

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
3 (46)' 2012**

Засновники

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНЕ ІНФОРМАЦІЙНО-ВИРОБНИЧЕ 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,
(*перший заступник головного редактора*)

Микола МИХАЛЬЧЕНКО,

доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАН 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 ПІВНЯК,

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

Зореслав САМЧУК,

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

Юрій ШЕМШУЧЕНКО,

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

Редакційна колегія з напрямів:

- педагогіки — Надія БІБІК, Наталія ДЕМ'ЯНЕНКО, Жанна ТАЛАНОВА,
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 — Іван ГРИЩЕНКО, Сергій ЗАХАРІН, Олег КУКЛІН,
Антон ФІЛІПЕНКО, 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 № 7/10 від 13 вересня 2012 р.

СТОРИНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО Академічна співпраця	5
--	---

ВІТАЄМО З ЮВІЛЕЄМ

Петро ШЛОВ, Олександр БЕШТА, Ганна ШВИДЬКО Вірність традиціям і відповідність часу.....	8
---	---

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Беата КОСОВА Криза освіти і завдання університетів та суспільних наук.....	16
Анатолій ЗЕЛЕНКОВ Філософія як фундаментальна цінність у культурі глобалізованого світу	24
Олена УВАРКІНА Українська освіта на шляху до спільного європейського освітнього простору.....	38

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Дмитро КАСЬЯНОВ Нанотехнологічні ресурси суспільного розвитку: проблема визначення	45
Тетяна ПЕРГЛЕР Розвиток науки, освіти і культури як засада українського державотворення.....	51

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

Володимир ГОНЧАРОВ Опанування освітніх технологій – невід’ємний складник підготовки нового вчителя	59
Олена КОФАНОВА Системно-синергетичний підхід до моделювання компетентнісно орієнтованої методичної системи хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів	66
Галина КОЗЛАКОВА, Наталія СУРА Організація комп’ютерного діалогового навчання іноземної мови у технічному університеті.....	75

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ І ВИХОВАННЯ

Олександр ДІДКОВ Освіта для здоров’я та сталого людського розвитку.....	83
Світлана ГАНАБА Зміст навчання у контексті соціокультурних змін «плинної модерності»	89

Євгенія КІРЕЙЧЕВА

Критерії ефективності впливу соціально-психологічного тренінгу на Я-концепцію майбутнього вчителя..... 96

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Олена СЛЮСАРЕНКО

Вікова специфіка топ-університетів країн із передовим університетським потенціалом..... 101

СТОРІНКА МОЛОДОГО НАУКОВЦЯ

Юрій КОРСАК

Російський досвід застосування у вищій освіті дисципліни «Концепції сучасного природознавства»..... 109

Про авторів 116

До уваги авторів 117

Реферативний обзор статей номера 118

Summary of the Articles of the Issue..... 122

Contents..... 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.**





УДК 37.014.553

АКАДЕМІЧНА СПІВПРАЦЯ

Віктор АНДРУЩЕНКО

Ключові слова: людина, освіта, культура, університет, навчання, виховання, тенденції змін.

Нещодавно у Києві відбулись загальні збори Національної академії наук України, де обговорювалися питання про посилення ролі науки в процесі державотворення та розвиток її основних напрямів.

У контексті обговорення головної доповіді Президента НАНУ Бориса Євгеновича Патона було представлено виступ В. Андрущенка про співпрацю НАН України з провідними університетами держави, який публікується зі скороченнями.

© Андрущенко В., 2012



ельмишановні колеги!

Не є секретом, що, із посиленнями на західний досвід, в Україні поширюється думка про доцільність приєднання академічних інститутів до університетів, що це, мовляв, дасть змогу зекономити кошти, допоможе залучити до освітньої діяльності маститих вчених. На мою думку, ця позиція є хибною. По-перше, так званий «західний досвід» є різним. По-друге, не варто нехтувати вітчизняними традиціями. Зрештою, важливо враховувати сучасні можливості держави і суспільства, а також ті усталені зв'язки, які допомагають нам у вкрай несприятливих умовах зберігати і розвивати науково-освітні надбання.

Руйнувати легко; будувати – важко. Елементарний життєвий досвід і наукова практика актуалізують модель співпраці НАНУ з університетами: створення спільних дослідницьких центрів, залучення до їхньої діяльності талановитої молоді. Власне, це і є наш український досвід розвитку науки і освіти, започаткований свого часу славнозвісним Володимиром Вернадським.

Нині між нашими підрозділами діють понад 300 договорів про співпрацю; близько двох тисяч учених НАН України працюють сумісниками-викладачами в системі освіти; понад 350 аспірантів та докторантів і 270 стажистів – викладачів університетів навчаються у наукових установах Академії. І що, мабуть, найголовніше: понад 1500 студентів виконували дипломні роботи під керівництвом провідних учених Академії.

Показовим прикладом нашої тісної співпраці є виконання низки державних цільових програм, зокрема програми «Ресурс», державної програми прогнозування науково-технологічного та інноваційного розвитку, видання таких фундаментальних праць, як «Юридична енциклопедія», «Національний атлас України», «Енциклопедія сучасної України».

Суттєвим є спільний доробок Академії та університетів у частині розробки Концепції гуманітарної політики держави.

Вагомі результати наукової співпраці демонструє флагман вищої освіти України – Київський національний університет імені Тараса Шевченка (ректор – академік Леонід Губерський). Нині в ньому працюють за сумісництвом близько 60 академіків та членів-кореспондентів НАН України; діє спільна науково-координаційна рада.

Не менш результативною є співпраця вчених НАН України з науковцями Національного технічного університету (КПІ), Харківського і Львівського політехнічних університетів, Національного гірничого університету (Дніпропетровськ), Національного університету нафти і газу (Івано-Франківськ), низки університетів Донецького, Одеського та Харківського регіонів.

На базі Національного гірничого університету (Дніпропетровськ), наприклад, створено навчально-дослідницькі інститути подвійного підпорядкування, зокрема Інститут гірничої і металургійної електроенергетики, Інститут економіки промислового розвитку.

У Дніпропетровському національному університеті імені Олеся Гончара діє

спільна лабораторія з конструювання космічної техніки.

Класичним зразком академічної співпраці є діяльність дослідницького центру ядерної фізики, математичної та радіофізичної шкіл та центру нанотехнологічних досліджень Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

Плідною є співпраця академічних підрозділів з Національним педагогічним університетом ім. М. П. Драгоманова. Спільно з Інститутом металофізики створено Центр теоретичної та прикладної нанофізики; з Інститутом математики – відділ фрактального аналізу. За підтримки шановного Бориса Євгеновича Патона створено й успішно діє Академічний гуманітарний лекторій, у рамках якого відбуваються лекції, семінари, майстер-класи, зустрічі видатних учених зі студентською молоддю.

Підкреслюючи досягнення співпраці, не можна не звернути уваги й на деякі суперечності. Першою серед них є недосконалість нормативно-правової бази, що врегульовує академічне й наукове співробітництво. Проблемою є і розбіжності у нормативах оплати праці викладачів, які працюють науковцями, та науковців, які залучаються до читання лекцій і проведення семінарських занять. Труднощі виникають і в контексті участі науковців ВНЗ у конкурсах, які періодично оголошує Академія фактично тільки для своїх співробітників, а також у питаннях спільного використання унікального наукового обладнання, яке належить Академії, розмежування та фіксації інтелектуальної власності і на рівні науковців, і на рівні академічних інституцій.

І все ж загальний висновок є позитивним. Співпраця Академії з університетами поглиблюється, стає дедалі більш розгалуженою і ефективною, зосередженою на найактуальніших для держави і суспільства напрямках. Як справедливо підкреслювалось у доповіді Бориса Євгеновича Патона, найголовнішими серед них є проблеми паливно-енергетичного комплексу, впровадження нанотехнологій, фізики плазми, інших науковомістких інновацій-

них проєктів. Університети мають посилювати підготовку кадрів з фізики, математики, природничих наук, залучати до цієї справи відомих учених НАН України.

Провідні університети нині намагаються утвердитись як дослідницькі. Без тісної співпраці з Академічними установами про таке утвердження можна лише мріяти. Ті університети, які здобули цей статус у адміністративний спосіб, не тільки дивують, а й органічно не сприймаються науковою спільнотою.

Актуальним завданням є підготовка кадрів вищої кваліфікації через аспірантуру та докторантуру зі спільним використанням усіх наявних ресурсів і можливостей, які мають вітчизняні та зарубіжні університети й Академія. До речі, ми маємо активніше реагувати на пропозиції зарубіжних університетів щодо використання обладнання та освоєння коштів, які виділяють на науку їхні держави. Наведу лише один приклад. Річний бюджет на науку університету Едмонтон (провінція Альберта, Канада), з яким ми підписали угоду про співпрацю, складає 600 млн доларів. «Пропонуйте проєкти й використовуйте ці кошти», – кажуть вони. Ми ж до такої пропозиції були просто не готові. Саме тут потрібний досвід і наукові сили Академії. Без академічної співпраці присутність вітчизняних університетів у європейському і світовому науковому просторі є питанням проблематичним.

Виступаючи на Загальних зборах НАПН України, академік В. Геєць справедливо поставив завдання сконцентрувати зусилля

на подоланні морального розшарування суспільства, ліквідації тієї духовної прірви, в яку ми потрапили внаслідок вульгарного впровадження ринкових і демократичних інновацій. На мою думку, тут розгортається широке поле для співробітництва університетів, НАПН України, яку очолює В. Кремень, і НАН України під керівництвом Б. Патона.

Ми маємо активізувати роботу Координаційного центру академічної співпраці, створеного спільною Постановою Президії НАН України та Міністерства освіти і науки України в листопаді 2006 року. Актуальним є також проведення спільного засідання Президії Академії та президії Спільки ректорів університетів України.

«Немає науки без освіти, як немає освіти без науки». Ці слова, сказані під час вручення академічної мантиї почесного доктора, професора Драгоманівського університету, належать шановному Борисові Євгеновичу Патону. Вони адресовані вченим, без поділу на їхній «університетський» чи «академічний» статус. Це справедливо і перспективно. Саме співпраця між нашими установами і сформує інтелектуальний потенціал незаперечного прориву, на необхідності здійснення якого концентрував увагу Президент України В. Янукович.

Спільними зусиллями ми маємо створити «суспільство знань», забезпечити інноваційний характер його розвитку, сформулювати демократичне, засноване на інтелекті, інформаційне суспільство – суспільство сталого людського розвитку.

Дякую за увагу».



**Петро ПІЛОВ,
Олександр БЕШТА,
Ганна ШВИДЬКО**

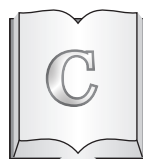
Ключові слова: університет, наука, інженерна освіта.

Національний гірничий університет (НГУ) – один із провідних державних вищих технічних навчальних закладів – заснований 1899 р. Його динамічний розвиток сприяв становленню в Україні інженерної освіти та створенню в системі НАН України наукових шкіл світового рівня. На всіх етапах свого існування НГУ невпинно розвивається, масштаби й обсяги наукових здобутків розширюються. Останні 30 років у житті гірничого університету виявилися надзвичайно активними й динамічними. Нині НГУ – це сучасний науково-освітній центр, самоврядний (автономний) дослідницький університет, для якого характерні фундаментальність та системність, комплексне поєднання освіти, науки й інновацій, багатогранність міжнародних зв'язків.

УДК 378.4(447–25)НГУ

ВІРНІСТЬ ТРАДИЦІЯМ І ВІДПОВІДНІСТЬ ЧАСУ

© Пілов П., Бешта О., Швидько Г., 2012



учасний динамічний розвиток Національного гірничого університету в освітній, науковій, виробничій і виховній діяльності спирається на міцні підвалини власних традицій: формування наукових шкіл, спілкування з вченими європейських науково-освітніх центрів, оперативне використання новітніх досягнень науки і техніки в навчальному процесі, тісний зв'язок науки з виробництвом, вплив на формування інтелектуального середовища, суспільно-політичне й культурне життя краю, надання великого значення духовним цінностям у процесі підготовки інженерних кадрів тощо.

Вже на початку історії першого на Придніпров'ї вищого навчального закладу – Катеринославського вищого гірничого училища (1899 р.) – виникли і набули розвитку потужні наукові школи, пов'язані з гірничовидобувною і металургійною промисловістю. Пояснення цього феномену криється, передусім, у принципі формування професорсько-викладацького складу з досвідчених вчених, інженерів-практиків, талановитих молодих випускників Петербурзького гірничого інституту, а згодом – перших своїх вихованців (з 1903 р.). Більшість викладачів, зокрема й зовсім молодих, мали можливість стажуватися в зарубіжних науково-освітніх центрах гірничо-металургійної промисло-

вості, брати участь у міжнародних конгресах і промислових виставках, ознайомлюватися з виробничими процесами на підприємствах за кордоном. Найсуттєвіші досягнення науки і техніки відразу використовувалися в навчальному процесі, були основою для подальшого вивчення і вдосконалення в предметних лабораторіях і впроваджувалися на підприємствах. Злет світової науки і техніки в цей період, а також фінансова допомога гірничопромисловців і власників металургійних заводів, зацікавлених у підготовці вітчизняних інженерних кадрів, вплинули на процес формування та розвитку наукових шкіл.

Наукові здобутки вчених Катеринославського вищого гірничого училища (з 1911 р. – *Катеринославського гірничого інституту*) визначали перспективи передових досягнень у різних галузях науки і техніки, зокрема в гірничій механіці, фізиці, хімії, металургії, геології та мінералогії. Фундаторами наукових шкіл стали визначні вчені: О. Терпигорев (гірничча справа), М. Протодьяконов (гірський тиск), О. Динник (механіка), М. Федоров (гірничча механіка), Л. Писаржевський (електронна хімія), П. Рубін (коксохімія), В. Гуськов (збагачення корисних копалин), Й. Танатар (рудна справа), М. Лебедев (стратиграфія Донбасу), П. Леонтовський (маркшейдерська справа), Л. Іванов (регіональна мінералогія). Спільною ознакою визначення результатів їхніх наукових досягнень є слово «вперше».

Відповідність часу завжди була притаманна діяльності Катеринославського гірничого інституту. Практично від часу його заснування пріоритетом у роботі було використання знань і досвіду викладачів у розв'язанні важливих для Катеринослава і губернії завдань: дослідження геологічної структури місцевості для спорудження тунелів і залізничного мосту через Дніпро; розробка проектів шлюзування Дніпра; вивчення ґрунтових вод Катеринослава; обстеження рудників Донбасу, де розроблялися круті вугільні пласти для розвитку металургійної галузі тощо.

З перших років існування НГУ закладалися традиції гуманітарної освіти й виховання молодих спеціалістів. Викладачі були особистостями з високим рівнем культури і суспільної активності.

Тридцять років у історії *Дніпропетровського гірничого інституту* (з 1926 р.) позначилися подальшим розвитком наукових шкіл і напрямів, організацією нових кафедр, відкриттям перспективних інженерних спеціальностей.

Завідувач кафедри гірничого мистецтва Л. Шевяков зібрав групу науковців, які розробляли проект реконструкції шахт Донбасу. На основі цієї групи згодом було створено науково-дослідний інститут «Дніпродіпрошахт».

Діяльність наукової школи М. Лебедева пов'язана з вивченням геологічної структури і запасів корисних копалин Донбасу, Кривбасу, Нікополь-Марганецького рудного басейну. Науковий пошук з цього напрямку здійснювали майбутні академіки і члени-кореспонденти союдної і республіканської академії: Б. Чернишов, М. Семененко, К. Новік, О. Широков, І. Кузнецов.

Рудна школа геологів (Й. Танатар, Я. Белевцев, П. Каніболоцький, Г. Фельдман та ін.) досліджувала петрографію Криворізького рудного родовища, тісно співпрацюючи з підприємствами.

Наукові проблеми важливого народногосподарського значення розв'язували вчені школи гірничої електромеханіки (Г. Євреїнов, В. Нікітін, С. Тельний, В. Уманський, П. Піроцький, Р. Наєров, С. Маймін, М. Куваєв, С. Волотковський та ін.). То був початок розвитку гірничої електромеханіки як наукового напрямку й електротехнічної спеціальності інженерів.

Академік Л. Писаржевський продовжував дослідження в галузі електронної хімії і теорії каталізу, а також працював над проблемами гальванічних елементів. З його школи вийшли видатні вчені-хіміки: О. Бродський, С. Рогинський, М. Поляков, В. Стефановський. Теоретиком електроніки і магнетизму був А. Малиновський,

який відкрив ефект впливу електронного поля на процес горіння.

Засновником вчення про динаміку живих організмів як одну з основних підвалин біокибернетики, став професор Я. Грдина.

Більшість наукових досліджень вчених гірничого інституту пов'язані безпосередньо з потребами країни, тож відкривалися нові спеціальності та підвищувалася якість інженерної освіти. ДГІ став родоначальником понад двох з половиною десятків вищих навчальних закладів, науково-дослідних інститутів і проблемних лабораторій республіканського і союзного значення.

У 50–70-ті рр. перед науковцями ДГІ поставили нові завдання та пріоритетні напрями досліджень. Внаслідок вивчення структури рудного поля Кривбасу було розширено територію розробки родовищ корисних копалин. Наукові роботи зі стратиграфії та якості вугільних родовищ Західного Донбасу дали поштовх промисловим розробкам і появи нових шахтарських міст Першотравенськ і Тернівка. Це був час наукових досягнень видатних вчених: Ф. Абрамова, В. Бунька, С. Волотковського, А. Іванова, І. Лисиці, Я. Некрасовського, Я. Юнькова, А. Зільбермана, І. Кияшко, А. Зоріна, В. Кармазіна, О. Колоколова, О. Ренгевича, К. Тяпкіна, П. Шилова й інших.

На початку 1980-х р. гірничий інститут (з 2002 р. – Національний гірничий університет) перебував на порозі серйозних якісних змін, що потребувало нових адекватних підходів. Серед пріоритетних завдань, розв'язанню яких були підпорядковані наші зусилля на доволі складному етапі розвитку вищої школи, – кардинальне реформування навчального процесу, значне підвищення наукового потенціалу, розширення міжнародних наукових і освітніх зв'язків, створення сучасної, технічно оснащеної культурно-освітньої інфраструктури.

Осмыслити зроблене за останні тридцять років і тим самим визначити подальші перспективи – таку мету поставили перед собою автори пропонованої статті.

Освітня діяльність Національного гірничого університету спрямована на розвиток

людини, її духовне становлення, формування етичної основи особистості. На цих засадах відбувається формування певного рівня свідомості майбутніх фахівців разом із набуттям конкретних знань для подальшої роботи в таких галузях, як геологічна, гірничодобувна, машинобудівна, електроенергетична, економічна тощо. Змінено парадигму розвитку освіти. В її основі є розуміння сутності сучасних знань, технологій, інформації та нових вимог до особистості й освіти.

Створено оптимальний вектор стратегії освітнього процесу, де визначено високі критерії результативності, інноваційності та якості освіти відповідно до вимог часу й з урахуванням історичного досвіду розвитку європейської і східної культур. Формування основних орієнтирів для досягнення високих результатів відбувалося під керівництвом ректора університету, академіка НАН України Г. Півняка.

Основними завданнями університету в контексті розвитку вищої освіти України є створення інноваційного простору на основі освітньої і наукової підтримки молоді; адаптація до норм і стандартів вищої освіти європейського простору; забезпечення соціального аспекту.

Освітні програми НГУ відповідають рівню та потребам вітчизняних високотехнологічних галузей. Відновлення наукомісткого виробництва, зростання зацікавленості бізнесу в підготовці сучасних інженерних і наукових кадрів орієнтують університет на якісно нову діяльність. Тому випускник університету конкурентоздатний на сучасному ринку праці. Освітні технології тут базуються не лише на засвоєнні певних знань, а, передусім, на формуванні фахової компетентності.

Організація навчального процесу в університеті за кредитно-модульною системою передбачає створення умов для інтенсифікації процесу навчання, розширення пізнавальної діяльності студента, використання європейської системи оцінювання знань. Ці принципи стали основою організації в НГУ Європейського технічного факультету і Факультету міжнародного

бізнесу (підготовка іноземною мовою), а також Міжнародного університету ресурсів, створеного спільно з ТУ «Фрайберзька гірничо-академія» (ФРН), ТУ «Краківська гірничо-металургійна академія» (Польща), Монтан-університетом в Леобені (Австрія) та Санкт-Петербурзьким державним гірничим університетом (Росія).

НТУ має систему забезпечення високої якості освіти відповідно до кращих світових стандартів та норм. Професорсько-викладацькому складу створено умови і надано можливості для вдосконалення фахової майстерності, а також атмосферу, в якій цінуються їхні професійні вміння.

Результатом цілеспрямованої роботи з ефективного застосування інтелектуального потенціалу науково-педагогічних працівників університету є відкриття перспективних напрямів підготовки бакалаврів, спеціалістів і магістрів. Підготовка студентів здійснюється у 18 галузях знань (майже 40 % усіх галузей знань), а це 31 напрям і 49 спеціальностей. За час незалежності України кількість спеціальностей в університеті зросла більш як удвічі.

Завдяки зусиллям та авторитету професорсько-викладацького складу випускних кафедр зростає попит на підготовку фахівців для гірничовидобувної промисловості.

Кафедри інформаційного спрямування мають сучасне комп'ютерне обладнання і спеціалізовані лабораторії, зокрема такі, що упорядковані за участю і на кошти європейських фірм. Діють авторизовані навчальні центри і лабораторії, створені за участю компаній: **Schneider-electric** (Франція), **Vacon** (Фінляндія), **Altera** і **FENICS-contact** (Німеччина), **Microsoft**, **Cisco**. Викладачі, науковці, аспіранти та студенти проходять стажування і практику в університетах і фірмах Німеччини, Польщі, Фінляндії, США й інших країн.

Живаються заходи з удосконалення вивчення іноземних мов із залученням шести мовно-культурних центрів університету.

Завдяки плідній праці викладачів Інсти-

туту електроенергетики, визнанню новизни їхніх наукових досягнень міжнародними партнерами навчальні лабораторії оснащені сучасними приладами й обладнанням, студенти мають можливість набувати якісні знання та практичні навички, опановувати новітні методики.

На кафедрі іноземних мов та кафедрах Інституту економіки, у лінгвістичних центрах викладають фахівці зі Служби старших експертів, Гете-Інституту, Фрайберзької гірничої академії, Фонду Р. Боша (ФРН), Корпусу Миру, Корпусу експертів-добровольців, Фонду Фулбрайта (США), Школи англійської мови Гринвіцького університету та Корпусу волонтерів із Великої Британії, Британської Ради.

Кафедра вищої математики (завідувач – проф. О. Сдвижкова) та профільні кафедри беруть активну участь у науковому житті університету.

З 2009 р. за ініціативою і під керівництвом проф. В. Сторчая системно готується команда найкращих студентів для участі у II-му турі Всеукраїнської математичної олімпіади. У 2010 р. студент електротехнічного факультету Є. Кошеленко став її призером – III місце серед технічних ВНЗ і II – серед ВНЗ гірничо-металургійного профілю. У 2011 р. він повторив свій результат, а інші члени команди також посіли гідні місця, вивівши Національний гірничий університет на друге місце у командному заліку.

Студенти гірничого університету вийшли на міжнародний рівень. На VI Міжнародній олімпіаді з математики (2012 р.) студентка першого курсу факультету інформаційних технологій Т. Горощко отримала грамоту за II місце в номінації «Технічні спеціальності південного регіону країн СНД» та VI (призове) місце в номінації «Технічні спеціальності» з-поміж 33-х учасників-першокурсників.

Зберігається позитивна тенденція омолодження педагогічних кадрів усіх рівнів. Головний принцип, яким керується ректорат у кадровій політиці, – збереження висококваліфікованого контингенту викла-

дачів, науковців, ефективне поєднання енергії молодих та досвіду старших, підвищення професіоналізму, соціальний захист працівників.

В університеті створюються підручники нового покоління з урахуванням сучасних науково-методичних принципів та вимог. Високим науково-освітнім досягненням у цьому напрямі є отримання Державної премії України в галузі науки і техніки (2005) за підручник «Перехідні процеси в системах електропостачання» (авторський колектив: акад. Г. Півняк, проф. А. Рибалко).

Випускники Національного гірничого університету, виховані в умовах партнерства і співпраці з професорсько-викладацьким складом, добре підготовлені до творчої інженерної праці, закохані у свою справу, віддані державі та своїм наставникам.

Розвиток *дослідницької інфраструктури* традиційно є одним із пріоритетів у роботі НГУ. Становлення України як держави зумовило зміни в науковій діяльності університету, характерними ознаками якої у 1990-х та 2000-х рр. стали: інтеграція з освітньою діяльністю, орієнтація на потреби ринку, участь у розв'язанні проблем міста і Придніпровського регіону, активне використання наукових результатів.

Нині потужну інноваційну інфраструктуру НГУ складають інститути подвійного підпорядкування, науково-освітні та навчально-наукові центри, науково-навчально-виробничі комплекси та інші структурні підрозділи.

Навчально-науковий Інститут гірничої та металургійної електроенергетики гірничого університету (директор – акад. НАН України Г. Півняк) створено за підтримки Відділення фізико-технічних проблем енергетики НАН України з метою інтеграції діяльності наукових установ та вищих навчальних закладів. Діяльність вчених Інституту спрямовано на розробку і впровадження ефективних ресурсо- й енергозаощадних технологій в енергетиці, агропромисловому комплексі, гірничо-металургійній і вугільній галузях, а також на розв'язання науко-

вих проблем енергопостачання і перетворення енергії, розробки нового електроустаткування і систем живлення.

Навчально-науковий Інститут педагогіки вищої технічної освіти НГУ, створений спільним наказом МОНмолодьспорту України та НАПН України (директор до 2011 р. – проф. Г. Кузнецов, з 2011 р. – проф. В. Салов) забезпечує системність наукових досліджень, розробку і впровадження сучасних освітніх технологій системи безперервної фахової освіти, підвищення якості цільової підготовки інженерних і наукових кадрів. За результатами взаємовигідної співпраці з «Майкрософт Україна» вперше в Україні розгорнуто портальне рішення на основі платформи Windows Server 2008 Enterprise (<http://mibo.nmu.org.ua>), дано старт проекту в рамках програми Windows Live@edu для реалізації системи дистанційного навчання, що забезпечило можливість отримання якісної освіти за допомогою сучасних інформаційних технологій.

Навчально-науковий Інститут економіки промислового розвитку НГУ (директор – акад. НАН України О. Амоша), створений за підтримки Інституту економіки промисловості НАН України, покликаний забезпечувати системність наукових досліджень, сприяти посиленню методологічного впливу НАН України на організацію і здійснення наукових досліджень у гірничорудній та паливно-енергетичній галузях.

Науково-освітній центр (НОЦ) «Стійкість геотехнічних систем: процеси, явища, ризики» як грант Фонду цивільних досліджень і розвитку США (CRDF) – перший пілотний проект в Україні (науковий керівник – проф. О. Сдвижкова) – створено з метою об'єднання науково-дослідних і освітніх колективів, сформованих на базі наукових шкіл Національного гірничого університету, в науково-освітній центр міжнародного рівня. Діяльність центру спрямовано на розвиток міжнародних досліджень, поєднання підготовки висококваліфікованих фахівців та розв'язання фундаментальних і прикладних завдань із використання си-

ровинних та енергетичних ресурсів Землі. У рамках технічного оснащення НОЦ створено три лабораторії з унікальним обладнанням.

Дослідники НОЦ у 2011 році взяли участь у конкурсі науково-дослідних проєктів українських та американських молодих учених, оголошеному Державним агентством України з питань науки, інновацій та інформатизації і CRDF. Переможцями конкурсу стали три проєкти НОЦ університету (керівники: докт. техн. наук Д. Рудаков, канд. техн. наук Д. Бабець, канд. техн. наук В. Кириченко).

Центр інноваційного розвитку (керівник – доц. Р. Дичковський) здійснює аналіз наукового та дослідницького потенціалу гірничого університету, всебічно підтримує впровадження програм і проєктів інноваційного розвитку з використанням бюджетного, програмно-цільового та закордонного фінансування відповідно до науково-технічних програм, міжнародних угод і окремих розробок, спрямованих на реалізацію пріоритетних напрямів розвитку науки й техніки.

Бізнес-інкубатор НГУ (керівник – доц. М. Пашкевич) виконує такі класичні функції, як інформаційна, освітньо-консалтингова та інкубування малого бізнесу. «Від інженерних технологій – до власного бізнесу!» – під таким девізом тут навчаються та працюють студенти. Спільні презентації центрів університету на «Ярмарку можливостей» стали унікальним заходом, де студенти різних ВНЗ міста мають змогу ознайомитися з потужною інфраструктурою різноманітних культурних і технічних науково-освітніх осередків НГУ.

За підтримки МОНмолодьспорту України в рамках Державної цільової науково-технічної та соціальної програми «Наука в університетах» в НГУ створено науково-навчальний центр (ННЦ) «Проблеми використання енергетичного потенціалу геотехнічних систем України» (науковий керівник – акад. НАН України Г. Півняк). Мета – зменшення залежності України від зовнішніх джерел енергетичних ресурсів,

розробка фундаментальних засад комплексного високоефективного використання енергетичного потенціалу геотехнічних систем.

Науково-дослідний Інститут проектування гірничих підприємств (керівник – проф. В. Симоненко) готує фахівців із правом ведення гірничих і підричних робіт на відкритих та підземних розробках, формує бази для поєднання навчання з науковими дослідженнями, проєктним і гірничим виробництвом. За вісім років існування обсяг проєктних робіт збільшився майже у п'ятеро.

Фахове видання «Науковий вісник НГУ» сприяє підвищенню наукового рівня публікацій та індексу цитування науковців університету. Журнал включено до провідних міжнародних баз даних: Scopus, Ulrich's Web Global Serials Directory, Directory of Open Access Journals, Index Copernicus Journals Master List та до загальнодержавної реферативної бази даних «Україніка наукова».

Важливу роль у зміцненні інтелектуального потенціалу і заохоченні молоді до наукової роботи відіграє сформована в НГУ інфраструктура, до якої увійшли студентське наукове товариство і програма «Обдарована молодь», Рада молодих учених і програма «Нам – 30». Місія програми полягає у зміцненні позицій НГУ у вітчизняному науковому просторі та на міжнародній арені завдяки підвищенню рівня обізнаності молодих науково-педагогічних працівників університету у сфері проєктного та інноваційного менеджменту, їхній участі у виконанні вітчизняних та міжнародних навчальних і дослідницьких проєктів, співпраці з колегами іноземних навчальних і науково-дослідних установ.

Кілька авторських колективів стали лауреатами премії Президента України для молодих учених.

Університет є осередком концентрації потенціалу гірничої науки України і світу. Науково-дослідні інститути НАН України неодноразово залучали вчених НГУ до участі у дослідженнях з пошуку, видобутку й утилізації шахтного метану, а та-

кож до формування державних програм з комплексного використання бурого вугілля Донбасу і соціально-економічного розвитку Придніпровського регіону.

За ініціативи науковців гірничого університету, НАН України та керівництва «ДТЕК» ухвалено рішення про розробку програми виконання перспективних технологічних проектів для компанії «ДТЕК». Це унікальна наукова програма, яка допоможе якнайшвидше розв'язати важливі проблеми видобутку й ефективного використання вугілля. Спількування вчених і представників бізнесу, що відбулося в такому форматі вперше, дало учасникам можливість ознайомитися з низкою розробок вчених інститутів НАН України й НГУ.

Розпочато реалізацію міжнародного проекту «Synchro-mining – сталий розвиток депресивних територій, пошкоджених гірничими роботами» (2012) спільно з університетами-партнерами Міжнародного університету ресурсів (Україна, Німеччина, Австрія, Польща, Росія). Це комплексний науково-технологічний проект розвитку депресивних вуглевидобувних регіонів України на 2012–16 рр. Головний виконавець від України – Національний гірничий університет.

У 1995–2012 рр. учені гірничого університету здійснили десять наукових відкриттів у галузі геомеханіки, фізико-хімічних процесів у гірських породах, збагачення залізних руд.

Міжнародна діяльність – один із ключових напрямів роботи Національного гірничого університету, що реалізується через академічні обміни, співпрацю в галузі науково-дослідної, навчальної та навчально-методичної роботи, міжнародні зв'язки у сфері експорту освітніх і наукових послуг.

Протягом останніх 30 років міжнародна співпраця НГУ зазнала якісних змін у формах і напрямках зв'язків, у сфері застосування набутих через міжнародні контакти досягнень в освітньому, науковому, виробничому, культурному процесі ВНЗ.

Новим кроком у справі інтеграції до міжнародної системи освіти стала участь

НГУ в спільному проекті «Міжнародний освітянський курс: Екологічний та ресурсний менеджмент» (партнери: ФРН, Польща, Чехія, Румунія, Мексика, Венесуела та ін.). За рахунок урядових коштів ФРН студентів гірничого університету щороку (починаючи з 1998 р.) приймає на навчання Бранденбурзький технічний університет (м. Коттбус, ФРН).

Науковці університету брали участь у реалізації спільного міжнародного наукового проекту ROMBUSS за програмою Євросоюзу (1998–2001) з проблем рекультивациі відвалів відходів гірничої промисловості.

Від 1998 р. розпочато активну співпрацю фахівців кафедри автоматизації та комп'ютерних систем (завідувач кафедри проф. В. Ткачов) з німецькими колегами з Ройтлінгенського університету техніки й економіки (Земля Баден-Вюртемберг, Німеччина). У рамках цієї співпраці відбувається активний обмін студентами, викладачами; за фінансової підтримки від Німецької служби академічних обмінів (DAAD) створено віртуальну навчальну лабораторію сучасних інформаційних технологій.

Нині університет створює необхідні умови для реалізації головних цілей міжнародної діяльності НГУ – подальшої інтеграції до світової та європейської освітянської й наукової спільноти; визнання НГУ рівноправним партнером; підвищення міжнародного престижу університету на підставі єдності освітньої, наукової та інвестиційної діяльності; утвердження авторитету закладу на міжнародному ринку освітніх послуг, наукових досліджень та інновацій.

Про високе міжнародне визнання свідчить отримання гірничим університетом високої оцінки у рейтингу якості підготовки фахівців серед закордонних університетів-партнерів Федерального міністерства освіти й досліджень Німеччини – Н+.

Гірничий університет набув членства в багатьох елітних міжнародних освітніх і професійних організаціях, зокрема у Великій Хартії Університетів, Ме-

режі університетів країн Чорноморського регіону (BSUN), Євразійській асоціації університетів (EAU), Європейській асоціації геовчених і геоінженерів (EAGE).

На кафедрах та в лінгвістичних центрах університету звичною стала участь у навчальному процесі спеціалістів із провідних ВНЗ та установ Німеччини, Польщі, США, Великої Британії, Канади, Нідерландів.

Ефективним є стажування науково-педагогічних працівників, аспірантів та студентів-старшокурсників НГУ в Есслінгенському університеті прикладних наук, Фрауенгофер-інституті Штутгартського університету, ТУ «Фрайберзька гірничо-академія», Вестфальському Вільгельм-університеті (Німеччина), НГУ «Краківська гірничо-металургійна академія», у Вищій банківській школі Вроцлава, ТУ «Вроцлавська політехніка», Університеті ім. М. Склодовської-Кюрі (Польща).

У гірничому університеті створено вісім науково-навчальних центрів, що співпрацюють із університетами-партнерами та установами Німеччини, Польщі, Росії, Туреччини. Розширення зв'язків з університетами-партнерами сприяло тому, що у 2011 р. гірничий університет став співвиконавцем 6 міжнародних наукових, 14 освітніх проектів та 48 програм. Науковці й студенти НГУ отримали 176 міжнародних грантів.

Новим якісним кроком у сфері підготовки іноземних громадян став запроваджений в НГУ (2006) проєкт підвищення кваліфі-

кації інженерного складу Китайської національної атомної корпорації. Понад 20 іноземних аспірантів захистили кандидатські дисертації та отримали науковий ступінь доктора філософії (PhD).

На базі гірничого університету проведено низку міжнародних наукових конференцій (щорічно в середньому 12–16), зокрема «Форум гірників», «Енергозбереження та енергозбережні технології», Міжнародний колоквиум ім. М. М. Протодьяконова, міжнародний форум студентів «Розширюючи обрії», міжнародні студентські конференції «Євромови», «Його величність маркетинг» та ін.

Успішно реалізується договір про співпрацю в галузі освіти й науки, академічний обмін та спільні освітні програми з Франклін-університетом (Колумбус, США), за участю якого 2012 р. в НГУ відкрито першу в Україні класичну американську програму MBA.

Цього року виповнюється 30 років, як Національний гірничий університет очолює академік НАН України Геннадій Григорович Півняк. Саме цей період ознаменувався подіями, що активізували діяльність НГУ в усіх сферах, утвердили його міжнародне визнання, вплинули на подальший розвиток вищого навчального закладу, визначили його місце в освіті, науці й економіці України.

Вітаємо нашого шановного ректора і бажаємо йому міцного здоров'я, подальших творчих успіхів і довгих-довгих років життя й плідної праці у рідному університеті!



Беата КОСОВА

УДК 370.046.16:371.132.000.141

КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧА УНИВЕРСИТЕТОВ И ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК

© Косова Б., 2012

Ключові слова: криза освіти, цінність освіти, рефлексивність, університет, соціальні та гуманітарні науки.



настоящее время все чаще идет речь о кризисе общества, человека или образования. По мнению философов образования, это понятие является ключом к пониманию современности, который

открывает познание нас самих [22]. Как это сочетается с кризисом образования? Указывает ли на признаки кризиса? Находится ли образование как система, ее функции и значимость на грани угрозы?

Понятие «**кризис**» (с греч. *krisis*, от *kriño* – разделять, различать; позднее – решать, судить, осуждение, спор, решающая фаза) использовалось в медицине с XV века и означало «переломный момент в болезни», а в общественно-культурном контексте оно появилось в XVII веке. В нескольких социально-научных словарях (dictionary.com, wiktionary.org., meriam-vebster.com) кризис определяется как: 1) решающая точка или ситуация, точка отсчета; 2) нестабильная и опасная ситуация, включающая угрожающее неожиданное изменение; 3) травматические или стрессовые изменения в человеческой жизни. Сегер, Селлноу и Улмер [27] подчеркивают, что речь идет о специфических, неожиданных и неординарных событиях, которые в высшей степени неуверенности создают угрозу неудачи на пути

У статті дано загальну характеристику кризи освіти і її виявів, розглянуто чотири періоди науково-педагогічного осмислення освіти. Розкрито зміну сенсу освіти і її ролі в суспільстві у контексті зміни цінності освіти й цінностей у сучасній освіті. Звернено увагу на рефлексивність модернізації, а також можливості і роль університету й соціальних наук в епоху кризи освіти.

к достижению значимых целей. Согласно словарю Вебстера, типичным для кризиса является также то, что одной из возможностей угрожающего изменения является нежелательный, отрицательный результат (merriam-vebster.com).

С философской точки зрения кризис представляет **«момент явного неравновесия»**, переходную стадию между двумя различными стадиями, когда некая переменная, направленная на решение, решения, однако, не получает» [6, 153], или состояние и процесс, которые не контролируют, или неспособность предвидеть последствия всех своих решений, связанных с ощущением неотложности и настоятельности решения при неоднозначности его вариантов [22, 1]. В нем имеют место такие явления, как, например:

- «нарушение отношений в рамках определенной системы или среды, угрожающей существованию этой системы в целом или значительной части ее структуры» [26, 149]; это значит, что система теряет существенные системотворные знаки, которые образовали ее характер, формировали ее; что старая система, старая функция уже не сохранились, и возникает потребность их снова определять;

- состояние, когда до определенного времени общепринятые ценности перестают быть признанными, и определенная социально-релевантная группа констатирует, что необходимо их модифицировать; это значит, что определенное культурное или цивилизационное целое настоятельно вопрошает свое прошлое и будущее [6, 3], [26, 148];

- состояние, когда в значительной мере поставлены под сомнение принципы (в науке, например, понятия), которые казались прочно устоявшимися, обоснованными, действительными; это ведет к тому, что поведение людей, которое изначально положительно, приносит незапланированные отрицательные результаты;

- состояние общества, для которого типичным является равнодушно-отстранение от вопросов, являющихся для настоящего общества решающими [11, 27].

Хотя, на первый взгляд, понятие «кризис» имеет отрицательные конотации,

этимология и его значение показывают, что состояние, которое описывается, не является окончательным, замкнутым, непровержимым, непреложным или безысходным, оно содержит предпосылки, предопределяющие изменения. По мнению Паточки, кризис является тем, что развивает мышление и инициирует решения, приводит к рождению больших философских систем, так как в истории человечества, наверное, нет состояния, которое мы не могли бы определить как критическое [21, 74]. Он считает кризис прочным состоянием истории. Социальное развитие человеческого общества показывает, что выраженные кризисы, «скатывание на дно» могут быть импульсом для дальнейшего развития и подъема. Может быть, поэтому древние китайцы избрали для китайского слова «кризис» комбинацию знаков «опасность» и «возможность».

Понимание образования прошло в истории человечества и педагогического мышления, по мнению Малика [19], четыре больших периода, парадигматически отличающихся друг от друга. На ранних этапах развития человечества (античность, Средневековье) воспитание, в первую очередь, ориентировалось на закрепление и репродукцию принятого порядка и естественного движения мира, на приспособление к нему человека, на *фиксирование* в нем путем передачи устойчивых ценностей. Основой образования была социализация и энкультурация, прочно зиждущаяся исключительно на традициях. С эпохи Ренессанса человек вырвался из таких отношений. Социальный порядок вместо традиции начинает строиться на инновациях. Переход к продуктивной экономике, ремесленному и промышленному производству обусловил то, что человек начал создавать предпосылки для своей жизни сам, поэтому он должен был подготовиться к потенциальным ситуациям в будущем. Его начинают оценивать автономно как существо, независимое от мира, ищущее его неутраченные качества, касающиеся связи с природой и обществом, которыми он должен обладать. Воспитание (обучение) воспринимается как *исправление*,

выравнивание разницы между тем, чем человек является, и тем, чем он должен быть.

В обеих этих фазах воспитание является ярко ценностно обусловленным, оно **основано на вневременных ценностных идеалах** и реализуется посредством более интимных межличностных отношений. Образование выполняет свою первоначальную функцию «ведения» человека по пути эмансипации и культурации. Образование опосредует для него основные ценности, на которых установлена конструкция мира и общества. Недоступное всем, оно, с социологической точки зрения, было, по мнению Келлера и Тврдого, храмом, потому что его выпускники создавали привилегированную группу с рядом преимуществ, иммунную по отношению к напору рынка труда [14, 29–33].

Наступление более сложного разделения труда, эмпирических наук, модернизация и метрополизация общества принесли с собой усложнение социальных отношений, приоритет технологически-организационных отношений над межчеловеческими. Человек теряет возможность охватить все это поле, поэтому заботу об образовании должно взять на себя государство. Человек здесь существует не только сам по себе, он служит внешней цели – нуждам государства, его экономической продукции, поэтому образование становится доступным более широким массам. Обучение приобретает инструментальный характер, из него выделяется образование, выступающее как *формирование* человека, с тем, чтобы он мог включиться в актуальный мир, даже овладеть им. Познание ограничивается информированием, опосредованным институциональной сферой, ценностно-нейтральным знанием, которое готовит, прежде всего, для жизни и работы в данном обществе. Этим выполняется и необходимая функция, которая интегрирует и гомогенизирует общество.

На последнем этапе эта функция ослабляется. Демократизация социальной жизни поставила опять в центр свободный и самореализующийся человеческий субъект. Развитие технологий позволяет ему противостоять вызовам окружающей среды,

с которыми прежде он справлялся только в социальных связях, и поэтому вызовы эти ослабляются. Человек становится эмансипированным, но одновременно одиноким, он сам отвечает за свою жизнь, за свои промахи. В диверсифицированном мире образование больше ориентируется на персонализацию и воспринимается как *создание* оригинальной индивидуальности, выходящей за пределы любой типизации [19, 179], как культивация личности, которая сознательно и ответственно управляет собой. Но этот высокий идеал является одновременно рискованным, если он руководствуется не гуманными ценностями, а рынком. Мировой экономикой уже управляет не государство, а корыстный капитал, который посредством глобализированных сетей или неполноценных договоров о службе создает мир великодержавной властной несоизмеримости: три отдельных мира – элита, средний класс, который распадается, и массы деклассированных [13]. Интегрирующую функцию в обществе с ослабленной социальной функцией государства, т. е. решение о том, как в будущем человечество будет понимать друг друга, заимствуют благодаря массовой доступности non-humans деятели.

В этих двух фазах воспитание (из него, прежде всего, выделено образование) первично **управляется не сверхвременными ценностями, а общественным заказом**: в третьей – прежде всего, требованиями государства, и отношения между ее участниками формализуются; в четвертой – требованиями глобализующейся экономики, и личные отношения между участниками даже не нужны. Уход образования от сверхвременных идеалов в пользу целей социальной практики государства или жизни на Земле отдельного лица одновременно открывает угрозу злоупотребления образованием как таковым; в третьем периоде – политикой государства или идеологией (например, в тоталитарных системах); в четвертом – уже не только экономикой, но даже посредством каких-то non-humans деятелей. Это уже соответствует характеристике кризиса как угрозы выживания системы, в нашем случае – об-

разовательной. Кризисным является то, что влиятельные non-humans средства дегуманизируют образование, прежде всего, декультивируют личность, например влияние интернета, предпочтение человеку технологий в разных областях государственной политики, включая область образования и исследований, даже до такой степени, что технологии становятся целью, а не средством. Если non-humans средства начали играть интегрирующую роль, впоследствии имеем здесь большой *шанс образовательно овладеть ими и массово их использовать для гуманноценных образовательных целей*. В то же время речь идет не только о внедрении информационно-коммуникативных технологий в школу, а, прежде всего, об их использовании во всей ежедневной внешкольной жизни человеческого общества для расширения образовательно-ценного содержания и способов познания. К сожалению, этот факт пока ни социальные науки, ни собственно наука об образовании не осмысливают в должной мере, а эта задача в свете развития человеческого общества является, по-видимому, более важной, чем мы вообще осознаем.

С точки зрения социологии, образование и школа, вплоть до начала Второй мировой войны, выполняли функцию *храма*, предназначенного для тех, кто должен руководить и управлять всеми теми, у кого отсутствуют выдающиеся способности. В соответствии с этим представлением, обществом управляет кто-то «сверху»: воля Божия или ценности науки и разума, поэтому управление обществом нельзя пустить на волю случая. Образованию присуща прочная селективная функция. Общество имеет в этом плане форму *пирамиды* с небольшим слоем самых богатых и с самым широким слоем бедных.

В эпоху хозяйственного роста в широком объеме улучшились условия жизни, и в период успешного развития социального государства быстро повысился спрос на образование. В третьей фазе массовое развитие образования превратило его, по мнению Келлера и Тврдого [14, 43–60], из храма для избранных в *лифт*, обеспечивающий продвижение в высшие социальные

слои посредством освоения управления и профессии. Демократизация общественной жизни создала представление о том, что финансовый капитал можно вполне заменить социальным – образованием, и этот путь доступен всем социальным слоям. Массовое развитие образования превратило, таким образом, общество в виде пирамиды, скорее, в *воздушный подъемный шар* с самым широким наличием среднего класса [13, 179]. Распространение образования позволяет представить общество, управляемое наукой, с запланированным будущим, которое, благодаря экспертным анализам, преодолевает хаотичные силы рынка, а также социальное неравенство. Возникают теории просвещенного общества, центральной задачей которого является образование как инструмент постоянного хозяйственного роста [2; 3].

Всемирные процессы глобализации, которые концентрируют богатство во все меньшем количестве рук, допустили мощное наступление финансового капитала и сменили идеи равноправия и демократии на постоянный поиск дешевой рабочей силы или получение сверхприбыли. Корыстолюбивый финансовый капитал меняет мир надежности крупных организаций и учреждений на мир непрочных сетей и временных наемных служб; таким образом, из среднего он делает обслуживающий класс (общество служб), который для повышения прибыли выгоднее нанять где-либо в мире на краткосрочный договор, чем дать ему работу в большой фирме. Но это способствует разложению среднего слоя общества. Формулируются теории, по которым общество должно опираться на множество независимых и суверенных индивидуумов, где каждый управляет самим собой, занимается предпринимательством с собственным образовательным капиталом, старается его постоянно оценивать, и он в тяжелых условиях, в которых сам не повинен, ответствен за свой собственный успех или неуспех. Философская идея индивидуальной творческой реализации человека, согласно гуманистическим ценностям, оказывается экономически злоупотребленной в пользу идеологии индивиду-

ализма и нужд рынка. Парадоксально – в обществе, обозначенном как общество познания, вместо широкого универсального теоретического знания [2] предпочитают практические знания, прагматическая компетентность согласно требованиям постоянно меняющегося рынка труда.

