

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
2 (45)' 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

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

Зореслав САМЧУК,

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

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 № 5/4 від 24 травня 2012 р.

СТОРІНКА ГОЛОВНОГО РЕДАКТОРА

Віктор АНДРУЩЕНКО Університетська освіта: тенденції змін	5
---	---

ВІТАЄМО УНІВЕРСИТЕТ ІЗ ЮВІЛЕЄМ

Ігор БОГДАНОВ Бердянський державний педагогічний університет: нові вектори розвитку	16
--	----

ФІЛОСОФІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Володимир ГОНЧАРОВ Проблема підготовки нового вчителя: філософія, соціокультурний і педагогічний аспекти	22
Любов БЕВЗЕНКО Символічна регуляція практик успіху: на базі опитування української молоді	28
Наталія КОЧУБЕЙ Сучасне сприйняття дитинства: складність vs простота	37

НОВІТНЯ НАУКА ТА СУЧАСНА ОСВІТА

Дмитро КАСЬЯНОВ Філософські засади гуманізації освітнього простору в умовах нанотехнологічного розвитку суспільства	43
Зінаїда ТАРУТІНА Підготовка професіоналів в умовах глобалізації, Інтернету і нової хвилі прогресу в точних науках	50

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

Олексій ХОМЕНКО Іншомовна підготовка як невід'ємний складник вищої освіти в умовах глобалізації та інформатизації суспільства	55
Наталія ДІВІНСЬКА Інтерактивні технології навчання у формуванні іншомовної компетентності студентів мистецьких ВНЗ	62
Віталій ЛИСЕНКО, Оксана ЗАЗИМКО, Лариса КЛІХ Валідні тести як метод контролю якості професійної підготовки фахівців у ВНЗ ...	68

ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ

Роман ВЕРНИДУБ Інформаційно-освітнє середовище як чинник забезпечення якості професійної підготовки педагогічних кадрів	75
---	----

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Світлана КАЛАШНІКОВА Європейська політика модернізації вищої освіти: ключові орієнтири	80
Олена СЛЮСАРЕНКО Вікова історична та регіональна специфіка топ-університетів	85

Світлана ПАВЛЮК

Зовнішні впливи і модернізація підготовки кадрів вищою школою
Німеччини..... 92

Олена КОЗІЄВСЬКА

Загальні тенденції розвитку академічної мобільності у світовому
та українському вимірах 98

СТОРІНКА МОЛОДОГО НАУКОВЦЯ

Людмила РІДЧЕНКО

Концепт «віртуальна реальність» у контексті смислоопераційних практик 108

ІНФОРМАЦІЯ. РЕЦЕНЗІЇ. ПОВІДОМЛЕННЯ

Українське шкільництво в Канаді: бути канадцем і залишатися українцем..... 114

Про авторів 117

До уваги авторів 118

Реферативний обзор статей номера 119

Summary of the Articles of the Issue 123

Contents..... 126

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



Віктор АНДРУЩЕНКО

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

Аналізуються природа й обставини, умови та напрями сучасних суспільних змін, зокрема, процеси, які обумовлюють актуалізацію інтелекту як стратегічного ресурсу розвитку цивілізації, а також відповідні тенденції у розвитку університетів як головних осередків освіти і науки; підкреслюється, що, як центри новітнього знання і зосередження інтелекту, університети не тільки не втрачають своєї історично сформованої ролі, але й посилюють її; зміни торкаються не історичної місії університетів, а конкретного змісту, форм організації та технологій навчання.

УДК 378.4

**УНІВЕРСИТЕТСЬКА
ОСВІТА: ТЕНДЕНЦІЇ
ЗМІН**

© Андрущенко В., 2012



ардинальні зміни у соціальному світі на межі ХХ і ХХІ століть привели до актуалізації у свідомості світової спільноти проблем освіти як головної умови прогресивного розвитку країн у третьому тисячолітті. Людство нарешті усвідомило мудру настанову давніх мислителів про те, що «ідеї керують світом», що наявність інтелекту, своєрідної мудрості народу й еліти, зміцнює державу і сприяє розвитку суспільства; відсутність або обмеженість його кидає народи у братовбивчі війни, призводить до збочень, для виправлення яких потрібні десятки, а може, й сотні років. Зміни у розумінні ролі інтелекту як стратегічного ресурсу розвитку цивілізації адекватно віддзеркалені, насамперед, в університетській освіті. І це закономірно. Адже від часу виникнення перших університетів (Болонський, Падуанський, Паризький та ін.) вона не тільки перебуває на вершині освітньої ієрархії, а й обумовлює пріоритети розвитку для всієї системи.

Зміни в університетській освіті трансформуються у нові вимоги щодо змісту та організації навчально-виховного процесу у

загальноосвітній, професійній і вищій школах. І, хоча профільні вищі навчальні заклади за окремими предметно-науковими напрямками розвиваються відносно самостійно, вони не можуть не враховувати зростання базового (фундаментального) знання, яке концентрується в класичних університетах і науково-дослідних інститутах академічного профілю. Не є винятком і педагогічна освіта. Її самостійність доволі відносна. Педагогічні університети нині здійснюють потужні самостійні предметні наукові дослідження (особливо в психолого-педагогічній галузі), але обсяг і глибина їх досі не порівнянні з рівнем досліджень у класичних університетах. Саме тому зміна базового знання (з фундаментальних дисциплін) університетського рівня визначає своєрідні параметри змісту педагогічної освіти. Вони немов «переливаються» у педагогічні заклади, визначають рівень науковості навчально-виховного процесу, обумовлюють параметри модернізації.

Щоправда, впродовж останніх років в Україні сформувалися декілька педагогічних університетів, які за рівнем розвитку науки цілком можуть конкурувати з деякими класичними університетами. Лідером серед них є Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Поряд із ним можна поставити педагогічні університети Харкова, Луганська, Тернополя й Одеси. Рівень наукових розробок з математики, фізики, хімії, географії, історії, археології чи ботаніки цілком відповідає рівневі досліджень у класичних університетах. Наукові ж досягнення у царині наук психолого-педагогічного напрямку, соціальної роботи чи виховання особистості навіть перевершують здобутки вчених класичних університетів. Це означає, з одного боку, що, незважаючи на педагогічне спрямування, у плані розвитку науки ці університети є самодостатніми; з іншого – утвердження їх у статусі «дослідницьких» є проблемою часу і наукового розвитку.

Буду відвертим: за рівнем розвитку науки з класичними університетами (наприклад, Київським національним імені Тараса

Шевченка, Харківським національним імені В. Н. Каразіна, Національним технічним університетом (КПІ) і деякими іншими) їм змагатися ще зарано. Продуктивнішою може стати співпраця університетів, у межах якої педагогічні навчальні заклади «підживлюються» фундаментальними науковими доробками класичних університетів, які, своєю чергою, «вбирають» у себе новітні психолого-педагогічні здобутки педагогічних університетів. Аналіз змін у класичних університетах слугує своєрідним ключем до розуміння тих можливих інновацій, які будуть реалізовані в нижчих підрозділах освіти. Зупинимося на аналізі цих змін більш детально.

Головне призначення університетів у всі часи полягало в збагаченні наукового знання, залученні до культури у формуванні інтелектуальної еліти держави і суспільства, підтримці наукових академічних традицій. Френк Ньюмен, керівник американського «Проекту майбутнього: політика в галузі вищої освіти у мінливому світі» (зі штаб-квартирою в Університеті Брауна) виокремлював *три атрибути*, необхідних для збереження за університетами служіння потребам суспільства: 1) соціалізація студентів – підготовка до їхньої ролі в житті суспільства; 2) забезпечення всім студентам шансів на соціальну мобільність; 3) захист університету як домівки для безкорисливої наукової дискусії.

Отже, *першу функцію* університету – підготовку молоді до її ролі в житті суспільства – можна розподілити на три типи: підготовку до життя у спільноті, підготовку до інтелектуального життя та підготовку до професійної діяльності. Підготовка до життя у спільноті означає, передусім, підготовку до участі у громадських справах і демократичних процедурах, тобто це підготовка до громадянської участі в демократичному житті спільноти. Не зовсім зрозуміло, чи беруть відповідальність за цей тип соціалізації нові комерційні та віртуальні заклади освіти. Крім цього, переорієнтація традиційних університетів на ринок і залучення їх до прибуткових видів діяльності

можуть применшити значення інших видів діяльності, безпосередньо не пов'язаних із навчанням кваліфікованої робочої сили, а надто, якщо простір вищої освіти стане висококонкурентним.

Другий тип соціалізації студентів – підготовка до інтелектуального життя – полягає у розвитку їхнього інтелекту (з допомогою філософії, історії, літератури тощо), формуванні здатності до критичного мислення. Оскільки нові постачальники університетських освітніх послуг мають дещо спрощене бачення інтелектуальних умінь, спрямоване переважно на підготовку студентів до успішного виконання обов'язків на робочому місці, існує небезпека атрофії цього типу соціальної функції.

Нарешті, третій тип соціалізації студентів – підготовка до професійної діяльності – також наражається на небезпеку з боку нових постачальників освітніх послуг. Важко уявити адекватну соціалізацію до професії юриста або викладача у віртуальному просторі онлайн-курсів.

Друга функція університету, за типологією Ф. Ньюмена, – сприяння соціальній мобільності. Вища освіта відіграє стрижневу роль у визначенні шансів індивіда на висхідну мобільність; «нині доступ до вищої освіти, як ніколи раніше, визначає, хто братиме повноцінну участь у житті суспільства» [16]. Видається, за цим критерієм традиційні й нові університети нічим особливим не відрізняються один від одного, крім, хіба що, додаткового престижу, яким наділяють індивідів кращі з першого типу і який досі недоступний представникам іншого.

Зрештою, *третьою функцією* університету – слугування домівкою для безкорисливої наукової діяльності й розкутих дискусій – опиняється під загрозою у новостворених університетах, які нехтують підтримкою громадських дебатів і об'єктивної дослідницької діяльності. Водночас, за свідченнями Дженіс Ньюсон та Говарда Бакбайндера, стає зрозумілим, що «університет (дедалі більшою мірою) означає бізнес» [17]. Ми входимо в епоху «академічного капіталіза-

му» [21], коли понад усе непокоїть «втрата вежі зі слонової кістки» й «корпоративне поглинання академії» [22], говорячи мовою заголовка іншої книги; тому дедалі частіше кажуть про «підприємницький університет» [6] та «ініціативний університет» [24]. Ринкові сили визначають поведінку нових постачальників освітніх послуг і переформулюють місію традиційних вищих навчальних закладів.

Зміни, очевидцями яких ми є, можуть мати *далекосяжний і тривалий характер*: ринкові сили, не виключено, замінять державу (по-різному в різних країнах) у ролі рушійних сил освіти, науки й інновацій. Це невідомо, як змагання між державними та приватними закладами вплине на основну місію вищої освіти загалом. У контексті цього питання Ф. Ньюмен зазначає: зі зміцненням нових конкурентів багато традиційних закладів будуть змушені піти на компроміс щодо власних історичних функцій. Чи скочуватиметься академія в напрямку усередненого рівня, до універсуму відносної однаковості? Чи, можливо, посилення конкуренції розширить кількість розмаїтих альтернатив, створить оригінальні навчальні заклади, спроможні краще задовольняти різноманітні потреби студентів у різні періоди їхнього життя [15]?

Отже, сучасна інтерпретація університетської ідеї як єдності ціннісних орієнтацій – навчання, дослідження і виховання – суттєво розширює ці класичні уявлення, розглядаючи розвиток університетів не тільки як центрів освіти, науки і культури, а й комерційності.

Це означає, що нині треба ретельно проаналізувати такі *чинники розвитку університетської мережі*, як:

- трансформація ідеалів держави та її соціальної відповідальності в період глобального капіталізму;
- трансформація державного сектору загалом, включно з реформою пенсійного забезпечення, охорони здоров'я та освіти;
- поступовий занепад традиційної «гумбольдтівської» ідеї університету;

• зміна співвідношення держави й ринкових сил у забезпеченні різних громадських послуг, зокрема вищої освіти;

• крах «комуністичної» альтернативи після мирних революцій у Центрально-Східній Європі 1989 року та його ідеологічний вплив на майбутнє глобального капіталізму;

• виникнення нових (загальноєвропейських і транснаціональних) дискусій з приводу вищої освіти та її реформ, зокрема щодо діяльності університетів, які протягом останніх років відбувалися у Європейській Комісії, Світовому банку та Організації економічної співпраці й розвитку (ОЕСР);

• європейська інтеграція вищої освіти та дослідницької діяльності як виклик традиційним моделям вищої освіти в Європі (коли Болонський процес розглядають переважно як паралельний логіці «Лісабонської стратегії» для реформи європейської економіки, соціального забезпечення й освіти);

• виникнення «суспільств знань» із їхньою нагальною потребою в підтримці з боку освітніх інститутів;

• нарешті, прямий і непрямий впливи добре відчутних (у культурі, політиці, технології та економіці) ефектів глобалізації.

Можна порушити й кілька проміжних питань у цьому дискурсі: чи призводить тиск глобалізації до зростання примату ринку над державою як основного механізму регуляції суспільства? Освітня політика традиційної європейської держави добробуту трактувала вищу освіту як громадське (або соціальне) благо, і цей погляд спонукав державу збільшувати фінансування національних систем вищої освіти, наукових установ та закладів підвищення кваліфікації.

Нині дещо змінюється світоглядно-ідеологічне сприйняття вищої професійної освіти. Наразі ми є свідками переосмислення вищої освіти як приватного (або індивідуального) блага, тому природно постає питання: чи є це переозначення сигналом до зниження фінансової підтримки з боку держави? Але у «суспільствах знань» цьому переозначенню протистоїть зростання попиту на вищу освіту, тому видається слушним, що, з погляду «соціального капі-

талу», університет і надалі може розраховувати переважно на державні фонди для забезпечення своєї діяльності. Чи так це насправді?

Основою сучасного становища вищої освіти є виразний *парадокс*: вищу освіту вважають важливішою, ніж раніше, для конкурентоспроможності держав на міжнародній арені, проте, попри безпрецедентну і дедалі вагомішу роль «знання» в наших суспільствах, спроможність національних урядів фінансувати вищу освіту зараз значно нижча, порівняно з попередніми десятиріччями. До якої міри це відчутно для України, годі й казати.

Якщо зважити на нагальність реформування нинішніх державних систем соціального забезпечення, державна підтримка вищої освіти у майбутньому, ймовірно, матиме тенденцію до скорочення. Національним урядам бракує простору для маневру при розподілі державних бюджетів між різними галузями, вже не кажучи про чимраз гостріші проблеми ефективного збирання податків у новій глобальній економіці.

З огляду на значущість, якою виробництво і поширення знання наділяється в новоявлених «суспільствах знань», дещо неймовірними і несподіваними видаються повсюдні наміри реформувати вищу освіту разом з іншими галузями державного сектору, іншими соціальними послугами, але вже після реформ охорони здоров'я та пенсійної системи. Суперечність між загальною настановою урядів і громадян (які вважають освіту найважливішим набутком для індивіда) та неспроможністю або небажанням тих самих урядів підтримувати нинішній рівень фінансування освіти, а, тим паче, збільшення державного фінансування вищої освіти й дослідницької діяльності в державних університетах, нині загострилася як ніколи.

Як наслідок, скрізь у світі бачимо зближення національних освітніх політик, які вже не трактують вищу освіту як щось особливе чи унікальне, а розцінюють її як безпосередній і дедалі більш вимірюваний чинник для розвитку нової знанневої економіки.

Зважаючи на пріоритетний розвиток університетської освіти, що найбільше відповідає новим потребам постіндустріальної цивілізації, до основних його завдань належать: зміцнення зв'язків між освітою, наукою і культурою, створення умов для повноцінної соціалізації студента, аспіранта через занурення в спеціально спроектоване науково-освітнє культурне середовище, формування високоосвіченого у професійному і культурному плані, гармонійно розвиненого фахівця-інтелігента ХХІ ст.

Аналізуючи основні тенденції і перспективи розвитку вищої школи, сформульовані в різноманітних документах, зокрема в російській Програмі «Університети Росії», можна зробити висновок про суть сучасної концепції вищої освіти, лаконічно сформульованої її авторами, як «університетизація вищої освіти, регіоналізація університетської освіти, розвиток інтеграційних соціокультурних функцій університетів» [2, 10]. З метою збереження і розвитку інтелектуального і творчого потенціалу будь-якої країни світу, університети мають стати регіональними центрами освіти, науки і культури, здатними здійснювати підготовку і перепідготовку ерудованих і висококваліфікованих фахівців, які адаптуються до умов ринкової економіки.

Серед актуальних проблем розвитку університетської освіти на сучасному етапі розвитку світової спільноти, що мають фундаментальне значення і найбільший суспільний резонанс, найсуттєвішою можна вважати проблему відповідності освітніх систем потребам розвитку цивілізаційних і культурних процесів, необхідність розв'язання якої періодично відчуває не тільки вітчизняна, а й уся світова освітня система.

Принципово нові вимоги до університетів *висуває Болонський процес*: освітянські структури у цьому разі опинилися між *старими й новими викликами* [1]. Певну стурбованість викликає «косметичність» змін систем вищої освіти, які може зумовити Болонський процес; але підстави для неї дають і потенційно хибні політичні рішення, які можуть запровадити у деяких пере-

хідних країнах на основі нерелевантного для цього регіону аналізу й хибних для нього рекомендацій. Джерелом занепокоєння є також різне розуміння «гармонізації» європейських систем вищої освіти, що потенційно призведе до розвитку «спільної категоризації кваліфікацій» або якогось досі неозначеного ядра європейської навчальної програми, про що свідчать такі пілотні проекти, як «Узгодження освітніх структур у Європі», а також дебати щодо пан-європейських акредитаційних схем і механізмів гарантування якості тощо.

Хоча слова «гармонізація» немає у Болонській декларації (у якій згадується тільки «конвергенція»), воно з'являється в Сорбонській декларації 1998 року («Спільна декларація про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти»). Поточні проекти, зосереджені на головних європейських навчальних результатах, можливість упровадження «європейських знаків якості» та якоїсь форми європейської акредитації, справедливо викликають занепокоєння щодо кінцевого пункту реалізації Болонського процесу в сенсі змісту навчальних програм. Хоча Павел Згара і відповів, що «добробут – мета, а «спільні шляхи» – тільки засіб» [25, 253], тривога з приводу «європеїзації» навчального змісту не видається перебільшеною.

Коли скептики щодо Болонського процесу натрапляють на висловлювання на зразок заяви Ерика Фромента (президента ЄАУ, Європейської асоціації університетів), що країни – учасники Болонського процесу «постійно працюють разом над спільними темами, намагаючись скоротити розмаїтість своїх національних систем вищої освіти», або «ми намагаємося дати раду із отриманою нами у спадок великою європейською розмаїтістю, скорочуючи її на структурному рівні», або ж «вища освіта в Європі має бути уніфікована на європейському рівні та відмінна від решти світу» [10, 29–31], вони небезпідставно починають непокоїтися.

Отже, проблемою може стати традиційна для Європи *розмаїтість* університетів.

Як наголосив задовго до підписання Болонської декларації Зигмунт Бауман, «велике щастя університетів у тому, що, попри всі спроби самозваних рятівників, всезнайків та доброзичливців довести протилежне, вони незіставні, не вимірні однією мірою і – найважливіше – не говорять в унісон» [3, 25].

Болонський процес аж занадто фокусується на нових викликах і нових проблемах (тобто проблемах заможних демократій Західної Європи), а перехідні країни регіону, натомість, досі оточені викликами й проблемами старого типу, що виникли протягом останнього десятиліття внаслідок переходу від елітної до масової вищої освіти за обмежених ресурсів і в контексті грандіозної економічної трансформації різних форм економіки від комуністичної до ринкової [13; 14].

Навіть попри те, що спосіб розв'язання Західною Європою проблеми переходу від елітної до масової вищої освіти добре задокументований, глобальне середовище, в якому відбувся той процес, назавжди відійшло в минуле. Той процес відбувався за інакших політичних, економічних і соціальних умов, коли освіта, наука й інновації орієнтувалися на інші пункти референції; університети ще були національними скарбницями, які фінансувалися дуже щедро націями-державами у період консолідації розширеної кейнсіанської моделі держави добробуту; національне політичне життя ще значило більше за економіку, а національний престиж – більше за конкретні рішення щодо розміщення ресурсів.

Якісно нові вимоги до університетів визрівали протягом декількох десятиліть. Вирішальну роль у внесенні змін, на думку Андерса Дж. Гіндела, яку він висловив у праці «Освітня політика та європейське врядування», відіграли два періоди: перший тривав з 1993 до 1996 року (коли Європейська Комісія опублікувала «Білу книгу» Жака Делора про зростання, конкурентоспроможність і зайнятість, а також політичний аналіз «Викладання й навчання – прямуючи до суспільства навчання»),

а другий період – з 1997 до 1999 року, який вів до нинішнього періоду, що почався 2000 року: в цей час створювався Європейський простір наукових досліджень та інновацій (паралельно з Болонським процесом формувалася Європейський простір вищої освіти, започаткований 1999 року).

З огляду на сучасні тенденції, можна назвати такі основні документи минулого десятиліття: «Зростання, конкурентоспроможність, зайнятість. Виклики й шляхи у XXI сторіччя» (1993), «Висновки Голови Європейської Ради в Лісабоні» (2000) та «Конкретні завдання на майбутнє для систем освіти і професійного навчання» (2001). Ці документи нещодавно доповнив звіт Віма Кока «Віч-на-віч із викликом. Лісабонська стратегія зростання й зайнятості» (2004).

Європейська Рада в Лісабоні 2000 року різко змінила погляди на співвідношення національного і загальноєвропейського рівнів компетенції у вищій освіті. Саме на лісабонському саміті в березні 2000 року Європейська Рада (керівники держав – членів Євросоюзу) визнали, що ЄС опинився перед масштабними змінами, які постали на ґрунті глобалізації та економіки, яку рухає знання. Представники держав – членів Євросоюзу зійшлися на думці щодо стратегічної мети на 2010 рік: створити найбільш конкурентоспроможну та динамічну, що спирається на знання, економіку, спроможну до стійкого економічного зростання; створити більшу кількість робочих місць і досягти вищої соціальної згуртованості. Для досягнення цих орієнтирів необхідні не тільки докорінна трансформація європейської економіки, а й смілива програма модернізації системи соціального добробуту та освітньої системи [9, 7].

Нинішні тенденції, зокрема виникнення Європейського простору наукових досліджень, сформувалися на ґрунті цієї зміни інтересу, що сигналізувала про серйозне ставлення до ідеї економіки та суспільства в Європі, що спираються на знання. Все, що потім сталося із вищою освітою і наукою в Європі, слід розглядати в цьому контексті.

Поняття «економіка, що спирається на знання», мабуть, уперше означили в 1996 році в книзі ОЕСР під цією ж назвою, де його пояснено як такий, що постав унаслідок цілковитого визнання ролі знання й технології в економічному зростанні. Знання, яким володіють люди (тобто, «людський капітал») і яке втілене в технологіях, завжди було в центрі економічного зростання. Проте лише в останні кілька років визнали його значущість як чинника зростання. Економіки країн ОЕСР залежать від виробництва, розподілу й використання знання більше, ніж будь-коли» [18, 9].

Це і є вирішальним моментом для освітньої політики країн, що перебувають на перехідній стадії: як поєднати освітні реформи, спрямовані на два різні типи викликів – *давні й нові*, традиційні й пов'язані зі знанневою економікою та глобалізацією? Вольдемар Томуск висловив влучну думку: «Із занепадом держави добробуту та масифікацією вищої освіти на Заході східна візія багатого на ресурси університету перетворилася на нездійсненну мрію.

Проста правда про сучасну реформу вищої освіти полягає в тому, що єдине, що ми про неї знаємо напевно, це те, що ми б хотіли, щоб наші університети мали значно більше ресурсів. З огляду на ресурси, доступні в певних країнах, можна легко дійти висновку, що це абсолютно неможливо. Це емпіричний факт, який перекреслює багато нереалістичних програм зростання, розроблених, щоб привабити відповідні іноземні кошти» [23, 55].

Нині можна вирізнити деякі загальні кардинальні відмінності між поглядами на реформи в Західній Європі та перехідних країнах. Заплановані у Західній Європі реформи здебільшого мають *функціональний* характер (ретельне прилаштування, невеликі зміни тощо), тоді як реформи в деяких країнах Центрально-Східної Європи та Балканського півострова мусять бути більш змістовними (або *структурними*) [19].

Між цими двома типами реформ дуже мало спільного, окрім їхніх технічних деталей, а щодо Болонського процесу, у офіцій-

них документах досі чітко не розмежовані функціональні та структурні реформи, не визначені відповідні регіони для подальшого впровадження типів реформ.

Відмінності між становищем систем вищої освіти у цих двох частинах Європи справді дуже суттєві; напевно, так само відмінними мають бути відповідні аналізи, описи та політичні рекомендації. Проблеми й виклики, а відтак і належна глибина реформ, різняться у перехідних країнах. А тому будь-яке ретельне прилаштування або дрібні поправки, які запроваджують під егідою Болонського процесу і які ідеально підходять для багатьох західноєвропейських закладів, можуть стати суто косметичними змінами в Центрально-Східній Європі, якщо їх не супроводжуватимуть структурні перетворення. У цьому регіоні потрібна трансформація базових структур у системах вищої освіти – принаймні в деяких країнах регіону.

Вплив глобалізації на національні системи вищої освіти *непрямий і різноманітний*. Роджер Дейл стверджує, що «механізми, через які глобалізація впливає на національну політику, мають вирішальне значення для обумовлення природи її ефекту. Ці механізми – не просто нейтральні провідники; вони модифікують природу ефекту, який транслюють. Отже, на одному рівні можна доводити, що «механізми передання» самі мають незалежний вплив на повідомлення, на те, як глобалізація впливає на національну політику, і це важливе джерело розмаїття по всьому спектру ефектів глобалізації. Слід також зауважити, що природа і вплив глобалізаційних ефектів надзвичайно відмінні у різних країнах, відповідно до їхнього становища у світі та регіональних економіках» [8, 2]. Так само і серед країн – учасників Болонського процесу: їхнє економічне становище в Європі та на глобальній арені інколи просто непорівнянне.

Становище держав має вирішальне значення для будь-якого підходу урядів до реформи освіти, а отже, й до реакції освіти на глобалізацію: *об'єктивне* фінансове становище, *інтерпретація* цього становища та

ідеологічне ставлення до ролі державного сектору в освіті. Ці три елементи виявляються у тому, як країни «структурно адаптують» свої економіки до нового глобалізованого середовища [5, 47].

Хоча глобалізаційний аспект дуже недооцінений у болонських документах, глобалізація є одним із наскрізних чинників ширшої Лісабонської стратегії розвитку Європейського Союзу: вона має вирішальне значення для розуміння всього пакету реформ, зокрема реформ освіти й науково-інноваційного сектору в рамках процесів, передбачених утворенням Європейського простору наукових досліджень.

Тривогу може викликати понятійний апарат, яким послуговується сфера вищої освіти і науки в болонській ініціативі та Європейському просторі наукових досліджень, але, водночас, використовується лексика й понятійний апарат, стандартні для нинішніх глобальних дискусій про вищу освіту, науку й інновації – від ЮНЕСКО до ОЕСР, Ради Європи і Світового банку. Нині важко користуватися будь-яким іншим словником, щоб при цьому лишатися залученим до значущих дебатів про майбутнє вищої освіти і науки.

Втім, непокоїть і відверто економічне (а часом – економістичне) бачення ролі вищої освіти в дискусіях про Європейський простір наукових досліджень. Хоча ідеали Болонського процесу викладені дещо іншою лексикою, їхні головні ідеї подібні: нам потрібні відчутні й вимірювані результати діяльності наших закладів освіти; університети зміняться, тому має змінитися і їхня науково-дослідницька діяльність, і навчання, яке вони пропонують; обов'язок університету – не тільки шукати істини в науці або формувати моральних і відповідальних студентів-громадян (тобто, не «Bildung» традиційної німецької моделі університету) у процесі навчання. Нині обов'язок університету здебільшого, а то й винятково, полягає у досягненні високих показників конкурентоспроможності європейської економіки та європейських систем вищої освіти порівняно з іншими економіками.

