Г. Пондер, М. Фулан, А. Харгріве) та ін. [1, 54–55]. З-поміж інших своєю безсумнівною актуальністю й далекоглядністю вирізнялися епістемологічні концепції Лі Дж. Шульмана.

Упродовж усього творчого життя особливу зацікавленість Шульман виявляв до педагогічного знання, що було, зокрема, пов'язано з його глибокою прихильністю до викладання як професійної діяльності й тогочасною актуальністю проблеми змісту педагогічної освіти загалом. Зауважимо, що особливо гостро в Західній Європі кінця ХХ ст. постала проблема підготовки вчителя до передавання знань. Інформаційний сплеск, що призвів до перенасичення змісту шкільної освіти, а відтак до інформаційного перевантаження школи (учнів і вчителів), потребував детального аналізу й ухвалення кардинальних рішень щодо відбору знань для засвоєння їх учнями. Перед учителями постала проблема: що викладати? Зі свого боку, педагогічна освіта мусила зосередити особливу увагу на підготовці вчителя до роботи в ситуації неспинного «роздування» змісту шкільної освіти, навчити його працювати зі знаннями: опановувати, усвідомлювати, трансформувати й передавати їх. Тому природно, що концепції (зростання знань учителя, база знань учителя, педагогічний зміст знання), розроблені Шульманом, набули неабиякої популярності й зумовили нову хвилю наукових публікацій з проблеми знання вчителя. Одразу до тестів для перевірки рівня підготовки майбутніх учителів почали вводити елементи, покликані перевірити й оцінити педагогічний зміст знання (pedagogical content knowledge (РСК)) учителів; розпочалася розробка проектів для документування такого знання [7; 11].

У своїх дослідженнях проблеми учительського знання Шульман спирався на доробок Дж. Дьюї, який у своєму есе «Дитина і навчальна програма» (The Child and the Curriculum, 1902) акцентував увагу на різниці між логічним розумінням (знання вченого) та психологічним розумінням (знання, необхідні для вчителя). В основу цієї конструкції було покладено поняття

«спеціалізований орган знання», яким володіли лише вчителі. Це професійне знання, яким відрізняється один учитель від іншого (одні можуть знати предмет, але не вміють навчити інших, подати предметне знання у розвитку, а інші – навпаки).

Разом із колегами-однодумцями зі Стенфордського університету Шульман здійснював дослідження проблеми зростання знання у навчанні, профінансоване Фондом Спенсера. Завдяки інтенсивним науковим розвідкам молодих і досвідчених учителів середньої школи, дослідники простежили еволюцію знання з фаху (знання з предмету). Основну гіпотезу дослідження, яка потребувала свого підтвердження або заперечення, було сформульовано у вигляді прислів'я: «Якщо ви хочете щось навчити, почніть цього навчати». Вчений мав певні міркування щодо кращого засвоєння предметних знань завдяки скрупульозному плануванню і навчанню конкретного змісту. Одним із важливих аспектів розвитку знання учителя на початку його професійної діяльності було «зростання знання про те, як навчити», яке Шульман подавав у інтегральній формі змісту знання [7].

Працюючи над дослідницькою програмою «Зростання знання для викладання», учений намагався дати відповідь на низку важливих для педагогічної освіти питань. Що слугує джерелом знань учителя? Що вчитель знає, і коли він починає усвідомлювати ці знання? Як набуваються нові та використовуються старі знання? Як вони разом формують нову базу знань? Ключовим моментом тут є накопичення учителем певного досвіду у змісті, якого він навчає. І знову виникають питання: коли студент педагогічного навчального закладу починає відчувати себе вчителем? Як студент (учитель) трансформує свої знання предмета у форму, доступну для розуміння учнями? Як учитель спирається на досвід знання предмета у процесі викладання? Шукаючи відповідь на ці та інші питання, Шульман однозначно твердить – «зміст знання сам собою є педагогічно марним порівняно зі змістом вільної майстерності» [10, 8].

Досліджуючи проблему змісту знання для викладання, вчений виокремлює **три його категорії**: *зміст знання предмета* (subject matter content knowledge), *педагогічний зміст знання* (pedagogical content knowledge), *навчальне знання* (curricular knowledge) [10, 9].

Перша категорія – *знання* як таке у свідомості вчителя. Критеріями цінності є його кількість, організація і подання. Аналізуючи цю категорію змісту знання, Шульман спирається на відомі способи його подання, обґрунтування яких знаходять у Блума (когнітивна таксономія), Ганьє (різновид навчання), Шваба і Петерса (субстантивна й синтаксична структури знання) [10, 9]. Зрозуміло, що структура змісту знання тих чи інших предметних галузей різниться. Для того, щоб належно продумати зміст знання, необхідно вийти за рамки знання фактів, концепцій певної предметної області. Це потребує розуміння структури предмета, яку свого часу розробляв Джозеф Шваб. Для Шваба структура предмета містить субстантивну і синтаксичну структури. Субстантивна структура характеризується організованими у різний спосіб поняттями і принципами дисципліни. Синтаксична ж структура дисципліни – це безліч способів, за допомогою яких встановлюється істинність чи хибність, дієвість чи недієвість її основоположних побудов. «Коли існують конкурентні претензії з приводу певного явища, синтаксис дисципліни передбачає правила для визначення серед них більш уповноважених. Синтаксис як граматики. Це правила для визначення того, що є узаконеним у дисциплінарній сфері, і того, що «ламає» правила» [10, 9]. З огляду на це, вчитель мусить не тільки давати студентам визначення дисциплінарних істин, а й пояснювати, чому окремі з них вважаються обґрунтованими, чому їх варто знати і як все це співвідноситься з іншими позиціями й міркуваннями (і в межах однієї дисципліни, і поза нею; і у теорії, і на практиці). Отже, вчитель має знати про існування різноманітних способів і альтернативних форм організації дисциплін,

педагогічно мотивувати вибір їх у певній ситуації; він має розуміти, чому одна тема в контексті дисципліни є центральною, а інша визнається менш важливою.

Друга категорія – *педагогічний зміст знання* – виходить за рамки предметного знання і визначає його обсяг для викладання. Науковець трактує його «як спеціальний сплав змісту і педагогіки, який однозначно є сферою діяльності вчителів, особливою формою їхнього професійного розуміння» [5; 8]. У педагогічному змісті знання Шульман вбачає стрижневі теми (ідеї, концепції, положення, моделі) певної дисципліни, найоптимальніші форми подання їх, «найпотужніші аналогії, ілюстрації, приклади, пояснення і демонстрації – тобто, способи подання і формулювання теми, що роблять її зрозумілою та доступною» для сприйняття [10, 9; 9, 8]. Вчитель обов'язково має знати і повсякчас використовувати арсенал альтернативних форм подання, одні з яких народжуються у процесі наукових досліджень, а інші виникають у результаті практичної діяльності.

За Шульманом, педагогічний зміст знання містить розуміння того, що полегшує чи ускладнює засвоєння вихованцями конкретних тем: їхні індивідуальні концепції та упередження у процесі навчання. Якщо ж ці упередження виявляються помилковими, то викладачеві стають у пригоді знання стратегії реорганізації розуміння студентів.

Слід додати, що зарубіжні вчені загалом трактують педагогічні знання як знання про процеси і практики (методи) викладання і навчання, про загальну освітню мету, цінності та цілі. На їхню думку, це форма знання, що акумулює в собі проблеми навчання учнів, класного керівництва, плану організації та реалізації навчального заняття, оцінювання. Педагогічні знання містять: знання методів, що використовуються у роботі з учнями (студентами), знання характеру цільової аудиторії, стратегій оцінювання розуміння вихованцями навчального матеріалу. Вчитель (викладач) із глибокими педагогічними знаннями

розуміє, як конструювати знання і формувати навички, розвивати «звички розуму» і позитивне ставлення до навчання. Отже, педагогічні знання передбачають розуміння вчителем когнітивної, соціальної та еволюційної теорій учіння і застосування їхніх основоположних конструкцій (концепцій, підходів, ідей) в конкретній учнівській (студентській) аудиторії [6].

Навчальне знання – третя категорія змісту знання, – за Шульманом, не менш важлива для засвоєння майбутніми вчителями. В його основу покладено навчальний план, що являє широкий спектр програм, призначених для викладання окремих предметів на певному рівні, різноманітні навчально-методичні матеріали з дисциплін і рекомендації та характеристики, які слугують вказівками й протипоказаннями для педагога у використанні всіляких програмних матеріалів у певній навчальній ситуації. Навчальний план школи і дотичні до нього навчально-методичні матеріали, на які майбутній учитель орієнтуватиметься у виборі методів і засобів викладання у своїй подальшій професійно-педагогічній діяльності, є джерелом змісту знання і навчання у педагогічному закладі освіти та критерієм оцінювання студентських навчальних досягнень. Вивчення їх забезпечить учителя знаннями «навчальних альтернатив для викладання» [10, 10]. Як доповнення до знань альтернативних навчальних матеріалів, важливими для вчителя є ще два аспекти навчального знання. Шульман впевнений, що хороший учитель має бути ознайомлений із навчальними матеріалами дисциплін, які паралельно вивчають його учні. Це *горизонтальне навчальне знання*, яке формує здатність учителя взаємозумовлювати зміст своєї дисципліни чи заняття з тими темами чи питаннями, які одночасно обговорюють його учні під час вивчення інших предметів. *Вертикальним еквівалентом навчального знання* є знайомство з темами (питаннями), які викладалися раніше і які викладатимуться у школі впродовж наступних років у тій же предметній галузі, і матеріалами, які втілюють їх [9; 10, 10].

Шульман переконаний, що концептуальний аналіз знання для вчителя обов'язково має базуватися на класифікації галузей і категорій педагогічного знання, з одного боку, і форм для його подання, з іншого. До важливих галузей знання вчений зараховує індивідуальні відмінності учнів, універсальні методи організації та управління класом, історію та філософію освіти й школи, фінансування й управління школою та ін. Кожна з цих галузей поділяється на категорії і виявляється у формах знання. Він запропонував розрізнити **три форми знання вчителя: пропозиційні знання** (*propositional knowledge*), **знання (конкретних) ситуацій** (*case knowledge*) і **стратегічні знання** (*strategic knowledge*).

Все те, що має засвоїти майбутній учитель у стінах педагогічного навчального закладу й опанувати досвідчений педагог у процесі власної практичної діяльності, зазвичай, подано у формі пропозицій, класифікованих за типами, видами, групами. Шульман веде мову про існування *трьох типів пропозиційних знань* – *принципи, правила та норми*, відповідно до трьох основних джерел знань про викладання: дисциплінарні емпіричні або філософські дослідження, практичний досвід й етичні міркування. Принципи формулюються переважно на основі результатів емпіричних наукових досліджень. Ті максими, що являють нагромаджену практикою мудрість і які ніколи не були підтверджені дослідженнями (вони не піддаються дослідженню, позаяк їх важко виміряти, продемонструвати, типологізувати тощо), але є важливим джерелом практичної діяльності, постають у вигляді правил. Третій вид пропозицій відбиває норми, цінності, ідеологічні чи філософські атрибуції справедливості, рівності тощо, тобто все те, чого і учні, і вчителі мусять дотримуватися й доносити до інших. Вони не є теоретичними чи практичними. Їхній статус нормативний. «Вони є серцем того, що ми розуміємо під учительським знанням» [10, 11]. Вони не обумовлюються науковою позицією чи практичним досвідом учителя, а скерову-

ють його роботу, тому що є «морально чи етично правильними».

Аналізуючи пропозиційні знання, Шульман звертає увагу і на їхні переваги, і на слабкі місця. Економічні у формі, вони вміщують і спрощують «велику кількість складностей». У цьому їхня прерогатива. «Кваліть» пропозиційних знань виявляється, по-перше, у затипологізованості, що ускладнює їхнє сприйняття, а, по-друге, у деконтекстуалізації (вони «оголені до основи, позбавлені деталізації, емоції, атмосфери») [10, 11]. Недоліки пропозиційних знань помітно пом'якшуються знанням (конкретних) ситуацій.

Метод аналізу конкретних ситуацій (case method) нині добре відомий. Він широко використовується й у педагогічній освіті. За твердженням Х. Ленгделла, ініціатора впровадження кейс-методу в юридичній освіті у 1870 році, метод аналізу конкретних ситуацій не обґрунтовується як практичний спосіб викладання; він є особливо цінним для викладання саме теорії. Адже для того, щоб проаналізувати конкретну ситуацію, потрібно її ґрунтовно вивчити й аргументувати, спираючись на солідну науково-теоретичну базу. **Знання (конкретних) ситуацій** – це знання визначених, добре задокументованих і детально описаних подій. Кейси самі собою є повідомленнями про події чи послідовність подій, а знання, які їх представляють, і є знаннями (конкретних) ситуацій. «Подія може бути описаною, кейс має бути поясненим, інтерпретованим, оскарженим, розсіченим і повторно зібраним... Відповідно, немає ніяких реальних кейс-знань без теоретичного розуміння» [10, 11–12].

Відповідно до трьох типів пропозиційних знань – принципів, правил і норм – Шульман пропонує *три види* кейсів: *прототипи*, що ілюструють теоретичні принципи; *прецеденти*, які демонструють реалізацію принципів чи правил на практиці; *притчі* для передавання норм і цінностей. Зрозуміло, що один кейс може бути багатофункціональним, наприклад, одночасно і прототипом, і прецедентом. Найбільш звичними і

важливими для управління роботою вчителя є кейси-прецеденти, що є джерелом конкретних ідей, евристичним алгоритмом для стимулювання нового мислення. Прототипи демонструють на прикладі й ілюструють теоретичні положення, які вважаються потенційно вагомим інструментарієм учителя. Поряд із теоретичним використанням кейс-прототипу і практичним вживанням прецедентів, неocenними є притчі, «значення яких полягає у переданні цінностей і норм, переконань, які уособлюють серце викладання як професії, і як ремесла». Педагогічні (і не тільки!) притчі (міфи, легенди, казки) є такими само важливими для соціалізації вчителя, для виконання ним професійних обов'язків, фахового й особистісного зростання як і теоретико-методологічні конструкції, педагогічний досвід [10, 11–12].

Стратегічні знання подані у Шульмана третьою формою знання учителя. «І пропозиції, і кейси допомагають скинути тягар односторонності, позбутися недоліку, суть якого – налаштувати читача чи користувача на сприйняття єдиного, виняткового правила чи практичного способу сприйняття. Стратегічні знання вступають у гру тоді, коли вчитель стоїть перед конкретною ситуацією або проблемою, чи то теоретичною, чи практичною, чи моральною, де наштовхуються принципи і де просте рішення неможливе. Стратегічні знання виявляються тоді, коли єдині принципи суперечать один одному, або ж коли прецеденти конкретних ситуацій несумісні» [10, 12–13].

Педагогічна практика (та й теорія) багата на суперечливі ситуації. Така її природа. І до цього слід ставитися з розумінням. Стратегічні знання мають бути генеровані для розширення цього розуміння, яке виходить за межі принципу «мудрість практики». Тут потрібно йти далі: побороти обмеження конкретних принципів чи конкретного досвіду в обставинах, коли кожен із альтернативних варіантів виявляється рівною мірою принциповим [10, 13].

Опанування і використання стратегічних знань, за Шульманом, є прерогативою

учителів-професіоналів (учений розрізняє професію і ремесло). «Те, що відрізняє ремесло від професії, є невизначеність правил щодо конкретних ситуацій. Професіонал володіє знаннями не тільки про те, як, – здібність до кваліфікованого виконання професійних обов'язків, – а й про те, що і чому. Вчитель є майстром не лише у технологіях, а й у змісті, обґрунтуванні та поясненні причин дій. Вчитель здатен рефлексувати, що веде до самопізнання, до метакогнітивного усвідомлення того, що відрізняє кресляра від архітектора, бухгалтера від аудитора. Професіонал спроможний не тільки практикуватися і розуміти своє ремесло, а й знаходити сенс і причини професійних рішень і дій» [10, 13].

Отже, перейнявшись болочою проблемою змісту шкільної та педагогічної освіти, здійснивши спробу вирішити питання формування й трансформації педагогічного знання, Лі Дж. Шульман сформулював й обґрунтував думку про знання учителя.

Ключовим моментом епістемологічної концепції змісту вчительського знання вченого стало узгодження дихотомії змісту спеціалізованого предметного знання (знання з фаху) та змісту знань із педагогіки, синтез яких і є педагогічним змістом знання вчителя. Останній не статична, раз і назавжди усталена конструкція. Учителське знання приречене на невпинну еволюцію, а вчитель – на постійну роботу над собою, над удосконаленням свого знання, пошуком слів і образів для передання професійних істин.

Дослідження наукового доробку Лі Дж. Шульмана, здійснене у статті, залишається не вичерпаним. Детального подальшого вивчення й критичного аналізу заслуговують його погляди на педагогічну діяльність, роль учителя у становленні суспільства знань; розроблена концепція педагогічного змісту вчительського знання; дослідження проблеми формування й теоретичного обґрунтування бази знань для вчителя та ін.

Література

1. **Кошманова Т. С.** Развитие педагогической освіти у США (1960–1998 гг.) [монографія] / Т. С. Кошманова. – Л. : Світ, 1999. – 488 с.
2. **Грачева В. Г.** Развитие высшего педагогического образования в западной Европе на современном этапе: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Валерия Геннадьевна Грачева. – Волгоград, 2007. – 186 с.
3. **Малкова Н. В.** Теоретико-методологические аспекты обоснования содержания педагогической подготовки будущих учителей в США : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Наталья Вячеславовна Малкова. – Владимир, 2008. – 192 с.
4. **Ball D. L.** Content knowledge for teaching: what makes it special? [Електронний ресурс] / Ball Deborah Loewenberg, Thames Mark Hoover, Phelps Geoffrey // Journal of Teacher Education. – No. 1. – 2008. – Режим доступу: <http://www.highbeam.com/doc/1G1-188422895.html>.
5. **Matthew J. Koehler.** Pedagogical Content Knowledge (PCK) [Електронний ресурс] / Matthew Koehler // TRACK — Technological Pedagogical and Content Knowledge. Just another Dr Matthew J. Koehler site. – May 13. – 2011. — Режим доступу: [http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge_\(PCK\)](http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge_(PCK)).
6. **Matthew J. Koehler.** Pedagogical Knowledge [Електронний ресурс] / Matthew Koehler // TRACK — Technological Pedagogical and Content Knowledge. Just another Dr Matthew J. Koehler site. – May 13. – 2011. – Режим доступу: [http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge_\(PCK\)](http://www.tpck.org/tpck/index.php?title=Pedagogical_Content_Knowledge_(PCK)).
7. Pedagogical Content Knowledge [Електронний ресурс] / Dr. Lee S. Shulman. Official Site – Режим доступу: <http://www.leeshulman.net/domains-pedagogical-content-knowledge.html>.
8. **Quinn D.** Pedagogical content knowledge – four high school teachers reflect on their teaching [Електронний ресурс] / Delia Quinn // Australian Association for Research in Education (AARE). – Режим доступу: <http://www.aare.edu.au/94pap/quind94402.txt>.
9. **Shulman Lee S.** Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform / Lee S. Shulman // Harvard Educational Review. – Vol. 57. – No. 1. (Feb., 1987). – P. 1–21.
10. **Shulman Lee S.** Those Who Understand : Knowledge Growth in Teaching / Lee S. Shulman // Educational Researcher. – Vol. 15. – No. 2. (Feb., 1986). – P. 4–14.
11. Teacher's In-Depth Content Knowledge [Електронний ресурс] / Integrating New Technologies Into the Methods of Education (InTime). – Режим доступу: <http://www.intime.uni.edu/model/teacher/teac2summary.html>.

Резюме

• Проаналізовано проблему еволюції знань учителя в контексті педагогічної епістемології Лі Дж. Шульмана. Акцентовано увагу на розгляді ученим питання змісту знання для викладання, у зв'язку з чим виокремлено й розглянуто його категорії (зміст знання предмета, педагогічний зміст знання, навчальне знання) й форми (пропозиційні знання, знання (конкретних) ситуацій, стратегічні знання).

• Проанализирована проблема эволюции знаний учителя в контексте педагогической эпистемологии Ли Дж. Шульмана. Акцентировано внимание на рассмотрении ученым вопроса содержания знания для преподавания, в связи с чем выделены и рассмотрены его категории (содержание знания предмета, педагогическое содержание знания, учебное знание) и формы (пропозициональные знания, знания (конкретных) ситуаций, стратегические знания).

• The problem of the evolution of knowledge of teachers in the context of teaching epistemology by Lee J. Shulman is analyzed. Accented attention under consideration question the content of knowledge for teaching, its categories (subject matter content knowledge, pedagogical content knowledge, curricular knowledge) and forms (propositional knowledge, knowledge (specific) situations, strategic knowledge) are provided and addressed.



Олена СЛЮСАРЕНКО

УДК 378 (1-87)

ВІК І ДОСВІД («ВИСЛУГА РОКІВ») УНІВЕРСИТЕТІВ ЯК ЧИННИК ДОСЯГНЕННЯ НИМИ СВІТОВОГО КЛАСУ

© Слюсаренко О., 2012

Ключові слова: вищий навчальний заклад, рейтинг, світовий клас, вік університету.



роаналізуємо вікові (стажеві) особливості університетів світового класу за одним із провідних міжнародних університетських рейтингів – «Шанхайським» [6; 20]. Їхні

вікові характеристики можуть бути орієнтиром для визначення пріоритетів і створення умов сходження вищих навчальних закладів до вершин досконалості. Дослідження, насамперед, актуальне для України, де упродовж років незалежності створено безпрецедентну кількість вищих навчальних закладів, які надають повну вищу освіту – 200 [1; 8; 10; 11; 12]. Дати обґрунтовані відповіді на запитання, чи всі вони мають шанси стати конкурентоспроможними [8–10; 14] і що для цього треба робити з огляду на їхній нетривалий досвід, саме і покликана ця публікація. Результати дослідження важливі також для розроблення науково обґрунтованих засад проектування університетів екстра класу, роль яких у суспільному житті безперервно зростає [2–8; 10; 15–21].

Параметри вищих навчальних закладів (далі – університети, заклади), які визначають ці інституції як топ-університети за відповідними світовими рейтингами [2–7; 13; 14; 18–21], не набуваються зі створенням закладу автоматично. Адже досягнення відповідних характеристик вищої школи екстра класу потребує певного часу. Ситуація нагадує компетентнісне (кваліфікаційне) становлення працівника, яке дає підстави у професійній кар'єрі застосовувати поняття вислуги років, стажу роботи, оскільки з роками професіоналізм особи зростає.

Дані про вікові параметри університетів для порівняльного аналізу бралися безпосередньо із матеріалів рейтингу «Шанхайський» за 2011 р. [21] і, окрім добре відомих університетів Оксфорду (1096 р.) та Кембриджа (1209 р.) [4; 14], додатково не уточнювалися. Із 500

проранжованих закладів доступними виявилися роки заснування 492 (98,4 %). У п'яти випадках, коли зазначалися не роки, а століття (XII та XIX ст.), які становили 1,0 % від ідентифікованих 492 закладів, обирався рік середини відповідного століття (1150 і 1850 рр.). У порівняннях урахувалося, що за згаданим рейтингом детальна інформація щодо рангової позиції наводиться лише для перших 100 місць, для наступних 100 позицій інформація подається для їх груп по 50, і далі – для груп по 100 місць [20].