Практика требует быстрого и дешевого обучения, предпочитает легко заменяемую полуобразованность, а не общее образование; зависит от быстро меняющегося рынка труда, а тем самым – от быстрого образования. Образование превращается в **полис** перед падением в самые бедные слои. По Келлеру и Тврдому [14, 75–77], оно становится вынужденной стратегией, благодаря которой человек может занимать посты, которые раньше он мог занимать и с более низким образованием. Принимая во внимание постоянную необходимость в гибкой рабочей силе, а значит, и переквалификации, образование стало товаром и выгодным бизнесом, на котором зарабатывают прежде всего те, кто на самом деле не являются его собственниками. Огромное обогащение малой элитарной группы и увеличение бедных слоев создают общество наподобие *песочных часов* (Lipietz) [13]. Растет количество безработных людей с высшим образованием, т. е. образование им не обеспечивает соответствующий статус и существование, доказывает, что и функция полиса сегодня не является абсолютно однозначной. Образование постепенно превращается из цели в средство и культурное содержание становится все менее важным, а решающим становится непосредственное применение. «В новой версии образованного общества можно сказать, что речь идет не о самообразовании, и вообще не об обществе» [14, 64].

Подтверждением тому, что в современном процессе кризис есть фактом, служит и то, что экономизации, давлению с требованием короткого протонаучного образования поддались и те, что должны быть интеллектуальным оплотом и храмом познания – университеты. Недостаток средств заставляет их обращаться к предпринимательской сфере, приспосабливаться к требованиям рынка. Массовость, ниве-

лирование, конкурентная борьба за деньги и связанное с этим падение качества образования до «самоуверенного полуобразования», как это характеризует Лисманн [17], от которого упомянутый полис, в сущности, не может защитить. Значит, полис реализуется только посредством социальных связей, которые выпускник выносит из университета. Кризисом является и то, что университеты, как центры отражения всего, добровольно сдали свои позиции носителей настоящего ценного образования и системы, а также разработали системы самоуправления не на собственных научных основах, а заимствовали их у сектора менеджерских технологий [17, 85]. Порубски отмечает, что одной из причин кризиса можно считать явное *отклонение школы от философствующих доктрин, делающих акцент на нематериальных ценностях в сторону экономизирующих образовательных доктрин*, которые акцентируют эффективность, возвратность, аконтабельность и хозяйственность школьной системы [24, 2–3]. Критикуется отклонение от доктрин, акцентирующих ценность человека, жизни и гуманности, которое осуществляется в общественных науках на почве университетов, готовящих профессионалов для управленческой, совещательной и образовательной работы с людьми.

Значение образования и значения в образовании. В первых двух периодах развития образования, вплоть до середины XX века, образование воспринималось как значимое само по себе. **Образование было ценностью**, призванной к тому, чтобы в ее свете мерили все реалии этого мира; это было связано с недостижимым для масс идеалом эмансипированного, интеллектуально, физически и морально развитого человека. В третий период эта ситуация меняется: ценностью остается только образование, которое действует как входной билет в «социальный лифт», или же лучше служит нуждам государства, которое является главным субъектом его оценки. В этактизованном обществе образование (прежде всего диплом) служит основой для включения в иерархизованные профессии.

В нивелированном обществе, каким было, например, социалистическое, диплом становится единственным критерием, несмотря на настоящее качество образования и настоящие способности студента (Порубски) [16]. Значимость образования снижается, значимость его символической репрезентации – диплома – повышается. Образование постоянно рассматривается как общественная ценность, так как оно дает людям возможность получить более высокий статус, чем был у их родителей.

В четвертом периоде решающим субъектом оценки образования становится рыночная экономика с критерием полезности. Дипломы уже не являются значимыми сами по себе, а от выпускников требуется способность мобилизовать свое познание по нынешним требованиям нанимателей. Главным субъектом оценки образования становится фирма, все чаще из предпринимательского сектора, которая провозглашается самой компетентной институцией для оценки способностей выпускника. Ищут систему измерения качества образования для школ разных степеней, исходя из требований хозяйственного развития. Во многих международных тестированиях критерием оценки результатов ученика или целой образовательной системы провозглашаются, прежде всего, способности, обещающие экономический успех; главные компетенции очень часто сужаются до целенаправленности и применимости, когда целью является не личное развитие человека, а его место работы и конкурентоспособность.

При гигантском развитии науки и технологий знание быстро стареет, это делает из образования некий продукт для однократного использования, который должен постоянно обновляться. Ценность образования понижается **до уровня товара** и измеряется ценой, мерилami предоставляющих работу, востребованностью на рынке труда, медиальными откликами и т. д. Кризисной чертой является и то, что разные технократические квазикритерии выдают себя за критерии качества, и так вплоть до того, что качество школы измеряется не величием мыслей, ею развиваемых, а тем, где

были эти мысли опубликованы; не тем, что изобрели, а на какую сумму.

Такая оценка образования и науки осуществляется в институциях, которые должны принципиально от нее отказаться, – в университетах. Лисманн считает убийственным опровержением университетских идей оценку качества науки по общему финансированию из внешних источников специальностей, для которых в ближайшем будущем предполагается всемирный рынок и прибыль, смыслом которых является не поддержка настоящего научного исследования, а планирование науки по представлениям о конечных целях. Для общественных наук стало роковым то, что их исследования не дают быстро применимых ответов на острые проблемы человечества с хорошей финансовой возвратностью. Это не свободная наука, потому что она *«открыта всем направлениям, и результаты ее не детерминированы только непосредственными целями, общественной пользой или экономическими интересами»* [8, 92]. Жаль, что эти мысли высказали не защитники науки в университетах, а напомнил о них папа Иоанн Павел II. Общее развитие предпочтений наук, которые приносят быструю экономическую прибыль, повлекло за собой крупную недооценку общественных наук, что подвергает угрозе не только их развитие, но и способность показать настоящее лицо современной общественной ситуации.

В области оценки образования и ценностей в образовании имеют место несколько определенных кризисных проявлений, о которых шла речь выше. Под сомнение поставлены признаваемые ценности вплоть до самого смысла образования, что заставляет сомневаться даже в действующих принципах свободной науки. Также очевидны проявления равнодушного отстранения от самых важных вопросов человеческого бытия и будущего вообще. По Арендтовой, так как мир создают смертные, он находится постоянно на пути к гибели. Чтобы спасти, его надо посредством образования постоянно восстанавливать [1, 55]. Также, по ее мнению, серьезным проявлением кризиса воспитания является отказ

от вечных ценностей, от ответственности и авторитета.

Качество и значимость образования невозможно в целом измерить количественными средствами. Воспитание является, с одной стороны, введением в мир – значит образованием, социализацией. С другой стороны, оно является ведением другого человека к правде своей жизни, к свободе и ответственности [7, 150]. Это означает: воспитание, персонализацию, прежде всего понимание и самопонимание, переориентирование в направлении к смыслу, закрепление и ангажирование в мире для определенных видов ценностей. Тестирование результатов образования имеет свое значение, но дает ответ только на половину вопроса. Вторая половина заключается в том, какие жизненные цели человек изберет и что он сделает для их достижения; как он распорядится своей жизнью и жизнями других людей, своей свободой и ответственностью; какими ценностями он руководствуется. Так как ценностное сознание всегда главенствует над рациональным сознанием человека, то и в педагогике речь всегда идет о гуманитарных приоритетах в воспитании. Во всей истории педагогической мысли прослеживаются, прежде всего, две основные ценности: идея человеческого достоинства и идея гуманности, а также их взаимоотношения.

Идея человеческого достоинства прошла через исторические изменения: от понимания человеческого достоинства как подобия Господу, через укоренение в мышлении привилегированной позиции человека как центра мира и утверждение его естественных прав. В этом последнем сочетании – универсальная действительная ценность, присущая каждому человеку, без каких-либо условий, которая ничем не заменима, не зависит от интерпретации мировых авторитетов, потому что человек воспринимается как существо по своему значению независимое, его значение неотъемлемо ни от ценности целей или контекстов его жизни (значит, от природы, общества или трансцендентности), ни от того, что он сам эти значения утверждает в мире [19, 183]. Эта идея не может заме-

няться индивидуализмом или эгоизмом. В трендах гуманизации образования эта идея, в сущности, всегда диалектически соединяется с идеей гуманизма.

Идея гуманизма получила в истории более точное содержание там, где человек должен был противостоять напору сил, устремленных против него, часто возникших из-за его собственной свободы. Поэтому на каждом историческом этапе она должна заново определяться. Она является, таким образом, постоянным процессом борьбы за подобие человечности, поэтому она воспринимается также как консенсуально утверждаемая общечеловеческая ценность. Из признания человеческого достоинства другого человека вытекает требование равенства человеческих существ и ответственности. По Врайту, если каждый человек имеет шансы на осуществление того, что является для него добром, должно существовать равновесие между институциональным урегулированием общества и условиями для отдельных лиц и их хорошей жизни [30, 27], поэтому нельзя требовать самореализации человека отделять от солидарности между людьми. Гуманистический подход отвергает все, что ограничивает возможность человека достойно устроить свою жизнь, и понимает, что эти возможности могут осуществляться только в рамках гуманного общественного порядка, который как таковой легитимен именно заботой о благе человека [30, 34]. Если эти условия будут нарушены, надо такой порядок изменить. На самом деле речь идет не о возвращении к этой ценности в смысле традиции, а о новом определении смысла этой ценности в новых общественных условиях.

Университеты, прежде всего **их общественные науки**, предоставляют возможность выхода из кризиса. Они остались единственными институциями, способными реально отражать описанные явления, если они не изменятся или вернуться к своему первичному назначению. В истории в целом, от эпохи Платона, Эразма Роттердамского или Гумбольдта, *сущность университета воспринималась согласно характеру мышления, которое в нем развивается*. Университет олицетво-

ряет место, где наука, воспринимаемая в своей бесконечности, развивается самыми разными способами и где ищут правду, которая понимается в своей досягаемости только как временная часть целостного универсума. Место, где путь является более важным, чем его конец, потому что развитие свободного и автономного мышления считается более важным – развитие человеческого духа, открытость миру и всему новому, постоянное движение к сомнениям о том, что является априорным. Исторически именно на этом основана идея соединения в университете науки и обучения. Преподаватели должны посредством своих собственных исследований учить других научному мышлению, учить не только находить новые знания, но также осмысливать их связи и ставить вопросы самому себе. Целью университетского образования является понимание мира, себя и смысла своей жизни в нем [15].

Universitas (от латинского *unum* – один, *vertere* – обращаться) – «это комплекс частностей, принцип целого» [20, 93], целое мира, познания, науки. Поэтому всегда, когда в истории происходила проблематизация **целостности науки**, возникал кризис университетов и университетского образования. Так было после наступления эмпирических, аналитически ориентированных наук, так было под влиянием тоталитарных систем. Так происходит и сегодня, в эпоху главенствования техники над человеком и экономизации образования. Защитники идеи университета, такие как Гумбольдт, Фихте, Ясперс, Лобковиц, Паточка, Палоуш и др., постоянно акцентируют, что «жизненность науки состоит в ее отношении к целому» [5, 77]. Ни одна отдельная наука не может развиваться иначе, как отражая и развивая саму себя с

другой точки зрения или в аспекте научного познания в целом. Смысл каждой науки невозможно понять иначе, как через отношение к общему смыслу мира и жизни человека. Поэтому обновление идеи университета всегда заключалось в защите целого, а не в предпочтении отдельного типа наук.

И точные, и естественные, и технические науки, заботящиеся об объективной правде, признают сегодня, что мы имеем доступ к природе и к технике только посредством конечного окна, которым является наше субъективное знание и его субъективная конструкция. Значит, нужно учесть, что мы сами являемся составной частью того, что научно описываем [25, 175], и мы ответственны за то, что создаем. Состояние человеческого духа (традиционный объект интереса социальных и гуманитарных наук) становится, таким образом, условием уровня эмпирического исследования и его результатов (единственно признанной реальностью естественных и технических наук). Излишняя переоценка фактографической специализации несет одностороннее понимание действительности и опасность авторитарных способов мышления. Как сказано в обращении профессоров Карлова университета 1993 года, мы переживаем кризис легитимности науки, потому что *«науки, которые отрекаются от универсальной точки зрения, слепо специализируются и делают ставку на свой собственный аппликационный успех, утрачивают свою собственную цель и теряют ориентацию в мире человеческой жизни. Вместо того, чтобы помогать человеку и делать мир лучше, по-человечески более достойным, начинают его незаметно поработать и угрожают ему»* [8, 92].

(Далі буде)



Анатолій ЗЕЛЕНКОВ

Ключові слова: університет, філософія, соціально-гуманітарна освіта, цінності.

Автор статті розуміє філософію як одну з найнеобхідніших форм духовного досвіду, підкреслює смислотворчу роль філософії в системі сучасної соціально-гуманітарної освіти. Пропонується програма реформування філософської освіти студентів. Обґрунтовується комплексна трирівнева модель викладання курсу філософії для студентів, магістрантів і аспірантів, яка спирається на досвід викладання філософії у Білоруському державному університеті.

УДК 124.5: 130.2

ФИЛОСОФИЯ КАК ФУНДАМЕН- ТАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ В КУЛЬТУРЕ ГЛОБАЛИЗИРУЮ- ЩЕГОСЯ МИРА

© Зеленков А., 2012

Парадоксы глобализации и гуманитарная миссия университета

Современные процессы интенсивной модернизации экономики, внедрение высоких технологий в производство и повседневную жизнь человека, обострение экологических проблем, возникновение центров региональной напряженности и задачи сохранения национального суверенитета – эти и многие другие проблемы современного этапа развития не могут быть успешно решены вне кардинального совершенствования социального капитала и гуманитарной составляющей современной культуры. Это утверждение приобрело статус аксиомы и не подвергается сомнению ни в одной стране мира, развивающейся в направлении к постиндустриальным стандартам и качеству жизни. Сегодня ни одно значимое социально-политическое решение или технологическая инновация не могут быть приняты без гуманитарной экспертизы, отвечающей на вопрос о стратегических последствиях, целях и смысле принимаемых решений.

Идеи и ценности постиндустриальной эпохи обнаружили свою радикальную несоизмеримость с социальными установками на экстенсивный экономический рост и безудержное накопление материального богатства. Да, сегодня еще большая часть мира испытывает огромные трудности в решении самых насущных проблем, в обеспечении современных стандартов потребле-

ния и достойного уровня жизни. Именно поэтому столь актуальны и востребованы для многих стран мира программы модернизации их экономик и освоения новых технологий производства.

Однако сегодня уже мало у кого вызывает сомнения тезис, что экономическая модернизация и технологический прогресс – это лишь эффективные средства решения социальных проблем. Сами по себе они не гарантируют понимания целей и смысла происходящих изменений в обществе. Более того, недооценка роли и значения гуманитарной составляющей научно-технического прогресса способна привести к поистине устрашающим последствиям. Когда деградирует нравственность человека, чувство долга и ответственности, под вопрос ставится не только экономическая эффективность деятельности, но и само воспроизводство социальной жизни. Достаточно вспомнить Чернобыльскую трагедию или совсем недавние драматические события в Перми в печально знаменитой «Хромой лошади».

Перед лицом грядущих испытаний, уготованных современному человеку эпохой экономической глобализации и технологических прорывов, многие снова обращают свой взгляд к религии, пытаются усмотреть в ней универсальное средство гуманизации жизни и достижения нравственной гармонии. Но история уже проходила этот сценарий. Под эгидой религиозной картины мира человечеству не удалось достичь справедливого и гармоничного мироустройства. Поэтому, по меньшей мере, наивно полагать, что в современных, неизмеримо более сложных условиях, религия сможет стать подлинным гарантом нравственного самосовершенствования человека, эффективным средством разрешения драматических коллизий техногенной цивилизации. С этой глобальной задачей можно справиться лишь тогда, когда будут объединены усилия всех участников гуманитарного процесса, не только религиозных деятелей, но и представителей социально-гуманитарных наук.

Иными словами, проблема радикальной интенсификации развития социально-гуманитарного знания сегодня становится как никогда актуальной.

В этом контексте очевидна необходимость постоянного совершенствования социально-гуманитарного образования на всех уровнях профессиональной подготовки специалистов, и особенно в высшей школе.

Появление образования как специфического вида деятельности и коммуникации знаменовало собой становление принципиально новых форм взаимодействия человека с окружающим его природным и социокультурным миром. Такое взаимодействие становилось возможным, прежде всего, через усвоение традиций и культурного фона, характерного для того или иного типа общества. Собственно, именно в этот период и закладывается внутреннее противоречие образования, состоящее в том, что в нем сосуществуют традиции и новации, нормы социального консерватизма и дух постоянного саморазвития личности, исследования и познания мира.

В разные исторические эпохи и в различных культурах и цивилизациях это противоречие проявляло себя по-разному.

После того, как человечество вышло из стадии варварства, существовало множество цивилизаций. Известный историк и философ А. Тойнби выделил и описал 21 цивилизацию. Однако все они могут быть разделены на два больших класса соответственно типам цивилизационного развития – на традиционные общества и техногенную цивилизацию [12, 18–29].

Два последних столетия человеческой истории определял прогресс техногенной цивилизации, которая активно завоевывала все новые социальные пространства. Процесс этот продолжается и сегодня, хотя во второй половине XX столетия он обнаружил ряд фундаментальных проблем и глобальных противоречий.

Традиционный и техногенный пути развития существенно отличаются друг от друга. Для традиционных обществ (Древ-

няя Индия и Китай, Древний Египет, славянский и арабский мир в средние века и др.) характерны замедленные темпы социальных изменений. Инновации, как в сфере производства, так и в сфере регуляции социальных отношений, допускаются только в рамках апробированных традиций. Прогресс идет очень медленно, виды и средства деятельности столетиями не изменяются. Соответственно в культуре приоритет отдается традициям, канонизированным стилям мышления, образцам и нормам, аккумулирующим опыт предков. Эти особенности культуры традиционных обществ определяли и соответствующий тип образовательных практик и технологий. Они отличали не только первые европейские университеты, но во многом характерны и для современных учебных заведений.

Напротив, в техногенной цивилизации темпы социального развития резко ускоряются, экстенсивное развитие сменяется интенсивным. В культуре высшей ценностью становятся инновации, творчество, формирующие новые оригинальные идеи, генерирующие новые знания и технологии деятельности. Главным фактором, который определяет процессы социодинамики техногенных обществ, становится научно-технический прогресс, невиданным доселе образом интенсифицирующий все сферы социальной жизни. Сфера образования оказывается в самом эпицентре этих социальных изменений. Более того, она становится не только следствием ускоренных темпов социодинамики, но, прежде всего, одним из решающих условий ее дальнейшего ускорения.

Возникает сакраментальный вопрос – насколько перспективна эта цивилизационная стратегия. Сегодня изолированные сообщества и государства, не интегрированные в мировую экономическую систему, обречены на быстрое технологическое отставание и перемещение на обочину истории. Современные процессы слияния транснациональных корпораций (ТНК) в нефтегазовой, телекоммуникационной, медицинской и других сфе-

рах только усиливают данный вывод. Почти 2000 ТНК контролируют более 60 % мирового промышленного производства, около 80 % движения капиталов и почти 96 % «know-how».

«В результате глобализации в конце XX – начале XXI столетий мир стал иным, нежели 10, 15, 20 лет назад. Понятно, что иной должна стать и подготовка личности к жизни. Очевидно, должна измениться роль образования и воспитания» [1, 133].

Представляется, что в этой ситуации процессам глобализации не только в мировой экономике, но и в социально-культурной сфере – нет альтернативы. В полной мере это относится и к сфере образования. Очевидно, в ней должны доминировать процессы интенсификации и инноваций, в частности развитие системы дистанционного образования на основе использования современных компьютерных и телекоммуникационных технологий. При этом важно понимать, что использование этих новых технологий предполагает решение не только технических, материальных и финансовых проблем, но и в не меньшей степени психологических, управленческих и организационных проблем. Прежде всего, существенно изменяется организация труда преподавателя. Определенная часть преподавателей начинает концентрироваться на разработке новых учебных курсов и информационных баз данных, созданных на принципах потенциального проектирования. Непосредственный контакт с обучаемыми осуществляют специальным образом подготовленные преподаватели – тьюторы. Подобное разделение преподавательского труда призвано значительно повысить эффективность учебного процесса в целом.

Подразделения дистанционного образования уже активно функционируют во многих западных университетах. На их основе часто развиваются такие новые формы университетского образования:

- а) консорциум университетов;
- б) телеуниверситет;
- в) виртуальный университет.

Все эти новые формы университетского образования обнаруживают высокую степень эффективности при существенном снижении материальных и финансовых затрат по сравнению с традиционными образовательными технологиями.

Однако нельзя не заметить, что эти образовательные новации, предполагающие формирование соответствующей инфраструктуры постиндустриального, информационного общества, направлены на достижение, прежде всего, экономического эффекта и интенсификацию учебного процесса в сфере инструментальных навыков и технических знаний и умений. Иными словами, с помощью этих новейших образовательных технологий едва ли реально ставить задачи формирования целостной картины мира, решения не инструментально-технических, а нравственно-мировоззренческих задач. Они призваны обеспечить более эффективное и доступное многим обучение в сфере конкретно-технологических знаний и умений, т.е. в области ремесла, но не интеллекта и культуры.

Конечно, в эпохи кризисов и догоняющих модернизаций непросто устоять против соблазна превратить университетское образование в инструмент решения насущных прагматических задач, сделать его максимально прибыльным, рентабельным и социально эффективным предприятием. Но такая ориентация чревата глобальными угрозами и проблемами.

Прежде всего, эта ориентация вступает в очевидное противоречие с самой идеей университетского образования, с ее историческими корнями и истоками. Известно, что уже первые европейские университеты (Парижский – 1215 г., Кембриджский – 1209 г., Лиссабонский – 1290 г., Карлов университет в Праге – 1348 г., Ягелонский в Кракове – 1364 г. и др.) возникали и конструировались как учебные заведения классического типа. А это означает, что в них обучение ремеслу врача, юриста, теолога не сводилось только к передаче узкоспециальных профессиональных знаний. В обязатель-

ном порядке оно предполагало усвоение значительного объема знаний в области свободных искусств (или, как бы сейчас сказали, социально-гуманитарной сферы).

Средневековый университет, как правило, состоял из таких факультетов: артистического или свободных искусств, который оценивался как подготовительный, и трех высших факультетов: юридического, медицинского и теологического. На артистическом факультете, который позднее стал называться философским, преподавали семь свободных искусств: сначала тривиум – грамматику, риторику, диалектику, затем квадриум – арифметику, геометрию, астрономию, теорию музыки. Процесс обучения состоял из лекций и диспутов. После овладения курсом тривиума и сдачи соответствующего экзамена присуждалась степень бакалавра искусств, после овладения курсом квадриума – степень магистра искусств. На высших факультетах присуждались степени магистра и доктора наук, соответственно профилю факультета.

Как учебное заведение классический университет средневековья наследовал образовательные традиции античности, и, прежде всего, идею обучения либеральным, или свободным, искусствам.

Таким образом, своеобразным идеалом системы либерального образования становится не столько обучение ремеслу и практическим, профессиональным навыкам, сколько развитие интеллекта и приобщение студентов к возвышенным духовным и культурным ценностям. Можно сказать, что такой тип образования преследовал в конечном итоге культурно-идеологические цели – воспитание свободного человека посредством развития его интеллекта и приобщения к духовным традициям в форме свободных искусств.

Со временем за основу либерального образования в университетах принимают преимущественно изучение классической литературы (философской, исторической, художественной), считавшейся кладезем «вечных и нетленных истин». Тем самым постепенно либеральное образование ста-

новится синонимом гуманитарного, базирующегося на изучении литературы, философии, истории и приобщении обучающихся к классическим духовным традициям. Таким образом, гуманитарное образование становится необходимым и неотъемлемым компонентом университетской подготовки или, иными словами, атрибутом классического университета. Причем на протяжении многих столетий европейской истории, потребности в профессиональном обучении, запросы со стороны государства, церкви и других подсистем общества не были определяющими и смыслообразующими факторами, детерминирующими природу и функции университета. Они по-прежнему сохраняли свою автономию и оставались поэтому уникальными сообществами, соединяющими в себе творческие инновационные ценности и верность традициям.

Критическая оценка инструментально-прагматической стратегии развития современного университета зависит не только от исторических аналогий и опыта традиционной системы высшего образования. В не меньшей степени она подтверждается и анализом современной социокультурной ситуации.

Доктрина либерализма как основа современной глобальной идеологии и техногенных форм социодинамики в последнее десятилетие очевидно эволюционирует в направлении к либертаризму, т.е. американизированной версии социального проекта «модерн». После победы Запада в «холодной войне» эта идеология все более очевидно обнаруживает черты экспансионизма. По сути, происходит отказ от высоких идеалов Просвещения и традиционных гуманистических ценностей. Либертаризм в форме теории «глобального открытого общества» становится символом западного гегемонизма с его требованиями открытия всех границ для экономического, информационного и социокультурного вторжения в сферу национальных интересов, культурных традиций и обычаев. Естественно, что одним из важнейших объектов такого вторжения

становятся национальные системы образования, и прежде всего классического университетского образования [9, 11–15].

Задача университета – формировать новую систему ценностей и социальных целей, готовить таких специалистов, которые будут способны воплотить их в жизнь. Эта задача несравненно более сложна и ответственна, нежели разработка и внедрение в практику инструментальных проектов, новых технологий и прикладных знаний. Понимание этого важнейшего обстоятельства является непременным условием сохранения университета как идеи и подлинной ценности культуры.

Философия как уникальная форма духовного опыта

В структуре социально-гуманитарного образования особое место принадлежит философии. Это вполне объяснимо как с исторической, так и с концептуально-содержательной точек зрения. Философия всегда претендовала на то, что в ее языке и категориальных моделях отражаются наиболее глубокие и сущностные основы природной и социокультурной реальности. В современной ситуации именно философия позволяет органично соединять рациональное содержание классических идей и подходов с новыми ценностями и инновационными программами. Философский разум всегда был ориентирован на внимательное и уважительное отношение к традиции, вместе с тем, ему всегда была свойственна интенция на формирование творческого мышления, направленного на критическую рефлексию по поводу основополагающих вопросов жизни и познания. В этом смысле вполне можно согласиться с К. Поппером, который считал, что «главной задачей философии являются критические размышления об устройстве вселенной, о нашем месте в мире, а также о наших познавательных возможностях и способности творить добро и зло» [11, 135].

Первые успехи и триумф философии в эпоху «осевого времени» были основаны на великом открытии древних мудрецов,

которые утверждали, что только с помощью разума или рационального мышления можно постичь сущность вещей, уяснить предельные основания и причины бытия, сформулировать принципы, которыми должен руководствоваться человек в его жизнедеятельности. Философия явилась той формой культуры, в которой впервые в истории человеческого общества стало оформляться и развиваться теоретическое мышление.

Она рационализирует складывающиеся в различных сферах духовной культуры образы мира и человека, выраженные в форме категорий или универсалий культуры. В этом процессе формируется язык философии как совокупность предельно обобщенных категориальных форм, или особых идеальных объектов. Благодаря этому философия в значительной мере преодолевает чувственно-эмоциональную конкретность, образность и синкретичность художественно-мифологического мышления, а также символизм и метафоричность языка религиозных форм мировоззрения, установок здравого смысла и максим обыденного сознания.

Как теоретически обоснованная quintэссенция конкретно-исторического типа культуры философия выражает глубинные, фундаментальные основания человеческого бытия в природном и социальном мире, а также важнейшие характеристики духовной жизни и самосознания личности.

Вместе с тем, с первых шагов своего триумфального утверждения в роли рационально-теоретического типа мировоззрения философия неизменно использовала выразительные средства образно-художественного языка культуры. Приобщая человека к миру высших ценностей и нравственных идеалов, она обращается к языку метафор, символов, аллегорий и парадоксов. Эта неизбежная амбивалентность философского сознания породила нескончаемый спор между мыслителями о том, что представляет собой философия, какова природа ее языка, в чем состоит ее

предмет, каким образом выразить ее смысл и ценность в культуре. Существует достаточно обоснованное мнение, что этот спор, или критический диалог, фиксирует важнейший аспект сущности самой философии и позволяет охарактеризовать ее как уникальный тип духовно-теоретической рефлексии над важнейшими основоположениями культуры во всем многообразии ее форм и проявлений.

Философия действительно уникальна в том смысле, что она перманентно проблематизирует свой предмет, и разные ее представители обосновывали существенно различные интерпретации целей, задач и выразительных средств философского познания. Это обстоятельство отмечается многими философами. В частности, К. Ясперс пишет: «В то время, как наука в сфере своей деятельности добилась строго определенных и признанных всеми результатов познания, философия, несмотря на тысячелетние усилия, не достигла этого. Действительно, в философии нет единодушия в определении того, что можно трактовать как окончательно познанное» [14, 224].

Поистине философия многолика, и весьма непросто совместить разные ее образы и понимания. Причем такой плюрализм характерен как для профессиональной философской традиции, так и для массового сознания. Понимание этого важнейшего обстоятельства приобретает немаловажное значение для адекватной оценки той реальной ситуации, которая сложилась в преподавании философии в современной высшей школе.

Действительно, еще Платон утверждал, что философия есть познание сущего, вечно-го и непреходящего. Душа философа, «следуя разуму и постоянно в нем пребывая, созерцая истинное, божественное и непреложное» [10, 40], обретает уверенность в том, что именно так и должно жить.

И. Кант задачей подлинного философствования считал обоснование границ всякого возможного знания. «Философия служит не органом для расширения, а дисциплиной для определения границ, и, вместо

того, чтобы открывать истину, у нее скромная заслуга: она предохраняет от заблуждений» [6, 581–582].

По мнению Гегеля, идея философии есть «*знающий себя разум*, абсолютно всеобщее...» [2, 407]. В предисловии к «Философии права» он дает свою знаменитую характеристику философии, в которой ее смысл и предназначение утрачивают черты неоправданного оптимизма, но сохраняют незыблемую веру в исключительность и уникальность этой формы духа, позволяющей осмыслить и выразить в понятии изменяющийся мир природы и истории. «Что же касается *поучения*, то ... для этого философия всегда приходит слишком поздно. ... Когда философия начинает рисовать своей серой краской по серому, тогда некая форма жизни стала старой, но серым по серому ее омолодить нельзя, можно только понять; сова Минервы начинает свой полет лишь с наступлением сумерек» [3, 56].

Вильгельм Дильтей утверждал, что неотъемлемой характеристикой философа является «свобода его мышления», которая «никогда не должна быть ограничена» [4, 80]. Основным свойством всех функций философии должно стать стремление духа выйти за пределы конечности и подчинить ее одной общей идее. При этом философия призвана выразить проникающий всю культуру дух критики, универсального синтеза и обоснования [4, 81].

В XX столетии в среде профессиональных философов все более осязаемо стремление не столько прояснить сущности философии и эксплицировать ее социокультурные функции, сколько зафиксировать релятивную природу ее языка, ускользающую определенность целей и предназначения. Вполне типичной в этом отношении является позиция М. Хайдеггера, согласно которой «философия» есть путь, по которому мы идем. И уяснить природу этого пути мы не сможем без достаточного осмысления языка, в котором философия открывается нам не только как «особая манера повествования», но и как соответствие, «которое приводит зов Бытия к речи» [13, 158].

Близкой к такому пониманию природы философии является и ее интерпретация, характерная для К. Ясперса. По его мнению, «поиск истины, а не обладание истиной составляет суть философии... Философия означает быть в пути. Ее вопросы более существенны, чем ее ответы, и каждый ответ превращается в новый вопрос» [14, 227].

С ним солидарен и Ж. Маритен, утверждающий, что «философия, по существу, – незаинтересованная деятельность, ориентированная на истину, притягательную саму по себе, а не утилитарная активность, направленная на овладение вещами. И именно поэтому мы нуждаемся в ней» [7, 275].

Природа этой потребности проистекает из самых глубин европейской культуры и цивилизации. Согласно Э. Гуссерлю, забвение философского разума чревато глобальными испытаниями человечества, кризисом самих оснований его науки, культуры, духовного статуса. Эти идеи немецкого философа во многом оказались пророческими, обнаружив к исходу XX века свою осязаемую реальность в катаклизмах и противоречиях современной техногенной цивилизации. Сегодня уже общепризнанной максимой культуры становится утверждение о радикальной необходимости ценностной революции в сознании человека. Наука, техника, цивилизация, на первый взгляд, гарантируют ему все возрастающую степень комфортного бытия в системе природной и социальной реальности. На самом деле неумный потребительский дух такого типа бытия неотвратимо трансформирует жизнь человека в перспективу ожесточенной и все более проблемной борьбы за выживание. Выживание, за пределами которого оказываются смысл и фундаментальные ценности человеческого существования и культуры. Философия всегда была и остается духовным средоточием и подлинной формой воплощения этих ценностей. Вот почему ее сохранение в культуре и образовании – важнейшее условие реальных перспектив преодоления эпохи глобальной нестабильности, кризиса духа и сознания человека.

Завершить краткий обзор практически необозримого количества различных интерпретаций философии и ее роли в системе культуры можно весьма симптоматичной ее характеристикой, которую дал известный испанский философ Х. Ортега-и-Гассет. «Философия есть синоним возвышенного теоретического героизма. Ей, как и ее предмету, видимо, суждено постоянно пребывать в поисках собственной абсолютности и универсальности. Именно поэтому Аристотель, родоначальник нашей дисциплины, назвал ее «философией» – «наукой, которая постоянно ищет саму себя» [8, 35].

Конечно, трактовка целей и задач философии во многом определяется личностью философа, его духовными ориентациями, социальными и культурными традициями, обусловившими то или иное понимание философского мышления. Имманентная логика развития философии, ее законы и тенденции реконструируются в различных историко-философских концепциях, каждая из которых обладает собственной спецификой и претендует на то или иное объяснение реального плюрализма философских школ и учений. Причем эти модели объяснения, как правило, выполнены в специальной терминологии и адресованы тем, кто профессионально занимается философией.

Вместе с тем, философия как форма духовного опыта всегда вызывала неподдельный интерес в общественном сознании на его обыденном уровне, в формах здравого смысла. На этой основе формируются представления о философии, которые условно можно обозначить как ее образы, сложившиеся в массовом сознании того или иного общества. Среди наиболее типичных образов философии можно указать следующие.

1. *Философия как любомудрие.* Этот образ сложился еще в античности и отражает высокую оценку роли и статуса философии и философов в обществе, которые всегда вызывали чувство высокого почтения и уважения.

2. *Философия как образ жизни.* Такое понимание философии предполагает поиск самостоятельных ответов на сложные мировоззренческие вопросы на основе размышления и обобщений непосредственного опыта жизни и познания окружающей действительности.

3. *Философия как вид «языковой игры».* В этом образе философия воспринимается непрофессиональным сознанием как практически бесполезное и далекое от реальных жизненных проблем интеллектуальное занятие, направленное на продуцирование текстов абстрактно-эзотерического содержания, в которых нет внятных и конструктивных ответов на насущные вопросы жизни человека и общества.

4. *Философия как идеология.* Данный образ философии складывается обычно в таких социальных системах, где господствуют жесткие тоталитарные режимы и репрессивные формы государственной власти и управления. В этих социальных условиях ценностно-идеологическая функция философии становится доминирующей и вытесняет другие ее функции, радикально трансформируя критическую и творческую природу философского познания. Благодаря усилиям власти и тотальному контролю над духовно-образовательными процессами в массовом сознании формируется представление о философии как форме апологетики и идеологического оправдания существующего общественно-политического строя.

5. *Философия как наука.* Несмотря на радикальную критику философского разума в современной постклассической культуре, образ философии как воплощения научной рациональности и огромных познавательных возможностей теоретического мышления устойчиво сохраняется в массовом непрофессиональном сознании. Философия трактуется им не только как одна из множества наук, но и как особая наука, обоснованно претендующая на духовное и интеллектуальное лидерство в современной культуре.

Эти и другие возможные образы фило-

софии, возникающие в общественном сознании, свидетельствуют о том, что, сколь бы часто ни звучал тезис о смерти философии в современной культуре, она была, есть и будет одной из самых загадочных и в то же время востребованных форм духовного опыта.

Парадигмальное пространство современной философии и перспективы ее преподавания в классическом университете

В 90-е годы XX века складывается кардинально новая конфигурация мирового сообщества, и человечество оказывается перед вызовом глобальных трансформаций в важнейших сферах жизнедеятельности большинства стран и регионов планеты. Перед философским сообществом возникла сложнейшая задача – обосновать новую концептуальную модель курса философии, ориентированного на традиции мировой философской мысли и несводимого только к марксистской философии. На этой основе предстояло сформировать принципиально иную парадигму понимания природы и функций философии в культуре, образовании, социальной жизни. Выполнение этой масштабной социокультурной задачи было успешно начато и продолжается сегодня усилиями ведущих представителей философской интеллигенции на всем постсоветском пространстве. Аналогичные процессы идут и в Беларуси, где накоплен определенный опыт в создании современной системы философского образования.

В нашей республике основные профессиональные силы в области философских исследований и соответствующих образовательных технологий сегодня сконцентрированы в четырех основных секторах: институт философии НАН; факультет философии и социальных наук БГУ; кафедры философии и философских дисциплин государственных вузов республики; негосударственный сектор образования, ориентированный на программы социально-гуманитарного профиля. Во

всех этих четырех структурах идет сложная и весьма противоречивая работа по освоению современных философских парадигм и их адаптации к специфическим условиям Беларуси, находящейся в ситуации стратегического цивилизационного выбора.

Необходимо отметить, что современное состояние философии как научной дисциплины и учебного курса характеризуется высокой степенью проблематизации, очевидной размытостью парадигмальных основ и предметной неопределенностью. Эта тенденция релятивизации философской культуры приобрела осязаемые очертания в постклассической философии. В последней трети XX столетия она заметно усилилась и была дополнена самокритикой философского сознания в контексте идей и ценностей эпохи постмодерна.

О динамике образовательных парадигм принято говорить в разных контекстах. Так, в исторической ретроспективе, начиная с эпохи Возрождения вплоть до сегодняшнего дня, можно зафиксировать, по меньшей мере, три базовых парадигмы: гуманитарную, политехническую и социокультурную [5, 250–253]. Предпосылки первой из них были заложены в греко-римской школе, а в эпоху Ренессанса они проявились в программной ориентации на изучение человека в его природных и духовно-нравственных воплощениях.

Основоположником политехнической парадигмы считают Александра Гумбольдта, который обосновал необходимость инструментализации и профессионализации образования, связав его цели с освоением естественнонаучных и технических знаний.

В социокультурной парадигме, которая явилась своеобразной реакцией на издержки технократизма в образовании, акцент делается на многомерности образовательного процесса, который призван органично соединить ценности технологической эффективности и социокультурной приемлемости любых форм социальных инноваций.

Парадигмальное пространство современного философского образования так-

же может быть рассмотрено через призму обозначенных выше исторических этапов развития образовательных практик. Однако при этом довольно сложно зафиксировать специфику философского образования с его интенцией на воспроизводство культурно-мировоззренческих и когнитивно-методологических оснований социальной деятельности и культуры.

Гораздо более продуктивной в этом отношении будет типология парадигмальных ориентаций, которая основывается на различных концептуальных стратегиях современного философствования (аналитическая, социально-критическая, экзистенциально-феноменологическая, герменевтическая, постмодернистская и др.).

Выбор одной из этих парадигмальных ориентаций (либо обоснованной их совокупности), как правило, осуществляется тогда, когда профессиональное сообщество интегрировано исследовательской традицией и продуктивно работающей «научной школой». В противном случае плюрализм парадигмальных оснований свидетельствует, с одной стороны, о своеобразном полицентризме и демократических ориентациях в процессе освоения классического и постклассического философского наследия. С другой – о мировоззренческой неопределенности и релятивизме духовно-нравственных предпосылок философствования, что всегда свидетельствовало о кризисных симптомах в культуре и растерянности духа. На практике это проявляется в таких «странных» ситуациях, когда преподаватель вынужден играть роль эксперта по любым философским вопросам и претендовать на статус профессионала относительно необозримого множества идей, концепций и учений, аккумулированных философской традицией за более чем двухтысячелетнюю историю существования философии.

Программа конструктивного реформирования сложившейся практики философского образования в высшей школе должна органично сочетать принцип преемственности и установку на

системно-инновационное использование информационных и методологических ресурсов современной философии. Но при этом необходимо со всей определенностью подчеркнуть, что любые попытки элиминировать философию как уникальную форму духовно-теоретического опыта либо заменить ее какими-то иными типами социально-гуманитарного познания и образовательных практик неизбежно приведут к самым тяжелым и непредсказуемым последствиям. Философия в любом обществе составляла духовную quintэссенцию эпохи, особенно осязаемо возрастала ее роль в периоды великих ценностных и интеллектуальных революций. Именно такой период переживает сейчас наше общество. Поэтому проблема состоит не в том, чтобы пытаться найти более продуктивный эквивалент философии, а в том, чтобы придать ей современную и по-прежнему актуальную форму существования. Такую форму, в которой она будет способна эффективно выполнять свои основные социокультурные функции:

1. Быть концептуальной и содержательной основой системы социально-гуманитарного образования. Это означает, что важнейшей задачей философского образования должно быть систематическое приобщение молодежи к мировому философскому наследию, в котором аккумулирован тысячелетний опыт человеческой культуры. Приобщение к наиболее значительным достижениям мировой философской мысли является одним из непременных условий воспитания подлинно свободной личности, способной творчески и конструктивно решать те проблемы, с которыми столкнулось человечество на рубеже XX и XXI веков.

2. Способствовать достижению стабильного и, вместе с тем, динамично развивающегося общества, которое созидает собственное будущее, исходя из национальных культурных традиций и мировых тенденций современной социодинамики. Иными словами, в преддверии радикальной ценностной революции философия должна

выполнять функции социокультурной и идеологической прогностики, задавая перспективу такого видения социальной реальности, в котором не только локальные, но и глобальные проблемы современности будут успешно и оптимально разрешаться либо эффективно блокироваться.

Данное обстоятельство требует переосмысления традиционных философских проблем с позиций выживания цивилизации. В этом плане особой актуальностью отличаются исследования в области социальной экологии, стратегии устойчивого развития, социального прогнозирования.

3. Традиционно важной функцией философии должна остаться ее нормативно-эвристическая и методологическая роль в естественнонаучном, техническом, социальном познании и конструировании. В постсовременную эпоху, когда наука и высокие технологии радикально изменяют биосферу, когда мировое сообщество обретает невиданные доселе очертания, философия способна предложить и обосновать такие пути и методы научного познания и преобразования мира, которые позволят избежать глобальной экологической катастрофы либо социальной конфронтации между Севером и Югом, Востоком и Западом, развитыми и развивающимися странами и регионами.

Системно-инновационная методология, а также многолетний опыт преподавания философских дисциплин в Белорусском государственном университете позволили предложить и обосновать комплексную модель чтения философских курсов для студентов, магистрантов и аспирантов.

В предлагаемой модели, исходя из целей и задач университетского образования, *на первом его уровне* в рамках базового курса «Философия» закладываются основы философско-мировоззренческой подготовки студента и обеспечивается возможность освоения им мировой классической философской традиции в форме системно организованного знания.

На втором уровне, который может включать либо студентов-выпускников по про-

грамме «специалист», либо обучающихся по магистерским программам, предлагается курс «Философия в современном мире». Отличительной особенностью этого курса является его акцентированная направленность на проблематику и содержательные особенности современной философской мысли. Основная цель курса заключается в том, чтобы, опираясь на базовые знания по философии, которые уже имеются у студентов, ознакомить их с наиболее значительными и актуальными идеями и концепциями современной философии.

Очевидно, что в условиях реформирования сложившейся практики преподавания философии и в связи с переходом на многоуровневую систему курс «Философия в современном мире» должен читаться на разных факультетах с учетом профиля подготовки будущих специалистов. Реально это означает, что под рубрикой курса «Философия в современном мире» можно предложить несколько его модификаций. Например:

1. «Философская антропология и современная философия культуры» – для студентов гуманитарно-филологического профиля;

2. «Современная социальная философия и философия истории» – для студентов, изучающих социальные науки и исторические дисциплины;

3. «Развитие естествознания и современная аналитическая философия» – для студентов математических и естественнонаучных специальностей и др.

Такой подход, учитывающий фактор профилизации философского образования и возможности его дифференциации и углубления, соответствует современным тенденциям и широко представлен во многих западных университетах.

Третий уровень философского образования должен быть ориентирован на задачи философско-методологического обеспечения научно-профессиональной деятельности аспирантов. Он предполагает чтение курса «Философия и методология науки», в котором основной акцент сделан на твор-

ческом осмыслении того сегмента философской проблематики, который имеет непосредственное отношение к вопросам логики, методологии, социологии науки и образования.

Такая комплексная модель преподавания философских курсов в рамках университетской образовательной программы позволяет вполне эффективно использовать новейшие технологии обучения, а также находить перспективные решения по ряду дискуссионных вопросов, касающихся преподавания философии. К ним, в первую очередь, следует отнести:

- проблему оптимальной содержательной структуры курса философии, соединяющей в себе вопросы истории философии и систематической философии;

- проблему органичного соединения в рамках университетского курса философии классического философского наследия и постклассических концепций и идей;

- отношение к курсу марксистско-ленинской философии (диамат, истмат), формы и методы ассимиляции марксистской философской традиции в современных курсах философии;

- методы и формы использования оригинальных философских текстов (первоисточников) в процессе преподавания курса «Философия»;

- возможности и границы использования в преподавании философии компьютерных и телекоммуникационных технологий, тестовых методик и современных дидактических приемов;

- проблему предметной определенности философии и четкое уяснение ее специфики по отношению к таким формообразованиям культуры, как наука, искусство, религия.

К сожалению, приходится констатировать, что современные унифицирующие технологии образования, в которых все более отчетливо доминируют формальные критерии, в ущерб содержательным и мировоззренчески значимым параметрам академических курсов и программ, лишают преподавателей философии в БГУ возможности использовать в дальнейшем очевидные

преимущества рассмотренной модели, которая на протяжении более 15 лет убедительно демонстрировала свою конструктивность и высокий образовательный потенциал. В связи с принятием нового образовательного стандарта по философии и утверждением типовой программы по данной дисциплине учебный курс «Философия в современном мире», который органично входил в систему философского образования классического университета и читался для студентов практически всех факультетов БГУ, исключен из программы гуманитарного образования. Представляется, что эта тенденция необоснованной редукции социально-гуманитарной и, в частности, философско-мировоззренческой подготовки будущих специалистов чревата весьма негативными последствиями и явно не соответствует исконным традициям классического университетского образования.

Конечно, в условиях глобализирующегося мира и с учетом актуальных задач экономической и социально-политической модернизации, которые стоят перед нашей страной, философия как специфическое формообразование культуры и учебная дисциплина не могут не изменяться, и достаточно радикальным образом. Очевидно, что в современных условиях выпускник философского отделения или факультета должен владеть знаниями и компетенциями в широкой междисциплинарной сфере социально-гуманитарного знания (социология, культурная антропология, социальная экология, конфликтология и др.). Только в этом случае он будет реально востребован на современном рынке труда и сможет обоснованно претендовать на статус социального аналитика, профессионально подготовленного для участия в проведении этических и гуманитарных экспертиз научных, промышленных, экологических, технологических и иных проектов. Однако основополагающим базисом его профессиональной подготовки, несомненно, должно быть качественное образование в сфере

истории философии, а также теоретической и практической философии, которая всегда и обоснованно рассматривалась как категориально-методологический каркас социальных и гуманитарных наук. Именно фундаментальное философское образование открывает перед выпускниками философских отделений и факультетов перспективы не только успешной академической карьеры, но и возможности органично интегрироваться в наиболее востребованные профессиональные кластеры информационного общества.

Выводы. Исходя из сказанного, можно интегрировано представить и основные социальные функции философии, которые наиболее востребованы в современном обществе. *Во-первых*, это анализ и обоснование наиболее перспективных стратегий ценностной революции (революции сознания), необходимость которой признается сегодня не только учеными и интеллектуалами, но и политиками, экономистами, представителями самых различных социальных движений и инициатив.

Во-вторых, философия – это еще и уникальный культурный ресурс, без ко-

торого невозможно сформировать и воспитать критически мыслящую и подлинно свободную личность. Личность, для которой идеалы демократии, прав человека, уважения национальных святынь и традиций являются несомненными и органичными. Личность, которая не только духовно свободна, но и социально ответственна, ибо опыт подлинной философии всегда конструктивен и созидателен.

Сегодня, в преддверии кардинальной ценностной революции, о необходимости которой так настойчиво и солидарно говорят ученые, политики, философы, очень важно не забывать о смыслообразующей и уникальной роли философии в системе современного социально-гуманитарного образования. Опираясь на духовный опыт прошедших эпох и цивилизаций, философия учит всякий раз конкретно и творчески сопрягать традиции культуры и технологические новации. Именно эта стратегия в полной мере соответствует постиндустриальным приоритетам развития и реально позволяет избежать рецидивов нового технократизма.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В. П.** Філософія як теорія та методологія розвитку освіти // В. П. Андрущенко, Л. В. Губерський. – Київ, 2008.

2. **Гегель Г.-В.-Ф.** Философия духа / Г.-В.-Ф. Гегель // Энциклопедия философских наук : в 3 т. / отв. ред. Е. П. Ситковский; ред. кол. Б. М. Кедров [и др.]. – М. : Мысль, 1977. – Т. 3. : Философия духа. – 1977. – 471 с.