Мартін Карной справедливо твердить, що «ефекти впливу глобалізації на освіту значною мірою залежать від пристосування країнами структур своїх економік до нового глобалізованого середовища і їхньої інтерпретації ролі державного сектору в реформуванні освіти для задоволення потреб нового середовища. У більшості розвинених країн освітня реакція на глобалізацію набуває форми фінансово мотивованих реформ» [5, 61]. Така само ситуація спостерігається у більшості європейських посткомуністичних перехідних країн.

Необхідно зосередитися на *формуванні нової ролі* (або ролей) університету як суспільного інституту в рамках нового дискурсу «Європа знань». Університет відіграє суттєву роль у процесах, що відбуваються навколо формування спільних європейських просторів вищої освіти і науково-дослідницької діяльності, але в жодному з них університет не сприймають традиційно.

Інституційно університет змінюється разом із докорінними перетвореннями соціальних лаштунків, у яких він функціонує (виникненням лаштунків «глобалізації», «знаннєвої економіки» та «знаннєвого суспільства»). Формується новий світ, який набуває різних назв і форм, а відповідні соціальні, культурні й економічні процеси стають об'єктом дебатів, що точаться в науках про суспільство; проте останнім часом на нього дедалі частіше дивляться крізь призму глобалізації.

Ось що пишуть з приводу повсюдності вживання та корисності цього поняття Колін Гей і Бен Роземонд у праці «Глобалізація, європейська інтеграція та дискурсивне конструювання економічних імперативів»: «Глобалізація стала осьовим пунктом сучасного політичного дискурсу, призмюю, крізь яку політики сприймають контекст, у якому опинилися..., глобалізація забезпечила когнітивний фільтр, обрамлення або концептуальний шаблон, або ж парадигму, крізь яку можна зрозуміло впорядковувати соціальні, політичні й економічні процеси» [11, 148–151].

Спрямований винятково на зиск капіталізм, що не бере до уваги права працівни-

ків, державу добробуту та демократії – це капіталізм, який підриває свою власну легітимність, – стверджує У. Бек. Він зазначає: «Неоліберальна утопія – це щось на зразок демократичної безграмотності, адже ринок не може сам себе виправдати. Ринок – лише економічна форма, життєздатна тільки в поєднанні з матеріальною захищеністю, соціальними правами та демократією, а відтак – із демократичною державою. Поставити все на вільний ринок – значить зруйнувати, разом із демократією, увесь цей економічний режим» [4, 4].

У. Бек пропонує реальну протипагу трудовому суспільству минулого – суспільство *активних громадян*, яке «більше не закріплене у вмістилищі національної держави» і діяльність якого відбувається і на локальному рівні, і крізь кордони. Воно здатне дати відповіді на нові виклики індивідуалізації, глобалізації, падіння показників зайнятості та екологічної кризи [4, 5]. Антитезою трудового суспільства має бути суспільство мультидіяльності: самодіяльне, самосвідоме, політичне громадянське суспільство.

У. Бек чітко розрізняє поняття «глобалізація», «глобалізм» і «глобалістичність». *Глобалізацією* називається процес, коли транснаціональні гравці розхитують суверенні національні держави [4, 11]. *Глобалізм* – це ідея, що світовий ринок «скасовує або витісняє політичну дію», тобто це ідеологія неолібералізму; монокаузальна й економістична система поглядів, яка «редукує багатомірність глобалізації до єдиного – економічного – виміру» [4, 9]; «світоглядний вірус», головна догма якого в тому, що «всі і все – політика, наука, культура – мають підлягати примату економіки» [4, 122].

Глобалістичність означає, що віднині й надалі жодна подія, яка відбудеться на нашій планеті, не буде вузькою локальною подією. Всі винаходи, перемоги й катастрофи впливатимуть на весь світ. Нам слід переорієнтувати й реорганізувати своє життя і вчинки, свої організації та інституції уздовж осі «локальне – глобалістичне». У цьому розумінні глобалістичність позначає нову ситуацію другої модерності [4, 11–12].

Саме завдяки своїй здатності впорядковувати й робити зрозумілим наш світ, поняття глобалізації та дискурс глобалізації виявилися такими зручними для політиків. Це найважливіше поняття в основних європейських дискусіях щодо ролі вищої освіти, науки й інновацій, яке лежить в основі Лісабонської стратегії, а надто якщо його поєднати з такими супровідними поняттями, як «знаннєва економіка» та «знаннєве суспільство» і пов'язати із традиційним контекстом економічного зростання, національної та загальноєвропейської конкурентоспроможності й боротьби з безробіттям, що були започатковані 1993 року «Білою книгою» Жака Делора.

У новому глобальному порядку, що складається нині, університети прагнуть знайти собі нове місце, оскільки вони дедалі менше здатні та/або схильні дотримуватися традиційних ролей і завдань. Могутній потяг до нової якості вищої освіти у Європі уперше пов'язав із конкретними закладами Бертой Кларк у своїй праці «Творення підприємницьких університетів» [6].

В офіційному дискурсі щодо спільного європейського простору у вищій освіті, науці та інноваціях дедалі більше визнають, що майбутня роль університетів має бути радикально відмінною від традиційної модерної ролі університету в суспільстві.

Це може призвести до відносної маргіналізації наук про суспільство у фінансованій Європейським Союзом науці. Єдиний важливий пріоритет Шостої рамкової програми, дотичний до наук про суспільство, – «громадяни та врядування в суспільствах, що спираються на знання» із бюджетом у 225 мільйонів євро із сукупного бюджету в 16 мільярдів євро. Із глобальної перспективи «зростання рівня приватизації та «стоварення» вищої школи маргіналізує некомерційні галузі досліджень, зокрема в гуманітарних і суспільних науках» [12, 169]. В Україні саме зараз точиться дискусія про доцільність згоргання гуманітарного блоку у підготовці фахівців у ВНЗ. Отже, *університет в Україні, Європі та світі, видається, справді входить у нову епоху.*

Пригадаймо невтішні висновки Біла Рідінгса із книги «Університет у руїнах»: «Визнання того, що *університет, яким ми його знаємо, – історично специфічна інституція, дуже важко сприймається членами академічної спільноти. Історія не подарувала незамінної або вічної ролі модерному науково-дослідному університету, тож необхідно осмислити горизонт його зникнення. Не прийняти перспективу його зникнення, а серйозно зважити на можливість, що університет у його сучасному вигляді не має шансів на майбутнє» [20, 128–129].*

Отже, досліджуючи роль університетів у суспільстві, розбудові держави і професійній освіті як соціального інституту її життєзабезпечення, можна зробити такі

ВИСНОВКИ.

По-перше, університет у цьому разі є відносно самостійним суб'єктом суспільних відносин, і тому його розвиток детермінується двома джерелами соціальних змін, а саме: а) підставою, тобто власним станом і б) зовнішніми умовами.

По-друге, зміни у функціонуванні та розвитку університетів зумовлені, як мінімум, двома видами чинників: внутрішніми та зовнішніми. Серед внутрішніх вважаємо за доцільне відзначити: а) оновлення змісту професійної освіти; б) можливості сучасних інформаційних та педагогічних технологій; в) сталі університетські традиції; г) нову якість викладацького складу, кожен представник якого набуває властивостей науковця-дослідника. До зовнішніх чинників належать: а) новий поділ суспільної праці; б) розвиток фундаментальної і прикладної науки, зокрема й соціогуманітар-

ної; в) трансформація загальнолюдських і національних культурних цінностей; г) високий рівень інтелектуальної спроможності сучасного студентства; д) освітня політика конкретної держави чи наддержавних утворів, наприклад Об'єднаної Європи, або так званого Болонського процесу і Лісабонської стратегії розвитку європейських країн.

По-третє, нині спостерігається докорінна зміна місця і ролі університету в сучасному суспільстві. Він дрейфує від головного чинника формування національної свідомості, національної культури і національної держави до автономної підприємницької структури, що є активним діячем і творцем сучасних ринкових відносин. Держава доброту лише тимчасово утримувала його «на балансі» державного патерналізму.

По-четверте, більшість університетів не змогли адекватно відреагувати на вимоги сучасного етапу глобалізаційного процесу. Вони здебільшого намагалися виправдати своє існування в поняттях традиційної гумбольдтівської моделі університету: академічна свобода та інституційна автономія; безсторонні дослідження, керовані інтересом дослідника; ідея унікального суспільного інституту, в основі якого – спільнота вчених і студентів тощо. На думку Мелоді, відповідь університетів на загальну вимогу вмотивувати свою соціальну роль зводилася до такого: університет не мусить бути підзвітним комусь іншому, крім самого себе. Певна річ, що в цій відповіді уряд і бізнес (спонсори освіти) побачили прагнення університету піклуватися про себе. Нині набирає сили ідея автономності університету.

Література

1. **Квіск М.** Університет і держава: вивчення глобальних трансформацій / М. Квіск; пер. з англ. Т. Цимбала. – К. : Таксон, 2009. – 380 с. – Бібліогр. : С. 319–371. – (Парал. тит. арк. англ.)
2. Університети как центры образования, науки и культуры в регионе / ред. колл. : А. Н. Тихонов, В. А. Садовничий и др. – М. : Изд-во МГУ, 2000 – 280 с.
3. **Bauman Zygmunt.** «Universities: Old, New, and Different» / Zygmunt Bauman // У кн. : Smith and Webster (eds.), 1997.
4. **Beck Ulrich.** The Brave New World of Work / Ulrich Berk; transl. by P. Camiller. – Cambridge : Polity Press, 2000.

5. **Carnoy Martin.** Globalization and Educational Reform: What Planners Need to Know / Martin Carnoy. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 1999.
6. **Clark Burton.** Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation / Burton Clark. – Oxford : Pergamon-Elsevier Science, 1998.
7. **Clark Burton R.** The Higher Education System. Academic Organization in Cross-National Perspective / Burton R. Clark. – Berkeley : University of California Press, 1984.
8. **Dale Roger.** Specifying Globalization Effects on National Policy: a Focus on the Mechanisms / Roger Dale // Journal of Education Policy. – 1999. – Vol. 14. – No. 1.
9. European Commission. Education and Training in Europe: Diverse Systems, Shared Goals for 2010. – Luxembourg : Office for Official Publications of European Communities, 2002.
10. **Froment Eric.** The European Higher Education Area: A New Framework for the Development of Higher Education / Eric Froment // Higher Education in Europe. – 2003. – Vol. XXVIII. – No. 1.
11. **Hay Colin.** Globalization, European Integration and the Discursive Construction of Economic Imperatives / Colin Hay, Rosamond Ben // Journal of European Public Policy. – 2002. – Vol. 9. – No. 2, April.
12. **Henry Miriam.** The OECD, Globalisation and Education Policy / Miriam Henry, Bob Lingard, Fazal Rizvi, Sandra Taylor. – Amsterdam : Pergamon, 2001.
13. **Kwiek Marek.** Internationalization and Globalization in Central and Eastern European Higher Education / Marek Kwiek // Society for Research into Higher Education International News. – 2001. – No. 47, November.
14. **Kwiek Marek.** Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe / Marek Kwiek // Higher Education in Europe. – 2001. – Vol. XXVI. – No. 3.
15. **Newman Frank.** Policies for Higher Education in the Competitive World / Frank Newman. – 2000. – Режим доступу: www.futuresproject.org.
16. **Newman Frank.** Saving Higher Education's Soul / Frank Newman. – 2000. – Режим доступу: www.futuresproject.org.
17. **Newson Janice.** The University Means Business: Universities, Corporations and Academic Work / Janice Newson, Howard Buchbinder. – Toronto : Garamond Press, 1988.
18. OECD. The Knowledge-Based Economy. – Paris : Author, 1996.
19. **Rado Peter.** Transition in Education. Policy Making and the Key Education Policy Areas in the Central European and Baltic Countries / Peter Rado. – Budapest : Open Society Institute, 2001.
20. **Readings Bill.** The University in Ruins / Bill Readings. – Boston : Harvard University Press, 1996.
21. **Slaughter Sheila.** Academic Capitalism: Politics, Policies and the Entrepreneurial University / Sheila Slaughter, Larry L. Leslie. – Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1997.
22. **Soley Lawrence C.** Leasing the Ivory Tower: The Corporate Takeover of Academia / Lawrence C. Soley. – New York : South End, 1995.
23. **Tomusk Voldemar.** The Blinding Darkness of the Enlightenment. Towards the Understanding of Post-Socialist Higher Education in Eastern Europe. / Voldemar Tomusk – Turku : University of Turku, 2000.
24. **Williams Gareth,** ed. The Enterprising University: Reform, Excellence and Equity / Gareth Williams. – Buckingham : Open University Press, 2003.
25. **Zgaga Pavel.** Bologna Process Between Prague and Berlin / Pavel Zgaga // Report to the Ministers of Education of the Signatory Countries. – 2003. – Режим доступу: www.bologna-berlin2003.de/pdf/Zgaga.pdf.



Ігор БОГДАНОВ

УДК 378.4(477.64)

БЕРДЯНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ: НОВІ ВЕКТОРИ РОЗВИТКУ

© Богданов І., 2012



В умовах становлення Української держави пріоритетними завданнями освітньої галузі є виховання нового покоління педагогічних працівників, підвищення загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу вчителя, що відповідає б його ролі в суспільстві. Бердянський державний педагогічний університет є тією потужною силою, яка вже 80 років виконує ці завдання. Здобуття вищої освіти, підготовка творчої молоді до наукової і виховної діяльності, пошук ефективних способів підвищення якості освітніх послуг, апробація та впровадження інноваційних педагогічних систем, розвиток вітчизняної науки – ось неповний перелік напрямів роботи нашого ВНЗ.

Бердянський державний педагогічний університет є провідним вищим навчальним закладом, культурним та інтелектуальним центром Північного Приазов'я. За період існування в ньому підготовлено понад 40 тис. педагогічних працівників, створено навчально-матеріальну, кадрову, науково-дослідну та соціально-культурну базу, яка ефективно використовується для підвищення інтелектуально-духовного потенціалу держави та нації. Розвиток університету характеризується динамізмом, що виявляється, насамперед, у створенні п'яти інститутів (Інститут філології та соціальних комунікацій, Інститут освітніх інженерно-педагогічних технологій, Інститут фізико-математичної та технологічної освіти, Ін-

Висвітлюються основні аспекти діяльності Бердянського державного педагогічного університету в контексті напрямів і завдань інноваційного розвитку ВНЗ, аналізуються знакові здобутки професорсько-викладацького колективу навчального закладу.

ститут психолого-педагогічної освіти та мистецтв, Інститут соціально-педагогічної та корекційної освіти), трьох факультетів (соціально-гуманітарний, фізичного виховання, економіки та управління) та економіко-гуманітарного коледжу (на базі Державного навчального закладу «Бердянське професійне училище ресторанного сервісу»), у яких за різними формами навчання здобувають освіту понад 8 тис. студентів. Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 991-р від 12 жовтня 2011 р. Азовський регіональний інститут управління Запорізького національного технічного університету приєднаний до БДПУ як окремий структурний підрозділ (факультет економіки та управління).

Наш навчальний заклад має давню історію, яка розпочалася з відкриття у 1872 році Бердянської чоловічої гімназії, уславленої іменами її випускників В. Хавкіна – всесвітньо відомого вченого, винахідника сироватки проти холери й чуми, лейтенанта П. Шміда. Вагомий внесок у суспільно-педагогічну діяльність Бердянської чоловічої гімназії та Бердянського повіту зробив М. Корф – видатний педагог, методист, діяч у галузі народної освіти, послідовник традицій К. Ушинського, організатор учительських з'їздів на Бердянщині.

Заснований у 1932 році наказом Народного комісаріату освіти України як Інститут соціального виховання, БДПУ зберіг історичний досвід підготовки вчителів, успадкував педагогічні здобутки науковців, які працювали на педагогічній ниві. Їхні традиції нині успішно розвивають викладачі університету.

У 1933 році інститут соціального виховання реорганізовано в педагогічний, при якому діяв учительський інститут. У 1935 році педінститут припинив свою діяльність, і відтоді до 1953 року вищий навчальний заклад мав назву державного вчительського інституту, який у 1953 році наказом Міністерства освіти було реорганізовано в педагогічний інститут. 25 липня 2002 року, згідно з розпорядженням № 420-р Кабінету Міністрів України, на базі Бердянського державного педагогічного інституту імені П. Д. Осипенко створено Бердянський державний педагогічний університет.

У 2012 році БДПУ урочисто відзначатиме три ювілейні дати: 140-річчя заснування Бердянської чоловічої гімназії, 80-річчя створення Бердянського державного інституту соціального виховання та 10-річчя Бердянського державного педагогічного університету. 3 лютого 2011 року, уперше за 80 років існування навчального закладу, університет очолила жінка – доктор філологічних наук, професор, заслужений працівник освіти України Вікторія Зарва. З обранням її на посаду ректора почався новий відлік часу в історії Бердянського державного педагогічного університету.

На 42 кафедрах БДПУ навчальний процес забезпечують 311 викладачів, серед яких 25 докторів наук, професорів, 177 кандидатів наук, доцентів, 4 заслужених працівники освіти України: доктори філологічних наук, професори В. Зарва, М. Кочерган, доктор історичних наук, професор І. Лиман, канд. пед. наук, професор В. Крижко; заслужений винахідник УРСР, професор Г. Тимонькін; заслужений діяч науки і техніки, д-р фіз.-мат. наук, професор М. Котляревський; дворазовий олімпійський чемпіон із гандболу, почесний працівник фізичної культури та спорту України, канд. наук з фізичного виховання та спорту, доцент С. Кушнірюк; заслужений працівник фізичної культури та спорту України, доцент Л. Котенджи.

На чолі з видатними вченими в університеті розробляються відомі в Україні та за її межами наукові напрями, зокрема: «Просвітництво і розвиток української та зарубіжної літератури ХІХ ст.» (керівник – В. Зарва), «Історія Півдня України другої половини ХVІІІ ст.» (керівник – І. Лиман), «Трансформація сучасної шкільної історичної освіти» (керівник – К. Баханов), «Фізичні властивості нанопоруватих структур на основі сполук А³В⁵» (керівник – В. Кідалов), «Естетичне виховання дітей дошкільного та молодшого шкільного віку» (керівник – В. Котляр), «Аксіологічна парадигма управління освітою» (керівник – В. Крижко).

Формуються також науково-педагогічні школи провідних учених І. Богданова, Н. Сосницької, О. Харлан, О. Домащенко, А. Зрожевської, Е. Циховської, В. Хоменка, В. Константінової, І. Алексеенко та інших.

У БДПУ за рахунок видатків державного бюджету здійснюються фундаментальні

дослідження «Оптоелектронні прилади на основі нанопоруватих сполук A^3B^5 » (науковий керівник – В. Кідалов), «Компаративні студії в літературознавстві: імагологічний аспект» (науковий керівник – О. Харлан) та прикладне дослідження «Наноструктурований матеріал на основі поруватих сполук A^3B^5 » (науковий керівник – В. Кідалов). У межах наукових проектів у БДПУ отримано п'ять патентів на корисну модель. Під керівництвом проф. В. Кідалова створено науково-виробниче підприємство «SemiLight» (м. Дніпропетровськ).

Уперше в історії університету аспірантка Я. Нічківа отримала почесне третє місце в номінації «Крацій винахід-2010» Всеукраїнського конкурсу винахідників під егідою державної служби інтелектуальної власності України.

Під керівництвом завідувача кафедри комп'ютерних систем та мереж БДПУ В. Межуєва здійснюється розробка інформаційної технології *предметно-орієнтованого математичного моделювання* (англ. – Domain-Specific Mathematical Modeling, DSMM). Інформаційна технологія DSMM реалізується у процесі виконання науково-технічних проектів у рамках наукового співробітництва кафедри комп'ютерних систем та мереж БДПУ з бельгійським науково-дослідним інститутом (Open Licence Society), з бельгійською фірмою «Altreonic», з інститутом фізики університету штату Пуєбло (Instituto de Física, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla) Мексики, з Університетом імені Фіска (штат Теннессі, США) та державним університетом штату Айдахо (США) за підтримки USA CRDF (Civilian Research and Development Foundation).

Пріоритетними напрямками міжнародного співробітництва БДПУ є започаткування партнерських зв'язків із вищими навчальними закладами й науковими установами інших країн, а також поглиблення співробітництва з іноземними навчальними установами, з якими раніше було укладено угоди про співпрацю. У рамках реалізації цього напрямку підписано 45 договорів про співпрацю, зокрема з Ярославським державним університетом ім. П. Г. Демидова; Університетом для іноземців «Данте Аліг'єрі» (Реджіо Калабрія, Італія); Тракій-

ським університетом (Болгарія), Університетом Фрідріха-Александра (Німеччина); Пловдивським лінгвістичним університетом (Болгарія), Вармія-Мазурським університетом (Польща), Жешувським університетом (Польща), Університетом Фатіх (Туреччина), Заслуженим Автономним Університетом Пуєбла (Мексика), Горійським університетом (Грузія) тощо.

10 грудня 2011 року в рамках угоди про співпрацю із Заслуженим Автономним Університетом Пуєбла наш університет відвідали професор Філіпе Перес та його дружина, доктор Вікторія Перес. За ініціатииви мексиканських гостей вперше в історії БДПУ організовано й проведено Міжнародну скайп-конференцію науковців БДПУ із провідними вченими кількох ВНЗ світу, зокрема Заслуженого Автономного Університету міста Пуєбла (Мексика), інституту INSA (Institute National des Sciences Appliquees, Франція), Федерального Університету міста Парана (Бразилія). Результатами цього наукового форуму стали уточнення напрямів майбутнього співробітництва між БДПУ і трьома провідними вищими навчальними закладами світу, продовження розпочатих і започаткування нових різнобічних наукових партнерських відносин. А це виводить наш університет на нові світові обрії.

Співробітники БДПУ беруть активну участь в одержанні нових та виконанні вже отриманих грантів від міжнародних організацій. Так, у 2011 році провідні науковці та викладачі університету взяли участь у реалізації 20 колективних та індивідуальних грантів.

У Бердянському державному педагогічному університеті здійснюється підготовка в цільовій аспірантурі з 17 спеціальностей 6 наукових галузей. Зокрема, у 2011 році відкрито аспірантуру зі спеціальностей 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти; 23.00.02 – політичні інститути та процеси.

Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1299 від 11 листопада 2011 р. вперше в історії університету відкрито докторантуру зі спеціальності 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Уже цього року БДПУ отримав право готувати докторантів зі спеціальності 10.01.05 – порівняльне літературознавство.

Упродовж останніх трьох років захищено 9 докторських і 49 кандидатських дисертацій. З початку 2012 року викладачі університету вже захистили 1 докторську (В. Загороднова) та 5 кандидатських дисертацій (С. Баханова, Г. Табакова, О. Старокожко, О. Боговін); подані до захисту докторські дисертації доцентів О. Новик, С. Філоненко, В. Межуєва.

Згідно з постановою президії ВАК України № 100-06/5 від 31 травня 2011 року, в БДПУ створено спеціалізовану Вчену раду К 18.092.01 з правом прийняття до розгляду та проведення захисту дисертацій на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальностями: 13.00.02 – теорія та методика навчання (фізика); 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Очолив раду І. Богданов, д-р пед. наук, професор кафедри фізики та методики викладання фізики, проректор з наукової роботи БДПУ. До її складу, окрім науковців БДПУ, увійшли провідні вчені Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, зокрема: д-р фіз.-мат. наук, професор, академік НАПН України, завідувач кафедри загальної та прикладної фізики М. Шут; д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри технічної фізики та математики А. Касперський; д-р пед. наук, професор кафедри загальної та прикладної фізики Л. Благодаренко; Слов'янського державного педагогічного університету – д-р пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки і методики технологічної підготовки В. Стешенко. Створення спеціалізованої Вченої ради сприятиме підвищенню рівня підготовки фахівців вищої кваліфікації для системи освіти України й подальшому розвитку освітньої галузі.

Науковці університету працюють у складі спеціалізованих учених рад провідних ВНЗ України: професори І. Алексеєнко, К. Баханов, О. Домашенко, В. Зарва, В. Кідалов, Л. Коваль, М. Кочерган, В. Крижко; доценти С. Кушнірюк, В. Хоменко.

На базі університету проводяться конференції всеукраїнського та міжнародного рівнів.

Доценти Н. Венцева, О. Сенічева, В. Константінова у 2010–2011 н. р. отримували стипендію Кабінету Міністрів України. У 2011–2012 н. р. стипендіатами Кабінету Міністрів України стали молоді науковці Я. Сичікова, В. Ачкан, В. Осипов.

БДПУ має фахові видання: «Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки)»; «Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія: Лінгвістика і літературознавство»; «Актуальні проблеми іноземної філології: Лінгвістика та літературознавство». У 2010 році отримано свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Теорія та практика навчання фізико-математичних та технологічних дисциплін» (Серія КВ № 17405-6175Р). Від травня 2011 року виходить студентська газета «Університетське слово», головним редактором якої є провідний фахівець С. Герилів.

Упродовж 2011–2012 років значно активувалася участь БДПУ в міжнародних конкурсах, виставках, масштабних видавничих та інших проектах, що позитивно впливає на створення іміджу нашого ВНЗ як одного із передових і потужних навчально-наукових центрів підготовки освітянських кадрів. Так, на III Міжнародній виставці «Сучасні заклади освіти – 2012», що відбулася на початку березня в Києві, наш навчальний заклад нагороджений Золотою медаллю за перемогу в номінації «Лідер міжнародної діяльності», а ректор БДПУ, професор В. Зарва та викладачі університету, кандидати педагогічних наук В. Загороднова, Л. Зайцева, В. Нишета за участь у круглих столах, майстер-класах, семінарах – почесними грамотами та дипломами.

У межах святкування 20-річчя Української спілки промисловців і підприємців університет узяв участь у видавничому проєкті «Промисловість і підприємництво України» і став переможцем у номінації «Гордість нації». У книжці, де представлено всі галузі народного господарства, є сторінки з інформацією про діяльність та основні здобутки Бердянського державного педагогічного університету. Під час урочистостей, що відбулися 27 березня 2012 року в залі Державної резиденції столиці України, ректора В. Зарву нагородили пам'ятним знаком «Гордість нації», а також вручили диплом та іміджеве видання. За участь у Всеукраїнському видавничому проєкті «Науково-освітній потенціал України» В. Зарву нагороджено Дипломом за вагомий внесок у розвиток вітчизняної освіти та науки.

Усе це свідчить про те, що колектив університету – це команда однодумців, які своєю наполегливою працею, інтелігентністю, порядністю, талановитістю формують престиж нашого навчального закладу і створюють йому авторитетне ім'я.

Нині університет готує педагогічних працівників практично з усіх шкільних навчальних предметів, зокрема бакалаврів і спеціалістів – за 20-ма, а магістрів – за 19-ма спеціальностями. Стратегічними напрямками навчально-методичної роботи є, передусім, інформатизація та комп'ютеризація всіх видів і форм організації навчального процесу, забезпечення відповідності освітніх послуг державним стандартам і європейським вимогам до якості підготовки фахівців, орієнтація навчального процесу університету на вимоги внутрішнього та світового ринків праці щодо підготовки випускників, які мають відповідну професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість, володіють комплексними сучасними знаннями та можуть ухвалювати самостійні управлінсько-технологічні рішення.