Передусім, дослідницький інтерес становила можлива наявність взаємозв'язку між віком та ранговою позицією закладу. Розглядалися групи по 100 (+/-1 та -3 для

останньої групи) закладів у послідовності збільшення рангового номеру, а також групи із 30 і 50 перших закладів. Обчислювалися і середні дані для усіх 492 університетів, а також для провідних закладів перших п'яти країн із високорейтинговим університетським потенціалом. Загальна дослідницька гіпотеза полягала у припущенні, що найбільшу ймовірність посісти високе рангове місце мають заклади з багаторічним досвідом.

У таблиці 1 подано вікові характеристики за кожною із п'яти груп університетів відповідно до дискретної послідовності груп по 100 (+/-1) місць із метою погурпового охоплення закладів усього рейтингу, а також наведено вікові дані за рейтингом.

Таблиця 1

Віковий розподіл університетів за ранговими місцями рейтингу «Шанхайський» у 2011 р.

№	Віковий параметр закладів, роки	Групи вищих навчальних закладів за їхніми рейтингами					
		1-101 (101 заклад)	102-200 (99 закладів)	201-300 (100 закладів)	301-400 (99 закладів)	401-500 (93 заклади)	1-500 (492 заклади)
1	2	3	4	5	6	7	8
1	Середній вік за групою	217,3	217,0	194	154	148	186
2	Найменший вік	46	37	7	7	7	7
3	Найбільший вік	915	915	923	787	1049	1049
4	Кількість закладів, яким до 10 років	–	–	1 (1,0 %)	2 (2,0 %)	2 (2,2 %)	5 (1,0 %)
5	Кількість закладів, яким 10–19 років	–	–	–	1 (1,0 %)	1 (1,1 %)	2 (0,4 %)
6	Кількість закладів, яким 20–29 років	–	–	2 (2,0 %)	3 (3,0 %)	7 (7,5 %)	12 (2,4 %)
7	Кількість закладів, яким 30–39 років	–	3 (3,0 %)	3 (3,0 %)	2 (2,0 %)	3 (3,2 %)	11 (2,2 %)
8	Кількість закладів, яким до 50 років	1 (1,0 %)	10 (10,1 %)	21 (21,0 %)	19 (19,2 %)	27 (29,0 %)	78 (15,9 %)
9	Кількість закладів, яким до 100 років	8 (7,9 %)	31 (31,3 %)	32 (32,0 %)	40 (40,4 %)	53 (57,0 %)	164 (33,3 %)
10	Кількість закладів, яким понад 500 років	9 (8,9 %)	16 (16,2 %)	12 (12,0 %)	8 (8,1 %)	8 (8,6 %)	53 (10,8 %)
11	Кількість закладів, яким 100–500 років	84 (83,2 %)	52 (52,5 %)	56 (56,0 %)	51 (51,5 %)	32 (34,4 %)	275 (55,9 %)

З таблиці 1 видно, що для 492 закладів з-поміж 500 найкращих закладів світу за версією рейтингу «Шанхайський», а це приблизно 2,5 % від усіх (близько 20 тис.) університетів світу, віковий розподіл виглядає так.

Середній вік закладу – 186 років, а віковий діапазон становить близько 1000 років: від наймолодшого університету, якому 7 років, до найстарішого – 1049 років. Проте, загалом у рейтингу домінують заклади поважного віку: частка тих, яким 100 і більше років, складає дві третини, відповідно, яким менше 100 років, – одну третину. Частка молодих закладів незначна: менше 10 років – 1,0 % (лише 5 закладів), до 20 років – 1,4 %, до 50 років – 16 %. Отже, новоствореним закладам важко конкурувати із досвідченими університетами щодо входження в групу 500 найкращих у світі. Цей висновок підтверджується віковим розподілом закладів у межах їх груп щодо 1-ї, 2-ї, 3-ї, 4-ї та 5-ї сотень рейтингу – у першій групі концентруються найстаріші заклади.

Справді, з-поміж 101 закладу, які посідають перші сто місць у рейтингу (середній вік 217 років), узагалі немає університетів, молодших за 40 років, лише один має вік до 50 років (46 р.), і тільки 8 % – молодших за 100 років. Натомість 92 % мають вік понад 100 років.

З-поміж 99 закладів другої рейтингової сотні – лише одному менше 40 років – (37 р.), таких, яким до 50 років – 10 %, до 100 років – 31 %.

У третій, четвертій і п'ятій сотнях університетів з'являються відповідно 1, 2 і 2 заклади, яким до 10 років, зростає частка молодих університетів інших вікових категорій. Проте, лише в останній (п'ятій) сотні питома вага закладів, яким понад сто років, зменшується до 43 % (у третій сотні – 68 %, у четвертій – 60 %).

Принципово, що частка закладів, яким понад 500 років, хоча і збільшується із підвищенням університетського рейтингу, проте не є виразною і коливається у межах від 8 до 16 %. Це свідчить про відсутність вирішальних переваг дуже старих універ-

ситетів порівняно з молодшими, але досвідченішими закладами. До речі, і для всіх 492 закладів (56 %), і для університетів перших чотирьох сотень (відповідно 83 %, 53 %, 56 % і 52 %), домінують заклади, яким від 100 до 500 років.

Зазначені висновки підтверджуються розглядом перших 30 і 50 закладів, що демонструє *таблиця 2*.

Легко побачити, що серед перших 30 закладів немає тих, яким менше 50 років, лише один віком до 100 років (92 р.). Заклади, яким понад 100 років, складають 97 %. І лише двом (7 %) закладам – понад 500 років. Середній вік університетів цієї групи – понад 200 років.

У групі перших 50 університетів є один заклад віком до 50 років (46 р.), закладів, яким до 100 років, лише два (4,0 %), а понад 500 років – п'ять (10 %). Тобто, заклади віком від 100 до 500 років беззаперечно домінують – їх 86 %. Середній вік університетів цієї групи – 227 років.

Поміж 30 топ-університетів представлені заклади п'яти країн – Сполучених Штатів Америки (22), Сполученого Королівства (4), Японії (2), Швейцарії (1) і Канади (1). У *таблиці 3* наведено вікові дані перших закладів кожної із зазначених країн.

З таблиці 3 видно, що середній вік зазначених п'яти провідних закладів становить 330 років, наймолодшому серед них – 134 роки, є заклад, якому понад 500 років. Найвищі рейтинги (1-й і 5-й) у найстаріших університетів – Гарвардського університету (375 р.) та Університету Кембриджа (802 р.).

Отже, на підставі здійсненого аналізу можна зробити такі **висновки**.

По-перше, існує тенденція, згідно з якою найвищі рейтингові місця посідають досвідчені вищі навчальні заклади, яким у середньому понад 200 років.

По-друге, серед високорейтингових закладів є відносно молоді (віком до 100 років) і навіть дуже молоді (до 10 років), проте частка їх невелика.

По-третє, заклади, що мають понад 500-річну історію, не домінують у переліку найкращих університетів.

**Віковий розподіл закладів у межах груп перших 30 і 50
та 492 університетів за рейтингом «Шанхайський»**

№	Віковий параметр закладів	Групи вищих навчальних закладів за їхніми рейтингами		
		1-30 (30 закладів)	1-50 (50 закладів)	1-500 (492 заклади)
1	2	3	4	5
1.	Середній вік за групою, роки	217	227	186
2	Найменший вік, роки	92	46	7
3	Найбільший вік, роки	915	915	1049
4	Частка закладів, яким до 10 років, %	–	–	1,0 % (5 закладів)
5	Частка закладів, яким 10–19 років, %	–	–	0,4 % (2 заклади)
6	Частка закладів, яким 20–29 років, %	–	–	2,4 % (12 закладів)
7	Частка закладів, яким 30–39 років, %	–	–	2,2 % (11 закладів)
8	Частка закладів, яким до 50 років, %	–	2,0 % (1 заклад)	15,9 % (78 закладів)
9	Частка закладів, яким до 100 років, %	3,3 % (1 заклад)	4,0 % (2 заклади)	33,3 % (164 заклади)
10	Частка закладів, яким понад 500 років, %	6,7 % (2 заклади)	10,0 % (5 закладів)	10,8 % (53 заклади)
11	Частка закладів, яким 100–500 років, %	90,0 % (27 закладів)	86,0 % (43 заклади)	55,9 % (275 закладів)

Таблиця 3

**Вікові характеристики перших університетів п'яти країн, заклади яких представлені
в групі 30 найкращих, з-поміж 492 закладів за рейтингом «Шанхайський»**

№	Країна, заклади якої серед 30 перших	Перший заклад країни	Рейтинг закладу	Вік закладу, роки
1	2	3	4	5
1	США	Гарвардський університет	1	375
2	Велика Британія	Університет Кембриджа	5	802
3	Японія	Університет Токіо	21	134
4	Швейцарія	Швейцарський федеральний інститут технології, Цюрих	23	156
5	Канада	Університет Торонто	26	184
6	Середній вік перших закладів п'яти країн			330
7	Середній вік перших 30 закладів			217
8	Середній вік 492 закладів			186

По-четверте, середній вік закладів перших трьох сотень (209 років) свідчить про активне створення університетів на межі XVIII і XIX століть – у період розгортання індустріальної революції та початку епохи науково-технічного прогресу – і про їхній інтенсивний розвиток зі зростанням ролі досліджень та інновацій у суспільному поступі.

По-п'яте, наявність молодих університетів серед високорейтингових закладів свідчить про вплив сучасного дослідницько-інноваційного типу суспільного розвитку на появу і швидке становлення університетів екстра класу як рушіїв суспільного прогресу.

По-шосте, феномен створення й успіху нових вищих навчальних закладів в умовах глобалізації та зростання світової конкуренції, потребує спеціальної уваги та всебічного аналізу з огляду на ідентифікацію чинників

і умов такого прискореного сходження до вершин конкурентоспроможності.

По-сьоме, в Україні дві третини вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації мають вік 20 і менше років. У розв'язанні необхідного та невідкладного завдання виведення вітчизняного університетського потенціалу на вищий світовий рівень [1; 2; 6–8; 10; 14] слід, насамперед, зробити ставку на всебічну цільову державну і суспільну підтримку університетів, що мають не менше, як 100-річний досвід діяльності.

Автор висловлює щире вдячність доктору педагогічних наук, дійсному члену НАПН України В. Луговому і доктору педагогічних наук Ж. Талановій за плідне обговорення та слушні поради щодо концепції дослідження, викладеного в цій статті.

Література

1. Державна статистика освіти [Текст] // Вища школа. – 2011. – № 2. – С. 107–125.
2. **Зайцева З.** Із 20 тисяч університетів, які за даними ЮНЕСКО, є в світі, лише близько 700 беруть участь у фінальному рейтингу [Текст] / З. Зайцева // Освіта України. – 2011. – № 77–78. – С. 5.
3. **Курбатов С. В.** Університетські рейтинги та проблема конкуренції елітних навчальних закладів у глобальному освітньому полі [Текст] / С. В. Курбатов // Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України. – 2010. – № 4 (69). – С. 111–121.
4. **Курбатов С.** Університетська місія : історична ретроспектива та сучасний стан [Текст] / С. Курбатов, А. Кашин. – К., 2011. – 44 с.
5. **Курбатов С.** Університетські рейтинги : у пошуках елітного навчального закладу, адекватного сьогодні [Текст] / С. Курбатов, Л. Ткаченко // Освіта. – 2011. – 12–19 січня (№ 2/3). – С. 8.
6. **Луговий В. І.** Використання міжнародних рейтингів вищих навчальних закладів для ідентифікації найвищого університетського потенціалу [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України. – Додаток 2 до № 3, том I (26). – 2011 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 700 с. – С. 296–308.
7. **Луговий В. І.** Типовий топ-університет: кількісні та якісні параметри [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Міжн. наук. конф. «Ідея університету : сучасний дискурс» : матер. конф. 26–27 травня 2011 р., м. Київ. – К. : ІМВ КНУ ім. Тараса Шевченка. – 110 с. – С. 9–10.
8. **Луговий В. І.** Якість як визначальний чинник модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації : теоретико-методологічне обґрунтування та законодавче забезпечення [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // [Текст] Вища освіта України : теоретичний та науково-методичний часопис / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К. ; Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011. – № 1. – Додаток 1. – Тематичний випуск : «Наука і вища освіта : проблеми взаємодії та інтеграції». – 408 с. – С. 201–210.
9. Наукова та інноваційна діяльність в Україні : 2010 : стат. зб. / Держкомстат України; відп. за вип. І. В. Калачова. – К. : ДП «Інформ.-видавн. центр Держстату України», 2011. – 283 с.
10. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні (друге видання) [Текст] / Нац. акад. пед. наук України; [авт. : В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, М. І. Бурда та ін.; редкол.: В. Г. Кремень (голова), В. І. Луговий (заст. голови), В. М. Мадзігон (заст. голови), О. Я. Савченко (заст. голови)]; за заг. ред. В. Г. Кременя. – К. : Пед. думка, 2011. – 304 с. – Бібліогр.: с. 149–167. – (До 20-річчя незалежності України).
11. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2010/11 навчального року. Стат. бюлетень [Текст] / Державний комітет статистики України. – К. : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2011. – 207 с.
12. Статистичний щорічник України за 2010 рік [Текст] / Держстат України; за ред. О. Г. Осауленка; відп. за вип. Н. П. Павленко. – К. : ТОВ «Август Трейд», 2011. – 560 с.

13. **Таланова Ж. В.** Докторська підготовка у світі та Україні : монографія / Ж. В. Таланова [Текст]. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.

14. **Салми Д.** Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса / Д. Салми, И. Д. Фрумин // Вопросы образования. – 2007. – № 3. – С. 5–45.

15. Education at a Glance 2009 : OECD Indicators. – Paris: OECD Publications, 2011 [Electronic resource]. – URL: <http://www.oecd.org./document>.

16. Global Education Digest 2011 : Comparing Education Statistics across the World [Electronic resource]. – URL: <http://www.uis.unesco.org>.

17. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource]. – URL: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.

18. QS World University Rankings [Electronic resource]. – URL: <http://www.topuniversities.com/>.

19. Ranking Web of World Universities [Electronic resource]. – URL: <http://www.webometrics.info/>.

20. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.

21. THE World University Rankings 2010 [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.

Резюме

• Досліджено вікові характеристики 492 вищих навчальних закладів світового класу за рейтингом «Шанхайський». Показано, що провідні рейтингові позиції, зазвичай, посідають досвідчені заклади, які в середньому мають понад двохсотрічну історію. Водночас, у високорейтинговому переліку є деякі нові університети. Обґрунтовано рекомендації для вітчизняної вищої школи, у якій домінують заклади віком 20 і менше років, щодо державної і суспільної підтримки виведення кращих українських університетів на рівень світового класу.

• Исследованы возрастные характеристики 492 высших учебных заведений мирового класса по рейтингу «Шанхайский». Показано, что ведущие рейтинговые позиции, как правило, занимают опытные заведения, в среднем имеющие более чем двухсотлетнюю историю. Вместе с тем в высокорейтинговом перечне встречаются отдельные новые университеты. Обоснованы рекомендации для отечественной высшей школы, в которой доминируют заведения в возрасте 20 и меньше лет, относительно государственной и общественной поддержки выведения лучших украинских университетов на уровень мирового класса.

• Age characteristics of 492 the world class higher education institutions according to ranking «Shanghai» have been analyzed. It was indicated that experienced institutions with more than two-hundred-year history take leading ranking positions as a rule. At the same time there are some new universities in high-ranking list. The recommendations for national higher school, where the institutions of twenty-years-old and less are dominated, on state and public support for raising to the world class level been grounded.



Олександра КОСЕНКО

Ключові слова: суспільство знань, Лісабонський проект, точні науки, високі технології, нанотехнології.

Якщо вивищитися над негараздами щоденного буття в Україні, полишити «унизу» найгостріші проблеми її освітньої сфери і спробувати визначити те, чим насправді переймається світова спільнота, то виявиться, що немає якоїсь спільної для усього людства справи чи будови, існування якої було б помітне неозброєним оком з «орбіти» великої міжнародної «космічної станції», де поволи продовжують якісь дослідження кілька фахівців із різних країн.

УДК 37.013.74 : 378

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ ТА УКРАЇНА: СПІЛЬНЕ І ВІДМІННЕ У ВИЩІЙ ОСВІТІ

© Косенко О., 2012



е справдилися прогнози А. Кларка, С. Лема та інших футурологів щодо «стрибка людства у космос» – людство має забагато справ на Землі. Якщо ж поглянути на тематику ЗМІ, то домінують питання тероризму, а також проблеми розігрівання тропосфери, танення більшості суходільних льодовиків і загроза підвищення рівня океану. Проте, ніхто у світі і не подумав розпочати будівництво захисних споруд – усі сподіваються, що проблема зникне сама собою.

Набагато жвавіша і доволі невизначена ситуація у сфері освіти й науки. Змінюють одна одну науки-лідери: у середині ХХ ст. це була ядерна фізика із завданням створення термоядерної зброї; трохи згодом – виготовлення безлічі ракет, атомних підводних човнів, авіаносців і гігантських стратегічних бомбардувальників; наприкінці століття – кібернетика і комп'ютерна техніка; останнім часом – генетичні дослідження і створення штучних рослин і тварин. На щастя, знизилася загроза чергової світової війни, сформувався консенсус щодо того, що «мир краще» (яскравий приклад – розвиток стосунків між КНР і Тайванем), поширюється переконаність у необхідності розвитку науки і надвисоких технологій як засобу руху людства до «сталого розвитку» (цей термін означає таку діяльність, яка не шкодить біосфері і життю усіх наших нащадків). У цій статті акцентуємо досвід Європейського Союзу

у розвитку науки й освіти для власного добробуту та участі в порятунку всього людства від екологічних загроз.

Як відомо, країни західної і південної Європи після загибелі Візантії і постанови Оттоманської імперії були цілковито ізольовані від багатств Сходу, який тоді був справжнім лідером світу та взірцем «якості життя». У пошуках виходу з ситуації західноєвропейці змушені були обрати шлях технологічних удосконалень і розвитку природничих наук. Університети і різноманітні винаходи стали основою перетворення Європи на світового лідера не тільки у технологіях, а й у створенні засобів оборони та нападу. «Хто не встиг сховатися» – став колонією європейських країн чи цілковито слухняним васалом. Щастя Московії полягало у надто суворих природних умовах, адже Європа цікавилася винятково теплими морями і землями, на яких вирощували прянощі, виробляли шовк тощо. Європа, щоправда, «про всяк випадок» допомогла османам зупинити просування Російської імперії до омріяних «теплх морів». Шкода, що усі ці століття вона мало цікавилася родючістю українських земель і працьовитістю населення (справжнє зацікавлення прийшло надто пізно – разом із прискоренням індустріалізації Російської імперії).

Зла доля Європи – неспроможність уникнути на своїх теренах одразу двох світових воєн – стала головною причиною втрати нею провідного світового становища у виробничих і технологіях, яке перейшло до Сполучених Штатів Америки. Не надто комфортне становище між головними світовими суперниками (СРСР і США) у другій половині ХХ ст. змусило найбільш поміркованих західноєвропейців здійснити багато послідовних кроків до об'єднання і створення Європейського Союзу. За час життя двох генерацій ЄС став найбільшим ринком і виробником світу, але залишався «на другорядних ролях». Нові вимоги до керівників і населення цього об'єднання постали після розпаду СРСР і Варшавського договору. Рішення у політичній сфері стосувалися максимального розши-

рення членства в ЄС (шкода, що внутрішні події в Україні завадили їй приєднатися до ЄС разом із Польщею та Болгарією), а от в економіці керівники Європейського Союзу поставили перед усіма дуже амбіційне завдання – повернути до Старого Світу всепланетне лідерство у науці, технологіях і рівні життя.

Ці рішення ухвалювалися на початку переходу США, Японії та Канади від індустріального суспільства до нового, яке слід називати «суспільством знань», а не «інформаційним» (в усі часи людський соціум продукував інформацію і керувався нею). Провідні держави Європейського Союзу замислилися над вибором власних цивілізаційних дороговказів. Провідні мислителі з Німеччини, Франції, Великобританії та менших успішних держав, запропонували відмінну від американської стратегію індивідуальної і колективної діяльності, новий комплекс перспективних цивілізаційних цінностей.

Головна відмінність у громадянських поглядах європейців і американців на межі другого і третього тисячоліття полягала у протилежності спрямованості комплексу громадянських цінностей: середній американець боровся за власний фінансовий успіх, середній європеєць переймався рівнем і безпекою життя, які могли бути лише наслідком колективної соціальної угоди, поєднаної з охороною довкілля (ця відмінність найчіткіше підкреслена у творах відомого соціолога Дж. Ріфкіна [3; 6]. Поза межами цієї статті лишається детальний аналіз того, як керівники США нагороджували стратегічні помилки в оцінюванні розвитку подій після 2000-го року, втягнувшись урешті в спровоковану ними ж (приклад – твори Хантінгтона) «світову війну з тероризмом».

Європейці ж поставили перед собою цілком мирне завдання – забезпечити свій розвиток у ХХІ столітті і, водночас, вилікувати і зберегти природне середовище. У рамках його розв'язання у країнах Скандинавії, у Німеччині, Нідерландах та деяких інших почала розвиватися «зелена економіка», швидко вдосконалювалися автомобілі,

зменшувалися витрати енергії на одиницю обсягу створених товарів тощо. Об'єднана Європа ставала дедалі привабливішою для громадян України, які сотнями тисяч вирушили на її терени для праці, для забезпечення себе і тих, кого вони вимушені були полишити удома.

На нашу думку, протягом усіх років відновленої незалежності, в Україні зросло бажання «інтегруватися в Європу». Серед тих засобів, які доступні для досягнення цієї мети – удосконалення і підвищення ефективності національної системи освіти. Вона у нас має чимало позитивних рис, проте загалом не надто відповідає європейським стандартам. Окрім того, є певні відмінності між нашою і європейською стратегіями розвитку та модернізації освіти.

Розглянемо детальніше головну рису сучасної європейської освітньої стратегії – намагання зберегти і підвищити рівень освіти, забезпечити кожного молодого європейця достатньою за обсягом і змістом компетентністю (реалізаційними знаннями, вміннями і навичками), яка б гарантувала його індивідуальні успіхи на ринку праці та світову якість створеної продукції чи наданих ним послуг.

У важливості освіти для подальшого існування та економічних успіхів об'єднаної Європи нікого на її теренах переконувати не треба – це вже аксіома. Питання ставиться в іншій площині – як досягти максимальних результатів за наявних і можливих засобів і ресурсів? Саме так сформулювали завдання своїх держав та урядів вищі керівники 15 країн – членів Європейського Союзу під час березневої наради 2000 року в Лісабоні – зусиллями науковців, освітян та фахівців всіх інших профілів забезпечити для Європи економічні успіхи на основі «найбільш конкурентоздатних знань у світі» [5].

Зауважимо – ухваленню цього доленосного рішення передували наукові пошуки учасників кількох інтернаціональних колективів, які змагалися між собою у віднайденні найперспективнішого варіанту розвитку країн-членів у XXI ст. Практично одностай-

но вони дійшли такого висновку: концентрувати інтелект і ресурси на прискореному розвитку високих і надвисоких технологій виробництва, а з часом повернути собі світове технологічне лідерство. Постанова, ухвалена у Лісабоні, була названа «Лісабонським проектом» і передбачала прискорений розвиток усього освітньо-наукового комплексу Європейського Союзу. Європейці запровадили поняття «первинна освіта (Initial Education)», яка триває понад 20 років і є сукупністю різноманітних засобів для надання цінних професій усій молоді; розмежували в економічних документах ЄС точні і гуманітарні науки (перші – Sciences, другі – Arts), сконцентрували наявні ресурси на переважному розвитку Sciences.