3. **Гегель Г.-В.-Ф.** Философия права / Г.-В.-Ф. Гегель; пер. с нем.; ред. и сост. Д. А. Коримов, В. С. Нерсесянц; авт. вступ. ст. и примеч. В. С. Нерсесянц. – М. : Мысль, 1990. – 524 с.

4. **Дильтей В.** Сущность философии / В. Дильтей // Философия в систематическом изложении / В. Дильтей, А. Риль, В. Оствальд [и др.]; сост. В. В. Анашвили, А. Л. Погорельский. – М. : Изд. дом «Территория будущего», 2006. – С. 13–82.

5. **Добренков В. И.** Общество и образование / В. И. Добренков, В. Я. Нечаев. – М. : ИНФРА-М, 2003. – 381 с.

6. **Кант И.** Критика чистого разума / И. Кант // Кант, И. Собр. соч. в 8 т.; под общ. ред. А. В. Гулыги. – М. : Изд-во : «Чоро», 1994. – Т. 3 : Критика чистого разума. – 1994. – 741 с.

CITED LITERATURE

1. **V. Andruschenko.** Philosophy as a theory and education development methodology // V. Andruschenko, L. Huberskiy. – Kyiv, 2008.

2. **G. Hegel.** Philosophy of soul / G. Hegel // philosophy sciences encyclopedia : 3 books / executive editor E. Sitkovskiy, the editorial staff: B. Kedrov [and others]. – Moscow : Mysl, 1977. – Book 3. : Philosophy of soul. – 1977. – 471 p.

3. **G. Hegel.** Philosophy of law / G. Hegel; translation from German; edited and composed by D. Korimov, V. Nersesians; introduction synopsis, article and notes V. Nersesians. – Moscow : Mysl, 1990. – 524 p.

4. **V. Dilthey.** The essence of philosophy / V. Dilthey // Philosophy in systematic exposition / V. Dilthey, A. Ryl, V. Ostvald [and others]; composers: V. Anashvili, A. Pogorelskiy. – Moscow : Publishing house «The territory of future», 2006. – P. 13–82.

5. **V. Dobrenkov.** Society and education / V. Dobrenkov, V. Nechayev. – Moscow : INFRA-M, 2003. – 381 p.

6. **I. Kant.** Pure reason criticism / I. Kant // I. Kant Collected works in 8 books; under the overall editorship of A. Gulyga. – Moscow : Publishing house «Choro», 1994. – Book 3: Pure reason criticism. – 1994. – 741 p.

7. **Маритен Ж.** Философ во граде / Ж. Маритен // Путь в философию. Антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001.

8. **Ортега-и-Гассет Х.** Почему мы вновь пришли к философии? / Х. Ортега-и-Гассет // Дегуманизация искусства и другие работы. Эссе о литературе и искусстве : сб.; пер. с испан. – М. : Радуга, 1991. – С. 9–39.

9. **Панарин А. С.** Искушение глобализмом / А. С. Панарин. – М., 2000.

10. **Платон.** Федон / Платон : собр. соч. в 4 т.; пер. с древнегреч. – М. : Мысль, 1993. – Т. 2; общ. ред. А. Ф. Loseva [и др.]. – 1993. – С. 7–80.

11. **Поппер К.** Какой мне видится философия / К. Поппер // Путь в философию. Антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001.

12. **Степин В. С.** Теоретическое знание / В. С. Степин. – М., 2000.

13. **Хайдеггер М.** Что это такое – философия / М. Хайдеггер // Путь в философию. Антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001. – С. 145–158.

14. **Ясперс К.** Введение в философию / К. Ясперс // Путь в философию. Антология. – М. : ПЕР СЭ; СПб. : Университетская книга, 2001.

7. **J. Mariten.** Philosopher in the world / J. Mariten // A way to philosophy. Antologiya. – Moscow : PER SE; St. Petersburg : University book, 2001.

8. **H. Ortega-and-Gasset.** Why did we come to philosophy once again? / H. Ortega-and-Gasset // Art dehumanization and other works. The essay about literature and art : collection; translation from Spanish. – Moscow : Raduga, 1991. – P. 9–39.

9. **A. Panarin.** Globalism tempted / A. Panarin. – Moscow, 2000.

10. **Platon.** Fedon / Platon : collected works in 4 books; translation from Old Greek. – Moscow : Mysl, 1993. – Book 2, under the overall editorship of A. Losev [and others]. – 1993. – P. 7–80.

11. **K. Popper.** How I see philosophy / K. Popper // A way to philosophy. Antologiya. – Moscow : PER SE; St. Petersburg : University book, 2001.

12. **V. Stepin.** Book learning / V. Stepin. – Moscow, 2000.

13. **M. Heidegger.** What is philosophy? / M. Heidegger // A way to philosophy. Antologiya. – Moscow : PER SE; St. Petersburg : University book, 2001. – P. 145–158.

14. **K. Yaspers.** Entry into philosophy / K. Yaspers. // A way to philosophy. Antologiya. – Moscow : PER SE; St. Petersburg : University book, 2001.



Олена УВАРКІНА

УКРАЇНЬСЬКА ОСВІТА НА ШЛЯХУ ДО СПІЛЬНОГО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

© Уваркіна О., 2012

Ключові слова: людина, освіта, культура, освітня політика, європейський освітній простір, трансформація освіти, Болонський процес.

Трансформація української освіти розглядається у контексті таких європейських домовленостей, як «Європейська конвенція про еквівалентність дипломів», «Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти», «Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій», «Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах Європейського регіону», «Європейська конвенція про загальну рівнозначність термінів університетської освіти» і «Конвенція про визнання кваліфікацій, яка стосується вищої освіти в Європейському регіоні». Автор підкреслює, що Болонський процес став своєрідним змістовим підсумком домовленостей у галузі освіти, які виявляли прагнення європейської освітньої та дослідницької спільноти до єдності у різноманітті.



світа в сучасному світі у своєму системному вимірі не може існувати поза процесами постійної модернізації і трансформації, адже саме освітнє середовище є про-

вісником ключових соціальних змін, які динамічно відбуваються в рамках інформаційної цивілізації, що постійно прагне до цивілізації знання і гуманізму. В національних суспільствах, що перебувають через певні історичні обставини на трансформаційному рівні розвитку, освітні системи відіграють роль основного творця ключових соціально-світоглядних, ціннісних орієнтацій, за якими надалі таке суспільство розвиватиметься. Україна нині перебуває на етапі цивілізаційного вибору, в рамках якого національна освіта тяжіє до європейських демократично-гуманістичних цінностей, тим самим багато в чому визначаючи подальший розвиток усєї країни. Отже, трансформація, уніфікація, модернізація української освіти є процесами, які значною мірою впливають на суспільну і національну свідомість нашого народу й потребують і соціально-філософського, і системно-структурного аналізу. Зупинимося детальніше на концептуально-теоретичному аналізі цих процесів та визначенні їхніх характерних особливостей і пріоритетних напрямів.

Освіта як соціальний інститут, який визначає когнітивно-аксіологічні пріоритети суспільного й особистісного розвитку, має виняткові соціально-формульовані та людинотворчі можливості, перебуваючи в особливому випереджальному становищі щодо інших соціальних підсистем. У зв'язку з цим, розвиток і модернізація освітньої системи України, а також вибір їхнього магістрального спрямування визначають те, як розвиватимуться національне суспільство, держава і місцеві громади. «Освіта має стати основним генератором соціальних цінностей і орієнтацій діяльності для кожної окремої людини та для суспільства в цілому, що здійснює випереджувальне проектування соціальних реальностей на багато років наперед. Іншими словами, потенціальні можливості розвитку людства, перш ніж актуалізуватися у реальних соціальних структурах, мають бути спроектовані в рамках системи освіти та реалізовані в ціннісних орієнтаціях, когнітивних здатностях і мотивах поведінки людей, що створюватимуть ці соціальні реалії» [3, 468]. Усвідомлення цього принципу первинності освіти щодо інших соціальних процесів надзвичайно актуалізує питання про вибір модернізаційних перспектив національної української системи освіти, вектору її подальшого розвитку та визначення її світоглядно-ціннісних пріоритетів.

Нині, здавалося б, остаточно зрозуміло, що на шляху змін в освітньому середовищі нашої країни зроблено вибір на користь європейської інтеграції і на структурно-організаційному, і на ціннісно-методологічному рівнях. «Шлях європейської та світової інтеграції, обраний Україною, зумовлює необхідність інтенсивних змін у політичному, економічному й соціальному житті нашої держави. Саме тому останніми роками відбуваються реформаційні процеси в освітній галузі, спрямовані на досягнення рівня найкращих світових стандартів» [9, 5]. Водночас, не можна не відзначити, що ефективність таких реформаційних процесів із різних причин не відповідає поставленим цілям та сподіван-

ням, що покладаються на євроінтеграцію української національної системи освіти. Це надзвичайно актуалізує теоретичний аналіз причин недостатньої ефективності у реалізації європейських прагнень наших освітян, а також тих наслідків, до яких ведуть процеси трансформації, уніфікації та модернізації національної освіти на шляху до єдиного європейського освітнього простору.

Розглянемо ключові процеси та етапи їхнього впровадження, що внаслідок різнобічної співпраці української освітньої спільноти і європейських та світових організацій в освітній сфері. Важливо, на нашу думку, виокремити Лісабонський та Болонський процеси. У 1997 році під егідою Ради Європи та ЮНЕСКО було розроблено і прийнято Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій, запроваджених у системі вищої освіти Європи. Ця конвенція зафіксувала домовленості щодо ключових термінів, за допомогою яких окреслюються моделі вищої освіти в європейському просторі. «Вона визначила компетенцію державних органів, головні принципи оцінювання кваліфікації в період навчання, узгодила механізми визнання рівня вищої освіти. Як зазначено у конвенції, велике різноманіття систем освіти в європейському регіоні відбиває його культурне, соціальне, політичне, філософське, релігійне та економічне різноманіття, яке складає винятковий здобуток кожної країни та заслуговує на повагу, оскільки забезпечує можливість використання цього різноманіття, полегшує доступ громадян до освітніх ресурсів інших держав» [11, 277]. Цю конвенцію підписали 43 країни (зокрема й Україна), більшість із яких пізніше сформулювали принципи Болонської декларації. Лісабонська угода декларує наявність і цінність різноманітних освітніх систем та ставить за мету створення умов, за яких велика кількість людей, скориставшись усіма цінностями і досягненнями національних систем освіти і науки, стане мобільнішою на європейському ринку праці. Отже, світоглядні принципи Лісабонських домовленостей мали два надважливих

культуротворчих та гуманістичних виміри: *по-перше*, визнання полікультурності та різноманітності національних систем освіти, що унеможливило їхню надмірну уніфікацію за умови взаємного визнання якості та конкурентоспроможності, а *по-друге*, можливість для кожної окремої людини – суб'єкта освітнього простору певної країни, реалізувати себе або в освітньому, або в професійному плані у будь-якому іншому національно-культурному середовищі, тим самим збагачуючи свої культуротворчі, самоідентифікаційні та компетентнісні вміння та здатності.

В історичній перспективі можна говорити про те, що Болонський процес, який зароджувався на зламів тисячоліть, став логічним продовженням Лісабонських домовленостей у галузі визнання освітніх кваліфікацій і, водночас, розширив можливості освітньої та дослідницької мобільності для особистісного саморозвитку. Хоча, на нашу думку, процес європейської інтеграції в освітній сфері сягає ще середини минулого століття, коли в Європі, особливо в європейському університетському середовищі, яке історично завжди складало певну цілісність, зароджуються та втілюються у конкретних домовленостях ідеї про спільність та змістову і якісну єдність освітнього простору. «Основи Болонських тенденцій почали закладатися в Європі вже після Другої світової війни завдяки таким документам: «Європейська конвенція про еквівалентність дипломів» (1953 р.) і Протокол до неї (1964 р.), «Європейська конвенція про еквівалентність періодів університетської освіти» (1956 р.), «Європейська конвенція про академічне визнання університетських кваліфікацій» (1959 р.), «Конвенція про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах Європейського регіону» (1979 р.), «Європейська конвенція про загальну рівнозначність термінів університетської освіти» (1990 р.) і «Конвенція про визнання кваліфікацій, яка стосується вищої освіти в Європейському регіоні» (1997 р.) [10, 80]. Отже, необхідно говорити про два великі

сучасні історичні етапи інтеграції європейської освіти в певну цілісність: перший – за часів холодної війни, коли до справжніх єднаних процесів були залучені країни Західної Європи, і другий – останні роки ХХ століття й перше десятиліття ХХІ, коли коло суб'єктів європейського інтеграційного процесу в галузі освіти значно розширилося, що, з одного боку, привело до його ускладнення та певної розмитості, а з іншого – до посилення його культуротворчого потенціалу внаслідок збільшення рівня соціокультурного різноманіття.

Болонський процес став своєрідним змістовним підсумком перерахованих нами тенденцій, які виявляли прагнення європейської освітньої та дослідницької спільноти до єдності у різноманітті. Європа спрямована на цілісне самовизначення за умови підтримання соціокультурної різноманітності, що сприяє і євроінтеграційним устремлінням України, яка історично, особливо в освітній сфері, є невід'ємним складником європейської спільноти народів. Під «Болонським» розуміють процес формування країнами Європи спільного освітнього простору. Оскільки європейські освітні системи далекі від одноманітності, створення зони європейської вищої освіти зумовлює потребу їхньої гармонізації, уніфікації та порівнянності. Це можливо за умови структурних перетворень європейських освітніх систем зі збереженням їхніх національних особливостей. «Попередниками Болонської угоди стали Велика хартія університетів (Magna Charta Universitatum) і Сорбонська декларація. Велику хартію університетів було прийнято 18 вересня 1988 року на з'їзді європейських ректорів на честь святкування 900-річчя найдавнішого навчального закладу Європи – Болонського університету. «Magna Charta Universitatum» стала справжнім «credo» європейських університетів: вона заклала фундамент подальшого розвитку університетів як центрів культури, знання та досліджень. Ініціаторами Болонського процесу виступили міністри освіти Німеччини, Франції, Італії, Великої

Британії, які 25 травня 1998 року підписали в Парижі декларацію, спрямовану на гармонізацію національних систем вищої освіти (Сорбонська декларація). У ній міністри закликали країни Європейського співтовариства та інші країни приєднатися до їхньої ініціативи зі створення загальної системи, спрямованої на розширення доступу до європейської освіти та підвищення конкурентоспроможності європейського ринку праці та освітніх послуг» [5, 178–179]. Болонську декларацію було підписано в 1999 році в м. Болонья (Італія) міністрами освіти 29 країн. Сьогодні Болонський процес об'єднує 46 країн. Болонський процес в Україні розпочався 19 травня 2005 року з підписання Декларації на Бергенській конференції. Отже, перші десять років ХХІ століття стали для Європи часом значної інтенсифікації процесу інтеграції освітянських систем різних країн і, що особливо важливо для нашого дослідження, Україна намагається бути активним і повноцінним членом цього процесу. Попри безліч проблем, внутрішніх структурних та методологічних суперечностей, певного рівня спротиву самих освітян, загалом українська освітньо-педагогічна спільнота чітко визначилася нині з основними напрямками власної трансформації і модернізації – і всі ці напрями мають європейську спрямованість, що підкреслює прагнення і освітян, і всього українського суспільства до європейських цінностей демократії, гуманізму, єдності в різноманітті, поваги до прав людини і громадянина тощо.

Тяжіння до таких цінностей є природною ознакою націотворення, ключовим суб'єктом якого, безумовно, має виступати освіта, адже формування української нації відбувається в складному світі інформаційної цивілізації, глобальному середовищі, у якому важко визначити і особистісні, і суспільні цінності й пріоритети. Освітня система України має стати середовищем народження і розвитку тих соціокультурних передумов, змістів, образів і символів, на

яких ґрунтуватиметься відродження і становлення нашої нації як суспільно-політичної спільноти європейського зразка. На нашу думку, такий процес об'єктивно зумовлений сучасними соціокультурними та цивілізаційними реаліями, як і процеси міжнародної інтеграції в освітній сфері. В. Андрущенко, визначаючи об'єктивні передумови розвитку Болонського процесу, а також необхідність активної участі в ньому української системи вищої освіти, наголошує на системному і багатовекторному характері зовнішніх детермінант даного процесу. Він зазначає: «Цей рух обумовлений реальними змінами, які відбуваються на теренах Європи і світу: проблемами глобалізації, становлення інформаційного суспільства, посилення міграційних процесів, мобільності ринку праці, обміну між культурами, а головне – об'єктивно сформованою потребою навчитися «жити разом», зберігаючи при цьому власні етнічні, культурні, релігійні та інші розмаїтості, одночасно розуміючи і поважаючи одне одного» [1, 12]. Європейська інтеграція в усіх сферах, зокрема й в освіті, є важливою історичною можливістю для України трансформувати і модернізувати власне суспільство на принципах демократичності та плюралізму, які сповідуються в Європі, а не на посткомуністичних ідеях ідеологічного одноманіття й уніфікованості. Світоглядне підґрунтя для європейської інтеграції вибудовується саме в освітній системі України, чому особливо мірою сприяє участь нашої освітньої системи в Болонському процесі, покликаному створити на теренах Європи спільне освітньо-ціннісне середовище знання, демократії та гуманізму.

Участь української національної системи вищої освіти в Болонському процесі є важливим виявом того, що наше суспільство готове до впровадження і реалізації європейських цінностей демократії, поваги до прав людини і громадянина, які прищеплюються сучасній молоді саме в структурі освіти. Демократична

трансформація суспільної свідомості можлива лише за умови створення для неї освітнього фундаменту, у зв'язку з чим участь України в Болонському процесі є одним із важливих чинників демократизації українського суспільства в цілому. «Інтеграції в освіті властиві свої, відмінні від інших, ознаки. Насамперед, виділяється комплексний багатоплановий характер впливу у сфері інтеграції світової освіти на весь хід сучасного суспільного розвитку. Безпосередньо пов'язана з цією ознакою і така особливість інтеграції в освіті, як потреба в її випереджальному характері. За сучасних умов інтернаціоналізації, знання виступає як вирішальний ресурс, а процес його нагромадження набуває безперервного характеру. Співробітництво у сфері освіти має випереджати подібний процес у будь-якій іншій сфері» [2, 32]. Отже, українська система освіти і її євроінтеграційні прагнення та дії можна назвати передовими, випереджальними трансформаційно-модернізаційними моделями, за якими і на основі результатів яких здійснюватимуться інтеграційні процеси в інших сферах суспільного функціонування. Зрештою, саме європейська спрямованість розвитку освіти України є необхідною передумовою прищеплення національній суспільній свідомості тих демократичних і громадянських стандартів мислення, які визначають європейський стиль життя. Саме в освіті нині формується той прошарок населення, який надалі визначатиме долю нашої країни і нації, і європейська спрямованість трансформацій в освіті є необхідною передумовою для втілення національних прагнень до утвердження повноцінної європейської нації.

Окрім загальних прагнень та декларування необхідності входження української системи вищої освіти до єдиного європейського освітнього простору необхідними є потужні внутрішні структурні трансформації, спрямовані на утвердження в межах національної системи освіти високого рівня вимог до якості освіти, стандартів її методологічного і наукового забезпечення, світоглядної підтримки європейських цінностей у по-

єднанні із відродженням і примноженням глибинних традицій української народної освіти. Приєднанню України до Болонської декларації та інтеграції вищої освіти України у Європейську систему немає альтернативи. Входження у Болонський простір є для українського суспільства важливим і необхідним через потребу розв'язати проблеми визнання українських дипломів за кордоном, підвищення ефективності та якості освіти і, відповідно, конкурентоспроможності українських вищих навчальних закладів та їхніх випускників на європейському й світовому ринку праці. «Важливим є те, що Болонський процес вийшов за межі Європейського Союзу (ЄС) та Європи і стає частиною процесу глобалізації вищої освіти та глобального ринку праці. Приєднання до Болонського процесу сприятиме утвердженню принципу автономії в університетській освіті України, послабленню, а в перспективі зникненню жорсткого адміністративного та фінансового контролю з боку державних органів за функціонуванням університетів, ефективному залученню та використанню власних ресурсів у навчальному процесі, організації стажування та обмінів для студентів і викладачів. У внутрішньо-суспільних процесах ці зміни сприятимуть розвитку громадянського суспільства, формуванню громадянської культури та відповідальності, поглибленню демократичних трансформацій» [8, 96–97]. Успішні кроки України у цій сфері співробітництва та інтеграції з ЄС позитивно вплинуть на прискорення процесів співпраці в інших сферах, сприятимуть зміні ставлення ЄС до України, подоланню наявних стереотипів. Отже, досягнення багатьох стратегічних цілей та пріоритетів, що поставлені перед усім українським суспільством, зокрема в аспекті національного становлення та європейської інтеграції, безпосередньо залежить від успішної та ефективної участі української системи освіти в Болонському процесі, а також від систематизації європейської спрямованості освіти України в цілому.

Принцип європейської спрямованості трансформаційних та модернізаційних

процесів розвитку освіти України має бути також гармонізований із процесом розвитку багатих освітніх, педагогічних, організаційних, дослідних і виховних традицій і здобутків української національної освіти. Модернізація національної української освітньої системи має ґрунтуватися на власних здобутках і традиціях, а вже потім досягати мети європейської інтеграції, яка дасть можливість гармонійно вписати в національне підґрунтя цінності європейського демократизму та плюралізму. «Доля системи вищої освіти України в болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівняти з європейськими критеріями та стандартами, визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку із суспільством у цілому, беручи на себе роль його провідника» [4, 53–54]. У зв'язку з цим, у змісті та філософсько-світоглядному осмисленні й обґрунтуванні самої освіти має відбутися усвідомлення того, що трансформаційні та модернізаційні зміни в ній мають відбуватися на основі гармонійного соціокультуротворчого поєднання найкращих традицій національної системи освіти з тими ціннісними здобутками демократичності, полікультурності, людиноцентризму, якими відомий європейський простір освіти.

Заради такої гармонізації нехай навіть односпрямованих процесів необхідним є проведення значних внутрішніх змістово-структурних трансформацій у національній системі освіти. Всі її рівні, від визначення загальнополітичних цілей і адміністративного управління до взаємин між учителем і учнем, мають модернізуватися на основі поєднання традицій гуманістичної національної народної педагогіки з європейськи-

ми демократичними цінностями суб'єкт-суб'єктного, інноваційно-гуманістичного навчання. «Тому «Болонські» зміни у вітчизняній системі вищої освіти мають стосуватися не так методик викладання та оцінювання, як змісту навчально-виховного процесу» [6, 179]. Якщо трансформація та модернізація національної системи освіти України справді зазнає змістового наповнення на всіх рівнях її розвитку, і це наповнення буде гуманістично та демократично спрямоване, ця система, на нашу думку, матиме шанс на підвищення власної конкурентоспроможності на світовому ринку освітніх послуг та праці.

Такі загальні завдання зумовлюють необхідність чітко визначити конкретні цілі і механізми їхньої реалізації на різних рівнях функціонування національної української системи освіти, а також сприяти її європейській спрямованості. Тобто, лише зацікавленість абсолютно всіх суб'єктів національного освітнього процесу в досягненні європейських стандартів та цінностей навчально-педагогічного й виховного процесу сприятиме реалізації цих прагнень. У зв'язку з реаліями співпраці в рамках Болонських домовленостей, перед державою нині постають такі основні освітні проблеми:

- розробка принципів, механізмів та процедур запровадження докторського навчання як третього Болонського циклу;
- працевлаштування випускників першого циклу – бакалаврів;
- створення системи оцінювання якості вищої освіти, яка б відповідала європейським стандартам і нормам;
- забезпечення мобільності студентів та професорсько-викладацького складу в міжнародному освітньому просторі;
- розширення практики соціального партнерства вищих навчальних закладів з роботодавцями, громадянами і соціальними об'єднаннями та залучення їх до процесу вироблення й ухвалення рішень із проблем вищої освіти [7, 40].

Отже, враховуючи такий рівень конкретизації цілей і принципів роботи укра-

їнської освітньої системи в рамках Болонського процесу, можемо стверджувати, що він не є вже просто проектом міжнародної співпраці у певній сфері, а перетворився на внутрішню реформаційну необхідність

національної системи освіти, використання потенціалу якої здатне привести до реальних, а не удаваних й адміністративно імітованих суспільних трансформацій та модернізацій.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В. П.** Основні тенденції розвитку вищої освіти України на рубежі століть (Спроба прогностичного аналізу) / В. П. Андрущенко // Вища освіта України. – 2001. – № 1. – С. 11–17.

2. **Десятюв Т. М.** Пріоритетні тенденції формування європейського освітнього простору / Т. М. Десятюв // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2006. – С. 29–34.

3. **Дзвінчук Д. І.** Освітня складова соціогуманітарної політики держави / Д. І. Дзвінчук, А. В. Мазак, Г. Є. Стасюк // Гілея : науковий вісник : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К. : ВІР УАН, 2011. – Вип. 44. – С. 465–468.

4. **Домбровська С. М.** Державне управління вищою освітою в умовах трансформаційних перетворень / С. М. Домбровська. – Х. : Оберіг, 2010. – 174 с.

5. **Козієвська О. І.** Європейська перспектива: українські реалії Болонського процесу / О. І. Козієвська // Вища освіта: європейський вимір та українські перспективи : матеріали слухань у Комітеті Верховної Ради України з питань науки і освіти, 18 червня 2008 р. – К. : Парламентське видавництво, 2009. – С. 178–209.

6. **Нестеренко Г.** Роль системи освіти у становленні української політичної нації / Г. Нестеренко // Філософія освіти. – 2006. – № 2 (4). – С. 177–186.

7. **Ніколаєнко С. М.** Реформа вищої освіти України та Болонський процес : інформаційні матеріали / С. М. Ніколаєнко. – К. : КНТЕУ, 2007. – 46 с.

8. **Сохнич А.** Інтеграція освіти і науки в європейську систему / А. Сохнич // Науково-інформаційний вісник Академії наук вищої освіти України. – 2009. – № 5 (66), листопад – грудень. – С. 95–102.

9. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : «К.І.С.», 2003. – 296 с.

10. **Чабала О.** Болонський процес як одна з провідних тенденцій глобалізації сучасної освіти / О. Чабала // Філософія освіти. – 2007. – № 1 (6). – С. 79–86.

11. **Цикин В.** Болонский процесс и педагогическое образование / В. Цикин // Філософія освіти. – 2008. – № 1–2 (7). – С. 277–296.

CITED LITERATURE

1. **V. Andrushchenko.** The main tendencies of Ukraine's higher education development at the turn of the centuries (forecasting analysis attempt) / V. Andrushchenko // Higher education of Ukraine. – 2001. – № 1. – P. 11–17.

2. **T. Desiatov.** Priority forming tendencies of European educational space / T. Desiatov // Information-communication technologies in modern world: an experience, the problems, perspectives : collection of scientific papers / edited by M. Koziar, N. Nychkalo. – Lviv : Lviv State University of Life Safety, 2006. – P. 29–34.

3. **D. Dzvynchuk.** State social humanitarian policy educational component / D. Dzvynchuk, A. Mazak, G. Stasiuk // Gileya : scientific gazette : collection of scientific papers / head editor V. Vashkevych. – Kyiv : VIR UAN, 2011. – Issue 44. – P. 465–468.

4. **S. Dombrovska.** Higher education state management during transformational reforms / S. Dombrovska. – Kharkiv : Oberig, 2010. – 174 p.

5. **O. Koziyevska.** The European perspective: Ukrainian realities of Bologna process / O. Koziyevska // Higher education: The European standard and Ukrainian perspectives : The Verkhovna Rada of Ukraine committee on science and education hearing materials, June 18, 2008. – Kyiv : Parliament publishing house, 2009. – P. 178–209.

6. **G. Nesterenko.** Education system role in Ukrainian political nation establishment / G. Nesterenko // Education philosophy. – 2006. – № 2 (4). – P. 177–186.

7. **S. Nikolayenko.** Higher education reform of Ukraine and Bologna process: information materials / S. Nikolayenko. – Kyiv : Kyiv National University of Trade and Economics, 2007. – 46 p.

8. **A. Sokhnych.** Education and science integration into European system / A. Sokhnych // Higher education of Ukraine Academy of sciences scientific information gazette. – 2009. – № 5 (66), November–December. – P. 95–102.

9. Education reform in Ukraine strategy : educational policy recommendations. – Kyiv : «K.I.S.», 2003. – 296 p.

10. **O. Chabala.** Bologna process as modern education globalization one of the leading tendencies / O. Chabala // Education philosophy. – 2007. – № 1 (6). – P. 79–86.

11. **V. Cikin.** Bologna process and teaching education / V. Cikin // Education philosophy. – 2008. – № 1–2 (7). – P. 277–296.

УДК 168.53: 316.422



Дмитро КАСЬЯНОВ

НАНОТЕХНОЛОГІЧНІ РЕСУРСИ СУСПІЛЬНОГО РОЗВИТКУ: ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ

© Касьянов Д., 2012

Ключові слова: людина, природа, виробництво, культура, цивілізація, нанотехнології, прогрес, освіта, виховання.



а думку багатьох експертів, ХХІ століття буде притаманний не тільки стрімкий розвиток нанотехнологій, а й широке застосування їх у науці та практиці. Сучасні продукти нанотехнологій – це тверді або рідкі тіла з нанорозмірною структурою і відповідними новими властивостями. Їх отримують, використовуючи хімічні реакції у рідких фазах або ж унаслідок хімічного розпилення твердих заготовок у рідких середовищах. Застосовують також різні фізичні методи розпилу і випару речовин у вакуумі – іонно-плазмові, електродуги та електронно-променеві технології. Невід’ємна частина реальних нанотехнологій – потрібне для цього устаткування (певні промислові або дослідно-промислові установки).

Аналізується природа та сутність нанотехнологічного розвитку людства; впровадження нанотехнологій розглядається як необхідний чинник розвитку цивілізації.

Наголошується на необхідності розвитку нанотехнологій в Україні на підставі комплексної програми дій, яка має спиратися на передові наукові й технологічні досягнення, ґрунтуватися на необхідному рівні інвестування та передбачати наслідки такого упровадження.

З огляду на це, в Інституті електрозварювання ім. Є. О. Патона ще в кінці 50-х років ХХ ст. було розпочато дослідження у галузі різних електронно-променевих технологій – електронно-променевого зварювання, електронно-променевої плавки та електронно-променевого випару різних речовин з подальшою конденсацією парових молекулярних потоків у вакуумі. Ці дослідження дали змогу створити нові матеріали і покриття (теплозахисні, жаростійкі, корозійностійкі тощо) з металевої та кера-

мічної основи з високодисперсними частками (наночастками) другої фази. Було також розроблено відповідні технологічні процеси й устаткування, виготовлено нові матеріали, які набули практичного застосування у створенні різних виробів авіаційної та космічної техніки.

Нанотехнології відкрили реальні можливості для подальшого технологічного та економічного прогресу в різних галузях виробництва і споживання сучасного суспільства, зокрема й у створенні та виробництві різних функціональних матеріалів, яким притаманні певні запрограмовані фізико-хімічні властивості. Завдяки останнім нанотехнології вже нині широко застосовуються в електроніці й інформатиці, в хімічній промисловості, енергетиці та у транспорті, в сільському господарстві й виробництві харчових продуктів, в оборонному комплексі, у медицині, екології тощо. Як зауважує В. Локтев, «народилося знання загальних законів розвитку самої науки, яке не дозволяє давати необґрунтовані обіцянки. Тож нанотехнології – це лише нова культура, що об'єднує відомі нам науки, орієнтована, зокрема, на конструювання принципово нових матеріалів шляхом їх атомномолекулярного збирання. На такі матеріали існує попит у всіх сферах виробництва – від будівництва і легкої промисловості до медицини та інформатики» [2, 9].

Отже, вже нині нанотехнології допомагають розв'язувати цілу низку народногосподарських завдань. Наведемо лише кілька прикладів. За допомогою нанотехнологій налагоджено виробництво нанодисперсних порошків, сфера застосування яких є дуже широкою. У вигляді суспензії вони додаються у мастило для автомобіля, двигун якого вже за сотню кілометрів пробігу починає працювати набагато ефективніше: підвищується його компресія, знижується вібрація і шум, вирівнюється робота циліндрів, економія палива складає 5–15 %, а викиди шкідливих газів зменшуються на 50 %. За умови широкого впровадження, це може дати значний економічний ефект не тільки у масштабах окремої держави. Така

технологія застосування нанодисперсних порошків нині апробована в Росії, Китаї, Туреччині, Чилі та інших країнах.

Не менш вражаючим є використання нанодисперсних порошків у машинобудуванні. В Україні є величезний верстатний парк із мільйонами одиниць зношеного устаткування. Для заміни цього парку потрібні десятки років. Проте застосуванням нанотехнологій ефективну роботу застарілого устаткування можна значно продовжити, оскільки наноструктурування робочих поверхонь інструментів підвищує їхню зносостійкість у півтора – два рази.

Водночас технології, що панують нині, – це переважно технології переробки вже готових речовин, рослин, тварин, які створила сама природа. «Сума нанотехнологій дає можливість виробляти будь-які речовини, енергію, інформацію безпосередньо із атомів та молекул. Саме тому перехід до суми нанотехнологій спричинює не лише глобальні економічні, соціальні, екзистенціальні наслідки, а й гігантське розширення меж людського існування. В контексті «філософії нанотехнологій» людина розглядається як суб'єкт планетарних дій, що здійснюються за допомогою дедалі потужнішої індустрії нанотехнологій. Нанокосмос для такого суб'єкта – це необмежене нагромадження енергетичних, речовинних, інформаційних ресурсів. Але людина – це не пасивний споживач ресурсів наносвіту. З них вона творчо конструює такі самовідтворювані штучні молекулярні машини, яких не існує в природі. Незважаючи на свою штучність, такі наномашини здатні ефективніше виконувати всі ті корисні функції, які виконують природні ДНК, РНК, гени, геноми, віруси, бактерії, рослини, тварини. Створюючи дедалі потужніший «парк» таких неприродних молекулярних машин, людина сподівається з їхньою допомогою виробляти всі ресурси, необхідні для самовідтворення планетарної цивілізації» [9, 101].

Тому вже нині у світовій медичній і фармацевтичній практиці інтенсивно поширюється використання наночасток і наносистем із метою підвищення ефективності

наєвних лікарських форм та створення нових препаратів для спрямованої доставки ліків у живому організмі безпосередньо до потрібних органів і клітин. Цей варіант транспортування лікарських препаратів в організмі застосовний в усіх галузях медицини – від онкології до пульмонології, кардіології тощо. Вже створено наносенсори для ранньої діагностики, які здатні працювати в живому організмі. Українські вчені-матеріалознавці, медики, хіміки, біологи на громадських засадах об'єдналися в міждисциплінарну групу і роблять перші кроки зі створення електронно-променевої технології для потреб медицини. Наприклад, у Міжнародному центрі електронно-променевої технології Інституту електрозварювання ім. Є. О. Патона розроблено і виготовлено універсальну електронно-променеву установку (потужністю 80 кВт), призначену для створення медичних субстанцій (напівфабрикатів) у формі нанопорошків і рідких колоїдних систем, а також градієнтних і пористих матеріалів та покриттів [1; 6].

Ширше практичне застосування нанотехнологій є справою часу. У найближчому майбутньому людство користуватиметься речами, виготовленими за допомогою нанотехнологій. Вже зараз можна говорити про виробу, які пройшли шлях від лабораторії до заводу. Вони мають у своєму складі вуглецеві нанотрубки, відкриті у 1991 році, які, своєю чергою, є основою для інших нанопродуктів, що нині виробляються. Завдяки дивовижним властивостям нанотрубок, їм було знайдено безліч застосувань: в електроніці, комп'ютерній індустрії, медицині й навіть у промисловості. Зокрема, в медицині наноматеріали можуть застосовуватися для заміни тканин людини. Такі клітини організм розпізнає як власні. Вже нині досягнуто успіхів у виготовленні наноматеріалу, який може імітувати кісткову тканину. Їх також можна використовувати як фільтр для очищення організму від шкідливих речовин та вірусів. Значного поширення набули мініатюрні пристрої, які розташовуються всередині організму для діагностики і лікувальних цілей [10; 14].

У харчовій галузі завдяки застосуванню нанотехнологій з'являться унікальні можливості з контролю якості та безпеки продуктів у процесі їх виробництва. Йдеться, зокрема, про діагностику із застосуванням різних наносенсорів, здатних швидко та надійно виявляти в продуктах наявність сторонніх або шкідливих речовин. Ще один напрям використання нанотехнологій – розробка методів транспортування і зберігання продуктів. За попередніми оцінками, промислове виробництво нанотехнологічних упаковок розпочнеться вже цього року. А на подальшу перспективу вже заявлені проекти застосування нанотехнологій для виготовлення уніфікованих інтерактивних напоїв та їжі: купуючи таку продукцію, споживач за допомогою нескладних маніпуляцій зможе змінювати колір, запах і навіть смак продукту [16, 44].

Значний поступ спричинили нанотехнології і в сільському господарстві завдяки практичному використанню наночасток біогенних металів для збагачення мікроелементами, а отже, нормалізації розвитку і функціонування біологічних організмів. Розв'язання цієї проблеми пов'язане, насамперед, із біодоступністю зазначених мікроелементів та присутністю їх у ґрунті й ґрунтовому середовищі. Від них залежать швидкість хімічних реакцій і напрям процесів синтезу білків, жирів, вуглеводів у рослинах. Тому для одержання максимального ефекту від застосування наноматеріали повинні мати зручну препаративну форму та бути біологічно доступними. Ще один приклад застосування нанотехнологій у сільському господарстві – обробка наночастками насіння озимих і ярових зернових культур та рослин, які вегетують. Це забезпечує їхні потреби протягом онтогенезу, стимулює розвиток рослин, прискорює дозрівання, підвищує стійкість до хвороб, забезпечує морозостійкість та засуховитривалість. Окрім забезпечення екологічної чистоти виробленої зеленої маси, нанопрепарати допомагають підвищити врожайність зернових культур та їхні біологічні показники якості. Також наноматеріали дедалі більше вико-

ристовують для обробки насіння не тільки з метою підвищення врожайності, а й для його кращого збереження. Водночас їх почали застосовувати для очищення кормів і продукції тваринництва, під час лікування тварин як альтернативу сучасним антибіотикам. У клінічній практиці, наприклад, бактерицидні властивості срібла є ефективним природним антибіотиком, і тому їх активно використовують для ліквідації запальних процесів у гнійній хірургії, лікування маститів тощо. Понад півстоліття тому в Інституті колоїдної хімії та хімії води НАН України було науково обґрунтовано процес дезинфекції води за допомогою срібла, яке активно використовується як консервант у багатьох технологічних процесах [8, 7].

Широкий спектр дії, зручність препаративної форми та біологічна доступність препаратів на основі наночасток дають змогу максимально ефективно використовувати їх не лише в рослинництві, тваринництві та ветеринарній медицині. М'ясна промисловість передбачає випуск широкого асортименту продукції. Початок інновацій у цій галузі можна ототожнити з розробкою функціональних м'ясних виробів, які мають сприяти підтримці та корекції здоров'я споживачів, забезпечувати підтримку імунітету тощо. Проте такі продукти швидко псуються і потребують нових методів, підходів та розробок для подовження терміну їх придатності. Одним із основних напрямів у розв'язанні цієї проблеми є використання досягнень нанотехніки – створення технологій спеціального захисту для готової м'ясної продукції з принципово новим комплексом властивостей так званої «активної» або «розумної» упаковки. Для цього необхідно перейти до створення нових матеріалів із підвищеними функціональними характеристиками [11; 13].

Отже, перспективи розвитку пакувальних технологій для м'ясної промисловості визначаються саме можливостями нанотехніки і нанотехнологій. У процесі розробки нових упаковок створюються поєднані з упаковкою сенсорні системи, що допомагає завчасно виявити джерела псування і запо-

бігти йому. Розроблені на молекулярному рівні упаковки не тільки швидко руйнують біодеградуючі матеріали, а й забезпечують введення у м'ясний продукт корисних для здоров'я функціональних добавок. Це можуть бути антибактеріальні, ароматичні та вітамінні комплекси, а також біофункціональні процесори для контрольованого селективного поглинання зайвої вологи. Це передбачає упровадження добавки не в їжу, а в матрицю полімерної оболонки, допомагає пролонгувати дію добавки, регулюючи швидкість її масоперенесення у м'ясопродукт. Окрім того, забезпечується необхідний градієнт концентрації добавки на поверхні захисної оболонки, яка безпосередньо контактує з продуктом. Суттєвою перевагою «активних» упаковок є те, що завдяки іммобілізації добавок міграція їх у продукт зведена до мінімуму і тому є безпечною для здоров'я [15, 342–343].

На думку науковців, результати нанотехнологічних досліджень уже найближчим часом мають дати можливість не тільки виробляти високотехнологічні товари з новими споживчими властивостями, а й значно зменшити їхню вагу і габарити, забезпечивши економію вихідної сировини та енергоресурсів. За оцінками зарубіжних експертів, до 2015 р. ємність світового ринку таких товарів може досягти 1 трлн євро. Тому вчені світу протягом останніх років здійснюють інтенсивні дослідження з нанотехнологій, наноелектроніки, наномедицини, нанобіології, нанотермодинаміки, наноматеріалів, нанопрепаратів, які об'єднуються під загальною назвою «нанонаука». Десятки країн світу впроваджують національні програми в цій галузі знання, де вже зроблено багато відкриттів у фізичних, хімічних, біологічних, технічних, медичних науках. Усе це формує передумови створення глобального ринку нанотехнологій обсягом 1–1,2 млрд євро [7, 3]. Нині головне завдання дослідників – з'ясувати фізико-хімічні властивості наночастинок, механізми їх дії на організм і зовнішнє середовище. Впровадження нанотехнологій у різні галузі господарства, зокрема обчислювальну і

мікрохвильову техніку, радіозв'язок, радіологію і радіонавігацію, молекулярну біологію, медичні технології, контроль довкілля, створення наноелектричних приладів, наномедикаментів, сонячних батарей та фото екранів, буде своєрідною нанореволюцією XXI ст. Її наслідки будуть більш значущими, за комп'ютеризацію діяльності людини в другій половині XX ст. [4, 64].

Завдяки інтенсивному розвитку нанонауки і нанотехнологій знайдено практичне застосування для таких наноматеріалів і наночастинок, як ліпосоми, фулерени, дендримери, наносфери, нанострижні, наноплівки, нанотрубки, нанокомпозити, нанокристали, нанодротинки, нанопорошки, нанороботи, нанокапсули, нанобіосенсори, нанопристрої, нанобіоматеріали, наноструктурні рідини (колоїди, міцели, гелі, полімери), нанопрепарати та ін. [11, 8–9]. Останнім часом досліджено фізичні, фізико-хімічні, квантово-хімічні властивості малих атомних агрегацій (кластерів, наночастинок, ізольованих нанокристалів), що вже найближчим часом сприятиме активнішому впровадженню продуктів нанотехнологій у практичну діяльність людини [5; 12]. «Для ефективного застосування результатів нанотехнологій майже в усіх країнах світу створюють нові спеціальні лабораторії, цен-

три, інститути, комітети та інші установи (і державні, і приватні), у яких проводять дослідження з різних напрямів нанонауки. У США у 2000 р. створено науковий центр «Національна Нанотехнологічна Ініціатива», де зосереджено основні дослідження з цього наукового напрямку. У Російській Федерації функціонує Комітет із нанотехнологій при президентові країни і затверджено державну програму «Стратегія розвитку наноіндустрії». Головною організацією, відповідальною за реалізацію цієї програми, призначено російський науковий центр «Курчатівський інститут». Стрімко прогресує нанонаука в Японії, фірми якої розвивають і вдосконалюють методики в галузі мікроскопії. Значного розвитку дослідження з нанотехнологій та наномедицини набули в країнах ЄС. На розвиток цих досліджень виділяють значні кошти, створюють творчі наукові колективи» [3, 19].

Отже, впровадження нанотехнологій в Україні має обов'язково розгортатися на основі сформованої комплексної програми дій, яка має враховувати не тільки передові досягнення науково-технічного і техніко-технологічного піднесення нанотехнологій, але й ґрунтуватися на належному рівні інвестування та передбачати практичне впровадження результатів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Задорожна Г. П.** Стан і перспективи розвитку нанотехнологій в Україні та світі: аналітичний огляд / Г. П. Задорожна, Т. К. Кваша, Н. В. Березняк. – К. : УкрІНТЕІ, 2007. – 37 с.

2. **Локтев В.** Фундаментальна наука і суспільний розвиток / В. Локтев // Вісник НАН України. – 2009. – № 3. – С. 6–13.

3. Нанонаука і нанотехнології: технічний, медичний та соціальний аспекти / Б. Патон [та ін.] // Вісник НАН України. – 2009. – № 6. – С. 18–26.

4. Нанотехнології, наномедицина: перспективи наукових досліджень та впровадження їх результатів у медичну практику / Розенфельд Л. Г. [та ін.] // Український медичний часопис. – 2008. – № 5 (67) – IX / X. – С. 63–68.

5. Нанохімія. Наносистеми. Наноматеріали / Волков С. В. [та ін.]. – К. : Наукова думка, 2008. – 423 с.

6. Ринкові підходи до розвитку нанотехнологій: аналітичний огляд / Березняк Н. В. [та ін.]. – К. : УкрІНТЕІ. – 2008. – Ч. 1. – 41 с.

7. **Таланчук П.** Становлення й розвиток нано-

CITED LITERATURE

1. **H. Zadorozhna.** Nanotechnologies development condition and perspectives in Ukraine and worldwide: analytical review / H. Zadorozhna, T. Kvasha, N. Bereznyak. – Kyiv : UkrINTEI, 2007. – 37 p.

2. **V. Loktev.** Fundamental science and social development / V. Loktev // Herald of National Academy of Science of Ukraine. – 2009. – № 3. P. 6–13.

3. Nano science and nanotechnologies: technical, medical and social aspects / B. Paton [and others] // Herald of National Academy of Science of Ukraine. – 2009. – № 6. – P. 18–26.

4. Nanotechnologies, nanomedicine: perspectives of scientific researches and implementation of its results into medical practice / L. Rozenfeld [and others] // Ukrainian medical magazine. – 2008. – № 5 (67). – IX / X. – P. 63–68.

5. Nanochemistry. Nanosystems. Nanomaterials / S. Volkov [and others]. – Kyiv : Naukova dumka, 2008. – 423 p.

6. Nanotechnologies development market-based approaches: analytical review / N. Berezniak [and oth-

технологій у світі і в Україні: використання інтелектуального капіталу, тенденції розвитку / П. Таланчук, В. Малишев // Університет «Україна». – 2009. – № 10–11. – С. 3–8.

8. **Чекман І. С.** Нанофармакологія: стан та перспективи наукових досліджень / І. С. Чекман, О. В. Ніцак // Вісник фармакології та фармацевції. – 2007. – № 11. – С. 7–10.

9. **Чумак О. В.** Етичні аспекти впровадження нанотехнологій в умовах розвитку інноваційного суспільства / О. В. Чумак // Гуманітарний вісник ЗДІА. – 2009. – Вип. 37. – С. 96–104.

10. Биоактивный керамический нанокомпозит синтетический и перспективы его применения для пластики костной ткани / Л. Г. Розенфельд [та ін.] // Мисцетство лікування. – 2008. – № 50 (4). – С. 68–71.

11. **Гусев А. И.** Наноматериалы, наноструктуры, нанотехнологии / А. И. Гусев. – М. – Физматлит, 2007. – 416 с.

12. **Дубок В. А.** Классификация биологических свойств неорганических биоматериалов как основа их усовершенствования и применения / В. А. Дубок, А. В. Шинкарук // Нанорозмірні системи. Будова – властивості – технології : зб. мат. конф. – К., 2007. – С. 24.

13. **Кобаяси Н.** Введение в нанотехнологию / Н. Кобаяси; пер. с япон. – М. : Бинум. Лаборатория знаний, 2007. – 134 с.

14. **Мовчан Б. А.** Электронно-лучевая нанотехнология и новые материалы в медицине – первые шаги / Б. А. Мовчан // Вісник фармакології і фармацевції. – 2007. – № 12. – С. 5–13.

15. Основы управления инновациями в пищевых отраслях АПК (наука, технология, экономика) / под ред. В. И. Тужилкина. – М. : МГУПП, 1998. – 842 с.

16. **Шевченко И. М.** Синтез и использование наночастиц серебра в пищевой промышленности / И. М. Шевченко // сб. науч. трудов СевКавГТУ. – Серия «Продовольствие». – 2010. – № 6.

ers]. – Kyiv : UkrINTEI, 2008. – Part 1. – 41 p.

7. **P. Talanchuk.** Forming and nanotechnology development worldwide and in Ukraine: using of brain capital, development tendencies / P. Talanchuk, V. Malyshev // University «Ukraine». – 2009. – № 10–11. – P. 3–8.

8. **I. Chekman.** Nanopharmacology: scientific researches condition and perspectives. / I. Chekman, O. Nitsak // Pharmacology and pharmacy magazine. – 2007. – № 11. – P. 7–10.

9. **O. Chumak.** Nanotechnologies implementation in the context of innovative society development ethics. / O. Chumak // Zaporizhya State Engineering Academy humanitarian magazine. – 2009. – Publication 37. – P. 96–104.