Адміністрація університету приділяє належну увагу матеріально-технічному забезпеченню навчального процесу. Аудиторії, лабораторні приміщення обладнані відповідно до сучасних вимог наочним приладдям і комп'ютерною технікою. Університетська комп'ютерна мережа об'єднує всі навчальні корпуси і студентські гуртожитки, що забезпечує доступ до мережі Інтернет та дає можливість студентам безоплатно користуватися електронними бібліотечними фондами й електронними версіями навчальних дисциплін свого та інших навчальних закладів і центрів інформації. Функціонує бездротова мережа для забезпечення оперативного доступу мобільних пристроїв до ресурсів Інтернету.

Одним із головних завдань є подальша розбудова структури університету, спрямована на збереження традицій, набутого досвіду та створення умов для інтенсифікації розвитку ВНЗ. Наразі успішно реалізується програма капітального будівництва та ремонту шести навчальних корпусів, трьох гуртожитків, розташованих на мальовничому узбережжі Азовського моря. Викликає захоплення дизайн інтер'єру головного

корпусу, навчального корпусу № 5, його фасад. Справляють приємне враження затишні місця для відпочинку біля корпусу 1-А, альтанка біля студентського гуртожитку № 2. Здійснюється доцільне перепрофілювання приміщень головного корпусу з метою збільшення аудиторного фонду. Капітально відремонтовано студентський гуртожиток № 2, який посів перше місце в конкурсі «Найкращий гуртожиток м. Бердянська». До послуг студентів у гуртожитках – затишні кімнати, обладнані сучасними меблями.

У період підготовки студентів у вищій школі важливо не лише давати знання та навички з певної професії, а й формувати дослідницько-наукові вміння. З метою активного залучення студентської молоді до науково-дослідної діяльності, удосконалення форм цієї роботи в БДПУ було створено Наукове товариство студентів та аспірантів. НТСА БДПУ стимулює студентів до написання наукових робіт, участі в міжнародних і всеукраїнських наукових конференціях, конкурсах, співпраці з викладачами у виконанні фундаментальних досліджень тощо. Щорічно Наукове товариство студентів та аспірантів БДПУ в межах Днів науки університету проводить конференцію молодих учених, здійснює керівництво секціями студентської наукової конференції та редагування статей студентів. Члени НТСА беруть участь в атестації аспірантів та здобувачів.

16 травня 2011 року голова Наукового товариства студентів та аспірантів БДПУ Н. Саприкіна взяла участь у нараді керівників наукових товариств студентів та аспірантів «Наукова діяльність студентів як пріоритет вищої освіти», що відбулася під головуванням Першого заступника Міністра освіти і науки, молоді та спорту України Є. Суліми. За результатами наради БДПУ увійшов до складу робочої групи з розробки проекту Типового положення про наукові товариства студентів та аспірантів вищих навчальних закладів.

Студенти університету щорічно беруть активну участь у Всеукраїнській олімпіаді з навчальних дисциплін і спеціальностей, а також у міжнародних і всеукраїнських конкурсах студентських наукових робіт. У 2010 році на базі Бердянського держав-

ного педагогічного університету відбувався II етап Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Початкова освіта» та II тур Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт із природничих, технічних і гуманітарних наук у галузі «Російська мова та література». У квітні 2011 та 2012 року – II етап Всеукраїнської студентської олімпіади зі спеціальності «Болгарська мова та література».

Невід'ємним складником освітньої діяльності університету є культурно-мистецька діяльність. Школою естетичного виховання та зростання соціальної активності молоді є художні колективи БДПУ: народний ансамбль естрадного танцю «МарЛен» (керівник – канд. пед. наук, доцент О. Мартиненко), народний фольклорний колектив «Хуртовина» (керівник – викладач І. Пащенко); народний оркестр народних інструментів (керівник – старший викладач Ю. Смаковський); народний ансамбль «Барвіст музики» (керівник – канд. пед. наук, доцент П. Косенко); народний ансамбль народного танцю «Калина» (керівник – викладач І. Янчев). Усі колективи підтвердили звання народного в травні 2011 року. Керівники та члени художніх колективів беруть активну участь у національно-культурному житті міста, області, регіону та країни. Склалася гарна традиція: студенти БДПУ стають лауреатами і дипломантами конкурсів, фестивалів, оглядів, користуються увагою та прихильністю глядачів, отримують позитивні відгуки преси.

Бердянський державний педагогічний університет пишається своїми студентами – чемпіонами та призерами міжнародних спортивних змагань. Так, студентка 1-го курсу факультету фізичного виховання Г. Терещенко на молодіжному Чем-

піонаті світу з ушу серед 600 учасників із 48 країн посіла перше місце, залишивши позаду спортсменок країн Азійсько-Тихоокеанського регіону. Студент 4-го курсу Інституту психолого-педагогічної освіти та мистецтв О. Богданов у складі національної збірної України з пауерліфтингу на Чемпіонаті світу в Чехії посів друге загальнокомандне місце. Студент 1-го курсу факультету фізичного виховання М. Потапенко на Чемпіонаті Європи з пауерліфтингу у Великій Британії став бронзовим призером.

Нині практично в кожній загальноосвітній школі, дитячому дошкільному чи позашкільному закладі, відділі освіти, ВНЗ регіону та столиці працюють випускники БДПУ, серед них – кандидати й доктори наук, доценти, професори. Випускники університету працюють також у структурах державної влади й місцевого самоврядування, є депутатами різних рівнів, керівниками державних установ і громадських організацій. Це свідчить про його престиж, місце й роль у структурі духовного життя суспільства.

Нині БДПУ є потужним науковим, культурним і спортивним центром Північного Приазов'я, який має свої традиції, багаторічний досвід, значні наукові здобутки, високий науково-педагогічний потенціал і готує на високому рівні фахівців-педагогів у сфері філології, фізики, математики, історії, комп'ютерних технологій і систем, економіки. І керівництво, і викладацький склад університету – це справжні професіонали, для яких зміни та пошуки – стан душі й стиль життя. Вони не зупиняються у творчому пошукові, оновлюючи зміст освіти, від якого залежить формування світогляду та духовних цінностей майбутнього вчителя, а отже, і майбутніх поколінь українців. Уся історія БДПУ – це шлях онов-

Література

1. Андрущенко В. Державно-громадський характер управління освітою / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 3. – С. 5–9.
2. Лиман І. Міжнародні зв'язки Бердянського державного педагогічного університету / І. Лиман // Вища школа. – 2012. – № 4. – С. 46–54.
3. Науково-освітній потенціал України. Кн. 2 / авт.-упоряд. Л. М. Гаврилюк. – К. : ТОВ «Український рейтинг», 2012. – 288 с.



Володимир ГОНЧАРОВ

УДК 370.046.16:371.132.000.141

ПРОБЛЕМА ПІДГОТОВКИ НОВОГО ВЧИТЕЛЯ: ФІЛОСОФІЯ, СОЦІОКУЛЬТУРНИЙ І ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

© Гончаров В., 2012

Ключові слова: людина, освіта, вчитель, педагогіка, практика.

Аналізуються потреби, філософія, соціокультурний та педагогічний контекст підготовки нового вчителя у період радикальних внутрішніх і зовнішніх суспільних змін, чільне місце серед яких належить глобалізаційним та інформаційним процесам, а також ті внутрішні зміни, що відбулися в Україні після проголошення незалежності. Стверджується, що новий учитель має стати «провідником» цих змін. Це потребує модернізації процесу підготовки вчителя у педагогічних університетах.



ктуальність підготовки нового вчителя та чинники, що обумовлюють цю потребу, передусім, визначаються масштабами трансформацій у сучасному суспільстві.

Нині, на початку ХХІ століття, світ, який оточує нас, змінюється інтенсивніше, аніж раніше. Особливістю сучасного етапу розвитку суспільства є ставлення до людини як до найвищої цінності. За цих умов шкільна освіта постала перед необхідністю вибору нових пріоритетів, до яких належать спеціалізація, диференціація, інформатизація, профілізація та гуманізація навчально-виховного процесу. Поступальний розвиток системи освіти нині має передбачати вдосконалення освітніх ідеалів через відмову від технократичних підходів у педагогічній справі, формування особистості вчителя, олюднення знання, підготовку творчого фахівця, який володітиме принципами наукової методології, тобто формування здатності до продуктивно-творчого мислення. Новий учитель стає необхідним для кожної дитини, яка навчається і суспільства загалом. Він поєднує в собі найкращі, апробовані досвідом й усталені характеристики вчителювання і водночас несе з собою характеристики на

вимогу часу оновлення, зокрема, глобалізації та інформаційної революції. Як підкреслює В. Андрущенко, «новий учитель» – це особистість, яка відповідає викликам часу й може реалізувати всі ті завдання, які формує епоха. Водночас, ідея «нового вчителя» не потребує відходу від традиційних, базових характеристик учителя. Любити дитину і людей, бути патріотом власної держави і громадянином світу, морально і соціально високою особистістю, носієм гуманістичних цінностей, авторитетом у своїй предметній галузі і соціальному досвіді – було й залишається ознаками людини, яку в усі часи і всі народи називали «вчителем» [1].

Серед об'єктивних передумов необхідності модернізації професійної та методологічної підготовки сучасного вчителя В. Ковальчук виокремлює: глобалізаційні зміни (глобалізація, нова світова динаміка, потреба формування громадянського суспільства, полікультурного виховання); внутрішні зміни (становлення державності, демократичні і ринкові перетворення, зміна духовно-морального світу). Серед суб'єктивних чинників, які обумовлюють актуальність підготовки нового вчителя, дослідник називає: зміну ідеологічної парадигми розвитку; зміну співвідношення раціонального та ірраціонального знання; змістове оновлення системи гуманітарного знання; зміну загальнонаукової (природничої) картини світу.

Реформування освітньої галузі покликане сприяти орієнтації педагогів на засвоєння гуманістичних цінностей та дотримання їх у житті й професійній діяльності. Досягнення цієї мети залежить, насамперед, від сьогоденних цінностей вчителя, а також визначається необхідністю підвищення престижу вчительської праці, подолання матеріальних негараздів педагогів, оскільки зазначені негативні чинники перешкоджають збільшенню особистої уваги вчителя до проблем духовного розвитку [3].

Сучасна філософія освіти спрямована на виявлення суперечностей у педагогічному процесі. Вона підводить науковців до

глибокого розуміння унікальності кожного суб'єкта освіти, загальнолюдських цінностей; підштовхує до сприйняття того, що будь-які особистісні й різні типи світогляду, культури, освіти відіграють свою унікальну роль у розв'язанні найважливіших проблем сучасного людства; несе ідею про те, що всупереч боротьбі протилежностей виникає потреба вибудовування такої діалогової взаємодії між ними, яка пом'якшить суперечності й приведе до зближення протилежних точок зору [9, 23].

Школа початку ХХІ століття – це поєднання традиційних цінностей і нових інтерактивних методик, це період розробки та подальшого впровадження посткласичної методології викладання. Одним із основних рішень, яке може розв'язати проблему інноваційних змін у навчанні, є підготовка та перепідготовка вчителя до дій у нових умовах, за нових вимог.

Важливість ролі вчителя зумовлена тим, що освіта – це єдиний соціальний інститут, через який проходить кожна людина. Завдяки діяльності вчителя реалізується державна політика у розвитку потенціалу нації, вітчизняної науки, техніки, культури, у збереженні та примноженні культурної спадщини і формуванні людини майбутнього. Ідеальних шкіл у світі практично немає, але є особливі вчителі, які успішно використовують новітні підходи до навчання [15, 122].

Нині дедалі частіше у педагогічних виданнях з'являється інформація про те, що система освіти будь-якої країни безпосередньо залежить від якості підготовки вчителів, від суворості добору кадрів для здійснення викладацької діяльності. Значений факт підтверджує О. Ленская, дослідження якої засвідчили, що ані обсяг коштів, вкладених в освіту, ані розміри держави, ані показники рівності освітніх можливостей не дають такої жорсткої кореляції з досягненнями учнів, як якість викладацьких кадрів. Дослідниця доводить, що успішні країни досягають високих результатів у навчанні завдяки трьом чинникам: залученню найталановитіших

людей до викладацької діяльності; їхньому ефективному професійному розвитку, що сприяє підвищенню якості освіти; забезпеченню уваги викладачів до кожної дитини [18, 87].

Отже, професійна майстерність учителя є важливим показником якості навчання. Тому постає важлива педагогічна проблема – створення нової формації вчителів загальноосвітніх навчально-виховних закладів [5, 19].

Чинники, що зумовлюють потребу суспільства у новому вчителі, нерозривно пов'язані з оновленням освітньої системи, зокрема вищої освіти. Вища освіта як важлива соціальна підсистема, з одного боку, безпосередньо пов'язана із розвитком суспільства, а з іншого – із входженням у нову педагогічну парадигму як систему переконань, ідеалів, теорій у галузі навчання і виховання. Вища педагогічна освіта має спрямовуватися на підготовку нового вчителя, здатного забезпечити ініціативність, креативність молодого покоління, його готовність до цілеспрямованого ціннісного самовдосконалення як передумови успішної соціалізації у кризовому соціумі й умови гуманістичного оновлення цього соціуму [6, 71].

Сучасний період розвитку суспільства, оновлення всіх сфер його соціального й духовного життя, бурхливий розвиток освітнього простору, хвиля інноваційних перетворень, що охопила світовий простір, потребують якісно нового рівня освіти, який відповідав би міжнародним стандартам, та ініціюють у системі освіти всебічний розвиток творчо обдарованого мобільного фахівця. Зазначені характеристики зберігають актуальність і у вітчизняному освітньому просторі.

Головними завданнями розвитку освіти в Україні у XXI столітті є створення умов для розвитку й самореалізації кожної особистості, забезпечення високої якості освіти випускників середньої та вищої школи. Підвищення якості педагогічної освіти, забезпечення її мобільності, конкурентоспроможності на ринку праці потребує

подальшого вдосконалення організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах на засадах гуманності, особистісно орієнтованої педагогіки, розвитку і саморозвитку студентів [12, 168].

Нині всі вищі навчальні заклади України активно експериментують, упроваджують у навчальний процес новітні технології. Педагогічна спільнота відчуває потребу в реформуванні вищої освіти, а саме: у переосмисленні змісту навчальних планів, підвищенні якості навчання; у необхідності забезпечення держави кваліфікованими ініціативними кадрами, які, по-перше, матимуть ґрунтовну теоретичну і практичну підготовку за фахом, по-друге, зможуть самостійно ухвалювати рішення, пов'язані з майбутньою професією, а отже, створювати власними силами нові науково-технічні цінності в майбутньому; у формуванні прагнення молодих фахівців до безперервної самоосвіти, здатності постійно оновлювати здобуті наукові знання, уміння швидко адаптуватися до змін та коригувати професійну діяльність [4, 53].

Національною доктриною розвитку освіти України у XXI ст. визначено, що головними чинниками успіху цих намірів мають стати: єдність освіти і науки як умови модернізації освітньої системи; формування змісту освіти на основі новітніх наукових і технологічних досягнень; інноваційна освітня діяльність у навчальних закладах усіх типів, рівнів акредитації та форм власності; залучення до наукової діяльності учнівської та студентської обдарованої молоді, педагогічних працівників; створення науково-інформаційного простору для дітей, молоді та всього активного населення, використання для цього можливостей нових комунікаційно-інформаційних засобів; запровадження цільових програм, що сприяють інтеграції освіти і науки [11, 5].

На нашу думку, зазначені вимоги Національної доктрини розвитку освіти України у XXI ст. постають тими пріоритетами, що обумовлюють суспільну потребу у підготовці «нового вчителя». О. Базалук наголошує на тому, що цей процес має спиратися

на певні цінності, які мають слугувати орієнтиром для майбутніх поколінь, виконуючи функцію перспективних стратегічних життєвих цілей, і постають основним мотивом життєдіяльності. Цінності визначають моральні орієнтири та принципи поведінки, тому будь-яке суспільство зацікавлене у тому, щоб люди дотримувалися сучасних правил поведінки. Саме тому на початку свого розвитку кожна дитина у цивілізованому суспільстві потрапляє під цілеспрямований вплив виховного процесу. Педагогічна діяльність тісно переплетена з основами світогляду людини, навіть якщо вона цього не усвідомлює. Педагогічний процес здебільшого виявляє і формує нові ціннісні орієнтації особистості, тому у педагогічній діяльності дуже важливо керуватися такими світоглядними принципами, які орієнтують людей на творчу самореалізацію, усвідомлення власної планетарно-космічної сутності [2, 189].

Тож яким має бути вчитель покоління нового тисячоліття? На нашу думку, у розкритті сутності поняття «новий учитель» допомогу педагогіці може надати філософія, оскільки вона є провідницею і катализатором реформ у різних сферах сучасного суспільного буття у усьому світі.

Ще віддавна філософи прагнули зрозуміти та пізнати людину, її сутність, її сучасне буття, визначити місце людини у світі. Л. Ваховський зазначає, що людина і людське буття у світі є тим спільним предметом, яким завжди були пов'язані філософія й педагогіка, тому що філософія розглядає сутність людини та її існування, а педагогіка – людську діяльність [17, 13].

Поняття «новий учитель» у світлі сучасного філософсько-педагогічного дискурсу постає ключовим у навчально-виховному процесі. Адже виховання і навчання – це багатогранний і складний процес, значення якого неможливо переоцінити. Він передбачає формування такої системи цінностей і соціальних компетенцій дитини, підлітка, юнака, яка має стати основою для успішної самореалізації в житті. Визначальну роль у цьому процесі відіграє саме вчитель.

Про роль учителя у формуванні системи цінностей і соціально значущих компетенцій говорили, зокрема, такі класики філософської та педагогічної думки, як Сократ, Платон, Я.-А. Коменський, І. Песталоцці, Ф. Дістервег, К. Ушинський, С. Русова, А. Макаренко, В. Сухомлинський. Усі згадані мислителі є одностайними в тому, що, окрім професіоналізму, наставникові молоді мають бути притаманні такі особистісні якості, як духовна культура, подвижництво, інтелігентність, високий рівень соціальної відповідальності.

У другій половині ХХ – на початку ХХІ ст. філософи-постмодерністи (М. Фуко, Ж.-Ф. Ліотар, Ж. Дерріда, Р. Рорті) також активно вивчали проблему людини і прагнули переорієнтуватися на локально особливе, виняткове людське життя. Вони намагалися відійти від концепції цілісної індивідуальності, від конформістського одновимірного типу людини як витвору цивілізації розуму, поставити під сумнів ідею існування універсального, уніфікованого незмінного «Я», сформувати альтернативний образ людини.

О. Мілова зазначає: відмовляючись від визнання вищих інтересів цивілізації, від глобальних універсальних цінностей модерну, таких, як розум, прогрес, наука, свобода, постмодернізм запропонував їм на зміну низку власних дрібних, індивідуальних цінностей, проголошуючи рішучу боротьбу за втілення їх у життя [10]. Проте, на нашу думку, такий підхід не може бути визначний перспективним шляхом сучасного людства, оскільки позбавляє сенсу саме буття соціуму.

Думка О. Соболя про те, що постмодерністська філософія освіти культивує людську творчу активність, людську суб'єктивність, створює здорову особистість [14, 60–61], не враховує тієї обставини, що особистість не тотожна індивідуальності. Формування та розвиток особистості відбувається лише за умов її соціалізації та інтеріоризації.

Основою механізму соціалізації є активна творча діяльність, завдяки якій від-

бувається входження людини в життя суспільства. На думку Т. Парсонса, саме соціалізація, разом із дією механізмів соціального контролю, забезпечує існування суспільства у стані «соціальної рівноваги», який гарантує збереження головних людських цінностей. Ця рівновага є рухливою, що забезпечує не тільки відтворення, а й розвиток суспільства.

Водночас із соціалізацією відбувається процес інтеріоризації особистості – формування стабільних одиниць свідомості через засвоєння зовнішніх дій із предметами й опанування зовнішніх знакових засобів. Інтеріоризація особистості передбачає активне засвоєння нею певної інформації, знань, ролей, формування ціннісних орієнтацій. Слід зазначити: не всі соціальні цінності, які людина усвідомлює, реально стають її особистісними цінностями. Необхідною умовою такої трансформації є практичне включення суб'єкта в колективну діяльність, спрямовану на реалізацію відповідної цінності [7, 56].

Саме поняття особистості посідає одне з центральних місць у теорії особистісно орієнтованого навчання, на яку має спиратися підготовка «нового вчителя». Наведемо деякі основні положення теорій особистості: особистість є результатом взаємодії прагнення до майбутнього, набутого досвіду та вродженої передбачуваності (К. Юнг); індивідуум сам творить свою долю, удосконалює себе і є складовою частиною соціального оточення (А. Адлер); особистість є продуктом динамічної взаємодії між вродженими потребами, тиском соціальних норм та наявної у певний історичний час культури (Е. Фромм); навколишнє середовище певною мірою впливає на формування людини (Б. Скіннер); кожна особистість унікальна і є результатом впливу когнітивних та мотиваційних процесів (Г. Олпорт); у природній сутності людини закладене прагнення до особистісного зростання, творчості, самовираження, реалізації свого потенціалу, створення власного життя. Людина завжди перебуває у процесі становлення (А. Маслоу); розвиткові особистості сприяє влас-

тива людському організмові тенденція актуалізації, яка є активним процесом, що породжує прагнення до досягнень, творчості, розвитку (К. Роджерс). Синтезуючи численні підходи до визначення цього поняття, М. Чобітько вважає, що особистістю є індивідуум, який досягнув високого рівня духовного розвитку, високого інтелекту, який має розвинене мислення; це творча діяльна людина, здатна використовувати логіку свого мислення для створення знання, відповідати за наслідки, керувати собою та зовнішніми обставинами [16, 172–173].

Процеси особистісного становлення передбачають постійний вплив на людину низки соціальних інституцій, до яких належить і освіта. Досвід психологопедагогічної науки свідчить, що у справі формування, виховання і розвитку особистості необхідно враховувати величезний вплив навколишнього соціального простору. Для характеристики продуктивної діяльності особистості в галузі освіти вживається категорія «освітній простір», яка відбиває особливості структуроутворення інтелектуального життя. Освітній простір характеризує суспільство у плані синтезу нового культурного, духовного, наукового буття, або ноосфери, що веде до нової соціальної, економічної, політичної конфігурації суспільства [8, 7–8].

Усебічний особистісний розвиток майбутнього нового вчителя стає можливим на ґрунті «людиноцентристського» підходу, на основі якого формується відповідне освітнє середовище вищого навчального закладу. Освітній простір вищого навчального закладу – це філософсько-педагогічне поняття. Воно відбиває ту частину ноосфери, де відбувається засвоєння молоддю досвіду попередніх поколінь і, на цьому ґрунті, творення нових культурологічних аспектів сучасної дійсності. Тому поняття «освітній простір» містить не тільки освітнє середовище вищого закладу, а й його зв'язки з суспільством, містом, регіоном. Головним завданням функціонування освітнього простору ВНЗ є різнобічний розвиток творчого потенціалу студента –

як магістрального, стрижневого параметра для всієї системи ділових якостей професіонала [13, 150–151].

Отже, у цьому аспекті слід приділити увагу духовній спустошеності значної частини сучасного суспільства, поширенню «масової культури» споживання, незахищеності від маніпулювання свідомістю, відсутності у багатьох людей активної особистісної позиції. Вихід із такої ситуації В. Кремень убачає у вихованні твор-

чої особистості, яка завдяки притаманній їй інноваційній культурі мислення, духовності, продуктивній діяльності має змогу протистояти негативним суспільним трансформаціям, стає тією духовною силою, яка врятує самотність своєї нації, створить новий соціокультурний простір, сповнить його прогресивними цінностями оновленого людства. Відповідне завдання вчений окреслює і перед педагогічною наукою та практикою [8, 13].

Література

1. **Андрущенко В.** Роздуми про вчителя / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 6–12.
2. **Базалук О.** Філософія освіти: її роль та місце в системі філософського знання / О. Базалук // Філософські обрії. — 2010. — № 23. — С. 187–200.
3. **Вайновська М. К.** Особистість вчителя в духовно-ціннісному контексті [Електронний ресурс] / М. К. Вайновська. — Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pfto/2010_7/files/PD710_07.pdf.
4. **Герман Н.** Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання / Н. Герман, Н. Тягунова // Вища школа. — 2001. — № 4–5. — С. 53–61.
5. **Гончаренко Л. А.** Підвищення рівня професіоналізму педагога як важливий чинник якості освіти / Л. А. Гончаренко // Таврійський вісник освіти. — 2011. — № 3 (35). — С. 18–22.
6. **Іванчук Г. П.** Основні орієнтири гуманізації вищої педагогічної освіти / Г. П. Іванчук // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету. — 2011. — Ч. 1. — С. 70–77.
7. **Каріков С. А.** Філософія. Розділи: Філософська антропологія, соціальна філософія, філософія культури: [навч. посіб.] / С. А. Каріков. — Х. : НУЦЗУ, 2011. — 128 с.
8. **Кремень В. Г.** Трансформації особистості в освітньому просторі сучасної цивілізації / В. Г. Кремень // Педагогіка і психологія. — 2008. — № 2 (59). — С. 5–14.
9. **Лутай В. С.** Філософія сучасної освіти : навч. посіб. / В. С. Лутай. — К. : Магістр-S, 1996. — 256 с.
10. **Мілова О. Є.** Філософсько-педагогічна концепція постмодернізму [Електронний ресурс] / О. Є. Мілова. — Режим доступу: www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/ppmb/texts/2007-02/07moypcr.pdf.
11. Національна доктрина розвитку освіти України в XXI ст. — К. : Шкільний світ, 2001. — 24 с.
12. **Попенко О.** Про готовність майбутнього вчителя початкових класів до роботи в школі / О. Попенко // Гуманітарний вісник Переяслав-Хмельницького державного педагогічного інституту. — 2011. — № 22. — С. 167–170.
13. **Попова О. П.** Творчий освітній простір вищого технічного навчального закладу як необхідна умова розвитку творчого потенціалу майбутніх інженерів / О. П. Попова // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. — 2009. — Вип. 149. — С. 149–154. — (Серія: Педагогічні науки).
14. **Соболь О. М.** Постмодерн і майбутнє філософії / О. М. Соболь. — К. : Наукова думка, 1997. — 164 с.
15. **Струкова І. І.** Новий тип керівника загальноосвітнього закладу на етапі змін / І. І. Струкова // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. — 2008. — Вип. 119. — С. 122–126. — (Серія: Педагогічні науки).
16. **Чобітько М. Г.** Поетапне нарощування професіоналізму майбутніх учителів у процесі особистісно орієнтованої професійної підготовки / М. Г. Чобітько // Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. — 2008. — Вип. 144. — С. 172–176. — (Серія: Педагогічні науки).
17. **Ваховский Л. Ц.** Западноевропейская философия воспитания эпохи Просвещения / Л. Ц. Ваховский. — Луганск : Альма матер, 2000. — 292 с.
18. **Ленская Е. А.** Качество образования и качество подготовки учителя / Е. А. Ленская // Вопросы образования. Ежеквартальный научно-образовательный журнал. — 2008. — № 4. — С. 81–95.



Любов БЕВЗЕНКО

Ключові слова: соціальний успіх, ресурси досягнення успіху, практики успіху, символічні регулятори практик успіху.

Статтю присвячено реконструкції двох символічних фігур, що існують у нашому культурно-символічному просторі. Це символічна фігура людини, що має шанс бути успішною за наших соціокультурних реалій, та, відповідно, за реалій західного суспільства. Емпіричною базою дослідження стали результати загальнонаціонального опитування 2009 року та двох опитувань 2011 року, в яких генеральну сукупність склали, з одного боку, – випускники українських шкіл 2012 року, а з іншого – українські вчителі старших класів.

УДК 316.74:37

СИМВОЛІЧНА РЕГУЛЯЦІЯ ПРАКТИК УСПІХУ: НА БАЗІ ОПИТУВАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОЛОДІ

© Бевзенко Л., 2012



Ця стаття є продовженням низки робіт автора, присвячених проблемі ресурсів досягнення соціального успіху в нашій країні [1]. Якщо в попередніх статтях ця проблема вивчалася на базі загальнонаціонального опитування [2], то в цій роботі до нього додається ще й цікавий результат двох опитувань 2011 року, в яких генеральну сукупність склали, з одного боку, випускники українських шкіл 2012 року, а з іншого (формуючи другий масив респондентів) – українські вчителі старших класів [3].