У рішеннях керівництва ЄС зазначалося, що виконання Лісабонського проекту можливе за умови спільних зусиль усіх європейських країн водночас у трьох стратегічних напрямках удосконалення первинної освіти:

- 1) поліпшення її якості та ефективності;
- 2) лібералізація і розширення до теоретичного максимуму доступу до первинної освіти;
- 3) відкритості систем освіти щодо оточення і світу.

Завдання підвищити якість освіти не випадково стоїть на першому місці – ніхто не хоче марно витрачати 5–8 % валового національного продукту [5, 4] і зусилля 3–6 % активного населення (саме такий відсоток учителів і викладачів у розвинених країнах) [4, 219]. Це завдання передбачало розв'язання кількох вужчих проблем:

- 1) стимулювати вибір учнями і студентами науково-технологічних профілів навчання;
- 2) розвивати компетентності молоді, необхідні для життя у суспільстві знань (інформаційному суспільстві);
- 3) забезпечити їй доступ до всіх нових інформаційних технологій;
- 4) поліпшити навчання і підготовку педагогічних працівників;
- 5) забезпечити ефективніше використання ресурсів.

Зрозуміло, що для точнішого стратегічного планування шляхів розвитку національної освіти вищому керівництву і науковцям України слід уважно дослідити ті заходи, які Європейський Союз вважає надійним фундаментом забезпечення якості освіти.

Особливо важливим ми вважаємо акцент на природничо-математичну та інженерно-технологічну освіту, оскільки саме цю сферу знань європейці вважають критичним показником якості всієї освіти, всієї первинної підготовки. І вони мають рацію: суспільство знань спиратиметься на найвищі технології та вершинні досягнення фундаментальних наук. Саме на це, а не на класичну механіку, елементарну хімію, фізику чи основи металознавства. Час цих наукових знань лишився у віддаленому індустріальному минулому.

Як же на практиці Європа здійснює наміри підвищити якість освіти розширенням залучення учнів і студентів до науково-технологічних профілів навчання? Поглянемо спершу на офіційні дані, що стосуються початку виконання Лісабонського проєкту. Виявляється, що ситуація у цій сфері була доволі невизначеною і надто різноманітною. У таблиці 1 наведений розподіл за профілями підготовки у вищих навчальних закладах різних країн ЄС.

Таблиця 1

Відсоток студентів, які вивчають точні науки (2000 рік) [5].

Країна	% студентів, які навчаються на певних профілях		Кількість дипломованих осіб віком 20-29 років у розрахунку на 1000 мешканців
	Точні науки (разом з інформатикою)	Технології та інженерія	
Фінляндія	10,6	25,6	– *
Велика Британія	14,8	8,8	16,2
Ірландія	16,9	11,4	23,2

Бельгія	9,2	11,8	9,7
Швеція	11,4	19,1	11,6
Австрія	11,6	14,0	7,1
Франція	–	–	–
Данія	10,2	10,0	–
Німеччина	12,7	15,8	8,2
Іспанія	12,6	16,1	9,9
Італія	7,6	16,8	–
Португалія	9,4	17,9	6,3
Греція	–	–	–
Люксембург	9,3	8,1	1,8

Примітка: * – брак даних.

Тут стикаємося з певною несподіванкою: за короткий період 1990-х років Фінляндія стала європейським і світовим лідером з фундаменталізації освіти. Керівники цієї країни не злякалися того, що мало не 40 % усіх її студентів почали вивчати точні науки і високі технології.

Варто нагадати: на початку 1990-х років Фінляндію спіткала глибока економічна криза. Розпад Радянського Союзу позбавив цю невелику країну величезного ринку, який задовольнявся не надто якісними товарами, виробництво яких не потребувало високих технологій. Це не лише майже переполовинило валовий національний продукт Фінляндії і знизило рівень життя населення, але й змусило виходити на світові ринки з підвищеними вимогами і до технологій, і до якості.

У виборі стратегії розвитку своєї освіти Фінляндія відхилила пропозиції максимально гуманітаризувати її та розширити підготовку правників і менеджерів. Було скорочено викладання історії, на ранній дитячий вік перенесено перше ознайомлення з друкованими текстами тощо. Натомість розширено і поліпшено викладання точних наук і найновіших технологій. Середня професійна освіта невисокої якості була досить швидко реформована у вищу, випускники якої набували глибокі наукові знання і вміння використовувати у роботі головні досягнення точних наук.

Наслідок усіх цих змін для Фінляндії –

стрімкий розвиток виробництва у найновітніших сферах і перше місце у світі з темпів підвищення людського капіталу нації на основі використання високих технологій.

Та приклад Фінляндії не є винятком (слід звернути увагу читачів на те, що за період 1989–2010 років іще більших успіхів досягла Ірландія). Значна частина інших країн ЄС також відзначається великою (15–19 %) кількістю студентів, які готуються розвивати і використовувати найефективніші технології XXI століття. Та ще важливіша та обставина, що, на відміну від України, де надто часто звучать промови про «надмірну кількість науковців та інженерів» і пропонується прискорено готувати необмежену кількість адвокатів і менеджерів, у країнах ЄС застосовується стратегія збереження (і навіть розширення) саме природничо-математичних та інженерно-технологічних галузей вищої освіти.

Сучасний розподіл нашого студентства у закладах університетського рівня за профілями підготовки відповідає кращим європейським зразкам – ми маємо приблизно 11 % майбутніх науковців і близько 20 % – інженерів і технологів [1]. Ось тільки б зберегти і підвищити якість навчання, зокрема, не витратити перші семестри на ліквідацію недоліків роботи школи...

На жаль, ми не можемо сподіватися на позитивні зрушення в роботі середньої школи, оскільки керівництво міністерства освіти і науки вважає, що навчатися і набувати досвід можна лише на власних помилках. Проте, доцільніше навчатися на чужих. Наприклад, багато разів у десятках країн світу з різноманітних міркувань певні предмети переводили з обов'язкових у вибіркові і скасовували екзамени. Результат щоразу був один – профанація викладання, різке зниження рівня знань випускників шкіл і погіршення діяльності всієї вищої освіти. Кожна країна виходила з такої кризи у свій спосіб. Більшість повертала обов'язковість вивчення і глибоко модернізувала зміст програм, інші (як США) просто скуповували за кордоном випускників шкіл і студентів із потрібними якостями та знаннями.

То чи не краще нам відмовитися від подальшого поглиблення кризи в природничо-математичній освіті та обрати за приклад не американський, а фінський досвід?

Про доцільність такого скеровування української освітньої політики свідчать останні світові події у сфері науки і підготовки кадрів для суспільства знань. *Насамперед* зазначимо, що вже за перші роки виконання Лісабонського проекту країни Європейського Союзу випередили США за загальною кількістю значущих праць з точних наук [2], проте, навіть у 2010 році трохи відставали від заокеанського конкурента за іншим показником – створенням так званої «якісної наукової продукції» (йдеться про публікації у провідних англومовних світових наукових часописах, на які одразу ж іде потік посилянь інших авторів). Серед головних ускладнень для прискореної ліквідації цього відставання – потужна міграція молодих науковців з усіх континентів до США. За даними Національного фонду науки цієї країни, від часу розпаду СРСР і до 2003 року до США прибули майже 2 млн молодих науковців: найбільше – з Індії (515 тис. осіб) і Китаю (326 тис. осіб). Наш внесок в употужнення науки США – 45 тис. науковців. Це багато, але усе ж лише третина обсягу еміграції з Великобританії і майже половина – з Німеччини.

Другим важливим світовим фактором зміни «наукового пейзажу» є ставка керівників Китаю на надзвичайно швидке збільшення підготовки магістрів і кандидатів наук, здатних до використання чужих і створення власних надвисоких технологій. Уряд встановив такі високі рівні оплати для тих осіб китайського походження, хто добровільно повернувся до Китаю з неоціненним «зарубіжним досвідом», що наприкінці першої декади нового тисячоліття додому стали повертатися дедалі більше китайських науковців та інженерів із США та багатьох інших держав світу.

Наприкінці слід зауважити, що ЮНЕСКО і багато інших впливових міжнародних освітніх організацій концентрують свою увагу на розвитку точних наук і технологій. У 2008 р.

ЮНЕСКО провела загальносвітову конференцію з теми «Стан наук», а 2010 року оприлюднила цікаві результати у своєму довіднику [7]. Із прикрістю зазначимо: Україна поступово зникає зі світового наукового поля. Не випадково її майже не згадано у названій книзі, де знайшлося місце для виокремлення не тільки Південної Кореї чи Індії, а й Туреччини та Південно-Африканської Республіки. Причиною цього стала виразна неухвага

політичної та економічної еліти України до розвитку і модернізації національного сектору наук і високих технологій упродовж усіх років відновленої незалежності. Незначні позитивні зміни – створення стратегічних планів розвитку наук і технологій та часткове об'єднання промисловців і працівників для вдосконалення нанотехнологій – свідчать про те, що у майбутньому ситуація може все ж поліпшитися.

Література

1. **Гапон В. В.** Вимоги до підготовки спеціалістів у галузі освіти в сучасних умовах та прогнозування соціально-економічних показників діяльності вищих навчальних закладів / В. В. Гапон // Проблеми освіти. – 2002. – Вип. 28. – С. 3–16.
2. **Кинг Д. А.** Наука в мире / Д. А. Кинг // Химия и жизнь. – 2004. – № 11. – С. 6–10.
3. **Białek J. O** „Europejskim Marzeniu” / Białek J., Rifkin Jeremy // Przyszłość. Świat-Europa-Polska. – 2005. – №2(12). – S. 149–157.
4. Education et a Glance. OECD Indicators. 2001 Edition. – Paris : OECD, 2001. – 406 p.
5. Les grandes chantiers de l'education et de la formation // Le Magazine. – 2002. – N 18. – P. 4.
6. **Rifkin J.** Europa przyszloscia swiata / J. Rifkin // Polityka. – 2005. – N 45, 12 listopada. – S. 60–64.
7. UNESCO Science Report 2010. The Current Status of Science around the World. – Paris : UNESCO Publishing, 2010. – 520+VIII p.

Резюме

• Розглянуто Лісабонський проект і європейську стратегію розвитку вищої освіти в умовах переходу до суспільства знань XXI століття. Європа (приклад – Фінляндія) обрала підвищення якості освіти і розширення використання точних наук як засіб розвитку людського капіталу нації. Україна з 1991 року йшла у протилежному напрямі, а тому не досягла успіхів.

• Рассмотрен Лиссабонский проект и европейская стратегия развития высшего образования в условиях перехода к обществу знаний XXI века. Европа (пример – Финляндия) избрала повышение качества образования и расширение использования точных наук как средство развития человеческого капитала наций. Украина с 1991 года шла в противоположном направлении, а потому не добилась успехов.

• The Lisbon project and the European strategy of development of higher education in the conditions of transition to a knowledge society XXI of a century is considered. Europe (an example, Finland) has selected improvement of quality of formation and expansion of use of the sciences as means of development of the human capital of the nations. Ukraine since 1991 went in an opposite direction that is why has not reached successes.



Тетяна КОВАЛЬ

Ключові слова: ринкова конкуренція, дослідницькі університети, підприємницькі ВНЗ, реформа вищої освіти в Німеччині.

Однією з рис освітньої сфери початку XXI ст. є своєрідна мода на «університети світового класу» (приклад – публікації [2; 3; 6; 8–10] та ін.).

На нашу думку, головними причинами цього явища стали освітні зміни в Китаї, основа яких – успішне і тривале зростання економічного потенціалу, а також надміру некритичне запозичення дедалі більшою кількістю країн світу американських критеріїв визначення рейтингу університетів і якості вищої освіти. У цій статті сконцентруємося на тому, як саме відповідають німецькі науковці і професори на такі «виклики сучасності».

УДК 37.013.78+37.014.5

РЕАКЦІЯ ВИЩОЇ ОСВІТИ НІМЕЧЧИНИ НА РИНКОВО- РЕЙТИНГОВІ ТЕНДЕНЦІЇ

© Коваль Т., 2012



а межу двох тисячоліть припала інтенсифікація процесу «відновлення історичної справедливості» – спроба Китаю та Індії повернути собі те провідне місце у світовій економіці, яке посідали обидві країни до початку «індустріальної революції». Дедалі частіше надходять повідомлення на кшталт «Китай випередив Японію за обсягом свого валового національного продукту» (весна 2010 р.), «Обсяг експорту Китаю до країн Європейського Союзу перевищив відповідний показник США» та ін. За даними, які керівники Китаю спрямували до ЮНЕСКО, країна 1999 року мала 6,3 млн студентів у вищих навчальних закладах, а у 2005–2006 навчальному році – вже 23,4 млн [5]. Керівництво Китаю почало думати також над тим, щоб поєднати це кількісне розширення із забезпеченням визнаної світом якості. За його дорученням китайські науковці з шанхайського університету Jiao Tong дослідили становище у світі щодо оцінювання і порівняння університетів із метою вироблення власних підходів і методів.

Як відомо, першим комерційно і науково успішним проектом зі складання переліків кращих і гірших університетів був створений 1983 р. співробітниками американського часопису «US News and World

Report» рейтинг американських коледжів і університетів. Серед критеріїв оцінювання їхньої якості – висловлена експертами суб'єктивна оцінка репутації навчального закладу; кількісні дані про «якість» вступників та викладацьких кадрів, співвідношення кількості студентів і викладачів, а також матеріальне забезпечення закладу.

На кілька років від американців відстали англійці. Рейтинг ВНЗ Великобританії створюється у «Times» за американським взірцем, використовується «ваговий» коефіцієнт і враховуються вісім показників: характеристики вступників і викладачів, якість викладання, задоволеність студентів, дослідницька діяльність, матеріальне забезпечення, якість випуску.

Цілком оригінально і пізніше за інших вчинили німці. У цій країні рейтингові оцінки розраховуються не для всього навчального закладу, а окремо для різних спеціальностей підготовки. Досить тактовним є ставлення до колективів закладів, оскільки аналогічні за місією ВНЗ поділяються лише на три групи: кращі, середні й гірші, а от у межах кожної групи заклади... впорядковуються за алфавітом.

Уряд Китаю найбільше переймався місцем своїх закладів у світовому рейтингу, а цих вимірів не робили ані у США, ані в інших країнах. Для складання такого рейтингу науковці з Шанхаю обрали лише ті показники, які мали кількісне значення і були присутні у світових базах даних та у публічних бібліотеках. Це змусило акцентувати результати досліджень у точних науках, стимулювати винахідництво, участь у міжнародних конкурсах, обсяги фінансування тощо. Поза увагою лишилися всі суб'єктивні висловлювання та оцінки, а також таке нечітке поняття, як «якість навчального процесу». Отримали значну перевагу університети англомовних держав і ті заклади, які публікували праці викладачів англійською мовою у світових високорейтингових наукових часописах.

У ще більшому вигравші опинилися заклади держав, у яких узагалі відсутні академії наук – адже у цьому разі

університети виявляються єдиними творцями наукової продукції. Як відомо, у групі цих країн не присутні не тільки Росія та Україна, але й Німеччина. Наслідок цього, з точки зору «шанхайського» рейтингу університетів світового класу, такий: у 2004 році університетів України не було серед 500 найкращих, у цій групі Росія мала лише 2 університети, а Німеччина – 43 (щоправда – жодного з 20 найкращих, де домінували США). Враховуючи заклади Тайваню і Гонконгу, Китай мав у списку 2004 року 16 університетів (майже всі – в його кінці) [1].

Ці висновки стали підставою для рішення керівництва Китаю сконцентрувати людські і фінансові ресурси у Пекіні, Шанхаї та кількох найбільших університетах із метою максимально інтенсифікувати фундаментально-наукові дослідження і друкувати їх результати англійською мовою. Наслідок виявився позитивним: у переліку ARWU 2011 року список «500 кращих» містив уже 34 китайських університети, а три з них уміщені в переліку-200.

Німців доволі неприємно вразив той факт, що «шанхайський рейтинг» ARWU не виділив у групі 50 кращих жодного університету Німеччини, а найкращим серед континентально-європейських виявився Цюріхський університет. Це спонукало ЗМІ країни звернути увагу на тему «університети світового класу» і, врешті, змусило німецьких науковців згадати про винайдення їхніми дідами-прадідами моделі «дослідницького університету», яка тривалий час була взірцем для всієї планети. Завдання перед науковцями постало складне – шукати відповідь на запитання про те, чи варто оцінювати свою вищу школу за нормами США і Китаю.

Відомим є той факт, що від 1810 року вища школа Німеччини орієнтувалася, насамперед, на гумбольдтівські ідеали академічної свободи і поєднання навчального процесу з високоякісними науковими дослідженнями, вважаючи ідеалом «дослідницькі університети». Такі університети є можливими тільки за танде-

му «талановитий професор – здібний і мотивований студент». Такі студенти здобули тривалу підготовку у спеціалізованих закладах – гімназіях, ліцеях чи їхніх аналогах – і були фактично продуктом відбору системи середньої освіти.

Ця модель елітарної вищої університетської освіти почала швидко втрачати придатність від другої половини ХХ ст., коли дедалі більший відсоток молоді став отримувати атестати про повну середню освіту і шукати можливість продовжувати навчання у вищій школі. Утворені нові університети прийняли більшість із цього потоку, але, вочевидь, не були спроможні забезпечити ту якість, що була характерна для дослідницьких університетів. Вища освіта стала масовою не тільки у США чи інших англомовних державах, але й у Німеччині.

Зі США, які в ХХ ст. стали світовим «інноваційним центром», почала швидко поширюватися тенденція орієнтації «масового студента» не на високоінтелектуальну діяльність, а на виконання практичних функцій у високотехнологічних виробничих і сервісних закладах. Вища освіта стала тріступеневою з дипломами нижчого, середнього і вищого рівня (рівні 4-й, 5-й і 6-й МСКО-97).

У Німеччині фактично звичним був лише 6-й рівень – дуже добре підготовленого професіонала, спроможного до самостійної творчої діяльності. Тому участь у Болонському процесі – зокрема зобов'язання впровадити 5-й і 6-й рівні та незвичні дипломи бакалавра й магістра – викликала тривалі суперечки серед наукових та освітніх кіл з активною участю спілок роботодавців. Додалися ще й складні вимоги майбутнього суспільства до тих кадрів, які будуть спроможні його побудувати та успішно діяти в умовах дедалі інтенсивнішої глобалізації та міждержавної конкуренції.

Нижче ми висвітлимо не увесь перебіг щойно згаданих дискусій, а лише головні наукові висновки з них, важливі й для сучасної української вищої школи.

Насамперед, використовуючи зарубіжні джерела ([4; 7] та ін.), наведемо дані щодо

спрямування дипломованих осіб після завершення програми бакалаврської підготовки (табл. 1).

Таблиця 1. Розподіл бакалаврів за різними видами діяльності після одержання ступеня МСКО-5

Країна	Робота, %	Робота+ навчання	Подальше навчання, %
Ірландія	46,0		46,0
Велика Британія	46,0	6,7	34,5
Італія	33,8	11,1	40,6
Данія	8,2		91,8
Франція	15,6		74,4
Німеччина	4,4		95,0

Відмінності між континентальною і англомовною вищою освітою дуже суттєві: у Німеччині бакалаврів просто не чекають на ринку праці, вважаючи їхню підготовку недостатньою для успішної діяльності, а от в Ірландії і Великобританії бакалаври без проблем розпочинають трудове життя, не намагаючись попередньо стати магістрами чи спеціалістами. Це можна пояснити багатьма факторами, зокрема, високою профілізацією старшої середньої школи в англомовних країнах (саме це дає змогу досить швидко надати у ВНЗ курси фахових дисциплін) та значною економією часу в аспекті іноземних мов (не потрібно вдосконалювати англійську мову в ліцеях та ВНЗ).

Учасників дискусії неприємно вражає та обставина, що застосуванням дипломів бакалавра і магістра до континентальної Європи намагаються перенести «американські цінності», перетворивши весь навчальний процес на суцільний продаж «освітньої послуги». Замість формування ширших уявлень і спроможності до самостійного мислення планується одразу ж готувати молоду людину до конкретних вимог роботодавця. Водночас, через пропозицію створення ринкових рейтингів ВНЗ, прихильники «маркетизації» всієї вищої освіти намагаються втягнути заклади в поп-конкуренцію, у межах якої неминучою буде ескалація бажання керівників і колективів вищих шкіл від-

значитися не якістю діяльності та суспільною корисністю, а маркетинговим блиском і ринковою привабливістю.

Помірковані німецькі аналітики є прихильниками того, що не варто відмовлятися від тривалої історії і традицій європейської класичної університетсько-академічної вищої освіти й цілковито скеровувати місію і засоби вищої школи на задоволення потреб «ринку» (який слід розуміти у найширшому сенсі). Світова практика останніх декад свідчить про те, що умови на цьому «ринку» залежать від надто великої кількості чинників найрізноманітнішої природи. Тому цілковито неправильними є ті прогнози і передбачення, які проголошуються «точними, математизованими і науково обґрунтованими». Їхні автори – у цьому немає жодних сумнівів – використовують перевірені рівняння під час обчислення кінцевих результатів. Біда у тому, що у план вкладаються характеристики не усіх можливих, а тільки окремих чинників впливу. На реальному світовому ринку швидко виникають і починають діяти нові чинники, які цілковито змінюють дійсність і знецінюють математично досконалі обчислення.

Тут доцільно згадати нову книгу німецького соціолога Ріхарда Мюнха з назвою «Глобальні еліти, локальні авторитети» [11]. Він виступає проти того, щоб у його Вітчизні і навіть на теренах усієї Європи характер і спрямування змін в освіті на 100 % визначалися запозиченими у США чи інших адептів «вільного ринку» економічними критеріями і сумнозвісними теоріями «людського капіталу».

У «глобальній еліті» він бачить прихильників скерування глобалізації на цілковиту свободу від національно-державних впливів, у «локальній еліті» – подібних до себе «націоналістів» і поміркованих консерваторів. На теренах Німеччини та інших західноєвропейських держав розгорнулося змагання за вплив на вищу освіту цих двох «еліт». Прихильники поглядів Р. Мюнха зазначають, що нині бере гору «перша еліта», отже «все вирішує» транснаціональна коаліція менеджерів, консультантів із питань господарської

діяльності підприємства, аналітиків, аудиторів, керівників найрізноманітніших підприємницьких структур, які видають себе за поборників вільного ринку й демократії, і є особливою транснаціональною елітою, а фактично «глобальним науково-технічним урядом експертів». У цій перспективі роль фундаментальних досліджень визначається з огляду на їхню користь для економічної модернізації «базованої на науці економіці», а наукове знання розглядається як економічний ресурс. У такому разі державна політика в галузі освіти й науки значною мірою повинна орієнтуватися лише на створення та регулювання ринків освіти й наукових досліджень, де в результаті постійної конкурентної боротьби будь-який попит і відповідна йому пропозиція самі собою знайдуть своє місце й приведуть до розквіту системи освіти й зростання наукового знання на благо суспільства [4, 41].

Р. Мюнх та інші науковці наголошують, що вже розпочався процес поступової трансформації дослідницьких університетів у заклади «підприємницькі». Нівелюється наукове реноме і втрачають свої індивідуальні особливості професори університетів, адже вони просто зобов'язані в нових умовах виконувати незвичну для себе роль торговельних агентів. Ректори змушені стати менеджерами виразно комерційних підприємств, а Вчені ради – у кращому разі – виконують функції наглядацьких органів при звичайнісіньких фірмах. Університет з багатою історією у цьому разі неминуче перетворюється у недолугий гібрид, не спроможний до успішного виконання своєї традиційної місії та до великих досягнень на швидкозмінному «вільному ринку освітніх послуг».