10. Bioactive ceramic nanocomposite «Syntecost» and perspectives of its using for bony tissue plastic repair / L. Rozenfeld [and others] // Treatment art. – 2008 – № 50 (4). – P. 68–71.

11. **A. Husev.** Nanomaterials, nanostructures, nanotechnologies / A. Husev. – Moscow : Fizmatlit, 2007. – 416 p.

12. **V. Dubok.** Biologic features classification of nonorganic biomaterials as the basis of its improvement and application. / V. Dubok, A. Shinkaruk // Nanoscale systems. Construction – features – technologies : mathematics conference composite book. – Kyiv, 2007 – P. 24.

13. **N. Kobayasi.** Introduction into nanotechnology / N. Kobayasi; translation from Japanese. – Moscow : Binom. Knowledge laboratory, 2007. – 134 p.

14. **B. Movchan.** E-beam nanotechnology and new materials in medicine – first steps. / B. Movchan // Pharmacology and pharmacy magazine. – 2007. – № 12. – P. 5–13.

15. Innovation management principles in agribusiness industry food branches (science, technology, economy) / edited by V. Tuzhilkin. – Moscow : Moscow State University of Food Production, 1998. – 842 p.

16. **I. Shevchenko.** Synthesis and using of silver particle in food industry / I. Shevchenko // collection of scientific papers of North Caucasian State Technical University. – Series «Prodovolstvie». – 2010. – № 6.



Тетяна ПЕРГЛЕР

Ключові слова: людина, наука, освіта, культура, державотворення.

Розвиток науки, освіти і культури розглядається як основа українського державотворення; підкреслено, що розвиток національно-культурного середовища є одним із пріоритетних завдань української держави, яке зумовлює необхідність приділяти надзвичайну увагу і надавати необхідні ресурси для подолання антропокультурної кризи, що склалася під впливом масово-інформаційної культури, а також негативних тенденцій, що ведуть до витіснення національних цінностей та світоглядних орієнтирів зі структури суспільної свідомості.

УДК 342.5: 37.014.5

РОЗВИТОК НАУКИ, ОСВІТИ І КУЛЬТУРИ ЯК ЗАСАДА УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВОТВОРЕННЯ

© Перглер Т., 2012



Розвиток науково-технічної сфери в сучасному світі є тим демаркаційним критерієм, на основі якого визначається соціокультурна вартість і цивілізаційний рівень розвитку нації та держави. «Розвиток науки і техніки є визначальним фактором прогресу суспільства, підвищення добробуту його членів, їхнього духовного та інтелектуального зростання. Цим зумовлено необхідність пріоритетної державної підтримки розвитку науки як джерела економічного зростання і невід'ємного складника національної культури й освіти, створення умов для реалізації інтелектуального потенціалу громадян у сфері наукової і науково-технічної діяльності, цілеспрямованої політики у забезпеченні використання досягнень вітчизняної та світової науки і техніки для задоволення соціальних, економічних, культурних та інших потреб» [3]. У зв'язку з цим, процес державотворення в сучасних умовах обов'язково має супроводжуватися активним розвитком науково-інноваційної сфери суспільства, і водночас ґрунтуватися на найновітніших наукових досягненнях у відповідних сферах суспільствознавства та державного управління.

Від колишньої радянської системи розвитку науки і техніки в Україні залишилася доволі ресурсомістка, але недостатньо

раціонально структурована система наукових досліджень та установ. Як наслідок, у період державотворення українська держава мусила і далі мусить витратити значну кількість ресурсів, і людських, і матеріально-фінансових для переформування наукової сфери країни на новітні, інноваційні принципи організації та розвитку. Але кількість цих ресурсів є обмеженою і щорік скорочується, адже саме інноваційно спрямована наукова система має їх продукувати і відтворювати. «Кількісні показники, що характеризують наукову і науково-технічну діяльність в Україні, є загалом порівнянними з відповідними міжнародними показниками і свідчать про наявність значного, але недосконало структурованого науково-технічного потенціалу» [5, 3]. Нині українське суспільство на етапі національного державотворення переживає зламний історичний момент, який визначатиме, чи залишиться Україна конкурентоспроможною сучасною європейською державою зі значним інноваційним потенціалом розвитку, чи перетвориться на країну третього світу зі споживацько-орієнтованими суспільно-економічними та виробничими можливостями. Саме в рамках сучасного українського державотворення у нашій країні з'являється шанс обрати і реалізувати першу зі згаданих можливостей.

Водночас, реалізація інноваційно-прогресивного проекту розвитку національного державотворення, соціально-економічного, виробничого, громадянсько-культурного розвитку ставить перед нашим суспільством надскладні виклики, що зумовлено, насамперед, тривалим нехтуванням цілеспрямованим розв'язанням проблем науково-технологічної реструктуризації та реформи української інноваційної сфери. «Близько 70 % парку наукового обладнання перебуває в експлуатації понад 10 років, зокрема чверть – понад 20 років. До 75 % обладнання, призначеного для виконання науково-дослідних і дослідно-конструкторських робіт (НДДКР), фізично спрацьоване більш як на 50 %, трети-

на – цілком фізично спрацьована. Майже 80 % організацій, що виконують НДДКР, оснащені морально застарілим і фізично спрацьованим обладнанням. Коефіцієнт оновлення обладнання, за експертними оцінками, не перевищує 1–1,5 % на рік. Критичний стан матеріально-технічного забезпечення наукової і науково-технічної діяльності спричинює згортання експериментальних досліджень у низці важливих напрямів, насамперед природничих і технічних наук» [5, 5]. Така ситуація потребує негайної та докорінної зміни ставлення держави, виробництва, бізнесу, громадськості до науково-технологічного розвитку суспільства. Насамперед, важливо збільшити ресурсне забезпечення науково-інноваційного сектору, підвищити престижність наукової праці, забезпечити гармонійний зв'язок освіти з наукою, який дав би змогу формувати ефективний кадровий баланс у сфері інноваційного розвитку і політики. Все це потребує і значних соціальних реформ, і фундаментальних трансформацій у світоглядно-ціннісній структурі української національної суспільної свідомості, які мають супроводжувати процес сучасного державотворення в нашій країні.

Протягом двох десятиліть незалежності в Україні спостерігається нарощування негативних, кризових чи навіть катастрофічних тенденцій у розвитку науково-технологічної сфери. Державні структури, бізнес, громадськість відверто нехтують постійними закликами до необхідності більше уваги приділяти науково-інноваційній сфері, не відбувається реалізації справжньої державної політики щодо реструктуризації та оновлення науково-технічного сегменту національної економіки, відверто провалюється забезпечення наукових досліджень необхідними матеріально-технічними, фінансовими і людськими ресурсами. «Через непослідовність у проведенні науково-технологічної та інноваційної політики в Україні закріплюються тенденції до технологічного відставання від розвинених країн світу. Наслідком цього стає зниження конкурентоспроможності національної

економіки, гальмування розвитку високотехнологічних галузей промисловості, падіння кваліфікованості робочої сили. Це зумовлює зростання загроз національній безпеці, подальше відставання України від економічно розвинених країн світу та перетворення її на ресурсний придаток країн-лідерів» [13, 12]. Така ситуація, безумовно, визначає актуальність реформування науково-інноваційної сфери нашої країни, адже втрата міцного науково-теоретичного підґрунтя розвитку держави і суспільства призведе до неминучої кризи у підтриманні духовної наснаги різних прошарків населення, особливо молоді, та втрати сподівання на позитивні перспективи процесу національного державотворення. Це зумовлюється тим, що наука нині є не просто рушієм виробничого чи економічного прогресу, а й фундаментом духовно-світоглядних орієнтирів та сподівань кожного народу, який прагне до національно-будівничої та державотворчої самореалізації.

Ще однією надзвичайно важливою і невід'ємною частиною духовно-енергетичного підґрунтя національного державотворення є національна культура, яка потребує і збереження й плекання історично-культурної традиції, і запровадження новітніх культурно-художніх форм, що відповідають світоглядно-аксіологічним запитам людини інформаційної доби. Національна культура є тим середовищем, у якому й реалізуються духовні прагнення кожної людини до самоідентифікації та самореалізації, зокрема у державотворчій сфері. «Національна культура створює невидиму сферу, яка формує людину і її характер, менталітет, стиль життя, тут людина потрапляє у сферу несвідомих шаблонів, які йдуть з нею пліч-о-пліч усе життя. Національна культура визначає світогляд особи, який не може виникнути на порожньому місці і зникнути безслідно в небуття» [4, 204–205]. Культура як ключова сфера реалізації духовно-енергетичного та світоглядно-ціннісного потенціалу людини і суспільства несе в собі й базові образи та смисли національного будівництва і державотворення.

Взаємини держави та культурно-національної сфери в рамках державотворчих процесів мають амбівалентний характер: з одного боку, в культурно-духовній енергії зберігаються основні потенційні рушійні сили процесу державотворення, а з іншого – сфера культури та художньо-творча спільнота кожного суспільства потребують безпосередньої та різноманітної допомоги самої держави. Отже, держава зацікавлена в тому, щоб діячі культури й творчі спільноти спрямовували особистісно-громадянські культуротворчі вияви в русло, яке сприяло б активізації та інтенсифікації національного державотворення. «Своєю чергою, культура потребує владної підтримки для своїх гуманітарних починань і запитів. Не випадково у перехідні періоди, в кризових ситуаціях головна увага концентрується на соціально-економічних та соціально-політичних проблемах, оскільки їхні позитивні чи негативні наслідки швидко дають про себе знати. Культура в цьому аспекті є певним винятком, бо її наслідки виявляються у суспільстві опосередковано, стають відчутними лише через декілька поколінь, а втрати до того часу бувають непоправними. Нині ж культура витісняється на периферію соціальних перетворень, вона майже вилучається з процесу трансформації нашого суспільства» [8, 252]. Така негативна тенденція, безумовно, сприяє послабленню зв'язку між сучасним українським державотворенням і національною культурою нашого народу, що призводить до аксіологічного вакууму в діяльності державних органів та структур громадянського суспільства, до безперспективності реалізації справжніх національних проектів розвитку.

Значною проблемою для культурної сфери сучасної України є й тривалий період перебування у статусі вторинної щодо загальнонаціональної. Після розпаду Радянського Союзу, з одного боку, в аксіологічному полі суспільства надзвичайно актуалізувалася національна українська культура, а з іншого – велика частина населення втратила традицію самоідентифікації на основі цінностей та образів цієї культури. «Сучасне

українське суспільство – це складне перехідне суспільство пострадянського простору, яке потребує системи базових цінностей, чітко окреслених економічних і соціокультурних орієнтацій. Тому надзвичайно важливою проблемою постає соціокультурна ідентифікація України, тобто усвідомлення своєї тотожності з певною культурною моделлю на основі національної ідеї» [12, 157]. На нашу думку, тільки таке феноменологічне підґрунтя здатне забезпечити сталий поступальний розвиток державотворчих процесів, адже для них надзвичайно важливою є свідомо підтримка населення на основі національно-культурних переконань та ідентифікаційних топосів.

Розвиток національно-культурного середовища є одним із пріоритетних завдань української держави в процесі сучасного державотворення, що зумовлює необхідність приділяти надзвичайну увагу і надавати необхідні ресурси для подолання антропокультурної кризи, яка склалася під впливом масово-інформаційної культури, а також негативних тенденцій, що ведуть до витіснення національних цінностей та світоглядних орієнтирів зі структури суспільної свідомості. «Найпотужнішою селективною системою затвердження культури виступають національні чинники, бо нація і є визначальною сферою функціонування культури. Культура існує тільки в національному вигляді, бо нація є специфікованим автопортретом людства і водночас історичною особистістю, втілює історичний досвід і, головне, ті вимоги часу, епохи, історичної перспективи, які і дозволяють уявити ціннісний зміст культури» [10, 58]. Отже, щоб не втратити власне культурно-ідентичне обличчя, наша країна, насамперед в особі державних установ, мусить зробити все для збереження національних духовних традицій. З іншого боку, саме культурно-національні цінності, смисли та символи є найважливішими енергетичними чинниками розвитку державотворення, що актуалізує теоретичний аналіз сучасного етапу розвитку української національної культури.

Зрештою, найважливішою духовною основою українського державотворення є розвиток національної системи освіти і виховання, адже саме ці сфери суспільно-особистісного функціонування формують духовний потенціал кожної людини, а також у своєму системному вимірі визначають ключові пріоритети розвитку суспільства. Перед системою освіти і виховання сучасної держави постає багато суспільно значущих завдань, але найважливішим із них є збагачення духовного потенціалу нації. «Процес виховання духовності передбачає: виховання духовних почуттів, розумове виховання, виховання волі, виховання любові до праці та творчості, виховання усвідомленого прагнення жити і діяти за моральними законами» [1, 395]. Усе це є надзвичайно важливим не лише з огляду виховання високодуховної особистості, а й в аспекті формування духовно-творчого потенціалу, необхідного для розвитку процесів національного державотворення у світі, що розвивається за законами глобалізації.

Окрім того, жодна сучасна держава не може повноцінно функціонувати і розвиватися без освітньої системи, організованої за інноваційними принципами, й такої, що ставить собі за мету формування особистості, важливим ціннісним пріоритетом якої є державотворчий поступ свого народу. Високоякісна освіта є показником спроможності держави до розвитку та конкурентоздатного партнерства у європейському та світовому просторі. «Забезпечення «гідної» і високоякісної освіти є одним із головних складників гуманітарної політики держави. Суспільству потрібна освіта, що постійно оновлюється знаннями, технологіями, засобами навчання, організаційними та управлінськими підходами» [14, 476]. Побудова інноваційного освітньо-виховного національного простору є важливим викликом для української держави і громадянського суспільства, які мають об'єднати свої зусилля для створення такої системи освіти, яка реально була б здатна збагачувати духовний потенціал

українського народу з метою посилення його державотворчих прагнень.

Побудова такої системи освіти і виховання можлива лише в тому разі, якщо в основі прагнень держави і структур громадянського суспільства буде такий феномен державотворчого характеру, як національна ідея. «Національна ідея мусить стати одним із аксіологічних векторів розвитку української освіти. Вона не повинна набувати актуальності лише в періоди національного відродження чи усвідомлення небезпек щодо втрати етнічної окремішності. Її слід постійно плекати й утверджувати і на державному, і на регіональному рівнях. Вона мусить стати природною основою для творення нових освітньо-виховних стратегій та концепцій. Кожна цивілізована країна дбає про збереження й розвиток своєї культури, використовуючи для цього не лише освітню, а й інші сфери суспільного життя» [11, 7–8]. Отже, освіта й виховання, які ґрунтуватимуться на національно-ідейній феноменологічній платформі, справді будуть ефективним інструментом розширення духовних обріїв сучасного українського державотворення, що, насамперед, полягатиме у формуванні здатності кожного громадянина до особистого усвідомлення цінності й пріоритетності національно-будівничих та державотворчих стратегій свого народу.

На сучасному етапі в українському суспільстві підвищився рівень усвідомлення необхідності національно-культурного та державницького самовизначення, що, своєю чергою, підвищує актуальність зростання якості національної освіти, її інноваційно-державотворчої спрямованості. «Бурхливі перетворення у різних сферах життєдіяльності українців привели останнім часом до змін у їхніх поглядах щодо значення рідної історії і набутого попередниками досвіду в житті сучасного суспільства. Вони глибоко усвідомили, що активізація людського потенціалу при забезпеченні соціально-економічного, політичного розвитку країни, духовне збагачення суспільства великою мірою залежать від якості навчання та виховання молоді,

яка має виконати заповіді дідів і прадідів, щоденно плідно працюючи задля збагачення, слави і процвітання України» [2, 17]. Така традиційно-виховна функція освіти є надзвичайно актуальною в умовах розширення суспільної думки щодо питань, пов'язаних із трактуванням історичних подій, процесів, постатей і цінностей. У такій ситуації саме на освіту покладається завдання аксіологічного об'єднання суспільства, нації навколо спільних пріоритетів.

«На початку ХХІ століття освітній простір України характеризується актуалізацією проблеми якості виховання. Виховання на законодавчому рівні розглядається як необхідний компонент освітнього процесу. Реформа освіти передбачає реформування обох її складників – виховання і навчання» [9, 96]. Реформування освітнього простору країни загалом є одним із ключових суспільних пріоритетів періоду активного національного державотворення, що має виявлятися в активній участі держави у формуванні світоглядно-ціннісної та матеріально-технічної бази національної системи освіти в усіх її вимірах та на всіх рівнях.

Потенціал виховання громадян полягає не тільки в педагогічно-інноваційних технологіях, а й у глибинній виховній традиції, притаманній культурі нашого народу. Використання такого потенціалу є необхідним і для виховання моральної особистості, і з огляду на необхідність формування загальносуспільної аксіологічної бази державотворення, яка ґрунтувалася б на загальнолюдських цінностях і принципах гуманізму. «В усі часи вихованню був притаманний національний характер, який виявлявся у змісті й засобах його реалізації. ...Національні особливості є тим підмурком, на якому закладається народна система виховання. Кожен народ обирає свою стежку національного виховання, але всі народи прагнуть до єдиної мети – виховати гуманну особистість» [7, 72]. Враховуючи це, необхідно в процесі формування і розвитку новітньої системи національної освіти враховувати той духовний потенці-

ал державотворення, що його несе в собі українська народна традиція виховання духовно-творчої особистості та національно свідомого громадянина. «В Україні, як в інших країнах світу, традиційно склалася своя система виховання, що враховує національні риси, самотність, історичний досвід народу. Національне виховання – це виховання дітей на культурно-історичному досвіді рідного народу, його традиціях, звичаях і обрядах, багатовіковій виховній традиції, духовності; національне виховання є конкретно-історичним виявом загальнолюдського гуманістичного і демократичного виховання. Виховний процес має утверджувати єдність уселюдської і національної культури» [6, 231]. Саме в такому разі розвиток національної системи освіти й виховання буде справжнім духовно-енергетичним підґрунтям процесу сучасного українського державотворення, що сприятиме ефективності цього процесу, а також його спрямованості на забезпечення загальнолюдських аксіологічних пріоритетів та цінностей демократії.

Отже, розглянувши ключові духовні пріоритети українського державотворення, можемо зробити такі **висновки**.

По-перше, дослідивши можливості використання духовного потенціалу народної моралі та естетичної культури у вихованні патріотично-державотворчих почуттів і прагнень української молоді як найактивнішого в соціокультурному плані прошарку населення, визначаємо необхідність вироблення педагогічно-інноваційних методів актуалізації для дітей і молоді державотворчої проблематики на основі багатограних народно-культурних образів, смислів, традицій тощо. Генетичною особливістю української нації є поглиблена чуттєвість світосприйняття, що особливо яскраво виявляється у фольклорі, народній творчості, моралі та ставленні до людини, родини, громади, природи. У цьому полягає також глибинний духовний взаємозв'язок кожного українця зі своїм народом як соціокультурною цілісністю, зв'язок, який не був втрачений навіть за багато століть без-

державності, гноблення всього національного, українського. Враховуючи це, можна впевнено стверджувати, що народна мораль та естетична культура є ключовими фундаментальними елементами у формуванні державотворчих прагнень українського народу, що, своєю чергою, зумовлює необхідність використання цього духовно-енергетичного потенціалу у формуванні патріотичної молоді.

По-друге, проаналізувавши сучасний стан розвитку науки і культури в Україні як духовних горизонтів національного державотворення, визначаємо наявність тривалих і потужних негативних, навіть руйнівних тенденцій у цих сферах суспільно-національного розвитку. Наука, техніка, технологія, інноваційний складник прогресу сучасного суспільства є основними критеріями визначення рівня розвитку і конкурентоспроможності національного соціуму у регіональному і світовому просторі, що актуалізує для нашої держави необхідність надзвичайних заходів та залучення всіх необхідних ресурсів для відновлення та розвитку науково-інноваційного сегменту, без чого не лише економічна сфера українського суспільства зазнає значних втрат, а й буде втрачено потенціал духовного становлення та розвитку сучасної держави і нації. Іншим необхідним складником духовного фундаменту процесів сучасного українського державотворення є відродження та розвиток національної культури в її традиційному та новітньому вимірах, адже лише на основі національно-культурних цінностей, образів, смислів формується духовна наснага і прагнення кожного народу до національно-політичної та державотворчої самоідентифікації. У зв'язку з цим, розвиток науки і культури визначаємо як один із ключових напрямів зміцнення духовного підґрунтя державотворчого процесу в Україні.

По-третє, підкресливши важливість використання в процесі державотворення таких чинників формування національної духовності, як освіта і виховання, ми визначаємо пріоритети створення національ-

ної системи освіти і виховання, яка була б здатна однаково ефективно використовувати і найновіші педагогічно-інноваційні та виховні методи й технології, і глибокі національні традиції виховання гуманної особистості й свідомого громадянина. На нашу думку, саме таке поєднання аксіологічних орієнтирів національної освіти і виховання сприятиме формуванню міцного духовно-енергетичного підґрунтя

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко Т. І.** Роль громадських організацій в саморегуляції духовної сфери суспільства / Т. І. Андрущенко, Ю. В. Бех // Громадські організації у дискурсі демократизації суспільства: монографія / наук. ред. В. П. Бех. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 391–415.
2. Етнопедагогіка : навч. посіб. / В. Б. Євтух, А. А. Марушкевич, Н. М. Дем'яненко, В. В. Чепак. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2003. – Ч. I. – 149 с.
3. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» : № 1978–XII від 13 грудня 1991 р. // Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 12. – Ст. 165.
4. **Зелінська Є. І.** Національна самосвідомість та фактори її формування / Є. І. Зелінська // Філософські проблеми гуманітарних наук. – 2008–2009. – № 14–15. – С. 203–207.
5. Інноваційний розвиток в Україні: наявний потенціал і ключові проблеми його реалізації. Аналітична доповідь Центру Разумкова // Національна безпека і оборона. – 2004. – № 7. – С. 2–25.
6. **Ковальова О. В.** Значення національних традицій та обрядів у вихованні сучасної молоді / О. В. Ковальова // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Слов'янськ : Видавничий центр СДПУ, 2003. – Вип. XVII. – С. 230–234.
7. **Костриця Н. М.** Формування основних компонентів духовності майбутніх фахівців-аграріїв / Н. М. Костриця // Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. – 2011. – № 2. – С. 71–75.
8. **Кострюков С. В.** Духовна влада культури і культурна політика держави / С. В. Кострюков // Гілея (науковий вісник) : зб. наук. праць / гол. ред. В. М. Вашкевич. – К., 2009. – Вип. 28. – С. 251–258.
9. **Краснова Т. Д.** Виховний потенціал освіти і його оцінювання / Т. Д. Краснова // мат. II Ірпінських наук.-пед. читань : «Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому навчальному закладі освіти», 21–22 травня 2004 року. – Ірпінь, 2004. – Ч. 2. – С. 96–101.
10. **Кримський С. Б.** Запити філософських смислів / С. Б. Кримський. – К. : ПАРАПАН, 2003. – 240 с.
11. **Мишишин І.** Національна ідея та реформування освіти в Україні / І. Мишишин // Вісник

інтенсифікації процесу національного державотворення, який нині потребує духовного підживлення, що в суті своїй має і національно-українську ціннісну систему, і світоглядно-аксіологічну пріоритетність загальнолюдських цінностей гуманізму, поваги до прав людини та громадянина, єдності особистісного та національного в процесі самоідентифікації та саморозвитку кожної окремої людини.

CITED LITERATURE

1. **T. Andrushchenko.** The role of non-governmental organizations in society spiritual sphere self-direction / T. Andrushchenko, Y. Bekh // Non-governmental organizations in society democratization discourse : monograph / science editor V. Bekh. – Kyiv : National Pedagogical University named after M. Dragomanov publishing house, 2011. – P. 391–415.
2. Ethno pedagogics: work-book / V. Yevtuh, A. Marushkevich, N. Demianenko, V. Chepak. – Kyiv : Publishing printing center «Kyivskyi universytet», 2003. – Part 1. – 149 p.
3. The Law of Ukraine on Scientific and Scientific and Technology Activities : № 1978–XII from December 13 1991 // The Verkhovna Rada of Ukraine gazette. – 1992. – № 12. – P. 165.
4. **Y. Zelinska.** National consciousness and its forming factors / Y. Zelinska // Human sciences philosophy problems. – 2008–2009. – № 14–15. – P. 203–207.
5. Innovative development in Ukraine: existing potential and its realization key problems. Razumkov center analytical report // National safety and defense. – 2004. – № 7. – P. 2–25.
6. **O. Kovaliova.** National traditions and ceremonies importance in the context of modern youth education / O. Kovalova // Humanization of educational process : collection of scientific papers. – Sloviansk : Slavyansk state pedagogical university publishing center, 2003. – Issue XVII. – P. 230–234.
7. **N. Kostrytsia.** The basic spirituality components forming of future farm experts / N. Kostrytsia // Nizhyn State University named after M. Gogol scientific works / Psychology and pedagogical sciences. – 2011. – № 2. – P. 71–75.
8. **S. Kostriukov.** Spiritual power of culture and state cultural policy / S. Kostriukov // Hileya (scientific magazine) : collection of scientific papers / head editor V. Vashkevich. – Kyiv, 2009. – Issue 28. – P. 251–258.
9. **T. Krasnova.** Educational potential of training and its evaluation / T. Krasnova // II Irpin academic and teaching readings material : «Training and teaching humanization problems in college», May 21–22, 2004. – Irpin, 2004. – Part 2. – P. 96–101.
10. **S. Krymskyi.** Philosophy senses inquiry / S. Krymskyi. – Kyiv : PARAPAN, 2003. – 240 p.
11. **I. Myshchyshyn.** National purpose and education reforming in Ukraine / I. Myshchyshyn //

Львівського університету. Серія Педагогічна. – 2008. – Вип. 23. – С. 3–9.

12. **Нечитайло В. С.** Українська народна творчість як засіб формування національної свідомості / В. С. Нечитайло // Вісник Державної академії керівних кадрів культури і мистецтв. – К. : Міленіум, 2011. – № 3. – С. 157–161.

13. Стратегія інноваційного розвитку України на 2010 – 2020 роки в умовах глобалізаційних викликів / [авт.-упоряд. Г. О. Андрощук, І. Б. Жиліяєв, Б. Г. Чижевський, М. М. Шевченко]. – К. : Парламентське видавництво, 2009. – 632 с.

14. **Ховрич Н. М.** Освіта як складова сучасної гуманітарної політики держави / Н. М. Ховрич // Молодь у сучасному світі: філософсько-культурологічні виміри : зб. мат. міжнар. наук. конф., Київ, 26–27 березня 2009 р. – К. : Видавничий центр КНЛУ, 2009. – С. 475–477.

Lviv university gazette / Pedagogical series. – 2008. – Issue 23. – P. 3–9.

12. **V. Nechytailo.** Ukrainian folk art as the means of national consciousness forming / V. Nechytailo // State academy of culture and arts managerial personnel gazette. – Kyiv : Milenium, 2011. – № 3. – P. 157–161.

13. Innovative development strategy of Ukraine during 2010–2020 years in the age of globalization challenges / [authorial ordering : G. Androshchuk, I. Zhyliaiev, B. Chyzhevskiy, M. Shevchenko]. – Kyiv : Parliament publishing house, 2009. – 632 p.

14. **N. Khovrych.** Education as state modern humanitarian policy component / N. Khovrych // Youth in modern world : philosophy and cultural standards: international scientific conference digest. – Kyiv, the 26–27 of March 2009. Kyiv : Kyiv National Linguistic University publishing center, 2009. – P. 475–477.



Володимир ГОНЧАРОВ

Ключові слова: людина, освіта, освітня політика, освітні технології, педагогічні технології, технології навчання.

На основі аналізу специфіки основних концептуально-теоретичних визначень поняття «технології освіти» зроблено висновки про те, що в процесі підготовки нового вчителя як ключового суб'єкта навчально-виховної творчості освітньо-педагогічні технології відіграють важливу роль в інтеграції та систематизації освітнього середовища; підкреслено, що освоєний студентами технологічний складник освітнього простору сприяє цілісному визначенню цілей педагогічного процесу, виробленню відповідних методик та засобів, а також ефективному досягненню цих цілей, діагностиці їх та відтворюваності.

УДК 37.015.31: 378.091.12–051

ОПАНУВАННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ – НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ

© Гончаров В., 2012



сучасному світі надлишкової інформації надзвичайно важливо вміти вибірково та компетентно застосовувати творчі здібності особистості для самореалізації у професійному середовищі. У педагогічній діяльності від такої самореалізації залежить формування світоглядно-ціннісних орієнтирів дітей, юнацтва, молоді, що покладає на нового вчителя особливу відповідальність. Одним із найважливіших складників компетентності вчителя нової формації є володіння освітніми технологіями, що особливо актуалізує теоретичний аналіз того, яке технологічно-педагогічне середовище створюється саме у процесі підготовки нового вчителя.

Новий учитель є носієм прогресивної інноваційно-гуманістичної педагогічної свідомості, що, насамперед, виявляється у творчому ставленні до власної професійної діяльності, а отже зумовлює необхідність постійного самовдосконалення у сфері методологічно-розвивального використання найновітніших освітніх технологій. Таке вміння використовувати технологічну сферу професійної діяльності, що за сучасних умов постійно розвивається, залежить від

того, до якої міри технологічно прогресивним було освітнє середовище вищого навчального закладу, де відбувався перший етап становлення вчителя як професіонала. «Професіонал у галузі освіти має глибоко усвідомлювати місце та роль позитивної взаємодії тих, хто є учасниками освітнього процесу як засобу самореалізації, самовдосконалення, саморозвитку, самоствердження. Необхідно підготувати вчителя з творчим науково-педагогічним мисленням, з певною системою знань, умінь і навичок та особистісних і професійних якостей, що актуалізує проблеми застосування інноваційних технологій навчання» [1, 73]. Концептуально-теоретичний аналіз і філософська рефлексія щодо створення та застосування новітніх технологій підготовки нового вчителя є надзвичайно актуальними в аспекті побудови національного освітнього простору на основі європейських цінностей із застосуванням доробків, на які багата українська педагогічна думка і практика. «Проблеми освітніх технологій, величезний досвід педагогічних інновацій, авторських шкіл та вчителів-новаторів постійно потребують узагальнення та систематизації» [3, 13]. Така потреба зумовлює надзвичайну актуальність теоретичного дослідження провідних технологій підготовки нового вчителя, адже охоплює два надзвичайно динамічні складники освітнього простору: *по-перше*, це стосується самого феномену «нового вчителя», який за своєю суттю передбачає постійну творчу динаміку самостановлення і саморозвитку, особисті творчо-вольову активність, а *по-друге* – технологічний складник педагогічного процесу, який, як і в інших сферах сучасного життя, є швидко змінюваним та надзвичайно варіативним. Отже, дослідження провідних технологій підготовки нового вчителя ставить перед сучасними науковцями цілу низку різнорівневих та поліваріантних концептуально-теоретичних завдань.

Актуальність теоретичного дослідження тенденцій становлення і розвитку технологічного середовища підготовки нового вчителя зумовлена ще й тим, що перед україн-

ською системою освіти постало завдання вийти на рівень найкращих європейських та світових педагогічних стандартів, що є необхідним для побудови сучасного конкурентоспроможного національного суспільства. Таке завдання безпосередньо пов'язане з рівнем технологічної здатності нового вчителя до вільної особистісної самореалізації, адже в європейській традиції педагог – це, насамперед, творчо-вольова одиниця, здатна пробуджувати творчі поривання своїх вихованців. У європейському освітньому просторі нині визначено декілька основних проблем, пов'язаних із технологією професійної самореалізації сучасного вчителя, серед яких основними є «по-перше, до якої міри вільно вчителі можуть упроваджувати власні педагогічні технології і методи; по-друге, відбір навчального матеріалу та підручників для навчального процесу; по-третє, організаційні виміри технологій навчальної активності» [11, 25]. Отже, одним із найважливіших вимірів європейського освітньо-педагогічного простору визнано можливість змістово-ціннісної і технологічно-методологічної самореалізації вчителя, що особливо важливо для формування у суспільній свідомості нашої країни переконання у необхідності підготовки вчителя нової формації. «Підготовка вчителя до педагогічної творчості забезпечує його здатність і до формування та розвитку творчої особистості учня, і до власного професійного та особистісного саморозвитку, що є домінуюльними цілями його професійної підготовки» [8, 13]. Технологічний простір освітнього середовища підготовки нового вчителя залишається одним із найважливіших феноменів, що підлягають концептуально-теоретичному дослідженню у таких взаємопов'язаних світоглядно-формульованих та науково-педагогічних напрямках, як філософія освіти, педагогічна теорія та методика навчання, методологія організації навчально-виховного процесу, інноваційно-гуманістичні технології навчання і виховання тощо.

Важливо дотримуватися принципу, за яким змістово-ціннісна суть навчально-

виховного процесу, з одного боку, є чітко демаркованою від технологічного, але з іншого саме технологічний складник педагогічної дії допомагає втіленню тих гуманістичних смислів, образів та цінностей, продукувати які покликаний новий учитель. «Відомо, що гуманістичний підхід не зводиться до якихось конкретних технологій чи методів навчання – це цілісна орієнтація, в основі якої – перебудова особистісних установок педагога» [3, 5]. Але конкретизація гуманістичної сутності освіти у певних навчальних, виховних, педагогічно-організаційних, методологічно-розвивальних технологіях є важливим складником сучасного інноваційного освітнього простору на будь-яких рівнях його функціонування.

Отже, визначивши актуальність концептуально-теоретичного аналізу проблеми вироблення, впровадження та розвитку провідних технологій підготовки нового вчителя, розглянемо основні позиції, сформульовані щодо поняття «технології освіти» в українському науково-педагогічному дискурсі, а також проаналізуємо дискусії навколо нього та його змістового наповнення. Загалом, у вітчизняній науковій літературі, присвяченій проблемам методологічного, дидактичного, організаційного, технологічного забезпечення освітньо-педагогічного процесу, доволі активно використовується теоретичний концепт освітніх і педагогічних технологій. Його визначенню, теоретичному аналізу, взаємозв'язкам з іншими феноменами освітнього простору та навчально-виховного процесу присвячені роботи таких дослідників, як А. Алексюк, В. Андрущенко, І. Бех, В. Волович, Т. Демків, О. Дубасенюк, В. Єремєєва, І. Єрмаков, І. Завадський, І. Зязюн, В. Карпучіна, В. Каюков, П. Кононенко, В. Кремень, В. Огнев'юк, А. Осмоловський, Л. Паращенко, Д. Румянцева, Г. Сазоненко, Г. Селевко, С. Сисоєва, Л. Сохань, Л. Чернявська та багатьох інших. Великий масив аналітично-дослідницької інформації з цієї проблематики зумовлений і світоглядно-ціннісною та філософсько-освітньою її

актуальністю, і багатовимірністю самого феномену «освітньо-педагогічних технологій», а також різноманітністю умов, засобів, методик його реалізації на практиці.

Нашою метою є формулювання певного інтегративного, узагальненого розуміння феномену «освітні технології» в аспекті його практичної реалізації в освітньому середовищі підготовки нового вчителя, що утворює своєрідний комплекс теоретичної проблематики. Адже відбувається аналіз і педагогічних технологій, які використовуються для підготовки нового вчителя, і формування здатності й творчих можливостей самого вчителя до застосування таких технологій у власній професійній діяльності. Освітні технології постають тут як формувальний елемент навчально-виховного простору формування особистих і професійних компетенцій нового вчителя, а поняття «освітня технологія» визначається як «інтегративна модель, що об'єднує в єдину цілісну систему мету, зміст, дидактичний комплекс (педагогічні умови, методи, прийоми, засоби, інформаційно-технічне забезпечення) та результат навчально-виховного процесу, побудованого на філософії й методології життєствердження та життєтворчості особистості» [5, 17]. Отже, освітні технології підготовки нового вчителя розглядатимуться нами як один із ключових елементів побудови цілісного простору навчально-виховної та організаційно-методичної педагогічної дії, який забезпечує прищеплення майбутньому педагогові і філософсько-світоглядної ціннісної переконаності у глибоку життєтворчості та гуманістичності власної професії, і конкретних умінь професійної навчально-виховної діяльності, що виявляються у потенційній здатності до особистісного самовдосконалення у сфері професійно-технологічної майстерності.

Необхідно наголосити на поліваріантності трактувань понять освітніх та педагогічних технологій у вітчизняній філософсько-освітній та педагогічній думці, що зумовлено, насамперед, процесами плюралізації та демократизації освітнього

простору країни, методологічного забезпечення навчально-виховного простору закладів освіти різних рівнів. Понятійний аналіз термінів «освітня технологія», «педагогічна технологія» перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних учених: Н. Абашкіної, К. Баханова, В. Безпалька, Е. Бережної, І. Богданової, В. Бондаря, Б. Блума, В. Воронова, С. Гончаренка, В. Дорошенка, М. Кларіна, І. Марева, А. Нісімчука, О. Падалки, І. Прокопенка, О. Савченко, Г. Селевка, І. Смолюка, М. Чошанова, О. Шпака та ін. Але зміст поняття ці автори трактують по-різному, залежно від того, як вони уявляють структуру та складники навчального процесу. Введення до наукового обігу поняття «педагогічна технологія» на теренах України та близького зарубіжжя зумовлене багатьма чинниками. Зокрема незадовільним функціонуванням традиційних форм і методів навчання, і хоча й не бурхливим, як у далекому зарубіжжі, проте помітним розвитком науки й техніки, що привело до технологізації не тільки виробничих, а й гуманітарних галузей [5, 13–14]. Така технологізація не має призводити до дегуманізації відносин між суб'єктами освітньо-педагогічного простору, в чому й полягає основне завдання національної педагогічної спільноти, головним ідейним та духовно-енергетичним рушієм якої є саме постать нового вчителя, здатного на основі новітніх технологій навчання і виховання, власної педагогічної творчості реалізовувати високі ідеали інноваційно-гуманістичної педагогіки.

У структуру поняття «педагогічна технологія» закладається принцип, за яким ті систематичні засоби, що застосовуються в її рамках, здатні привести до реалізації загальних інноваційно-гуманістичних принципів і настанов, що визначаються як мета навчально-виховної діяльності. «Педагогічна технологія – це система, комплекс педагогічних прийомів, що здійснюються у певній послідовності і за умови дотримання цієї послідовності гарантують успіх і результативність навчально-виховної роботи» [9, 13–14]. Отже, освітня техно-

логія містить у власній змістовій частині такий ключовий елемент, як принцип цілепокладання щодо системної реалізації інноваційно-гуманістичного педагогічного процесу підготовки нового вчителя, що в майбутньому транслюватиметься через його особистісно-професійну самореалізацію. Обов'язковими критеріями технологічності є: концептуальність, системність, скерованість, ефективність та відновлюваність. На основі цих критеріїв російський дослідник Г. Селевко визначає таку структуру педагогічної технології: 1) концептуальна основа; 2) змістова частина навчання (цілі навчання – загальні та конкретні, зміст навчального матеріалу); 3) процесуальна частина – технологічний процес (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності; діяльність педагога щодо керування процесом засвоєння навчального матеріалу, діагностика навчального процесу) [10, 15–16]. Отже, важливість і актуальність концептуально-теоретичного аналізу провідних технологій підготовки нового вчителя полягає ще й у тому, що цей феномен інтегрує і систематизує весь навчально-виховний процес, завданнями якого є реалізація гуманістично-творчих принципів освіти і прищеплення цих принципів новому вчителю, який у майбутньому муситиме творчо транслювати їх у власній педагогічно-професійній діяльності.

У вітчизняній науковій думці останніх десятиліть також спостерігаємо формування переконання дослідників цієї проблематики в тому, що освітні, педагогічні технології мають значний потенціал подолання негативних тенденцій, наявних у національній освітній сфері і пов'язаних із застарілими принципами й методиками навчання і виховання та із низкою проблем, що виникають нині. Наприклад, Т. Подобєдова зазначає, що «для сучасної педагогічної практики характерним є те, що процес підготовки вчителя повною мірою не сприяє формуванню у студента системного бачення педагогічної дійсності, прогностичного мислення» [7, 4]. На нашу

думку, подолання такої негативної тенденції функціонування вищої педагогічної освіти, здебільшого залежить саме від систематичного, інноваційно-прогресивного впровадження провідних технологій підготовки нового вчителя, які були б здатні долати застарілість традиційних методик і створювати цілісний простір інноваційної навчально-виховної активності. «Системотворчим компонентом педагогічної системи дедалі частіше називають технологію навчально-виховного процесу. Технологічність – внутрішня якість системи, що визначає її можливості й організаційну (управлінську) логіку. Від методики технологія відрізняється відтворюваністю результатів, відсутністю безлічі «якщо». Технологія проектується з урахуванням конкретних умов та орієнтацією на заданий, а не передбачуваний результат» [6, 5]. Отже, українська науково-дослідницька і навчально-педагогічна спільнота розглядає нині освітні й педагогічні технології як один із найефективніших засобів організації та розвитку цілісної, систематичної, науково обґрунтованої педагогічної активності, метою якої є створення інноваційно-гуманістичного освітнього простору підготовки нового вчителя, а згодом і його професійної діяльності.

Важливо також розглянути ті різноманітні тлумачення поняття «педагогічна технологія», що існують у сучасній науці. Багатоваріантність концептуальних визначень технологічного складника освітньої системи та педагогічного процесу зумовлена тим, що інноваційно-гуманістична парадигма навчання і виховання передбачає поліваріантність методологій, індивідуальні траєкторії навчання, особистісно зорієнтований процес визначення цілей, методів та діагностичних засобів навчання і виховання. У сучасній педагогічній науці існують різні підходи до тлумачення і самого терміну «педагогічна технологія». Наведемо найбільш типові:

- сукупність і порядок функціонування усіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів, тобто певна алгорит-

мізація спільної навчально-виховної діяльності (М. Богданова, О. Кіяшко, М. Кларін, І. Лернер, Б. Лихачев, В. Шепель);

- впровадження у педагогіку системного способу мислення, проекту певної моделі педагогічної системи, реалізованої на практиці (В. Безпалько, В. Монахов, Т. Самойленко, Д. Чернілевський);

- спеціально організований процес, який передбачає визначення найбільш раціональних засобів реалізації поставлених цілей (І. Волков, С. Гунько, М. Касьяненко, Г. Селевко, Н. Тализіна);

- процес модернізації дидактичної системи на основі вивчення і дослідної перевірки елементів, що її утворюють (Ф. Янушкевич). Йдеться про оптимізацію навчального процесу, тобто поняття «технологічність» розглядається як синонім поняття «ефективність» (М. Кларк, Ф. Персиваль, К. Чедук) [11, 192–193].

Отже, спільними імперативами впровадження новітніх технологій підготовки нового вчителя є налагодження систематичності, цілісності, змістово-формальної інноваційності й модернізованості того освітньо-педагогічного простору, в якому вчитель формується як ключовий суб'єкт подальшого вдосконалення цього ж простору, як найактивніший елемент творчо-вольової реалізації гуманістичних принципів і настанов сучасного навчання і виховання.

Окрім цілісності й систематичності, провідні технології підготовки нового вчителя мають бути доволі гнучкими для того, щоб задовольняти навчально-творчі потреби всіх суб'єктів освітнього середовища педагогічного навчального закладу. Впровадження у практику ВНЗ елементів гнучких технологій активізує навчально-пізнавальну діяльність студентів. Завдяки змінам у змісті й методичному комплексі навчально-пізнавальна діяльність стає гнучкою, а саме розкривається через принципові положення, які концептуально обґрунтовані в такий спосіб:

- нова технологія має бути динамічною та гнучкою, що сприяє реалізації індивідуальних можливостей та інтересів студентів;

• закладаються принципово нові форми контролю та оцінювання знань студентів і рейтинги: захисти підсумків практики, контрольні заходи, індивідуальні співбесіди;

• розглядається логіка та послідовність вивчення окремого курсу в цілому. Це реалізується на основі обрання альтернативних варіантів;

• технології педагогічного процесу модернізуються, набувають кращого кваліфікованого підходу викладачів, методично-технологічного оснащення;

• поєднання деяких форм організації процесу з його матеріальними засобами;

• методи та засоби навчально-пізнавальної діяльності, форми організації поєднуються у цілий комплекс викладання, стають вирішальним чинником правильної організації навчально-пізнавального процесу;

• у навчально-виховний процес корективи треба вносити з урахуванням динаміки здібностей, інтересів та прагнень студентів [4, 132].

Тому, розглянувши специфіку поняття «освітні технології», основні теоретичні концепти, які формуються на його основі у вітчизняній педагогічній науці, а також його змістове та ціннісне наповнення, підкреслимо надзвичайну актуальність упровадження провідних технологій підготовки нового вчителя. Маємо підстави наголосити на необхідності цілісного, науково обгрунтованого та світоглядно-ціннісного застосування цих технологій у педагогічному вищому навчальному закладі. «Технологія навчання – це науково обгрунтована організація навчально-пізнавальної діяльності студентів у структурі певної педагогічної системи. Вона визначає спосіб реалізації змісту освіти, який передбачений навчальними програмами, системою методів, форм і засобів навчання з позицій ефективного забезпечення діагностичних цілей. Зміст навчан-

ня при цьому виступає не стільки у вигляді складу навчальної інформації, комплексу навчальних задач, завдань і вправ, скільки – цілісної структури, яка визначає характер формування професійних і навчальних навичок і умінь, накопичення досвіду професійної діяльності. Технологія навчання потребує використання таких дидактичних підходів, які перетворюють навчання на організований процес із гарантованим результатом» [2, 11]. Пошук та впровадження адекватних для кожного студента технологій, спрямований на розкриття творчого потенціалу педагога і студента для ефективної підготовки майбутнього вчителя, є ключовим завданням формування технологічного середовища педагогічного вищого навчального закладу.

Отже, проаналізувавши специфіку поняття «освітні технології», його основні концептуально-теоретичні визначення та змістово-формальне й світоглядно-ціннісне наповнення, робимо висновок про те, що в процесі підготовки нового вчителя як ключового суб'єкта навчально-виховної творчості освітньо-педагогічні технології відіграють важливу роль інтеграції та систематизації освітнього середовища підготовки такого вчителя. Незважаючи на різноманітні та поліваріантні визначення поняття «освітні технології» в сучасній науково-педагогічній літературі, спільним знаменником у них є те, що технологічний складник освітнього простору сприяє цілісному визначенню цілей педагогічного процесу, виробленню відповідних до них методик та засобів навчально-виховного процесу, а також ефективному досягненню цих цілей, діагностиці їх та відтворюваності. Все це дає підстави стверджувати надзвичайну актуальність концептуально-теоретичного аналізу та систематичного дослідження провідних технологій підготовки нового вчителя.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Бекірова Л. Е.** Створення інтерактивного освітнього середовища у ВНЗ з проблеми формування готовності майбутніх вчителів початкових

CITED LITERATURE

1. **L. Bekirova.** Creation of interactive educational medium in High School related to elementary school future teachers problem connected with interactive

класів до застосування інтерактивних технологій навчання / Л. Е. Бекірова // Наукові праці. Серія: Педагогіка, психологія і соціологія. – Донецьк : ДВНЗ «ДонНТУ», 2011. – Випуск 9 (191). – С. 73–77.

2. **Гусак П. М.** Теорія і технологія диференційованого навчання майбутніх учителів початкових класів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Петро Гусак. – К., 1999. – 32 с.

3. **Зязюн І. А.** Освітні технології у вимірах педагогічної рефлексії / І. А. Зязюн // Світло. – 1996. – № 1. – С. 4–9.

4. **Логвина-Бик Т. А.** Сучасні технології професійно-педагогічної підготовки вчителя / Т. А. Логвина-Бик // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2000. – Вип. 6. – С. 132–135.

5. Перспективні освітні технології : наук.-метод. посібник / за ред. Г. С. Сазоненко. – К. : Гопак, 2000. – 560 с.

6. **Підласий І.** Педагогічні інновації / І. Підласий, А. Підласий // Рідна школа. – 1998. – № 12. – С. 3–17.

7. **Подобедова Т. Ю.** Підготовка майбутніх учителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. на ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Т. Ю. Подобедова. – Луганськ, 2005. – 21 с.

8. **Сисоєва С. О.** Основи педагогічної творчості : підручник / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 344 с.

9. Удосконалення педагогічної майстерності в умовах особистісно орієнтованої освіти : модульний посібник / авт.-упоряд. П. І. Матвієнко, Н. І. Білик, О. О. Новак. – Полтава : ПОІППО, 2006. – 292 с.

10. **Селевко Г. К.** Современные образовательные технологии : уч. пособие / Г. К. Селевко. – М. : Народное образование, 1998. – 256 с.

education technologies application / L. Bekirova // Scientific works. The series: pedagogics, psychology, sociology. – Donetsk : «Donetsk National Technical University» State High School, 2011. – Issue 9 (191). – P. 73–77.

2. **P. Husak.** Theory and technologies of elementary school future teacher differential training: synopsis discourse of Ed. D.: 13.00.01 / Petro Gusak. – Kyiv, 1999. – 32 p.

3. **I. Z'azun.** Educational technologies within the frame of pedagogic reflection / I. Z'azun // Svitlo. – 1996. – № 1. – P. 4–9.