Важко заперечувати те, що у кожному культурному форматі одним із основних регуляторів соціальної поведінки (соціальних практик) є вмонтоване в систему культурно пропонуваних смислів уявлення про соціально успішне життя. Це не завжди позначалося поняттям «успіх» – скажімо, за радянських часів цей термін майже не використовувався у позначенні суспільних цілей, яких мала прагнути радянська людина. Але кожна культура, зокрема і радянська, обов'язково пропонує уявлення про те, що означає «мати високий соціальний статус», створюючи тим самим вектор спрямованості багатьох суспільних практик. Власне як «успіх» це почали позначати лише в рамках тієї культури, яку ми можемо умовно позначати як культуру модерну. Це багато в чому було пов'язано

Важко заперечувати те, що у кожному культурному форматі одним із основних регуляторів соціальної поведінки (соціальних практик) є вмонтоване в систему культурно пропонуваних смислів уявлення про соціально успішне життя. Це не завжди позначалося поняттям «успіх» – скажімо, за радянських часів цей термін майже не використовувався у позначенні суспільних цілей, яких мала прагнути радянська людина. Але кожна культура, зокрема і радянська, обов'язково пропонує уявлення про те, що означає «мати високий соціальний статус», створюючи тим самим вектор спрямованості багатьох суспільних практик. Власне як «успіх» це почали позначати лише в рамках тієї культури, яку ми можемо умовно позначати як культуру модерну. Це багато в чому було пов'язано

з тими процесами індивідуалізації, на які ця культура спиралася, що, своєю чергою, давало можливість перейти від розмитого за умов традиції уявлення про успішне життя як родо-вду ознаку до позначення успішності як переважно індивідуального надбання.

Культурна ситуація, що спостерігається у нас зараз, виглядає як напружене поле конкуренції різних культурних модусів – традиційної культури, радянської культури, модерних культурних зразків та навіть постмодерних культурних пропозицій. Ця особливість нашої культурної ситуації в проекції на смисл соціального успіху призводить до існування, власне, кількох таких смислових утворень, які мало між собою узгоджуються [4]. Ті уявлення про успіх, що пропонувалися традиційною культурою та близькою до неї радянською (і намагалися пов'язувати успіх із колективними суб'єктами соціального життя) починає активно конкурувати з досяжницькими індивідуалізованими форматами успіху культури модерну.

Як це відбивається на актуальних для нашого суспільства практиках соціального успіху?

Перед тим, як шукати відповідь на це питання, хочемо уточнити: йдеться не про той бік успішності, що пов'язаний із суб'єктивним переживанням успішності свого життя і близький до відчуття щастя. Це окреме питання й окрема розмова про те, яка культура якому формату успіху – об'єктивному чи суб'єктивному – надає перевагу. Цьому питанню приділялося чимало уваги, зокрема і нашими вітчизняними соціологами [6]. Але наразі йтиметься саме про об'єктивний, соціально визнаний успіх, що в рамках модерних культурних форматів пов'язаний саме з досяжницькими прагненнями.

Під практиками об'єктивного соціального успіху ми розумітимемо спрямованість соціальної поведінки на отримання певних символічних підтверджень успішного життя, тих символів, за якими людину можна буде визначити успішною за стандартами успішності, притаманними даній культурі.

Весь комплекс практик соціального успіху, своєю чергою, можна поділити на два

складники. З одного боку, зазначене прагнення до набування символічних ознак успішності. Це, так би мовити, кінцева мета таких практик. У плані вивчення символічних регуляторів цього складника практик успіху цікаво подивитися, як саме та чи інша культура чи субкультура символічно кодує цю мету. Варто зазначити, що іноді доволі віддалені за своєю суттю культурні формати можуть кодувати мету практик успіху дуже близькими символічними рядами. Особливої уніфікації ці коди набувають у контексті суспільства споживання та тих стилів життя, що символічно фіксують перебування на високих соціальних щаблях. Тут навіть поверхового спостереження достатньо, щоб стверджувати: споживацькі символи успішності в наших соціокультурних реаліях не надто відрізняються від тих, що існують в розвинених країнах Заходу. Але більш докладне вивчення цієї сторони практик успіху не є нашим завданням.

Цікавитиме нас інший, не менш, а в нашій ситуації може й більш важливий зріз цієї проблеми. Це той другий складник практик успіху, що пов'язаний із пошуком та здобуттям ресурсів його досягнення, ресурсів набування згаданих вище символічних ознак (Бурдье сказав би – символічного капіталу). На відміну від віддаленої кінцевої мети, ці ресурси є тим, що регулює повсякденні практики. Кожного дня людина торує свій шлях успішності, не зовсім усвідомлюючи, а іноді й зовсім не усвідомлюючи того, що вона більшою чи меншою мірою орієнтується на присутні у суспільному символічному просторі символи успішного життя та уявлення про дієві ресурси його досягнення.

Конкретизуючи наше завдання в плані його емпіричного розв'язання, ми обираємо мету – реконструювати ту символічну фігуру успішної людини, яка активно впливає на практики успіху наших людей. І зробити акцент в цій реконструкції саме на тих ресурсах досягнення успіху, що ними послуговується цей гіпотетичний символічний персонаж у наших конкретних соціокультурних реаліях.

Цікавість та рельєфність такому завданню має надати, на нашу думку, те подвійне реконструювання, до якого ми маємо намір вдатися. А саме – реконструювати цю символічну фігуру в рамках нашої нестабільної, розмитої культурної реальності, з одного боку, і з іншого, – реконструювати те уявлення про цю ж таки символічну фігуру, що існує у наших громадян, але вже в рамках стабільної модерної культури. Різниця між цими двома символічними персонажами і дасть нам можливість зрозуміти, якою мірою наші реалії відрізняються від тих ідеалів, яких ми прагнемо, декларуючи прихильність модернізаційним змінам.

Кілька слів про побудову інструментарію. Первинною теоретичною концепцією тут для нас було уявлення П. Бурдьє про те, що, окрім економічного, ми володіємо цілою низкою різних капіталів, які задіяні у практиках успіху [5]. Маючи ці капітали ми, з одного боку, прагнемо конвертувати їх на успіх та його символи, а з іншого – здійснити проміжний обмін одних капіталів на інші, які є ходовими в питанні обміну на успіх. (Скажімо, такий людський капітал, як краса, можна обміняти на більш високу соціальну позицію, беручи участь у конкурсі краси або вийшовши заміж за мільйонера).

Таблиця 1

Складники робочого інструментарію

Види капіталу	Ресурси як компоненти відповідного капіталу
ЛЮДСЬКИЙ	Високий інтелект, здібності
	Приваблива зовнішність
	Гарне здоров'я
	Готовність ризикувати
ОСОБИСТІСНИЙ	Уміння іноді обходити закон
	Чесність, принциповість
	Егоїзм, індивідуалізм
	Прагнення і уміння робити людям добро
СОЦІАЛЬНИЙ	Походження з родини з високим соціальним становищем
	Впливові родичі
	Впливові друзі

КУЛЬТУРНИЙ	Знання іноземних мов
	Гарна освіта
	Вихованість, гарні манери
	Уміння переконувати, красномовність
	Політична обізнаність
ЕКОНОМІЧНИЙ	Уміння розпоряджатися грішми
	Матеріальний добробут
	Заможні батьки

Головним питанням, що пропонувалося нашим респондентам в усіх трьох згаданих опитуваннях, було: «Що з названого нижче, на Вашу думку, є найважливішим для досягнення людиною високого соціального становища у нашій країні та в країнах Заходу?» Список ресурсів був сформований із того, що міститься в *таблиці 1*.

Нашим трьом згаданим аудиторіям це питання ставилося у 2009-му та 2011-му роках. Варто зазначити, що два роки різниці майже не позначилися на загальній картині, а в наших термінах – на загальному портреті того символічного персонажа, що шукає шлях до соціального успіху в наших реаліях.

Слід підкреслити: опитування школярів та вчителів є надзвичайно цінне. Учні випускних класів – це найчутливіша до таких символів аудиторія, бо їхнє прагнення соціального успіху ще не пригнічене негативним досвідом і вони активно відшукують ті ресурси, які вважають задіяними в реальних практиках успіху. У відповідях вчителів відбивається їхній подвійний досвід – їхній власний життєвий шлях, а також оцінка життєвого шляху випускників попередніх років, долю яких вчителі мають можливість відстежувати, часто непогано знаючи ті обставини, в яких діти зростали. Йдеться, передусім, про певні біографічні моменти – рівень впливовості батьків, батьківські статки, соціальний статус сім'ї, рівень інтелекту дитини, її рівень освіти. Тобто, вчителі тут можуть виступати у ролі доволі компетентних експертів із запропонованої проблеми.

Далі ми наводимо три пари таблиць, з яких добре видно, що обирали наші респонденти в цих опитуваннях – по всій країні

(таблиці 2–3), випускники шкіл (таблиці 4–5) та вчителі старших класів (таблиці 6–7). Обране в таблицях проранжовано за порядком значущості – так наше завдання реконструкції успішних символічних персонажів буде найлегше розв'язувати. Звичайно, йдеться не про реальну ситуацію на Заході, а про те, як це бачать наші громадяни.

Таблиці 2–3

Рівень значущості ресурсів – загальний масив, 2009 рік, N=1789 *, (%)

Що з названого нижче, на Вашу думку, є найважливішим для досягнення людиною високого соціального становища у нашій країні та в країнах Заходу?

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху у нашій країні		
	Варіант відповіді	% відповідей
1	Впливові родичі	51,1
2	Походження з родини з високим соціальним становищем	37,9
3	Заможні батьки	36,5
4	Уміння іноді обходити закон	33,1
5	Високий інтелект, здібності	30,3
6	Гарне здоров'я	27,6
7	Впливові друзі	27,0
8	Гарна освіта	25,8
9	Готовність ризикувати	18,6
10	Уміння розпоряджатися грошми	14,4
11	Знання іноземних мов	12,8
12	Уміння переконувати, красномовність	12,3
13	Егоїзм, індивідуалізм	12,0
14	Приваблива зовнішність	11,1
15	Чесність, принциповість	11,0
16	Готовність допомагати людям	10,2
17	Політична обізнаність	7,0
18	Прагнення і уміння робити людям добро	6,1
19	Вихованість, гарні манери	4,8

*респонденти мали змогу дати до п'яти відповідей.

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху у країнах Заходу		
	Варіант відповіді	% відповідей
1	Високий інтелект, здібності	56,1
2	Гарна освіта	49,0
3	Походження з родини з високим соціальним становищем	24,2
4	Уміння розпоряджатися грошми	23,7
5	Гарне здоров'я	23,0
6	Знання іноземних мов	22,6
7	Готовність ризикувати	18,3
8	Чесність, принциповість	18,3
9	Заможні батьки	15,5
10	Уміння переконувати, красномовність	13,7
11	Впливові родичі	12,8
12	Вихованість, гарні манери	11,2
13	Політична обізнаність	9,9
14	Приваблива зовнішність	9,7
15	Готовність допомагати людям	8,1
16	Впливові друзі	7,3
17	Егоїзм, індивідуалізм	6,1
18	Уміння іноді обходити закон	5,3
19	Прагнення і уміння робити людям добро	5,2

Таблиці 4–5

Рівень значущості ресурсів – школярі, 2011 рік, N=1013, (%)

Що з названого нижче, на Вашу думку, є найважливішим для досягнення людиною високого соціального становища у нашій країні та в країнах Заходу?

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху у нашій країні		
	Варіант відповіді	% відповідей
1	Впливові родичі	43,6
2	Високий інтелект, здібності	41,9
3	Уміння іноді обходити закон	36,6
4	Заможні батьки	35,7
5	Гарна освіта	35,6
6	Гарне здоров'я	32,3
7	Готовність ризикувати	29,8

**Рівень значущості ресурсів – учителі,
2011 рік, N=1066 (%)**

Що з названого нижче, на Вашу думку, є найважливішим для досягнення людиною високого соціального становища у нашій країні та в країнах Заходу?

8	Приваблива зовнішність	28,9
9	Уміння переконувати, красномовність	28,8
10	Походження з родини з високим соціальним статусом	28,1
11	Впливові друзі	27,5
12	Знання іноземних мов	26,2
13	Егоїзм, індивідуалізм	23,2
14	Уміння розпоряджатися грошми	21,8
15	Чесність, принциповість	19,1
16	Готовність допомагати людям	18,8
17	Прагнення і уміння робити людям добро	16,3
18	Політична грамотність	15,3
19	Вихованість, гарні манери	14,9

*респонденти мали змогу дати до п'яти відповідей.

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху у нашій країні		
	Варіант відповіді	% відповідей
1	Впливові родичі	54,9
2	Походження з родини з високим соціальним статусом	54,5
3	Заможні батьки	50,9
4	Високий інтелект, здібності	37,0
5	Уміння іноді обходити закон	34,9
6	Впливові друзі	32,3
7	Гарна освіта	30,9
8	Гарне здоров'я	27,5
9	Знання іноземних мов	24,7
10	Готовність ризикувати	22,4
11	Уміння розпоряджатися грошми	17,5
12	Уміння переконувати, красномовність	17,1
13	Приваблива зовнішність	12,7
14	Егоїзм, індивідуалізм	11,4
15	Чесність, принциповість	10,8
16	Готовність допомагати людям	10,5
17	Політична грамотність	9,8
18	Прагнення і уміння робити людям добро	6,4
19	Вихованість, гарні манери	5,9

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху у країнах Заходу		
	Варіант відповіді	% відповідей
1	Високий інтелект, здібності	61,2
2	Гарна освіта	58,8
3	Знання іноземних мов	42,6
4	Чесність, принциповість	33,1
5	Політична грамотність	31,4
6	Гарне здоров'я	30,4
7	Уміння розпоряджатися грошми	27,9
8	Готовність допомагати людям	26,8
9	Вихованість, гарні манери	24,4
10	Готовність ризикувати	20,8
11	Уміння переконувати, красномовність	20,3
12	Походження з родини з високим соціальним статусом	19,7
13	Прагнення і уміння робити людям добро	17,6
14	Заможні батьки	14,7
15	Приваблива зовнішність	14,2
16	Впливові родичі	11,5
17	Егоїзм, індивідуалізм	9,8
18	Впливові друзі	9,5
19	Уміння іноді обходити закон	8,8

Рівень значущості ресурсів досягнення соціального успіху в країнах Заходу		
	Варіант відповіді	% відповідей
1	Високий інтелект, здібності	80,1
2	Гарна освіта	69,0
3	Знання іноземних мов	35,2
4	Гарне здоров'я	33,8
5	Уміння розпоряджатися грошми	33,0
6	Готовність ризикувати	27,8

7	Уміння переконувати, красномовність	26,4
8	Походження з родини з високим соціальним статусом	25,3
9	Політична грамотність	23,3
10	Чесність, принциповість	21,7
11	Вихованість, гарні манери	13,9
12	Готовність допомагати людям	11,4
13	Заможні батьки	10,8
14	Егоїзм, індивідуалізм	9,6
15	Приваблива зовнішність	7,2
16	Впливові родичі	6,5
17	Прагнення і уміння робити людям добро	5,3
18	Впливові друзі	4,5
19	Уміння іноді обходити закон	3,7

*респонденти мали змогу дати до п'яти відповідей.

Наведені дані дають можливість зробити висновок про ту значну відстань між ресурсами, що виглядають дієвими для досягнення соціального успіху в нашій країні і, відповідно, ресурсами, що слугують цій самій меті в країнах модернізованого Заходу. Такий висновок можна зробити, порівнявши перші п'ять позицій у всіх трьох парах таблиць. Зробимо це порівняння у термінах анонсованої вище реконструкції присутньої у свідомості наших громадян символічної фігури людини, яка має можливість досягти високих соціальних позицій – відповідно в наших та західних реаліях.

Зауважимо, що проективний формат питання є методично адекватним такому завданню, бо саме так люди висловлювалися з приводу того загального враження про успішне життя, що в них склалося, а не з приводу своїх власних біографічних обставин, які ми часто схильні описувати менш об'єктивно, ніж чужі.

Почнемо з символічного відображення практик успіху в нашій країні. Для такої реконструкції візьмемо перші п'ять позицій із *таблиць 2, 4, 6*. Вони дають нам уявлення про ті *основні капітали*, якими, на думку респондентів, має володіти у нас той, хто прагне успішно здолати щаблі соціальної драбини. На прагнення володіти цими капі-

талами, примножувати їх та обмінювати на успіх і будуть спрямовані практики успіху такої людини. Що ми бачимо? Результати всіх трьох опитувань тут майже повністю збігаються. Головне, що можна сказати про цю символічну фігуру – вона має потужний соціальний капітал у вигляді впливових родичів – це перша позиція в усіх трьох таблицях. Економічний капітал у вигляді заможності батьків теж входить у першу п'ятірку для всіх трьох опитаних аудиторій. З низки варіантів відповідей, що характеризують особистісний капітал нашого символічного персонажа, сюди увійшло його вміння іноді обходити закон. І четверта загальна для всіх трьох таблиць позиція, яку ми віднесли до людського капіталу – це високий інтелект та здібності. Слід відзначити – школярі до цієї п'ятірки включили і гарну освіту, хоча в загальному опитуванні ця відповідь стоїть лише на восьмій позиції, а в таблиці опитування вчителів – на сьомій.

Щоб домалювати загальний портрет, варто звернутися до тих складників згаданих капіталів, які нашим респондентам видаються найменш потрібними для досягнення успіху в наших соціокультурних реаліях. Їх ми знайдемо, відповідно, в останніх п'яти позиціях таблиць, що аналізуються. Тут наші опитані аудиторії були не менш однотайними, і є чотири з п'яти позицій, які містяться в усіх трьох таблицях одночасно – *це чесність та принциповість, вихованість, гарні манери, готовність допомагати людям, прагнення і уміння робити людям добро*. Як бачимо, все це дуже близькі за своєю суттю відповіді і стосуються тих складників особистісного та культурного капіталу, які корелюють із людяністю, моральністю.

Узагальнюючи, можна сказати: на думку наших респондентів, символічний персонаж, що має шанси бути в нашій країні успішним, являє собою людину, яка, передусім, забезпечена підтримкою впливових родичів і саме на них сподівається у першу чергу, прагнучи успіху. Це людина з небідної сім'ї, вона не надто законослухняна і вмє, коли треба, обходити закони. Відповідно,

чесність та принциповість їй мало притаманні, вже хоча б з огляду на попередню характеристику, – важко водночас бути чесним та обходити закони. Не «обтяжують» нашого героя і такі чесноти, як вихованість, гарні манери, вміння бути добрим до людей. А от інтелектом і здібностями наш символічний персонаж не обділений і на цей ресурс серйозно покладається. Щоправда, зважаючи на те, що інтелект і здібності – ціннісно нейтральні, ми можемо зробити висновок – інтелектуальний супровід потрібний для більшої ефективності таких ресурсів, як впливовість родини, її заможність та готовність порушувати закони.

Символічна фігура аналогічного персонажу для реалій західної модернізованої культури в очах наших респондентів виглядає не такою чіткою та узгодженою в розумінні резонансності відповідей всіх трьох зазначених аудиторій. Серед перших п'яти позицій відповідно у таблицях 3, 5, 7 спільними є *високий інтелект та здібності*, а також *гарна освіта*. А от серед п'яти останніх – *впливові друзі та вміння іноді обходити закон*.

Як бачимо, спільними для двох наших символічних фігур, що прагнуть успіху у різних соціокультурних реаліях, виявляються необхідність мати високий інтелект та здібності. Це єдине, в чому ми нині близькі до модерних стандартів відповідно до обраної системи аналізу.

Що можна сказати про наш символічний персонаж успішної людини і про його символічний шлях до успіху з огляду на впливи тих різних культурних модусів, що присутні зараз у нашій соціокультурній палітрі? Думаю, ми можемо констатувати доволі химерне поєднання культурних запитів традиції (впливові родичі, заможні батьки), модерну (високий інтелект і здібності) та кримінальної субкультури (вміння обходити закон). І це поєднання складає нашу сучасну соціокультурну реальність. Її символічні фігури, смисли та норми активно регулюють практики успіху в нашій країні.

Безумовно, можна заперечити, що цей образ є надто узагальненим. Справді, його розмитість у проекції на різні соціологічні

категорії громадян одразу стає помітною, коли ми вдаємося до більш докладного аналізу. Скажімо, аналіз опитування 2011 року учнів середніх шкіл (випускників 2012-го) за статтю та місцем проживання дає доволі цікаві результати. Їх наведено в *таблиці 8*. Для порівняння у першому стовпчику містяться результати по всьому масиву (повторення *таблиці 4*), впорядкована вся таблиця за рангами, що відповідають саме цьому стовпчику. Вже побіжного погляду вистачає, щоб сказати – символічні фігури, що регулюють практики успіху різні для *дівчат та хлопців*, а також для *сільських та міських школярів*. Дівчата схильні менше покладатися на родичів, а на освіту – більше, сільські діти теж не надто покладаються на впливових родичів, а освіта їм видається вагомішим ресурсом, ніж міським дітям.

Портрети, які можна вималювати, реконструюючи регульовальні символічні фігури для кожної з позначених категорій, заслуговують на більш докладний аналіз, але зазначена різниця поки що суттєво не впливає на загальну картину, хоча дає певну надію на зміну тенденцій. Результати, наведені в *таблиці 8*, а також все сказане вище дають нам можливість зробити певні **висновки**.

В конкретних реаліях соціокультурної ситуації, що склалася в нашій країні, результатом регульовального впливу культури є самоорганізаційне, спонтанне оформлення нових домінантних смислів та символів успіху, нових правил гри в успішне життя, що тягнуть за собою відповідні практики успіху. Дослідження показало, що сформований у свідомості наших громадян символічний образ людини, яка прагне соціального успіху в наших реаліях і має шанс його досягти, можна описати так: це розумна, інтелектуально обдарована людина, яка, проте, ці свої здібності використовує, передусім, для того, щоб вміло задіяти у процесі додання соціальних вершин такі ресурси, як *впливові родичі, економічний капітал батьків та вміння вдало обходити закони*. Освіта, хоча і не пасе задніх, виглядає поки що ресурсом середньої

**Розподіл відповідей за статтю та місцем проживання – випускники, 2011 рік, N =1013
%. (Впорядковано за першим стовпчиком)***

Що з названого нижче, на вашу думку, найбільшою мірою сприяє досягненню людиною високого соціального становища в нашій країні?

	Загальний масив	Велике місто > 250 т. осіб	Невелике місто чи селище міського типу	Село	Чоловіки	Жінки
Впливові родичі	43,6	46,9	46,9	36,0	46,1	41,6
Високий інтелект, здібності	41,9	40,8	45,9	38,1	42,9	40,4
Уміння іноді обходити закон	36,6	40,3	36,7	31,3	42,2	31,5
Гарна освіта	35,6	31,7	35,7	40,1	31,6	38,8
Гарне здоров'я	32,3	24,8	33,4	42,8	29,0	36,5
Готовність ризикувати	29,8	29,1	32,5	28,6	32,0	28,4
Приваблива зовнішність	28,9	26,7	34,8	25,6	27,9	29,9
Уміння переконувати, красномовність	28,8	25,6	31,5	28,6	25,1	31,3
Походження з родини з високим соціальним статусом	28,1	28,8	29,5	25,9	26,2	29,9
Впливові друзі	27,5	27,7	33,8	21,2	31,0	24,7
Знання іноземних мов	26,2	27,5	26,2	25,3	24,7	28,2
Егоїзм, індивідуалізм	23,2	22,9	26,9	19,5	26,4	20,4
Уміння розпоряджатися грошима	21,8	17,6	21,0	28,3	19,9	23,5
Чесність, принциповість	19,1	15,7	21,3	21,9	20,6	18,3
Готовність допомагати людям	18,8	16,0	20,0	21,9	18,2	19,8
Прагнення і уміння робити людям добро	16,3	16,5	18,7	13,8	16,0	16,7
Політична грамотність	15,3	9,9	17,7	19,9	16,0	14,8
Вихованість, гарні манери	14,9	10,4	18,4	16,2	14,3	15,0

* Респонденти могли давати до п'яти відповідей.

значущості. При цьому наші громадяни доволі рельєфно відрізняють у своєму символічному просторі дві символічні фігури – того, хто прагне і може досягнути успіху в нашій країні, і того, хто йде до цієї ж мети у країнах Заходу. Спільне у цих двох персонажів лише те, що вони наділені інтелектом і здібностями. В іншому ж успішна людина у реаліях західної культури (в уявленні наших громадян) – це та, яка задіяла свій інтелект, передусім, для здобуття освіти.

Якщо говорити про проєкцію цього символу у систему практик успіху й у відповідну нормативну систему, то той нормативний порядок, що при цьому утворюється, швидше слід віднести до аномійного. Але тут нічого дивного немає – свого часу ще Р. Мертон пе-

реконливо показав, що в ситуації нестабільності, яку він позначав як ситуацію соціокультурного дисбалансу, аномійніть поведінки є очікуваною системною реакцією [7].

Намагаючись знайти певні позитиви у наведених результатах, можна сказати – надію на зміну зазначеного символічного регулятора дають відмінності, які має цей символ в уявленнях *міської та сільської молоді, хлопців та дівчат*. Молоді люди в селі, не маючи того капіталу впливових та заможних родичів, що його набагато частіше мають їхні міські однолітки, схильні більше покладатися на себе, спрямовувати свій інтелект на здобуття освіти як ресурсу успішності. Дівчата, відчуваючи, що норми традиційної культури висуюють до них від-

повідні традиційні вимоги, теж налаштовуються на посилення такого ресурсу, як освіта, що може підвищити їхні шанси на успіх у ситуації гендерної нерівності. Моделі самоорганізаційної соціокультурної динамі-

ки не гарантують нам швидкої зміни цього символічного регулятора з маргінального на мейнстрімовий, але така можливість існує завдяки наявності соціальних носіїв цього символічного образу.

Література

1. **Бевзенко Л. Д.** Ресурси реалізації соціальних інтересів громадян: вітчизняні та західні реалії в уявленнях українців / Л. Д. Бевзенко // Українське суспільство – моніторинг соціальних змін. – К., Ін-т соціології НАН України, 2009. – С. 228–239; Бевзенко Л. Д. Модернізаційні процеси в Україні – деякі соціологічні констатації / Л. Д. Бевзенко // Українське суспільство. 20 років незалежності. Соціологічний моніторинг. Т. 1. Аналітичні матеріали; за ред. д. е. н. Ворони В. М., д. с. н. Шульги М. А. – К.: Інститут соціології НАН України, 2001. – С. 55–68; Бевзенко Л. Д. Соціальний інтерес та життєвий успіх / Л. Д. Бевзенко // Соціальні інтереси в контексті соціокультурної модернізації. – К.: Ін-т соціології НАНУ, 2011. – С. 289–306.
2. Громадська думка в Україні – 2009. Інститут соціології НАНУ. – К.: Омнібус, 2009. – (Опитано 1200 респондентів, республіканська вибірка, репрезентативна за ознакою віку, статі та місця проживання. Квітень – травень 2009 р., похибка вибірки в межах 2,5 %).
3. Загальнонаціональне дослідження випускників середніх шкіл та вчителів старших класів. Інститут соціології НАНУ та Інститут педагогіки НАПН. Опитано 1013 випускників та 1066 вчителів старших класів. Вибірка репрезентативна за статтю та місцем проживання. Похибка вибірки у межах 3,2 %. Вересень – жовтень 2011 року.
4. **Бевзенко Л. Д.** Смысл жизненного успеха: социально-культурологический контекст / Л. Д. Бевзенко // Социология: теория, методы, маркетинг. – 2000. – № 1. – С. 34–51.
5. **Бурдые П.** Формы капитала / П. Бурдые // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 5. – С. 60–75; Радаев В. В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация / В. Радаев // Экономическая социология. – 2002. – Т. 3. – № 4. – С. 20–32.
6. Див. наприклад: Психология жизненного успеха. Опыт социально-психологического анализа преодоления критических ситуаций / Р. Ануфриева, Е. Головаха, Л. Сохань и др. – К.: Ін-т соціології НАН України, 1995; Бевзенко Л., Головаха Е., Злобіна Е., Шульга Н. Жизненный успех: беседа за круглым столом // Лидия Сохань. Искусство жизнотворчества. Предназначение. Жизнотворчество. Судьба. Социологические очерки, социально-психологические эссе, интервью, глоссарий. – К.: Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2009. – С. 287–317; Злобіна О. Г. Уявлення про успіх як регулятор поведінкових стратегій особистості / О. Г. Злобіна // Наукові студії із соціальної та політичної психології. Збірник статей. – Вип. 8 (11). – 2004. – С. 85–97.
7. **Мертон Р.** Социальная структура и аномия / Р. Мертон // СОЦИС. – 1992. – № 3–6.