Зміна місії університету та перетворення його на торговельне агентство цілковито трансформує і весь комплекс критеріїв, які століттями пов'язувалися з поняттям «гарний університет». Не може бути й мови про свободу вибору тематики наукових досліджень і виділення коштів на ті справи, які не гарантують достатньо високого відсотка прибутків за короткі терміни. «Підприємницький університет» змушений рекламувати

ти себе «за всіма азимутами» і розшукувати багатих спонсорів. Неминучим є уведення якомога вищої плати за навчання, розширення маркетингової активності на зарубіжних теренах, залучення студентів-іноземців у якнайбільшій кількості і без контролю їхньої навченості та здібностей тощо.

Особливо цікавим і багатим на висновки для освітян не тільки Німеччини, а й України, виявився соціально-економічний аналіз Р. Мюнха, скерований на виявлення глибинних підстав видатної успішності Гарвардського університету. У світових рейтингах від самого початку їхньої появи і донині цей університет північного сходу США посідає перше місце за сукупністю всіх важливих показників (щоправда, він не претендує на лідерство в інженерії та кількох інших спеціалізованих царинах). Р. Мюнх зазначає, що багаторічна політика цього університету, скерована саме на ринкову успішність, привела до акумуляції у ньому не тільки символічного капіталу (там студенти готові платити за рік бакалаврської програми до 50 тис. доларів – утричі дорожче, аніж у переважній більшості інших відомих американських університетських коледжів), а й реального (лише у нерухомість цей університет нещодавно успішно вклав майже 40 млрд доларів).

Гарвардський університет став просто дуже успішним трендом, де керівництво і викладачі аж ніяк не вважають своїм головним обов'язком зробити навчальний процес «утричі кращим» і надати випускникам «утричі більше знань». Р. Мюнх наголошує на тому, що отримання гарвардського диплому подібне до придбання неймовірно дорогого автомобіля, який виготовляється в мікроскопічних серіях. Це яскрава ознака престижу та індивідуального успіху, тому гарвардський диплом так часто щастить конвертувати у реальний фінансовий успіх – прискорену кар'єру та вищі заробітки.

Звідки ж одержує Гарвард свої мільярди? Р. Мюнх говорить про індивідуальні жертви і кошти на діяльність медичних дослідницьких підрозділів. Доповнимо його іншим варіантом висловлювання: завдяки

особливостям американського законодавства таке меценатство нерідко виявляється доволі цивілізованим і вдалим засобом «відмивання доларів». Будь-який таємний «великий мільйонер» скеруванням у Гарвардський університет тих сум, які він для уникнення тюрми мусив би сплатити податковим установам, узагалі звільняється від податків. І не тільки позбувається можливих неприємностей, а ще й стає суспільною знаменитістю. Якщо сума гігантська, керівництво Гарварду віднаходить кафедру чи інший підрозділ (якщо дуже треба – то просто створює їх), якій надається почесна назва – ім'я і прізвище добродійника.

До міркувань Р. Мюнха слід додати ще один важливий факт: у США відсутня спеціалізована на наукових дослідженнях академія наук, а тому всі фундаментальні дослідження здійснюються в університетах. Ефективність пошуків залежить більше від унікальних здібностей окремих осіб, аніж від обсягу коштів, які на них збираються витратити. Тому відповідні служби Гарвардського університету «сканують» все світове «наукове поле», намагаючись випередити усіх у своєчасності виявлення молодого майбутнього Нобелівського лауреата та, не шкодуючи ніяких коштів, запросити його до себе. Цей заклад випереджає усі інші за якістю науковців-дослідників, а не за якістю навчального процесу. Його перевага зберігатиметься і в майбутньому, якщо фінансові ресурси даватимуть змогу і надалі акумулювати у себе велику кількість найкращих науковців світу.

З усього зазначеного випливає доволі чіткий **висновок**, який Р. Мюнх та інші німецькі науковці намагаються донести до освітніх адміністраторів і політиків: не варто поширювати на терени Німеччини ту унікальну і дуже пристосовану до американських умов практику, яка суперечить і законодавству (у Німеччині добродійник звільняється не від 100, а від... 10 % податку) і реальним характеристикам всього освітньо-наукового комплексу держави.

У Німеччині дослідницькі університети виконують приблизно половину наукових і технологічних пошуків, а другу половину –

кілька спеціалізованих наукових об'єднань, які можна назвати «міні-академіями наук». Спеціальні дослідження виявили: ці об'єднання часто мають найвищу у світі ефективність використання фінансів та інших ресурсів для накопичення наукових знань і перетворення їх на патенти і виробничі технології.

Можливо, не слід шукати щось «оголошене ідеальним», маючи доволі успішний освітньо-науковий комплекс. Р. Мюнх нагадує усім співгромадянам про те, що Гарвард та інші американські університети світово-

го рівня уже багато десятирок років формують свою науково-дослідницьку еліту через залучення іноземців на старші курси та до аспірантури, через пряме рекрутування викладачів із Європи, Росії, Індії та інших країн. США й досі не мають вагомих аргументів, які б свідчили про рекордну світову якість вищої освіти у цій країні. Тому немає потреби бездумно «маркетизувати» всю вищу освіту і порушувати нормальний ритм її поступового узгодження зі змінами технологій та інноваціями на власному і світовому ринках праці.

Література

1. **Нян Кай Лю.** Академічний рейтинг університетів світу / Нян Кай Лю, Ін Чень // Вища школа. – 2006. – № 56. – С. 67–77.
2. **Салмі Дж.** Рейтинги і ранжування як інструмент політики (політико-економічні аспекти звітності про вищу освіту) / Дж. Салмі, Е. Сароян // Вища школа. – 2010. – № 2. – С. 76–103.
3. **Ямковий В.** Ранжування університетів — крок до відкритості та прозорості вищої освіти / В. Ямковий // Вища школа. – 2007. – № 3. – С. 31–66.
4. **Бехманн Г.** Изменения в научно-исследовательском ландшафте Германии : новая роль исследовательских университетов / Г. Бехманн, В. Г. Горохов // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 1. – С. 34–42.
5. Всемирный доклад по мониторингу ОДВ 2008 (Образование для всех к 2015 году. Добьемся ли мы успеха?). – Париж : ЮНЕСКО, 2008. – 492 с.
6. **Карпенко О. М.** Международные рейтинги университетов как показатель качества высшего образования / О. М. Карпенко, М. Д. Бершадская, Ю. А. Вознесенская // Инновации в образовании. – 2007. – № 6. – С. 29–42.
7. **Лунин В. В.** Проблемы подготовки кадров для химического образования и науки в России / В. В. Лунин // Вестник высшей школы (Alma mater). – 2011. – № 4. – С. 15–19.
8. **Салми Дж.** Ошибки стратегии создания университетов мирового класса / Дж. Салми // Экономика образования. – 2011. – № 3. – С. 107–109.
9. **Салми Дж.** Российские вузы в конкуренции университетов мирового класса / Дж. Салми, И. Д. Фрузин // Вопросы образования. – 2007. – № 3. – С. 5–45.
10. **Салми Дж.** Создание университетов мирового класса / Дж. Салми; пер. с англ. – М. : Издательство «Весь Мир», 2009. – 132 с.
11. Munch, R. Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA / R. Munch. McKinsey & Co. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 2009.

Резюме

• Досліджено спробу перенесення до Німеччини американського досвіду створення й підтримки діяльності університетів світового класу. Німецькі вчені довели майже цілковиту непридатність цього досвіду для умов своєї країни й помилковість ідеї перетворення дослідницьких університетів на підприємницькі заклади.

• Исследована попытка переноса в Германию американского опыта создания и поддержания деятельности университетов мирового класса. Немецкие ученые доказали почти полную непригодность этого опыта для условий своей страны и ошибочность идеи превращения исследовательских университетов в предпринимательские заведения.

• Attempt of carrying into Germany the American experience of creation and maintenance of world class universities activity is investigated. German scientists have proved almost full unfitness of this experience and an inaccuracy of idea of transformation of the research universities in enterprise institutions.



Ірина КАПЕРА

УДК 329.78(477)

УКРАЇНСЬКА МОЛОДЬ У КОНТЕКСТІ СОЦІАЛЬНИХ ЗМІН

© Капера І., 2012

Ключові слова: людина, особистість, культура, цінності, навчання, виховання, ринкові реформи, демократизація.



ринкові та демократичні реформи спричинили низку нових експектацій української молоді. Найактивніші юнаки та дівчата мріють про багатство й успіх, творчу самореалізацію і свободу, які забезпечують ринково-демократичні виміри сучасного життя. Молода людина замислюється про «ліфти» (Р. Дарендорф, П. Сорокін), які могли б вивести її на верхні поверхи суспільної ієрархії. Дослідження керівника Центру молодіжної політики Державного інституту розвитку сім'ї та молоді О. Ярошенка показують, що нині для молоді центральною є проблема доступності до можливостей життєвих змін за допомогою так званих соціальних «ліфтів» вертикальної мобільності, найефективнішими серед яких є «родина», «освіта», «політика» (участь у різноманітних професійних, економічних, політичних організаціях та об'єднаннях) тощо.

Більшість молодих людей переконані, що реальні умови для самореалізації їм може забезпечити, насамперед, заможна родина. Водночас, практично кожен з опитаних підкреслює роль освіти, здобуття професії, без яких батьки навряд чи довірять своїй дитині керівництво власним бізнесом. Ще вищі надії пов'язують зі здобуттям належної освіти вихідці із середніх і

Залишаючись тотожною сама собі як особлива соціально-демографічна група (під впливом тих змін, які відбуваються в суспільстві), молодь змінює свої характеристики. Найвпливовішими є внутрішні економічні та політичні абрисы суспільного життя.

бідних сімей. Отже, освіта постає як основний «ліфт», «увійшовши» до якого можна «прорватися нагору». Характерним є і те, що освіта сприймається більшою частиною молоді як можливість розвитку «себе й для себе», але не як спосіб самореалізації в ній [7, 120]. Цінність навчання, духовного зростання, освіти і творчості посідають провідне місце у свідомості лише незначної частки молоді.

До особливо тривожних тенденцій належать падіння престижу загальної та професійно-технічної освіти; збільшення кількості молоді, що починає трудову діяльність із низьким рівнем освіти і не має бажання продовжувати навчання; орієнтація багатьох ланок освіти на «потокове» відтворення робітників, службовців і спеціалістів без урахування вимог споживачів.

Освітній потенціал молоді не реалізується належною мірою також через невідповідність між системою освіти і потребами ринку праці. Спостерігається тенденція до зниження якості освіти через низьку соціальну престижність педагогічної професії, критичну застарілість матеріально-технічної бази закладів освіти всіх рівнів та недостатні темпи її модернізації.

Як вважають фахівці, це відбувається тому, що в Україні і далі зростає нерівність можливостей різних верств населення, що виявляється, наприклад, у відсутності доступу до якісного навчання, дозвілля, роботи. Це – зовнішні впливи, які відчуває на собі молодь.

«Перебудовчі» процеси, хвиля гуманітарного сплеску з поверненням до національних джерел, традицій, перспективи побудови громадянського суспільства захопили всю українську молодь. Знайомство зі світовою філософською думкою, зарубіжним способом життя, його цінностями, що відкривалися з «перебудовою», вплив західних демократичних ідей на громадську свідомість спричинили неоднозначні процеси в суспільстві. На різних рівнях розвитку молоді люди щось сприймають механічно, цілком, без осмислення, щось вибірково, щось заперечують через незнан-

ня чи, навпаки, свідомо, зі своєї позиції та поінформованості. Але для більшості молоді цінність традиційних ідеалів, авторитетів була порушена. Триває процес пошуку нових. Часто повернення до народних традицій відбувається просто як данина часу, без усвідомлення їхнього глибинного смислу та значення [9].

За даними дослідження, виконаного за підтримки Українського інституту соціальних досліджень, у сучасній молоді перші місця в ієрархії найважливіших життєвих цінностей посіли такі: «бути здоровим», «здобути пристойну освіту та професію» та «гарні стосунки з сім'єю». Ставлення молодого покоління до традиційної системи цінностей суттєво залежить від стосунків із носіями цих цінностей – представниками старшого покоління, зокрема з найближчими з них – батьками [1]. Але, водночас, ці стосунки розгортаються як конфліктні.

Конфлікт «батьків і дітей» доволі часто визначає відносини між поколіннями: «буває, я їх не розумію, а буває – вони мене». На запитання «Чи існують непорозуміння між Вами і Вашими батьками?» більше половини респондентів відповіли ствердно. Однакові частини опитаних (чверть) вважають, що батьки їх не розуміють, а вони, своєю чергою, не розуміють батьків. Серед найважливіших причин таких конфліктів опитані зазначали «непорозуміння через дрібниці, які нагромаджуються і породжують проблему: вони не розуміють мене, а я теж не хочу їх розуміти», «суперечності в характері батька – занадто вимогливий до когось і зовсім не вимогливий до себе», «батько погано мене знає, тому не завжди може об'єктивно оцінити мої вчинки», «у нас із батьками різні погляди на життя та різні ціннісні орієнтири». Показовою є думка респондента, який вважає, що «у цьому світі найголовніше, щоб людину сприймали такою, яка вона є, і щоб її любили та поважали не тільки через гроші, а й за її вчинки, її характер та ставлення до людей» [1].

За результатами загальноєвропейського дослідження «Ціннісні орієнтації населен-

ня», що проводилося в Україні Центром «Соціальний моніторинг» та УІСД у грудні 1999 р., виявлено, що майже 60 % молодого покоління України віддає перевагу свободі особистості перед принципом соціальної рівності, який підтримують лише чверть опитаних. Це свідчить про зміну ціннісних орієнтацій нового покоління порівняно з особами середнього та похилого віку, які більшою мірою підтримують принцип рівності та менше схильні підтримувати свободу особистості. Серед найважливіших проблем сучасного українського суспільства, на думку молоді, окрім економічних реформ, є можливість народу впливати на ухвалення урядом важливих рішень і рух до гуманного суспільства, у якому цінуються особистість. Всі ці позиції залишаються актуальними і для молодіжного середовища 2011 року.

Специфічним виявом молодіжного середовища можна вважати участь молоді у процесі праці. Усім країнам, які переживають період трансформації, властива жорстка конкуренція на ринку праці. Нелегко за таких умов саме молоді: без високої кваліфікації та досвіду трудової діяльності конкурувати з тими, хто їх має (а це переважно громадяни віком від 28 до 55 років), доволі складно, а часом і неможливо.

Для сприяння зайнятості молоді, профорієнтаційної роботи серед молоді та підтримки молодіжних підприємницьких ініціатив у регіонах України діє 101 молодіжний центр праці, з них: 21 обласний, 21 районний, 14 міських та 45 студентських секторів працевлаштування у ВНЗ.

На виконання Державної цільової соціальної програми «Молодь України» на 2009–2015 роки вживаються заходи, спрямовані на створення умов для інтелектуального самовдосконалення молоді, творчого розвитку особистості. У 2010 році лауреатами премії Кабінету Міністрів України за особливі досягнення молоді у розбудові України стали 60 осіб із 21 регіону.

Забезпечується підтримка творчих ініціатив молоді присудженням грантів Пре-

зидента України для реалізації найбільш соціально значущих проектів, розроблених молоддю, у соціальній та гуманітарній сфері. На 2010 рік було призначено 44 гранти [5].

Робота посідає важливе місце в системі ціннісних орієнтацій молоді. Але для молоді важливішими стають такі ознаки, як висока оплата праці, цікава робота, можливість чогось досягти, а також можливість виявляти ініціативу. У поглядах на важливі аспекти роботи виявляється й більш прагматичний підхід молодих людей: пріоритетними стають зручні години роботи, тривала відпустка, відповідність здібностям. Молодь більш толерантно порівняно зі старшими ставиться до того, що працювати не обов'язково, якщо людина не хоче. Водночас, молодь вважає справедливим диференційований підхід до оплати праці, коли та сама робота, але виконана швидше, ефективніше та надійніше, має вище оплачуватися [9].

Державним інститутом розвитку сім'ї та молоді у щорічній державній доповіді «Молодь України на ринку праці» зазначено, що, хоча проблеми становища молоді на ринку праці значною мірою торкаються менш економічно розвинених країн, проте актуальними вони є і для країн із потужною економікою. Так, з 1999 по 2005 роки в країнах Європейського Союзу (ЄС – 27) частка економічно неактивних осіб серед населення віком від 15 до 64 років скоротилася з 31,6 % до 29,8 %, проте серед 15–24-річних у 2005 р. вона становила серед чоловіків – 51,5 %, а серед жінок – 58,5 % [6].

Залишається високим рівень економічної неактивності молоді. Наприклад, протягом 2000–2006 років її рівень серед молоді віком 25–29 років збільшився на 3,3 %, 30–34 років – на 3,2 %. Найвищий рівень економічно неактивних спостерігається серед молоді 15–24 років, для цієї категорії молоді переважною причиною неучасті в ринку праці є навчання.

Дослідження «Становище студентської молоді України», здійснене у 2008 р., під-

твердило існування проблеми працевлаштування як найголовнішої для студентства та молоді загалом [8, 63].

Загально визнаним формоутворювальним елементом молодіжного середовища є молодіжна субкультура. Молодіжна субкультура загалом, а особливо у зв'язку з радикальними змінами в суспільстві, стає формою соціальної адаптації, своєрідним буфером між традиційною культурою, загально визнаними цінностями та елементами «опору» щодо «старого» соціально-культурного устрою і панівної системи молодіжної культури.

Кожна молодіжна субкультура характеризується, насамперед, специфічною нормотворчістю, протиставленням своїх норм і цінностей зовнішнім, набуваючи певних рис «мікросуспільства», у якому трансформуються традиційні погляди і формується свій «образ світу» і спосіб буття в ньому особистості. Англійський соціолог М. Брейк виокремлює такі субкультурні типи молоді, як «нормальна» молодь, делінквентна молодь, культурні бунтарі, політично активна молодь.

Молодіжна субкультура в Україні не схильна до жорсткої деформалізації і складання ізольованих неформалітетів, не вирізняється різкою опозиційністю і зрідка набуває рис контркультури, такої активної на Заході. Від 80-х років ХХ ст. найбільш активно формувалися рухи рокерів, металістів, байкерів, а потім релігійно-культові та східно-спортивні, часто ініційовані зацікавленими в них дорослими з бізнесового або кримінального середовища. Тому загалом українські субкультури малодиференційовані, нетривкі і не посідають суттєвого місця в культурному житті.

На задоволення культурних потреб молоді впливають соціально-економічні фактори: соціальний статус молодих людей та їхніх батьків, середній прибуток у родині, майно (власність), наявність вільного часу. Матеріальне становище у різні способи відбивається на задоволенні культурних потреб – у безпосередній актуальній формі, коли певні соціальні групи молоді вже

володіють предметами та способами опанування культури, і в опосередкованій потенційній, коли вони лише володіють реальною можливістю придбати ці предмети й засоби [2].

До особливостей молодіжного дозвілля належить своєрідність середовища. Батьківське середовище, зазвичай, не є пріоритетним центром дозвілля молоді. Переважна більшість молодих людей воліють перебувати у вільний час поза домівкою, у товаристві однолітків. Коли йдеться про розв'язання серйозних життєвих проблем, молоді люди охоче приймають поради батьків, але в сфері специфічних інтересів, тобто у виборі форм дозвілля, друзів, книг, одягу вони самостійні.

За даними соціологічних досліджень, найчастіше предметом обговорення в молодіжному середовищі є музика (56 % опитаних віком 15–22 роки зазначили, що «часто» й «дуже часто» обговорюють питання музики), спорт (41 %) і проблеми організації відпочинку (59 %). За актуальністю для української молоді названі проблеми поступаються лише заробітку грошей («дуже часто» й «часто» їх обговорюють 71 % респондентів) і проблемам, що пов'язані з одягом, зовнішністю та модою (67 %). Слід зауважити, що такі значущі для структурування духовного світу особистості чинники, як національна культура, світова культура й мистецтво, релігія, не посідають високого щаблю в ієрархії актуальних для молоді проблем. «Дуже часто» й «часто» їх обговорюють відповідно 13, 25 та 16 % опитаних. Інтерес до національних відносин збільшується зі зростанням освітнього рівня (від 9 % молоді з незакінченою середньою освітою до 17 % тих, хто має або здобуває вищу освіту). За регіональним розподілом частіше обговорюють національні проблеми молоді мешканці Південно-Західного, Південного регіонів (відповідно 21 та 20 %), найменш актуальними вони є в Центральньо-Західному регіоні (5 %). Наймолодші українці активно обговорюють питання музики (74 % 15–17-річних – «часто» й «дуже часто»), з віком

інтерес до музики дещо згасає (53 % серед 21–22-річних) [9].

Ринкові відносини у сфері культури обернулися великими негативними наслідками для молоді. Неймовірно зменшилася кількість джерел, за допомогою яких забезпечується передання культурних цінностей молодим людям. Різко скоротилася сфера професійної та аматорської творчості, зокрема сотні тисяч гуртків художньої самодіяльності, прикладного мистецтва, а, водночас, – і самі духовні цінності.

Якщо проаналізувати систему пріоритетів цінностей молоді, то виявляється, що інтелектуальні форми дозволяють посідають лише третє місце, а перше – пасивні форми. Лише 5,6 % загальної кількості опитаних серед занять, якими найчастіше молодь заповнює своє дозвілля, назвали «відвідування музею», 10,9 % – «сходити в театр, на балет, в оперу». Це може бути зумовлено тим, що дуже високі ціни на квитки до театрів зробили їх недоступними для більшості молодих людей. І зараз практично єдиним каналом, який забезпечує широкий доступ абсолютної більшості молоді до художніх цінностей вітчизняної та світової культури, стало телебачення і частково магнітофон.

Технікою захоплюється порівняно мало молоді. Більшу цінність для неї являє можливість спілкування з друзями. Такі цінності, як спілкування, контакти, порозуміння з людьми протягом останніх років залишаються незмінними [9].

Однією з найважливіших цінностей у молодіжному середовищі є мода. Мода – це не тільки однакові джинси та кросівки, куртки та зачіски. Це ще й однакові смаки, запити, жарти і дотепи, спрямованість, напрям думок, вчинки. Проте, мода не є чимось даним назавжди. Вона виникає, вмирає, змінюється. Масова мода і в одязі, і у вчинках, і в думках здатна деформувати особистість і зовнішньо, і внутрішньо, підкорити її собі.

На запитання «Як Ви вважаєте, на що нині існує мода?» молоді люди поставили на перші місця вживання алкоголю, палін-

ня цигарок, досвід вживання наркотиків. Серед модних явищ респондентами було відзначено також татуювання. Частина знаків татуювання, які застосовуються в молодіжному середовищі, має прямий зв'язок із субкультурою «зони», інші копіюють зразки татуювань військовослужбовців спецпідрозділів США або орієнтовані на кіногероїв певного гатунку, ще частина – сягає корінням у містику (містичні культури).

Більше половини опитаних відзначило існування моди на читання художньої літератури. Вочевидь, це можна пояснити великою кількістю детективних та розважальних романів відомих та доволі популярних серед молоді письменників, таких, як О. Робська, С. Мінаєв та ін. Мода на «сексуальний досвід» також є популярною серед більшості опитаних. Половина респондентів визнала існування моди на заняття спортом. Можливо, це є результатом трансляцій по ТБ великої кількості передач про змагання з популярних видів спорту та життя видатних спортсменів, які користуються авторитетом у молодіжному середовищі.

Для чверті молодих людей існує мода на «крутий» одяг та відвідування дискотек і нічних клубів (відповіді на запитання не виявили суттєвих розбіжностей за статтю) [1].

Ознакою нашого часу є також пасивні форми дозволя, які мають інформаційно-розважальну спрямованість. Телевізор вдома і компанія друзів позадомом поглинають майже весь вільний час молодих людей. До таких пасивних форм останнім часом додалося захоплення молоді комп'ютерними іграми.