4. **T. Lohvyna-Byk.** Modern technologies of teacher vocational and pedagogic training / T. Logvyna-Byk // Zhytomyr State University named after Ivan Franko reporter. – 2000. – Issue 6. – P. 132–135.

5. Promising education technologies : scientific-methodological handbook / edited by H. Sazonenko. – Kyiv : Gopak, 2000. – 560 p.

6. **I. Pidlasyi.** Pedagogic innovations / I. Pidlasyi, A. Pidlasyi // Ridna Shkola. – 1998. – № 12. – P. 3–17.

7. **T. Podobedova.** Training of future humanitarian teachers to pedagogic project conception: synopsis discourse on...Cand. Sc.: 13.00.04 / T. Podobedova. – Luhansk, 2005. – 21 p.

8. **S. Sysoyeva.** Essentials of pedagogic creation: textbook / S. Sysoeva. – Kyiv: Millenium, 2006. – 344 p.

9. Improvement of pedagogic proficiency in the context of learner-centered education : modular workbook / authorial ordering by P. Matviyenko, O. Bilyk, O. Novak. – Poltava : Poltava Regional Institute of Postgraduate Pedagogical Education, 2006. – 292 p.

10. **G. Selevko.** Modern educational technologies : work-book / G. Selevko. – Moscow : Public education, 1998. – 256 p.

11. Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe. – Brussels : Eurydice, 2008. – 88 p.



Олена КОФАНОВА

Ключові слова: хімічна підготовка, підготовка інженерів-екологів, вища технічна екологічна освіта, методична система, компетентнісний підхід, синергетичний підхід, особистісно орієнтоване навчання.

У статті розглянуто розроблену модель методичної системи хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів, яка базується на комплексному застосуванні системно-синергетичного, компетентнісного, блочно-модульного та особистісно орієнтованого підходів; досліджено її основні складники; визначено напрями її розвитку й удосконалення.

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО МОДЕЛЮВАННЯ КОМПЕТЕНТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ МЕТОДИЧНОЇ СИСТЕМИ ХІМІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ЕКОЛОГІВ

© Кофанова О., 2012



Відкриті темпи науково-технічного прогресу, динамічні зміни у суспільстві потребують постійного розвитку компетенцій, посилення відповідальності молодого людини за своє майбутнє, за досягнення успіху в житті й професії. Людина існує, розвивається й формується як особистість через взаємодію з навколишнім середовищем, яка відбувається у формі діяльності, а тому «знання перестають бути єдиною метою освіти, а стають засобом пізнання й самовизначення» [2, 69]. Це повною мірою стосується й підготовки й формування особистості майбутнього інженера-еколога.

Аналіз літературних джерел засвідчив, що потенційні можливості вітчизняної вищої технічної школи щодо підготовки компетентних інженерів-екологів нині реалізуються не повністю внаслідок відсутності науково обґрунтованого підходу до організації цього процесу. За таких обставин доречним і дієвим є звернення до системного підходу, який дасть можливість застосувати методологію загальної теорії систем до аналізу й управління педагогічною діяльністю. Отже, з метою реалізації завдання модернізації та вдосконалення хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів у технічних ВНЗ ми розробляємо якісно нову методичну систему, яка базується на комплексно-

му застосуванні системно-синергетичного, компетентнісного, блочно-модульного та особистісно орієнтованого підходів.

У навчальній і науковій педагогічній літературі донині тривають дискусії щодо трактування терміна «методична система», немає також чіткого уявлення щодо структури та функцій цієї системи [3, 10]. Наприклад, за визначенням А. М. Пишкало [8, 7], методична система навчання являє собою сукупність таких ієрархічно підлеглих компонентів, як цілі, зміст, методи, форми і засоби навчання. На його думку, функціонування системи підпорядковано і закономірностям, пов'язаним з її внутрішньою будовою, коли зміна одного чи декількох її компонентів спричинює зміни всієї системи, і закономірностям, пов'язаним із зовнішніми зв'язками системи, оскільки кожна система функціонує на певному соціальному і культурному фоні [8, 12].

В. Плахотник під методичною системою розуміє «сукупність спеціально організованих засобів навчання, яка на основі відібраного змісту ... у взаємодії з найближчим середовищем сприяє досягненню навчальних цілей» [3, 10]. А оскільки такі системи є надзвичайно складними за організацією, відкритими та стохастичними (ймовірнісними), то визначити точні результати їхнього функціонування, на його думку, виявляється практично неможливим [3, 8]. Відомий психолог Н. Кузьміна зауважує, що виокремити структурні елементи системи ще не означає її описати. Для цього потрібно виявити й описати всю сукупність зв'язків між її структурними елементами, визначити, як саме складники методичної системи залежать один від одного [7].

Метою роботи є створення моделі методичної системи хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів у технічних ВНЗ на основі комплексного застосування системно-синергетичного, компетентнісного, блочно-модульного та особистісно орієнтованого підходів; дослідження стану системи та визначення напрямів її розвитку й удосконалення.

У нашому дослідженні під методичною системою ми розуміємо теоретично обґрунтовану, практично апробовану сукупність взаємопов'язаних і взаємообумовлених компонентів, спрямовану на підвищення ефективності хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів – випускників технічних ВНЗ. Одним із методологічних положень щодо побудови такої системи є програмно-цільовий принцип організації педагогічного процесу, згідно з яким зміст і організація хімічної підготовки студентів мають бути зорієнтовані на кінцевий результат – набуття ними необхідних ключових і хімічних компетенцій, які за подальшого вивчення професійно орієнтованих і фахових дисциплін трансформуватимуться у компетентність професійну.

Хімічний підготовці властива багатокомпонентна, розгалужена структура, що пов'язує діяльність викладача й студента, мету і завдання хімічної підготовки, навчальний матеріал з хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів), методи, форми і засоби навчання тощо. Реальне уявлення про навчальний процес хімічної підготовки студентів-екологів можна дістати лише тоді, коли педагогічні категорії розглядаються в єдності з психологічними (темперамент, характер, потреба, мотивація, інтерес, воля, пам'ять, активність, рефлексія, творчість та ін.) [6]. Отже, для подальшого дослідження комплексного, складного процесу хімічної підготовки студентів-екологів необхідно звернутися до ідей синергетики.

Синергетика як міждисциплінарний напрям вивчає самоорганізацію нелінійних (багатофункціональних) відкритих систем різноманітної природи. «Синергетика ... надає змогу виявити закономірності у процесах утворення, стійкого існування і руйнування впорядкованих структур у відкритих нерівноважних системах, де діють нелінійні закони і якими є більшість об'єктів – від хімічних реакцій до біологічних, екологічних, соціальних систем» [2, 42]. Тобто, всі освітні системи також є складними, відкритими, неліній-

ними та неврівноваженими, яким властиві певні флуктуації (випадкові відхилення від середнього значення).

Отже, синергетичний підхід до формування й реалізації змісту хімічної підготовки студентів-екологів потребує урахування таких характеристик освітньої системи, як складність, відкритість, нестабільність, нелінійність і самоорганізація. Зокрема складність системи виявляється не лише в її багатокомпонентності, а й у синергізмі чи антагонізмі її компонентів, які визначають напрями розвитку системи, а відкритість системи передбачає її потенційні можливості щодо подальшого збагачення змісту, втілення в ньому інтегративних ідей тощо. Урахування синергетичної природи процесу хімічної підготовки студентів-екологів надає змогу здійснювати цілеспрямований педагогічний вплив на розвиток особистості майбутнього фахівця-еколога відповідно до його потенційних можливостей [2, 85–86].

Будь-яке порушення рівноваги у процесі набування знань сприяє розвитку освітньої системи й формуванню нових знань у нелінійних умовах (коли результат може бути відмінним від запланованого). Окрім того, синергетична модель навчання хімічних дисциплін (модулів) має враховувати попередню підготовку студентів-екологів і з хімічних, і з інших фундаментальних дисциплін, можливість вибору рівня, індивідуального темпу й засобів навчання.

Самоосвіта й самовизначення є провідними тенденціями в освітньому процесі, якому властива самоорганізація за внутрішніми законами [2, 86]. Оскільки нестійкість і неврівноваженість освітньої системи є умовою її розвитку [2, 44], то необхідність модернізації хімічної підготовки студентів-екологів випливає з потреби врахування новітніх досягнень наукового знання, інформатизації і комп'ютеризації сучасного навчального процесу. Така система не існує ізольовано, вона обмінюється енергією та інформацією з навколишнім середовищем, тобто є відкритою.

Погляд на процес хімічної підготов-

ки студентів-екологів як на нелінійний процес, що проходить у своєму розвитку через точку біфуркації, надає змогу усвідомити можливість несподіваних змін у педагогічному процесі навчання хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів), отримання результату, відмінного від очікуваного. Цей результат, насамперед, стосується формування особистості майбутнього фахівця-еколога, оскільки з погляду синергетики особистість, з одного боку, підпадає під вплив, а з іншого – протистоїть йому. Тому, наприклад, щодо особистісно орієнтованого навчання хімічних дисциплін, варто говорити не про прямий методичний вплив на особистість студента-еколога, а про створення таких умов навчального середовища, яких він потребує [2, 46].

Зовнішній методичний вплив може навіть виявитися марним, якщо він протистоїть внутрішнім властивостям системи. Тобто, потрібний не сильний, а «типологічно правильно організований» вплив на студента з боку викладача. Тоді, знаючи механізми самоорганізації педагогічного процесу хімічної підготовки, можна спрямовувати систему в потрібному напрямку з урахуванням її потенційних можливостей.

Методичну систему хімічної підготовки студентів-екологів ми розглядаємо як частину складнішої системи – системи професійної підготовки майбутнього бакалавра-еколога в технічному ВНЗ, тому її можна охарактеризувати як відкриту систему, яка нелінійно розвивається в навколишньому середовищі й здатна до самоорганізації. Розвиток такої системи залежить від багатьох чинників (і зовнішніх, і внутрішніх), а її ефективність і функціональність визначається тим, які зовнішні чинники сильніше на неї впливатимуть.

Комплексність і нелінійність розвитку методичної системи виявляються в її багатокомпонентності, ієрархічності складників, здатності реагувати на малі впливи, що резонують із закономірностями її власного розвитку, неможливості жорсткого керування такою системою. Плануван-

ня і структурування системи, зовнішній контроль за її розвитком сприятимуть стабільному стану системи, тоді як певні нововведення, інновації спричинять її нестабільність. Отже, нестабільний стан методичної системи, певний хаос у її розвитку є закономірним явищем, оскільки навчання – процес динамічний і характеризується пошуком нових цілей, завдань, форм і методів [2, 44].

Розвиток методичної системи, як і будь-якого іншого синергетичного об'єкту, відбувається завдяки незворотним, цілеспрямованим змінам її стану. Тому, розробляючи методичну систему хімічної підготовки студентів-екологів, ми враховували різноманітні зв'язки між її компонентами (ієрархічні, змістові, організаційно-функціональні, технологічні, комунікативні та ін.), а до структурних складників системи віднесли принципи її побудови, компоненти (підсистеми), функції, умови й фактори її розвитку. Отже, побудова методичної системи як синергетичного об'єкта базувалась на системному підході з

урахуванням складного взаємного впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на розвиток системи, її спрямованості на набуття студентами-екологами необхідних компетенцій та подальший саморозвиток у професійній діяльності.

Поведінку комплексних, складних систем, а також особливості їхньої взаємодії з навколишнім середовищем неможливо пояснити однією причиною, оскільки на систему завжди впливає сукупність декількох чинників. Тому, щоб наша методична система була функціональною, вона має враховувати багато різноманітних чинників, зокрема характер соціального замовлення на підготовку висококваліфікованих компетентних інженерів-екологів, цілі, принципи і зміст хімічної підготовки студентів, а також обов'язково містити елементи планування, контролю, аналізу й коригування педагогічного процесу (зворотні зв'язки). Якщо говорити про хімічну підготовку студентів-екологів, то за компетентнісного підходу зв'язок компонентів методичної системи відмінний від просто-

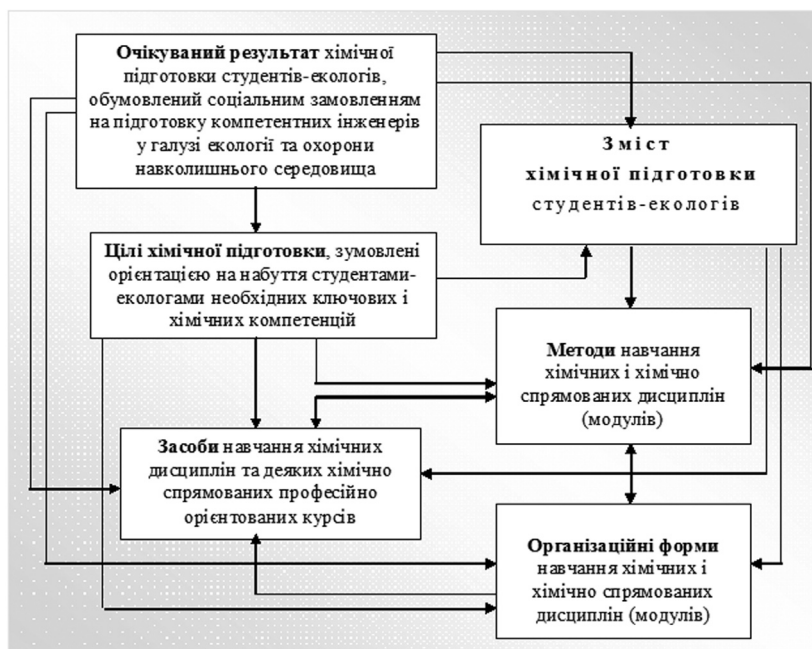


Рис. 1. Структура компетентнісно орієнтованої методичної системи хімічної підготовки студентів-екологів технічних ВНЗ

го ієрархічного підпорядкування зверху вниз (рис. 1).

На основі аналізу психолого-педагогічної і методичної літератури щодо підготовки студентів з хімічних дисциплін, власного викладацького досвіду під час проектування нашої методичної системи було закладено низку принципів, а саме: 1) відповідності соціальному замовленню суспільства; 2) системності; 3) цілісності; 4) прогностичності; 5) відкритості системи для подальшого вдосконалення й розвитку; 6) компетентісної орієнтації системи, її спрямованості на саморозвиток і самовдосконалення особистості студента-еколога, на самостійне набуття знань; 7) наступності, взаємозв'язку всіх елементів змісту; 8) міждисциплінарності, інтегративності, зв'язку теорії і практики, посилення професійної спрямованості хімічної підготовки; 9) особистісної орієнтації, диференціації та індивідуалізації хімічної підготовки студентів-екологів; 10) інформатизації і комп'ютеризації хімічної підготовки; 11) перцепції (комплексного сприйняття інформації); 12) адаптивності, пристосованості системи до змінних умов навколишнього середовища.

Розроблена методична система хімічної підготовки студентів-екологів має виконувати такі основні функції: гносеологічну (пізнавально-інформаційну), методологічну, інтеграційну, мотиваційно-перетворювальну, особистісно-рефлексивну, контрольно-коригувальну та розвивальну. Оскільки система хімічної підготовки студентів-екологів реалізується нами у навчальному процесі технічного ВНЗ, то її моделювання в статичі дає змогу виокремити п'ять взаємопов'язаних компонентів (блоків):

1) *концептуально-цільовий* – містить цілі, завдання і мотивацію навчання хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів);

2) *змістовий* – передбачає відбір змісту хімічної підготовки студентів-екологів на основі компетентісно орієнтованого підходу, а також інтеграцію хімічних знань

студентів у зміст професійно орієнтованих і фахових курсів;

3) *організаційно-діяльнісний* – містить методи та методичні прийоми навчання хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів), засоби вимірювання й контролю засвоєння знань, рівнів сформованості хімічних компетенцій, спроможності їх реалізації у самостійній науково-дослідницькій роботі, інші організаційні форми;

4) *діагностико-рефлексивний* – передбачає певне співвідношення цілей хімічної підготовки студентів-екологів і її результатів, розробку критеріїв, показників та рівнів набуття студентами-екологами необхідних компетенцій;

5) *особистісний* – враховує мотиваційну сферу студентів, попередній рівень їхньої підготовки з хімічних та інших фундаментальних дисциплін, спрямованість на досягнення успіху в житті, навчанні, професійній діяльності тощо. ЦентRALЬНОЮ ланкою цього компонента є взаємопов'язана діяльність студента і викладача, їхні суб'єкт-суб'єктні та суб'єкт-об'єктні стосунки з переважанням перших [5, 15].

Схематично модель компетентісно орієнтованої методичної системи хімічної підготовки студентів-екологів у технічному ВНЗ, яка базується на ідеях синергетики, провідних положеннях сучасної теорії пізнання, психології, дидактики і методики навчання хімічних дисциплін та враховує концепцію особистісно орієнтованого навчання [1, 12], зображено на рис. 2. Особливість розробленої моделі методичної системи хімічної підготовки ми вбачаємо, по-перше, в її узагальненому, цілісному, системному і прогностичному характері, а по-друге, в її спрямуванні на організацію такого педагогічного процесу хімічної підготовки студентів, кінцевим результатом якого є формування компетентного фахівця-еколога.

Складники методичної системи тісно пов'язані між собою та взаємозумовлені. Розглянемо детальніше зміст кожного з них.

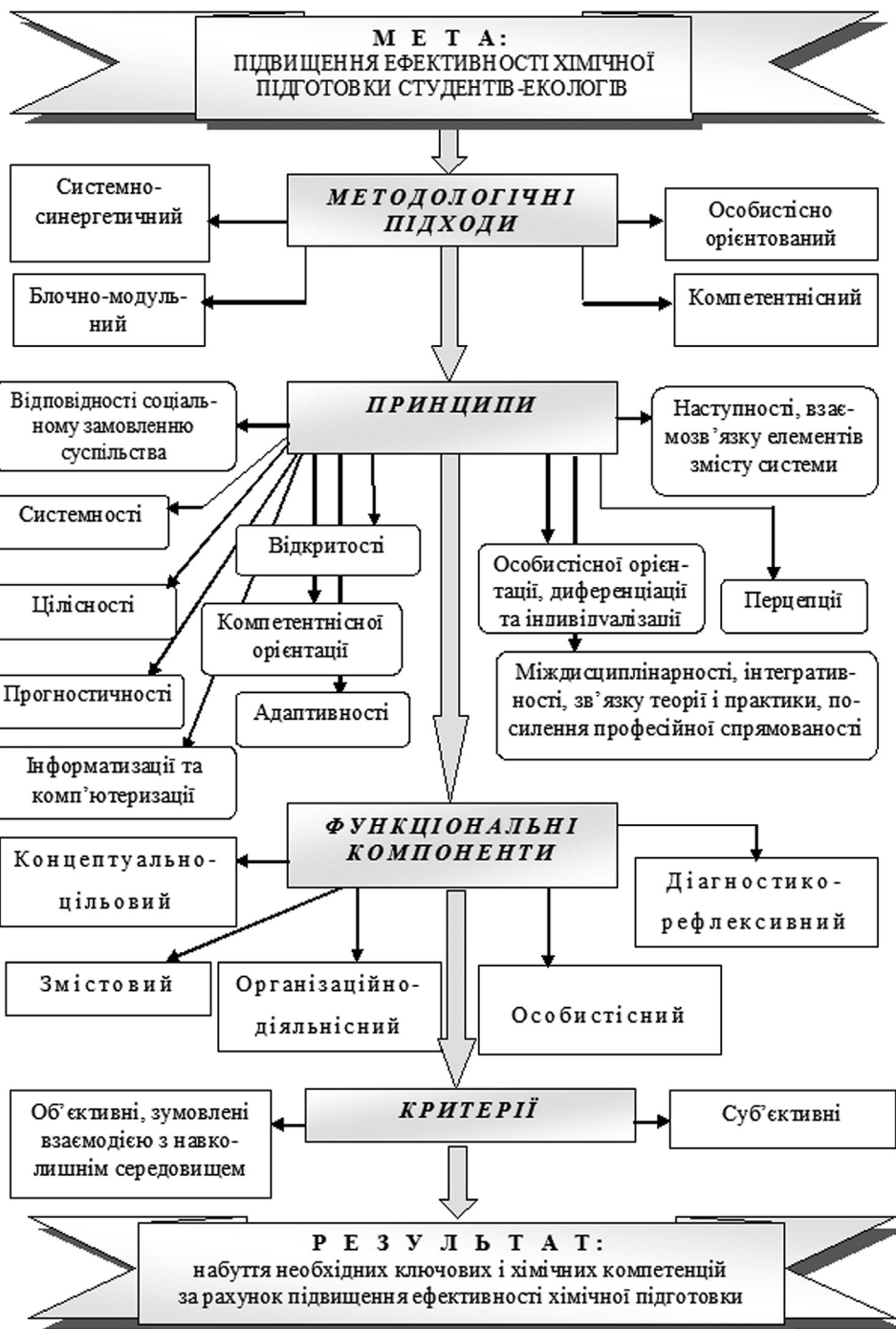


Рис. 2. Модель компетентісно орієнтованої методичної системи хімічної підготовки студентів-екологів у технічних ВНЗ

1. Концептуально-цільовий компонент є провідним у методичній системі, оскільки він спрямовує і коригує весь педагогічний процес хімічної підготовки майбутніх екологів, стимулюючи їхню навчально-пізнавальну діяльність. Він є складним комплексним елементом і визначається сучасними концепціями щодо підготовки компетентного спеціаліста-еколога. Отже, для ефективного функціонування методичної системи передбачаємо можливість коригування цілей її розвитку залежно від проміжних результатів з метою адаптації системи до умов навколишнього середовища.

Методологічну основу концептуально-цільового компоненту системи становлять компетентнісний, блочно-модульний та особистісно орієнтований підходи, причому компетентнісний підхід реалізовуватиметься через спрямованість усієї методичної системи на досягнення кінцевого результату. Синтез освітніх, виховних і розвивальних аспектів хімічної підготовки студентів-екологів дає змогу визначити цільовий компонент нашої системи так: набуття та розвиток ключових і хімічних компетенцій студентів-екологів у процесі навчання хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів) у сучасному освітньо-інформаційному середовищі, формування спрямованості студентів на досягнення успіху в навчанні, у професійній діяльності тощо.

2. Змістовий компонент методичної системи являє собою педагогічно обґрунтований, логічно упорядкований комплекс хімічних знань, які мають вивчатися у дисциплінах (модулях) хімічного спрямування. Він визначає і специфіку педагогічної діяльності викладача, і навчально-пізнавальну діяльність студентів. Зміст хімічної підготовки майбутніх екологів є ядром, навколо якого нашаровуються методи, засоби і форми організації педагогічної діяльності, які чинять зворотний вплив на нього. Тому розроблена нами модель методичної системи передбачає необхідність внесення змін у зміст хімічної підготовки, його модифікацію та гнучке переструктурування навчального матеріалу.

У зв'язку з цим ми плануємо модернізувати навчальні програми хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів), а також упроваджувати у педагогічний процес хімічної підготовки студентів-екологів методи диференційованого й особистісно орієнтованого навчання. На нашу думку, наявність навчальної програми з певної дисципліни чи модуля не виключає подальшої творчої роботи викладача щодо добору змісту, зміни структури курсу та ін. Він має також звертати увагу на ті структурні елементи (розділи, теми, поняття курсу), вивчення яких потребує посилення професійної спрямованості матеріалу.

3. Організаційно-діяльнісний компонент методичної системи містить дві головні підсистеми: 1) навчальну (блок навчально-пізнавальної діяльності студентів), що містить цілі, зміст, методи, засоби й очікуваний результат хімічної підготовки студентів-екологів. Її системотворчим елементом є спрямованість на кінцевий результат – набуття студентами-екологами необхідних ключових і хімічних компетенцій; 2) організаційно-технологічну, яка приділяє увагу управлінському компоненту, плануванню аудиторних занять, самостійної і науково-дослідницької роботи студентів; поєднує методи, засоби та форми організації хімічної підготовки, а також технології навчання хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів). Ця підсистема сприяє посиленню зворотного зв'язку в процесі формування ключових і хімічних компетенцій студентів-екологів, активізації їхньої навчально-пізнавальної діяльності тощо.

Специфічною технологічною базою хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів слугує освітньо-інформаційне середовище технічного університету, під яким ми розуміємо сукупність умов, що забезпечують здійснення навчально-пізнавальної діяльності студентів-екологів з використанням інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернету, інтерактивних засобів навчання та ін.

4. Діагностико-рефлексивний компонент методичної системи містить, по-перше, результативний компонент (підсистему), за допомогою якого контролюється відповідність хімічної підготовки студентів-екологів поставленій меті. Оскільки в процесі дослідження було з'ясовано, що навчально-пізнавальна діяльність студентів стає ефективнішою внаслідок застосування такої схеми: навчання → діагностика → рефлексія → корекція → діагностика → рефлексія → навчання, то другим елементом (підсистемою) вважаємо рефлексивний компонент, який забезпечує осмислення студентами-екологами результатів своєї діяльності, оцінювання своїх здібностей, помилок, потенційних можливостей та сприяє формуванню їхньої спроможності коригування індивідуальних цілей навчання.

Третьою підсистемою цього блоку є контрольно-коригувальний компонент, який, по-перше, забезпечує моніторинг навчальних досягнень студентів-екологів з хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (через контроль різних форм навчальної діяльності студентів: лабораторних робіт, підготовки до практичних занять, результатів тестування, виконаних проєктів, результатів самостійної роботи тощо), що дає викладачам можливість вносити необхідні корективи у педагогічний процес, а по-друге, містить параметри й критерії оцінювання сформованості набутих студентами хімічних компетенцій, методи їх діагностування та ін. Специфічними умовами організації контрольно-коригувальної діяльності є розроблення контрольно-вимірювальних матеріалів, створення критеріальної бази оцінювання навчальних досягнень студентів-екологів з дисциплін хімічного спрямування та виокремлення показників сформованості їхніх хімічних компетенцій.

5. Особистісний компонент. Розроблена модель методичної системи хімічної підготовки спрямована на студента-еколога як на суб'єкт педагогічної діяльності та передбачає його особистісний розвиток у ціннісно-мотиваційному, змістовому й про-

цесуально-діяльнісному аспектах під час вивчення хімічних і хімічно спрямованих дисциплін (модулів) [4]. Тому особливе місце в нашій системі належить визначенню ролі викладача і студента в педагогічному процесі, вибору конкретної дидактичної концепції їхніх відносин, а також урахуванню потенційних можливостей і умов активізації індивідуальних здібностей студентів-екологів, їхньої потреби у самовдосконаленні й саморозвитку.

Авторська методична система хімічної підготовки майбутніх бакалаврів-екологів функціонує в спеціально організованому освітньо-інформаційному середовищі технічного університету, що безпосередньо або опосередковано впливає на розвиток усіх її компонентів. Окрім того, досягнення мети підвищення ефективності хімічної підготовки студентів-екологів можливе лише за активної навчально-пізнавальної діяльності самих студентів і під час аудиторних занять, і у самостійній та науково-дослідницькій роботі, що вимагає посилення мотивації студентів-екологів до вивчення дисциплін хімічного циклу, формування їхньої спрямованості на успіх.

Отже, методичну систему хімічної підготовки майбутніх інженерів-екологів спроектовано на основі кореляції змісту хімічних, професійно орієнтованих і фахових дисциплін, а серед основних компонентів системи виокремлено концептуально-цільовий, змістовий, організаційно-діяльнісний, діагностико-рефлексивний та особистісний блоки. Система є складною, відкритою, динамічною, розвивається нелінійно та за результатами проміжного контролю може бути доповнена новими компонентами й складниками.

Авторська методична система покликана забезпечити помодульне розкриття змісту хімічних і хімічно спрямованих курсів у межах традиційних форм університетського навчання (лекції, практичні й лабораторні заняття, консультації, самостійна й науково-дослідницька робота студентів), з використанням спеціально розроблених засобів навчання (матеріально-технічних,

комп'ютерних, дидактичних тощо), а також комплексу методів навчання, що активізують діяльність студентів (проблемні лекції, проблемно-дослідницькі лабораторні роботи, методи Е-портфоліо, проєктів, студентських електронних презентацій, конференцій тощо). Тому у по-

дальшому дослідженні ми проаналізуємо потенційні можливості запровадження інноваційних педагогічних технологій, диференціації та індивідуалізації хімічної підготовки майбутніх фахівців-екологів, які сприятимуть посиленню мотиваційної сфери впливу.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Артюшин Г.** Характеристика розвивальної моделі системи перепідготовки та підвищення кваліфікації особового складу правоохоронних органів України / Г. Артюшин // Зб. наук. праць Уманського держ. пед. ун-ту імені Павла Тичини; [гол. редактор М. Т. Мартинюк]. – Умань : ПП Жовтий О.О., 2009. – Ч. 3. – С. 7–14.
2. **Величко Л. П.** Теорія і практика навчання органічної хімії у загальноосвітніх навчальних закладах : монографія / Л. П. Величко. – К. : Генеза, 2006. – 330 с.
3. **Плахотник В.** Системний підхід і методична система / В. Плахотник // Біологія і хімія в школі. – 2011. – № 1. – С. 8–11.
4. **Рудишин С. Д.** Біологічна підготовка майбутніх екологів: теорія і практика : монографія / С. Д. Рудишин. – Вінниця : ВМГО «Темпус», 2009. – 394 с.
5. **Чайченко Н. Н.** Формування у школярів теоретичних знань з основ хімії : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02 «Теорія і методика навчання хімії» / Н. Н. Чайченко. – К., 1998. – 34 с.
6. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / Л. С. Выготский; [под ред. В. В. Давыдова]. – М. : Педагогика-Пресс, 1996. – 536 с.
7. **Кузьмина Н. В.** Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования; [под ред. Н. В. Кузьминой]. – Л. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. – 172 с.
8. **Пышкало А. М.** Методическая система обучения геометрии в начальной школе : авторский доклад по монографии «Методика обучения элементам геометрии в начальных классах», представленной на соискание научной степени д-ра пед. наук / А. М. Пышкало. – М. : Академия пед. наук СССР, 1975. – 60 с.

CITED LITERATURE

1. **G. Artushin.** Development model characteristic of Ukraine law bodies personnel retraining and advanced vocational training / G. Artushin // Uman state pedagogical university named after Pavlo Tychna collection of scientific papers; [head editor M. Martynuk]. – Uman : private entrepreneur O. Zhovtyi, 2009. – Part 3. – P. 7–14.
2. **L. Velychko.** Theory and practice of organic chemistry teaching in ordinary schools : monograph / L. Velychko. – Kyiv : Geneza, 2006. – 330 p.
3. **V. Plakhotnyk.** System approach and methodic system / V. Plakhotnyk // Biology and chemistry at school. – 2011. – № 1. – P. 8–11.
4. **S. Rudyshyn.** Future environmental engineer biological training: theory and practice : monograph / S. Rudyshyn. – Vinnytsia : Vinnytsia youth non-governmental organization «Tempus», 2009. – 394 p.
5. **N. Chaichenko.** Forming of principles of chemistry book knowledge among schoolchildren : Ed. D. synopsis discourse : 13.00.02 «Theory and chemistry teaching method / N. Chaichenko. – Kyiv, 1998. – 34 p.
6. **L. Vyhotskij.** Pedagogical psychology / L. Vygotskij; [edited by V. Davydov]. – Moscow : Pedagogica-Press, 1996. – 536 p.
7. **N. Kuzmina.** «Pedagogical system» definition and its evaluation criteria / N. Kuzmina // System-pedagogical research methods [edited by N. Kuzmina]. Leningrad : Leningrad state university issue, 1980. – 172 p.
8. **A. Pyshkalo.** Teaching of geometry at ordinary school methodic system: «Elements of geometry at elementary school methods of teaching» : authorial monograph report, presented in candidacy for an Ed. D. academic degree / A. Pyshkalo. – Moscow : Academy of Pedagogical Science of USSR, 1975. – 60 p.

ОРГАНІЗАЦІЯ КОМП'ЮТЕРНОГО ДІАЛОГОВОГО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ У ТЕХНІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ



Галина КОЗЛАКОВА



Наталія СУРА

Ключові слова: комп'ютерне навчання, система, якість освіти, компетентність, компетенції, іншомовний професійно спрямований діалог.

У статті розглянуто системний, компетентнісний, якісний та діалогічний підходи до формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців з ІКТ у технічному університеті. Схарактеризовано методичні особливості кожного підходу та перспективи подальших досліджень в означених напрямках.

© Козлакова Г., Сура Н., 2012



Актуальність обраної проблеми підтверджується поширенням відомих інтеграційних освітніх процесів у Європі та в усьому світі, невідпинним зростанням потреби у фахівцях з технічних спеціальностей, які володіють професійною іноземною мовою та спроможні вести ділові переговори, готувати технічну документацію і наукові звіти іноземною мовою, комфортно відчувати себе серед фахівців в іншомовному середовищі. Серед таких випускників технічних університетів особливе місце посідають майбутні фахівці з інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ).

Метою цієї статті автори визначають узагальнення методичних підходів до формування якісного навчання студентів за спеціальностями, пов'язаними з ІКТ, до професійної діяльності в умовах іншомовного професійного середовища.

Система комп'ютерного навчання іноземної мови майбутніх фахівців з ІКТ за структурою має містити: технічне забезпечення (комп'ютер і пов'язані з ним прилади); відповідне системне і загальне програмне забезпечення; спеціальне навчальне забезпечення, що саме й складає методичне підґрунтя реалізації педагогічного процесу.

У перших моделях комп'ютерного навчання містилися програми, основними компонентами яких були, зазвичай, навчальні тексти за фахом, завдання й оцінні шкали, підказки для тих, хто навчається.

Внаслідок постійного ускладнення функцій комп'ютера, до навчального забезпечення починають залучати програми інтерфейсу користувачів, програми для простеження траєкторії та історії навчання конкретного студента (учня), для побудови його індивідуальної моделі навчання.

У сучасних комп'ютерних системах процес навчання іноземних мов підтримується багатьма програмами. Комплекс програм, що виконують одну або декілька навчальних функцій, називається модулем [8]. Інтелектуальні навчальні системи містять такі модулі: експертний модуль; педагогічний модуль, що забезпечує управління навчальною діяльністю; модуль студента; інтерфейс користувача [8].

Комп'ютер може виконувати роль консультанта викладача під час діагностики рівня знань учня, оцінювання навчального матеріалу, вибору методу навчання тощо.

Одним із комп'ютерних засобів для навчання іншомовної комунікації майбутніх фахівців з ІКТ у вищій технічній школі є електронний навчальний курс (ЕНК) – цілісна методична система, яка базується на використанні комп'ютерних технологій та інтернет-засобів і забезпечує навчання студентів за індивідуальними й оптимальними навчальними програмами із керуванням процесом навчання [6].

У структурі такого електронного підручника виокремлюють два рівні. Перший містить: основний теоретичний матеріал, що цілковито відповідає вимогам державного освітнього стандарту за спеціальністю; набір вправ і завдань, які допомагають набувати відповідні вміння й навички мислення; засоби керування процесом навчання; засоби підсумкового оцінювання рівня засвоєння базових знань.

Другий рівень ЕНК складають: додатковий навчальний матеріал, до якого студент може звернутися з метою поглибленого ви-

вчення окремих тем; розділи курсу, орієнтовані на розвиток професійного інтересу й творчого мислення; засоби керування навчальним процесом тощо [6].

До новітніх технологій навчання також належать інформаційно-комунікаційні технології, що стали доступними в останні десять років, а саме:

- система мультимедіа – комплекс обладнання, який дає можливість надавати користувачеві різноманітні види інформації в діалоговому режимі (текст, графіка, відео, звук, анімація);
- експертні системи, системи автоматизованого проектування;
- електронні бібліотечні каталоги, бази даних;
- локальні й глобальні (розподільні) обчислювальні мережі;
- електронна пошта – один із режимів функціонування комп'ютерних мереж, що надає користувачам (викладачам, студентам) можливість обмінюватися текстовими та графічними повідомленнями;
- система телеконференцій – технологія, що дає змогу бачити на екранах комп'ютера тексти повідомлень учасників конференції, які перебувають на відстані одне від одного;
- навчальний телекомунікаційний проєкт – спільна навчально-пізнавальна, творча або ігрова діяльність студентів, що організована на основі комп'ютерної телекомунікації, має спільну мету й узгоджені способи дії, спрямована на досягнення спільного результату діяльності;
- організація та проведення дистанційних занять (демонстраційна версія заняття з курсу; вступне заняття з курсу; індивідуальне заняття-консультація; дистанційна конференція електронною поштою; чат-заняття; веб-заняття; дистанційна олімпіада);
- розроблені дистанційні навчальні курси (загальні відомості про курс, дидактичне підґрунтя курсу: мета, зміст курсу, базові педагогічні технології, види й форми занять для тих, хто навчається дистанційно, система контролю, оцінки й сертифікації результатів навчання; технічні та інші засоби навчання, особливості проведення й

адміністрування курсу, види дистанційних занять) [1, 12].

Зауважимо, що різні види телекомунікаційного спілкування неспроможні повною мірою замінити (через низку психологічних і педагогічних причин) безпосереднє, «живе» спілкування «студент-викладач».

Отже, системна організація комп'ютерного навчання майбутніх фахівців з ІКТ у вищій технічній школі суттєво впливає на якість іншомовної професійної освіти, на розвиток молодої людини, зміну пізнавальних процесів та емоційно-пізнавальної сфери. Спостерігається посилення пізнавальної мотивації студентів під час роботи з комп'ютером.

Використання новітніх ІКТ у процесі професійної підготовки з іноземної мови студентів у вищій технічній школі сприятиме самостійній навчальній діяльності й активності студентів, розвиткові здатності до самоосвіти, самореалізації, самовиховання і самостійної професійної діяльності.

Перспективу подальшого вдосконалення окресленої системи іншомовної комп'ютерної освіти можна означити у таких напрямках:

- фундаменталізація освіти, що має суттєво підвищити її якість;
- випереджальний характер модернізації всієї системи вищої професійної освіти, її спрямованість на проблеми майбутньої постіндустріальної цивілізації, розвиток творчих здібностей людини;
- ширший доступ до системи вищої освіти завдяки використанню методів дистанційного навчання та самоосвіти на основі перспективних інформаційних і комунікаційних технологій.

Визначення критеріїв якості іншомовної професійної освіти

Питання забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців з ІКТ у вищій технічній школі та якості вищої освіти загалом є однією з провідних проблем менеджменту освіти. Саме якість освіти, зокрема вищої, основою якої є професійна компетентність фахівця, визначає рівень розвитку європейських і пострадянських країн, стає

стратегічною галуззю, що забезпечує їхню національну безпеку, зростання і розвиток інтелектуального потенціалу всіх верств населення.

З огляду на системність нашого дослідження, вважаємо за доцільне проаналізувати проблему забезпечення якості підготовки майбутніх фахівців з ІКТ у технічних університетах на основі реалізації компетентнісного підходу.

Відповідно до основного змісту документа ЮНЕСКО «Реформа і розвиток вищої освіти» [3] виокремимо *три критерії* освітньої діяльності, що свідчать про якість вищої освіти.

Перший критерій – якість персоналу, що визначається мірою академічної кваліфікації викладачів і наукових співробітників вищого навчального закладу (ВНЗ). Якість персоналу та якість освітніх програм у поєднанні з процесами викладання і здійснення наукових досліджень, за умови їхньої відповідності суспільному попиту, визначають академічну якість змісту навчання у ВНЗ.

Другий критерій – якість підготовки студентів [3].

Третій критерій – якість інфраструктури і «фізичного навчального середовища» ВНЗ, що охоплює всю сукупність умов їхнього функціонування.

У наш час якість освіти оцінюється за мірою опанування компетенцій [3].

Навчання, засноване на компетенціях, полягає в такому [13]:

- компетенції утворюють основу будь-якого курсу навчання;
- компетенції повідомляють тому, хто навчається, що вимагатиметься від нього надалі;
- компетенції допомагають організувати навчальний процес і послідовно розподілити навчальний матеріал;
- компетенції інформують про обсяг і види діяльності, необхідні для успішного навчання;
- компетенції становлять основу оцінювання знань студента й ефективності пропонуваного навчального курсу;

• компетенції дають змогу обмінюватися інформацією з колегами, керівниками підприємств, фірм щодо того, чого та у який спосіб необхідно навчати [13].

За компетентнісного підходу до освіти принципове значення має додаток до диплому (Diploma Supplement): перелік дисциплін, що відповідають академічній кваліфікації випускника університету, їхній обсяг та якість опанування. У цьому додатку передбачено також опис компетенцій, що відповідають академічному рівню виданого диплома.

Компетентнісний підхід – це метод моделювання результатів навчання та подання їх як норм або стандартів якості вищої освіти (система забезпечення якості) [4].

Під результатами навчання розуміють компетенції, які складають знання, розуміння й навички того, кого навчають, що визначаються й для кожного модуля навчальної програми, і для програми загалом. Створення відповідної системи заходів потребує зміни всієї парадигми вищої освіти, зокрема зміни методів навчання, процедур і критеріїв оцінювання, створення новітніх способів забезпечення якості освіти [4].

В умовах модернізації системи вищої технічної освіти постає питання: «Якими ж мають бути сучасні фахівці з інформаційно-комунікаційних технологій?»

З позицій компетентнісного підходу (забезпечення якості освіти) основним результатом є сформованість певних ключових компетентностей майбутніх фахівців з ІКТ. На нашу думку, з урахуванням вимог до випускника технічного університету, це мають бути: науково-пізнавальні компетентності (базові знання з дисциплін); інформаційні (уміння працювати з носіями інформації); комунікативні (уміння працювати в групі, аналізувати, порівнювати, подавати результати тощо); творчі (формулюються у процесі проблемно орієнтованого й проектно-організованого навчання) [5].

Означимо кілька особливостей розуміння ключових компетентностей майбутніх фахівців з ІКТ, що формулюються в технічному університеті. *По-перше*, це здатність

ефективно діяти не лише в освітній, а й в інших сферах професійної діяльності. *По-друге* – здатність діяти в ситуаціях, у яких виникає необхідність самостійного пошуку способів розв'язання проблем, оперативного ухвалення рішень і самостійного оцінювання отриманих результатів.

Володіння інформацією, способами її отримання, оброблення й використання – необхідна умова успішного входження людини до сучасного ринку праці. Саме тому інформаційна компетентність нині зарекомендована до розряду ключових, а створення умов для становлення інформаційної компетентності майбутніх фахівців з ІКТ постає одним із пріоритетних завдань вищої технічної освіти. Що ж таке інформаційна компетентність?

Інформаційна компетентність – якість особистості, що є сукупністю знань, умінь, а також ціннісного ставлення до ефективної інформаційної діяльності різних видів, використання ІКТ для розв'язання соціально значущих завдань, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя людини в суспільстві [14].

Отже, компетентнісний підхід до навчання майбутніх фахівців з ІКТ є системним, міждисциплінарним, у ньому наявні особистісні та діяльнісні аспекти, прагматична й гуманістична спрямованість навчального процесу.

На основі компетентнісного підходу до організації навчального процесу у вищій технічній школі відбувається формування ключових компетентностей майбутніх фахівців з ІКТ, а саме: соціально-особистісних; економічних та організаційно-управлінських; загальнонаукових; загальнотехнічних; загальнопрофесійних; спеціальних. Названі компетенції є невід'ємними складниками діяльності майбутніх фахівців з ІКТ та одними з основних показників їхнього професіоналізму, а також необхідною умовою забезпечення якості вищої технічної освіти.

Перспективи поглиблення досліджень з цього напрямку пов'язані з детальнішим вивченням низки якостей учасників освітньої сфери діяльності: контингенту абітурієн-

тів, а потім студентів; викладацького складу; змісту освіти; якості освітнього середовища й умов організації навчання; якості педагогічних технологій; якості освітнього процесу та його ресурсного забезпечення; якості участі фахівця у виробництві товарів або послуг після закінчення ВНЗ; якості його соціокультурної діяльності в суспільстві; нарешті, якості життя самого фахівця, можливостей його подальшої самореалізації.

Можливості реалізації компетентнісного підходу в іншомовному навчанні фахівців технічних спеціальностей

Найважливішим напрямом професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з ІКТ у технічних університетах є формування навичок і вмінь професійно спрямованого діалогічного спілкування, тобто спілкування під час безпосереднього контакту з зарубіжними фахівцями.

Проте через недостатність годин, виділених на навчання іноземної мови в неможливо використувати діалог як основну форму організації навчальних занять, зокрема з дисципліни «Іноземна мова за професійним спрямуванням». Але педагогічна практика засвідчує, що роль діалогу в засвоєнні мовного матеріалу є значною, а тому цей факт необхідно враховувати у процесі організації та планування навчальних занять.

Багаторічний досвід педагогічної діяльності авторів у технічних університетах уможливує підтвердження того, що навчання майбутніх фахівців з ІКТ іншомовного професійно спрямованого діалогічного мовлення має ґрунтуватися на таких принципах:

- поетапність (цей принцип готує студентів до побудови іншомовного вислову з виходом у спілкування спочатку в навчально-мовленнєвій ситуації, а потім у рольовій грі);
- активність і дієвість характеру навчання, комунікативність, ситуативно-тематична організація навчального процесу;
- професійна спрямованість навчання, міжпредметна координація, мотивація, міжкультурна взаємодія;

- урахування індивідуально-психологічних особливостей студентів [11].

Зорієнтовані викладачем на дотримання названих принципів, студенти зможуть продемонструвати такі вміння: 1) обирати й використовувати адекватні мовні зразки відповідно до певної ситуації; 2) вести діалог на професійні теми, працюючи в парах і групах, логічно і зв'язано вибудовуючи свій вислів; 3) слухати й чути партнера зі спілкування, розуміти його комунікативне завдання й досягати в ході спілкування комунікативної мети [11].

Рівень сформованості умінь іншомовного професійно спрямованого діалогічного мовлення майбутніх фахівців з ІКТ можливо визначати, на нашу думку, за такими критеріями:

- опанування мовних професійних знань (знання граматичних структур та лексичних одиниць професійної спрямованості);
- готовність до мовленнєвої професійної взаємодії (вміння вести діалог на основі професійно орієнтованої лексики; вміння реалізовувати свої потреби в іншомовному професійному спілкуванні за допомогою різних мовних засобів);
- готовність до творчої професійної діяльності (мотивація, пізнавальна й творча активність студентів) [11].

Формування умінь іншомовного професійно спрямованого діалогічного мовлення майбутніх фахівців з ІКТ пропонується здійснювати за такою схемою: з використанням діалогу-зразка, на основі покрокового складання діалогу й за допомогою створення ситуацій спілкування [9].

Розглянемо методику реалізації цих трьох етапів докладніше.

Перший етап. Робота з діалогом-зразком зорієнтована на опанування студентами висловів іноземною мовою, тренування комунікативної взаємодії тих, хто спілкується, оперування мовним матеріалом у діалогічному мовленні, вміння трансформувати текст діалогу, а також на формування навичок і умінь складання діалогу за зразком.

Роботу з діалогом-зразком можливо подати у таких вправах: прочитайте діалог за

ролями; перекладіть діалог з рідної мови на іноземну; самостійно розширте репліки в діалозі відповідно до комунікативного завдання; складіть діалог на основі теми, ситуації, ключових слів та з урахуванням певного комунікативного завдання; складіть тематичний діалог з мікродіалогів із додаванням елементів діалогічної єдності тощо [9].

Другий етап. Навчання діалогічного мовлення на основі покрокового складання діалогу зорієнтоване на формування навичок і вмій студентів конструювати діалог у різних ситуаціях з урахуванням характеру комунікативних партнерів та їхньої міжрольової взаємодії.

Покрокове складання діалогу можна подати у таких вправах: опишіть ситуацію та складіть відповідну до неї репліку спонукання; опишіть ситуацію, використовуючи готову репліку спонукання, і складіть репліку реагування певного типу (наприклад, згоди, заперечення, здивування, схвалення); складіть до цієї ж ситуації репліки спонукання та репліки іншого реагування (наприклад, відмови); розбийте діалог на мікродіалогічні єдності (спонукання – реакція) і подайте їх у самостійно вигаданих ситуаціях; складіть із різнохарактерних реплік зв'язний діалог, додаючи власні додаткові репліки тощо [9].

Третій етап. Навчання діалогічного мовлення за допомогою створення ситуацій спілкування передбачає опанування студентами навичок і вмій, потрібних для реалізації ситуацій спілкування відповідно до комунікативних завдань тих, хто спілкується, з урахуванням конкретних умов спілкування, а також з опорою на різні типи міжособистісної та міжрольової взаємодії тих, хто спілкується [9].

Ситуативно зумовлене навчання діалогічного мовлення може бути подано в різноманітних вправах, наприклад: складіть діалог на основі інформації, що повідомляється, з урахуванням ситуації та завдань спілкування; складіть діалог за прочитаним текстом; складіть серію діалогів (мікродіалогів) до типових ситуацій спілкування за

темою; складіть мікродіалоги на різні теми для одних і тих самих ситуацій спілкування; складіть різні діалоги й мікродіалоги до спілкування в умовах полілогу (дискусії, прес-конференції, телемосту) тощо [9].