Наталія КОЧУБЕЙ

Ключові слова: дитина, дитинство, складність, постнекласичні практики.

У статті дитинство розглядається як супернадскладний феномен, що потребує відповідної методології дослідження. Аналізуються основні ілюзії та хибні судження щодо дитини. Пропонується послуговуватися принципами постнекласичних практик та інактивованого пізнання у взаємодії з дитиною.

УДК 159.922.73:316.473

СУЧАСНЕ СПРИЙНЯТТЯ ДИТИНСТВА: СКЛАДНІСТЬ VS ПРОСТОТА

© Кочубей Н., 2012



Складні нелінійні постійно змінювані об'єкти останнім часом дедалі частіше опиняються у полі уваги сучасної науки. Основним «збудником спокою» у цій сфері було і залишається природознавство, але дедалі частіше підходи, методологія, уявлення про функціонування складних нелінійних утворень переносяться з природничо-наукової сфери у гуманітарну, економічну, соціальну галузі. У цьому контексті варто згадати роботи О. Астаф'євої, Л. Бевзенко, В. Буданова, Л. Горбунової, І. Добронравової, Л. Кіященко, М. Нестерової, І. Предборської, Я. Свірського та багатьох інших.

Свого переосмислення з сучасних методологічних позицій потребує і дитинство як складний феномен. Власне, розуміння дитинства як явища, вартого уваги з боку науки, відбулося в середині ХХ століття. Тут можна згадати роботи М. Мід та великий пласт соціально-антропологічних досліджень початку та середини ХХ століття, а також етнографічні розвідки, що здійснювалися під керівництвом І. Кона у 80-х роках ХХ століття. Важливим складником цих робіт був саме збір фактологічного матеріалу, який, на нашу думку, має переосмислюватися і заново прочитуватися з кожним значним методологічним поворотом. Тому, метою статті є аналіз можливостей сучасної пост-

некласичної методології у дослідженні феномену дитинства.

Спочатку з'ясуємо, що таке складність і чому сучасні уявлення про складність можуть бути застосованими до розуміння феномену дитинства.

У буденній мові протиставляється простота і складність. Інтуїтивно простими явищами ми можемо назвати, наприклад, рух маятника або ковзання твердого тіла по похилій поверхні. Складні явища мають свою структуру, організацію більш високого рівня. Такими можуть бути, наприклад, природні, соціальні, культурні явища, економічні, лінгвістичні, біологічні системи тощо. В усьому складному разом з організацією присутня також певна мінливість, невизначеність.

Зі складністю як специфічним явищем зіткнулися в природознавстві, коли прийшло усвідомлення обмеженості способів описання, які застосовувалися до таких об'єктів. Це пов'язано, передусім, з відкритістю цих об'єктів, на відміну від закритих ізольованих систем, функціонування яких може бути редуковано до взаємодії частин, з яких такі системи складаються. Складні утворення, що перебувають у постійній взаємодії з навколишнім середовищем, змінюються самі та змінюють саме середовище. Ця обставина дає можливість зробити висновок про те, що «надскладні об'єкти перебувають у постійному становленні, тобто, самозміні, самоорганізації та перетворенні на дещо інше» [12, 300].

У межах цієї статті ми не будемо аналізувати підходи до вивчення складного, про це більш докладно можна дізнатися з інших публікацій [1]. Зазначимо, що класифікацію складних об'єктів запропонував М. Каган, визначивши різницю між простими, складними, надскладними та супернадскладними об'єктами. На думку М. Кагана, існує суттєва відмінність між складністю різних об'єктів, наприклад, складність молекули, клітини, організму, або суспільства дуже відрізняються. Зокрема автор робить висновок, що нині зміст поняття «складність» ще залишається невизначеним, але

можна визначити певні онтологічні розбіжності у таких класах систем:

- прості, або механічні, системи, які є характерними для неживої природи й техніки;
- складні, або органічні, системи, які притаманні живій природі – від окремого організму до біоценозу;
- надскладні, або антропосоціокультурні, системи. У таких системах відбувається поєднання різних за своєю сутністю властивостей природи та суспільства, яке втілюється в культурі людської діяльності;
- супернадскладні системи – це буття особистості, яке віддзеркалюється в художніх образах, її інбутті. Рівень складності таких систем породжується унікальністю кожної особистості, тобто нескінченністю модифікацій, які сприяють виникненню низки якостей і закономірностей розвитку, яких немає навіть у надскладних системах. Для осягнення цієї реальності потрібне розуміння, а не пояснення, співчуття, а не бездушний аналіз [3, 362–363].

На нашу думку, якщо послуговуватися класифікацією М. Кагана, то дитинство належить до найбільш складних із останньої групи супернадскладних систем. Це можна пояснити так:

По-перше, дитина складніша за дорослу людину. Ця складність обумовлена принаймні двома обставинами. З одного боку, фізичний, розумовий та соціальний розвиток дитини відбуваються пришвидшеними темпами порівняно з дорослими. Це, так би мовити, вибуховий розвиток, який згодом сповільнюється, певною мірою змінюється, але не спиняється. Як зазначають С. Курдюмов та О. Князева, «частина може бути складнішою за ціле (за своєю поведінкою, за спектром можливих форм), якщо вона має вищий показник нелінійності порівняно з цілим. Відповідно до нашого синергетичного бачення, так є, вочевидь, у випадку людини в суспільстві. Людина є складнішою за соціальну групу або суспільство через те, що її нелінійність вища. (Те саме можна сказати і про дитину – вона складніша за дорослу людину, бо її нелінійність вища. – Н. К.) Сильна нелінійність означає,

що відповідному структурному утворенню на своєму рівні організації притаманний більш складний спектр просторово-часових форм-структур та можливих режимів розвитку» [5, 387]. Саме такий стан об'єктів, що розвиваються, є найбільш нелінійним, непередбачуваним, насиченим багатьма можливостями, отже таким, що виявляє більшу складність. Тобто, соціальний простір дитинства насичений безліччю можливостей, деякі з яких реалізуються протягом життя. З іншого боку, додаються також унікальність обставин розвитку дитини, неповторність поєднання соціальних, культурних, сімейних, історичних, природних та інших факторів.

По-друге, дитину, особливо маленьку, значно складніше розуміти, ніж дорослішу, яка може якось висловитися. Окрім того, внаслідок вибуховості розвитку і постійної змінюваності, притаманних дитині, розуміння і стратегії дій дорослих, що є адекватними для попередніх станів, дуже часто не спрацьовують для дій у реальному часі. Тобто, дитину складно зрозуміти здебільшого тому, що важко або неможливо отримати адекватну інформацію про неї. Як підкреслює дослідник складних явищ Д. Рюель, «сутність є складною, якщо вона вміщує у собі певну інформацію, яку складно отримати» [11, 129].

Отже, відбувається нашарування двох складностей – складності онтологічної, що відбиває особливості індивідуального становлення дитини, її всебічного прискореного та незворотного розвитку, та складності гносеологічної – неможливості або значної ускладненості отримання інформації та розуміння цих процесів дорослими.

Окрім того, саме дитинство як певний феномен є неоднозначним і по-різному сприймається представниками наукового світу. Як зазначає І. Кон, засновник міждисциплінарного напрямку досліджень, який він назвав етнографією дитинства, «натуралістично орієнтована буденна свідомість схильна сприймати і описувати дитинство і юність тільки як інваріантні стадії розвитку людини, або як певні демо-

графічні категорії. Насправді ж дитинство є культурно-історичним феноменом, який можна зрозуміти лише з урахуванням вікового символізму, тобто системи уявлень і образів, у яких культура сприймає, осмислює і легітимує життєвий шлях індивіда й вікову стратифікацію суспільства» [4].

Отже, до перших двох складностей, що поєднуються та підсилюють одна одну, можна додати ще одну – соціальний вимір дитинства як культурно-історичного феномену, що суттєво збільшує складність і без того складного утворення. Необхідно зазначити, що визначені нами аспекти складності дитинства не є вичерпними і мають доповнюватися відповідно до засвоєння не тільки науковцями, а й вихователями, вчителями, батьками принципів пізнання та поведіння з супернадскладними феноменами.

Як вже зазначалось, дитинство як неповторний та неоднозначний феномен, що супроводжує та певною мірою визначає життя кожної людини, почало привертати увагу науковців у другій половині ХХ століття. Розуміння цього феномену та його адекватне відбиття у сучасному науковому дискурсі, на нашу думку, ускладнені кількома обставинами, спричиненими помилковістю та ілюзіями, притаманними людському мисленню та пізнанню загалом. Як зазначив Е. Морен, знання не є відбиттям речей чи зовнішнього світу. Усі сприйняття являють собою процеси перекладу та реконструкції спонукань і сигналів, які схоплені та закодовані відчуттями і відбуваються у людському мозку [10, 25]. Саме тому постала проблема переосмислення феномену дитинства з позиції сучасної методології, що містить, зокрема, інше розуміння складності та зважає на постнекласичні практики. Назвемо основні ілюзії та хибні судження щодо феномену дитинства.

По-перше, це непрофесійне батьківське помилкове розуміння дитини та дитинства як прозорого та простого. У всіх нас (майже у всіх) так чи інакше є власні уявлення про дітей, дитинство, власний досвід очікування, виховання, спілкування з ди-

тиною. Цей досвід у багатьох випадках за-
тьмарює справжню складність дитинства,
не дає можливості вийти за межі звичних
уявлень. Тому дитина як індивідуальне, або
дитинство як загальне явище багатьом лю-
дям уявляється відомим, прозорим, не вар-
тим особливого проникнення, розуміння,
дослідження. Тільки особливо проникли-
ві люди з висоти прожитих років можуть
зрозуміти складний характер цього явища
та саркастичну неоднозначність відомо-
го вислову: «Любіть ваших онуків, вони
помстяться вашим дітям». Схильність до
самовиправдання та егоцентризм дорослих
завичай не дають їм змоги зрозуміти, що
саме вони часто-густо є причиною хибних
уявлень про власну дитину, отже, обдурю-
ють самих себе, створюють вигадки, самі
того не помічаючи.

Таке спрощене сприйняття дитинства
спонукає до такого ж спрощеного розумін-
ня виховання як вироблення певної пове-
дінки, манер, засвоєння необхідного обсягу
інформації. Не заперечуючи важливості
усього названого, зазначимо, що ці вимо-
ги є вторинними щодо необхідності само-
пізнання, на що, зокрема, звернув увагу
А. Курпатов: «Перше і найголовніше – це
те, як ми навчаємо дитину ставитися до себе
самої. Якщо дитина живе у середовищі, яке
постійно оцінює її як нерозумну, некрасиву,
безталанну, задрісну, агресивну, плаксиву
і таке інше – то, повірте, саме такою вона і
стає» [6, 26].

По-друге, існує певна інерція, прита-
манна будь-якій нормальній науці, коли
свідомо чи несвідомо захищаються власні
напрацювання, методи, досягнення. Ви-
никає ситуація (між іншим, характерна не
тільки для дитинознавства), коли методо-
логія, напрацювання колег суміжних галу-
зей переходять на подальші методологічні
рівні, тоді як напрацювання у галузі, що
розглядається, залишаються на попередніх
позиціях. Тобто, виникає певна невідповід-
ність між методологічними можливостями,
які надає сучасний постнекласичний етап
розвитку наукового знання, та наявним
розвитком пізнання феномену дитинства.

Для адекватного пізнання цього феномену
необхідна, як зазначив Е. Морен, склад-
на парадигма причетності / розрізнення /
поєднання, що дає змогу побудувати таку
концепцію, але вона ще не вписана у на-
укову культуру [10, 30].

По-третє, перехід людства до префор-
мативної культури (за класифікацією Мар-
гарет Мід), що, безумовно, пов'язаний із
наслідками розвитку інформаційного суспі-
льства та можливостями саме дитячого
мозку сприймати та застосовувати новітні
досягнення інформаційних технологій.
«Нині раптом в усіх частинах світу, де усі
народи об'єднані електронною комуніка-
тивною мережею, у молодих людей вини-
кла спільність досвіду, того досвіду, якого
ніколи не було і не буде у старших. І наві-
паки, старше покоління ніколи не побачить
у житті молодих людей повторення свого
безпрецедентного досвіду перетворень, що
змінюють одне одного. Цей розрив між по-
коліннями абсолютно новий, він є глобаль-
ним та загальним» [8]. Виникає ситуація,
коли діти починають вчити дорослих та де-
монструють значно вищі можливості, ніж
дорослі. Життєвий досвід дорослих вияв-
ляється непридатним для передання його
наступним поколінням, діти виявляються
такими собі «прибульцями з майбутнього»,
невідомими та незрозумілими. Ця ситуація
не тільки спричиняє певне напруження у
стосунках, не сприяє порозумінню між по-
коліннями й ускладнює розуміння феноме-
ну дитинства, а й потребує постійних від-
стежень цієї ситуації з боку суспільства для
збереження та забезпечення його цілісно-
сті, що є окремою соціальною та науковою
проблемою.

По-четверте, що багато у чому впливає
з першого – це неналежна увага до значен-
ня та цінності дитинства з боку керівних
органів держави. З усіх структурних склад-
ників освіти саме проблемам раннього ди-
тинства та дошкільного виховання приді-
ляється найменша увага, про що свідчить
хоча б той факт, що заробітна плата в до-
шкільних закладах найменша, порівняно
з іншими закладами освіти. Окрім того, з

огляду на особливу складність феномену дитинства, необхідно переосмислити весь процес підготовки фахівців дошкільної галузі. Це мають бути артистичні люди, яким притаманна особлива емпатія, обдаровані у багатьох напрямках мистецтва – малюванні, музиці, танцях. Вони мають любити дітей та усі свої таланти спрямовувати на розуміння дитини та забезпечення умов для її становлення та розвитку. Такі люди, відповідно до вимог часу та розуміння дитинства як складного утворення, незворотній перебіг якого визначає подальше життя людини і суспільства, мають бути не просто вихователями, гувернантами або психологами. Такі фахівці, перш за все, спеціалісти з особистісного розвитку дитини. Відбір, підготовка та подальше відстеження таких фахівців – ще одна особлива комплексна проблема, яка також має розв'язуватися на ґрунті сучасних постнекласичних методологій та потребує особливого дослідження.

Розуміння цих обставин, здебільшого зовнішніх щодо феномену дитинства, потребує, передусім, нових підходів до його дослідження, обґрунтування застосовності сучасної методології в аналізі цього явища. На нашу думку, дослідження У. Матурана та Ф. Варела, Е. Морена та представників інших шкіл вивчення складності та постнекласичних практик дають можливість більш адекватного розуміння феномену дитинства як супернадскладного утворення та відкривають можливість побудови відповідних стратегій пізнання та діяння. Особливо хочемо виокремити концепцію інактивованого пізнання, згідно з якою особливу увагу слід звернути на рефлексію, яку У. Матурана та Ф. Варела інтерпретують як «процес пізнання того, як ми пізнаємо» [7, 21]. Саме цей момент дуже часто вислизає з уваги західної культури, яка налаштована переважно на дію. Проте що б ми не робили, ми невіддільні від наших уявлень про світ. А те, що ми збираємося зробити, пов'язане, передусім, із усвідомленням нерозривного плину нашого буття, нашої активності і нашого пізнання. Інакше кажучи, «будь-яка дія є пізнання,

будь-яке пізнання є дія» [7, 23]. У спілкуванні з дитиною важливо зрозуміти, що така взаємодія є особливою практикою, де пізнання нерозривно пов'язане з діяльністю, яка, своєю чергою, впливає на тих, хто діє та пізнає. У процесі взаємного пізнання і дорослий, і дитина активно детермінують одне одного, змінюються у взаємодії одне з одним. Пізнання невіддільне від суб'єктів, які пізнають: у цьому процесі відбувається конструювання і їхнього внутрішнього, і зовнішнього світу. Це творчий коеволюційний синергетичний процес, у якому здійснюється кодетермінація і когерентний розвиток зовнішнього і внутрішнього, того, хто пізнає, і пізанованого. «Усе, що ми робимо, – це структурний танок у хореографії співіснування» [7, 218]. Такі погляди є близькими до поглядів Е. Морена, який сформулював принципи складного мислення: голографічність пізнання, принцип генеруючої петлі, принцип автоекоорганізації, принцип діалогу і принцип повторного введення в процес пізнання, того хто пізнає [9]. Об'єднує ці концепції, на нашу думку, погляд на роль суб'єкта в процесі пізнання, на його принципову невиключеність із цього процесу, а також самореферентність, нелінійність і когерентність еволюції об'єкта пізнання, суб'єкта, який пізнає, а також методів і засобів пізнання. Різниця між дорослим і дитиною у цьому процесі взаємодії та взаємного пізнання полягає у тому, що дорослий розуміє інтерсуб'єктивність цього процесу та рефлексує над ним, а дитину необхідно цього навчити. А різниця між попереднім і сучасним розумінням ролі дорослого полягає в усвідомленні та необхідності відстеження самозмін, взаємодетермінації, когерентності, невідривності, голографічності процесів взаємного пізнання дитини і дорослого.

Саме ці моменти є характерними для постнекласичних практик. «Йдеться про різноманіття, про принципову негомогенність людського життя. Ми живемо цією різноманітністю практик, поступово переходячи від однієї практики до іншої. ... Певною мірою практики і є іграми: вони

розігруються людьми за визначеними правилами та пов'язані зі спільною діяльністю та порозумінням» [2, 61-62]. Тобто, спілкування дитини і дорослого є постнекласичною практикою, що визначається грою взаємопізнання, самозмін, конвергентною когерентною рефлексивною взаємодією того, хто пізнає, і пізнаваного та об'єднує і суб'єктів, і навколишній світ.

Отже, дитина як одиничне явище та дитинство як соціально-культурний феномен

є складними утвореннями, розвиток яких має вибуховий характер та є незворотнім. Складність дитинства характеризується також хибними судженнями щодо феномену дитинства та труднощами його пізнання, коли наявний досвід дорослих не встигає за змінами, які відбуваються з дитиною. Взаємодія з дитиною є постнекласичною практикою, потребує сучасних знань для всіх дорослих та особливих підготовлених спеціалістів із розвинутою саморефлексією.

Література

1. Див., наприклад: Горбунова Л. С. Складне мислення як відповідь на виклик епохи [Текст] / Л. С. Горбунова // Філософія освіти. – 2007. – № 1. – С. 40–55; Кочубей Н. В. Еволюція концепта «складність» в сучасному науковому дискурсі [Текст] / Н. В. Кочубей // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. праць. Вип. 464–465 : Філософія. – Чернівці, 2009. – С. 90–96. ; Ратников В. С. Обновление методологической культуры в процессе освоения наукой феномена сложности [Текст] / В. С. Ратников // Системный подход в современной науке. – М. : Прогресс-Традиция. – 2004. – С. 254–275.
2. **Гутнер Г. Б.** Понятие практик и характер постнеклассического исследования / Г. Б. Гутнер // Постнеклассические практики: определение предметных областей. – М. : МАКСПресс, 2008. – С. 60–65.
3. **Каган М. С.** О социосинергетическом подходе к построению современной онтологии [Текст] / М. С. Каган // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – С. 350–367.
4. **Кон И. С.** Социологическая психология [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://sexology.narod.ru/chapt714.html>
5. **Курдюмов С. П.** Загадка человека: человеческая особенность коэволюционных процессов [Текст] / С. П. Курдюмов, Е. Н. Князева // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания. – М. : Прогресс-традиция, 2004. – С. 379–399.
6. **Курпатов А. В.** Первое руководство для родителей. Счастье Вашего ребенка / А. В. Курпатов. – М. : ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007. – 288 с.
7. **Матурана У.** Древо познания: биологические корни человеческого понимания [Текст] / Умберто М. Матурана, Франсиско Х. Варела ; пер. с англ. Ю. А. Данилова. – М. : Прогресс-Традиция, 2001. – 224 с.
8. **Мид М.** Культура и преемственность. Исследование конфликта между поколениями [Электронный ресурс] / М. Мид. Культура и мир детства. – Режим доступа: [/www.countries.ru/library/texts/mid.htm](http://www.countries.ru/library/texts/mid.htm)
9. **Морен Э.** Метод. Природа природы [Текст] / Э. Морен. – М. : Прогресс-Традиция, 2005. – 464 с.
10. **Морен Э.** Образование в будущем: семь неотложных задач [Текст] / Э. Морен // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. – М. : Прогресс-Традиция, 2007. – С. 24–96.
11. **Рюэль Д.** Случайность и хаос [Текст] / Давид Рюэль. – Ижевск : НМЦ «Регулярная и хаотическая динамика», 2001. – 192 с.
12. **Свирский Я. И.** Вычислительный эксперимент и трансцендентальный эмпиризм Ж. Делеза [Текст] / Я. И. Свирский // Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного дискурса. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – С. 299–314.

УДК 37.013.73-056.87:316.422



Дмитро КАСЬЯНОВ

ФІЛОСОФСЬКІ ЗАСАДИ ГУМАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ НАНОТЕХНОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА

© Касьянов Д., 2012

Ключові слова: людина, суспільство, культура, освіта, гуманізація освіти, нанотехнології.



Аналізуються проблеми та суперечності нанотехнологічного типу суспільного прогресу, місце та роль в ньому людини, гуманізація підготовки якої до життя та праці засобами освіти постає як ключова проблема сучасності; обґрунтовуються напрями модернізації змісту вітчизняної освіти, зокрема наповнення її сучасними науковими досягненнями та поєднанням із практикою.

ині людство переходить до нового цивілізаційного простору, який визначається темпами нанотехнологічного розвитку. Змінюються і технологічно-економічний ландшафт сучасної цивілізації, і природа самої людини, яка потрапляє у світ, де діють великі сили глобальних тенденцій і транснаціонально-корпоративних законів розвитку. «Нанотехнології є тією галуззю науки й технологій, яка суттєво змінить всі сектори економіки, дасть можливість покращити якість життя та навколишнього середовища, значною мірою визначатиме конкурентоспроможність та геополітичні позиції країн та регіонів світу у XXI столітті» [10, 44]. Отже, нанотехнології гарантують людству вихід із багатьох кризових станів (екологічного, ресурсного, економічного тощо), але, водночас, необхідною стає філософсько-антропологічна рефлексія тих змін, які вони несуть людині як істоті екзистенційній і творчій, інтелектуально цілеспрямованій та емоційно непередбачуваній.

Необхідність філософського аналізу гуманізації освітнього простору нанотехно-

логічного розвитку впливає з того, що сучасна людина, особливо молодь, у процесі активної особистісно-суспільної адаптації та соціалізації перебуває у центрі глобальних тектонічних цивілізаційних змін та трансформацій. «Глобальні наслідки нанотехнологічної революції (перша фаза якої відбувається на наших очах) виявляться невимірно більш захопливими за наслідки всіх попередніх науково-технологічних революцій. Передбачити все різноманіття екзистенціальних, соціальних, світоглядних наслідків цієї революції сьогодні дуже важко. Зрозумілим є лише те, що нанотехнологічна практика вже нині перетворюється на своєрідний екстрим науково-технологічної творчості» [16, 10]. У такій ситуації надзвичайно важливо виробити механізми (найголовнішими з них, на нашу думку, є освітні) уникнення остаточного знелюднення цивілізаційного поля, що відбувалося в умовах індустріальної та постіндустріальної цивілізації. Завданням освіти нанотехнологічної доби є повернення гуманістичним цінностям та орієнтирам центральної значущості у процесі вибору цивілізаційних та соціокультурних шляхів розвитку кожного національного суспільства та людства в цілому.

Нового статусу набувають феномени людського та людяного з огляду на те, що за умов нанотехнологічного розвитку цивілізації вкотре змінюються аксіологічно-структурні співвідношення між знанням та мораллю, інформацією та екзистенціальними виявами людини тощо. Освіта має реагувати на нові реалії, більше того: саме вона є основою для побудови «суспільства знань», яке більшість сучасних дослідників визначає як фундаментальне підґрунтя цивілізації, що розвиватиметься на нанотехнологічній основі. «Перехід до економіки знань викликав серйозні зміни структури суспільного виробництва, різко збільшив потреби й можливості освіти та творчої діяльності. На фоні досягнень кібернетики та інформатики визрівають нові технології, і серед них найбільш перспективні нанотехнології. Серед загальних проблем

становлення, впровадження, ефективності та подолання можливих негативних наслідків нових технологій важливою є роль та завдання всіх рівнів освіти. Своєчасна перебудова освіти в нових соціально-технологічних умовах набуває важливого значення» [3, 123]. А найголовнішим завданням сучасної освіти, що має ґрунтуватися на інноваційно-гуманістичних принципах і методологіях, на нашу думку, є пріоритетна орієнтація на остаточне подолання технократизму й утвердження справді гуманістичної природи людського існування. Саме в умовах нової цивілізаційної трансформації, що має нанотехнологічний характер, у людства з'являється шанс на подолання тих дегуманізаційних тенденцій, які були породжені закономірностями функціонування постіндустріальної та інформаційної цивілізації.

Ключовою суспільною системою, яка здатна прищеплювати людині ефективні механізми адаптації до нового цивілізаційного середовища, на нашу думку, є освіта, яка крім системи необхідних природничо-наукових та соціально-гуманітарних знань формує особистісно-аксіологічне та світоглядне ставлення молодої людини до цивілізаційної та соціокультурної дійсності. «Цивілізаційні зміни ведуть до зростання значущості освіти в суспільному житті; поряд із наукою вона стає пріоритетною сферою всієї життєдіяльності» [4]. Саме в освітній структурі закладені аксіологічні й технологічні можливості подолання технократизму й утвердження справді гуманістичної природи людського існування.

Перехід до нанотехнологічних тенденцій розвитку є своєрідним цивілізаційним виходом за нові межі, який, природно, зумовлює необхідність формування нового розуміння людини, гуманістичних основ її існування, а також ключових механізмів людиноствердження, основним з яких завжди була і залишається освіта, спрямована на формування сильної та адаптаційно-активної особистості. «Головні причини виходу за межі – це зростання, прискорення, швидка зміна. Понад сто років бага-

то фізичних показників світової системи швидко зростали. Наприклад, кількість населення, виробництво продовольства, промислове виробництво, споживання ресурсів, забруднення навколишнього середовища – всі ці показники зростають, і часто все швидше і швидше. Таке зростання описується функцією, яку математики називають показовою, чи експоненційною» [14, 45]. Такі експоненційні зміни в сучасній цивілізаційній матриці призводять до того, що більшість людей губиться у надшвидкому світі хаотичних трансформацій та переформатувань. «Більшість людей, оглядаючи світ навколо себе, бачить сьогодні тільки хаос. Вони потерпають від почуття особистого безсилля і безглуздя» [6, 287]. Саме освіта, на нашу думку, здатна створювати поле смислів та значень, завдяки яким людина в межах сучасної інформаційно-споживацької цивілізації може утворювати життєствердні принципи, образи, символи, які допомагатимуть їй знаходити світоглядно-аксіологічні обґрунтування для власного існування, самоствердження та самотворчості.