За всієї масштабності зростання «індустрії вільного часу» – туризму, спорту, бібліотечної і клубної справи – молодь обирає компанію однолітків. Спілкування в молодіжній компанії – це особлива форма дозволя. Потяг до спілкування з однолітками зумовлений величезною потребою молоді в емоційних контактах. Його можна розглядати як: необхідну умову життєдіяльності

людини і суспільства; джерело творчого перетворення індивіда на особистість; форму передання знань і соціального досвіду; вихідний пункт самосвідомості особистості; регулятор поведінки людей у суспільстві; самостійний вид діяльності.

Деякі фахівці, наприклад, В. Бочелюк, взагалі вважають, що у молодіжному середовищі виник своєрідний духовно-ідейний вакуум, пов'язаний із кризою колишньої системи соціальних цінностей і виникненням рис нової соціально-духовної парадигми та відродження національної ментальності. Відсутність соціального ідеалу і втрата стимулів не лише породжують духовну апатію, а й підсилюють напруження в пошуку життєвих цінностей як стрижня культури особистості [2].

Так, наприклад, молодь спокійно ставиться до дошлюбних сексуальних стосунків; до них же, але випадкових – 3,8 %; тих самих стосунків, але до досягнення повноліття – 4,0 %; проституції – 2,9 %; вживання легких наркотиків – 2,2 %; водіння автомобіля в нетверезому стані – 2,0 %, із перевищенням швидкості в населеному пункті – 2,6 %. Сильний вплив моралі на поведінку у повсякденному житті визнали лише 43,7 % молоді; на кожну десятку молодих людей норми моралі не поширюються. Чиста совість як першочергова умова щастя набрала 3 % голосів молоді. 28,2 % молодих людей вважають, що домагатися свого щастя слід за будь-яку ціну.

Молодь виправдовує: ухилення від сплати податків – 4,5 %; крадіжки – 2,3 %; хабарі – 3,7 %; брехню у власних інтересах – 3,9 %; безпідставне отримання державної допомоги – 3,9 %; оприлюднення конфіденційної інформації про конкурента – 3,5 %.

Закон впливає на повсякденне життя лише 30,6 % молоді. Більш ніж кожна п'ята молода людина закон ігнорує.

Одним із елементів молодіжного середовища є також здоровий спосіб життя. Але рухова активність, регулярні заняття фізичною культурою та спортом не надто

поширені. Заданими останніх соціологічних досліджень, щоденно фізичним вправам чи тренуванням віддає свій вільний час кожен третій шестикласник і лише кожен шостий студент. Тобто що людина дорослішає, то менше у неї бажання та часу на активний спосіб життя. До речі, юнаки є активнішими, дівчата обирають пасивніший спосіб життя.

Іншим важливим чинником здоров'я є психічний стан особистості. Серед психічних порушень у старшокласників переважають невротичні розлади (42 %), поширюються випадки депресивних станів із затяжним та хронічним перебігом [3, 5–11].

У молодіжному середовищі спостерігаються стійкі тенденції до самостійного існування. Змінюються погляди молодого покоління на обов'язки батьків щодо дітей, формується усвідомлення того, що батьки можуть мати своє особисте життя, а не мусять цілком віддаватися своїм дітям. Зараз окремо від батьків мешкають 47,4 % молоді [4].

Окрім того, світ ціннісних орієнтацій відбивається на тому, як саме необхідно виховувати власних дітей. Молоді люди здебільшого приділяють увагу таким рисам, як працездатність, відповідальність, рішучість і наполегливість, терплячість і повага до інших людей, гарні манери. Меншою мірою визначена орієнтація на слухняність, релігійність, безкорисливість [4].

Вчені констатують також певну залежність самооцінки молоді від рівня добробуту. Рівень добробуту є вищим серед молодих людей, які мають вищу освіту, живуть у великих містах, не мають власних дітей. Найгірші самооцінки власного добробуту у мешканців сільської місцевості.

Серед опитаних 4 % повідомили, що їм не вистачає грошей навіть на продукти, 20,2 % – що їм вистачає на харчування та придбання недорогих речей, 57 % – що вистачає на життя, а проблемою є придбання товарів довготривалого

вжитку, майже у 18 % доволі забезпечений рівень життя. Слід відзначити, що з віком спостерігається виражена тенденція щодо погіршення оцінки респондентами свого матеріального становища.

Таблиця

Динаміка самооцінки молоддю рівня добробуту (%) [4]

	2003	2009
Грошей не вистачає навіть на продукти	14,5	4,4
На продукти грошей вистачає, а на одяг їх бракує	43,0	27,7
Грошей вистачає на продукти і одяг. А от купівля речей тривалого користування (холодильника, телевізора) є для нас проблемою	33,5	44,8
Ми можемо без проблем купувати речі тривалого користування. Проте для нас важко купувати справді дорогі речі	7,0	16,3
Ми можемо дозволити собі дорогі речі – квартиру, дачу та багато чого іншого	0	0,6

Показником реального стану добробуту молоді може слугувати наявність в особистоту користуванні речей, придбання яких потребує значних матеріальних витрат. Типовим прикладом такого свідчення про добробут є власний автомобіль. Серед українців нині користуються автомобілем понад 14 %. В Україні власників автомобілів з роками поменшало (з 19,5 % до 13,9 %).

Дещо інакша картина спостерігається щодо такого знакового предмета власності, як персональний комп'ютер. У 2003 році його мали у власному користуванні лише 5–10 % опитаних. Зараз це доволі звичний і необхідний атрибут життя.

Безробітних, тимчасово не працевлаштованих в Україні 10,8 %. Кількість домогосподарок у період з 2003 по 2009 р. зменшилася майже на 5 % (з 14,5 % до 9,6 %).

Найбільші соціальні групи молоді, що працює, такі: робітники (зокрема і ті, хто працює у сільському господарстві), їх налічується 21,4 %; службовці – 29,2 %, серед них без фахової освіти – 12,8 %; підприємці – 6%; військові, працівники прокуратури, органів внутрішніх справ – 2,4 %. Припускають можливість втрати роботи у найближчі два роки 43,8 %. Тому у свідомості молоді, яка працює, одним із головних пріоритетів є право на працю.

Література

1. **Бондар Т. В.** Молодіжна субкультура : сучасні вияви / Т. В. Бондар // Український соціум. – 2003. – № 1 (2). – С. 24 – 29.
2. **Бочелюк В. Й.** Дозвіллезнавство : Навчальний посібник / В. Й. Бочелюк, В. В. Бочелюк. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 208 с.
3. Доповідь Міністра України у справах сім'ї, молоді та спорту Сафіуллаєва Р. С. на парламентських слуханнях «Молодь за здоровий спосіб життя» 3 листопада 2010 року // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. – № 3. – С. 5–11.
4. **Злобіна О.** Молодь Росії, України та Азербайджану в сфері праці. [Електронний ресурс] / О. Злобіна. – Режим доступу: <http://dif.org.ua/uploads/Злобіна-праця%20red.doc>.
5. Інформація про роботу Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту (станом на жовтень 2010 р.) // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. – 2010. – № 3. – С. 12–24.
6. Молодь України на ринку праці : щорічна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді (за підсумками 2006 року) / Є. І. Бородін, М. О. Василенко, В. А. Головенько. – К. : Крамар, 2007. – 200 с.
7. Молодь України у дзеркалі соціології / заг. ред. О. Балакіревої, О. Ярошенка. – К. : УІСД, 2001. – 210 с.
8. Студентська молодь України : сучасний вимір : щорічна державна доповідь Президентів України, Верховній Раді України, Кабінету Міністрів України про становище молоді в Україні (за підсумками 2008 р.). – К., 2009. – 164 с.
9. **Морозова Л. П.** Духовний мир сучасної української молоді [Електронний ресурс] / Л. П. Морозова. – Режим доступу : http://iai.dn.ua/_u/iai/dtp/CONF/13/articles/sec3/stat39.html.

Резюме

• Аналізуються тенденції зміни соціокультурних орієнтацій молоді під впливом демократичних і ринкових реформ. Зазначається, що, на думку сучасної молоді, велике значення для подальшого успішного життя має заможна родина, натомість цінність навчання, духовного розвитку, освіти і творчості посідають провідне місце у свідомості лише незначної частки молоді.

• Анализируются тенденции изменения социокультурных ориентаций молодежи под воздействием демократических и рыночных преобразований. Отмечается, что, с точки зрения современной молодежи, большое значение для дальнейшей успешной жизни имеет состоятельная семья, а ценность учебы, духовного развития, образования и творчества занимают ведущее место в сознании лишь незначительной части молодежи.

• The author analyzes tendencies in the social and cultural orientations shift among the youth, under the influence of democratic and market reforming processes. The special attention is driven to the fact that the wealthy family is of predominant importance in the minds of modern youth, for the successful further life, while the studying, spiritual development, education and creativity have recently dramatically lost their value.



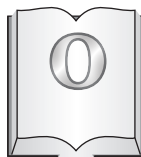
Інна САХНЕВИЧ

УДК 378.070

ІНТЕГРОВАНИЙ СПЕЦКУРС З ОСНОВ МЕДІАКОМПЕ- ТЕНТНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

© Сахневич І., 2012

Ключові слова: медіаграмотність, медіакомпетентність, фахова навчальна дисципліна, гуманітарне спрямування, пропедевтичний семінар.



свічені спеціалісти нині «входять у світ» з умінням працювати у доволі жорстких умовах, які визначає епоха тотальної глобалізації та інформатизації суспільства,

перебудови економічного розвитку країни із застосуванням технологій, зорієнтованих на заощадження енергії та природних ресурсів високим рівнем медіакультури. Медіаграмотний фахівець нафтогазового профілю – це висококваліфікований спеціаліст, який має розвинену здатність до сприйняття, творення, аналізу, оцінювання медіатекстів, до розуміння соціокультурного та політичного контексту функціонування медіа в сучасному світі, зокрема технічного спрямування, з умінням самостійно ухвалювати відповідні професійні рішення.

Питання використання медіаосвітніх технологій як складника впровадження інформаційних аспектів навчання не є новим у сучасній науці. Воно стало предметом ґрунтовного вивчення таких дослідників, як Н. Волкова, Р. Гришкова, Н. Духаніна, Л. Лепська, Г. Онкович та ін. Спроби до-

Проблема застосування медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю, згідно з вимогами європейської освіти, стає дедалі актуальнішою, оскільки майбутні інженери мають бути ерудованими, мати глибокі професійні знання, творчо працювати.

слідити роль, функції, форми та методи використання засобів мас-медіа, технічних та художніх засобів навчання у навчально-виховному процесі загальноосвітньої та вищої школи були зроблені Л. Баженовою, В. Єгорова, Л. Зазнобіною, С. Пензіним, Л. Прессманом, О. Федоровим, О. Шариковим, Ю. Усовим та ін. Про активізацію розвитку медіаосвіти та медіаграмотності в Україні свідчать дослідження українських науковців Р. Бужикова, Д. Заруби, М. Чабаненко, І. Чемерис, Ю. Казакова, Н. Шубенко та ін. На часі розв'язання проблеми спеціальної підготовки майбутніх технічних фахівців за допомогою залучення медіаосвітніх технологій. Ця проблема актуальна особливо зараз, в епоху глобалізації інформаційного простору, оскільки саме медіаосвічені фахівці здатні ефективно реалізувати творчий потенціал в ухваленні рішень, самостійному пошуку, обробці та критичному аналізі необхідної інформації професійного спрямування. Саме тому **метою** нашого дослідження є визначення ефективності спецкурсу з основ медіакомпетентності та можливих способів його інтегрування у професійну підготовку майбутніх фахівців технічних ВНЗ. Серед основних **завдань** ми виокремлюємо такі: визначити основні змістові блоки спецкурсу; сформулювати його мету й завдання; обґрунтувати можливі способи його впровадження у професійну підготовку в технічних ВНЗ. **Новизну** дослідження визначає гіпотеза про те, що професійна підготовка майбутніх фахівців технічного ВНЗ буде ефективнішою за умови використання медіаосвітніх технологій, а відтак – і відповідного рівня медіаграмотності студентів.

З метою перевірки ефективності педагогічних умов упровадження медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців нафтогазового профілю ми розробили експериментальний спецкурс із вивчення основ медіакомпетентності (медіаграмотності) для студентів технічних спеціальностей за основним напрямом підготовки «Нафтогазова справа».

Орієнтуючись на дослідження Ю. Ка-

закова [2, 123], Н. Леготіної [5, 97–98], в основу спецкурсу ми заклали чотири основні блоки:

- *змістовий*, який охоплює базові елементарні теоретичні знання (поняття, терміни) з медіаосвіти;

- *мотиваційний*, який забезпечує необхідні мотиваційні компоненти для розвитку медіакультури майбутніх технічних фахівців як необхідного складника їхньої професійної культури. Цей блок акцентує увагу студентів на актуальних проблемах сучасної медіаосвіти в епоху зростання глобалізації та інформатизації суспільства, обґрунтовує потребу формування медіакультури сучасного технічного фахівця;

- *організаційно-діяльнісний, або практичний* блок, спрямований на розвиток та формування основних медіаосвітніх знань, умінь та навичок, необхідних для професійної діяльності майбутніх технічних фахівців нафтогазового профілю. Практичні завдання формують основу цього блоку та сприяють аспектному аналізу фахових медіаосвітніх текстів, виявленню особливостей їхнього функціонування залежно від форми та жанру, а також розвитку творчих здібностей у процесі відтворення медіатекстів;

- *діагностико-корекційний*, спрямований на аналіз, оцінювання та корекцію результатів, тобто набутих медіаосвітніх знань, умінь та навичок.

Змістовий та мотиваційний блоки мають *інваріантний* характер, що вказує на їхню універсальність у застосуванні в процесі формування медіакультури майбутніх фахівців технічного профілю за різними напрямами спеціалізації. Практичний і діагностико-корекційний блоки є *варіативними*, оскільки студентам запропоновано звернути увагу на ті приклади фахових медіаосвітніх текстів, які відповідають основним напрямам професійної підготовки нафтогазового профілю, а саме: «Нафтогазова справа», «Гірництво», «Буріння», «Зварювання», «Геологія» тощо.

Виокремлення чотирьох зазначених вище блоків зумовлене необхідністю **уні-**

версальності застосування спецкурсу для медіаосвіти студентів будь-яких технічних спеціальностей, а також наявності основних показників рівнів медіаграмотності особистості, а саме: мотиваційного, контактного, інформаційного, практико-операційного, перцептивного, оцінного (інтерпретаційного) і творчого. Основна **мета** – формування медіакомпетентності (медіаграмотності) майбутніх фахівців нафтогазового профілю як одного з ключових рівнів медіакультури особистості – необхідного складника професійної культури спеціаліста. Реалізація цієї мети передбачає досягнення певних **цілей**, зокрема:

- формування мотивації медіаосвіти майбутніх технічних фахівців на прикладі фахових медіаосвітніх джерел;

- розвиток сприйняття медіаосвітньої інформації у різних формах та жанрах, а також формування вмінь та навичок критичного аналізу медіаосвітніх текстів фахового спрямування;

- опанування різних форм самовиявлення за допомогою галузевих медіаосвітніх засобів масової інформації.

Серед основних **завдань** спецкурсу ми виокремили такі:

- навчити студентів – майбутніх технічних фахівців - грамотно сприймати та критично оцінювати фахові медіаосвітні тексти у різних формах і жанрах;

- прищепити студентам смак до аргументованого критичного осмислення медіаосвітніх текстів фахового спрямування;

- виробити навички використання набутих знань та умінь для створення власних медіатекстів на елементарному рівні;

- заохотити студентів до самостійного використання набутих медіаосвітніх знань у професійній підготовці під час навчання у вищих технічних навчальних закладах (ВТНЗ), а також у майбутній самостійній професійній діяльності.

Теоретико-методологічне дослідження проблеми ефективності впровадження медіаосвітніх технологій у професійну підготовку технічних фахівців нафтогазового профілю дало нам змогу виокремити серед

основних педагогічних умов інтеграцію їх у навчальний процес ВТНЗ. Зважаючи на гуманітарний характер медіаосвіти, реалізація такої умови передбачає, на наш погляд, таке: пошук фахових навчальних дисциплін із гуманітарним складником для налагодження зв'язку між гуманітарною та професійною (технічною) підготовкою студентів у ВТНЗ [1, 127], а також пошук ефективної форми впровадження спецкурсу з основ медіакомпетентності у професійну підготовку майбутніх фахівців нафтогазового профілю. Технічне спрямування професійної підготовки у ВТНЗ передбачає мінімальну кількість навчальних годин (як аудиторних, так і для самостійної та індивідуальної роботи) для оволодіння інформацією гуманітарного циклу. Певною мірою розв'язати цю проблему може компактно змістове наповнення спецкурсу з урахуванням навчальних годин, приділених оволодінню інформацією гуманітарного спрямування відповідно до розроблених навчальних робочих планів і програм навчальних дисциплін професійної підготовки у ВТНЗ. Наш експеримент показав, що за таких умов однією з ефективних форм упровадження медіаосвіти та медіаосвітніх технологій у рамках професійної підготовки майбутніх фахівців нафтогазового профілю може стати пропедевтичний семінар.

Пропедевтика (з давньогрецької – *попередньо навчаю, готую*) – скорочений виклад будь-якої науки в систематизованому вигляді, тобто підготовчий, вступний курс до будь-якої науки, що випереджає більш глибоке і детальне вивчення відповідної дисципліни. Семінарське заняття, за визначенням М. Фіцули, – це вид навчально-практичних занять студентів ВТНЗ, який передбачає самостійне вивчення студентами за завданням викладача окремих питань і тем лекційного курсу з оформленням матеріалу у вигляді реферату, доповіді, повідомлення тощо [4, 127]. Пропедевтичний семінар, на нашу думку, є ефективною формою впровадження основ медіакомпетентності у професійну підготовку майбутніх технічних фахівців із декількох причин, а саме:

• за його допомогою медіаосвіту (гуманитарний складник) буде успішно інтегровано у професійну підготовку (технічний складник) студентів;

• він дасть змогу подати медіаосвіту як вступний, підготовчий навчальний курс у рамках професійної освіти;

• саме він спрямовуватиме основну навчальну діяльність студентів у самостійно-пізнавальну, що є особливо ефективним, зважаючи на обмеженість навчальних годин тих дисциплін, які можуть успішно інтегрувати медіаосвіту;

• семінар передбачатиме доволі зручну форму контролю рівня засвоєних засобами медіаосвіти знань, умінь та навичок у вигляді оформлення та обговорення реферату, підготовки доповіді чи повідомлення, а в процесі роботи над науковим текстом – практику коментованого читання – тобто тих навчальних практичних форм занять студентів, які у технічному ВНЗ є доволі ефективними через використання багатьох інформаційних джерел, зокрема й медіаосвітніх.

Як уже було зазначено, спецкурс з основ медіакомпетентності майбутніх технічних фахівців може бути ефективним за умови компактного змістового наповнення. Це зумовлює певну обмеженість змістового блоку спецкурсу у теоретичному аспекті (на розгляд студентів винесено тільки базові терміни та поняття), а також у виборі основних форм медіаосвітніх засобів. Серед основних понять медіаосвіти розглядаються такі: *медіакультура, медіаграмотність, медіакомпетентність, медіаімунітет особистості, критичне мислення, пріоритетні напрями розвитку медіаосвіти у світі (США, Канада, Німеччина, Франція, Велика Британія, Росія) та в Україні, канадська концепція медіаосвіти як одна з найефективніших моделей медіаосвіти у світі, концепція впровадження медіаосвіти в Україні.*

Коло найпопулярніших серед молодіжної аудиторії медіазасобів обумовило вибір основних медіаосвітніх технологій – складників нашого спецкурсу:

– пресотехнології на прикладі друкованих та інтернет-видань фахових навчальних газет і журналів;

– інтернет-технології або мережевої технології на прикладі фахових сайтів, електронних бібліотек, електронних довідників тощо, кінотехнології (на прикладі документальних і художніх фільмів з фаху).

Тематику найскладніших проблем у галузі медіаосвіти покладено в основу змістових модулів нашої програми спецкурсу. Це, зокрема, проблема неякісної реклами в Інтернеті; проблема пропаганди в Інтернеті; проблема жорстокості й насильства в Інтернеті; проблема фотомонтажу у друкованих та мережевих періодичних виданнях тощо.

У процесі теоретичного дослідження з медіаосвіти і медіаосвітніх технологій ми виявили, що реалізація їх у професійній підготовці майбутніх технічних фахівців буде ефективнішою за умови розробки медіатехнологічних карт. Враховуючи результати опитування студентів щодо популярності фахових медіаосвітніх засобів, спецкурс із основ медіакомпетентності можна подати такими медіатехнологічними картами: пресотехнологічною, інтернет-технологічною та кінотехнологічною. За формою такі карти, можливо, дещо нагадують план уроку у загальноосвітній школі чи семінарського заняття у ВНЗ, де викладач визначає основні етапи заняття (вступної, основної та заключної частин) та описує використані форми і методи навчання, проте є й суттєві відмінності. Оскільки проектування таких карт є багатокомпонентним, творчим, інноваційним процесом у професійній діяльності педагога, то їхнє змістове наповнення характеризується варіативністю і залежить від основної мети, яку визначає викладач, впроваджуючи медіатехнології у професійну підготовку, загального рівня його медіакультури і готовності студентів до використання медіазасобів як додаткових навчальних джерел у процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Отже, як показує досвід упровадження, основна схема розробленого нами спец-

курсу з опанування основ медіакомпетентності може бути використана у професійній підготовці майбутніх фахівців не лише нафтогазового профілю, а й інших технічних спеціальностей. Через те, що

деякі змістові блоки спецкурсу мають варіативний характер, вони передбачають подальшу розробку та удосконалення відповідно до основних завдань професійної підготовки у технічному ВНЗ.

Література

1. **Балабанова К. Є.** Формування професійно-комунікативної компетенції магістрантів технічних спеціальностей у вищих навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Катерина Євгенівна Балабанова. – К., 2011. – 229 с.
2. **Казаков Ю. М.** Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юрій Миколайович Казаков. – Луганськ, 2007. – 240 с.
3. **Онкович Г. В.** Медіадидактична теорія освіти й медіаосвіти / Г. В. Онкович // Проблеми освіти : наук. збірник. – К., 2011. – Вип. 66. – Ч. II. – С. 181–186.
4. **Фіцула М. М.** Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2006. – 351 с.
5. **Леготина Н. А.** Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталия Александровна Леготина. – Курган, 2004. – 172 с.

Резюме

• У статті розглянуто основні змістові блоки інтегрованого спецкурсу з основ медіакомпетентності для студентів технічних спеціальностей, визначено його мету, завдання та оптимальні способи впровадження у професійну підготовку студентів технічних спеціальностей на прикладі ВНЗ нафтогазового профілю.

• В статье рассмотрены основные содержательные блоки интегрированного спецкурса по основам медиакомпетентности, обозначены его основные цели и задачи, определены оптимальные пути интеграции в профессиональную подготовку студентов технических специальностей на примере вуза нефтегазового профиля.

• The article highlights the most important content blocks of a special media literacy course integrated into the process of professional study of students in technical high schools. It summarizes its aims and tasks as well as some possible effective ways of its implementation.



Оксана ІВАЩЕНКО

Ключові слова: психолого-педагогічна готовність, показники, адаптація, пожежно-рятувальна служба.

Поняття «психолого-педагогічна компетентність» є комплексним, воно передбачає єдність особистісного та професійного аспектів. Психолого-педагогічна компетентність дає можливість особистості виявляти свою індивідуальність та взаємодіяти в особливих умовах з оточенням.