На основі вищенаведеного можна констатувати, що:

- діалог розглядається як дієвий засіб засвоєння іноземної мови (мовного матеріалу) у немовному (технічному) ВНЗ;

- діалог може вважатися ефективною формою організації усього процесу професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців з ІКТ у технічних університетах;

- діалог – це один із видів мовленнєвої діяльності, який майбутнім фахівцям з ІКТ необхідно опанувати задля результативного спілкування в ситуаціях, пов'язаних із майбутньою професійною діяльністю.

Система комп'ютерної підтримки навчального процесу на базі мовленнєвих вправ ґрунтується на засвоєнні мовленнєвого матеріалу та ситуативній актуалізації засвоєного матеріалу в професійному спілкуванні.

Перспективи подальшого дослідження цього підходу полягають у конкретизації тематики навчально-мовленнєвих ситуацій і навчальних ділових ігор, що моделюють професійне іншомовне середовище, підвищують мотивацію студентів до іншомовного спілкування й формують усвідомлення потреби використання відповідних мовленнєвих вправ, поєднання вмій іншомовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення з опануванням відповідних електронних засобів спілкування.

Висновки. Різноманітність підходів до вивчення будь-якої педагогічної проблеми дає змогу розглянути різні складники, характеристики й можливості окремого підходу та сукупності їх для ефективного розв'язання виявленої проблеми. У цій статті автори розглянули системний, компетентнісний, якісний та діалогічний підходи до формування іншомовної компетентності майбутніх фахівців з ІКТ у технічному університеті.

Схарактеризовано методичні особливос-

ті кожного підходу й перспективи продовження досліджень в означених напрямках. У підготовці матеріалу статті використано особистий досвід педагогічної діяльності авторів у технічних університетах: НТУУ «Київський політехнічний інститут» та Східноукраїнському національному університеті імені В. Даля. Апробація пропо-

нованих підходів у названих ВНЗ засвідчує доцільність застосування саме інтегративних моделей навчання у вдосконаленні професійної підготовки студентів, які навчаються за спеціальностями, пов'язаними з використанням і проектуванням сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і систем.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Козлакова Г. О.** Готовність до використання комп'ютерних технологій як складова професійної підготовки майбутніх фахівців / Г. О. Козлакова // Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. – 2004. – № 26. – С. 52–60.

2. **Луговий В. І.** Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України : теорет. та наук.-метод. часоп. / Ін-т вищої освіти АПН України; голов. ред. В. Андрущенко; редкол.: В. Бакіров, І. Вакарчук, В. Луговий та ін. – К. : Гнозис, 2009. – № 3. – Дод. 1. – С. 8–14. – Темат. вип. «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології».

3. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры // Всемирная конференция по высшему образованию ЮНЕСКО. – Париж, 1998. – 271 с.

4. Глоссарий: сущность компетентностного подхода [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.bologna.mgimo.ru/documents>.

5. **Давыдова Л.** О показателях качества образования / Л. Давыдова // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 92–96.

6. **Дмитриева Е. И.** О перспективах и возможностях дистанционного обучения иностранным языкам с использованием компьютерных телекоммуникационных сетей / Е. И. Дмитриева // Иностранный язык в школе. – 1997. – № 2. – С. 11–15.

7. Ерофеева Г. В. Формирование компетенций выпускника технического вуза / Г. В. Ерофеева, Е. А. Складарова // Качество образования: системы, технологии, инновации : мат. междунар. науч.-практ. конф. (Барнаул, 20 апр. 2007 г.). – Барнаул, 2007. – С. 406–408.

8. Компьютерные технологии в высшем образовании / под. ред. А. Н. Тихонова и др. – М. : Изд-во МГУ, 1994. – 370 с.

9. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справ. пособие / Е. А. Маслыко, П. К. Бабинская, А. Ф. Будько, С. И. Петрова. – Минск : Выш. шк., 2001. – 522 с.

10. Образовательные интернет-ресурсы / А. Ю. Афонин [и др.] / под. ред. А. Н. Тихонова, А. Д. Иванникова, В. Г. Домрачева, И. В. Ретинской / ГНИИ ИТТ «Информика». – М. : Просвещение, 2004. – 287 с.

CITED LITERATURE

1. **G. Kozlakova.** Readiness to use computer technologies as a component of future experts vocational training / G. Kozlakova // Scientific notes of National Pedagogical University named after M. Dragomanov. – 2004. № 26. – P. 52–60.

2. **V. Lugovyy.** Competences and responsibilities: the conceptually-terminological discourse / V. Lugovyy // Higher education of Ukraine: theoretical and scientific-methodological magazine / Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine Institute of the highest formation, head editor V. Andrushchenko; the editorial staff: V.Bakirov, I.Vakarchuk, V. Lugovyy and others – Kyiv : Gnozys, 2009. № 3. – Ad. 1. – P. 8–14. – Special issue «Higher school pedagogics: methodology, theories, technologies».

3. Higher education in the XXI century. Approaches and practical measures // World conference on higher education UNESCO. – Paris, 1998. – 271 p.

4. The Glossary: competence approach essence [web site]. – access mode: <http://www.bologna.mgimo.ru/documents>.

5. **L. Davydova.** About formation quality indexes / L. Davydova // Higher education in Russia. – 2004. – № 11. – P. 92–96.

6. **Y. Dmitrieva.** About prospects and opportunities of foreign languages remote training using computer telecommunication networks / Y. Dmitrieva // Foreign language at school. – 1997. – № 2. – P. 11–15.

7. **G. Yerofeev.** Forming of technical college graduate competences / G. Yerofeev, Y. Sklyarova // Quality of formation: systems, technologies, innovations: materials of the international research and practice conference (Barnaul, April, 20th, 2007). – Barnaul, 2007. – P. 406–408.

8. Computer technologies in higher education / edited by A. Tikhonov and others. – Moscow : Moscow State University publishing office, 1994. – 370 p.

9. The handbook of foreign language teacher: reference book / Y. Maslyko, P. Babinskaya, A. Budko, S. Petrova. – Minsk : The higher school 2001. – 522 p.

10. Educational web sites / A. Afonin [and others] / edited by A. Tikhonova, A. Ivannikova, V. Domracheva, I. Retinskaya / State Research Institute of Information Telecommunication Technologies «Informika». – Moscow : Prosveschenie, 2004. – 287 p.

11. **L. Pokushalova.** Formation of foreign vocationally-orientated competence among technical

11. **Покушалова Л. В.** Формирование иноязычной профессионально-ориентированной компетенции у студентов технического вуза / Л. В. Покушалова // Молодой ученый. – 2011. – № 3. – Т. 2. – С. 151–154.

12. Современные образовательные технологии / сост. М. А. Хайрулдинов, Э. Р. Аметова, М. М. Хайрулдинов. – Симферополь : Тарпан, 2003. – 128 с.

13. **Соловьев В. П.** Компетентностная модель выпускника / В. П. Соловьев // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 9. – С. 76–79.

14. **Томильцев А. В.** Управление качеством образования : учеб. пособие / А. В. Томильцев. – Екатеринбург : Ин-т управления и предпринимательства, 2010. – 184 с.

15. **Тришина С. В.** Информационная компетентность как педагогическая категория [Электронный ресурс] / С. В. Тришина // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 10 сент. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.

college students / L. Pokushalova // Young Scientist. – 2011. – № 3. – Т. 2. – P. 151–154.

12. Modern educational technologies / composers: M. Hairuddinov, E. Ametova, M. Hairuddinov. – Simferopo l: Tarpan, 2003. – 128 p.

13. **V. Solovyev.** Competence model of a graduate / V. Solovyev // Higher education nowadays. – 2007. – № 9. – P. 76–79.

14. **A. Tomiltsev.** Education quality management : study letter / A. Tomiltsev – Ekaterinburg: Institute of management and business, 2010. – 184 p.

15. **S. Trishina.** Information competence as a pedagogical category [web site] / S. Trishina // Internet magazine «Eidos». – 2005. – September, 10th. Access mode: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-11.htm>.



WWW.PEDPRESA.COM

- Важливі нормативні документи та всі аспекти освітньої політики, думки фахових освітян і позиції батьків, наукові досягнення та проблеми наукового середовища, питання здоров'я педагогів і учнів, психологія і педагогіка – **ВСЕ ЦЕ І БАГАТО ІНШОГО ВІДНИНИ ЗІБРАНО НА ОДНОМУ ІНФОРМАЦІЙНОМУ РЕСУРСІ**

- Можливість **ONLINE-ПЕРЕДПЛАТИ НА ФАХОВІ ВИДАННЯ**
 - Унікальна докладна **БАЗА ВСІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ УКРАЇНИ**
 - Найповніша новинна стрічка подій, **ЩО СТОСУЮТЬСЯ ОСВІТНЬОЇ ГАЛУЗІ**



Олександр ДІДКОВ

Ключові слова: людина, здоров'я, культура, освіта, виховання, екологія.

Обґрунтовується думка про те, що основною метою освіти для сталого розвитку в контексті системних завдань реформування вітчизняної освітньої системи доцільно визначити сприяння становленню всебічно освіченої, соціально активної особистості, яка розуміє нові явища та процеси суспільного життя, має систему поглядів, ідейно-моральні принципи, норми поведінки, що забезпечують готовність до соціально відповідальної діяльності та неперервної освіти у мінливому світі.

УДК 37.014.5–056.22: 613.8

**ОСВІТА
ДЛЯ ЗДОРОВ'Я
ТА СТАЛОГО
ЛЮДСЬКОГО
РОЗВИТКУ**

© Дідков О., 2012



а Міжнародній конференції «Захист довкілля у системі національної і європейської освіти» (Ніше, Сербія, жовтень 2005 р.) відбулася дискусія вчених і практиків щодо глобальних проблем сучасності – глибоких змін, які відбуваються у соціокультурній сфері та політичному житті, екологічних трансформацій, що загрожують життю на планеті [10]. Ця дискусія ще раз підтвердила тезу про те, що у сучасному суспільстві найвищими людськими цінностями є життя й здоров'я людини. Світова спільнота вважає: саме вони є показником цивілізованості, що характеризує загальний рівень соціально-економічного розвитку суспільства і є головним критерієм доцільності й ефективності всіх без винятку сфер державної діяльності (резолюція ООН № 38/54 від 1997 р.).

Здоров'я людини як складник людського розвитку набуває до такої міри глобального значення, що може розглядатись як філософська, соціальна, економічна, біологічна, медична категорія, як об'єкт споживання, як додатковий капітал, як індивідуальна і суспільна цінність, динамічне явище системного характеру, що постійно взаємодіє з навколишнім середовищем.

Здоров'я особистості розглядається як інтегративна характеристика рівня духов-

ного, психічного і фізичного розвитку індивіда, що забезпечує його повноцінну участь у різноманітних сферах соціального життя й діяльності як суб'єкта праці, пізнання, спілкування і творчості. Всесвітня організація охорони здоров'я підкреслила розуміння здоров'я не тільки як відсутність хвороб, а й як стан соціальної, культурної і духовної гармонії. У понятті «здоров'я» поєднано такі його основні компоненти: фізичне, психічне, розумове і духовне.

Але статистичні показники демонструють доволі проблемну ситуацію, яка склалася в сучасній Україні. Так, у 2011 році населення нашої країни скоротилося на 162 тис. осіб, а лише за роки незалежності нас стало менше на 6 мільйонів. Станом на 1 січня 2012 року чисельність населення України становила 45,6 млн осіб. Згідно з даними Державної служби статистики України, тоді як рівень народжуваності в нашій країні становить 11 осіб на тисячу населення, рівень смертності сягає 14,5 осіб (для порівняння, показник смертності в країнах ЄС становить 6,7 осіб на тисячу). Це узагальнені дані. Але в окремих регіонах України рівень смертності майже такий самий, як і в роки голодомору. Так, наприклад, у Дніпропетровській області, яка сильно потерпіла від голоду, у 1932 році смертність становила 17 осіб на тисячу людей (за 1931 р. – 13,9 осіб), а у 2011 році смертність у цьому регіоні становила майже 16 осіб на тисячу.

«За показниками смертності дорослого населення Україна зараз перебуває на рівні слаборозвинених країн третього світу, зокрема Гвінеї і Конго», – сказала перший заступник глави Адміністрації президента І. Акімова. За тривалістю життя Україну випередили не лише країни ЄС, а й Сінгапур, Гонконг, Сектор Газа і майже всі колишні республіки СРСР. У рейтингу, складеному на основі статистичних даних Центрального розвідувального управління США, Україні відведено лише 14-е місце. За даними комітету Верховної Ради з питань охорони здоров'я, українці живуть

на 10 років менше за мешканців Європейського Союзу та багатьох країн СНД. Зокрема, Україна посідає 150-е місце серед 223-х країн світу за показником середньої тривалості життя [4].

Очікувана середня тривалість життя в Україні становить 69 років, у країнах ЄС – 74, в Грузії – 76,7, у Молдові – 70,8, у Білорусі – 70,63, в Узбекистані – 71,9. При цьому середня очікувана тривалість здорового життя в Україні дорівнює 59,2 року, а в країнах Євросоюзу – 67 рокам. За даними Держстату, кожен десятий українець не доживає до 35 років, а кожен четвертий не доживає до 60 років. За словами Т. Бахтеєвої, голови комітету Верховної Ради з питань охорони здоров'я, рівень дитячої смертності у 2,5 рази перевищує європейські показники.

В Україні один із найвищих у світі показників смертності від серцево-судинних захворювань: 64 % у структурі загальної смертності. Це близько 500 000 осіб на рік. «У нашій державі 14 млн людей перебувають на медичному обліку у зв'язку з серцево-судинними захворюваннями, близько мільйона – онкологічні хворі, ще мільйон – хворіють на цукровий діабет, ВІЛ-інфікованих в Україні більше, аніж в інших країнах СНД та Європи», – каже Т. Бахтеєва.

Самі українці стан свого здоров'я оцінюють так, як показано у *табл. 1, 2*.

Таблиця 1

Оцінка населенням України стану свого здоров'я (Україна, N=1880, 1992 та 2010, %) [8]

		1992	2010	Зміни
Стан здоров'я	Дуже поганий чи поганий	17	22	+5
	Задовільний	53	58	+5
	Добрий чи дуже добрий	30	20	-10
	Разом	100	100	–

Таблиця 2

Самооцінка стану здоров'я
міським і сільським населенням [7]

За останні роки особливо помітне погіршення фізичного, психічного, розумового розвитку і працездатності серед дітей та молоді.

За даними Міністерства охорони здоров'я України, серед школярів спостерігаються: функціональні відхилення у діяльності різних систем організму – у 50 %, функціональні відхилення серцево-судинної системи – у 27 %, нервово-психічні розлади – у 33 %, захворювання органів травлення – у 17 %, захворювання ендокринної системи – у 10 %. А за даними МОНмолодьспорту України, 36 % учнів загальноосвітніх шкіл мають низький рівень фізичного здоров'я, 34 % – нижче за середній, 23 % – середній, 7 % – вище середнього і лише 1 % – високий. Тож зрозуміло, чому відхилення у стані здоров'я мають майже 90 % студентів, а понад 50 % з них – незадовільну фізичну підготовку [1]. Серед причин збільшення таких негативних тенденцій експерти називають майже цілковиту відсутність в Україні пропаганди здорового способу життя. «Реклама тютюну та спиртних напоїв перевищує розумні межі. Більш того, пиво в Україні рекламують відомі футболісти, для багатьох хлопців вони – кумири, на яких вони хочуть бути схожими в усьому. А от соціальної реклами, яка б розповідала українцям про користь спорту (до слова, регулярні фізичні навантаження продовжують життя на 20 років), здорового

способу життя, про те, як боротися зі стресом, в Україні майже не існує», – пояснює експерт О. Довга [4].

Ці висновки підтверджуються і представниками українських громадських екологічних організацій, які вважають, що в Україні стан інформування населення з питань здорового способу життя і захисту довкілля є недостатнім і незадовільним. Зокрема, в Україні недостатньо періодичних екологічних видань національного рівня, регулярних екологічних теле- і радіопрограм, спрямованих на інформування найширших верств населення; відсутня система атестації керівників виконавчої влади національного і місцевого рівнів, керівників підприємств, установ і організацій щодо знання і впровадження положень Організації Об'єднаних Націй про права людини та Конвенції про права людини; в інформаційному просторі України впроваджуються програми та реклама, які пропагують аморальність, людиноненависництво, насилля (проекти «Останній герой», «Слабка ланка»); тютюнопаління і алкоголізм негативно впливають на психологічний стан, психічне і фізичне здоров'я населення України, особливо молоді; на законодавчому рівні не створено умов доступу до екологічної інформації, не впроваджено механізми її надання [2].

Причини зростання захворюваності учнів і студентів також пов'язують із недоліками у системі шкільної і вищої освіти, з тими чинниками навчальної діяльності, які призводять до перенапруження нервової системи і заважають створенню належних умов для задоволення потреб у самопізнанні, самовдосконаленні й самореалізації. Через перевантаженість навчанням більшість учнів і студентів страждає від недостатньої рухової активності. На стані здоров'я позначаються також відсутність навичок організації ефективного навчання, здорового дозвілля, правильного харчування.

Але, за результатами дослідження Інституту Горшеніна, лише 40 % респондентів, що взяли участь у загальноукраїнському опитуванні, захворівши, звертаються до державних поліклінік, 30 % – вважають за

краще лікуватися самостійно, 2,5 % звертаються до народних цілителів, а 5,3 % пускають усе на самоплив, що свідчить про низький рівень свідомого ставлення особистості до власного здоров'я [8].

Тому нині актуалізується проблема формування свідомого ставлення особистості до власного здоров'я. Як наголошують вчені, ставлення до здоров'я – один із елементів поведінки щодо самозбереження, який містить три основні компоненти: когнітивний, емоційний та мотиваційно-поведінковий. Тож задіюються і знання про здоров'я, відбувається усвідомлення і розуміння його значення у процесі життєдіяльності людини, вплив на соціальні функції, емоційні та поведінкові реакції.

На сучасному етапі чи не найкритичнішого, навіть трагічного забарвлення набуває проблема відносин соціуму та природи. Тотальне декларування інформатизації та комерціалізації суспільства, спрямування систем і концепцій освіти лише на пріоритети ринку призводять до негативних наслідків: дезорієнтації суспільства щодо відтворення якісних людських ресурсів; поступового знецінювання спадкоємності поколінь, передавання знань, умінь від пращурів до нащадків; руйнація традиційних моральних засад суспільства, що зумовлює наростання соціальних відхилень; демографічних проблем, пов'язаних із погіршенням здоров'я нації внаслідок забруднення довкілля та багато інших [6].

До господарського обігу в Україні залучено 92 % території, і вже немає практично жодного гектара екологічно чистої землі. Щороку об'єм забруднюючих речовин, який припадає на 1 квадратний кілометр території, у 3,2 рази вищий, аніж у країнах Західної Європи. Внаслідок катастрофи на ЧАЕС, понад 5 млн гектарів забруднено радіонуклідами. У містах гори сміття і скрізь спостерігається надмірне шумове і теплове забруднення довкілля. Над промисловими центрами і містами постійно висять хмари диму, сажі, вихлопних газів та різних газоподібних відходів виробництва з величезною кількістю хімічних речовин. Більшість

підприємств обладнані малопотужними очисними спорудами, а деякі їх взагалі не мають. Майже 50 % ріллі пошкоджується водною і вітровою ерозіями, зникають деякі види рослин і тварин, зникають малі і замулюються середні та великі річки [3].

Ці проблеми не можуть залишатися поза увагою науковців та державного керівництва України, яка є частиною європейської спільноти, хоча б за своєю територіальною приналежністю. Протягом другої половини ХХ століття відбулося оформлення концепції сталого розвитку суспільства.

Нині теорія сталого розвитку є безальтернативною методологічною основою розробки проблем розвитку суспільства і на загальноцивілізаційному, і на національному та місцевому рівнях. Щодо всіх інших теорій суспільного розвитку (постіндустріального суспільства, інформаційного суспільства, суспільства освіти тощо) вона відіграє роль генеральної теорії, оскільки містить їхні основні положення, а також надає їм системності у контексті визначення цілей, цінностей, пріоритетів та стратегії розвитку сучасної цивілізації. Нині світ має дослідження, які містять не лише теоретичне обґрунтування проблеми, а й конкретні практично спрямовані програми та проекти, серед яких особливе місце відводиться системі освіти.

У 1992 році в Ріо-де-Жанейро під час Всесвітньої зустрічі на вищому рівні було зазначено, що люди є головною турботою суспільства сталого розвитку, вони мають право на здоров'я, продуктивне життя і гармонію з природою. Перехід до сталого розвитку суспільства у документах ООН нині визначено як основну мету міжнародної спільноти й національних урядів. Освіта розглядається як найважливіший компонент економічної та соціальної інфраструктури, необхідної для забезпечення сталого розвитку. Саме освіта на професійному рівні спрямована на формування цінностей, ставлення людини до себе та довкілля, стиль життя, активну життєву позицію – тобто все необхідне для забезпечення сталого майбутнього.

На Всесвітньому саміті ООН з проблем сталого розвитку у Йоганнесбурзі у вересні 2002 року було прийнято рекомендації Генеральної Асамблеї ООН щодо розгляду питання про проголошення Десятиліття освіти для сталого розвитку (параграф 117-й Плану реалізації), а у грудні 2002 року Генеральною Асамблеєю ухвалено Резолюцію «Про Декаду ООН з освіти для сталого розвитку, від 1 січня 2005 року» (2005–2014).

Зобов'язання Української держави щодо переходу до сталого розвитку на національному рівні, підтвержені, зокрема, на саміті в Йоганнесбурзі 2002 року, передбачають розробку і концептуально-доктринних засад державної політики сталого розвитку у різних сферах, і практичних програм та проектів з її реалізації. Постановою Кабінету Міністрів України за № 634 затверджено Комплексну програму реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку на 2003–15 рр., складником якої є системна перебудова вітчизняної освіти на засадах сталого розвитку. Цей процес є важливим напрямом інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього простору. 19 березня 2005 року у Вільнюсі відбулась урочиста церемонія відкриття Десятиліття освіти для сталого розвитку в Європі. Визначено, що поліпшення якості освіти та переорієнтація її завдань на суспільство сталого розвитку є одними з пріоритетів ЮНЕСКО та всієї світової спільноти.

На II Українському екологічному конгресі було визначено пріоритетні напрями сталого розвитку в Україні та заходи для їх реалізації. Це створення міжгалузевих органів, відповідальних за координацію діяльності в галузі збалансованого розвитку; розробка системи програмних і прогнозних документів збалансованого розвитку, таких, як: Програма дій з переходу до збалансованого розвитку; національна система індикаторів збалансованого розвитку; комплексні коротко-, середньо- та

довгострокові прогнози, основним компонентом яких будуть прогнози зміни природно-ресурсного потенціалу, стану довкілля та рівня життя населення; індикативні плани галузевого, регіонального і національного рівнів, включно з механізмом корекції планів; експертиза чинного законодавства щодо його відповідності принципам збалансованого розвитку з метою створення адекватного правового поля і стимулювальних фінансово-економічних механізмів; кодифікація природоохоронного законодавства; розробка організаційних процедур для забезпечення широкої підтримки урядової політики реформ, зокрема участі громадськості у процесі ухвалення політичних рішень; організації системи моніторингу ключових показників стану довкілля, населення і господарства та регулярне здійснення аналізу урядової політики [9]. І безумовним пріоритетом для сталого розвитку є екологічна освіта українців.

Всі згадані міжнародні та вітчизняні нормативні документи спрямовані на розв'язання нагальних освітніх проблем, необхідне для становлення суспільства сталого розвитку. Очікується, що саме завдяки освіті вдасться забезпечити можливість участі кожної людини у розв'язанні соціальних, економічних, екологічних проблем і у запобіганні їм.

Отже, основною метою освіти для сталого розвитку у контексті системних завдань реформування вітчизняної освітньої системи доцільно визначити сприяння становленню всебічно освіченої, соціально активної особистості, яка розуміє нові явища та процеси суспільного життя, має систему поглядів, ідейно-моральні принципи, норми поведінки, які забезпечують готовність до соціально відповідальної діяльності та неперервної освіти у швидко змінюваному світі. Зокрема, освіта для сталого розвитку має сприяти поширенню знань про довкілля та його стан і надавати критерії, стандарти, рекомендації щодо ухвалення рішень із питань охорони довкілля [5].

1. Біла книга національної освіти України / за ред. В. Г. Кременя. – К. : Академія педагогічних наук України, 2009. – 185 с.
2. Громадська оцінка екологічної політики в Україні. Доповідь українських громадських екологічних організацій. – Київ, 2003. – 139 с.
3. Екологічна освіта – основа третього тисячоліття [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://library.kharkov.ua/lib_druk.php?type=2&id=43#1.
4. Кожен десятий українець не доживає до 35 років. – 11 квітня 2012 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ridna.ua/2012/04/kozhen-desyatij-ukrajinetz-ne-dozhyvaje-do-35-rokiv/>.
5. Комплексна програма «Освіта для сталого розвитку» на період 2009–2015 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [hpp.www.doippro.dp.ua/.../096_наказ%20МОН%20сталий%20розвиток.doc](http://www.doippro.dp.ua/.../096_наказ%20МОН%20сталий%20розвиток.doc).
6. **Котенко В.** Природа та соціум: морально-правові аспекти / В. Котенко // Підприємництво, господарство і право. – 2009. – № 8. – С. 113–117.
7. Самооцінка населенням стану здоров'я та рівня доступності окремих видів медичної допомоги у 2010 році [Електронний ресурс]. – Режим доступу: www.vn.ukrstat.gov.ua/index.php/2011-04-15.html.
8. Соціальні наслідки Чорнобиля: час відродження / за ред. Ю. Саєнка, Н. Ходорівської / НАН України, Ін-т соціології, Центр соціальних Експертів. – К., 2011. – 244 с.
9. Український екологічний конгрес «Пріоритети збалансованого (сталого) розвитку для України». Виступ першого заступника голови ВЕЛ Т. Тимочко на II Українському екологічному конгресі [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.ecoleague.net/47211586-513.html>.
10. Болонский процесс и экологическая культура [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teco.rsias.ru/event_serbiya.html.

1. Bila Knyha of Ukraine state education / edited by V. Kremin. – Kyiv : Academy of pedagogical sciences of Ukraine, 2009. – 185 p.
2. Ecologic policy of Ukraine civil valuation. Ukrainian civil ecologic organizations report. – Kyiv, 2003. – 139 p.
3. Ecologic education – the third millennium basis [web site]. – Access code: http://library.kharkov.ua/lib_druk.php?type=2&id=43#1.
4. One in ten Ukrainians do not reach 35 years. – April, 11th 2012 [web site]. – Access code: <http://ridna.ua/2012/04/kozhen-desyatij-ukrajinetz-ne-dozhyvaje-do-35-rokiv/>.
5. Integrated program «Education for constant development» during 2009–2015 years [web site]. – Access code: [hpp.www.doippro.dp.ua/.../096_наказ20%МОН20%сталий%20розвиток.doc](http://www.doippro.dp.ua/.../096_наказ20%МОН20%сталий%20розвиток.doc).
6. **V. Kotenko.** Nature and society: moral and legal aspects / V. Kotenko business activity, economy and law. – 2009. – № 8. – P. 113–117.
7. Population self-evaluation of level of health and certain number of medical treatment access level in 2011 [web site]. – Access code: www.vn.ukrstat.gov.ua/index.php/2011-04-15.html.
8. Chornobyl social consequences: renaissance time /edited by Y.Sayenko, N. Khodorivska / National Academy of Sciences of Ukraine, Institute of sociology, Centre of social Inspections. – Kyiv, 2011. – 244 p.
9. Ukrainian ecologic congress «Priorities of well-balanced (constant) development for Ukraine». Speech of all-Ukrainian ecologic league head first deputy T. Tymochko at the second Ukrainian ecologic congress [web site]. – Access code: <http://www.ecoleague.net/47211586-513.html>.
10. Bologna process and ecologic culture [web site]. – Access code: http://teco.rsias.ru/event_serbiya.html.



Світлана ГАНАБА

Ключові слова: складність, плинна модерність, зміст навчання, постфігуративна культура.

У статті акцентується увага на необхідності наукової розробки механізмів адаптації особистості до умов мінливого світу. Наголошується, що проблема змісту навчання потребує контекстуального підходу, тобто розгляду її, насамперед, у контексті визначення сучасності як плинної цілісності та складності. Зміст навчальної діяльності безпосередньо пов'язується з розкриттям особистісного потенціалу людини, її здатністю орієнтуватися у різних ситуаціях і проблемах соціуму та потребою у «навчанні перевчатися».

УДК : 101.1; 371.13

ЗМІСТ НАВЧАННЯ У КОНТЕКСТІ СОЦІОКУЛЬТУРНИХ ЗМІН «ПЛИННОЇ МОДЕРНОСТІ»

© Ганаба С., 2012



етафору «плинна модерність» у своїх працях використовує англійський соціолог З. Бауман для позначення тих якісних змін, з якими зустрівся сучасне людство. Ці зміни пов'язані з процесами глобалізації, інформатизації, комунікативної революції та свідчать про формування суспільства нового типу. Таке суспільство характеризується руйнацією сталих соціальних структур, які визначали донині життя людини, і розглядається як ситуація культурного та цивілізаційного переходу, зумовлена зміщенням акцентів з норм та цінностей індустріального суспільства на норми інформаційного (М. Кастельс). Сучасність постає як рухлива, роз'єднана, дисперсна версія модерності, яка не має жодних меж чи схем та передбачає ліквідацію будь-яких штампів, зразків і прикладів. Характеризуючи суспільний розвиток як непередбачувану та певною мірою непрогнозовану реальність, З. Бауман зазначає: «Після півстоліття чітких розмежувань і зрозумілості цілей виникає світ, позбавлений [не лише] видимої структури, а й, хоч як зловісно це звучить – будь-якої логіки» [6, 105].

Невизначеність та можливість є атрибутами епохи «плинної модерності». Мінливий та плинний світ навряд чи можна чітко, вичерпно класифікувати,

оскільки він здатний надзвичайно швидко і непередбачувано змінити власну конфігурацію, віднайти нові обрії свого розвитку. Позбавлена структурованості й визначеності, хаотична й фрагментарна сучасність містить і безлад у сприйнятті реальності, і безліч можливостей та варіантів розвитку. Невпорядкованість і хаотичність сприймаються не як свідчення руйнації, а як «творчий потенціал» у становленні нового ладу і гармонії. Проте цей лад має іншу природу, оскільки хаос не є протиставленням гармонії, як у стародавніх греків, а є її необхідною умовою. На думку З. Баумана, світ здатний набути гармонійності не у своїй однорідності, а у своїй складності та багатолікості. Тоді за межі цього світу не будуть винесені багато його явищ, процесів та подій. «Гармонія не є однорідністю, вона завжди є переплетінням різних мотивів, кожен з яких має власне звучання, і саме цим звучанням підтримує загальну мелодію», – пише дослідник [6, 118]. Гармонія сучасного світоустрою відбивається у складності й зумовлює складність.

Новий контекст соціальної реальності суттєво впливає на буття людини. Людина епохи «плинної модерності» вже не втиснута у міцні лещата соціального світу. Руйнація та мінливість узвичаєних соціальних структур та норм зумовлює дисбаланс між соціальним та індивідуальним. Нині суспільство стає індивідуалізованішим, оскільки приватне завойовує дедалі більшу територію соціального, а індивід набуває дедалі більшої суверенності. Його інтереси визнаються як певна цінність, яку не слід ототожнювати з цінностями та інтересами суспільства, підлаштовувати під них. «Розрідження» раніше стійких структур ладу, в які був «упаяний» індивід, тепер звільняє його й відправляє у вільне одиночне плавання вируючими хвилями сучасності. Порятунком потопаючих, воістину, став справою самих потопаючих», – констатує Л. Горбунова [3, 47].

Суспільство, яке втратило статичність і стабільність, не здатне гарантувати людині безтурботне та безпечне життя. Події

спільного життя, калейдоскопічно змінюючись, породжують фрагментарність світосприйняття та світорозуміння, а відтак – кризу самоідентифікації людини, яка звикла до усталеності й ладу. Людина перебуває у просторі небезпеки, безладу, потенційних ризиків, з якими донині не зустрічалася. Це зумовлює її напруженість у стосунках з природою, соціумом та з самою собою. Вона дедалі менше почувається як творець та господар своєї долі, оскільки стає заручником того світу, який сама створила, опиняючись у реаліях майбутнього та виявляючи недостатню здатність адаптуватися до швидкоплинного життя.

Людина опиняється у зоні небезпеки і, водночас, у просторі нових можливостей та нереалізованих потенцій. Щоб їх реалізувати, віднайти співмірні духові епохи культурні форми, зберегти рівновагу в сучасному плинному соціумі, вона має вибудувати власну траєкторію розвитку, згідно з реаліями часу. Власне, у просторі сучасності складається нова ідентичність людини як «можливості бути» (С. К'єркегор). Вона детермінована лише собою, є можливісною, фактично відкритою світові та уявляється як проект (Ж.-П. Сартр), як зусилля бути собою. Визначального значення набуває творча сутність людини, її інтелектуальний потенціал, комунікативна компетентність, гнучкість в ухваленні рішень тощо. «Відповідно, нам необхідні не сліпе сприйняття чи сліпий спротив, а численність творчих стратегій, щоб вибірково формувати, відхиляти, прискорювати чи уповільнювати зміни. Індивідууму необхідні нові принципи, щоб визначати темп свого життя і планувати його разом з кардинально новою формою освіти», – зазначає Е. Тоффлер [14, 346]. Саме в царині освіти формується людський капітал, якість якого визначає можливість й перспективи розвитку суспільства у майбутньому.

Уникнути шоку перед майбутнім та врахувати пульсацію нового часу людині допоможуть освітні інституції за умови, що вони не лише озброять її певним обсягом знань, а й сприятимуть розвиткові

умінь навчатися, вчасно відмовлятися від застарілих ідей та концепцій, ухвалювати рішення у малопередбачуваних ситуаціях тощо. Визначаючи діагноз наших бід та невдач, К. Мангейм стверджує, що люди зазнають поразки тому, що звикли діяти відповідно до потреб вузько обмеженого світу, який характеризується статичністю. Вони не навчені ухвалювати рішення та розв'язувати проблеми в контексті швидкозмінних реалій. Дослідник вважає, що «статичні суспільства, які розвиваються поступово, за повільного темпу змін, спираються здебільшого на досвід старших поколінь. Вони чинять спротив реалізації прихованих можливостей молоді. Освіта в таких суспільствах сконцентрована на переданні традиції, а методами навчання є відтворення і повторення. Таке суспільство свідомо нехтує життєвими духовними резервами молоді, оскільки не має наміру порушувати наявні порядки» [11, 443]. У динамічному суспільстві, де зазнали руйнації зв'язок та наступність поколінь, де минуле вже плавно не перетікає у сьогодення та не обумовлює майбутнє, освіту маємо розуміти не лише як соціальну інституцію зі збереження та трансляції досвіду пращурів, а й як орієнтир у подальшому розвитку суспільства. Вона покликана виконувати превентивну функцію підготовки людини до життя в епоху криз та нестабільності. Відтак, виникає необхідність переорієнтування технологій трансляції освітнього ресурсу. Освітній процес, на думку американського антрополога М. Мід, має позбуватися послідовності, оскільки наступність є намаганням укласти освіту у певні межі, пов'язані з практиками минулого. «Діти нині стоять перед майбутнім, до такої міри невідомим, що ним неможливо керувати так, як це намагалися зробити ми, здійснюючи зміни в одному поколінні за допомогою стійкої конфігурації, контрольованої старшими культурами, що містять багато постфігуративних елементів», – зауважує вона [12, 14]. Досліджуючи під час антропологічних практик відносини між різними віковими групами у традиційному та сучас-

ному суспільствах, М. Мід виокремлює три типи культур та співвідносить їх зі змістом, методами й організацією навчання. «Розмежування, яке я роблю між трьома типами культур – постфігуративною, де діти, насамперед, навчаються у своїх попередників, кофігуративною, де діти і дорослі навчаються у ровесників, і префігуративною, де дорослі навчаються у своїх дітей, – віддзеркалює час, у якому ми живемо», – пише вона [12, 12]. Сучасність, на думку дослідниці, засвідчує безпрецедентну, глобальну руйнацію зв'язку поколінь. Це час, «де всі народи об'єднані електронною, комунікативною мережею, у молодих людей виникає спільність досвіду, того досвіду, якого ніколи не було і не буде у старших. І навпаки, старше покоління ніколи не побачить у житті молодих людей повторення свого безпрецедентного досвіду змін» [12, 18].

Окреслений контекст формує нові вимоги до освіти. Розглядаються нові підходи та концептуальні ідеї, актуалізується проблема пошуку нових стратегій мислення, аналізуються результати освітніх практик, способів передавання знань. Потребує пересомислення і зміст навчання, що безпосередньо пов'язаний із певним розумінням місця та ролі людини у світі, суспільстві, культурі.

Теоретичним підґрунтям аналізу освітньої моделі епохи «плинної модерності» є наукові розвідки О. Больнова, Г. Бейтсона, Г. Жиру, Н. Лумана, Ю. Габермаса, Дж. Ваттімо, М. Фуко, Е. Морена, М. Мід, Ж. Ліотара тощо. У працях Ж. Росне, А. Ілліча, А. Лобарі подається детальний аналіз можливостей та наслідків навчання у більш відкритих за школу системах. Проблемам змісту навчання присвячені дослідження З. Баумана, Г. Бейтсона, Е. Морена, М. Мід та інших.

Серед сучасних українських філософів та педагогів, які зробили внесок у розробку теоретико-методологічних основ сучасного освітнього дискурсу, – В. Андрущенко, В. Астахова, В. Лугай, Л. Горбунова, С. Клепко, Н. Кочубей, І. Предборська, І. Степаненко, О. Усік та інші.

Слід зазначити, що у сучасних дослідженнях відсутнє однозначне визначення поняття «зміст навчання». У поясненні дефініції існує низка підходів. Зокрема, сциєнтичний підхід розглядає зміст навчання як сукупність педагогічно адаптованих основ різних наук, які необхідно вивчити у процесі навчання [9, 4–5], або сукупність знань, умінь та навичок, що їх має опанувати студент [5, 82]. Такий підхід презентує навчання як жорстку авторитарну систему, пов'язану з маніпулюванням свідомістю студентів. У навчальному процесі студент розглядається як засіб, а не мета освіти. Значно ширше трактується зміст навчання у межах гуманістичного підходу. Він пов'язується зі світом людини, із її ціннісно-мотиваційними уподобаннями. Зміст навчання – це досліджуваний соціальний досвід, що містить не лише знання, уміння, навички, а також досвід творчої діяльності й систему цінностей [8, 14]. Він реалізується у процесі особистісно орієнтованої педагогічної взаємодії, спрямованої на професійний і особистісний розвиток усіх учасників освітнього процесу, на трансляцію та відтворення досягнень культури, досвіду соціальної й творчої діяльності, емоційно-ціннісних відносин. На думку О. Усік, зміст освіти містить не лише готові знання, досвід їх набуття, досвід творчої діяльності, а також особисте емоційно-ціннісне ставлення студента до культури [15, 365]. Проте окреслені трактування поняття «зміст освіти» орієнтовані на розкриття особистісного потенціалу людини в умовах стабільного світу, а тому втрачають свій евристичний потенціал у контексті сучасних соціокультурних змін.

Метою статті є акцентування уваги на необхідності розгляду проблеми змісту навчання в контексті визначення сучасності як плинної цілісності й складності.

Орієнтиром у цьому разі має слугувати теорія трьох ступенів навчання американського філософа та психолога Грегорі Бейтсона. Навчанням першого ступеня, або «протонавчанням», дослідник називає трансляцію певної суми теоретичних

знань, яку учасник освітньої взаємодії має запам'ятати. На думку Г. Бейтсона, ці знання мало пов'язані із життям тих, хто навчається, оскільки майже не зачіпають мотиваційно-ціннісну сферу людини і долучаються до її світу через багаторазове повторення. Тому ступінь «протонавчання» обов'язково має доповнюватися «вторинним навчанням». У навчальному процесі його можна означити як «навчання вчитися», тобто набувати навички пошуку інформації, здатності орієнтуватися у різних життєвих ситуаціях, формувати завдання на певну перспективу тощо. Засвідчуючи переваги «вторинного навчання» у розвитку особистісного потенціалу людини, Г. Бейтсон пише: «Прогресивні працівники освіти наполягають на тренуванні «інтуїції», більш консервативні наполягають на тренуванні пам'яті» [7, 16]. Проте цей ступінь навчання зберігає свій ціннісний потенціал та запитаність за умови, що зберігається стабільність того світу, для якого були набуті навички та уміння мислення й пізнання. «Корисність чи шкідливість звички, набутої під час вторинного навчання, залежить не так від старанності чи талантів тих, хто навчається, від компетентності чи зусиль їхніх викладачів, як від характерних рис того світу, у якому цим колишнім студентам доведеться провести своє життя», – констатує З. Бауман [6, 156]. Аналізуючи концепцію Г. Бейтсона, дослідник стверджує, що перші два ступені навчання відповідають еволюції природних ресурсів людини в умовах сталого розвитку, і лише «навчання третього ступеня» передбачає формування здатності до зміни способу мислення, зміни набору варіантів вибудовування сенсів та завдань, які вона опанувала у процесі вторинного навчання [6, 156]. За умов радикальних соціально-культурних трансформацій, «третинне навчання», яке дає знання про те, як перетворити фрагментарні елементи досвіду у донині невідомі зразки, як звільнитися від усталених шаблонів та звикання, є релевантним в освітньому процесі. Відповідно, формула змісту третього ступеня навчання – це вміння

«навчатися перевчатися», змінювати набір тих варіантів конструювання завдань і сенсів, що їх ті, хто навчається, опанували на другому ступені навчання. Воно є справді новим у тому сенсі, що не «впливає» лінійно з попереднього очевидним і єдиним наслідком.

З. Бауман метафорично змальовує «третинне навчання» так: «Люди епохи постмодерності мають уміти не лише розкопувати приховану логіку у купі подій чи віднаходити прихований сенс у випадкових поєднаннях кольорових плям, а й одразу знищувати й одним різким рухом зривати штучно оформлені картини, збережені у свідомості людей, тобто вміти сприймати свій досвід, наче дитина, яка грається з калейдоскопом, знайденим під різдвяною ялинкою. Життєвий успіх і раціональність людей постмодерного часу залежить від швидкості, з якою вдається звільнитися від старих звичок, а не від швидкості набуття нових. Звичка, яка набувається у ході «третинного навчання», – це звичка жити без жодних звичок» [6, 158]. Цей ступінь навчання змушує учасників освітньої взаємодії позбутися стереотипних правил, уникнути шаблонних зразків, уніфікованих підходів, орієнтуючись на особистісне бачення окресленої проблеми та творчий підхід до її розв'язання. Цінним визнається лише те знання, яке живиться невизначеністю, спонукає до пошуку, аналізу, нової інтерпретації, формування нової знаннєвої конфігурації. Конфігурація знань уявляється певним циклом, об'єднанням (гештальтом), що не обмежується єдиним смислом, а навпаки, спонукає до нової їх рефлексії. Таке тлумачення природи сприйняття знань передбачає зміну конфігурації навчальної діяльності, сприяє становленню гештальт-освіти. Гештальт-освіту розуміють як передавання цілісних блоків інформації, системи структурованих логічно-графічних схем, патернів мислення тощо. Прикладом може бути досвід російських дослідників Аркадія та Олени Егідесів, які у книжці «Лабіринти мислення, або вченими не народжуються» презентували спосіб унікального засвоєн-

ня матеріалу будь-якої складності через логічно-графічне структурування. Дослідники переконані, що спрощувати необхідно не думку, а спосіб її викладу, пояснення.

Необхідною умовою «третинного навчання» є розвиток і реалізація творчого потенціалу особистості, тієї життєвої енергії, що присутня в людині від природи й дає їй можливість виокремитися з усезагальності та буденності, набути унікальних особистісних рис. Творчість як загальноантропологічна властивість не формується, не виховується, не «прищеплюється» з використанням певного набору методів та прийомів. Її як одну із сутнісних характеристик людини можливо лише «розбудити», активізувавши й актуалізувавши внутрішній потенціал кожної особистості у творенні нового знаннєвого ресурсу. В умовах «третинного навчання», на думку Л. Горбунової, знання «набувають не лише додаткового творчого потенціалу й імпульсу конструювання, але вже в модальності можливого, а відтак є запитуваним в умовах мінливого світу» [2, 49].

За таких умов, інформація та знання трактуються не як джерело домінування та влади, а як засіб особистісного зростання й плекання власної самотності людини, розвитку її креативних і вітальних можливостей у широкому сенсі слова. Процес навчання постає як процес самопізнання, самотворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії. Він дедалі більше концентрується на розвиткові здатності до навчання, а саме: як навчити навчатися, а також навчитися перевчатися, тобто змінювати конфігурацію набутих знань залежно від соціокультурних змін епохи.

Навчальний процес дедалі менше мотивується дисциплінарним чи моральним впливом суспільних інституцій, нині ніхто нікого не змушує навчатися. Успішне навчання у сучасному світі можливе за умови внутрішньої мотивації, усвідомлення учасником освітньої взаємодії того, що світ нині потребує не маси посередніх фахівців із вузькою спеціалізацією, а невеликої групи висококваліфікованих спеціалістів, здат-

них творчо мислити, шукати нові варіанти розв'язання сучасних проблем, виявляти й реалізовувати готовність навчатися протягом життя тощо. Освіта як процес засвоєння нових знань має поступитися місцем освіті як умінню самостійно навчатися.

Наразі зростає роль самоосвіти. Відтак, освітні заклади покликані озброїти людину вмінням самостійно знаходити й опрацювати інформацію, трансформувати її у нове знання, конструювати нові моделі рішень з урахуванням можливих ризиків та небезпек, а це – процес творчий, що потребує нового типу мислення і стратегій поведінки. Освіта покликана плекати дух новаторства та експериментаторства, тобто дух своєї епохи.

Життя нині диктує вимогу здатності людини до активного пошуку й вироблення нових ідей та видів діяльності, постійного самовдосконалення через самонавчання. Навчальна діяльність залучає людину до постійного активного процесу відкриття і вивчення світу. Моделью особистості у сучасній освіті є людина-трансфесіонал, яка розглядає світ як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, що її необхідно подолати. Трансфесіонал – це «навігатор, який веде пошук, іде лабіринтом, траєкторією своєї освіти. Він постійно себе проблематизує, не зупиняється на якійсь певній позиції... Тим самим формується уявлення про «освітню комунікацію» як простір, у якому конкретна людина стає суб'єктом, що обирає суто свій варіант власної освіти... Вона є власним підприємцем своєї освіти, змінюючи свою професійну та культурну ідентичність» [13, 157].

Звісно, коли йдеться про самостійне навчання людини впродовж усього її життя, то в її освітніх практиках особливого значення набувають різноманітні ресурси інформаційно-мережових технологій. Інформаційні мережі та засоби комп'ютерних технологій надають споживачам освітніх послуг можливість вільного доступу до електронних ресурсів навчального призначення, роблять відкритою і доступною багатоманітність культурних практик, пре-

зентують можливість розгляду навчального закладу як відкритого середовища, у якому відсутні вікові, гендерні, національні, географічні лінії демаркації для конструювання комунікативного простору. Як нова культурна форма сьогодення вони відкривають безмежні можливості саморозвитку, самореалізації та самоствердження людини, її самовибудовування та самотворення.

Освіта виносить за межі традиційних навчальних закладів. Проте це не означає, що вони лишилися осторонь тих модернізаційних процесів, які відбуваються у суспільстві загалом та в освіті зокрема. Так, університети залишаються основними центрами професійного, особистісного, культурного становлення людини. В умовах сьогодення вони покликані поєднати потреби особи у саморозвитку, в набутті цікавих і корисних знань та потреби держави у висококваліфікованих спеціалістах. Як центри гуманістичної культури, на думку В. Андрушенка, «університети повинні підсилити протидію негативним явищам сучасного світу й одночасно з цим нарощувати потенціал як провідників демократії, гуманізму і людинолюбства» [1, 10].

Університет як загальнолюдське надбання, як феномен європейської культури є місцем, де суспільство формує «самосвідомість епохи» (К. Ясперс), а тому покликаний не лише сприяти новаторським змінам, а й бути рушієм цих змін. В умовах швидкозмінних реалій він має залишитися потужним осередком зростання та зміцнення людського мислення, «атмосферою інтелекту», у якій людина набуває універсальної професійної освіченості, формується як особистість зі своїми індивідуальними рисами тощо. На думку Дж. Ньюмена, університет у ХХІ столітті є аналогом світського суспільства, де збираються люди задля спілкування і «циркуляції думок», як заклад, де створюється «інтелектуальний світ» чистої та прозорої атмосфери думки, якою дихають і студенти, і викладачі [4, 285].