Для формування фундаментальних принципів гуманізації освітнього простору в умовах нанотехнологічного розвитку необхідно, насамперед, вироблення світоглядно-ціннісних орієнтирів для особистісного самовизначення сучасної молоді людини у світі новітніх і таких, що трансформуються надшвидкими темпами, технологій. Отже, необхідне формування філософії нанотехнологічної цивілізації, фундаментальної теорії світогляду нанотехнологічного розвитку. Філософський дискурс, в центрі якого коло проблем, що породжуються практикою експлуатації нанотехнологій, іменується «філософією нанотехнологій» [13, 10]. Філософія нанотехнологій – це галузь філософської рефлексії, що здійснюється над нинішнім переходом цивілізації до експлуатації різноманітних нанотехнологій. У контексті цієї рефлексії згаданий перехід осмислюється як епохальна подія глобальної еволюції самої людини. «Кожний перехід до нової суми технологій

виробництва, речей, енергій та інформації, які виробляє цивілізація, – це кардинальне оновлення самого способу відтворювання популяції людини. В контексті «філософії нанотехнологій» людина розглядається як суб'єкт планетарних дій, що здійснюються за допомогою все більш могутньої індустрії нанотехнологій. Нанокосмос для такого суб'єкта – це невичерпне джерело речовинних, енергетичних, інформаційних ресурсів. Проте людина – не пасивний споживач ресурсів наносвіту, вона творчо конструює такі самовідтворювальні штучні молекулярні машини, яких не існує в природі. Не дивлячись на штучність, такі наномашини здатні більш ефективно виконувати всі ті корисні функції, які виконують природні ДНК, РНК, рибосоми, гени, геноми, віруси, бактерії, рослини, тварини. Створюючи все більш могутній «парк» таких неприродних молекулярних машин, людина сподівається з їх допомогою виробляти всі ресурси, необхідні для самовідновлення планетарної цивілізації» [15, 228]. Нині людина не просто зустрічається з реальністю відсторонених від своєї сутності технологічних сил, але потрапляє у світ, який на нанорівні, тобто поза безпосереднім впливом людини, наддинамічно трансформується. Це означає, що будь-яке знання в цьому світі є цінним лише у своїй динамічності та компетентнісній адаптивності, тобто, знання має постійно розвиватися, а гуманістичність освіти означає надання людині можливості, постійно змінюючи когнітивний складник власного буття, забезпечувати свою особистісно-творчу впевненість та стабільність.

Важливою є роль освіти як соціального елемента новітньої цивілізації, що здатен не лише формувати ефективних суб'єктів нанотехнологічного розвитку, але й особистісно сформованих суб'єктів, здатних під когнітивним, етичним та естетичним кутами зору оцінювати ті трансформації, що відбуваються у суспільстві, розвиток якого ґрунтується на нанотехнологічних дослідженнях. «Етична проблематика наслідків упровадження нанотехнологій у

реальне життя ставить вже сьогодні перед людством питання: невизначеності наслідків розвитку нанотехнологій; проблеми конфіденційності; розподілу технологічного розвитку між різними країнами світу; проблеми інтелектуальної власності; нерівномірності розвитку освіти у різних регіонах. Нанотехнології мають такий великий потенціал, що могли б використовуватися у руйнівних цілях так же легко, як і у творчих» [8, 103]. У зв'язку з цим, важливим складником сучасної соціально-філософської та гуманітарної рефлексії має бути всебічний аналіз можливостей подолання – на основі нанотехнологічного розвитку – технократизму постіндустріальної та інформаційної цивілізації, а також вироблення новітнього інноваційно-гуманістичного розуміння людяності та творчості, що передбачає також створення конкретних освітньо-педагогічних технологій прищеплення молодому поколінню усвідомлення значущості гуманістичних ідеалів та вмінь самореалізовуватися особистісно як активно-адаптивному суб'єкту новітньої нанотехнологічної цивілізації.

Розглядати сучасні гуманізаційні можливості освіти ми будемо, усвідомлюючи, що саме духовне, гуманістичне, людське і людяне є сутнісною основою в історії еволюції цивілізації, а відображення цих цінностей у системі природничо-наукового, фізико-математичного та соціо-гуманітарного знання є засадою освітнього та педагогічного впливу на формування особистості, яка постає перед світом безлічі викликів нанотехнологічного розвитку. Важливо пам'ятати і те, що новітні нанотехнології несуть людству і нові засоби впливу на людську природу, її тілесний та феноменологічний складники. Це сприяє актуалізації сучасної філософсько-антропологічної рефлексії щодо феноменів людяності, гуманістичності, духовності і творчості, а також створенню нових підходів і методологічних форм визначення змісту й обсягу, внутрішньої сутності й формальної визначеності згаданих категорій. «Культивування «людського в людині» може здійснюватися за

допомогою різних соціальних практик: релігійних, морально-психологічних, художніх, наукових тощо. В умовах найновітнішого шквалу наукових революцій, що відбуваються зараз у молекулярній біології, наномедицині, геноміці, протеоміці, нейронауці, дедалі важливішу роль відіграють практики використання надтехнологій. Ці надтехнології, що інтенсивно впливають на процес перетворення генетики людини, її генокоду, тілесності, нейросистеми, називаються гуманотехнологіями» [12, 146]. Отже, нині філософська теорія людяності й духовності обов'язково має враховувати найновітніші досягнення природничо-наукового та фізико-математичного сегментів науки й освіти, адже саме від них залежить велика кількість сутнісних параметрів та творчовольових потенцій людини, яка є складовим елементом цивілізації, що входить у нанотехнологічну добу розвитку. У науковій та філософській літературі дедалі частіше зустрічається поняття «постлюдина», яке містить момент усвідомлення того, що сутнісні сили сучасної людини визначаються не лише природними характеристиками та особистісними творчовольовими потенціями, а й сферою сучасної технологічної дійсності, що, своєю чергою, встановлює нові смислові та методологічні взаємозв'язки між природничо-науковим, фізико-математичним та соціально-гуманітарним сегментами наукової та філософської думки.

«Бурхливий розвиток фундаментальної науки та індустрії наукомістких технологій, що ініціюється нею, породжують комплекс проблем, пов'язаних з еволюцією людини – постлюдиною. Одна з особливих характеристик нашого часу полягає в тому, що не тільки ті науки, які були колись названі такими, що пояснюють, але й науки гуманітарні, які заведено характеризувати як такі, що розуміють, усе більшою мірою сприймаються, і більше того, усвідомлюють себе як науки технологічні, що допомагають змінювати людину» [18, 17]. Така ситуація в межах нової інноваційної гуманістики докорінно змінює співвідношення природничих та фізико-математичних і

соціально-гуманітарних наук в сфері формування теоретичних основ світогляду людини нанотехнологічної доби. Духовне, гуманістичне, людське і людяне як сутнісне в історії еволюції цивілізації нині вкотре переживає революційну сутнісну трансформацію технологічного характеру, яка здатна проникати і глибоко всередину матеріальних процесів розвитку, і в закономірності мисленевих та свідомісних особливостей сучасної людини, яка тепер визначається не лише внутрішньо-сутнісними характеристиками, а й зовнішніми соціально-технологічними, інформаційними, цивілізаційними впливами.

Водночас, перед філософією завжди, за будь-яких цивілізаційних трансформацій, стояло завдання відшукувати гуманістичні основи для збереження всього людяного та творчо-духовного в людині, набутого нею протягом століть і тисячоліть культурного розвитку. Таке ж завдання, безумовно, постає і перед сучасною філософською рефлексією. Сучасні теорії інформаційного та нанотехнологічного суспільства шукають основи нового гуманізму в усвідомленні людини як «життєздатної та пластичної істоти, здатної впоратися з новим, прийняти його та мати з ним справу» [11, 402–403]. Таке визначення американського філософа Еріка Девіса, є, на нашу думку, реальним можливим нині втіленням ідеї гуманістичності нанотехнологічної доби, водночас, воно має бути підтримане конкретними імплементаційними технологічними механізмами. Насамперед, такі механізми мають створюватися в рамках національних та міжнародних освітніх структур на основі інноваційно-гуманістичних педагогічних технологій.

Для створення інноваційно-гуманістичних освітніх та педагогічних механізмів і технологій необхідне застосування широких міждисциплінарних підходів, які б у визначенні духовного, гуманістичного, людяного та людського враховували відображення цих цінностей у сучасній системі природничо-наукового, фізико-математичного та соціально-гуманітарного знання. «Міждис-

циплінарні дослідження, які характеризують стан розвитку сучасної науки, потребують відповідної теоретико-методологічної рефлексії, а сучасна тенденція до єдності природничих і соціально-гуманітарних наук має об'єктивні підстави» [9, 13]. Такі ж об'єктивні підстави існують і для створення конкретних педагогічних змістовних та формальних засобів прищеплення сучасній молоді свідомого ставлення до необхідності опанування певного рівня природничо-наукового та фізико-математичного знання, а також вивчення соціально-гуманітарних дисциплін в умовах нових цивілізаційних викликів, які постають перед людиною нанотехнологічної епохи.

Інтегративний та міждисциплінарний принципи вивчення природничо-наукових, фізико-математичних та соціально-гуманітарних дисциплін у сучасній освіті мають, на нашу думку, застосовуватися, ґрунтуючись на інноваційно-гуманістичному розумінні освіти як середовища формування понять і почуття «людського» як «добра», «добробуту» і «щастя». Саме освіта й особистісно спрямовані педагогічні принципи і технології здатні на основі різноманіття наук та дисциплін, що вивчаються, пробуджувати в дитині та молодій людині прагнення до самоусвідомлення і самотворчості на основі гуманістичних, культуротворчих принципів. Надзвичайно актуалізується використання таких гуманізуючих потенцій освітнього простору в часи, коли цивілізація здійснює черговий революційний технологічний прорив (нині – нанотехнологічний), який може супроводжуватися зміною антропокультурних характеристик та соціокультурних практик, притаманних тому чи іншому суспільству.

У рамках інформаційної цивілізації та в процесі входження у нову нанотехнологічну добу освіта стає тим формувальним чинником, завдяки якому людина не просто залишається одним із об'єктів інформаційного середовища, здатним лише приймати і передавати інформаційні блоки, а стає суб'єктом соціокультурного про-

стору, тобто носієм можливостей смислового і морального впорядкування світу, навіть такого непорядкованого, як світ інформаційної цивілізації. Сенси людяності, добра, щастя і добробуту найадекватніше та найадаптивніше реалізуються саме в освітньому просторі. «Освіта – це модернізаційне ядро сучасного суспільства, основний чинник його мобільності та пластичності» [2, 13]. У зв'язку з цим, освіта набуває особливого значення в сучасному світі як чинник формування культури смислотворчого ствердження добра, людяності й щастя, адже саме вона формує активне ставлення людини до непорядкованого смислом і мораллю зовнішнього середовища. Отже, ми розглядаємо освіту «як відносно самостійну систему, завданням якої є формування членів суспільства, орієнтованих на опанування певних знань, моральних цінностей, умінь, навичок, норм поведінки» [17, 92–93]. Духовно-вольове прагнення людини до оволодіння смислами й оціночними характеристиками соціокультурного середовища, що є підґрунтям формування понять і почуття «людського» як «добра», «добробуту» і «щастя», – головний здобуток вдало побудованої системи освіти, в якому активно застосовуються інноваційно-гуманістичні, особистісно-орієнтовані, суб'єкт-суб'єктні принципи і методи роботи, спрямовані, водночас, на міждисциплінарну підготовку сучасної молоді людини до успішних відповідей на виклики нанотехнологічного розвитку.

Освіта має бути не системою нав'язування чи прищеплення певних догматичних знань і поведінкових моделей, а соціокультурним осередком, у якому людина навчається сама творити важливі для себе світоглядні й аксіологічні знання, переконання, ідеали. Освіта – це комунікативне середовище, кожен член якого є самодостатнім суб'єктом, активно спрямованим на самовдосконалення і пошук його найоптимальніших методів. «Створення особистісно-смислового середовища відбувається відповідно до задоволення екзистенційних потреб людини: у свободі й

вільному виборі себе як особистості, власного світогляду, дій, вчинків, позицій, у самостійності та особистій відповідальності; саморозвитку, самовизначенні та творчості. В основі моделі освіти – ідеал самостійної і творчої, естетично розвинутої особистості, яка має власний світогляд і здатна до самореалізації. Вхідження особистості в освітній простір можливе за наявності спільних смислів: об'єктивних – простору, та суб'єктивних – особистості. Отже, характеристики особистісно-смислової сфери слід розпізнавати за рівнем залучення у процес комунікації: вищий рівень – смислові утворення, середній – залучені мотиви, емоції, вольова регуляція, низький рівень – самовідчуття. Наповнення особистісно-смислового середовища людини відбувається відповідно до її особистісних пошуків і прагнень, у процесі яких відбувається становлення особистості» [5, 149]. Освіта як соціокультурний осередок створення світоглядно-ціннісних смислів життєдіяльності людини являє собою комунікативно-творче середовище формування фундаментальних характеристик особистості, на основі яких відбувається і відбуватиметься протягом життя реалізація і самовтілення її потенцій формування самоусвідомлення і почуття «людського» як «добра», «добробуту» і «щастя».

«Освіта, цей фундаментальний чинник становлення особистості, постає як дійсність духовності, визначає шлях подальшої діяльності молоді людини. Ідеї освіти, охоплюючи матеріальну, соціально-політичну, духовну і культурно-побутову сфери суспільного життя, містять підготовку до істини, до потенцій високого в особистості у формі вдосконалення внутрішнього світу (світогляду) як свідомого духовного життя людини» [7, 204]. Отже, освітня політика покликана формувати такі педагогічні змісти, смисли і форми, які б сприяли становленню гуманістичних світоглядно-ціннісних орієнтацій молоді людини.

Здійснюючи теоретичний пошук філософських основ визначення гуманістичної суті освіти, її здатності формувати прагнен-

ня людини до добра, справедливості, людяності та щастя, необхідно, на нашу думку, звернутися до класичної традиції визначення співвідношення між розумом, інтелектом та добром, красою, справедливістю. Як зазначав І. Кант, моральним вважається те, що «розум» обирає як «добро» [1, 244]. Тому взаємозв'язок моралі і знання, справедливості і розуму є однією з найгрунтовніших теоретико-методологічних основ гуманістичного розуміння людяності як поєднання розуму, інтелігентності, освіченості із моральністю, гуманністю, спра-

ведливістю тощо. І якщо в прямому розумінні кантівський імператив дещо втрачає з плином століть та з цивілізаційними трансформаціями свою беззаперечну значущість, то в сенсі обґрунтування в освітньому просторі ідеї інтеграції наукового та світоглядно-оціночного знання (а в нашому контексті – природничо-наукового, фізико-математичного та соціально-гуманітарного), актуальність внутрішнього його змісту залишається значним підґрунтям подальших творчих пошуків у галузі філософії освіти.

Література

1. **Андрущенко В. П.** Історія соціальної філософії: (Західноєвропейський контекст): підруч. для студ. вищ. навч. закл. / В. П. Андрущенко. – К. : Тандем, 2000. – 416 с.
2. **Журавський В. С.** Вища освіта як фактор державотворення і культури в Україні / В. С. Журавський. – К. : Видавничий Дім «ІнЮре», 2003. – 416 с.
3. **Кононович В. Г.** Передумови перебудови професійної освіти внаслідок розвитку нанотехнологій / В. Г. Кононович, І. В. Кононович, Т. М. Тардаскіна // Наук. праці ОНАЗ ім. О. С. Попова. – 2008. – № 1. – С. 123–131.
4. Освіта в структурі цивілізаційних змін. Постанова Загальних зборів Національної академії педагогічних наук України від 18.11.2010 № 1 – 6/3 – 5 [Електронний ресурс] // Правові системи НаУ : [сайт]. – Режим доступу: http://www.nau.kiev.ua/index.php?page=hotline&file=348715-18112010-0.txt&code=v1-6_601-10
5. **Ткач Т. В.** Освітній простір особистості : Монографія / Т. В. Ткач. – К. : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 2008. – 272 с.
6. **Тоффлер О.** Третя хвиля / О. Тоффлер // Сучасна зарубіжна соціальна філософія. Хрестоматія : Навч. посібн. / упоряд. В. Лях. – К. : Либідь, 1996. – С. 275–334.
7. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку XXI століття : Монографія / – К. : Педагогічна думка, 2007. – 352 с. – (Серія «Модернізація вищої освіти: світоглядно-педагогічні проблеми»).
8. **Чумак О. В.** Етичні аспекти впровадження нанотехнології в умовах розвитку інноваційного суспільства / О. В. Чумак // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії : зб. наук. праць / гол. ред. В. Г. Воронкова. – Вип. 37. – Запоріжжя : Видавництво ЗДІА, 2008. – С. 96–104.
9. **Шашкова Л.** Методологічні аспекти проблеми інтеграції природничо-наукового та соціально-гуманітарного знання / Л. Шашкова // Науковий вісник Чернівецького університету: зб. наук. праць. – Вип. 309 – 310. Філософія. – Чернівці : Рута, 2006. – С. 9–13.
10. **Гапоненко Н.** Национальные стратегии развития нанонауки / Н. Гапоненко // Экономические стратегии. – 2008. – № 1. – С. 44–53.
11. **Дэвис Э.** Техногнозис: миф, магия и мистицизм в информационную эпоху / Э. Дэвис. – Екатеринбург : Ультра. Культура, 2008. – 480 с.
12. **Лукьянец В.** Горизонты гуманитарии: проблема постчеловеческого будущего / В. Лукьянец, О. Сольбо // Філософія освіти. Науковий журнал. – 2006. – № 3 (5). – С. 145–164.
13. **Лукьянец В. С.** Наукоёмкое будущее. Философия нанотехнологии / В. С. Лукьянец // Практична філософія. – 2003. – № 3. – С. 10–27.
14. **Медоуз Д.** Пределы роста. 30 лет спустя / Д. Медоуз, Й. Рандерс, Д. Медоуз. – М. : ИКЦ «Академ-книга», 2007. – 342 с.
15. **Цикин В. А.** Глобализация: ноосферный подход / В. Цикин. – Сумы : СумДПУ, 2007. – 284 с.
16. **Цикин В.** Формирование философии нанонаук и образование / В. Цикин // Вісник Інституту розвитку дитини: зб. наук. пр. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. – Випуск 1. – С. 5–12. – (Серія «Філософія. Педагогіка. Психологія»).
17. **Шаронова Н. А.** Образование как фактор социализации личности / Н. А. Шаронова // Вчені записки Харківського гуманітарного інституту «Народна українська академія» / гол. ред. В. І. Астахова. – Т. 6 – Х. : Око, 2000. – С. 90–96.
18. **Юдин Б. Г.** О человеке, его природе и его будущем / Б. Г. Юдин // Вопросы философии. – 2004. – № 2. – С. 16–28.



Зінаїда ТАРУТІНА

Ключові слова: професіонал, професіоналізація, біла мозкова речовина, сенситивні періоди, проблемне навчання.

Досліджено поняття «професіоналізм» і традиційні методи його формування у системах сучасної освіти. Наведено докази того, що новітні відкриття у дослідженні мозку успішно пояснюють існування сенситивних періодів, процеси професіоналізації мозку і розвитку його креативних здібностей під час проблемного навчання.

УДК 37.01

ПІДГОТОВКА ПРОФЕСІОНАЛІВ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ, ІНТЕРНЕТУ І НОВОЇ ХВИЛІ ПРОГРЕСУ В ТОЧНИХ НАУКАХ

© Тарутіна З., 2012



У цій статті проаналізуємо характерний для розвинених держав зміст терміну «професіонал» і розглянемо потенціал використання у навчанні й вихованні кількох новітніх досягнень світової науки, що стосуються людини та діяльності її головного мозку. Доведемо, що вони по-новому пояснюють ті гіпотези зі сфери вікових педагогіки і психології, якими користувалися раніше і користуються зараз під час вибору стратегії підготовки професіоналів різних профілів.

Позначимо словом «професіонал», як у США і переважній більшості інших розвинених держав світу, суспільно важливу і цінну особу, яка набула такої високої фахової компетентності, що спроможна успішно виконувати важливі для всього суспільства й економіки службові та виробничі функції. Професіоналами там вважають представників багатьох спеціальностей тоді, коли вони й справді досягли вищої можливої виконавської майстерності, витративши на це не рік-два, а набагато більше часу.

Зі сказаного випливає, що у розвинених країнах освітяни і науковці не вважають професійною підготовку молоді 15 – 18 років у закладах, назву яких – професійно-технічні – ми успадкували з радянських часів. Замість слова «professional» використовують зовсім інше – «vocational», – зміст якого близький до нашого

«ремісничий». На думку науковців Заходу, росіяни якось невдало позначили вищі рівні підготовки словосполученням «вища професійна освіта». Їм це незрозуміло, адже у розвинених державах заклади вищої освіти створені виключно для підготовки професіоналів, а тому там вища освіта – тільки професійна і ніяка інша (за «іншу» студенти та їхні родини просто не платили б грошей). Слід також зазначити, що в континентальних європейських державах бакалавр, який лише 2 – 3 роки навчався у ВНЗ, не вважається професіоналом і має ніці шанси на успіх на ринку праці, оскільки розглядається як такий, що не набув професійної компетентності.

Останнім часом загальною тенденцією європейської і всієї світової середньої і вищої освіти став так званий компетентісний підхід до визначення змісту і цілей діяльності відповідних закладів ([1–3; 9; 10] та ін.). Можлива причина цього – перехід від масової вищої освіти до майже загальної, вимушеність приймати на перші курси ВНЗ більше половини випускників закладів середньої освіти. Звісно, це помітно ускладнило підготовку високого професіонала, а не «загальнообізнаної» особи, яка пізніше потребує надто тривалого додаткового навчання безпосередньо на робочому місці.

Надалі сконцентруємося на тих наукових відкриттях останніх років, які у разі ефективного використання нададуть можливість вчителям і викладачам ВНЗ успішніше виконувати свої завдання і формувати з більшості представників нових генерацій творчих і вмілих професіоналів.

У системах освіти завдання виведення на рівень професіоналізму якомога вищого відсотка представників кожної нової генерації є і найголовнішим, і найскладнішим. Бажано підготувати спеціаліста не «вузького», а «широкого» профілю, який вирізняється спроможністю швидкої адаптації до нових умов, що й забезпечує регулювання та перебудову всієї діяльності. Навички працівника при цьому змінюються залежно від змін і умов виробництва, структури трудового процесу, ступеня складності його частин. Його професіоналізм виявляється у спроможності виконувати будь-які операції у рамках визначеного обсягу компетенції

(цей термін означає коло службових повноважень) з використанням відповідних засобів. А от «високий професіоналізм» означає існування здатності до виконання складних і не рутинних завдань, досягнення мети з мінімальною кількістю спроб і помилок, спроможність прогнозування і застосування елементів критичного мислення.

Сучасні економіки потребують саме таких професіоналів. З кінця ХХ ст., разом із трансформацією індустріальних економік у постіндустріальні, скорочувався ринок праці у 1-2-му секторах і зростала зайнятість у 3-му, який вимагає від молодих працівників попереднього здобуття вищої освіти. Автоматизація, роботизація і комп'ютеризація 1-го і 2-го секторів також впливає на підвищення освітнього і професійного рівня тієї молоді, яка шукає у них своє робоче місце. Неважко передбачити й те, що у суспільстві майбутнього майже всі працівники для свого успіху муситимуть попередньо здобути вищу освіту й постійно підвищувати свій професіоналізм.

Таких фахівців зможе підготувати лише поліпшена система загального навчання і професійної підготовки, тому поширений у світі процес перманентної модернізації освітніх систем є логічним і виправданим явищем. Ідеться про відхід класичної педагогіки з її авторитарним стилем, мінімальною активністю учнів і студентів, обов'язок яких редукований до уважного сприйняття інформації від її майже єдиного джерела – вчителя у школі чи професора у ВНЗ.

Серед перспективних «замін» – спроба інтеграції пізнавальної та емоційної сфер. І справді – емоції є необхідним елементом продуктивної діяльності мозку. Емоційно забарвлена інформація запам'ятовується незрівнянно краще, ніж нейтральна. Емоційний фактор стимулює мислення і творчий потенціал людини, скорочує тривалість руху будь-якої особи від стартової позиції зацікавленого дилетанта до вмілого і впевненого у собі професіонала.

Проаналізуємо фрагмент цієї фрази – «*скорочує тривалість руху*». Надалі називатимемо «*професіоналізацією*» фізіологічне й інтелектуальне (ментальне) вдосконалення мозку у процесі багаторічного й щоден-

ного набування фаху науковця (математика, фізика чи біолога), письменника, музиканта, художника, танцюриста, ремісника. Історичний досвід людства свідчить про те, що у житті кожної людини є певний період, коли така професіоналізація відбувається особливо успішно і результативно. Поза межами цього періоду досягти такого рівня професіоналізму чи надзвичайно важко, чи й взагалі неможливо.

Завдяки поєднанню успіхів фізики, радіофізики і комп'ютерних технологій нещодавно з'явився новітній науковий інструментарій, який дав змогу нейробіологам розкрити частину секретів процесу «професіоналізації» мозку під час багаторічного навчання і тривалих вправ ([7] та ін.). Головне відкриття полягає у тому, що у роботі мозку однаково важливими є і сіра речовина, і біла. Як відомо, у першій, яка формує кору нашого мозку, відбуваються ментальні операції та зберігається пам'ять. Глибше міститься *біла речовина*, що займає приблизно половину обсягу мозку людини (набагато більше, ніж у тварин). Біла речовина складається з мільйонів сполучних волокон, кожне з яких являє собою окремих довгий відросток нервової клітини, або аксон, *одягнений у білу* жироподібну речовину, яку називають *мієліном*.

Раніше науковці не виявляли особливого інтересу до білої речовини. Вони вважали мієлін простою ізоляцією, а аксони, що перебувають усередині, – лише електричними провідниками між різними частинами мозку, подібними до магістральних телефонних ліній. У теоріях, що пояснюють механізми навчання, пам'яті й розвитку психічних розладів, основна увага приділялася молекулярним подіям у нейронах і синапсах – маленьких зонах контакту між нейронами.

У принципі, ці досягнення вивчення кори мозку правильні і достатньо підтвержені. Інновація ж полягає у тому, що не слід легко вважати роллю *білої речовини* у складних мозкових процесах і професійній компетентності людини. Нові дослідження засвідчують, що ступені її розвитку різні у людей з різними порушеннями функціонування мозку або індивідуальним досвідом. Вона також змінюється, коли людина засвоює і вдосконалює

якусь діяльність, наприклад гру на скрипці. Тому, незважаючи на те що саме нейрони в сірій речовині забезпечують розумову й фізичну активність, функціонування білої речовини може бути не менш важливим для набування різних знань та вмінь.

Нові дослідження виявили, що у разі покриття аксона тонкими концентричними шарами мієліну приблизно у 100 разів підвищується швидкість руху нервових імпульсів. Мієліну дуже мало у новонароджених і маленьких дітей. Мієлінові шари утворюються під час навчання (стимулювання активності мозку) завдяки діяльності двох типів невеликих за розмірами і рухливих гліальних клітин у певному віковому інтервалі життя людини. Процес активний до 25 – 30 років. Значно слабша мієлінізація може тривати до 55 років.

Скануючи мозок людей різного віку, науковці виявили, що час і рівень мієлінізації можуть впливати на навчання, рівень самоконтролю і розвиток частини захворювань (аутизм, шизофренія тощо). Загалом мієлінізація йде хвилиною від задньої до передньої кори великих півкуль, охоплюючи лоб в останній момент. Лобні частини відповідальні за складні міркування, планування дій і ухвалення рішень. Все це потребує певного досвіду і компетентності. Слабка мієлінізація аналітичних частин мозку у підлітків може бути однією з головних причин їхньої неспроможності до виважених і відповідальних дій і міркувань, до імпульсивно-рефлексивних вчинків з незрозумілою для дорослих мотивацією.