УДК 614.84:378.635.5:159.9

ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ПОЖЕЖНО- РЯТУВАЛЬНОЇ СЛУЖБИ

© Івашченко О., 2012



науковій літературі проблема психолого-педагогічної компетентності розглядається у контексті педагогічної діяльності викладачів училищ, коледжів та вищих навчальних закладів і майже не представлена щодо підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби.

Мета статті – на основі аналізу психолого-педагогічних досліджень визначити показники психолого-педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби до роботи у надзвичайних ситуаціях та узагальнити показники професійної адаптації майбутніх фахівців.

Професійну підготовку фахівців пожежно-рятувальної служби у науковій літературі розглядають у психологічному та педагогічному аспектах. Психологічний аспект полягає у формуванні стану особистісної готовності до труднощів професійної діяльності, негативних впливів екстремальних факторів, небезпеки для здоров'я й життя особистості [7; 10; 5]. Педагогічний аспект передбачає пошук шляхів і засобів підготовки кваліфікованих фахівців, які готові до перебування в екстремальних умовах [2; 3].

Психолого-педагогічна компетентність – це сукупність взаємопов'язаних професійних, комунікативних, особистісних рис, які сприяють зростанню

професіоналізму, допомагають досягати якісних результатів у процесі навчання та розвитку, самовдосконалення, формують готовність до самостійної творчої діяльності.

Психолого-педагогічна підготовка рятувальників у межах ВНЗ покликана розв'язувати такі завдання: організація і здійснення заходів, спрямованих на розвиток професійно важливих якостей фахівців МНС; навчання навичкам надання екстреної психолого-педагогічної допомоги; періодичні обстеження фахівців для оцінювання розвитку професійно важливих якостей; розробка і здійснення заходів профілактики небажаних наслідків, пов'язаних із професійною діяльністю; сприяння швидкій адаптації рятувальників до обстановки в зоні надзвичайної ситуації; формування уявлення фахівця про характер підготовки і здійснення рятувальних робіт; формування стійкості для роботи в екстремальних умовах, зокрема навичок роботи з рятувальною технікою; формування і розвиток професійно важливих якостей; підтримка рятувальників під час роботи в екстремальних умовах (за відсутності соціальних працівників). Важливим у фаховій підготовці є формування готовності до подолання труднощів у службовій ситуації, вироблення навичок витримувати сильне нервово та фізичне навантаження, здатності адаптуватися до екстремальних умов тощо. Формування готовності фахівця пожежно-рятувальної служби можливе за умов професійного відбору та психолого-педагогічної підготовки, що здійснюється в загальноосвітніх закладах та вищих навчальних закладах.

Які ж існують проблеми у підготовці особистості до перебування в умовах військово-організованих закладів? В. Рютін стверджує, що перебування особистості у військових умовах змінює її ставлення до навколишнього світу. Готовність до таких умов, за твердженням дослідника, має формуватися зі шкільного віку. Неготовність особи до перебування у вій-

ськових умовах є наслідком недостатньої психолого-педагогічної профілактики і зумовлена цілою низкою чинників, серед яких: «недостатня фізична підготовка до військової служби; низька емоційна готовність до військової служби (негативне налаштування, сформоване телебаченням); слабка підготовленість до виконання обов'язків військової служби; цивільний період життя юнака, пов'язаний із перебуванням у несприятливому соціальному середовищі (молодіжна субкультура пацифістської спрямованості, шкідливі для здоров'я звички); слабка розвиненість позитивної мотивації на збереження та забезпечення особистої життєдіяльності» [3, 328].

Непідготовленість до перебування у надзвичайній ситуації може призвести до деформації моральних цінностей, тривоги, відчуття соціальної незахищеності. У процесі професійної психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ необхідно надати майбутнім працівникам МНС професійні психолого-педагогічні знання, сформувати навички, уміння надійної та ефективної, з одного боку, і максимально безпечної, з іншого боку, поведінки в екстремальних умовах діяльності.

Показники психолого-педагогічної підготовки майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби визначено в дослідженнях М. Дяченко, Л. Кандиловича, В. Пономаренка [7]. Дослідники зазначають, що показники підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби дають підстави сформувати узагальнений погляд на професійну готовність та засоби адаптації в екстремальній ситуації. Готовність діяти за екстремальних умов, стверджує В. Пономаренко, є результатом психолого-педагогічної підготовки у ВНЗ. Зазначена підготовка оцінюється за такими показниками: функційний (відбиває сформованість професійно важливих знань, умінь і навичок адаптивної поведінки та управління психічними станами); особистісний (містить сформованість і розвиненість адаптивних індивідуально-психологічних

і індивідуально-психофізіологічних властивостей). Дослідник стверджує, що психолого-педагогічна підготовка посідає провідне місце, адже кваліфіковане надання педагогом інформації щодо поведінки у надзвичайних ситуаціях, можливостей реагування та підтримки постраждалих у надзвичайній ситуації є важливим [7].

Близької позиції дотримується В. Месников, який також зазначає, що психолого-педагогічна підготовка є необхідною у фаховому становленні спеціаліста МНС. Дослідник виокремлює три основні показники психолого-педагогічної підготовки, серед яких: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та емоційно-вольовий. Мотиваційно-ціннісний показник передбачає розуміння і усвідомлення фахівцем важливості того, що виконується, прагнення до подолання труднощів у виконанні службового завдання. Когнітивний показник містить сформоване уявлення про майбутні вимоги професії, умови роботи, труднощі, способи дії при виконанні певного службового завдання. Емоційно-вольовий показник стосується емоцій, відчуттів, переживань, станів (тривоги, відповідальності, самостійності). Психолого-педагогічна готовність, за твердженням дослідника, неможлива без провідного педагогічного компонента, який забезпечує засвоєння психологічних знань, набуття навичок професійної роботи [8].

Показники підготовки, близькі за своєю сутністю до попередніх, визначено Е. Орловою. Серед показників психолого-педагогічної підготовки рятувальника дослідниця визначає: адаптацію рятувальника до перебування у надзвичайній ситуації; формування здатності долати страх і протистояти стресовим впливам; набуття досвіду дій в екстремальних, небезпечних ситуаціях і вироблення емоційної стійкості; виконання завдань за умов дефіциту часу, необхідності ухвалення самостійних і відповідальних рішень в екстремальних умовах тощо [10].

Дослідники стверджують, що важливими у психолого-педагогічній підготовці є особистісні риси фахівця пожежно-ря-

тувальної служби, зокрема провідним показником сформованості психолого-педагогічної готовності є мотиваційний чинник. М. Балашов та М. Лук'янова визначили такі показники психолого-педагогічної підготовки фахівця пожежно-рятувальної служби як: пізнавальна активність (інтерес до нового середовища, уміння систематизувати конкретні завдання, проблеми, виявляти їхню типовість, визначати причини виникнення професійних проблем); інтелектуальна активність (самостійність, критичне мислення, що забезпечує здатність визначати специфіку конкретного професійного середовища, його особливості); самоактуалізувальна активність (прагнення до реалізації та вияву себе, незалежно від середовища, в якому перебуває людина) [6].

Отже, психолого-педагогічна підготовка розкриває адаптивні можливості особистості рятувальника, які передбачають здатність долати страх, тривогу, невпевненість у власних рішеннях, протистояти стресам. Набути такі навички дають змогу практичні заняття у ВНЗ, зокрема штучно створені надзвичайні ситуації, де майбутній фахівець виробляє спеціальні навички. Такі психолого-педагогічні заняття допоможуть майбутньому фахівцю зрозуміти особливості екстремальних ситуацій, професійно виконувати свої обов'язки попри вплив свого психічного стану, виконувати дії, адекватні специфіці конкретних екстремальних ситуацій, сформувати підвищену витривалість тощо. Нижче наведено таблицю показників психолого-педагогічної підготовки фахівців пожежно-рятувальної служби, де подано професійні та особистісні риси, які мусять мати фахівець.

Аналіз показників психолого-педагогічної готовності дає підстави стверджувати, що професійні та особистісні показники тісно переплетені між собою, наявність одного показника зумовлює появу іншого. У процесі аналізу показників професійної готовності визначено важливість процесу адаптації фахівця.

У науковій літературі стверджується, що професійна адаптація – один із найва-

Показники психолого-педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності

Професійні показники психолого-педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби	Особистісні показники психолого-педагогічної готовності фахівців пожежно-рятувальної служби
Сформована здатність до роботи в екстремальних ситуаціях, навички допомоги та самопомоги	Сформована здатність до долання труднощів у надзвичайній ситуації, рефлексивне мислення
Розвинена пізнавальна інтелектуальна, самоактуалізувальна активність	Наявність оптимізму, емоційної гнучкості, інтуїції
Наявні ґрунтовні знання про функціонування особистості та методи педагогічного впливу	Розвинена комунікабельність, емпатія, інтелектуальні якості
Вміння виконати організаційні заходи та мотивувати слухача (розробити та здійснити заходи упередження наслідків дії в екстремальних ситуаціях серед колег, надавати інформацію з безпеки життєдіяльності серед цивільного населення тощо)	Розвинена швидкість адаптації до надзвичайної ситуації (знижена тривожність, висока стресовитривалість, вміння керувати власними психічними станами тощо)
Вмотивованість до несення служби та сформовані уявлення про вимоги до професії	Наявність спеціально розвинених відчуттів сприйняття (зорові, слухові) та спостережливості (уважність, мислення)

гоміших показників оцінки готовності майбутнього фахівця до роботи. Поняття «професійна адаптація» тлумачиться як процес поетапного входження особи в майбутню професію. Такий процес є засобом ідентифікації людини з фахом, оптимізації взаємин з професійним середовищем. М. Шик у процесі аналізу адаптації студентів до професійної діяльності визначає компоненти системи адаптації. Мотиваційний компонент: спрямованість на адаптацію до професійної діяльності (прагнення студента опанувати професію, його емоційно-ціннісне ставлення до професійної діяльності); бажання швидше адаптуватися до професійної діяльності (стійкий професійний інтерес, постійне намагання поповнити знання, уміння й навички); мотивація ціледосягнення в адаптації до професійної діяльності (ідентифікація з ідеалом в обраній професії, саморозвиток професійних якостей). Поведінковий компонент: активне самозбагачення професійними знаннями (максимальне інформаційне самозабезпечення, наполегливість в опануванні знань для перетворення їх на дії); стрімке набуття професійних умінь (продуктивність проєктувальних, конструктивних, комуніка-

тивних та організаторських умінь); гуманна поведінка в навчально-професійній взаємодії (адекватна перцепція суб'єктів професійної взаємодії, гуманні взаємини). Рефлексивний компонент: самоаналіз когнітивної адаптованості до професійної діяльності (точність виявлення відповідності здобутого обсягу та якості професійних знань кваліфікаційним вимогам); самооцінка професійної адаптованості (адекватність самооцінки здатності розв'язувати професійні ситуації та умінь виконувати професійну роботу); самоосмислення власних адаптаційних можливостей у досягненні професійного образу «Я» (усвідомлення динаміки професійного самоперетворення, здатність виявляти відповідність між реальним та ідеальним професійними образами «Я») [4].

У наукових пошуках В. Покалюка виокремлено такі показники адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до майбутньої професії: ставлення до колективу, обраної професії, емоційний стан, активність, наявність соціально та професійно важливих якостей. Дослідник стверджує, що педагогічні дії мають бути спрямовані на усвідомлення майбутні-

ми фахівцями мети і завдань професійної адаптації. Практична реалізація завдань самовиховання майбутніх фахівців можлива через низку виховних заходів із формування ідеалу як прикладу для наслідування й еталону вимірювання власних досягнень, із виховання дисциплінованості, волі й почуття обов'язку. Прикладом для наслідування може стати герой-рятувальник, кращий за професією, ветеран пожежно-рятувальної служби, представник уславленої трудової династії тощо. Вольові якості майбутніх фахівців у профільному ВНЗ мають цілеспрямовано формуватися в умовах щоденного дотримання розпорядку дня, режиму фізичних навантажень, подолання труднощів служби [2].

М. Дяченко та Л. Кандибович [7] виокремили такі показники адаптації в особливих умовах діяльності: нормальний (процес адаптації відбувається без патологічних змін особистості, без порушень норм відповідної соціальної групи), захисний і незахисний показник адаптації. Дослідники наголошують, що існує змішаний тип адаптації, яка здійснюється в тих проблемних ситуаціях, де особа намагається розв'язати проблеми конструктивно завдяки пізнавальним здібностям і соціальному досвіду, а її поведінка лишається у сфері соціальних цінностей. Близької позиції дотримується А. Моценко, який стверджує, що психолого-педагогічна підготовка фахівця має складатися з комбінації професійної підготовки й соціального виховання, яке містить психолого-педагогічний аспект. Педагогічний аспект у відборі психологічно стійких осіб відіграє провідну роль, адже коректне роз'яснення, надання чіткої інформації щодо впливу екстремальної ситуації на психіку особистості, основних вимог до фахівця пожежно-рятувальної служби дадуть змогу уникнути проблеми професійної дезадаптації [9].

В. Вітер, Ю. Доленко, О. Охрименко окреслили такі показники професійної адаптації майбутніх фахівців військово-організованих служб: «Загальна адаптація (досягається підвищенням свідомості осо-

бистості, формуванням патріотичних почуттів, упевненості в успішному розв'язанні службових завдань, тобто надання певного спрямування, цілеспрямованості, мотивації до активних дій); спеціальна адаптація (передбачає формування стійкої психіки та її загартовування, яка передбачає систему заходів, що надають стану природного напруження стимульовального характеру); цільова адаптація до конкретної діяльності (здійснюється для підйому активності психіки відпрацюванням конкретного навчально-бойового завдання). У цьому разі велику роль відіграє роз'яснення смислу професійної адаптації, значення та умов відпрацювання вправ на тренажерах і макетах» [1, 267].

Проблему адаптації розкрито в дослідженнях В. Ягупова, який адаптацію курсантів подає як цілісну систему, що складається з таких показників: наявність рівня взаємодії між викладачами і курсантами; рівня особистісної поведінки; рівня навчальної діяльності; рівня психічних станів; рівня фізіологічного забезпечення діяльності особистості [5]. Проблема адаптації, за твердженнями згаданих дослідників, посідає провідне місце у психолого-педагогічній підготовці фахівців пожежно-рятувальної служби. Наголошується на провідній ролі навчальної діяльності, яка допомагає здійснювати цільову адаптацію до перебування в екстремальній ситуації.

Отже, надані дослідниками показники психолого-педагогічної підготовки засвідчують необхідність психолого-педагогічних занять, які допомагають розвивати комунікативні, емпатійні навички, а також навички самоосвіти. Такі навички дають змогу підвищити рівень готовності до екстремальної ситуації. У наведеному нижче *рисунок* узагальнено показники адаптації, які мають бути сформовані у майбутнього фахівця пожежно-рятувальної служби.

Отже, психолого-педагогічна підготовка фахівця пожежно-рятувальної служби у науковій літературі окреслена як заходи, що здійснюються у ВНЗ і спрямовані

Показники професійної адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до професійної діяльності

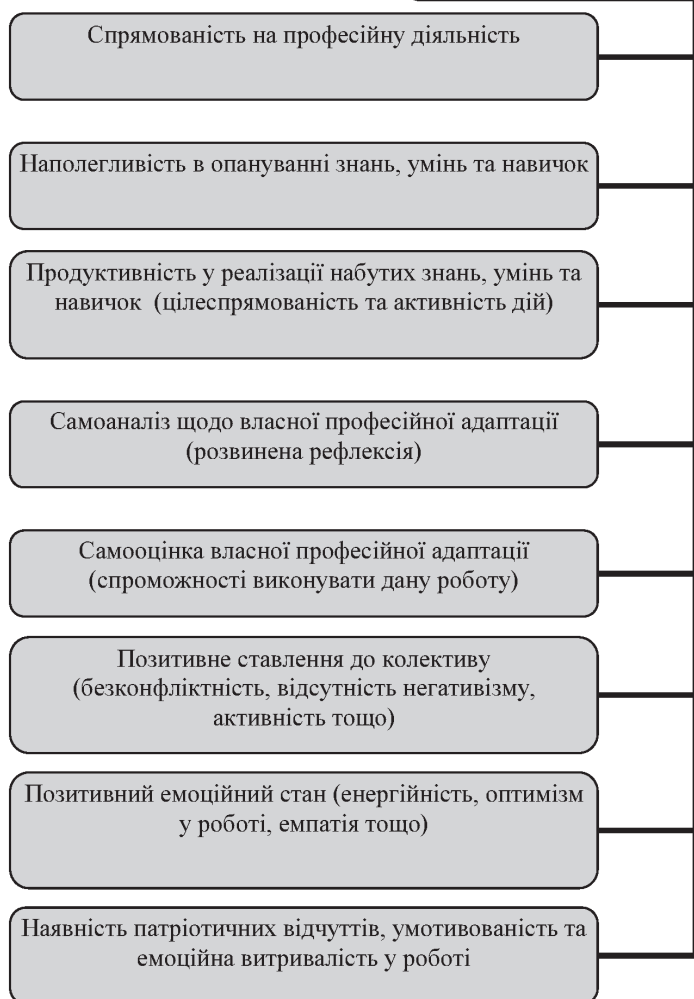


Рис. 1. Показники професійної адаптації майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби

на розвиток особистісних та професійних якостей фахівця. Дослідники наголошують на необхідності психолого-педагогічної підготовки абітурієнтів, кваліфікованого профвідбору до вищих навчальних закладів, формування готовності абітурієнтів до перебування у воєнізованому закладі, розуміння ними групових цінностей, умов життя тощо.

Висновки. У статті здійснено аналіз показників психолого-педагогічної готовності фахівця пожежно-рятувальної служби до роботи у надзвичайній ситуації. Серед таких показників є: емоційна та фізична витривалість у роботі за надзвичайної ситуації, вмотивованість до служби, розвинена інтелектуальна активність, комунікабельність, швидкість адаптації до надзвичайної

ситуації. Важливими показниками також є: ґрунтовні знання про функціонування особистості, наявність організаційних умінь, здатність мотивувати людей до суспільно-корисної роботи тощо. Особливим необхідним показником психолого-педагогічної підготовки фахівця пожежно-рятувальної служби є професійна адаптація. На основі аналізу наукової літератури нами узагальнено показники професійної адаптації, се-

ред них такі: наполегливість в опануванні знань, умінь та навичок, продуктивність у їх реалізації; самооцінка власної професійної адаптації; позитивний емоційний стан. Отже, психолого-педагогічна підготовка фахівців пожежно-рятувальної служби передбачає єдність і професійних, і особистісних якостей. Така підготовка допомагає поєднувати окреслені якості та розвивати самоактуалізувальну активність особистості.

Література

1. Вітер В. І. Соціально-психологічне вивчення, прогнозування і корекція поведінки військовослужбовця / В. І. Вітер, Ю. М. Доленко, А. Р. Охріменко. – К. : МІАІ МО України, 1994. – 230 с.
2. Покалюк В. М. Педагогічні засади адаптації до умов професійної діяльності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби у профільному вищому навчальному закладі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В. М. Покалюк. – Черкаси, 2010. – 20 с.
3. Рютін В. В. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності у військовому середовищі : матеріали XIII міжвузівської науково-методичної конференції / В. В. Рютін. – Житомир : ЖВІРЕ, 2005. – Ч. II. – С. 42 – 43.
4. Шик М. П. Адаптація студентів педагогічного коледжу до професійної діяльності в процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / М. П. Шик. – Черкаси, 2010. – 20 с.
5. Ягунов В. В. Військова й соціальна психологія : навчальний посіб. / В. В. Ягунов. – К. : ВПЦ «Київський університет», 2000. – 522 с.
6. Балашов М. М. Специфика подготовки психологов к профессиональной деятельности в различных социально-производственных средах / М. М. Балашов, М. И. Лукьянова // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 64–67.
7. Дьяченко М. И. Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: психологический аспект / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович, В. А. Пономаренко. – Минск : Изд-во «Университет», 1985. – 206 с.
8. Месников В. И. Повышение эффективности процесса морально-психологической подготовки молодых воинов внутренних войск к служебно-боевой деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Месников. – СПб. : Санкт-Петербург. гос. ун-т., 1996. – 18 с.
9. Мощенко А. В. Формирование психологической готовности суворовцев к обучению в вузах Вооружённых Сил : автореф. дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.04 / А. В. Мощенко. – М., 1993. – 23 с.
10. Психологическая подготовка спасателей : учебник [для студ. высших учеб. завед.] / М. Г. Ковтунович, Н. В. Рожков, С. Н. Ениколопов, Е. В. Орлова. – М., 2007. – 250 с.

Резюме

• У статті проаналізовано наукову літературу з проблеми психолого-педагогічної компетентності. Автором визначено показники психолого-педагогічної готовності майбутніх фахівців пожежно-рятувальної служби до роботи у надзвичайних ситуаціях. Узагальнено показники професійної адаптації майбутніх пожежників-рятувальників.

• В статье проанализирована научная литература по проблеме психолого-педагогической компетентности. Автором определены показатели психолого-педагогической готовности будущих специалистов пожарно-спасательной службы к работе в чрезвычайных ситуациях. Обобщены показатели профессиональной адаптации будущих спасателей.

• Scientific literature on the problem of psychological and pedagogical competence is analyzed in the article. Indicators of psychological and pedagogical readiness of future fire-rescue service employees to the work in the emergency situations are defined by the author. Indicators of professional adaptation of future rescuers are generalized.



Сергій КЛЕПКО

ПРЕЦЕДЕНТНИЙ ТЕКСТ УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТОЛОГІЇ

© Клепко С., 2012

Роздуми над книжкою: Андрущенко В. П., Савельєв В. Л. Освітня політика (огляд порядку денного). – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с.



Відзначаючи слабку інтеграцію досліджень інтерпретацій одного об'єкта – освітньої політики, яка перебуває в полі зору багатьох суспільствознавчих дисциплін, автори зводять наявні дослідження до спільного знаменника у пошуках відповідей на ключові питання: «Що відбувається?» та «Що за цим криється?» [1, 20]. Книжка породжує роздуми і є підґрунтям для консолідації українських дослідників і розробників освітньої політики, аналізу політики як «повідомлення правди владі».

Одразу дозвольте попередити – це лише роздуми про деякі з сюжетів книжки. Я навіть не впевнений, що в цих роздумах розповідь про найголовніше в книжці і що наведу всі свої головні думки про неї. Тому раджу обов'язково прочитати книжку В. Андрущенко та В. Савельєва «Освітня політика (огляд порядку денного)».

Освітологія і прецедентні тексти

Освітологія – український неологізм, відповідник терміну едукологія (educology), позначення поки ще фантомної наукової галузі міждисциплінарних досліджень феномену освіти як комплексу наук про освіту. Винайдення в 1950-х рр. терміну «едукологія» пов'язане у філософсько-

Нещодавно видана книга В. Андрущенко та В. Савельєва «Освітня політика (огляд порядку денного)» [1] відбиває світовий рівень освітньої політики як міждисциплінарної сфери академічних і прикладних досліджень. Ідея книги – через аналіз дискурсу сучасної освітньої політики досягнути політичний вимір освіти.

педагогічній думці США з дослідженнями філософії прагматизму Ч. Пірса [21]. У наш час ідея едукології розвивається у рамках Educology Research Associates/USA (ERA/USA) [17]. Українські дослідники також долучаються до цього напрямку освітньої думки. У 2010 р. започатковано електронне наукове фахове видання «Освітологічний дискурс», у структурі рубрик якого, на жаль, інтеграційна сутність едукології знехтувана, оскільки цей журнал подає статті за традиційною ВАКівською класифікацією педагогічних наук. Зокрема, стаття про становлення освітології в Україні [4], в якій здійснено спробу пояснити цей термін, подається у рубриці «Спеціальність 13.00.05 – Соціальна педагогіка», хоча місце такої статті в рубриках «філософія освіти» чи «методологія освітології», але їх у журналі з такою голосною назвою поки що немає.