Отже, сучасна вища школа стане оазою творчості, генератором ідей та думок, які допоможуть зорієнтуватися у сучасних

реаліях і певною мірою забезпечити сталий розвиток за умови, якщо відійде від традиційної практики «у ВНЗ студента навчають» до практики «студент навчається у ВНЗ». Трансляція знань мислиться вже не як механічний процес, а як творчий, коли студент навчається міркувати про складність буття, знаходити підходи до розв'язання проблем, змінювати конфі-

гурацію наявних знань, презентуючи інше бачення певного питання тощо. Він розвивається як особистість не за шаблоном, а через розкриття особистісного потенціалу, становлення індивідуальності й унікальності. Така переорієнтація освітніх інституцій на нові стратегії розвитку дасть змогу пов'язати зміст навчання з розкриттям особистісного потенціалу людини.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В.** Майбутнє університетів у контексті протиріч XXI століття: академічний прогноз (виступ в Оксфорді на засіданні клубу ректорів Європи) / В. Андрущенко // *Філософія освіти*. – № 1–2 (8). – 2009. – С. 7–11.
2. **Горбунова Л.** Можлива відповідь на виклик after-postmodern / Л. Горбунова // *Вища освіта України*. – № 2. – 2003. – С. 46–51.
3. **Горбунова Л. С.** Номадизм як спосіб мислення та освітня стратегія. Стаття 1. Онтологічні засади номадичного мислення / Л. С. Горбунова // *Філософія освіти*. – № 1–2 (7). – 2008. – С. 45–60.
4. **Кічук Я. В.** Сучасна вища школа як відкрита педагогічна система / Я. В. Кічук // *тема*. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 2009. – дод. 4. – Т. 1. – С. 280–287.
5. **Подмазін С.** Уточнимо основні категорії освіти / С. Подмазін // *Вища освіта України*. – 2000. – № 1. – С. 5–9.
6. **Бауман З.** Индивидуализированное общество / З. Бауман / пер. с англ.; под ред. В. А. Иноземцева. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
7. **Бейтсон Г.** Логические категории обучения и коммуникации / Г. Бейтсон. – Новосибирск: Институт семейной терапии, 2002. – 29 с.
8. **Ежова Т. В.** К проблеме изучения педагогического дискурса / Т. В. Ежова // *Вестник ОГУ*. – 2006. – № 2. – С. 52–56.
9. **Краевский В. В.** Содержание образования – бег на месте / В. В. Краевский // *Педагогика*. – 2000. – № 7. – С. 3–12.
10. **Лебедев Е.** Образовательное пространство современной школы / Е. Лебедев // *Перемены*. – 2000. – № 3. – С. 10–22.
11. **Мангейм К.** Диагноз нашего времени / К. Мангейм. – М.: Юрист, 1994. – 700 с.
12. **Мид М.** Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями [Электронный ресурс] / М. Мид. – Режим доступа: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>.
13. **Смирнов С.** Практикуемые модели социально-гуманитарного образования / С. Смирнов // *Преподавание социально-гуманитарных дисциплин в вузах России*. – М., 2003. – С. 156–157.
14. **Торфлер Э.** Третья волна / Э. Торфлер; пер. с англ. – М.: Новый мир, 2004. – 781 с.
15. **Усик Е.** Трансформация характера и содержания учебно-познавательной деятельности в системе высшего образования / Е. Усик // *Вісник Дніпропетровського університету*. – Філософія. Соціологія. Політологія. – Вип. 16. – Дніпропетровськ: ДНУ, 2007. – С. 362–366.

CITED LITERATURE

1. **V. Andrushchenko.** Future of universities in the context of XXI century contradictions: academic forecast (the speech at rectors meeting of Europe in Oxford) / V. Andrushchenko // *Education philosophy*. – № 1–2 (8). – 2009. – P. 7–11.
2. **L. Gorbunova.** A possible response to postmodern challenge / L. Gorbunova // *Higher education of Ukraine*. – № 2. – 2003. – P. 46–51.
3. **L. Gorbunova.** Nomadism as the way of thinking and educational strategy. Article 1. Nomadic thinking ontological principles. / L. Gorbunova // *Education philosophy*. – № 1–2 (7). – 2008. – P. 46–60.
4. **Y. Kichuk.** Modern high school as opening educational system / Y. Kichuk // «High education in Ukraine in the context of European educational space integration» special issue. – 2009. – Ad. 4. – Book 1. – P. 280–287.
5. **S. Podmazin.** Let's specify the education main categories / S. Podmazin // *Higher education of Ukraine*. – 2000. – № 1. – P. 5–9.
6. **Z. Bauman.** Individualized society / Z. Bauman / translated from English, edited by V. Inozemtsev. – Moscow: Logos, 2002. – 390 p.
7. **G. Bejtson.** Communication and training logical categories / G. Bejtson. – Novosibirsk: Institute of Family Therapy, 2002. – 29 p.
8. **T. Yezhova.** To the problem of pedagogic discourse study / T. Yezhova // *Odessa State University gazette*. – 2006. – № 2. – P. 52–56.
9. **V. Krayevskij.** Education content – run in place / V. Krayevskij // *Pedagogics*. – 2000. – № 7. – P. 3–12.
10. **Y. Lebedev.** Modern school educational space // *Y. Lebedev // Peremeny*. – 2000. – № 3. – P. 10–22.
11. **K. Mangejm.** Our time diagnosis / K. Mangejm. – Moscow: Jurist, 1994. – 700 p.
12. **M. Mid.** Culture and continuation. Generations conflict research [web site] / M. Mid. – Access code: <http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm>.
13. **S. Smirnov.** Social and humanitarian education practiced models / S. Smirnov // *Social and humanitarian subjects teaching at Russia colleges*. – Moscow, 2003. – P. 156–157.
14. **E. Toffler.** The third wave / E. Toffler; translated from English. – Moscow: Novyj mir, 2004. – 781 p.
15. **Y. Usik.** Teaching and cognitive activity character and content transformation in the system of higher education / Y. Usik // *Dnipropetrovsk university gazette*. – Philosophy. Sociology. Politology. – Issue 16. – Dnipropetrovsk: Dnipropetrovsk National University, 2007. – P. 362–366.



КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ВПЛИВУ СОЦІАЛЬНО- ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ НА Я-КОНЦЕПЦІЮ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Євгенія КІРЕЙЧЕВА

© Кірейчева Є., 2012

Ключові слова: тренінг, соціально-психологічний тренінг, Я-концепція, Я-концепція майбутнього вчителя.



Актуальність теми статті обумовлена зростаючими вимогами суспільства до особистості та педагогічної діяльності вчителя початкових класів. Пошук змісту і методів педагогічної діяльності, адекватних цим вимогам, детермінує постійне вдосконалення Я-концепції особистості майбутнього вчителя початкових класів.

Плани та програми вищих навчальних закладів не передбачають цілеспрямованої роботи з формування Я-концепції. Вважається, що підготовка в цьому напрямі має забезпечуватися у процесі засвоєння програми різних навчальних дисциплін. Проте психологічні дослідження (А. Ліпкіна, Л. Рибак, В. Юрченко та ін.) показують, що більшість студентів є носіями стійких стереотипів у структурі Я-концепції, для них характерна неадекватна самооцінка. Розв'язати суперечність між недостатнім рівнем розвитку Я-концепції майбутнього вчителя і високими вимогами суспільства до особи вчителя можна, зокрема, за допомогою включення в навчальний процес соціально-психологічного тренінгу.

Теоретичні і практичні аспекти Я-концепції майбутнього вчителя розглядалися в дисертаціях Л. Давиденко, М. Варбан, С. Ілляш, Є. Євстаф'євої, Л. Кубашиче-

У статті теоретично обґрунтовано ефективність соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку Я-концепції майбутніх учителів.

Розглянуто поняття «тренінг», «соціально-психологічний тренінг», «Я-концепція», «Я-концепція майбутнього вчителя». Проаналізовано критерії ефективності впливу соціально-психологічного тренінгу на Я-концепцію майбутнього вчителя.

вої, В. Юрченко. Недостатній рівень розвитку емоційного і когнітивного компонентів у майбутніх педагогів виявлений і у процесі нашого дослідження [6, 246].

Соціально-психологічний тренінг є методом розвитку Я-концепції як необхідної передумови успішного опанування професійних знань, умінь, навичок і подальшої реалізації їх у практичній діяльності вчителя.

Теоретичні і методичні основи соціально-психологічного тренінгу розробляли Е. Бартц, А. Бодальов, І. Вачков, Л. Виготський, Р. Грановська, Ю. Емельянов, П. Келлерман, Д. Кіппер, Г. Марасанов, А. Маслоу, Дж. Моренно, Є. Руденський, Д. Рудестам, С. Харін, В. Харькін, О. Яковлева, Т. Яценко.

Аналіз проблеми ефективності, визначення меж продуктивного використання соціально-психологічного тренінгу здійснено у працях Р. Андреевої, А. Деркач, Ю. Емельянова, Б. Паригіна, Л. Петровської, А. Сухова.

Метою нашої статті є теоретичне обґрунтування ефективності соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку Я-концепції майбутніх учителів, оскільки, незважаючи на наявні дослідження, це питання залишається відкритим.

Становлення педагога як професіонала опосередковане розвитком його Я-концепції. Аналіз літератури з проблеми дослідження дав підстави зробити висновок, що у поняття «Я-концепція» дослідники вкладають різний зміст: це настановча система (І. Кон); це узагальнене уявлення, що переходить у розуміння (І. Чеснокова); це модель, яка структурує ситуативні «Я»-образи (В. Семиченко); це афективно-когнітивне уявлення (М. Лисина).

Донині не існує універсального визначення, єдності у термінології. Терміни, які одні автори вживають для позначення Я-концепції в цілому, інші використовують для позначення її окремих елементів.

Генезис поглядів, аналіз теоретичних позицій зарубіжних та українських учених переконує, що можна визначити Я-концепцію як відносно стійке, більшою чи меншою мірою усвідомлене уявлення про власне «Я», інтегративне утворення особистості, що

виступає як система настанов щодо самого себе, сформована у процесі спілкування і практичної діяльності.

Одним із найскладніших питань є структура Я-концепції, в якій різні автори виокремлюють від двох до дванадцяти компонентів (В. Мухіна, Д. Ольшанський, О. Хухлаєва та ін.).

Ми поділяємо думку І. Кона, І. Чеснокової, які подають Я-концепцію як соціальну настанову, спрямовану на самого себе, що допомагає уявити її структуру як систему когнітивних, емоційно-оціночних (афективних) і поведінкових ознак.

Розгляд Я-концепції майбутнього педагога веде до проблеми співвідношення загального і професійного самоусвідомлення. Можна виокремити дві групи дослідників, які вважають, що самоусвідомлення педагога формується на ґрунті: 1) загального самоусвідомлення (І. Альошина, А. Маркова, Є. Рогов); 2) педагогічного свідомості особистості (Г. Акопов, І. Лернер, Д. Ронзін). Ці позиції не є опозиційними, якщо припустити, що професійно-педагогічна самосвідомість є частиною загальної самосвідомості особистості, яка формується на основі усвідомлення особистістю специфічних особливостей педагогічної діяльності і свого суб'єктивного виявлення в ній.

Ми згодні з В. Юрченком, який трактує «Я-концепцію» майбутнього вчителя як складну динамічну систему уявлень студента про себе як особистість і суб'єкта навчально-професійної діяльності, яка містить взаємопов'язані та взаємозумовлені компоненти: 1) «Образ-Я», що розкриває неповторність самосприйняття через фіксацію студентом певної соціально-рольової позиції й настанов щодо себе; 2) «Ставлення-Я», що визначається самооцінкою професійно-педагогічних здібностей та особистісних якостей і може спричинювати певні емоційно-ціннісні вияви; 3) «Вчинок-Я», спрямований на самопізнання і самовдосконалення власного «Я» або вияв певної захисної дії у разі зазіхання на цінність і цілісність сформованого уявлення про себе [1, 42].

Специфіка професійної Я-концепції полягає у тому, що це комплекс уявлень осо-

бистості про себе як про професіонала і система ставлення до себе як професіонала. Загалом, структура професійної Я-концепції збігається зі структурою Я-концепції особистості і складається з трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової (І. Альошина, Л. Мітіна).

На думку В. Козієва, до основних умов, що стимулюють розвиток конструктивної Я-концепції студента у ВНЗ, належать:

- формування настанови особистості на самовиховання, самопізнання та врахування своїх індивідуально-психологічних якостей у процесі виконання навчально-практичних завдань, тобто рефлексивність студента як суб'єкта діяльності;

- використання групових форм організації пізнавальної діяльності, рольових завдань, під час виконання яких відбувається активне засвоєння необхідних професійних еталонів, і рефлексія зворотних зв'язків від референтної групи;

- самооцінка і групова оцінка професійно значущих якостей, особливо під час педагогічної практики [7, 8].

Результати емпіричних досліджень професійно-педагогічної самосвідомості показують, що ефективність викладання зумовлюється позитивною Я-концепцією вчителя. Р. Бернс зазначає, що значно легше сприяти позитивній трансформації Я-концепції студента, аніж намагатися на наступних етапах міняти настанови і стиль викладання вчителів [3, 67]. Тому характер і напрям особистісного розвитку студентів – майбутніх учителів не менш важливі за їхні академічні успіхи.

У наукових дослідженнях наголошується на надзвичайній силі позитивної Я-концепції вчителя, яка здатна виконувати мотивувальну роль, орієнтувати на творчість у педагогічній діяльності, розвивати саморозуміння, самооцінку і самоконтроль у професійній та повсякденній поведінці (І. Андріаді, Р. Бернс, Г. Дубкач, Є. Пехота, Є. Євстаф'єва, О. Кузьміна, А. Маркова, Г. Микитюк, Л. Мітіна, О. Солодухова, В. Семіченко, Є. Темрук, Л. Хома, В. Юрченко, С. Яремчук). Успіхи майбутнього педагога полягають не лише в тому, аби бути кращим студентом,

відмінником. Вони виявляються в активному ставленні до власних внутрішніх резервів і до можливостей, які надає освітня система ВНЗ.

Отже, для розвитку Я-концепції майбутнього вчителя необхідні умови для самореалізації особистості, виявлення його потенційних можливостей, своєрідність педагогічної поведінки і діяльності, надання йому допомоги у пізнанні самого себе та своїх можливостей.

Р. Бернс вважає, що психологічні тренінги мають подвійний вплив на індивіда з неадекватною Я-концепцією – вони допомагають йому, *по-перше*, відчувати себе компетентнішим, упевненішим у собі, а *по-друге*, поліпшити свої стосунки з іншими, що не може не позначитися позитивно на особистісному розвитку майбутнього вчителя [3, 72].

Нині не існує усталеного трактування поняття «тренінг», що зумовлює різні його тлумачення і позначення цим терміном різноманітних прийомів, форм, способів і засобів, використовуваних і в психологічній практиці, і в освітньому процесі.

У сучасній літературі зустрічаються різні визначення тренінгів. Наприклад, Ю. Ємельянов визначає тренінг як групу методів розвитку здібностей до навчання та опанування будь-якого складного виду діяльності [5, 17]. Б. Паригін дає визначення тренінгу як методу групового консультування, активного групового навчання навичок спілкування і, загалом, життя у суспільстві: від професійно корисних навичок до адаптації до нової соціальної ролі з відповідною Я-концепцією та самооцінкою учасника тренінгу. Такі методи активного групового навчання називають соціально-психологічними тренінгами [8, 23]. Цей науково-практичний напрям розвивався разом зі становленням різних галузей прикладної соціальної психології.

На думку Ю. Ємельянова, соціально-психологічний тренінг – це лише найменування тих чи інших активних групових методів, які не містять вказівки на цільове вживання і теоретико-методологічну орієнтацію [5, 36].

Дещо окремо від згаданих підходів до тренінгової роботи можна розглядати погляди Т. Яценко, яка використовує метод активного соціально-психологічного навчання, що є подібним до соціально-психологічного тренінгу, але має певні відмінності. На її думку, спільною є гуманістична орієнтація психокорекційних процедур. Різняться вони максимізацією спонтанності групової взаємодії за активного соціально-психологічного навчання та орієнтованістю процедур на дослідження особистісної проблеми суб'єкта спілкування. Через виявлення особистих причин складнощів у спілкуванні ми намагаємося не тільки розширити самосвідомість педагога, а й вплинути на його настанови, переорієнтувати увагу з власного «Я» на «Я» іншої людини [7].

За всієї різноманітності авторських підходів до визначення соціально-психологічного тренінгу, більшість учених вважають, що:

1) соціально-психологічний тренінг є приватним методом психологічної дії, релевантним чітко окресленому колу локальних психологічних завдань;

2) соціально-психологічний тренінг максимально ефективний у рамках системної соціально-психологічної підготовки;

3) цілі соціально-психологічного тренінгу суттєво відрізняються від цілей групової психотерапії (А. Деркач, Ю. Ємельянов, С. Мокшанов, Б. Паригін, О. Прутченков, Є. Руденський, А. Ситніков, С. Харін).

А. Сухов вважає, що соціально-психологічний тренінг це своєрідний синтез ролівої гри і групової психотерапії. У цьому полягає його специфіка, відмінність від решти методів соціально-психологічної дії [9, 143].

У ситуації соціально-психологічної дії багато що залежить від вдалого використання тренером різних технологій, від його теоретичних знань та потенціалу особистих можливостей і життєвого досвіду.

Однією з найважливіших цілей соціально-психологічного тренінгу є розвиток Я-концепції його учасників. Йдеться не лише про Я-концепцію як особистісне утворення, а й про Я-концепцію у додатку

до конкретної професійної діяльності учасників групи.

Розглянемо проблему ефективності соціально-психологічного тренінгу.

А. Сухов, на основі концепції Д. Узнадзе, визначає ефект тренінгу як зміну настанов учасників групи щодо неефективної поведінки і набуття нового досвіду спілкування з людьми [9, 146].

Загальним критерієм продуктивності соціально-психологічного тренінгу вважається успішна реалізація набутих психологічних особливостей та опанованих технологій, необхідних для повсякденної праці і життя (Ю. Ємельянов, А. Деркач).

Дослідники А. Сухов і А. Деркач зазначають, що метою групової терапії є розвиток «Я», суб'єктності, вона сприяє найповнішому самовиявленню особистості, стимуляції вияву катарсису [9, 152].

Отже, критеріями ефективності соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку Я-концепції майбутніх учителів можна вважати позитивні зміни в емоційному, когнітивному та поведінковому компонентах Я-концепції. Розглянемо компоненти Я-концепції.

Когнітивний компонент – уявлення майбутнього вчителя про себе, про свої здібності, зовнішність, соціальну значущість (образ «Я»).

Емоційний компонент – афектна оцінка образу «Я», яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу «Я» можуть викликати більш-менш сильні емоції, пов'язані з прийняттям або засудженням їх (самоповага, самокритичність, себелюбство).

Поведінковий компонент – потенційна поведінкова реакція, тобто конкретні дії, які можуть бути викликані образом «Я» та самооцінкою (прагнення бути зрозумілим, завоювати симпатії, повагу, підвищити статус або бажання залишитися непоміченим, ухилитися від оцінювання і критики, приховати свої недоліки, не брати на себе відповідальність) [4, 308].

Ефективність соціально-психологічного тренінгу ми пов'язуємо з високим рівнем розвитку розглянутих компонентів Я-концепції (рис. 1).

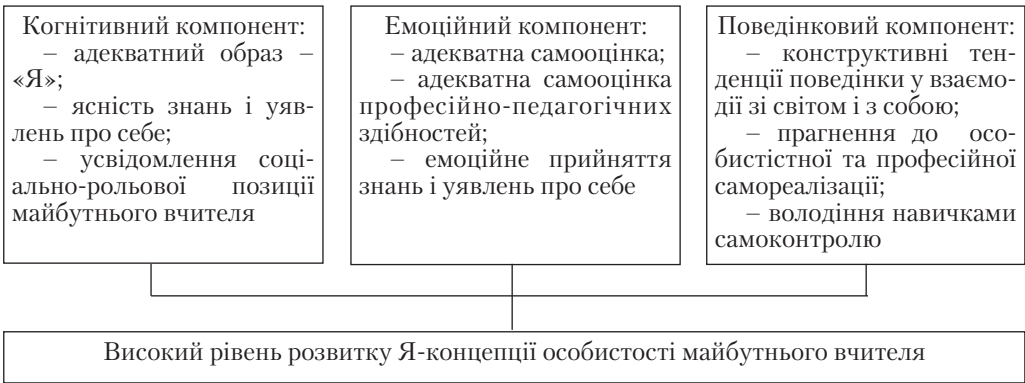


Рис. 1. Критерії ефективності соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку Я-концепції майбутніх учителів

Отже, критеріями ефективності соціально-психологічного тренінгу як методу розвитку Я-концепції майбутніх учителів є чітке й адекватне уявлення про себе, відчуття щастя свого «Я», наявність

умінь саморегуляції і прагнення до саморозвитку.

Актуальним напрямом вважаємо дослідження методів діагностики динаміки Я-концепції майбутніх учителів.

ЛІТЕРАТУРА

1. **Юрченко В. І.** «Я-концепція» майбутнього вчителя / В. І. Юрченко // Проблеми і перспективи розвитку психології в Україні : матеріали 2-го з'їзду Товариства психологів України. – К., 1996. – Т. 2. – С. 41–43.
2. **Яценко Т. С.** Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 246 с.
3. **Бернс Р.** Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
4. Введение в психологию / под. ред. А. В. Петровского. – М. : Академия, 1996. – 496 с.
5. **Емельянов Ю. Н.** Активное социально-психологическое обучение / Ю. Н. Емельянов. – Л. : Изд. ЛГУ, 1985. – 166 с.
6. **Кирейчева Е. В.** Тенденции развития Я-концепции будущих учителей во время обучения в вузе / Е. В. Кирейчева // Наукові записки. – 2005. – С. 245–250.
7. **Козиев В. Н.** Психологический анализ профессионального самосознания учителя : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / В. М. Козиев. – Ленинград, 1980. – 19 с.
8. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б. Д. Парыгина. – СПб. : Питер, 1997. – 289 с.
9. Прикладная социальная психология / под ред. А. Н. Сухова, А. А. Деркача. – М. : МОДЭК, 1998. – 688 с.

CITED LITERATURE

1. **V. Yurchenko.** Self-conception of future teacher / V. Yurchenko // Problems and perspectives of psychology development in Ukraine : Community of psychologists of Ukraine II conference information. – Kyiv, 1996. – Book 2. – P. 41–43.
2. **T. Yatsenko.** Group psycho-correction psychology principles: work-book / T. Yatsenko. – Kyiv : Lybid, 1996. – 246 p.
3. **R. Berns.** Self-conception development and training / R. Berns. – Progress, 1986. – 422 p.
4. Entry into psychology / edited by A. Petrovskiy. – Moscow : Akademiya, 1996. – 496 p.
5. **Y. Yemelyanov.** Active social-psychological training / Y. Yemelyanov. – Lutsk : Lutsk Humanitarian University publication, 1985. – 166 p.
6. **Y. Kirejcheva.** Future teacher self-conception development tendencies during learning at university / Y. Kirejcheva // Scientific works. – 2005. – P. 245–250.
7. **V. Koziev.** Psychologic analysis of teacher's professional self-consciousness : Cand. Sc. synopsis discourse: 19.00.07 / V. Koziev. Leningrad, 1980. – 19 p.
8. The workshop on social psychological training / edited by B. Parygina. – St. Petersburg : Piter, 1997. – 289 p.
9. Applied social psychology / edited by A. Sukhov, A. Derkach. – Moscow : MODEK, 1998. – 688 p.



УДК 378 (1-87)

ВІКОВА СПЕЦИФІКА ТОП-УНІВЕРСИТЕТІВ КРАЇН ІЗ ПЕРЕДОВИМ УНІВЕРСИТЕТСЬКИМ ПОТЕНЦІАЛОМ

Олена СЛЮСАРЕНКО

© Слюсаренко О., 2012

Ключові слова: топ-університети, віковий розподіл, конкуренція досвідчених і молодих університетів, профілізація топ-закладів.

Досліджено вікові характеристики топ-закладів за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» країн із передовим університетським потенціалом (США, Велика Британія, Німеччина, Японія, Канада, Австралія, Швейцарія, Франція, Швеція, Нідерланди) та країн, що інтенсивно розвивають такий потенціал (Австрія, Китай). Підтверджено існування двох тенденцій, що конкурують і взаємодоповнюються щодо провідної ролі досвідчених топ-закладів (домінувальна тенденція) та складання їм суттєвої конкуренції з боку молодих закладів світового класу (субдомінувальна тенденція). Також виявлено посилення тенденції профілювання передових закладів поряд із подальшим активним створенням класичних топ-університетів. Визначений раніше віковий розподіл закладів світового класу за регіонами підтверджено на розглянутих прикладах згаданих країн.



попередній статті [3] досліджено вікові характеристики історичного зародження та регіонального розподілу закладів вищої освіти (далі – університети, заклади) світового класу за провідними

міжнародними рейтингами цих закладів «Таймс» і «Шанхайський» [6; 8]. Отримані дані підтверджують гіпотезу про існування двох тенденцій, що конкурують. Перша (домінувальна) тенденція пов'язана з конкурентними перевагами досвідчених (із солідним стажем) університетів, друга (субдомінувальна) – зі швидким прогресом університетської освіти нового й найновішого часу [3]. У цій статті раніше з'ясовані автором вікові діахронні та просторові (регіональні) характеристики розподілу високорейтингових університетів [3] підтверджуються на прикладах окремих країн – провідних представників певних регіонів. Окрім того, виявлено, що з-поміж молодих топ-закладів значну частку становлять профільні (галузеві) заклади, які історично з'явилися значно пізніше від звичайних (класичних) університетів.

Добірку країн для розгляду становили ті з них, які посідають перші десять місць за розвитком університетського потенціалу в інтерпретації рейтингу «Шанхайський» (500 закладів 42-х країн загалом) за 2011 р. [6]. Це (у послідовності країн за цим рей-

тингом) – США (151 заклад), Велика Британія (37), Німеччина (39), Японія (23), Канада (22), Австралія (19), Швейцарія (7), Франція (21), Швеція (11) і Нідерланди (13). Згадані країни представляють чотири континенти – Північну Америку (дві країни, 173 заклади, 34,6 % з 500 топ-закладів), Європу (шість країн, 128 закладів, 25,6 %), Азію (одна країна, 23 заклади, 4,6 %), Океанію (одна країна, 19 закладів, 3,8 %) – разом 343 топ-заклади, 68,6 % їхньої кількості.

Згадані країни, за невеликим винятком, становлять аналогічний перелік їх за рейтингом «Таймс» (402 заклади 38 країн без виокремлення Гонконгу і Тайваню) за 2011 р. [8]. У цьому разі розподіл закладів за країнами подібний, але дещо відмінний, а саме: США (113 закладів), Велика Британія (52), Німеччина (22), Японія (16), Канада (18), Австралія (21), Швейцарія (7), Франція (8), Швеція (10) і Нідерланди (13). За топ-закладами представництво континентів таке: Північна Америка – 131 заклад, 32,6 %; Європа – 112 закладів, 27,9 %; Азія – 16 закладів, 4,0 %; Океанія – 21 заклад, 5,2 %, – разом 280 топ-закладів, 69,7 % їхньої кількості.

В обох випадках домінує Північна Америка, субдомінує Європа – на них разом припадає 301 (60,2 %) із 500 закладів за рейтингом «Шанхайський» і 243 (60,4 %) із 402 закладів за рейтингом «Таймс». Додатково проаналізовано віковий розподіл топ-університетів Австрії (7 закладів за рейтингом «Шанхайський» і 5 – за рейтингом «Таймс»). Адже в цій країні за першим із рейтингів три заклади (43 %) утворено у 2004 р., що становить половину з шести топ-закладів (1,2 % з 500), заснованих у ХХІ столітті [6]. Окрім того, проаналізовано провідний університетський потенціал Китаю, що стрімко прогресує (разом із Тайванем і без нього) і являє другу (після США) економіку світу.

Дані про вікові параметри університетів за обома згаданими рейтингами, як і в попередніх роботах [2; 3], для порівняльного аналізу бралися такими, якими вони наведені в матеріалах рейтингу «Шанхайський» за 2011 р. [6] з окремими уточненнями [2; 3]. Окрім того, порівняно з попередніми публікаціями, в цій статті додатково

враховано вік профільного Медичного університету Південної Кароліни (США) за рейтингом «Шанхайський».

У таблиці 1 подано результати кореляційного аналізу (на основі обчислення коефіцієнту кореляції рангів Спірмена [1; 4; 5]) зв'язку рейтингового місця топ-закладу та його віку для перших 10 країн за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» 2011 р.

З таблиці 1 видно, що з 20 зазначених кореляційних випадків згадана кореляція є достовірною у 15 (75 %) з них, причому у 8 (40 %) випадках – сильною (коефіцієнт кореляції перевищує значення 0,6 [5, 308]). Водночас, достовірна кореляція відсутня в разі невеликої кількості закладів (Швейцарія – по 7 закладів для обох рейтингів, та Франція – 7 закладів для рейтингу «Таймс»), а також для рейтингу «Таймс» для Німеччини і Японії (зі значно меншою кількістю топ-закладів, ніж за рейтингом «Шанхайський»).

У таблиці 2 наведено результати обчислення коефіцієнта кореляції рангів Спірмена для країн, які не є світовими лідерами, з огляду на фактичну наявність найвищого університетського потенціалу, проте активно модернізують вищу школу і досягають суттєвих результатів у цьому.

З таблиці 2 легко побачити, що достовірна (причому сильна) кореляція топ-позиції вищого закладу освіти та його віку виявляється лише для закладів Тайваню. Відсутність вірогідної кореляції (або її слабкість) у певних випадках можна частково пояснити інтенсивністю появи топ-закладів упродовж відносно невеликого (порівняно з середнім віком закладів світового класу загалом, окремого регіону особливо, певної країни зокрема) періоду. Це дає підстави запропонувати ще одну характеристику розвитку найвищого університетського потенціалу – *щільність створення топ-закладів* за середньою кількістю років між заснуванням закладів світового класу, як це зазначено в таблиці 3.

У таблиці 3 наведено вікові характеристики високорейтингових університетів 10 згаданих передових країн.

**Кореляція рейтингової позиції та віку топ-університетів
для країн із передовим університетським потенціалом
за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс», 2011 р.**

№	Країна	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена за рейтингами (кількість країн із доступними віковими даними, критичне значення коефіцієнта кореляції)	
		«Шанхайський»	«Таймс»
1	2	3	4
1	США	0,23 (151 заклад)	0,29 (113 закладів)
2	Велика Британія	0,42 (37 закладів)	0,30 (51 заклад)
3	Німеччина	0,43 (39 закладів)	0,28 (22 заклади, $K_{кр} = 0,36$)
4	Японія	0,63 (23 заклади)	0,02 (15 закладів, $K_{кр} = 0,44$)
5	Канада	0,43 (22 заклади)	0,44 (18 закладів)
6	Австралія	0,63 (19 закладів)	0,61 (20 закладів)
7	Швейцарія	- 0,57 (7 закладів, $K_{кр} = 0,71$)	- 0,64 (7 закладів, $K_{кр} = 0,71$)
8	Франція	0,65 (21 заклад)	0,07 (7 закладів, $K_{кр} = 0,71$)
9	Швеція	0,83 (11 закладів)	0,81 (10 закладів)
10	Нідерланди	0,74 (13 закладів)	0,68 (13 закладів)

Примітка: У випадках, коли критичне значення коефіцієнта кореляції $K_{кр}$ менше за обчислену величину коефіцієнта, що засвідчує вірогідність кореляції, воно не наводиться [5, 317].

**Кореляція рейтингової позиції та віку топ-університетів
для Австрії та Китаю (з Тайванем і без нього)
за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс», 2011 р.**

№	Країна	Коефіцієнт кореляції рангів Спірмена за рейтингами (кількість країн із доступними віковими даними, критичне значення коефіцієнта кореляції)	
		«Шанхайський»	«Таймс»
1	2	3	4
1	Австрія	0,32 (7 закладів, $K_{кр} = 0,71$)	0,80 (5 закладів, $K_{кр} = 0,90$)
2	Китай (із Гонконгом і Тайванем)	0,07 (33 заклади, $K_{кр} = 0,29$)	- 0,02 (24 заклади, $K_{кр} = 0,34$)
3	Китай (із Гонконгом, без Тайваню)	- 0,05 (26 закладів, $K_{кр} = 0,33$)	- 0,39 (16 закладів, $K_{кр} = 0,43$)
4	Тайвань	0,81 (7 закладів)	0,67 (8 закладів)

Примітка: У випадках, коли критичне значення коефіцієнта кореляції $K_{кр}$ менше за обчислену величину коефіцієнта, що засвідчує вірогідність кореляції, воно не наводиться [5, 317].

Вікові характеристики високорейтингових університетів за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс» країн з передовим університетським потенціалом, 2011 р.

Рейтинг	Кількість закладів (з доступними віковими даними)	Вікові характеристики							
		З усієї сукупності закладів за відповідним рейтингом					З 30 перших закладів за відповідним рейтингом		
		Середній вік	Найбільший вік	Найменший вік	Вік 1-го за рейтингом закладу	Щільність створення топ-закладів	Середній вік	Найбільший вік	Найменший вік
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. США									
Шанхайський	151 (151)	139	375	35	375	2,3	178	375	92
Таймс	113 (113)	149	375	40	120	3,0	177	375	92
2. Велика Британія									
Шанхайський	37 (37)	194	915	25	915	24,7	502	915	104
Таймс	52 (51)	170	915	19	915	17,9	502	915	104
3. Німеччина									
Шанхайський	39 (39)	275	625	8	143	16,2	–	–	–
Таймс	22 (22)	243	625	42	539	27,8	–	–	–
4. Японія									
Шанхайський	23 (23)	92	153	20	134	6,0	124	134	114
Таймс	16 (15)	111	153	62	134	6,5	134	134	134
5. Канада									
Шанхайський	22 (22)	111	193	43	184	7,1	184	184	184
Таймс	18 (18)	115	193	47	184	8,6	159	190	103
6. Австралія									
Шанхайський	19 (19)	77	161	23	158	7,7	–	–	–
Таймс	21 (20)	80	162	20	158	7,5	–	–	–
7. Швейцарія									
Шанхайський	7 (7)	350	551	156	156	65,8	156	156	156
Таймс	7 (7)	350	551	156	156	65,8	156	156	156
8. Франція									
Шанхайський	21 (21)	434	861	20	861	42,1	–	–	–
Таймс	8 (7)	385	861	24	217	139,5	–	–	–
9. Швеція									
Шанхайський	11 (11)	175	534	34	201	50,0	–	–	–
Таймс	10 (10)	182	534	34	201	55,6	–	–	–
10. Нідерланди									
Шанхайський	13 (13)	183	436	37	375	33,3	–	–	–
Таймс	13 (13)	183	436	37	375	33,3	–	–	–
Середнє за 10 країнами									
Шанхайський		203	480	40	350	25,5	229	353	130
Таймс		197	481	48	300	36,5	226	354	118
Середнє за двома рейтингами		200	480	44	325	31,0	227	353	124
Відсоток відмінності між рейтингами		3,1	0,0	-16,6	-16,8	-30,1	1,4	-0,3	10,4
Відсоток відмінності між першими 30 і 500 (Шанхайський) та 402 (Таймс) закладами									
Шанхайський		12,7	- 26,6	224,2					
Таймс		14,6	- 26,3	144,9					
Середнє за двома рейтингами		13,7	- 26,4	180,9					

Таблиця 3 демонструє, що у віковому розподілі топ-закладів країн із провідним університетським потенціалом виявляються аналогічні закономірності, що й у розподілі високорейтингових закладів регіонів загалом. Найстаріші заклади світового класу – у країнах Європи (Франція, Швейцарія, Німеччина, Велика Британія, Нідерланди, Швеція – середній вік від 170 до 434 років). Молодші заклади світового класу – у країнах Північної Америки (США, Канада – від 111 до 149 років). Ще молодші топ-заклади азійської країни Японії (92 і 111 років) та наймолодші – Австралії (77 і 80 років), що є представником Океанії.

Таблиця 3 також ілюструє той факт, що лише п'ять із десяти розглядуваних країн світу представлені своїми топ-закладами в переліку 30 перших закладів за рейтингами «Шанхайський» (США – 22 заклади, Велика Британія – 4, Японія – 2, Швейцарія – 1, Канада – 1) і «Таймс» (США – 21 заклад, Велика Британія – 4, Швейцарія – 1, Канада – 3, Японія – 1). Немає в зазначеному переліку представників Німеччини, Австралії, Франції, Швеції, Нідерландів. Хоча європейські топ-заклади одні з найстаріших, їх представництво у топ-тридцятці відносно скромне – 5 (17 %). Це зайвий раз свідчить про те, що вік є важливою, але не достатньою умовою досягнення найвищого університетського класу і що існує оптимальний віковий період імовірно найбільших рейтингових досягнень топ-закладів.

Якщо звернутися до усереднених даних за десятьма країнами, наведених у *таблиці 3*, то видно, що відмінність між двома рейтингами максимально становить 30 % для щільності створення топ-закладів і не перевищує 17 % для інших семи показників. Це означає, що за таких умов можна здійснити подальше усереднення за двома рейтингами й отримати нові дані для характеристики закладів світового класу.

Усереднені параметри топ-закладу (*таблиця 3*) ось які: вік – 200 років, найбільший вік – 480 років, найменший вік – 44 роки, вік першого за рейтингом закладу – 325 років, щільність утворення топ-закладів – 31 рік. Для 30 перших закладів ці показники такі: вік – 227, найбільший вік – 353 роки, най-

менший – 124 роки. Тобто, для високоелітної (з 30 закладів) групи вікові характеристики зміщуються: загальний середній вік у бік збільшення (на 14 %), найбільший середній вік у бік зменшення (на 26 %), найменший середній вік збільшується в 1,8 раза.

Це важливо для реального проектування, заснування і розвитку найвищого університетського потенціалу. Адже *таблиця 3* засвідчує, що найвищі рейтингові позиції не обіймають ані країни з найстарішими, ані з наймолодшими університетами. Підтвердження цьому – найбільший середній вік топ-закладів Франції (за рейтингом «Шанхайський» 434 роки, за рейтингом «Таймс» 385 років) та найменший – Австралії (відповідно 77 і 80 років). Тобто, можна говорити про певний оптимальний вік високорейтингових закладів, а також характерний вік їхнього становлення та високопродуктивного життя, що відбуває природну інституційну «зміну поколінь» й ефективність гармонійного поєднання досвідченості та інноваційності в університетському середовищі. Прикладом такої оптимальності можуть слугувати заклади США (середній вік за двома рейтингами відповідно 139 і 149 років) і Великої Британії (194 і 170 років). У взаємодії двох тенденцій досвідчені заклади мають безперервно модернізуватися (запобігати консерватизмові), а новоутворені – швидко набирати «обертів» за принципом «рік за два».

Інакше кажучи, у періодах понад 50–100 років розрив у потенціалі між «повільними» старими і «швидкими» новими закладами із очевидних причин суттєво скорочується. В епоху прискореного суспільного розвитку топ-університети як основні рушії прогресу можуть за мірками тисячоліття створюватися майже одночасно (наприклад, кожен десятий із них виник у період 1960–1969 рр., або в 1 % тисячолітнього періоду [3]). Але після групового «спринтового» старту, що дає змогу набуту загального високорейтингового статусу, новонароджена університетська когорта згодом у конкурентному змаганні на історичній «стаєрській» дистанції («марафоні» [7]) поступово, зазнаючи перевірки часом, розподіляється за різними рейтинговими по-

зиціями. Наприклад, з іще меншої групи закладів-новачків 1962–1969 рр. у 2011 р. за рейтингом «Шанхайський» Університет Каліфорнії в Ірвайні (США, 1965 р.) увійшов до переліку 50 найкращих закладів світу, а Університет Мериленда в Балтіморі (США, 1963 р.) – лише до 500 перших (розбіжність досягнень майже десятикратна). Аналогічно, за рейтингом «Таймс» згаданий Університет Каліфорнії в Ірвайні у 2011 р. посів 86 місце, а Стародомініонський Університет (США, 1962 р.) опинився на останніх 351–400 позиціях.

І навпаки, різні історичні старту й однакові нинішні лідерські позиції (Гарвардський університет (1636 р.) і Каліфорнійський інститут технології (1891 р.)) свідчать про необхідність урахування темпу стійкого розвитку топ-закладу, який (темпу)

може бути дуже високим, але не безмежним. Наприклад, у групі 30 перших топ-закладів їхній вік за обома рейтингами відрізняється не більш, як удесятеро (крайні 915 і 92 рр.). У межах 500 закладів за рейтингом «Шанхайський» ця різниця становить уже 150 разів (1049 і 7 рр.), а в групі з 402 закладів за рейтингом «Таймс» – понад 70 разів (923 і 13 рр.).

Сформульовані висновки, що ґрунтуються на аналізі групи топ-закладів десяти країн із провідним університетським потенціалом, аналогічні отриманим під час розгляду загальної кількості високорейтингових закладів за згаданими рейтингами [2; 3].

У таблиці 4 наведено вікові характеристики високорейтингових університетів Австрії та Китаю.

Таблиця 4

Вікові характеристики високорейтингових університетів Австрії та Китаю (з Тайванем і без Тайваню) за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс», 2011 р.

Рейтинг	Кількість закладів (з доступними віковими даними)	Вікові характеристики							
		3 усієї сукупності закладів за відповідним рейтингом					3 30 перших закладів за відповідним рейтингом		
		Середній вік	Найбільший вік	Найменший вік	Вік 1-го за рейтингом закладу	Щільність створення топ-закладів	Середній вік	Найбільший вік	Найменший вік
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Австрія									
Шанхайський	7 (7)	233	646	7	646	106,5	–	–	–
Таймс	5 (5)	329	646	36	646	76,0	–	–	–
2. Китай (з Гонконгом і Тайванем)									
Шанхайський	35 (33)	83	118	23	83	3,0	–	–	–
Таймс	24 (24)	76	118	22	100	4,2	–	–	–
3. Китай (з Гонконгом, без Тайваню)									
Шанхайський	28 (26)	89	118	23	48	3,8	–	–	–
Таймс	16 (16)	83	118	23	100	6,3	–	–	–
4. Тайвань									
Шанхайський	7 (7)	61	100	24	83	12,7	–	–	–
Таймс	8 (8)	61	100	22	83	11,1	–	–	–

Хоча топ-заклади Тайваню створені лише у ХХ ст., середній часовий інтервал між їхньою появою становить за обома рейтингами понад 10 років. Натомість для аналогічних закладів Китаю (без Тайваню), утворених і у ХІХ, і у ХХ століттях, ця щільність удвічі-тричі більша (з відповідно меншою кількістю

років). Це може бути однією з причин сповнення рейтингово-вікової кореляції закладів Китаю (без Тайваню) за середнього їхнього віку 89 років і наявності кореляції для топ-закладів Тайваню, незважаючи на їхній значно менший середній вік – 61 рік. Відтак, зменшувати і взагалі усувати згадану кореля-

цію можуть і нерівномірний розвиток (гальмування одних і прискорення інших) закладів у доволі великому історичному проміжку часу, і дуже висока щільність їх створення (особливо, якщо стартові умови діяльності і подальший темп прогресу суттєво відрізняються), що не дає змоги проявитися розглядуваній рейтингово-віковій закономірності для інституцій близького віку.

Щодо Австрії, то з її дуже малою щільністю створення закладів для рейтингу «Таймс» (76 років) розглядувана кореляція з коефіцієнтом 0,80, незважаючи на малу кількість топ-закладів (5), наближається до вірогідної.

Аналіз вікових закономірностей топ-закладів виявляє ще одну тенденцію, а саме: виникнення й поширення, починаючи з XVIII століття, так званих профільних (галузевих) закладів. Спочатку технічних, потім технологічних, природничо-наукових, медичних, науково-медичних, економічних, аграрних тощо. Профільність сприяє високій концентрації наявного ресурсу в певних галузях діяльності, а відтак, відносно швидкому досягненню значних результатів за обмежених ресурсів. Характерний приклад – перше місце за рейтингом «Таймс» 120-річного Каліфорнійського інституту технології. Цей інститут за кількістю студентів на порядок поступаєть класичному Гарвардському університету, кількість студентів якого (21 тис.) є середньою.

Хоча за рейтингом «Шанхайський» середній вік 76 профільних топ-закладів із 493 (із 500 найкращих), щодо яких доступні вікові дані, становить 103 роки, 59 з 400 перших – 105 років, а за рейтингом «Таймс» для 54 профільних високорейтингових закладів з-поміж 395 перших – 117 років, їхня присутність серед 30 найкращих закладів, незважаючи на невеликий вік, помітна – 13,3 – 16,7 %. І навпаки, з-поміж молодих (віком до 50 років) топ-закладів, фіксується підвищена частка профільних: 30,4 % (для групи 1–500 закладів, серед усіх 493 закладів із доступними віковими даними профільні становлять 15,4 %) та 32,7 % (для перших 400 закладів, серед усіх них – 14,8 %) за рейтингом «Шанхайський» і 21,3 %

за рейтингом «Таймс» (загалом 13,7 %). Причому, з вищенаведених 10 провідних країн не мають молодих топ-закладів за рейтингом «Таймс» Японія і Швейцарія; за рейтингом «Шанхайський» для групи 1–400 закладів – Японія і Швейцарія, для групи 1–500 – Швейцарія. Щодо профільних закладів світового класу, то їх, відповідно, у тій самій послідовності не мають – Канада; Канада і Австралія; Канада. Тобто, в будь-якому разі Швейцарія не має з-поміж топ-закладів молодих, а Канада – профільних. Водночас, молоді та профільні заклади є в Австрії та Китаї. Отже, останні дві згадані країни, як і переважна більшість країн із фактично передовим університетським потенціалом, для його розвитку використовують стратегію створення молодих і профільних закладів. А середній вік молодих топ-закладів виявляється не таким і малим: загалом за рейтингом «Шанхайський» – 37 років (39 років для перших 400 закладів), за рейтингом «Таймс» – 39 років. Але цього віку недостатньо, аби увійти до 30 найкращих закладів світу, наймолодшому з яких за обома рейтингами 92 роки (Університет Каліфорнії в Лос-Анджелесі).

На підставі здійсненого аналізу можна зробити такі важливі **висновки**.

По-перше, у передових країнах із розвиненим університетським потенціалом підтверджується існування в середовищі вищої освіти світового класу двох тенденцій, що конкурують і водночас взаємодоповнюються: згідно з першою (домінуювальною), найвищі рейтингові місця посідають досвідчені вищі навчальні заклади, яким понад 100 років; відповідно до другої (субдомінуювальної), серйозну конкуренцію топ-закладам зі стажем складають молоді заклади, яким до 50 років (у середньому близько 40 років).

По-друге, виникнення нових топ-закладів зумовлене прискоренням суспільного розвитку у глобальному й регіональному масштабах і, насамперед, пов'язане з революційними відкриттями людства. Понад половину цих закладів за обома рейтингами утворено в період 1962–1969 років.

По-третє, найкращий університетський потенціал у регіональному аспекті досяга-

ється і розвивається нерівномірно, згідно з континентальним і державним поступом цивілізаційного прогресу.

По-четверте, суспільний прогрес зумовив, починаючи з XVIII ст., появу нової тенденції конкуренції та взаємодоповнення в розвитку найвищого університетського потенціалу, а саме: поряд із подальшим активним створенням класичних топ-університетів масовою появою профільних (галузевих) топ-закладів, питома вага яких зростає з-поміж новоутворених закладів світового класу. Частка профільних закладів серед 30 найкращих у світі за рейтингом «Шанхайський» становить 13 %, за рейтингом «Таймс» – 17 %.

По-п'яте, країни для подальшого розвитку університетського потенціалу світового класу використовують стратегію заснування і нових потужних університетів, і профільних топ-закладів із великою концентрацією ресурсів у певних галузях їхньої діяльності.

По-шосте, за згаданих умов оптималь-

ною стратегією посилення вітчизняного університетського потенціалу на початковому етапі входження України до клубу країн із високорейтинговими закладами вищої освіти слід визнати всебічну підтримку двох провідних досвідчених національних закладів: класичного і профільного університетів (які не потребують надто великих стартових прискорень і відповідних капіталовкладень) – Київського національного університету імені Тараса Шевченка (утвореного 1834 р.) і Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут» (заснованого 1898 р.), та зосередження ресурсів на їхньому подальшому розвитку.

Автор висловлює подяку доктору педагогічних наук, академіку НАПН України, науковому консультанту В. Луговому і доктору педагогічних наук, доценту Ж. Талановій за обговорення концепції циклу статей щодо вікових характеристик топ-університетів світу.

ЛІТЕРАТУРА

1. **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. – 2011. – Дод. 2. – № 3. – Т. I (26). – (Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»). – С. 296–308.
2. **Слюсаренко О. М.** Вік і досвід («визслуга років») університетів як чинник досягнення ними світового класу / О. М. Слюсаренко // Вища освіта України. – 2012. – № 1. – С. 75–80.
3. **Слюсаренко О. М.** Вікова історична та регіональна специфіка топ-університетів / О. М. Слюсаренко // Вища освіта України. – 2012. – № 2. – С. 85–91.
4. **Таланова Ж. В.** Докторська підготовка у світі та Україні : монографія [Текст] / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
5. **Годфруа Ж.** Что такое психология : в 2-х т.; изд. 3-е, стереотипное / Ж. Годфруа; пер. с франц. – М. : «Мир», 2004. – Т. 2. – 376 с.