Засобами дифузно-тензорної магніторезонансної томографії шведський науковець Ф. Уллен у започаткованих 2005 року дослідженнях виявив, що у професійних піаністів набагато розвиненіша біла речовина, що забезпечує швидкий зв'язок між спеціалізованими частинами кори великих півкуль, які відповідають за координацію рухів пальців і складні когнітивні процеси, залучені до виконання музичного твору. Найбільше цієї білої речовини виявили у професіоналів-піаністів, які розпочали навчання до 11 років. Американські дослідники довели, що більша кількість білої речовини узгоджується з вищими показниками відомого коефіцієнта IQ.

З усіх цих результатів впливає важливий для всієї системи загального і професійного навчання висновок: ні в якому разі не можна втрачати сенситивні періоди, адже немає підстав сподіватися на грандіозний прогрес у виконавській компетентності тих осіб, які розпочали навчання і тренування надто пізно. Якщо людина бажає досягти найвищого можливого рівня у будь-якій діяльності, то просто зобов'язана розпочати навчання у ранньому віці. Дорослі люди також спроможні до навчання – але інакше, з більшими зусиллями і меншими позитивними наслідками. Саме тут слід особливо наголосити на тому, що менші результати не повинні анулювати навчання цілком. Навпаки, воно обов'язково має бути набагато вмотивованішим та інтенсивнішим, ніж у молодому віці. На користь цього доволі жорсткого твердження говорить ще одне важливе відкриття: дослідження 2007–2009 років довели факт появи молодих клітин у мозку людини будь-якого віку (приблизно 6 тис. на добу). Та збереження цих клітин та їх «вбудовування» у наявні структури потребує по-справжньому значної мотивації і наполегливості, адже в іншому разі (за відсутності підтримки) мозок доволі швидко ліквідує ці нові клітини чи припиняє «піклуватися» про їх використання [8].

Працюючи з явищем мієлінової професіоналізації мозку, науковці сподіваються на значний прогрес у майбутньому. Є підстави вважати, що подальші дослідження дадуть змогу знизити (чи й ліквідувати) перешкоди для навчання людей старшого віку, якщо пощастить медикаментозно стимулювати у них процес мієлінізації і підтримувати новостворені клітини, що разом з іншими відкритими ефектами дає сподівання на дуже велику тривалість ефективної стадії роботи мозку професіоналів ([4; 6] та ін.).

Звісно, було б особливо бажано і корисно мати справу не з тривіальною «машинною» у голові, спроможною лише акумулювати дані про первинні рефлекси, а з якомога ефективнішим інструментом для розв'язання нестандартних завдань і проблем, придатним для творчості та інновацій. Креативного

індивіда, зазвичай, вирізняє інтерес до всього незвичного, відкритість до нового досвіду, нових ідей, самостійність думок та оцінок, невіддєльність стереотипам, здатність дивуватись і захоплюватися. Креативне мислення відзначається пластичністю – можливістю пропонувати численні розв'язання там, де більшість людей обмежується одним, рухливістю – легким переходом від одного аспекту проблеми до іншого. Характерним для нього є також так зване дивергентне мислення, коли пошук відбувається одночасно в різних напрямках, не підпорядковуючись єдиній логіці, на відміну від конвергентного, коли всі зусилля спрямовуються на відшукування одного, єдино правильного розв'язання. Дивергентне мислення є основою творчості, насамперед тоді, коли певна проблема розв'язується різноманітними способами, більшість із яких виявляються цілком придатними.

Саме множинність варіантів розв'язання і створює можливість знаходження оригінальних ідей. При творчому мисленні рішення приходить у вигляді «осяяння» (insight) – раптового здогаду, що з'являється в мозку подібно до спалаху.

Психологи виокремлюють кілька критеріїв креативності: швидкість – легкість генерування ідей, гнучкість – невимушеність утворення асоціацій між віддаленими поняттями, а також оригінальність – здатність відійти від стереотипів. Отже, креативність є комплексним явищем, поєднаним із багатьма психологічними рисами, насамперед, такими, як нейротизм, екстравертність. Особливості особистості, з погляду психофізіології, залежать від специфічних корково-підкіркових взаємодій. Рівень творчих здібностей пов'язаний також із показником інтелекту IQ. У процесі творчого мислення наявні знання й образи мають бути вилучені з довготермінової пам'яті, щоб послужити основою для нових ідей. Широта знань і швидкість добору інформації, значення яких вимірює IQ, підвищують можливість генерації незвичайних ідей.

Стратегія пошуку ідей на основі селекції інформації визначається взаємодією різних зон кори мозку. Виявлено зону, залучену до творчої діяльності більше за інші. Це пре-

фронтальна кора (частина лобної кори) обох півкуль. Дослідники вважають, що ліва лобна частина пов'язана з пошуком потрібних асоціацій, активізацією важливої інформації з пам'яті, утриманням уваги. Сполучення цих форм активності, імовірно, веде до народження нових ідей. Праву лобну частину мозку вважають відповідальною за вміння формулювати концепцію. Не заглиблюючись у подальшу деталізацію структурування нашого мозку і особливості змінних сигнальних процесів (альфа-, бета- й кількох інших ритмів), зазначимо, що у намаганні розв'язати складне завдання чи проблему мозок прагне концентрації і «відключається» від сторонніх збудників. Зосередження на внутрішніх процесах сприятливе для виникнення асоціацій, розвитку уяви, генерації ідей.

Творчі здібності можна доволі успішно розвивати. Не лише за кордоном, а й в Україні та Росії окремі науковці значно підвищували ці здібності тренуванням і розв'язанням дедалі складніших завдань, які не повторювалися. Сподіваємось на те, що якомога більша частина учнів і студентів стикатиметься з проблемним викладом і постійно удосконалюватиме свій мозок через розв'язання творчих завдань. А від викладачів і наставників життя вимагає високої обізнаності з особливостями позауніверситетського інформаційного поля – з Інтернетом, соціальними мережами тощо. Значного підвищення якості навчального процесу у ВНЗ і виведення на рівень високого професіоналізму якомога біль-

шого відсотка студентів можна буде досягти у разі узгодження традиційного (і незамінного) джерела наукової інформації, яким є викладач, з електронізованим полем інформації та багатими можливостями для творчого саморозвитку студента.

Отже, на нашу думку, слід активізувати проблемне викладання у старших класах школи і на молодших курсах ВНЗ та поєднати для старшокласників навчання з науковою чи конструкторською роботою у сучасних науково-виробничих комплексах чи інших місцях праці. Вдалим прикладом є не тільки Московський фізико-технічний інститут (МФТІ) радянського періоду, а й сучасні комплекси, коли безпосередньо на великому виробництві створюється філія провідного дослідницького університету, і працівники після денної зміни певний час навчаються для підвищення рівня своїх знань та успішного поєднання наукових відкриттів зі створенням конкурентоспроможного продукту [5]. Вже набутий досвід створення і використання нанотехнологій свідчить про те, що і надалі відбуватиметься злиття процесу формування професіоналізму (навчання) і виробничої компетентності (вдосконалення фахових спроможностей), оскільки творча праця на рівні таких технологій потребує великої кількості висококваліфікованих працівників, які були винятком у часи індустріальних економік.

Література

1. **Зінковський Ю. Ф.** Компетентність і критерії якості освіти / Ю. Ф. Зінковський, Г. О. Мірських // Вища освіта України. – 2008. – Додаток 3, Т. IV (11). – С. 63–70.
2. Компетентнісно орієнтована освіта: досвід, проблеми, перспективи : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Донецьк, 5–6 листопада 2008 р.) [рос. та укр. мовами] : у 3 т. – Донецьк : Каштан, 2008. Т. 1. – 2008. – 468 с. Т. 2. – 2008. – 448 с.
3. **Сень Л. В.** Основні етапи розвитку компетентнісного навчання за кордоном / Л. В. Сень // Нова парадигма. – 2007. – Вип. 65. – Ч. 1. – С. 371–376.
4. **Барбас Х.** Оформление мозга / Х. Барбас, К. Хильгетаг // В мире науки. – 2009. – № 5. – С. 72–77.
5. **Каблов Е. Н.** Что такое инновации / Е. Н. Каблов // Наука и жизнь. – 2011. – № 5. – С. 2–10.
6. **Мизенбек Г.** Как зажечь мозг? / Г. Мизенбек // В мире науки. – 2009. – № 1. – С. 48–55.
7. **Филдз Д.** Вещественность белого вещества / Д. Филдз // В мире науки. – 2008. – № 6. – С. 39–45.
8. **Шорз Т.** Спаси новые нейроны / Т. Шорз // В мире науки. – 2009. – № 6. – С. 40–47.
9. *Competences cles. En concept en developpement dans l'enseignement general obligatoire.* – Bruxelles : Eurydice, 2002. – 188 p.
10. **Freeman J.** Quality basic education: the development of competence / J. Freeman. – Paris : UNESCO, 1992. – 256 p.



Олексій ХОМЕНКО

УДК 378:811.111 (073)

ІНШОМОВНА ПІДГОТОВКА ЯК НЕВІД'ЄМНИЙ СКЛАДНИК ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СУСПІЛЬСТВА

© Хоменко О., 2012

Ключові слова: іншомовна підготовка, глобалізація, толерантність, комунікативна компетентність.

У статті йдеться про іншомовну підготовку майбутніх спеціалістів як чинник, що забезпечує їхню гармонійну взаємодію з полікультурним глобалізованим і конкурентним світом. Автор аналізує вплив глобалізації на освіту загалом та на її іншомовний сегмент зокрема; дає визначення поняття «іншомовна підготовка» та розкриває роль процесуальних аспектів іншомовної підготовки у формуванні особистості майбутнього фахівця в умовах глобалізації та інформатизації суспільства.



Випускники вищих закладів освіти мають бути готові до життя та професійної діяльності у високотехнологічному та конкурентному глобалізованому світі. В умовах глобалізації, інтеграції України у європейський та світовий простір ні в кого не виникає сумнівів, що для успішної кооперації та взаємодії у світовому політичному, економічному, культурному, освітньому просторі необхідне знання не лише іноземних мов, а й культурних особливостей народу тієї чи іншої країни. Коли процес формування інформаційного суспільства можна вважати завершеним, особливого значення набуває не сама інформація з тієї чи іншої галузі знань, а вміння зберігати і передавати цю інформацію, налагодити, за В. Краєвським, діалог двох мовних систем, забезпечуючи тим самим стабільний контакт різних знань, культур і національних традицій [9]. Це зумовлює нове бачення цілей іншомовної підготовки, зміну її статусу, посилення її ролі у системі вищої професійної освіти.

Визначити роль іншомовної підготовки майбутніх фахівців в умовах глобаліза-

ції та інформатизації суспільства і має *на меті* наша стаття. Досягнення зазначеної мети можливе за умови виконання таких *завдань*: 1) проаналізувати вплив глобалізації на освіту загалом та на її іншомовний сегмент зокрема; 2) дати визначення поняття «іншомовна підготовка»; 3) розкрити роль процесуальних аспектів іншомовної підготовки у формуванні особистості майбутнього фахівця в умовах глобалізації та інформатизації суспільства.

Аналіз наукових джерел показав, що досі немає однастайності щодо визначення терміну «глобалізація», відсутня чітка дефініція цього поняття. І в зарубіжній, і у вітчизняній фаховій літературі преважують економічні підходи до глобалізації (Ю. Хабермас, Е. Заграва, Р. Робертсон). З'являються також і аргументи на користь того, що глобалізація не є суто економічним явищем, оскільки вона впливає на всі сфери суспільного життя – економіку, фінанси, трудові, інформаційні, інтелектуальні ресурси, сфери освіти, науки, мистецтва. Інтерес викликає і визначення А. Гальчинського, який підкреслює, що глобальним на рівні постіндустріалізму є не економіка сама собою, а постіндустріальне, інформаційне суспільство [3, 270]. Слід зазначити, що теоретичні пошуки у визначенні феномена глобалізації тривають, а її вплив на всі сфери суспільного життя стає дедалі відчутнішим. Тому, керуючись прийнятними для нас трактуваннями всеохопного характеру глобалізаційних процесів, спробуємо розкрити вплив глобалізації на освіту загалом та на іншомовну зокрема.

Слідом за А. Гальчинським, ми вважаємо, що в сучасному інформаційному суспільстві чільне місце посідають знання та інформація. Інформатизація та глобалізація – головні чинники, які кардинально впливають на розвиток системи освіти. Нові інформаційно-комунікаційні технології, можливості Інтернету зумовлюють зростання значення освіти, з одного боку; а з іншого – спричинюють ситуацію, коли знання катастрофічно застарівають. Жорсткі схеми предметно організованого навчання, які передаються від учителя до учня в спеціальних освітніх інституціях, мають

небагато спільного з потребами ринку праці і тенденціями розвитку освітніх систем. Інакше кажучи, система освіти як ніколи раніше відстає від технічних можливостей передавання знань. Індивід, який має всі можливості самостійно досягти потрібного рівня кваліфікації і компетентності, цілком здатний реалізувати свій освітній проект і без педагогічної підтримки спеціально навчених для цього людей [12].

З усього зазначеного можна зробити висновки, що освітні заклади в сучасну епоху глобалізації та інформатизації поступово трансформуються в глобальні ринки освітніх послуг. Зміна концепції знань потребує і зміни педагогічних способів їх передавання. Системі освіти, звичайно, необхідно пристосуватися до нових умов. У цьому контексті раціонально видається точка зору, що одним із засобів виходу освітньої системи на новий якісний рівень в умовах постіндустріалізації є розробка нового соціального контракту відповідно до викликів ХХІ століття [13]. На думку дослідників, соціальний контракт епохи другої промислової революції ґрунтувався на принципах фордизму в економічній сфері і на концепції держави «добраго генія» – у соціальній. В умовах глобалізації економіки, яка зумовлює формування розлогої структури господарських зв'язків та радикальні технологічні зрушення, він втрачає свою ефективність. Стрижнем нового соціального контракту має стати здобування освіти протягом усього життя людини. Принцип освіти для всіх протягом життя передбачає, що вищі освітні заклади мають стимулювати прагнення майбутніх фахівців до знань і їхню здатність адаптуватися, тобто вони мають «навчити вчитися» [13]. У власному професійному зростанні фахівець не має права і не може зупинитися, бо нині, за твердженням В. Кременя, необхідний перехід від кваліфікації до компетенції, яка дає змогу знаходити рішення у будь-яких професійних та життєвих ситуаціях, що уможливорює діяльність освіченої особистості незалежно від локального чи глобального контексту ринку праці [4, 6].

Отже, як показує аналіз, у літературі, присвяченій основним тенденціям гло-

бального розвитку, утвердилася точка зору, що ХХІ століття буде століттям освіти, а сам інститут освіти перетвориться на визначальний соціальний інститут (Л. Титаренко, В. Кастелл та ін.). Наука і освіта – це нова вісь, навколо якої структурується сучасне суспільство (Д. Белл).

Глобалізація означає зростання взаємозалежності країн у всьому світі, створення єдиного ринку праці, товарів, капіталу, включно із ринком знань, у зв'язку з чим освіта не може більше будуватися винятково на національному фундаменті [8, 58]. Отже, сучасна освіта має давати знання не лише своєї культури, а й долучати майбутніх фахівців до надбань та проблем сучасної цивілізації в цілому, навчати толерантності і сприйняття всього нового. Тому розвиток вітчизняної освіти осмислюється як удосконалення її змісту, гуманізація цілей та принципів, модернізація навчально-виховних технологій, приведення їх у відповідність до вимог сучасного життя в Україні та можливостей інтеграції до світової спільноти [2].

Така інтеграція можлива лише через іншомовну підготовку майбутніх фахівців як невід'ємний складник професійної освіти. Здатність спілкуватися іноземною мовою належить до загальних та професійних компетентностей, синтез яких і визначає кваліфікацію фахівців.

Аналіз фахової літератури показав, що останнім часом термін «іншомовна підготовка» активно увійшов до обігу в педагогічній теорії. Проте слід відзначити, що, хоча і чимало науковців послуговуються ним, зокрема, С. Айдарова, Р. Гришкова, К. Єлисеєва, А. Крилова та ін., чіткої дефініції цього поняття не спостерігається. Нечіткість меж терміну призводить до того, що під поняттям «іншомовна підготовка» розуміють просто навчання іноземних мов, оскільки іншомовну підготовку ототожнюють з іншомовною освітою, яка також зазвичай зводиться лише до характеристики процесу навчання іноземної мови, що передбачає реалізацію різних цілей на різних етапах розвитку суспільства: практичних цілей у плані розвитку усного мовлення та читання, освітніх цілей, зіставлення іноземної та рідної мов, опанування мовленнєвої діяль-

ності, навчання іншомовного спілкування тощо. Термін «іншомовна освіта» ширший, і деякі дослідники, зокрема О. Бігич, пропонували замінити ним термін «навчання іноземної мови», підкресливши тим самим відмінність цих понять за цілями і змістом [1]. Ми також вважаємо, що на новітньому щаблі розвитку суспільства слід розмежовувати поняття «навчання іноземних мов» та «іншомовна освіта». І не лише тому, що перше є частиною другого. «Метою навчання є формування утилітарних навичок та вмій у конкретних прагматичних цілях», відповідно, зміст навчання є аналогічним – формування певних навичок та вмій [10, 34]. Поняття ж освіти, зокрема іншомовної, інтерпретується як «становлення людини через її входження в культуру; завдяки їй людина стає суб'єктом культури» [10, 35]. Іноземна мова в цьому контексті є унікальною за своєю освітньою суттю, якщо ставитися до неї як до освітньої дисципліни. Статус іноземної мови як освітньої дисципліни розширює процесуальні аспекти освіти, наповнюючи їх відповідними до дисципліни компонентами. Так, змістом пізнавального аспекту іншомовної освіти є культурологічний компонент, елементами якого є факти культури країн мов, які вивчаються, включно із мовою як невід'ємним компонентом культури, у її діалозі з рідною культурою. Змістом розвивального аспекту є психологічний компонент, який виявляється у здатності студента до мовленнєвої діяльності, іншомовного спілкування, навчальної діяльності та самостійної навчальної роботи. Виховний аспект характеризується педагогічним компонентом (моральним, етичним), а навчальний – формуванням іншомовних комунікативних компетентностей. Таке широке трактування компонентів змістової частини освіти спрямоване на розвиток індивідуальності студента як суб'єкта загальної культури, зокрема культури країн мов, що вивчаються. Отже, «іншомовну підготовку» ми визначаємо як синтез «іншомовної освіти» з її процесуальними аспектами і їхніми компонентами та «навчання іноземних мов», яке ми, слідом за Ю. Пассовим, бачимо у навчальному аспекті іншомовної освіти, розширюючи тим самим межі цього поняття.

Вживання терміну «іншомовна підготовка» в обговорюваній широкій інтерпретації, на нашу думку, *по-перше*, відповідає ситуації, коли перед вищими освітніми закладами стоїть завдання стимулювати здатність адаптуватися до умов глобалізованого інформаційного суспільства та прагнення до знань – навчати вчитися. *По-друге*, відповідає культурологічному підходу, який розглядається як тенденція переходу від техногенної цивілізації ХХ ст. до антропогенної цивілізації, руху суспільства до цивілізованості, відкритості і зумовлює зміну ціннісних орієнтацій з монокультурних на полікультурні, з суто знаннево-технологічних на культуровідповідні, з авторитарних на особистісно орієнтовані [6, 87]. Відповідно, вважаємо за доцільне перейменувати навчальний предмет «іноземна мова» на предмет «іншомовна підготовка», оскільки така назва, на нашу думку, точніше відбиває суть і завдання цієї освітньої дисципліни.

Спираючись на запропоноване нами визначення, спробуємо розкрити роль і місце структурних аспектів іншомовної підготовки у сучасному глобалізованому та інформатизованому світі.

Як уже зазначалося, глобалізація зумовила модернізацію вищої професійної освіти, становлення інноваційної освітньої системи, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір. Іншомовна підготовка як сегмент освіти відіграє у цьому провідну роль, оскільки характеризується пошуком таких новітніх підходів і методів навчання студентів іноземної мови в умовах гуманізації освіти, реалізація яких виводить майбутнього фахівця на міжкультурну взаємодію. У контексті цієї тенденції постає проблема виховання *полікультурної особистості*, яка здатна сприймати і розуміти культурні особливості інших народів, що створює передумови для успішної взаємодії та взаємопроникнення різних культур. Ідея підходу до освіти й виховання з позиції взаємовпливу культур набула поширення в науці наприкінці минулого століття (М. Бахтін, В. Біблер, С. Гершунський, С. Квятковський, В. Краєвський, Ю. Пассов).

Саме фундаментальні ідеї діалогу культур М. Бахтіна, В. Біблера, філософії освіти

ХХІ століття Б. Гершунського та концепція інтегративного навчання мови та культури відповідних країн Ю. Пассова є основою іншомовної підготовки майбутніх фахівців, оскільки іноземна мова в сучасних умовах інтенсивних міжнародних контактів стає важливим засобом узагальнення пізнання дійсності й міжкультурної комунікації та взаємодії. Проблемам міжкультурної комунікації, процесу засвоєння іншомовної культури в діалозі культур присвячено праці багатьох науковців (Н. Бориско, Ю. Пассов, В. Сафонова, С. Тер-Мінасова, Г. Браун, Т. Хіге). Опановуючи іноземну мову як невід'ємну частину іншомовної культури в її діалозі з культурою рідною, особистість усвідомлює останню як частину світової культури.

Для повноцінного міжкультурного спілкування та уникнення міжкультурних непорозумінь у спілкуванні недостатньо лише володіти іноземною мовою. Порозуміння представників різних мов та культур досягається за наявності міжкультурної толерантності. Виховання ж толерантності до культурних відмінностей – процес надзвичайно складний, оскільки пов'язаний з утвердженням певних морально-етичних норм. Важливість толерантності для сучасного світу підкреслюється фактом прийняття ЮНЕСКО Декларації принципів толерантності (1999). Згідно з Декларацією, толерантність – це чеснота, яка робить можливим досягнення миру та сприяє заміні культури війни культурою миру. Це визначення водночас є і визнанням різноманіття культур, форм самовираження і способів виявлення індивідуальності людини.

У фаховій літературі явище толерантності розглядається під різними кутами зору – філософським, політологічним, соціологічним, культурологічним, психолого-педагогічним. Та оскільки філософські, культурологічні чи психологічні концепції впливають на освіту не безпосередньо, а через призму специфіки науки про освіту – педагогіки, проаналізуємо толерантність саме в її межах.

У педагогічній літературі поняття толерантності пов'язане з розв'язанням проблеми розвитку культури міжнаціональних відносин. Наприклад, Б. Гершунський вводить в обіг такі поняття, як «менталітет

толерантності», «світогляд толерантності», «толерантна поведінка» [7]. Проте однозначного тлумачення поняття толерантності не існує, що дає підстави зробити висновки про те, що процес його формування триває. Оскільки об'єктивна реальність спонукає приділяти більше уваги розвитку культури міжнародних відносин у майбутніх фахівців, слід зазначити, що ця проблема перебуває в полі зору багатьох дослідників (Д. Зінов'єв, І. Палько, Б. Ріердон, Л. Свойкіна, О. Фролова та ін.).

Міжкультурна толерантність визначається як прагнення досягти взаємної поваги, розуміння та злагоди різних інтересів та точок зору без використання тиску, переважно методами роз'яснення та переконання (Д. Зінов'єв); як моральна якість особистості, яка передбачає терпимість до інших точок зору та думок незалежно від національної та культурної належності, що сприяє порозумінню між представниками різних мов та культур (Л. Свойкіна); як особистісну або суспільну характеристику, що передбачає усвідомлення того, що світ і соціальне середовище є багатомірними, а, отже, і погляди на цей світ є різними і не можуть, і не повинні зводитися до одноманітності або на чийсь користь (В. Тишков).

На останнє визначення спирається рівнева теорія виховання толерантності Г. Дмитрієва, згідно з якою формування толерантності відбувається на таких рівнях: розвиток терпимості до культурних відмінностей; розуміння і сприйняття іншої культури; повага до культурних відмінностей; утвердження культурних відмінностей. На нашу думку, виховання толерантності, за Г. Дмитрієвим, розкриває лише одну зі сторін цього багатогранного процесу. Тому звернемося до концепції М. Беннетта, одного із найбільш визаних фахівців у галузі міжкультурної комунікації. У його розумінні усвідомлення культурних відмінностей відбувається на чотирьох рівнях: 1) існування відмінностей не усвідомлюється людиною; 2) чужа культура починає усвідомлюватися як один із можливих поглядів на світ, починає зростати міжкультурна чуйність: людина почуває себе членом більш, аніж однієї культури;

3) міжкультурна чуйність зростає, тобто визнається існування декількох різних поглядів на світ; 4) формується новий тип особистості, яка свідомо добирає й інтегрує елементи різних культур [11].

В основу теорії М. Беннетта покладене чуттєве сприйняття і тлумачення культурних відмінностей за двома підходами – етноцентристським та етнорелятивістським. Суть етноцентристського підходу, за М. Беннеттом, – заперечення: ізоляція і сепаратизм як засіб збереження заперечення; *захист* сприйняття культурних відмінностей як загрози і протистояння їй за допомогою наклепу, зверхності; *мінімізація*: культурні відмінності визнаються і не оцінюються негативно. Основою ж етнорелятивістського підходу є припущення, що поведінку людини можна зрозуміти лише відповідно до конкретної ситуації, що стандарти правильності культурної поведінки відсутні. Суть підходу – *визнання*: культурні відмінності сприймаються як об'єктивна необхідність; *адаптація*: усвідомлення, що культура – не застиглий факт, а процес, де людина може тимчасово поводитися відповідно до вимог чужої культури, не відчуваючи загрози цінностям своєї власної культури; *інтеграція*: цілковите пристосування до чужої культури, яка сприймається як своя. Отже, М. Беннетт бачить розв'язання проблеми підготовки до життя в іншомовній культурі і до міжкультурної взаємодії у спосіб розвитку міжкультурної чуйності особистості. Цей процес, на нашу думку, надзвичайно складний, оскільки пов'язаний із необхідністю пристосовуватися до навколишнього середовища. Окрім того, не можна виключати, що результатом цього процесу може бути і втрата ідентичності з власною культурою, і відсутність ідентифікації з чужою культурою. Тому модель М. Беннетта, так само, як і розглянута нами модель Г. Дмитрієва, та й інші моделі не однозначні. Зазначимо лише, що сам факт появи різноманітних концепцій виховання толерантності свідчить, *по-перше*, про поворот сучасного технократичного суспільства до людини, до проблем людського співжиття. *По-друге*, свідчить про намагання глобалізованого суспільства до-

сягті прагматичної мети – сформувані толерантності у міжетнічних стосунках. Проте розв’язання цього завдання неможливе без знання конкретних етнічних культур в усьому їхньому розмаїтті. Провідну роль у цьому покликана зіграти іншомовна підготовка, яка, передусім, забезпечує опанування іноземних мов. На нашу думку, іноземна мова, як і рідна, не існує ізольовано в суспільстві і не може жити своїм власним життям. Вона тісно пов’язана з життям суспільства: економікою, політикою, освітою, відбиваючи менталітет народу, культуру своєї країни. Відмінність полягає у тому, що іноземна мова є засобом не лише міжособистісного, а й міждержавного, міжнародного, міжнаціонального спілкування, засобом, за допомогою якого відбувається безпосередній чи опосередкований діалог культур. Звідси і випливає необхідність культурологічного наповнення професійної підготовки фахівців. Отже, ми підійшли до розгляду ролі навчального компоненту іншомовної підготовки, який, як зазначалося вище, полягає у формуванні комунікативних компетентностей.