Власне про українську освітологію говорити ще зарано, дай нам сили хоча б вивести на світовий рівень традиційні академічні галузі знання про освіту та репрезентувати їх науковій спільноті певними прецедентними текстами.

Текст називається прецедентним, якщо його використовують у створенні нових текстів внаслідок його «хрестоматійності», тобто поширеності у широкому колі дослідників. Прецедентний текст завжди оточений «ореолом» асоціацій, мотивів, спогадів, він сприяє концентрації понять, які глибше і повніше відображають світ, буття [13].

В умовній новітній українській освітології можна на пальцях порахувати її прецедентні тексти. Деякі з книг лише посіли віртуальну нішу в репрезентації української освітньої думки, бо через розірваність українського освітнього простору залишились маловідомими читачам, або через недосконалість авторського задуму лише заштрихували ту чи іншу тему. Словом, потрібно ще багато зусиль, щоб перетворити науку про освіту на єдину інтеграційну дисципліну.

У цьому переконає і аналізована книга, в якій автори, зокрема, пишуть про вітчизня-

ну політичну «освітологію» [1, 10] та світову політичну «освітологію» [1, 156].

Ця книжка, на мою думку, поповнює зібрання прецедентних текстів новітньої української освітології і за змістом, і за формою. Прецедентність за формою легко побачити, оскільки видавництво «Леся» презентувало у спільній теці водночас дві книжки – український оригінал та її російський переклад [8]. Варто привітати намагання авторів інтегруватися в російськомовний науковий простір, адже не секрет, що друкування української наукової продукції лише українською мовою прирікає ці праці тільки на вітчизняне використання, а способу популяризувати їх в іншомовних науково-освітніх просторах без перекладів книжок ще не винайдено. Прецедентність за змістом спробуємо довести.

Нитка освітньої політики під намістом емпіричних уявлень

Читач книжки «Освітня політика (огляд порядку денного)» не очікуватиме визначень та авторських інтерпретацій і намагатиметься сконденсувати власні емпіричні уявлення про феномен освітньої політики. На назву книги нескінченно нанизуватимуться як намісто різні емпіричні уявлення, пов'язані з терміном «освітня політика». Під такими «намистинками» власного досвіду зіткнення з освітою як результатом освітньої політики міститься нитка, яка утримує всі наші уявлення-намистинки і водночас вона, прикрита ними, залишається невидимою. Знайти цю нитку освітньої політики і намагатимуться автори.

Це нелегка справа, оскільки відомо багато теоретичних підходів до визначення політики – антропологічні; діяльнісні; інституційні; конфронтаційні (конфліктно-консенсусні); культурологічні; нормативно-етичні (ціннісні); правові; системні; телеологічні; соціологічні; субстанціальні (сутнісні); економічні тощо. Відомі різні тлумачення політики як управління суспільством, як влади, як мистецтва державного управління, як механізму розподілу цінностей у суспільстві (Г. Лассуелл), як відносин «друзів-ворогів», як публічного

процесу і, зрештою, як будь-якої цілеспрямованої діяльності. Така множинність підходів у дослідженні політики і, відповідно, освітньої політики, породжує відчуття, що політика вислизає як реальність. Тому, як би ми не ставилися до праць французького філософа Алена Бадью, зокрема до його тези про визнання тотожності між думкою і політикою, не можна не погодитися з влучністю його думки, що «політику потрібно постійно *перевинаходити* – так само як мистецтво, науку і любов» [10].

Книга авторів і є таким перевинаходом освітньої політики. Врахуємо, Бадью постійно повторює, що не людина йде в місця, де робиться політика, а політика «наростає» навколо активістів [11]. Мабуть, так ми можемо сказати і про книжку авторів – навколо неї «наростає» освітня політика в Україні.

Захоплює спроба випрясти нитку освітньої політики зі світового дискурсу освітньої політики, передусім з його наукової частини. У книжці майже тисяча посилань на кращі праці у цій галузі – трьохсот англійських авторів та двохсот вітчизняних фахівців. Автори зверталися лише до найавторитетніших часописів, які видаються під егідою міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, Світового банку. Не обійшли вони увагою і наукові здобутки російських колег, монографії та публікації провідних вітчизняних вчених, які репрезентують різні сфери знання – філософії, соціології, науки з державного управління, економіки освіти, політичної науки, педагогіки тощо.

Заслугує на увагу і намагання подавати українську термінологію у контексті західної (англійської) термінологічної бази. Для аналізу політики автори застосовують англійські поняття, які добре відбивають різні аспекти політики – формальний (Polity), змістовий (Policy) та процесуальний (Politics). Систематичне зіставлення українських термінів з англійськими робить цю працю внеском у транслатологію (Translatology), узагальнювальну перекладацьку дисципліну.

Книга складається з розгорнутого вступу та чотирьох розділів. Дві провідні ідеї книги: дискурс-коливання освітньої політики і трикутник Б. Кларка-Дж. Сабата – аналітична модель налагодження взаємовигідної співпраці основних традиційних акторів – держави, бізнесу, освіти.

Дискурс – комунікація – держава

Ключовий об'єкт дослідження у книзі – сучасний світовий дискурс освітньої політики, насамперед, його концептуально-теоретичний складник, навіть лише один із його сегментів – дискурс освітньої політики щодо вищої освіти. Для авторів дискурс означає «все написане та сказане, все, що спонукає до діалогу та співбесіди» за М. Фуко, «рух інтелекту від одного об'єкта до іншого» за Ф. Аквінським [1, 3]. Дискурс є видом мовної комунікації, орієнтованої на обговорення і обґрунтування будь-яких значущих аспектів дій, думок і висловлень її учасників. У авторів поняття комунікації не експліковане, проте дискурси кваліфікуються як «важливі агенти політичної комунікаційної мережі» [1, 3], як «владний ресурс» для саморепрезентації та легітимізації державних та суспільних інститутів [1, 4]. До «комунікаційної мережі» зараховано і величезний світ «економічних комунікацій», який досліджує Ф. Бродель [1, 254]; комунікаційні та транспортні системи, завдячуючи яким в епоху глобалізації стають несуттєвими відстані [1, 124]; і комунікації у соціальному середовищі, інституціоналізацію яких відзначає Габермас [1, 183], і «комунікаційні структури» недержавних організацій і макрдержав, які мають також фінансові, адміністративні і силові структури [1, 35].

В. Мароші зазначає, що історія слова «дискурс» відбиває історію європейського мислення загалом [5]. Дивують його латинські контексти: дискурсія – це те, що «розбігається в різні сторони, у різних напрямках». У М. Кузанського, дискурс – мислення-половання за істиною. Декарт уникає дискурсу-перегонів: «Йти якомога пряміше в один бік, не міняючи напрямку з незначного приводу». Фуко вводить цей

термін для того, щоб схопити не момент ідентичності, а сховану в практиці говоріння, мови можливість сполучати те, що розбігається, що вислизає з-під влади культурної ідентифікації. Для цього він розглядає дискурсивні формації, «мережі влади, у які ми всі вплутані» [1, 7].

Можливість «реконструювати тексти», «демаскувати» приховану (чи не дуже) в них політику забезпечує «критичний аналіз дискурсу» чи критичний дискурс-аналіз (Critical Discourse Analysis). У руслі зазначеного підходу, усвідомлюючи і його переваги, і обмеження, автори і проводять своє дослідження. На їхню думку, це доволі перспективний напрям, хоча нині лише поодинокі автори спираються на критичний дискурс-аналіз у дослідженні освітньої проблематики.

Держава – ринок – освіта: трикутник Кларка-Сабато

Своєрідним компасом книги у дискурсі – коливанні освітньої політики є трикутник Б. Кларка-Дж. Сабато – аналітична модель налагодження взаємовигідної співпраці основних традиційних акторів – державних інституцій, бізнесу, закладів освіти [1, 43]. Пізніше модель символічного «трикутника» Б. Кларка (1983) – держава, ринок (бізнес) та «академічна олігархія» [1, 120–121] піддається критиці, оскільки за межами цього «аналітичного трикутника» без уваги залишалася діяльність інституцій громадянського суспільства [1, 124–125]. «Трикутник узгоджень» Б. Кларка (державна влада, ринок та «академічна олігархія») – це ті три сили, які визначають «через взаємодію напрям координації системи вищої освіти» [1, 255]. Аргентинський фізик Дж. Сабато ще у 1940 році аналізував «трикутник» (уряд, бізнес, вищий навчальний заклад) як «інноваційний ланцюжок» у країні [1, 283], який авторами названо «трикутником Сабато» [1, 284]. Трикутник «держава, ринок та ВНЗ» можна назвати трикутником Кларка-Сабато, врахувавши, що кожна його вершина містить декілька суб'єктів. Держава – це і власне держава, і уряд, і їх інституції; ринок – і різні іпоста-

сі бізнесу, і ринок освітніх послуг, і ринок праці; освіта – це і студенти, і викладачі, і «академічна олігархія». Громадянське суспільство не має власної вершини у цьому трикутнику, проте воно представлене у кожній з них відповідним сегментом. Постійні апеляції авторів до трикутника Кларка-Сабато цінні тим, що вони аргументовано утверджують демократичний принцип полісуб'єктності освітньої політики, який, на жаль, в Україні не послідовно визнається державним політичним керівництвом, що і обумовлює актуальність теоретичної легітимізації освітньої політики як результату полісуб'єктної діяльності у суспільстві.

Глобалізація між Теорією змови й Утопією

У першому розділі автори ведуть пошук фундаментальної «теоретико-концептуальної граматики» дискурсу освітньої політики через інвентаризацію наявного теоретичного ресурсу, побудову певної термінологічної ієрархії в системі координат, що утворюється «тріадою конструкцій» – «глобалізація», «інтернаціоналізація», «європеїзація» – і діалектикою їх термінологічної взаємодії.

Автори обережні в оцінюванні наслідків глобалізації, яка для освіти є і шансом, і проблемою, і завданням. Для них залишається невизначеним майбутнє глобалізованого капіталізму, як і для авторів нової доповіді Всесвітнього економічного форуму «Глобальні ризики-2011», в якій висловлюється попередження про те, що можливість наявних систем глобального управління недостатні для боротьби із глобальними ризиками, з потрясіннями глобальної стабільності. Нинішня хвиля глобалізації спричинена не розвитком технологій і міфічною політикою «ринкового фундаменталізму», а загальним розчаруванням у практиці всеосяжного державного регулювання. Мабуть, має рацію Ф. Джеймисон, визначаючи глобалізацію як опозицію Теорії змови та Утопії: перша бачить її як великий план контролю світу, а друга прагне зібрати усі позитивні риси глобалізації [2].

Автори бачать «дві глобалізації» і досліджують, «як має виглядати сучасний «глобальний університет» і метафорична концепція «академічного дрейфу», за якою кожний університет, якщо говорити спрощено, прагне стати Гарвардським університетом. Російський дослідник В. Панарін жорстко стверджує: «Глобальні тенденції в розвитку освіти, які ініціюються сьгодні західною цивілізацією, маючи об'єктивний характер, детермінують придушення розвитку системи регіональної освіти інших країн... Ці тенденції покликані придушувати освітню діяльність регіональних систем освіти у спосіб цілеспрямованого глобалізаційного тиску, що забезпечує лідерство своїх країн» [16, 8–9]. Автори не так відверто, але доводять цю саму тезу.

Наслідки неоліберальної глобалізації у сфері освіти такі: «держава-аудитор» впроваджує «нову політику підзвітності»; провадить неухильний курс на приватизацію (зменшення державних витрат); інкорпорування ідеалів ринку в коледжах та університетах, що оформлюється в концепції «академічного капіталізму», здійснює курс на створення всеохопної системи оцінювання результатів навчання.

Висновок «високий рівень комерціалізації університету, схоже, є незворотнім», авторам не подобається, він для них «виглядає як вирок», але і заперечити вони його не можуть, оскільки альтернативи з боку «глобального громадянського суспільства» є непрактичними, а «посткомуністичні країни, у тому числі й Україна, ідуть у кільватері лідерів Болонського процесу, який, по суті, є регіональним проектом глобалізації «згори», «як певний політичний вибір» [1, 36].

Від «планування» до «врядування»: «Public Policy»

У другому розділі йдеться про перехід у розвинених капіталістичних країнах від освітньої політики 1950–1960-х рр., основним інструментом якої було планування і директивний стиль управління, до освітньої політики, що ґрунтується на принципово інших засадах – полісуб'єктність,

діалог, гармонізація інтересів, політичний, соціальний, економічний аналіз, аналіз політики тощо.

Розглядаються метаморфози «освітнього планування» [1, 96–119], «парадигмальний зсув», «рівні інтерпретації освітньої політики» [1, 135], на мою думку, ключовим у розділі є звернення авторів книги до дискусії «з приводу того, як перекладати англійський термін «Public Policy» – «державна», «публічна» чи «суспільна політика»? [1, 87]. Автори сумніваються в універсальності терміну «Public Policy» і зокрема його здатності пояснити «некласичну», «транзитну» (суперечливу і неоднозначну) модель освітньо-політичного розвитку. Надавши зразок типового викладу ідеальної теоретично можливої моделі «публічної політики» в Україні [1, 90–91], автори наголошують на його одновимірності у розумінні «публічності», що зводиться лише до «прозорості» управлінських процесів і який насправді є «еклектичною вестернізацією», яка ґрунтується на узагальненні західної освітньо-політичної практики. Автори стверджують, що реальна практика в українському суспільстві не надає підстав говорити про наявність публічної сфери функціонування освітньої політики (Education Public Politics): «Що стосується українського суспільства, то і зміст, і конфігурація взаємодії цих суб'єктів (суб'єктів політичних відносин – партій, груп, суспільних рухів тощо – С. К.) не надають вагомих підстав для кваліфікації освітньої політики визначенням «публічна». Авторам більше імпонує цілком адекватна українським реаліям характеристика сучасного стану «перехідної політики» в Росії Ю. Пивоварова, за якою ця «перехідна політика» «є не зовсім те, що в науці заведено вважати публічною політикою. Більше того, це, мабуть, зовсім не те. І навіть є певною протилежністю Public Policy» [1, 92]. Тому, зауважують автори, «вельми недоречними виглядають зусилля «окремих ентузіастів» в Україні, які буквально проштовхують суцільну «публічність» [1, 90–91]. У зв'язку з цим «існує певна небезпека неадекватного

використання терміну «публічна політика» для характеристики теорії та практики, на що ми вже звертали увагу, далеких від уявлень про класичну «публічність» у суспільному врядуванні» [1, 93]. Тут слід, безсумнівно, погодитися з оцінкою авторів книги, що «перехідна політика» в Україні і в освіті зокрема, не є публічною у демократичному сенсі. Публічність політики залежить від якості публіки.

Проте залишається не висвітленою позиція авторів щодо перспективи використання терміну «публічна політика» в українському контексті. На мою думку, таку конструктивну перспективу окреслює В. Нанівська, визначаючи публічну політику як систему ефективних засобів діяльності демократичної влади та урядової машини, як альтернативу наявній системі вертикальної адміністративної машини, що «просто не може ефективно працювати в умовах свободи та відкритої конкуренції легітимних груп інтересів» та є головною причиною кризи українського суспільства. Доречно навести основні тези В. Нанівської, сформульовані нею ще у 2005 р.: «Публічна політика складається з аналізу державної політики, формування на його основі урядової позиції, публічного виголошення цієї позиції та консультацій з легітимними зацікавленими сторонами. ... За результатами аналізу готується публічний документ про державну політику, який пояснює логіку політики уряду, його бачення головних проблем у цій сфері та причин їх існування, його пропозиції щодо розв'язання проблем та необхідних змін, аргументи на користь його позиції та контраргументи щодо позиції опонентів (Зелені та Білі книги, Комюніке, книги чи заяви про державну політику). ... При цьому публічна політика – не тільки гарна теорія. Демократичні країни у своєму розвитку перетворили її на систему технічних процедур та стандартів, які має виконувати кожний чиновник на своїй посаді. ... В Україні жодна структура влади не здійснює функцій публічної політики. Ефективні стандартні процедури роботи західних урядів абсолютно невідомі нашим

чиновникам, і вони змушені працювати навмання» [5]. Здається, тут вже йдеться про врядування (governance), аналізу концепцій якого присвячено наступний розділ книги.

Формула успіху освітнього врядування

У третьому розділі автори розглядають «проблеми врядування (governance) по суті», який розпочинають з «креативної розмови», пов'язаної «із визначенням і конкретизацією змісту основних англomовних термінів, що стосуються проблематики врядування в контексті освітньої політики, їх перекладом на українську мову» [1, 157].

На думку авторів, переклад терміну «governance» українською мовою як «керівництво» або як «провідництво» не має жодних підстав. Автори вважають некоректною спробу побудови у вітчизняних наукових текстах певної концептуальної ієрархії у триаді – «врядування» (governance), менеджмент (management) та управління/адміністрування (administration). Врядування тлумачать як «визначення загального курсу розвитку держави...», «вироблення політики та ухвалення рішень на рівні вищого політичного керівництва». Менеджмент – «реалізація стратегій і досягнення визначених цілей...». Адміністрування – «налагодження внутрішньо інституційних процедур і процесів». Окреслена схема структурування державного управління не влаштовує авторів книжки, оскільки «занадто абсолютизує специфіку її окремих елементів» і неприйнятною є інтерпретація «врядування» (governance) як «політичного керівництва» [1, 171]. Про доречність перекладу governance як врядування, на мою думку, свідчить і назва статті Кр. Гудзон «Управління врядуванням освітою: держава завдає відповідного удару?» – «Governing the Governance of Education» [19].

Висвітлюючи різноманітні версії та визначення концепції «врядування», різні масштаби та способи її застосування, автори схильні цей надзвичайно мінливий феномен, зокрема постмодерне європейське врядування, бачити як «складну і багаторівневу систему» управління «через

взаємодію» з такими її характерними особливостями – «стосунки невідпорядкування, вертикальні та горизонтальні зв'язки, координація, спілкування (комунікації), лідерство і партнерство» [1, 193]; зокрема розуміти його як «відкриття наявних урядових структур на основі кращої комунікації та зростання прозорості» [1, 172].

Отже, автори схильні «врядування» (governance) бачити матрицею системи державного управління країни, яка обумовлює його «інституціональний контекст», «рамки» і «правила гри». Так, вони заявляють: «Освітнє врядування» (educational governance) забезпечує «рамкові умови» і для «education policy», і для «politics of education» (politics of higher education)» [1, 195].

Погоджуючись із такою інтерпретацією, варто порушити питання про співвідношення понять врядування, політичного керівництва і політичного управління. Термін «політичне керівництво» авторами вживається для позначення і процесу політичного управління, і органів чи груп, які в суспільстві здійснюють цей процес. Але що таке політичне управління? Енциклопедичне визначення цього поняття як «впливу суб'єкта політики на політичну ситуацію з метою забезпечення своїх інтересів» [6, 366] потребує уточнень і досліджень.

Слід визнати, що назва «Формула успіху» дещо дезорієнтовує читача, оскільки у тексті залишаються невизначеними ці поняття – «формула», «успіх» та «формула успіху». У розділі, присвяченому пошуку денотатів термінів «керування», «врядування», «управління», дослідженню «мережевого національного врядування» [1, 177–190], «європейського освітнього врядування» [1, 191–201], «національного освітнього врядування» [1, 202–211], «університетського врядування» [1, 212–222], у дилемі між автономією і соціальною відповідальністю університету [1, 223–238], «формула успіху» присутня латентно, ніби само собою зрозуміло, що всі ці форми врядування є наче формулюваннями такої «формули успіху», а саме поняття «успіху»

є легкозрозумілим і не потребує пояснень. У розділі йдеться лише про одну формулу – формулу «державно-громадського управління розвитком освіти» [1, 190–191] у контексті розгортання «національного врядування» (national governance) в єдності владних і самоврядних його засад, проте вона майже не аналізується по суті у вітчизняному дискурсі. Далі, коли аналізується стан рейтингології ВНЗ, йдеться про плюралізм бачення «успіху» університету, але це питання залишається до кінця не з'ясованим.

На нашу думку, «креативні розмови» про визначення і конкретизацію змісту основних термінів, що стосуються проблематики врядування і освітньої політики, спричинені договірним характером знання про ці поняття. Управління та політика як зовнішні процеси щодо освіти як суспільної системи, так і внутрішні в освіті, а також їхнє наукове та експертне дослідження є багатограними феноменами, які не можуть бути однозначно зафіксовані, а тому на їх визначення припускаються багатозначні терміни. Їхнє уточнення відбувається у процесі укладання інколи відкритих, інколи латентних домовленостей між членами наукових спільнот. Власне дискурс і є способом укладання цих домовленостей. Але чи є у реальності відповідники понять управління і політики, які можна розвести у просторі і часі? Які фундаментальні елементи чи критерії цих феноменів можемо виокремити? Чи формула «політика реалізується управлінням, яке виробляє політику» є остаточною у пізнанні цих феноменів? Ці питання очікують на своє дослідження.

«Ігри обміну» в освітній політиці

У четвертому розділі автори звертаються до проблем взаємодії ринку і вищої освіти, шукають відповіді на одне з «ключових» питань – «як ринок впливає на суспільний інтерес, загалом на все суспільство?» Продовжуючи спробу Ф. Броделя «помістити» ринок на його справжнє місце, автори зазначають, що «порівняльній освітній політиці» доводиться мати

справу із диверсифікованим, складним і неоднозначним феноменом ринку, що виявляється в «незліченній кількості обмінів» [1, 262], «ігор обміну», говорячи словами Ф. Броделя.

Автори справедливо наголошують на особливій ролі держави у регулюванні сучасної економіки – «економіки знань», що особливої гостроти ця проблема набуває і в Україні, критикують намагання вітчизняних «реформаторів» мати «більше ринку», «міфологізацію» та фетишизацію самої ідеї ринку. Їхній висновок – «те, що ринок слугує багатим, означає, що існує значна вірогідність порушення принципу справедливості і рівного доступу до освітніх послуг» [1, 263–264], – корелює із застереженнями з аналізу вищої освіти у розвинених країнах, за якими «цілями освітньої політики не можуть бути виключно дії, спрямовані на впровадження та поширення ринкових механізмів». У п. 4.1. «Суспільне чи приватне благо?», розглядаючи освіту у контексті ринку, автори оцінюють освіту як змішане благо в економічній класифікації видів благ. Зрештою, ключовою ідеєю розділу є «пошук балансу у розподілі витрат між суспільством та особою», який, на думку авторів «був і є важливою складовою суспільної освітньої політики (public education politics)» [1, 271].

Книжка ставить «правильні питання»

Автори сподіваються, що їхні розмірковування дійдуть до вітчизняних учасників дискурсу освітньої політики, які ще недостатньо інтегровані у світовий освітній простір, щоб не справдився прогноз, що «у нас скоро не буде людей, здатних розуміти те, що робиться на Заході» [1, 19–20].

Книжка відповідає цьому сподіванню і допомагає розуміти те, що відбувається в Україні. Можна сказати, що вона є, передусім, спробою поставити в українському суспільстві питання про освітню політику. Звичайно, було б некоректно вимагати цілковитого розкриття проблем від книжки, обсяг якої у декілька чи навіть у десятки разів менший за аналогічні іноземні компендіуми з цих питань, в одному з яких, до

речі, зазначено, що відсутність постановки певних питань загрожує більшою кількістю небезпек, аніж провал спроби відповіді на питання. На декількох «правильних» питаннях, порушених у книзі, варто зупинитися детальніше.