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

7. THE Times Higher Education. 100 under 50. 2012 / Powered by Thomson Reuters [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.

8. THE World University Rankings 2011–2012 [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.

CITED LITERATURE

1. **V. Lugovyy.** Using of colleges international ratings for the highest university potential identification [Text] / V. Lugovyy, O. Sliusarenko, Zh. Talanova // «Higher education of Ukraine in the context of integration into the European educational space». – P. 296–308.
2. **O. Sliusarenko.** Universities' age and experience («service record») as their reaching of world class criteria / O. Sliusarenko // Higher education of Ukraine. – 2012. – № 1. – P. 75–80.
3. **O. Sliusarenko.** Top-universities age historical and regional specificity / O. Sliusarenko // Higher education of Ukraine. – 2012. – № 2. – P. 85–91.
4. **Zh. Talanova.** Doctor of science training throughout the world and in Ukraine : monograph [Text] / Zh. Talanova. – Kyiv : Milenium, 2010. – 476 p.
5. **J. Godfrua.** What is psychology : in 2 books; the third publication, stereotypical / J. Godfrua; translated from French. – Moscow : «Mir», 2004. – Book 2. – 376 p.



Юрій КОРСАК

УДК 130.2+37.01

РОСІЙСЬКИЙ ДОСВІД ЗАСТОСУВАННЯ У ВИЩІЙ ОСВІТІ ДИСЦИПЛІНИ «КОНЦЕПЦІЇ СУЧАСНОГО ПРИРОДОЗНАВСТВА»

© Корсак Ю., 2012

Ключові слова: сталий (екобезпечний) розвиток, концепції сучасного природознавства, новий світогляд, нано-, піко- і фемтонауки, нанотехнології, ноотехнології.

З урахуванням зарубіжного і національного досвіду можна стверджувати, що прогрес в економіці і сподівання на перехід людства до сталого розвитку можливі тільки на основі залучення людських і фінансових ресурсів до природобезпечних технологій, нано-, піко- і фемтонаук з одночасним формуванням нового світогляду молоді. Серед засобів успішного формування такого світогляду студентів – нова філософська дисципліна «Концепції сучасного природознавства», яка широко використовується у Росії і має перспективи в Україні.



роки відновленої незалежності для всієї України відзначені численними і не зовсім вдалим спробами здійснити суспільно-економічні трансформації, які у сфері освіти

спрямовувалися, насамперед, на відновлення її національного характеру і ліквідацію негативних успадкувань, отриманих від радянського періоду. Домінували політико-економічні підходи, що зумовило цілковиту зміну змісту і спрямування всього блоку історичних предметів і дисциплін, створення сектору соціологічної освіти, розширення і модернізацію викладання права, економіки, менеджменту, бізнесу ([1; 2; 7] та ін.). Проте прогрес у гуманітарних науках не супроводжувався аналогічним поступом у природознавчо-математичних, які – не без підстав – уважалися «науками світового рівня», що не потребували додаткової підтримки і постійного удосконалення. У цій статті головну увагу звернемо на те, які негативні наслідки мала загальна переконаність у тому, що з точними науками у нас усе гаразд, тому для модернізації системи освіти достатньо акцентувати поширення українознавства та інших гуманітарних дисциплін.

Перехід на лідерські позиції історії, соціології, багатьох економічних дисциплін

за рахунок неувagi до точних наук у системі середньої і вищої освіти мали б менші негативні наслідки, якби не зникнення тотального державного контролю змісту і спрямування матеріалів ЗМІ, не формування доволі вільного простору для проникнення на пострадянські терени західних учень (Свідки Єгови, саєнтологи, мормони, псевдопротестанти) та східних культів – Церква об'єднання (Муна), кришнаїти, Аум Сінрике тощо. Українські та російські прихильники збагачення за рахунок створення нової релігії чи тоталітарного вчення скористалися сприятливими умовами і розпочали збирати adeptів під гаслами Білого Братства (від нього дуже потерпіла Україна [5, 588–594]), Церкви останньої заповіді, Богородницького центру тощо.

Росіянин Д. Любоміров дослідив ці явища і виявив, що найпримітивніші культури зі значними фінансовими ресурсами концентрували свій вплив на підлітках і молоді. Він акцентує факт відступу сучасних наук і триумф релігії та позарелігійних культів в уявленнях студентів ВНЗ Росії: «Не може не викликати нашого дуже серйозного занепокоєння виявлений у дослідженні факт недовіри більшості опитаних (65 %) до традиційної науки як головного джерела інформації для людини про себе і світ, на основі якого й відбувається основний світоглядний вибір. Нетрадиційній науці (астрології, хіромантії, парапсихології тощо) довіряють 70 % респондентів. Отже, перебуваючи у властивому цьому вікові (17–18 років) стані пошуку світоглядних основ, молоді люди не мають достатніх знань для усвідомленого вибору, що робить їх значною мірою вразливими для впливу різноманітних релігійних рухів і сект нетрадиційного спрямування» [9, 89–90]. На нашу думку, слід звернути особливу увагу на ці дані, адже українські ЗМІ нічим суттєвим не відрізняються від російських у своїй зневазі до точних наук і намаганні пропагувати екстрасенсів та усіх інших шарлатанів.

Наведемо також промовисте узагальнення результатів кампаній з гуманізації осві-

ти й гуманітаризації навчально-виховного процесу в Росії: «Конкретний зміст «гуманізації» полягає у повороті до учня, але цей поворот надто часто доведений до абсурду. Гуманізація освіти відбувається через вивчення мов, розширення курсів історії, літератури, філософії, права. При цьому зменшується кількість годин на вивчення фізики, математики, астрономії, хімії. Конкретне втілення «гуманітаризації» редуковано до чергової зміни співвідношення між предметами. Як і раніше траплялось у нашій країні, реформування системи освіти йде згори. У старших класах спеціалізованих шкіл – гуманітарних або управлінських – і зовсім вилучають «важкі» предмети. Нині згори насаджуються «індивідуалізація» навчання, у рамках якого кожний школяр, залежно від своїх настроїв або психофізіологічних потреб, може «обирати» сам собі предмети; «на вибір» може складати й іспити. Нам і справді потрібно відповідно до вимог часу перейти від виховання виконавців чужих рішень до виховання самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства. Але не можна ж іти слідом за будь-якими забаганками дитини, треба шукати якийсь педагогічно обміркований компроміс» [3, 79].

Стурбовані такими фактами провідні науковці і педагоги Росії звернулися до керівників держави і запропонували заходи для подолання найгірших наслідків надмірної гуманізації та деідеологізації вищої освіти. Вони наголосили, що після ліквідації майже всього комплексу ідеологізованих наук у ВНЗ утворився значний вакуум, адже були відсутніми ті дисципліни, які формували світогляд і широке бачення різноманітної людської діяльності. Відтак, було вирішено розробити і використати нову дисципліну, яка могла б у якомога більшому обсязі виконати одразу кілька завдань:

- дати молоді загальні уявлення про стан, головні досягнення і перспективи розвитку природничих наук;
- сформувати сучасні уявлення про суспільну роль природничо-наукових знань, про їхнє світоглядне значення і про важливість використання їх під час ухвалення

різноманітних рішень, які стосуються індивідуальної і колективної діяльності;

• слугувати студентам інформаційним засобом для появи критичного мислення і спроможності об'єктивного оцінювання окультизму, езотеричних, релігійних та інших опозиційних до наук знань, учень і ритуалів.

З чималої множини можливих назв нової і виразно філософської дисципліни росіяни обрали варіант «Концепції сучасного природознавства (КСП)». Вони зважали на те, що включення у назву терміну «концепції», який походить від латинського *conceptio* (сприйняття) і використовується у значенні «система поглядів», «спосіб розуміння», «провідні ідеї» тощо, підкреслюватиме ту обставину, що нова дисципліна матиме значне філософське наповнення, адже намагатиметься сформулювати інтегральне уявлення студентів про «сучасне природознавство». Ядро змісту КСП – «... сформована до теперішнього часу система ідей

і принципів дослідження явищ природи й питання використання результатів цих досліджень у практичній повсякденній діяльності людей» [6, 12].

Ухвалене росіянами у середині 1990-х рішення проголошувало «Концепції сучасного природознавства» важливим елементом фундаментальної і загальнопрофесійної підготовки бакалаврів усіх профілів навчання, насамперед гуманітарних, педагогічних, соціально-економічних та інших. Не пощастило надати для неї багато навчального часу і викладати впродовж 3–4 семестрів. Міністерство освіти і науки Росії у рамках так званого «федерального компонента навчання» (обов'язкового для всієї території РФ) визначало на «Концепції сучасного природознавства» лише 68 годин з поділом порівну між лекціями і семінарами. Оминаючи аналіз періоду дискусій і вибору найдоцільнішого змісту курсу, наведемо заключний і порівняно досконалий «міністерський варіант»:

Таблиця 1

**Рекомендоване погодинне планування курсу
«Концепції сучасного природознавства» [4, 350]**

№	Назва теми	Лекції	Семінари	Самостійна робота
1	Природничо-наукова і гуманітарна культури	2	2	4
2	Природознавство і математика	2	2	4
3	Наукові революції в концептуальних основах фізики	6	6	12
4	Космологічні концепції	4	4	8
5	Хімічні концепції	2	2	4
6	Концептуальний зміст наук про Землю	4	4	8
7	Біологічні концепції	6	6	12
8	Антропологічні концепції	3	3	6
9	Людина у Всесвіті (інтегральні концепції)	3	3	6
10	Панорама природознавства (огляд)	2	2	4
	РАЗОМ	34	34	68

На практиці ж у Росії існують десятки варіантів не тільки підручників, а й програм цього предмету, адже ВНЗ мають високий

рівень автономії і можуть пристосовувати зміст «Концепції сучасного природознавства» до специфічних потреб свого студент-

ського контингенту і форми навчання. Це нормальне явище у сучасній країні, що має сотні державних і приватних ВНЗ, а також майже 9 млн студентів. Хоча росіяни надсилають до Національної бібліотеки України ім. В. І. Вернадського не всі свої видання, у її книжковому фонді налічується 84 книги з назвою «Концепції сучасного естествознания (КСЕ)», а також невелика кількість інших, що мають споріднені назви. Все це є доволі цікавим матеріалом для наукового аналізу виникнення дисципліни «Концепції сучасного природознавства» та її еволюції в сучасній Росії.

Одразу зазначимо, що загальний висновок цього дослідження порівняно невтішний – знайомство зі змістом всіх наявних у НБУ російських книг переконливо засвідчило їхню принципову ваду, яка полягає у його невідповідності до назви: жодна з них не містить по-справжньому нової інформації і не може запропонувати студентам знання про «сучасне природознавство» та його найперспективніші ідеї й можливі напрями розвитку.

Досліджено також російські навчальні програми і публікації викладачів вищих навчальних закладів, що керувалися ними, в аспектах виконання проголошених у рішеннях освітнього міністерства дидактичних вимог. Нами доведено, що запропонований міністерством «концептуальний підхід» надто важкий для реалізації. Водночас чітко виявились і причини малої результативності нововведення: слабка підготовка абітурієнтів до сприйняття цього складного курсу, мала кількість навчальних годин, перевантаження змісту застарілою інформацією тощо.

Якщо проаналізувати весь процес появи та розвитку підручників і навчальних посібників з дисципліни «Концепції сучасного природознавства», то стане виразним їхній поділ на три групи: 1) філософсько-історичні; 2) спеціалізовані на одній-двох науках; 3) збалансовано-інтегральні. Першими і в дуже великій кількості були створені підручники філософсько-історичного змісту, які перегукувалися з радянською

навчальною літературою з тем «філософія природничих наук» та «історія філософії». Пізніше різні автори запропонували спеціалізовані підручники, в яких особливо добре подавалась одна наука – найчастіше фізика, – а інші оглядалися побіжно. Лише з настанням нового тисячоліття застосовуються навчальні книги з загального природознавства (збалансовано-інтегральні), але навіть найновіші з них ігнорують факт виникнення і швидкого розвитку нано-, піко- і фемто-наук, орієнтованих на створення технологій максимально високого рівня і впровадження їх у виробництво для заміни екологічно шкідливих індустріальних технологій.

Нами створено деталізовані таблиці, в яких наведено для порівняння головні характеристики понад 85 російських та українських підручників. Про їхній зміст і призначення дає уявлення *табл. 2* для книг з Росії і *табл. 3* – з України. У цих табличних фрагментах для кожного з років ми обрали лише найбільш репрезентативні підручники. Зауважимо: були періоди, коли у Росії щороку з'являлося 20 – 25 нових навчальних посібників.

Виявлено і проаналізовано причини появи найвиразніших недоліків книг із Росії – використання і наведення у списках лише російськомовної (і не найновішої) літератури, застарілість ілюстрацій та мала їх кількість, майже цілковита відмова від створення і використання практичних робіт і виконання завдань підвищеної складності та ін. Ці недоліки доволі виразно засвідчує навіть невелика за обсягом *табл. 2*. Звернення до повної таблиці дає змогу зробити додаткові висновки: книги надзвичайно різноманітні і відрізняються за обсягом навіть у разі однакового їх призначення. Деякі автори наводять у тексті дуже багато формул і математичних співвідношень. Сумнівно, що такі книги матимуть успіх серед філологів і юристів. Суттєвий розрив і в науковому рівні текстів: більшість авторів пропонують середній і високий рівні, а в кількох книгах він практично нічим не відрізняється від шкільних підручників.

Російські видання підручників з КСП (1997–2010 рр.)

Рік видання	Назва і автор (редактор) підручника/ посібника, № видання, місце створення	Кому призначено	К-сть авторів	Обсяг (стор.)	Вказано джерел	З них після 1995 р. (%)	Іншом. джерела	Рисунки	Словник термінів
1997	КСЕ, Дубнищева Г.Я., Новосибірськ	Усім	1	832	70	19 (>1990)	0	Задов.	–
1998	КСЕ, Малашенко Ю.Н., Воронеж	Гум.	1	272	49	6 (>1990)	0	Задов.	+
1999	КСЕ, Потеев М.И., Санкт-Петербург	Екон./ усім	1	352	22	7(>1990)	1	Добре	+
2000	КСЕ, Басаков М.И. + 9авт., Ростов-на-Дону	Гум./ екон.	10	576	46	9	0	Задов.	–
2001	КСЕ, Абаичев С.К., Москва	Гум.	1	164	84	12	0	Д.мало	–
2002	КСЕ, Соломатин В.А., Москва	Геол./ усім	1	464	39	5	0	Добре	–
2003	КСЕ, Карпенков С.Х. Москва, изд.6	Усім	1	640	11	7	0	Задов.	+
2004	КСЕ, Лихин А.Ф., Москва	Юр.	1	264	12	11	0	Задов.	–
2005	КСЕ, Гранатов Г.Г., Москва	Усім	1	576	29	10	0	Задов.	–
2006	КСЕ, Горелов А.А., Москва	Гум.	1	207	23	5	0	Немає	+
2007	КСЕ, Найдыш В.М., Москва	Гум. (студ. і аспір.)	1	704	100	13	0	Немає	+
2008	КСЕ, Иконникова Н.И., Москва	Усім	1	287	19	30	0	Немає	+
2009	КСЕ, ред. Лавриненко В.Н., Москва	Гум. і економ.	9	317	103	29	0	Задов.	+
2010	КСЕ, Сверлова Л.И., Хабаровськ	Гум. і економ.	1	269	116	40	0	Добре	+

Думка російських викладачів ВНЗ про дисципліну КСП загалом доволі позитивна, адже її масове і обов'язкове використання зняло проблему втрати місця праці для багатьох тисяч філософів, що викладали у радянські часи надто ідеологізовані суспільно-політичні дисципліни. Утім, можна розшукати і доволі критичні висловлювання, що найчастіше належать тим фахівцям, які раніше і нині викладають навчальний курс «Історія і філософія науки (ІФН)». Наприклад, Н. Кузнецова погоджується з корисністю доцільної вза-

ємодії курсів ІФН і КСП, але наголошує на тому, що проблема вдосконалення другого ще далека від розв'язання: «Де у нас добре розроблені курси КСП, де розумні викладачі цієї дисципліни? Їх одиниці. Ситуація навіть гірша, аніж з курсом ІФП. Але спільнота майже не обговорює, що ж робити з цими горезвісними «концепціями», на якому рівні їх викладати, чого хотіти в підсумку. Знаю з досвіду, що це один із тих навчальних курсів, якого студенти й бояться, і цураються, і халтурять на іспитах не ймовірно» [8, 12].

Характеристики навчальної літератури з дисципліни «Концепції сучасного природознавства (КСП)», які були створені і опубліковані в Україні

Рік видання	Назва і автор (редактор) підручника/ посібника. № видання, місце створення	Кому призначено	К-ть авторів	Обсяг (стор.)	Вказано джерел	З них після 1995 р. (%)	Іншомовн. джерела	Рисунки	Словник термінів
2000	КСЕ, Горягин В.Ф., Донецьк	Гум.-+екон.	1	141	50	9	0	Немає	+
2002	КСЕ, Малышко И.И. Севастополь	Гум.	1	208	48	9	0	Мало	+
2002	КСП, Польшаков В.І., Богдан М.В., Чернігів	Гум.+екон.	2	176	14	13	0	Задов.	-
2003	КСП, Бобильов Ю.П., Київ	Усім	1	244	58	5	0	Мало	-
2003	КСП, Ігнатенко В.М., Кшнякіна С.І., (для заочн.) Суми	Гум.	2	110	67	8	0	Задов.	-
2004	КСП, Карпов Я.С., Кремень В.Г. та ін., Харків	Усім	8	496	81	5	0	Задов.	-
2004	КСЕ, Мягченко А.П., Бердянськ	Екон.	1	230	25	1	0	Добре	-
2005	КСЕ, Тютюнников Ю.Б., Шульга І.В. і др., Харків	Усім	4	400	40	12	1	Мало	-
2006	Введ. в ест., Кошкин В.М. + 2автори, Харків	Усім	3	151	120	16	9 + Інтернет	Добре	-

Дослідження текстів українських програм, навчальних посібників і підручників з «Концепції сучасного природознавства» засвідчило, що їхній середній рівень перевищує відповідний показник російських аналогів, але не бракує і недоліків, подібних до поширених у Росії: неувага до найновіших наукових відкриттів, відсутність звернень до праць авторів із розвинених держав світу тощо.

У **висновках** цієї оглядової статті хочемо зазначити – і в Росії, і в Україні накопичений позитивний досвід використання КСП. Існують доволі переконливі докази філософсько-світоглядного та інтеграційно-культурного потенціалу дисципліни «Концепції сучасного природознавства». Тому ми маємо всі підстави стверджувати, що правильний вибір змісту і належні методи викладання дадуть можливість з її допомогою розв'язати одразу кілька справді важливих завдань:

- ліквідувати (чи значно послабити) розрив і протистояння природничо-математичних і гуманітарних знань та уявлень, довести їхню несуперечність, переконати молодь у надійності сучасних наукових знань та у необхідності якомога ширшого використання їх;

- звернути увагу в навчальній літературі з цієї дисципліни на відкриття і досягнення нано- та інших провідних наук з акцентом на результативності використання синергетичних підходів до аналізу подій у природному і антропогенному довікллі, що дасть змогу підвищити повагу студентів до них, перетворити ці знання на інструмент ухвалення важливих рішень не лише у сфері загальних світових проблем, а й у професійній діяльності;

- осучаснити зміст КСП і включити інформацію про досягнення і перспективи ноотехнологій, нешкідливих для біосфери і людини, що створить той науковий фундамент світогляду і вибору фахових, виробничих і громадянських рішень, який полегшить рух всього людства до сталого розвитку, рух, що нині гальмується майже тотальною необізнаністю про нано-, піко- і фемтонауки, про створені ноотехнології. На нашу думку, саме ця необізнаність завадила організаторам червневого світового екологічного Форуму «Ріо+20» 2012 року ухвалити суттєві й переконливі рішення. Вони вкотре обмежилися лише закличками до «зеленої економіки» й обіцянками про розширення сфери піклування багатих держав про найбідніші [10].

ЛІТЕРАТУРА

1. **Андрущенко В.** Культура. Ідеологія. Особистість : методолого-світоглядний аналіз / В. Андрущенко, Л. Губерський, М. Михальченко. – К. : Знання України, 2002. – 578 с.
2. **Андрущенко В. П.** Роздуми про освіту : статті, нариси, інтерв'ю / В. П. Андрущенко. – К. : Знання України, 2004. – 804 с.
3. **Кремень В. Г.** Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2005. – 448 с.
4. **Дубнищева Т. Я.** Концепції естествознання в сучасній освіті / Т. Я. Дубнищева, А. Д. Рожговський. // Філософія освіти для XXI століття. – 2001. – № 2. – С. 75–82.
5. **Канке В. А.** Концепції сучасного естествознання : учеб. для вузів / В. А. Канке. – 2-е изд., испр. – М. : Логос, 2003. – 368 с.
6. Контроль сознания и методы подавления личности: хрестоматия / сост. К. В. Сельченко. – Мн. : Харвест, М. : ООО «Издательство АСТ», 2001. – 624 с.
7. Концепции современной естествознания / Ю. Б. Тютюнников, И. В. Шульга, О. Я. Филоненко, В. Ф. Чешко : учеб. пособие. – Х. : ДД «ИНЖЭК», 2005. – 400 с.
8. **Кузнецова Н. И.** «История и философия науки» для аспирантов: пять лет спустя / Н. И. Кузнецова // Высшее образование в России. – 2010. – № 12. – С. 3–14.
9. **Любомиров Д. Е.** Кризис рациональной парадигмы в образовательной системе постсоветской России / Д. Е. Любомиров / в сб. «Наука и общество»; под ред. Дж. Беркса, Э.И. Колчинского. – СПб, 2000. – С. 87–90.
10. **The future we want. Рио+20. Итоговый документ конференции** [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.un.org/sustainablefuture/

CITED LITERATURE

1. **V. Andrushchenko.** A culture. An ideology. A personality : methodological mental analysis / V. Andrushchenko, L. Guberskyi, M. Mykhalchenko. – Kyiv : Znannia Ukrainy, 2002. – 578 p.
2. **V. Andrushchenko.** Thinking about an education: articles, essays, interviews / V. Andrushchenko. – Kyiv : Znannia Ukrainy, 2004. – 804 p.
3. **V. Kremen.** Education and science in Ukraine – innovative aspects. Strategy. Realization. Results / V. Kremen. – Kyiv : Gramota, 2005. – 448 p.
4. **T. Dubnishcheva.** Natural science conception in modern education / T. Dubnishcheva, A. Rozkovskij // Education philosophy for XXI century. – 2001. – № 2. – P. 75–82.
5. **V. Kanke.** Modern natural science conceptions. Textbook for colleges / V. Kanke. – II corrected issue. – Moscow : Logos, 2003. – 368 p.
6. Conscious control and personality depression method: chrestomathy / composed by K. Selchenok. – Minsk : Harvest, Moscow : «AST publishing house» LTD, 2001. – 624 p.
7. Modern natural science conceptions / Y. Tyutyunnikov, I. Shulga, O. Philonenko, V. Cheshko : work-book. – Kharkov : DD «INZHEK», 2005. – 400 p.
8. **N. Kuznetsova.** «History and philosophy of science» for postgraduates: five years later / N. Kuznetsova // Higher education in Russia. – 2010. – № 12. – P. 3–14.
9. **D. Lyubomirov.** Rational paradigm crisis in post-Soviet Russia educational system / D. Lyubomirov / in collection «Science and society»; edited by J. Berks, E. Kolchinskij. – St. Petersburg, 2000. – P. 87–90.
10. **The future we want. Rio+20.** The conference outcome document [web site]. – Access code: www.un.org/sustainablefuture/

ШАНОВНІ ЧИТАЧІ!

Ознайомитися зі змістом попередніх номерів журналу

«ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ»

ви зможете на освітньому порталі

WWW.PEDPRESA.COM

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.

БЕШТА Олександр Степанович – доктор технічних наук, професор, проректор з наукової роботи Національного гірничого університету.

ГАНАБА Світлана Олександрівна – кандидат філософських наук, докторант кафедри соціальної філософії та філософії освіти Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ГОНЧАРОВ Володимир Іванович – професор, директор Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ДІДКОВ Олександр Михайлович – здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ЗЕЛЕНКОВ Анатолій Ізотович – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри філософії та методології науки Білоруського державного університету (Білорусь, м. Мінськ).

КАСЬЯНОВ Дмитро Володимирович – кандидат філософських наук, здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

КІРЕЙЧЕВА Євгенія Володимирівна – кандидат психологічних наук, в. о. доцента кафедри психології РВНЗ «Кримський гуманітарний університет».

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

КОРСАК Юрій Костянтинович – магістр, молодший науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України.

КОСОВА Беата – доктор філософії, професор педагогічного факультету, ректор Університету Матея Бела (Словацька республіка, м. Банська Бистриця).

ПЕРГЛЕР Тетяна Іванівна – кандидат політичних наук, доцент, директор Празького філіалу Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова (Чехія, м. Прага).

ПЛОВ Петро Іванович – доктор технічних наук, професор, перший проректор Національного гірничого університету.

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.

СЛЮСАРЕНКО Олена Миколаївна – кандидат наук з державного управління, старший науковий співробітник, учений секретар Інституту вищої освіти НАПН України.

СУРА Наталія Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту вищої освіти НАПН України.

УВАРКІНА Олена Василівна – кандидат педагогічних наук, в. о. професора Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ШВИДЬКО Ганна Кирилівна – доктор історичних наук, професор кафедри історії та політичної теорії Національного гірничого університету, дійсний член Української академії історичних наук.

ЗАГАЛЬНА ІНФОРМАЦІЯ

1. Статті, що пропонуються до друку, мають бути написані спеціально для часопису «Вища освіта України» (ніде раніше не друковані і не надіслані 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 в узвичаєній математичній символіці, мати розмітку і достосовані 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) прізвищем та ініціалами, назвою статті, ключовими словами та стислою анотацією (не більше 100 слів) українською, російською та англійською мовами;

в) 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.

Увага! У зв'язку з включенням журналу до реферативної бази даних наукової періодици «Scopus» необхідно додавати переклад списку літератури англійською мовою.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

1. Назва статті.
2. 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, просимо додавати фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруковки тощо.

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Виктор АНДРУЩЕНКО

АКАДЕМИЧЕСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО..... 5

Недавно в Киеве состоялось общее собрание Национальной академии наук Украины, на котором обсуждались вопросы об усилении роли науки в процессе государственного созидания и развитии ее основных направлений. В контексте обсуждения главного доклада Президента НАНУ Бориса Евгеньевича Патона было представлено выступление В. Андрущенко о сотрудничестве НАН Украины с ведущими университетами страны, которое публикуется в сокращенном варианте.

ПОЗДРАВЛЯЕМ С ЮБИЛЕЕМ

Петр ПИЛОВ, Александр БЕШТА, Анна ШВЫДЬКО

ВЕРНОСТЬ ТРАДИЦИЯМ И СООТВЕТСТВИЕ ВРЕМЕНИ..... 8

Национальный горный университет (НГУ) – одно из ведущих государственных высших технических учебных заведений – основан в 1899 г. Его динамическое развитие способствовало становлению в Украине инженерного образования и созданию в системе НАН Украины научных школ мирового уровня. На всех этапах своей деятельности НГУ непрерывно развивается, масштабы и объемы научных достижений расширяются. Последние 30 лет в жизни горного университета оказались самыми активными и динамичными. Сегодня НГУ – это современный научно-образовательный центр, самоуправляющийся (автономный) исследовательский университет, для которого характерны фундаментальность и системность, комплексное сочетание образования, науки и инноваций, многогранность международных связей.

Ключевые слова: университет, наука, инженерное образование.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Беата КОСОВА

КРИЗИС ОБРАЗОВАНИЯ И ЗАДАЧА УНИВЕРСИТЕТОВ И ОБЩЕСТВЕННЫХ НАУК..... 16

В статье дана общая характеристика кризиса образования и его проявлений, рассмотрены четыре периода научно-педагогического осмысления образования. Раскрыто изменение смысла образования и его роли в обществе в контексте изменения ценности образования и ценностей в современном образовании. Обращено внимание на рефлексивность модернизации, а также на возможности и роль университета и социальных наук в эпоху кризиса образования.

Ключевые слова: кризис образования, ценность образования, рефлексивность, университет, социальные и гуманитарные науки.**Анатолий ЗЕЛЕНКОВ**

ФИЛОСОФИЯ КАК ФУНДАМЕНТАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ В КУЛЬТУРЕ ГЛОБАЛИЗОВАННОГО МИРА..... 24

Автор статьи понимает философию как одну из наиболее востребованных форм духовного опыта, подчеркивает смыслообразующую роль философии в системе современного социально-гуманитарного образования. Предлагается программа реформирования философского образования студентов. Обосновывается комплексная трехуровневая модель преподавания курса философии для студентов, магистрантов и аспирантов, которая опирается на опыт преподавания философии в Белорусском государственном университете.

Ключевые слова: университет, философия, социально-гуманитарное образование, ценности.**Елена УВАРКИНА**

УКРАИНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ НА ПУТИ К ОБЩЕЕВРОПЕЙСКОМУ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМУ ПРОСТРАНСТВУ..... 38

Трансформация украинского образования рассмотрена в контексте таких европейских до-

говоренностей, как «Европейская конвенция об эквивалентности дипломов», «Европейская конвенция об эквивалентности периодов университетского образования», «Европейская конвенция об академическом признании университетских квалификаций», «Конвенция о признании учебных курсов, дипломов о высшем образовании и ученых степеней в странах Европейского региона», «Европейская конвенция об общей эквивалентности периодов университетского образования» и «Конвенция о признании квалификаций, которая касается высшего образования в Европейском регионе». Автор подчеркивает, что Болонский процесс стал своеобразным смысловым итогом договоренностей в сфере образования, которые определили стремление европейского образовательного и исследовательского сообщества к единству в разнообразии.

Ключевые слова: человек, образование, культура, образовательная политика, европейское образовательное пространство, трансформация образования, Болонский процесс.

НОВЕЙШАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дмитрий КАСЬЯНОВ

НАНОТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ РЕСУРСЫ ОБЩЕСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ: ПРОБЛЕМА ОПРЕДЕЛЕНИЯ 45

Анализируется природа и сущность нанотехнологического развития человечества; внедрение нанотехнологий рассматривается как необходимый фактор развития цивилизации. Подчеркивается необходимость развития нанотехнологий в Украине на основании комплексной программы действий, которая должна опираться на передовые научные и технологические достижения, основываться на необходимом уровне инвестирования и предусматривать последствия такого внедрения.

Ключевые слова: человек, природа, производство, культура, цивилизация, нанотехнологии, прогресс, образование, воспитание.

Татьяна ПЕРГЛЕР

РАЗВИТИЕ НАУКИ, ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ КАК ОСНОВА УКРАИНСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО СОЗИДАНИЯ..... 51

Развитие науки, образования и культуры рассмотрены как основа украинского государственного созидания; подчеркнута, что развитие национально-культурной среды является одной из приоритетных задач украинского государства, которая обуславливает необходимость уделять особое внимание и выделять необходимые ресурсы для преодоления антропокультурного кризиса, который возник под влиянием массово-информационной культуры, а также негативных тенденций, которые ведут к вытеснению национальных ценностей и мировоззренческих ориентиров из структуры общественно-го сознания.

Ключевые слова: человек, наука, образование, культура, государственное созидание.

ВРЕМЯ РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Владимир ГОНЧАРОВ

ОСВОЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ – НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОДГОТОВКИ НОВОГО УЧИТЕЛЯ 59

На основе анализа специфики основных концептуально-теоретических определений понятия «технологии образования» сделан взвод о том, что в процессе подготовки нового учителя как ключевого субъекта учебно-воспитательного творчества образовательно-педагогические технологии играют важную роль в интеграции и систематизации образовательной среды; подчеркивается, что освоенная студентами технологическая составляющая образовательного пространства способствует целостному определению целей педагогического процесса, выработке соответствующих методик и средств, а также эффективному достижению этих целей, их диагностике и воспроизводимости.

Ключевые слова: человек, образование, образовательная политика, образовательные технологии, педагогические технологии, технологи обучения.

Елена КОФАНОВА

СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К МОДЕЛИРОВАНИЮ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ХИМИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ЭКОЛОГОВ..... 66

В статье рассмотрена разработанная модель методической системы химической подготовки будущих инженеров-экологов, базирующаяся на комплексном применении системно-синергетического, компетентностного, блочно-модульного и личностно ориентированного подходов; исследованы ее основные составляющие; определены направления ее развития и совершенствования.

Ключевые слова: химическая подготовка, подготовка инженеров-экологов, высшее техническое экологическое образование, методическая система, компетентностный подход, синергетический подход, личностно ориентированное обучение.

Галина КОЗЛАКОВА, Наталья СУРА

ОРГАНИЗАЦИЯ КОМПЬЮТЕРНОГО ДИАЛОГОВОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ..... 75

В статье рассмотрены системный, компетентностный, качественный и диалоговый подходы к формированию иноязычной компетентности будущих специалистов по ИКТ в техническом университете. Охарактеризованы методические особенности каждого из подходов и перспективы дальнейшего исследования проблематики в указанных направлениях.

Ключевые слова: компьютерное обучение, система, качество образования, компетентность, компетенции, иноязычный профессионально направленный диалог.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Александр ДИДКОВ

ОБРАЗОВАНИЕ ДЛЯ ЗДОРОВЬЯ И УСТОЙЧИВОГО ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ 83

Обоснована мысль о том, что основной целью образования для устойчивого развития в контексте системных задач реформирования отечественной образовательной системы целесообразно определить содействие становлению всесторонне образованной, социально активной личности, понимающей новые явления и процессы общественной жизни, имеющей систему взглядов, идейно-моральные принципы, нормы поведения, которые обеспечивают готовность к социально ответственной деятельности и непрерывному образованию в изменчивом мире.

Ключевые слова: человек, здоровье, культура, образование, воспитание, экология.

Светлана ГАНАБА

СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КОНТЕКСТЕ СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ «ТЕКУЩЕЙ МОДЕРНОСТИ» 99

В статье акцентируется внимание на необходимости разработки механизмов адаптации личности к условиям изменчивого мира. Подчеркивается, что проблема содержания образования требует контекстуального подхода, то есть ее рассмотрения, прежде всего, в контексте объяснения современности как текущей целостности и сложности. Содержание учебной деятельности непосредственно связано с раскрытием личностного потенциала человека, его способностью ориентироваться в разных ситуациях и проблемах социума и необходимостью «учиться переучиваться».

Ключевые слова: сложность, текущая модерність, содержание образования, постфигуративная культура.

Евгения КИРЕЙЧЕВА

КРИТЕРИИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ВЛИЯНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА Я-КОНЦЕПЦИЮ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ..... 96

В статье теоретически обоснована эффективность социально-психологического тренинга как метода развития Я-концепции будущих учителей. Рассмотрены понятия «тренинг», «социально-психологический тренинг», «Я-концепция», «Я-концепция будущего учителя». Проанализированы критерии эффективности влияния социально-психологического тренинга на Я-концепцию будущего учителя.

Ключевые слова: тренинг, социально-психологический тренинг, Я-концепция, Я-концепция будущего учителя.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Елена СЛЮСАРЕНКО

ВОЗРАСТНАЯ СПЕЦИФИКА ТОП-УНИВЕРСИТЕТОВ СТРАН С ПЕРЕДОВЫМ УНИВЕРСИТЕТСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ..... 101

Исследованы возрастные характеристики топ-заведений по рейтингам «Шанхайский» и «Таймс» стран с передовым университетским потенциалом (США, Великая Британия, Германия, Япония, Канада, Австралия, Швейцария, Франция, Швеция, Нидерланды) и стран, интенсивно развивающих такой потенциал (Австрия, Китай). Подтверждено существование двух конкурирующих и взаимодополняющих тенденций, касающихся ведущей роли опытных топ-заведений (доминирующая тенденция) и составление им существенной конкуренции со стороны молодых заведений мирового класса (субдоминирующая тенденция). Также выявлено усиление тенденции профилирования передовых заведений наряду с продолжением активного создания классических топ-университетов. Определенное ранее возрастное распределение заведений мирового класса по регионам подтверждено на рассмотренных примерах упомянутых стран.

Ключевые слова: топ-университеты, возрастное распределение, конкуренция опытных и молодых университетов, профилирование топ-заведений.

СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЕНОГО

Юрий КОРСАК

РОССИЙСКИЙ ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «КОНЦЕПЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПРИРОДОВЕДЕНИЯ» 109

С учетом зарубежного и национального опыта можно утверждать, что прогресс в экономике и надежды на переход человечества к устойчивому развитию возможны только на основе вложения человеческих и финансовых ресурсов в природобезопасные технологии, нано-, пико- и фемтонауки наряду с формированием нового мировоззрения молодежи. Среди средств успешного формирования такого мировоззрения студентов – новая философская дисциплина «Концепции современного естествознания», широко используемая в России и имеющая перспективы в Украине.

Ключевые слова: устойчивое (экобезопасное) развитие, концепции современного естествознания, новое мировоззрение, нано-, пико- и фемтонауки, нанотехнологии, ноотехнологии.

EDITOR'S PAGE

Victor ANDRUSHCHENKO

ACADEMIC COOPERATION..... 5

National academy of sciences of Ukraine general meeting science role enhancing in the course of statehood building and development of its principal directions points to discuss recently took place in Kyiv. In the context of National Academy of Sciences of Ukraine President Boris Yevgenovych Paton the main report discussion, V. Andrushchenko speech about cooperation of National Academy of Sciences of Ukraine with state leading universities has been presented, which is published with reductions.

OUR CONGRATULATIONS WITH ANNIVERSARY

Petro PILOV, Oleksandr BESHTA, Hanna SHVYDKO

TRADITIONS LOYALTY AND ACCORDANCE WITH TIME 8

National Mining University (NMU), one of the nation's premier technical institutions of higher learning, was founded in 1899. Its dynamic progress significantly contributed to the establishment of engineering education in Ukraine and to the creation of world-wide recognized scientific schools under the auspices of the National Academy of Sciences of Ukraine. All stages of the university existence have been marked by constant development, the scope and scale of its scholarly research impressing with ever growing magnitude. The last 30 years of NMU activity have been especially vibrant and booming. Today National Mining University is a state-of-the-art scientific and training centre, the autonomous research institution distinguished by the advancement of fundamental and comprehensive knowledge, celebrated for complex alliance of science, instruction and innovation; with multifaceted international ties.

Keywords: university, science, engineering education.

EDUCATIONAL PROCESS PHILOSOPHY

Beata KOSOVA

CRISIS OF EDUCATION AND THE ROLE OF UNIVERSITIES

ANDSOCIALSCIENCES..... 16

It has been presented general characteristics of the education crisis and its manifestation, as well as four periods of scientific pedagogical understanding are described in the article. The changing of education sense and its role in society in the context of education value changing along with the values in modern education are revealed. The attention is paid to reflexivity of modernization and also capabilities, university and social sciences role during an education crisis period.

Keywords: an education crisis, an education value, reflexivity, a university, social and humanitarian sciences.

Anatolij ZELENKOV

PHILOSOPHY AS A FUNDAMENTAL VALUE IN GLOBALIZING WORLD

CULTURE..... 24

The article author comprehends philosophy as one of the most needed spiritual experience forms, emphasizing semantic formation role of philosophy in the system of modern social humanitarian education. It is proposed philosophy education of student reform program. It has been giving reasons for complex III-level model of philosophy educational classes reading for students, masters and postgraduates, basing on experience of philosophy teaching at Belarusian State University.

Keywords: a university, philosophy, social humanitarian education, values.

Olena UVARKINA

UKRAINIAN EDUCATION ON THE WAY TOWARD JOINT EUROPEAN EDUCATIONAL

SPACE..... 38

Transformation of Ukrainian education is considered in the context of such European agreements,

as «European Convention on the Equivalence of Diplomas», «European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study», «European Convention on the Academic Recognition of University Qualifications», «Convention on the Recognition of Studies, Diplomas and Degrees concerning Higher Education in the States belonging to the European Region»,

«European Convention on the General Equivalence of Periods of University Study» and «Conventions on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European Region». The author emphasizes that Bologna process has become a kind of semantic result of agreements in educational sphere, which revealed an aspiration of European educational and research community to unite in variety.

Keywords: a person, an education, a culture, the education policy, European educational space, transformation of education, Bologna process.

THE NEOTERIC SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Dmytro KASIANOV

NANOTECHNOLOGY RESOURCES OF SOCIAL DEVELOPMENT: DEFINITION
PROBLEM..... 45

It has been analyzing the nature and essence of humanity nanotechnology development; implementation of nanotechnologies is considered to be the necessary factor of civilization development. It is laid stress on necessity of nanotechnologies in Ukraine development on the basis of complex action program that should rely on progressive scientific and technological advance and base upon adequate investment, foreseeing the consequences of such an implementation.

Keywords: a person, the nature, manufacture, a culture, civilization, nanotechnologies, a progress, an education, training.

Tetiana PERGLER

DEVELOPMENT OF SCIENCE, EDUCATION AND CULTURE AS
UKRAINE STATEHOOD BUILDING BASIS..... 51

Development of science, education and culture are considered to be the basis of Ukrainian statehood building; it has been emphasized, that development of national cultural environment is one of Ukrainian state priority tasks, that causes necessity to pay extreme attention and provide necessary resources to get over a anthropogenic cultural crisis, that has formed under the influence of mainstream informational culture along with negative tendencies leading to national values and mentality orienting points repression out of social conscience structure.

Keywords: a person, a science, an education, a culture, statehood building.

TIME OF REFORMATION: METHODOLOGY AND METHODICS OF THE PROCESS OF EDUCATION

Volodymyr GONCHAROV

MASTERING OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES – THE INTEGRAL BASIS OF
PREPARATION OF NEW TEACHER..... 59

On the basis of basic conceptually-theoretical definitions of concept «formation technologies» specific analysis, the conclusion is drawn that education and pedagogic technologies play an important role in integration and ordering of educational medium in the course of preparation of new teacher as the key subject of teaching and educational creativity; it is emphasized that the technological component of educational space mastered by students promotes complete definition of pedagogical process purposes, forming of the conforming procedures and means along with effective achievement of these purposes, its revealing and reconstruction.

Keywords: a person, an education, the educational policy, educational technologies, pedagogical technologies, technologies of study.

Olena KOFANOVA

SYSTEM-SYNERGETIC APPROACH TO METHODIC COMPETENCE ORIENTED
SYSTEM MODELLING OF FUTURE ENVIRONMENTAL ENGINEER CHEMICAL
TRAINING..... 66

It is discussed methodic system of future environmental engineer chemical training developed model, based on complete application of system-synergetic, competence, block-modular and learner-centered approaches; its main components are researched; its directions of development and improvement are determined in the article.

Keywords: chemical training, environmental engineers training, higher engineering ecologic education, methodic system, competence approach, synergetic approach, learner-centered teaching.

Galina KOZLAKOVA, Natalia SURA

THE ORGANIZATION OF COMPUTER-ASSISTED DIALOGUE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING AT TECHNICAL UNIVERSITY 75

In the given article there are considered system, competence, quality and dialogue approaches in the context of the formation for future IT-specialists' of foreign language competence at technical university. The authors reviewed characteristic features of the considered approaches and the perspectives of future investigations of these problems.

Keywords: computer-assisted learning, system, quality of education, competence, competences, foreign professional oriented dialogue.

EDUCATION AND UPBRINGING PROCESSES HUMANIZATION

Oleksandr DIDKOV

EDUCATION FOR HEALTH AND CONSTANT HUMAN DEVELOPMENT 83

It makes sense to determine that the main objective of education for constant development in the context of state educational system reforming overall tasks is promotion of well-rounded, social-dynamic person forming, who understands new events and social life processes, has its own belief system, ideological and moral standards, behavioral norms providing readiness to socially-responsible activity and continuous education in extremely changeable world, as it has been substantiating.

Keywords: a person, health, culture, education, training, ecology.

Svitlana GANABA

CONTENTS OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF SOCIAL- CULTURAL CHANGES OF «FLOWING MODERNITY» 89

This article pays attention to the necessity of elaboration by the educational resource the mechanisms of adaptation the personality to the conditions of quickly changing world. Accents are given to that the problem of contents of education needs the contextual approach, so it needs the analyzing it in the context of determination the modernity as flowing integrity. The contents of educational activity is connected with the exposure of personal potential of a person in the world of his possibility to take his bearings in different situations of socium and the necessity of «education to re-study».

Keywords: difficulty, flowing, modernity, contents of education, post-figurative culture.

Yevhenia KIREJCHEVA

INFLUENCE EFFICIENCY CRITERIES OF SOCIAL PSYCHOLOGICAL TRAINING ON FUTURE TEACHER SELF-CONCEPTION..... 96

In the article the theoretical ground of efficiency of the social-psychological training is given as a method of development of I-conception of future teachers. Concepts «training», «social-psychological training», «I-conception», «I-conception of future teacher, are considered». The criteria of efficiency of influence of the social-psychological training are analysed on I-conception of future teacher.

Keywords: training, social-psychological training, I-conception, I-conception of future teacher.

EXPERIENCE FROM ABROAD

Olena SLIUSARENKO

PROGRESSIVE UNIVERSITY POTENTIAL COUNTRIES TOP-UNIVERSITIES AGE SPECIFICITY 101

Age characteristics of top institutions according to Rankings «Shanghai» and «Times» of

countries with leading university potential (USA, United Kingdom, Germany, Japan, Canada, Australia, Switzerland, France, Sweden, the Netherlands) and countries (Austria, China) which develop intensively that potential are examined in the article. Existence of two competitive and complementary trends concerning the leading role of experienced top institutions (dominating trend) and making them essential competition from young institutions of world class (sub-dominating trend) is confirmed. Intensification of trend to profile leading institutions together with continuing active creation of classical top universities is established. Determined earlier age distribution of world class institutions according to the regions is confirmed on the example of considered countries.

Keywords: top universities, age distribution, experienced and young universities competition, top universities profiling.

THE YOUNGER SCIENTIST'S SPEECH

Yurii KORSAK

RUSSIAN EXPERIENCE OF USE «NATURE STUDY CONCEPTION» SUBJECT IN HIGHER EDUCATION 109

Taking into account foreign and national experience it is proved, that progress in economy and hopes of mankind transition to a sustainable development are possible only on the basis of an investment human and financial resources in ecosafe technologies, nano – pico – and femtosciences together with formation at youth of new outlook. Among means of successful formation of such outlook at students – new philosophical discipline of «Concepts Modern Sciences», widely used in Russia and having good prospects and in Ukraine.

Keywords: sustainable (ecosafe) development; concepts of modern natural sciences; new outlook; nano-, pico- and femtosciences; nanotechnologies; nootechnologies.

CONTENTS

EDITOR'S PAGE

Victor ANDRUSHCHENKO. Academic Cooperation5

OUR CONGRATULATIONS WITH ANNIVERSARY

Petro PILOV, Oleksandr BESHTA, SHVYDKO. Traditions Loyalty and Accordance with Time.....8

EDUCATIONAL PROCESS PHILOSOPHY

Beata KOSOVA. Crisis of Education and the Role of Universities and Socialsciences 16

Anatolij ZELENKOV. Philosophy as a Fundamental Value in Globalizing World Culture..... 24

Olena UVARKINA. Ukrainian Education on the Way Toward Joint European Educational Space..... 38

THE NEOTERIC SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Dmytro KASIANOV. Nanotechnology Resources of Social Development: Definition Problem 45

Tetiana PERGLER. Development of Science, Education and Culture as Ukraine Statehood Building Basis 51

TIME OF REFORMATION: METHODOLOGY AND METHODICS OF THE PROCESS OF EDUCATION

Volodymyr GONCHAROV. Mastering of Educational Technologies – the Integral Basis of Preparation of New Teacher 59

Шановні читачі!

Не забудьте передплатити
часопис
«Вища освіта України»

Індекс видання
23823

Передплатити журнал можна
в будь-якому відділенні
зв'язку

Olena KOFANOVA. System-synergetic Approach to Methodic Competence Oriented System Modelling of Future Environmental Engineer Chemical Training..... 66

Galina KOZLAKOVA, Natalia SURA. The Organization of Computer-Assisted Dialogue of Foreign Language Learning at Technical University 75

EDUCATION AND UPBRINGING PROCESSES HUMANIZATION

Oleksandr DIDKOV. Education for Health and Constant Human Development 83

Svitlana GANABA. Contents of Education in the Context of Social-cultural Changes of «Flowing Modernity»..... 89

Yevhenia KIREJCHEVA. Influence Efficiency Criteries of Social Psychological Training on Future Teacher Self-Conception..... 96

EXPERIENCE FROM ABROAD

Olena SLIUSARENKO. Progressive University Potential Countries Top-Universities Age Specificity 101

THE YOUNGER SCIENTIST'S SPEECH

Yurii KORSAK. Russian Experience of Use «Nature Study Conception» Subject in Higher Education..... 109

Information about Authors 116

To Authors Attention..... 117

Summary of the Articles of the Issue 118

Contents..... 126

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
(відповідальний редактор)
Галина БАРАНОВСЬКА
(коректор)
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 27.09.2012 р.
Формат 70 x 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Умовн. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 570 пр.
Зам. № 870

Видруковано
ПрАТ «Київська правда»
м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13