Про Світовий банк

Автори аналізують концептуальні ідеї освітнього департаменту Світового банку та неоднозначну оцінку їх у науковому середовищі. Іронічно зауважують, що «в деяких роботах їх цитують у спосіб, характерний для часів наукового комунізму», і попереджають, що «у фахівців Світового банку завжди були і є опоненти і критики, спільною платформою є несприйняття ідеології лібералізму, якої послідовно дотримується Світовий банк у своїй теоретичній та практичній діяльності». Адже декларовані Світовим банком «освітні стратегії, визначені на основі його власних ідеологічних уподобань», мають вигляд своєрідного «списку бажань, який демонструє перекручене розуміння глобальних освітніх проблем та можливостей» [1, 15–17; 105; 126; 189].

Це доречно питання, бо в Україні, наприклад, ще не відомі результати Проекту «Рівний доступ до якісної освіти в Україні», на здійснення якого Міжнародний банк реконструкції та розвитку у 2006–2009 рр. надав Україні в борг майже вісімдесят сім мільйонів доларів США, які потрібно частинами повернути до 15 травня 2025 року. Мета Проекту полягала у наданні підтримки Україні в її зусиллях забезпечити рівний доступ до якісної освіти і поліпшити ефективність системи освіти, щоб підготувати українських випускників для суспільства знань [3]. Принципами реалізації проекту проголошено «прозорість, відкритість та максимальну ефективність у використанні коштів», і вже два роки борг повертається, але на сайті Директорату програм розвитку освіти, який створено Міністерством освіти і науки для координації здійснення освітніх реформ у рамках цього проекту, інформації про витрати цієї суми немає, як і відповіді, якою мірою «надана підтримка

Україні» сприяла забезпеченню рівного доступу до якісної освіти і поліпшенню ефективності системи освіти.

Про Закон «Про вищу освіту»

Вихід книжки у світ збігся з роботою над новою редакцією закону «Про вищу освіту», різні варіанти якого збурили освітянську громаду впроваджуваними кількісними критеріями калькуляції якості ВНЗ. Українська освітня політика концентрується у процесі творення нових законодавчих актів. Адже, як передбачає 92-а стаття Конституції, «засади освіти» визначаються винятково законами України. «Ця норма має продовження в Законі «Про освіту», в Законі «Про вищу освіту», якими передбачається, що Верховна Рада України визначає державну політику в галузі освіти. Проте, аналіз законів України про освіту та правної практики показує, що низка важливих питань державної політики в галузі освіти регулюються Указами Президента України, постановами Кабінету Міністрів України, наказами Міністерства освіти і науки» [2]. Не можемо не визнати слушною думку про необхідність визначення низки питань освіти, які слід зараховувати до державної політики в галузі освіти.

Водночас необхідно зауважити, що обговорення громадськістю варіантів нових проектів законів – не кращий спосіб проектування української освітньої політики. Перед ухваленням чи обговоренням того чи іншого законопроекту – інтегрованого формулювання правил політики – слід надати громадськості відповідні аналітичні дослідження, в яких має бути обґрунтування того чи іншого нового політичного правила. Наприклад, у Німеччині раз на два роки, за дорученням міністерства, Німецький інститут міжнародних педагогічних досліджень проводить дослідження «Освіта в Німеччині», опубліковані доповіді про стан освітнього сектора і рівень освіти населення стають імпульсами для перегляду державної політики в цій галузі.

В Україні ж громадськість мусить лише здогадуватися про мотиви тих чи інших

схвалюваних політичних правил, що формуються у проектах законів, які надсилаються на термінове обговорення. Така телеграфна комунікація влади з суспільством із питань проектування політики аж ніяк не сприяє виробленню виважених правил для політики.

Автори, аналізуючи зміни до Закону України «Про вищу освіту», запропоновані 2008 р. Міністерством науки і освіти, попереджають про реальну небезпеку у разі внесення пропонувань чиновниками змін до закону, перетворення вищих навчальних закладів на «суто комерційні підприємства» з усіма наслідками.

Про перспективи Болонського процесу в українській освіті

Книжка ставить «правильні питання» і про перспективу Болонського процесу в українській освіті. У післямові [1, 362–363] автори наводять думку Я. Садлака про «початок ери нової геополітики (geopolitics) в сфері вищої освіти», контури якої виходять далеко за межі Болонського процесу та традиційних уявлень про освітню політику. Слід погодитися з їхньою думкою, що «в суспільстві, у владних колах, причетних до вирішення та впровадження освітньої політики, досі чітко не проглядаються адекватні реакції на виклики часу», а тому «наша країна нині перебуває просто в драматичній ситуації, оскільки і досі невіршеним залишається питання вибору подальшого розвитку вищої освіти».

Освітня політика в Аристотелевих координатах

Постає бажання поглянути на аналізовану книжку у контексті світового розвитку політичних наук, визначити її місце у ньому. Як відомо, прецедентним текстом для політичних наук є «Політика» Аристотеля (384–322 рр. до н.е.), давньогрецького філософа, учня Платона і вихователя Олександра Македонського. Звернення до «Політики» Аристотеля як початку координат світового розвитку політичних наук видається нам продуктивним із декількох причин.

У «Політиці» Аристотель здійснив до-

кладний аналіз державного і громадського життя Давньої Греції на основі дослідження п'яти взаємопов'язаних тем (економіка – кн. I, питання про найкращий спосіб правління – кн. II, загальна теорія поліса – кн. III, реальні типи держав, причини їхньої катастрофи, способи зміцнення – кн. IV, V і VI, ідеальна держава – кн. VII та VIII). Приписувана трактату незавершеність не заважає йому бути, як писав німецький історик філософії Е. Целлер, найважливішим текстом політичної науки античності, і не тільки античності.

Аристотель вважається засновником реалізму в освіті. На питання, як учням бути успішними, ніби відповідав: «Доганяти тих, хто поперед, і не чекати тих, хто позаду». Тут не місце розглядати філософсько-педагогічну теорію Аристотеля та її особливості, хоча сучасна педагогіка не можлива без його ідей: ідеї блага й ідеальної людини, необхідності суспільного навчання і виховання в навчанні, ідеї «золотої середини» у суспільному вихованні людей, номенклатури чотирьох основних навчальних предметів: Граматика, Гімнастика, Музика, Малювання [14].

Несподіваним для багатьох здається зведення Аристотелем розмови про ідеальну державу (у кн. VII і VIII) до проблеми «виховання молоді». Він зауважував, що там, «де цього немає, сам державний лад зазнає збитку» [9, 628]. На мою думку, у цьому нічого не сподіваного немає. І у сучасних мислителів, як у Аристотеля, немає іншого засобу поліпшення світу, окрім освіти й виховання.

Якщо перечитати пропозиції Аристотеля щодо виховання, то здивує їхня актуальність. По-перше, дискусія, описана Аристотелем, триває у сучасному дискурсі освітньої політики. По-друге, хоча сучасна держава перевищує у сотні чи навіть тисячі разів масштаб держав часів Аристотеля, проте і нині предметом суперечок у всіх державах є проблема, що корисніше – доручати турботу про виховання молоді державі чи залишати її приватним особам (у чому і полягає сутність сучасного неолібералізму).

Якщо говорити дещо спрощено, то освітня політика зводиться у сучасних державах до встановлення пропорції між державою і приватними особами у вихованні молоді, про що йдеться у книжці авторів.

Нас приваблює «Політика» Аристотеля і визначенням держави як спілкування [9, 376]. Держава – це не тільки суспільство для обміну і для запобігання злочинам: «держава створюється... для того, щоб жити щасливо» [9, 460]. Висловлюючись сучасною мовою, держава, за Аристотелем, – це комунікація. Звичайно, Аристотелеве «спілкування» і сучасна «комунікація» – різні поняття, проте і в Аристотелевому баченні поняття «матерія», «категорія», і в сучасних уявленнях про них простежується певний інваріант. Не зважаючи на розбудову інституційного, технологічного і теоретичного оснащення спілкування/комунікації, воно/вона залишається явищем обміну повідомленнями між комунікаторами. Критичний аналіз дискурсу освітньої політики покращує комунікації в суспільстві і оптимізує систему освіти та, власне, і саму державу.

Оптимізувати систему, а не окремі частини

Продуктивність системи вищої освіти в Україні ніби є тріумфальною: 38,0 % населення країни у віці старше 25 років мають третину освіти. За цим показником Україна є першою в Європі і випереджає майже весь світ, поступаючись лише Канаді (43,9 %), Ізраїлю (41,4 %) та США (38,3 %) [18, 228].

За статистикою, в Україні з 10766,3 штатних працівників на 31 грудня 2009 року повну вищу освіту мали 31,3 %; неповну та базову вищу освіту – 24,2 %. Така частка людей з вищою освітою у суспільстві має бути спроможною ефективно організувати себе і своє суспільство. Якщо ж цього не відбувається, то, вочевидь, через те, що наявна система вищої освіти не здатна забезпечити молодь необхідними знаннями і вміннями.

Зрозуміло, що українська система вищої освіти потребує поліпшення. Але якого?

Нещодавно у Бюлетені Рахункової палати від 14.09.2011 р. українську систему вищої освіти звинувачено у незбалансованості підготовки кадрів за держзамовленням та розвитку ринку праці й у відсутності механізму відшкодування неуспішними студентами витрат на навчання [7, 33]. Проте, економічний підхід Рахункової палати України до вищої освіти – не панацея. Необхідні складніші заходи, аніж калькуляція витрат та стягнення коштів зі студентів-двієчників. І цього навчає книжка авторів, закликаючи оптимізувати систему, а не окремі її частини.

Автори не володіють секретами безпомилкового мислення і не претендують на це. З ними можна дискутувати. Наприклад, щодо використання термінів «освітньо-політичний» чи «політико-освітній». Здається, автори використовують їх як синоніми, хоча можна було б їх диференціюва-

ти. Розкрити характеристики «освітньо-політичного» чи «політико-освітнього» поля (сфери, простору, системи, практики), «освітньо-політичних» чи «політико-освітніх» традицій, проблем і моделей розвитку в українському контексті ще належить дослідникам.

Мені залишається висловити читацьку вдячність авторам книжки «Освітня політика (огляд порядку денного)» за екстраординарний текст у сучасній українській освітології. Навряд чи хтось із наступного покоління дослідників освіти зможе обійти рецензовану книжку в своєму науковому пошукові. Тепер іншим українським авторам, які братимуться за проблему освітньої політики, буде легше завдяки цій книжці доходити конструктивних висновків щодо матерії освітньої політики, проте, водночас, їм буде не так легко долати планку, досягнуту у ній.

Література

1. **Андрущенко В. П.** Освітня політика (огляд порядку денного) / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв. – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с.
2. **Ковтунець В.** Конституційні засади правового регулювання освітньої діяльності [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.edu-law.org.ua/2009/10/konstytucijni-zasady-pravovogo-reguluvannya-osvitnoi-diyalnosti.html#more>.
3. Кредитна угода (Проект «Рівний доступ до якісної освіти в Україні») між Україною та Міжнародним банком реконструкції та розвитку 5 вересня 2005 року (Угоду ратифіковано Законом № 3255-IV (3255-15) від 21.12.2005, ВВР, 2006, № 14, ст.122).
4. **Кузьменко О. М.** До проблеми становлення освітології в Україні [Електронний ресурс] / О. М. Кузьменко // Освітологічний дискурс. Електронне наукове фахове видання. – 2011. – №1(3). – Режим доступу: http://innovations.kmpu.edu.ua/ENFV/2010_1/10ksappu.pdf.
5. **Нанівська В.** До виступу з публічної політики / В. Нанівська // Перші Президентські слухання. — 2005. — 28 лист.
6. Політологічний енциклопедичний словник : навч. посібник для студ. вузів / НАН України; Інститут держави і права ім. В. М. Корецького / Ю. С. Шемшученко (ред.), В. П. Горбатенко (упоряд.), В. Д. Бабкін (ред.), А. Г. Саприкін (упоряд.). — К. : Генеза, 1997. — 395 с.
7. Про результати аудитів ефективності використання коштів Державного бюджету України на підготовку кадрів з вищою освітою та підвищення кваліфікації за галузевою ознакою [Електронний ресурс] / Бюлетень підготовлено департаментом з питань науки та гуманітарної сфери і затверджено постановою Колегії Рахункової палати; відп. за випуск : Шендрик В.І.; Шах Г.А. – К. : Рахункова палата України, 2011 (14/09/11). – 42 с. – Режим доступу: <http://www.ac-rada.gov.ua/control/null/uk/publish/article/16738070>
8. **Андрущенко В. П.** Образовательная политика (обзор повестки дня). / В. П. Андрущенко, В. Л. Савельєв – К. : «МП Леся», 2010. – 368 с.
9. **Аристотель.** Политика. [пер. С.А. Жебелева] // Аристотель. Сочинения : В 4 т. Т. 4. – М. : Мысль, 1983. – С. 376—644.
10. **Бадью Ален.** Манифест философии / Ален Бадью; сост. и пер. с франц. В. Е. Лапицкого.— СПб. : Machina, 2003. – 184 с. (XX век. Критическая библиотека).
11. **Бадью Ален.** Можно ли мыслить политику? Краткий курс метаполитики / Ален Бадью; пер. с фр. Б. Скуратова, К. Голубович. — М. : Логос, 2005. — 240 с.
12. **Джеймисон Фредрик.** Репрезентация глобализации [Електронний ресурс] // «Синий Диван». — 2010. — Вып. 14. – Режим доступу: <http://www.polit.ru/research/2010/04/05/jameson.html>.

13. **Караулов Ю. Н.** Роль прецедентного текста в структуре и функционировании языковой личности / Ю. Н. Караулов // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы. – М., 1986.
14. **Корнетов Г. Б.** Педагогическое наследие Аристотеля [Текст] : [древнегреч. философ и ученый Аристотель Стагирит (384—322 гг. до н.э.)] / Г. Б. Корнетов // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. – М., 2002. – Вып. 17. – С. 12—42.
15. **Мароши В. В.** Что есть дискурс ? / В. В. Мароши // Дискурс. – 1996. – № 2.
16. **Панарин В. И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ). Автореферат дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / В. И. Панарин. — Красноярск – 2009.
17. Educology for Developing Democracies on Earth. Contributing Paper 3 in Philosophy of Educology [Электронный ресурс] // International Journal of Educology. – 2004. – Режим доступа: <http://www.era-usa.net/contributingpapersset2.html> (27.11.2008).
18. Global Education Digest 2010. Comparing Education Statistics Across the World. Institute For Statistics UNESCO, 2010. – 277 p.
19. **Hudson Christine.** Governing the Governance of Education : the state strikes back? [Электронный ресурс] // European Educational Research Journal. – 2007. – N 6(3). – P. 266-282. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.2304/eeerj.2007.6.3.266>
20. Re-Reading Education Policies. A Handbook Studying the Policy Agenda of the 21st Century / Simons Maarten, Mark Olssen, Michael A. Peters (Eds.). – Rotterdam : Sense Publishers, 2009. – 826 p. – Educational Futures: Rethinking Theory and Practice, Volume 32.
21. **Steiner E.** Educology of the free / Elizabeth Steiner. – New York : Philosophical Library, 1981. – 69 p.
22. **Troiano Franco.** Multilingual services betrayed by monolocalism. The language industry's honour saved by "glocalism". Brussels: ÉDITIONS T.C.G., 2010. – 138 p.

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України» (мають бути такими, що раніше не друкувалися і не надсилалися до інших видань) і відповідати вимогам департаменту атестації кадрів МОНмолодьспорту України до наукових праць.

2. Редакція залишає за собою право скорочувати і виправляти текст статті, а також вносити зміни в назву.

3. За достовірність фактів, дат, назв і точність цитування відповідальні автори.

4. Редакція не листується з авторами.

ВИМОГИ ДО ОФОРМЛЕННЯ СТАТЕЙ

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 мають бути виконані чітко, формули — написані у звичайній математичній символіці, мати розмітку і пристосовані до формату журналу.

2. Обсяг матеріалів 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 (підписується всіма авторами). З метою забезпечення об'єктивності зовнішнього рецензування в самій статті вказуються лише прізвища та ініціали авторів;

б) стислою анотацією (не більше 100 слів) українською, російською та англійською мовами;

в) прізвищем та ініціалами, назвою статті й ключовими словами російською та англійською мовами;

г) УДК.

4. Джерела у списку літератури слід подавати за алфавітом у такому порядку: українською, російською, латиницею. У посиланні на використане джерело зазначати порядковий номер джерела у списку та сторінку.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

АВТОРСЬКА ДОВІДКА

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 роздрукування тощо.

АНДРУЩЕНКО Віктор Петрович – доктор філософських наук, професор, академік НАПН України, член-кореспондент НАН України, ректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, головний редактор часопису.

ВЕРНИДУБ Роман Михайлович – кандидат педагогічних наук, проректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ДУДЕНКО Василь Петрович – доктор сільськогосподарських наук, завідувач кафедри машиновикористання та виробничого навчання Полтавської ДАА.

ІВАЩЕНКО Оксана Алімівна – доцент кафедри іноземних мов та технічного перекладу Академії пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля (м. Черкаси).

КАПЕРА Ірина Сергіївна – аспірант Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

КАСЬЯНОВ Дмитро Володимирович – кандидат філософських наук, здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

КИВЛЮК Ольга Петрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент кафедри менеджменту та інноваційних технологій дошкільної освіти Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

КЛЕПКО Сергій Федорович – доктор філософських наук, доцент, проректор з наукової роботи Полтавського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти ім. М. В. Остроградського.

КОВАЛЬ Тетяна Василівна – старший викладач німецької і англійської мови, здобувач Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

Шановні читачі!

Не забудьте передплатити
часопис
«Вища освіта України»

Індекс видання
23823

Передплатити журнал можна
в будь-якому відділенні
зв'язку

КОРСАК Костянтин Віталійович – доктор філософських наук, завідувач відділу теорії та методології інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

КОСЕНКО Олександра Іванівна – кандидат фізико-математичних наук, доцент Національного університету біоресурсів і природокористування.

ЛИНОВИЦЬКА Олесь Вікторівна – кандидат медичних наук, здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

МАКАРЕНКО Світлана Олегівна – кандидат філософських наук, радник дирекції Інституту обдарованої дитини НАПН України.

ПРУДЧЕНКО Інна Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри соціальної філософії та філософії освіти Інституту філософської освіти і науки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

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

САХНЕВИЧ Інна Андріївна – викладач англійської мови Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, аспірант відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

СЛЮСАРЕНКО Олена Миколаївна – кандидат наук з державного управління, старший науковий співробітник, вчений секретар Інституту вищої освіти НАПН України.

УВАРКІНА Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, в. о. професора Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова

Державний комітет зв'язку та інформатизації України ф.СП-1

ПВ	місце	літер.
----	-------	--------

ДОСТАВНА КАРТКА - ДОРУЧЕННЯ

На ~~газету~~ журнал **23823**
індекс видання

«Вища освіта України»
найменування видання

Вартість	передплата	грн. _____ коп.	Кількість комплектів	
	переадресування			

на 2012 рік по місяцях

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

поштовий індекс _____
код вулиці _____

буд.	корп.	кв.
------	-------	-----

місто _____
село _____
область _____
район _____
вулиця _____

_____ прізвище, ініціали

РЕГІОНАЛЬНІ ПРЕДСТАВНИКИ

Державного інформаційно-виробничого підприємства видавництва «Педагогічна преса»

АВТОНОМНА РЕСПУБЛІКА КРИМ

Олег МІШИН тел.: 093-714-79-52

ВІННИЦЬКА ОБЛАСТЬ

Тетяна ДАНІЛОВА тел.: 043-256-21-38

ВОЛИНСЬКА ОБЛАСТЬ

Віталій ГОРОШКО тел.: 033-272-54-21

ДНІПРОПЕТРОВСЬКА ОБЛАСТЬ

Еліна ЗАРЖИЦЬКА тел.: 099-704-58-44

ДОНЕЦЬКА ОБЛАСТЬ

Володимир РАДИЧЕВ тел.: 050-723-73-79

ЖИТОМИРСЬКА ОБЛАСТЬ

Ольга ЛАВРИНЧУК тел.: 098-518-39-76

ЗАКАРПАТСЬКА ОБЛАСТЬ

Михайло БАСАРАБ тел.: 050-204-79-57

ЗАПОРІЗЬКА ОБЛАСТЬ

Антоніна ГРИПА тел.: 097-392-81-38,
095-800-04-74

ІВАНО-ФРАНКІВСЬКА ОБЛАСТЬ

Іванна КОСТЮК тел.: 050-627-22-18

м. КИЇВ

Марія КРАВЧУК тел.: 044-279-02-73,
093-808-79-50

КИЇВСЬКА ОБЛАСТЬ

Валентина ЩЕРБАК тел.: 044-592-79-86,
044-278-23-13

ЛУГАНСЬКА ОБЛАСТЬ

Олена БАХМУТ тел.: 099-985-58-15

ЛЬВІВСЬКА ОБЛАСТЬ

Галина ЗАНИК тел.: 093-887-18-96

МИКОЛАЇВСЬКА ОБЛАСТЬ

Людмила ЗАВІРЮХА тел.: 096-762-14-48

ОДЕСЬКА ОБЛАСТЬ

Андрій ХАСЦЬКИЙ тел.: 063-618-59-57

ПОЛТАВСЬКА ОБЛАСТЬ

Олександра ВОЛОШКО тел.: 066-624-7-601,
053-222-41-63

РІВНЕНСЬКА ОБЛАСТЬ

Ігор ОПОЛЬСЬКИЙ тел.: 093-127-12-67

СУМСЬКА ОБЛАСТЬ

Олег ГЕРЕНКО тел.: 067-542-82-79

ТЕРНОПІЛЬСЬКА ОБЛАСТЬ

Тетяна НЮНЯ тел.: 050-554-21-58,
035-253-39-62

ХАРКІВСЬКА ОБЛАСТЬ

Анастасія АЛЬОШИЧЕВА тел.: 093-690-72-22

ХЕРСОНСЬКА ОБЛАСТЬ

Людмила ПЕРЕПЕЛИЦЯ тел.: 097-575-39-27,

ХМЕЛЬНИЦЬКА ОБЛАСТЬ

Микола ЧЕРНЕГА тел.: 038-279-56-96

ЧЕРКАСЬКА ОБЛАСТЬ

Лариса МАКСЮТА тел.: 093-921-15-46,
047-237-93-61

ЧЕРНІВЕЦЬКА ОБЛАСТЬ

Анна СЕМАНЮК тел.: 095-337-01-58,
066-629-69-36

ЧЕРНІГІВСЬКА ОБЛАСТЬ

Надія БУРЦЕВА тел.: 093-119-99-86,
046-2-67-84-83

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Теоретичний
та науково-методичний
часопис

ДЕРЖАВНЕ
ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ
ПІДПРИЄМСТВО
ВИДАВНИЦТВО «ПЕДАГОГІЧНА ПРЕСА»

Директор видавництва
Олександр ОВЧАР

Адреса видавництва:
01054, Київ, вул. Дмитрівська, 18/24
Тел.: 486-79-60, 486-69-52

Головний редактор редакції
гуманітарних журналів
Валентина БОЙКО

Над номером працювали:
Богдана ВОРОНКОВА
(відповідальна за випуск)
Галина БАРАНОВСЬКА
(коректура)
Світлана РАДІОНОВА
(комп'ютерна верстка)

© 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 27.03.2016 р.
Формат 70 x 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Умовн. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 620 пр.
Зам. № 28

Видруковано
ПрАТ «Київська правда»
м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13