Незважаючи на велику кількість публікацій з проблеми іншомовної комунікативної компетентності, існують суттєві розбіжності і у трактуванні поняття, і у визначенні його компонентів. Розгляд компонентів поняття не є завданням статті, тому обмежимося констатацією того факту, що в контексті іншомовної підготовки у вищих навчальних закладах економічного профілю актуальності набуває, зокрема, професійно-орієнтована ознака комунікативної компетентності (О. Тарнопольський, С. Кожушко), під якою ми, слідом за О. Варниковою (2011), розуміємо інтегральну характеристику випускника, який здатний і готовий до професійної діяльності і взаємодії у професійному середовищі та полікультурному співтоваристві на основі ціннісного розуміння професії і, додамо, міжкультурної толерантності.

Звернення до проблеми формування комунікативної компетентності студентів у процесі іншомовної підготовки є надзвичайно актуальним, про що свідчать численні дослідження науковців (О. Алмабекова,

Г. Борозенець, О. Варникова, Р. Гришкова, Т. Матвеева, В. Махова та ін.). Така активність дослідників викликана, на нашу думку, тим, що ідеї гуманізації освіти, її інтенсифікації, активізації і професіоналізації глибоко пронизують навчання іноземних мов на всіх рівнях: школа – вищий освітній заклад – післядипломна освіта, на всьому європейському просторі. Ідея формування комунікативних компетентностей майбутнього спеціаліста є не просто відзеркаленням основних тенденцій сучасного динамічного світу, які стимулюють пошук таких його основ, що здатні забезпечити гідне життя людей, – з’явилося розуміння того, що розширення комунікативного об’єму фахівця сприяє усвідомленню потреби в іншомовному професійному контексті, оскільки від нього залежить ефективне розв’язання власних професійних завдань. У цьому сенсі нам цікаві роботи, де комунікативні компетентності досліджуються як такі, що мають підґрунтям гуманістичну педагогіку першої половини ХХ століття – від В. Сухомлинського (з його гуманістичним спрямуванням, людяними принципами: довіра, навчання без примусу, тісна співпраця тих, хто навчає, і тих, хто навчається, творча праця і моральна свобода, можливість вибору і відповідальність за свій вибір тощо) до наукових ідей педагогів і психологів кінця ХХ століття (Є. Ільїн, В. Кан-Калік, Л. Леонтєв, Р. Мильруд та ін.), які розглядали комунікативну компетентність як здатність здійснювати мовленнєву діяльність, реалізуючи комунікативну мовленнєву поведінку на основі фонетичних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних і країнознавчих знань, умінь та навичок рідної чи іноземної мови, відповідно до різних комунікативних завдань і ситуацій спілкування.

Ми вважаємо, що фундаментальна гуманістична база дає змогу на сучасному етапі розвитку суспільства визначити актуальні проблеми формування професійно компетентної особистості майбутнього фахівця в єдиному світовому освітньому просторі з гуманістичних позицій: розвиток, співробітництво, самоосвіта, готовність пов’язувати свою професійну кар’єру з продовженням освіти, самопізнання, ціннісне розуміння світу і себе, духовність, високі

моральні якості, уміння самостійно працювати з інформацією, уміння орієнтуватися на ринку праці, ухвалювати рішення, навчання у формі діалогу (діалогу культур), навички соціальної поведінки, навички спілкування з представниками інших культур, розвиток здатності розуміти спільне і відмінне між рідною та іншою культурою з метою формування якостей міжкультурно-орієнтованої особистості, яка характеризується поліфонічним баченням світу і, за Б. Гершунським, менталітетом толерантності. Все це і дає підстави поставити іншомовну підготовку в ряд пріоритетних навчальних дисциплін, і у професійній діяльності, і для реалізації духовних потреб, тим самим посилюючи її роль у системі вищої професійної освіти. Пріоритетне значення іншомовної підготовки зумовлюється і її суто практичною роллю в процесі інформатизації суспільства, а саме: володіння мовами сприяє інтенсифікації та підвищенню інформаційної грамотності майбутніх фахівців; забезпечує успішну реалізацію професійних функцій, пов'язаних із комунікацією в умовах запровадження інфор-

маційних технологій і входження країни до світового інформаційного простору.

Отже, беззаперечною є роль іншомовної підготовки з її інтегративним характером у розв'язанні об'єктивно сформованої проблеми адаптації молодого спеціаліста до нових умов інформаційного глобалізованого суспільства, оскільки разом із практичними завданнями з опанування іноземних мов, зокрема формуванням комунікативних компетентностей, іншомовна підготовка акумулює в собі значний загальноосвітній та виховний потенціал, спрямований на підвищення рівня загальної та професійної культури, культури мислення, комунікації, готує до міжкультурної комунікації, тому що в процесі опанування іноземних мов студентові доведеться проникнути в іншу систему цінностей і життєвих орієнтирів та інтегрувати їх у власну картину світу, власне світосприймання. Інакше кажучи, іншомовна підготовка має забезпечити гармонійну взаємодію майбутнього фахівця із глобалізованим інформаційно-технологічним суспільством.

Література

1. **Бігич О. Б.** Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : монографія / О. Б. Бігич. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
2. Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку : мат. міжнар. наук.-практ. конф., 17–18 квітня 1996 р. / АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти та ін. / ред. В. П. Андрущенко. – К., 1996. – 118 с.
3. **Гальчинський А. С.** Глобальні трансформації: концептуальні альтернативи. Методологічні аспекти : наук. вид. / А. С. Гальчинський. – К. : Либідь, 2006. – 312 с.
4. **Кремень В. Г.** Українська освіта в добу глобалізації / В. Г. Кремень // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 6. – С. 4–12.
5. Програма англійської мови для професійного спілкування / Г. Є. Бакаєва [та ін.]. – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. **Бондаревская Е. В.** Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
7. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века (в поисках практико-ориентированных образовательных концепций) / Б. С. Гершунский. – РАН : Институт теории образования и педагогики. – М. : Совершенство, 1998. – 608 с.
8. **Кондаков А. М.** Об основных направлениях реформирования российской системы образования / А. М. Кондаков // Социология. – 2000. – № 1. – С. 58.
9. **Краевский В. В.** Диалог культур и партнёрство цивилизаций : VIII Международные Лихачёвские чтения, 22–23 мая 2008 г. / В. В. Краевский. – СПб. : Изд-во СПб ГУП, 2008. – С. 404–406.
10. **Пассов Е. И.** Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур / Е. И. Пассов. – Мн. : Лексис, 2003. – 184 с.
11. **Bennett M.** Beyond tolerance: Intercultural communication in a multicultural society / M. Bennett // TESOL Matters, 6 (2) and 6 (3). – 1996.
12. **Dimmock C.** Globalization and societal culture: redefining schooling and school leadership in the twenty-first century / C. Dimmock, A. Walker. – Compare. – 2000. – Vol. 30. – No. 3.
13. **Cogburn D. L.** Globalization, Knowledge, Education and Training in Information Age [WWW document] / D. L. Cogburn. – URL: http://www.unesco.org/webworld/infoethics_2/eng/papers/paper_23.rtf



Наталія ДІВІНСЬКА

УДК 378.142.02

ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ У ФОРМУВАННІ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ ВНЗ

© Дівінська Н., 2012

Ключові слова: іншомовна комунікативна компетентність, інтерактивні технології навчання, медіаосвіта.

У статті розглядаються поняття «інтерактивні технології навчання», «іншомовна комунікативна компетентність», «медіаосвіта», показано ефективність використання певних методів інтерактивного навчання у формуванні іншомовної комунікативної компетентності студентів мистецьких вищих навчальних закладів.



Входження України в освітній інформаційний простір зумовлює пошук нових технологій та методів навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. Уміння здійснювати ефективну комунікацію з представниками різних культур є однією з основних вимог до майбутнього фахівця, оскільки якість міжкультурної комунікації залежить від здатності комунікантів до співпраці, уникнення конфліктних ситуацій та адаптації в іншомовному середовищі.

Отже, *мета* цієї статті полягає у визначенні ефективності використання певних інтерактивних методів навчання для збільшення рівня іншомовної комунікативної компетентності студентів мистецьких вищих навчальних закладів.

Нові технології навчання досліджували В. Беспалько, Н. Гушинець, Т. Рудницька, Г. Селевко, О. Падалка та ін. Питання розробки, впровадження і використання ігрових форм навчання в професійній підготовці висвітлені у працях Н. Андрущенко, Л. Дудко, І. Носаченко, В. Петрук, І. Тяглової, Н. Шатілової та ін.

Сучасні підходи до організації навчального процесу у вищому навчальному закладі закономірно орієнтують викладача на використання методів активного навчання або «інтерактивних методів навчання».

Під інтерактивними методами навчання ми, слідом за вченими І. Авдєєвою, О. Губенко, Л. Мельничук, О. Падалкою та ін., розуміємо організацію навчального процесу так, щоб практично всі його учасники були залучені до процесу пізнання, мали можливість розуміти та рефлексувати з приводу того, що вони знають і думають.

Удосконалюючи професійну підготовку студентів, професорсько-викладацькі колективи вищих навчальних закладів і в Україні, і за кордоном особливу увагу приділяли і приділяють пошукові новітніх дидактичних методик. Навчальні ігри інтенсивно розробляються і використовуються у навчальному процесі за кордоном, особливо у США, Великій Британії, Франції, що підтверджується світовою історією розвитку вищої школи. У 70-і роки ХХ століття були створені великі об'єднання, які досліджували імітаційне моделювання, зокрема і у його педагогічному аспекті: Північноамериканська асоціація імітаційного моделювання та ігор (North American Simulation and Gaming Association – NASAGA) і Міжнародна асоціація імітаційного моделювання (International Simulation and Gaming Association – ISAGA). На конференціях, семінарах цих Асоціацій було визначено важливість використання ігор у навчальному процесі, особливо під час повторення та закріплення матеріалу, для посилення мотивації з використанням елементів змагання і суперництва; можливості врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається, завдяки розподілу ролей; інтеграцію та спільне використання знань, умінь та навичок з різних галузей в умовах значного емоційного залучення до рольової діяльності [13, 22-33].

Заслугує на увагу також робота Міжнародної асоціації інноваційних методів навчання «WACRA», яка у 1984 р. об'єднала вчених понад 40 країн світу з метою надання можливості обмінюватись інформацією і досвідом досліджень та застосування методів активного навчання у навчальних процесах шкіл, вищих навчальних закладів та ін. [1, 128].

Впроваджувати методи активного навчання, зокрема і навчально-педагогічну гру як ефективний засіб формування певних професійно-педагогічних умінь та

якостей студентів-філологів – майбутніх учителів – в Україні почали нещодавно.

У 1985 році у Південноукраїнському державному педагогічному університеті імені К. Д. Ушинського Л. Михайлова, працюючи над плановою темою «Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови», підготувала методичні рекомендації і розробки для вчителів іноземної мови. Її досвід переконує, що організація навчального процесу у формі ігрового моделювання є одним із ефективних методів посилення мотивації до іншомовного спілкування [3].

Значний внесок у розвиток методики використання навчально-педагогічних ігор вищої школи зробила О. Штепа, яка з 1989 р. на базі Полтавського педагогічного інституту імені В. Г. Короленка, а також Українського педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова, формуючи мовленнєву майстерність майбутніх учителів іноземної мови, також ефективно застосувала рольові ігри. Результати свого педагогічного досвіду О. Штепа узагальнила у статтях, підтверджуючи, що формування мовленнєвих умінь студентів відбувається успішніше за умов моделювання оптимальних навчальних ситуацій із використанням різних рольових ігор, які поєднують технічну та емоційно-особистісну сторону мовленнєвої підготовки; створення раціональних та емоційних передумов подальшого самовдосконалення мовленнєвої діяльності студентів із послідовною орієнтацією на актуалізацію професійних якостей. Як свідчить аналіз прогресивного досвіду педагога-вченої, ефективність застосування рольової гри забезпечується врахуванням психологічних (наявність творчих, гуманних стосунків у навчальній групі), особистісних (відповідна спрямованість тих, хто навчається) та методичних чинників, а значення рольової гри, за умови її органічного включення до системи мовленнєвої підготовки, полягає у послідовній орієнтації студентів на вдосконалення своєї мовленнєвої діяльності як на компонент творчого професійного самовдосконалення [6].

Великий досвід використання методів активного навчання має Київський державний педагогічний інститут іноземних мов

(нині Київський національний лінгвістичний університет). Особливо ми маємо виокремити роботу кафедри педагогіки і психології. Наприклад, ще у 1981 р. викладачами кафедри під керівництвом завідувача кафедри, доктора педагогічних наук, професора О. Кондратюка було розроблено і видано методичні рекомендації «Педагогічні ділові (рольові) ігри» щодо використання дидактичних ігор, які фактично стали одними з перших у нашій країні. Особливий інтерес для нашого дослідження становлять навчально-педагогічні ігри, описані у перших двох розділах цих методичних рекомендацій «Дидактика» і «Теорія та методика виховання» [9]. Питання використання методів активного навчання, зокрема, навчально-педагогічних ігор, систематично обговорювалися на засіданнях кафедри разом з викладачами кафедри методики викладання іноземних мов, завідувачем якої тоді був доктор філологічних наук, професор В. Бухбіндер, відомий у галузі методики викладання іноземних мов. Тоді ж було розроблено методичні рекомендації для створення навчально-педагогічних ігор і використання їх у навчально-виховному процесі педагогічного вищого навчального закладу та загальноосвітньої школи (О. Акімова, О. Бондаренко, С. Гапонова, Г. Гринюк, С. Лисенко, І. Мельникова, Ю. Непша, В. Рибальський, Л. Сашко, І. Тарасенко, Л. Швед, П. Щербань та ін.). Особливий інтерес викликає діяльність В. Харенко, яка, працюючи на цих двох кафедрах, проблему методів і використання їх у навчальному процесі поєднала в одному інтегративному спецкурсі «Методи активного навчання», заняття з якого проводили не тільки для студентів, а й для викладачів, зокрема слухачів факультету підвищення кваліфікації викладачів іноземних мов у вищих навчальних закладах країни [12].

Отже, досвід реалізації методів активного навчання у процесі підготовки майбутніх вчителів англійської, німецької, французької та іспанської мов, розроблений у Київському державному інституті іноземних мов, узагальнювався та поширювався і в інших вищих навчальних закладах Радянського Союзу.

Велику увагу формуванню педагогічної майстерності студентів методами актив-

ного навчання, зокрема і дидактичними іграми, приділяв протягом 20 років свого завідування кафедрою педагогіки доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України М. Євтух. Досвід кафедри висвітлювався на науково-практичних конференціях «Формування педагогічної майстерності в системі професійної підготовки майбутнього вчителя» (травень, 1991 р.), «Проблеми формування загальношкільських цінностей у процесі психолого-педагогічної підготовки майбутнього вчителя» (червень, 1991 р.) та ін. Розвиткові передового досвіду велику увагу приділяли ректорат та навчально-методична частина інституту іноземних мов. Ректор КДППМ, членкореспондент НАПН України Г. Артемчук підписав наказ, відповідно до якого було введено систему морального і матеріального заохочення викладачів, які використовують технічні засоби навчання та методи активного навчання. Тоді ж було створено кабінети інтенсивних методик викладання. Стимулювання роботи педагогів-новаторів відіграло значну роль у подоланні психологічного опору інноваційній діяльності серед викладацького складу інституту й у створенні атмосфери інноваційної активності та професійного задоволення творчих педагогів. На жаль, останнім часом на цих кафедрах методом активного навчання, за словами керівництва університету, достатньої уваги не приділяється.

Особливий інтерес для нашого дослідження викликає розроблений А. Москаленко спецкурс «Розвиток узагальнених умінь педагогічного спілкування в системі післядипломної освіти в умовах вищого навчального закладу» [4, 189]. Спецкурс містить ігрові заняття та цикл психологічних тренінгів, серед яких є вправи на розвиток умінь контактувати з людьми. Результати практичного досвіду свідчать, що спецкурс сприяє розвиткові уваги, спостереження, умінь природно поводитися в різних педагогічних ситуаціях, розв'язувати інсценовані педагогічні завдання, використовувати різноманітні прийоми впливу на учнів.

Останнім часом значно збільшилася кількість наукових досліджень та публікацій, присвячених використанню інформаційних технологій у підготовці до іншомовного спілкування. Про їхню ефектив-

ність пишуть О. Зубенко, В. Кондратюк, І. Малюкова, С. Медведєва, О. Олійник, А. Олійник, Г. Павлова, О. Муковіз, А. Онкович, О. Федоров, І. Чемерис, А. Янковець, Н. Яциніна та ін. Вчені доводять, що мультимедіа дають можливість імітувати реальне комунікативне середовище, в рамках якого студент може брати участь у діалозі з персонажами комп'ютерного курсу. Така взаємодія дає змогу отримувати результати контролю відповіді та рекомендації щодо виправлення помилок і у письмовій формі, і у формі усного мовлення.

Методисти та педагоги – Н. Бориско, М. Васильєв, В. Іванова-Циганова, В. Кузнецов, Р. Путиліна, Н. Тверезовська, Т. Яхнюк та ін. – багато уваги приділяють аудіовізуальним засобам інформації. У працях цих дослідників, зокрема, висвітлено тенденцію впровадження телебачення у практику вищої школи. Так, наприклад, Т. Яхнюк розробляє методику використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання соціокультурної англійської лексики. Дослідниця зазначає, що художні відеофільми позитивно впливають на процес засвоєння студентами соціокультурної лексики, на емоційний стан студентів, відповідають їхнім інтересам і тому є позитивним мотивом-стимулом у навчальному процесі [7].

Ще один підхід – медіаосвітній – аналізує й демонструє у своїх дослідженнях Г. Онкович [10]. За допомогою медіаосвіти, інтерес до якої останнім часом значно збільшився, особистість набуває інформаційної свободи – права отримувати інформацію, необхідну для життя, розвитку та професійної діяльності, висловлювати свої погляди з приводу тих чи інших явищ та подій, передавати інформацію, і, що найважливіше, знання іншим людям. Нині медійна педагогіка розвинена у багатьох країнах світу. У Німеччині, наприклад, медіапедагогіка (Medienpädagogik) вже набула визнання. Головними напрямками є Medienerziehung (мас-медіа у вихованні) та Mediendidaktik (мас-медіа у навчанні). Медіапедагогів готують в університетах і на факультетах комунікативних технологій за напрямом «Медіакультура», поряд із такими спеціалістами, як театральний, музичний, музейний, хореографічний (танцювальний) педагог та бібліопедагог [10, 66].

Аналіз психолого-педагогічної та методичної літератури засвідчує, що значна увага приділяється професійній підготовці студентів технічних, економічних і філологічних спеціальностей, проте в опублікованих працях не знайшла достатнього висвітлення проблема формування іншомовної компетентності студентів місцевих вищих навчальних закладів засобами інтерактивних технологій навчання. На сучасному етапі розвитку вищої освіти формування іншомовної комунікативної компетентності студентів слід розглядати як обов'язковий складник загальної фахової підготовки.

Проблему аналізу і розвитку професійної компетентності сучасного фахівця та її складників нині розглядають А. Беляєва, А. Бойко, С. Гончаренко, Т. Грабовська, І. Зязюн, М. Євтух, І. Іванова, Л. Маркова, І. Носаченко, В. Семиченко, А. Капська та ін.

Слід зазначити, що у педагогічній літературі немає однозначного визначення поняття «компетентність».

О. Белкін розуміє професійну компетентність як «сукупність професійних та особистісних якостей, які забезпечують ефективну реалізацію компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності» [8, 56].

Нам імпонує погляд І. Зязюна, який вважає компетентність першоосновою професійності. Вчений на перше місце ставить комплексність знань, а саме вміння синтезувати матеріал, аналізувати ситуації спілкування, осмислювати суть явищ, обирати засоби взаємодії [5].

В. Луговий у своїй статті «Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс» визначає «компетентність» як особисті якості, а «компетенцію» – як здатність особи до певного виду діяльності [2, 10].

Проблемі іншомовної компетентності також присвячена значна кількість наукових праць. Так, І. Кухта визначає іншомовну комунікативну компетентність як інтегроване утворення особистості, яке має складну структуру і виступає як взаємодія і взаємопроникнення лінгвістичної, соціокультурної та комунікативної компетенцій, рівень сформованості яких дає майбутньому спеціалісту змогу ефективно здійснювати ін-

шомовну, а отже, міжмовну, міжкультурну і міжособистісну комунікацію. Суть комунікативної компетентності, на думку вченої, розкривається через прагматичний, дискурсивний та інформативний компоненти.

Під прагматичним (стратегічним) розуміють правила входування в контакт зі співрозмовником, здатність підтримувати його упродовж спілкування та логічно завершити. Інакше кажучи, комунікативна прагматичність означає готовність передавати комунікативний зміст у конкретній ситуації спілкування. На заняттях з іноземної мови така готовність пов'язана, зазвичай, зі спроможністю студента оперативно орієнтуватися в комунікативній стратегії іншомовного висловлювання, тобто з умінням адаптувати мовленнєво-мисленнєві процеси до умов, створених ситуацією спілкування. Під дискурсивним компонентом розуміють правила побудови змісту конкретного висловлювання. Інформаційний компонент спрямований на засвоєння змістового предмета спілкування. У процесі його формування на заняттях студент отримує набір необхідних понять, що описують ту чи ту ситуацію, інформацію з минулого досвіду у вигляді знань і взірців поведінки, знання довкілля, здатність описати її і своє ставлення до неї в іншомовній формі, загальне світобачення тощо [1, 37]. Т. Рудницька наголошує, що для формування комунікативної компетентності – комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань, навичок і вмій – викладач має використовувати новітні методи навчання, що поєднують комунікативні та пізнавальні цілі. Інноваційні методи навчання іноземних мов, які базуються на гуманістичному підході, на думку вченої, спрямовані на розвиток і самовдосконалення особистості, на розкриття її резервних можливостей і творчого потенціалу, створюють передумови для ефективного поліпшення навчального процесу у вищих навчальних закладах [1, 111].

О. Губенко та С. Медведєва підкреслюють, що залучення до навчального процесу рольових ігор та використання їх, коли студенти спілкуються в парах або в групах, не лише урізноманітнює заняття, а й дає можливість студентам виявити мовленнєву самостійність, реалізувати комунікативні вміння та мовленнєві навички. Студенти можуть допо-

магати одне одному, успішно коригувати висловлювання своїх співмовців, навіть якщо викладач не дає такого завдання.

Учасники рольових ігор виконують різноманітні ролі, проте їхнім завданням є розв'язання проблемної ситуації. Саме серії проблемних завдань відкривають можливість використання іноземної мови і для повсякденного спілкування, і для розв'язання професійних завдань. Забезпечуючи формування відповідних видів мовленнєвої діяльності, вони допомагають реалізувати основну функцію вивчення іноземної мови у ВНЗ – формування професійної комунікативної компетентності студентів [1, 120].

Окрім ігрових форм навчання, ефективним у формуванні іншомовної комунікативної компетентності є використання викладачем «Технологічного квадрату», мета якого полягає у тому, щоб під час обговорення будь-якого факту культури дати певну кількість завдань, які забезпечували б урахування всіх аспектів іншомовної культури (пізнавальний, розвивальний, виховний, навчальний) та видів мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання, говоріння, письмо).

Уявімо собі, що студентам пропонується певний факт культури, скажімо, експозиція картин Дрезденської галереї. Викладач починає заняття зі слів: «Ви знаєте, що Дрезденська галерея відома на весь світ. Подивіться на ілюстрації і скажіть, картини яких художників вам знайомі» (студенти мають відповідати іноземною мовою). (Так через говоріння включається пізнавальний аспект). «А тепер прослухайте текст про творчість Рафаеля. Скажіть, чи є в тексті згадування картини «Сікстинська мадонна» (Пізнавальний аспект включається через аудіювання). «Прочитайте текст «Рафаель» і знайдіть інформацію про вплив флорентійської культури на творчість Рафаеля. Випишіть це речення». (Через читання та письмо включається розвивальний аспект). «Подивіться на ілюстрації ще раз. Хто з художників використовує подібну до Рафаєлевої техніку живопису?» (Через говоріння включається пізнавальний аспект). Ці завдання спонукають до бесіди, що також може мати й виховний аспект.

Розробники комунікативних технологій Ю. Пассов, Л. Кибишева, Е. Колларова за-

значають, що «під час таких занять опанування мовленнєвого матеріалу відбувається ніби спонтанно, на другому плані, тоді як паралельно триває нормальний процес спілкування про факт культури, відбувається вправа-спілкування, точніше, вправа, закамюфльована у спілкування. Це і є реалізація формули «культура через мову, мова через культуру» [11, 119].

Як вже було зазначено, важливу роль у формуванні професійних якостей відіграє медіадидактика. Використання мультимедійних та інтернет-ресурсів у підготовці студентів мистецьких вищих навчальних закладів може виступати як один із найефективніших засобів навчання іноземної мови, якщо зміст навчального процесу буде спрямовано на майбутню професійну ді-

яльність. У цьому разі створення медіаосвітніх квестів (освітніх сайтів, присвячених самостійній дослідницькій роботі студентів за певною темою) може виступити ефективним методом у формуванні іншомовної комунікативної компетентності.

Висновок. Ретроспективний аналіз використання певних сучасних методів навчання дає нам підстави зробити висновок про те, що інтерактивні технології навчання посідають значне місце у навчальному процесі ВНЗ, вони слугують підвищенню ефективності освіти, допомагають економити час для набуття професійного досвіду, дають можливість моделювати самостійну професійну діяльність, розвивати творчий потенціал випускників ВНЗ, формувати їхні професійні компетенції.

Література

1. Вісник Вінницького політехнічного інституту. – 2008. – № 4. – 153 с.
2. **Луговий В. І.** Компетентності та компетенції: поняттєво-термінологічний дискурс / В. І. Луговий // Вища освіта України. – 2009. – № 3. – К. : Генезис, 2009. – С. 8–14. – (Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології»).
3. **Михайлова Л. О.** Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л.О. Михайлова. – Одеса, 1996. – 24 с.
4. **Москаленко А. М.** Розвиток узагальнених умінь педагогічного спілкування в системі підвищення кваліфікації вчителів // Теоретичні питання культури, освіти та виховання : зб. наук. пр. / заг. ред. М. Б. Євтух; упоряд. О. В. Михайличенко. – К. : Вид. центр КНЛУ, 2003. – Вип. 24, ч. 2. – С. 186–194.
5. Педагогічна майстерність : підручник / [за ред. І.А.Зязюна]. – К. : Вища школа, 2004. – 422 с.
6. **Штепа О. Г.** Рольові ігри в системі формування професійної мовленнєвої майстерності педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / О. Г. Штепа. – К., 1996. – 24 с.
7. **Яхнюк Т. О.** Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т. О. Яхнюк. – К., 2002. – 20 с.
8. **Белкин А. С.** Педагогические ситуации успеха / А. С. Белкин. – М. : ИП, 1993. – 158 с.
9. **Кондратюк А. П.** Педагогические деловые (ролевые) игры: метод. разработки по предмету «Педагогика» / [под ред. проф. А. П. Кондратюка]. – К. : КГПИИЯ, 1981. – 19 с.
10. **Онкович Г. В.** Медиаобразование как интеллектуально-коммуникативная сеть в диалоге культур / Г. В. Онкович // Медиаобразование: от теории – к практике : сб. мат. II Всерос. научн.-практ. конф. «Медиаобразование в развитии науки, культуры, образования и средств массовой коммуникации» (Томск, 4-5 декабря 2008) / [сост. : И. В. Жилавская; ред. кол. : И. В. Жилавская, Ю. Н. Кириленко, Н. А. Тельцова]. – Томск : НОУ ВПО ТИИТ, 2008. – С. 60–68.
11. **Пассов Е. И.** Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и её реализация) : метод. пособие для русистов / Е. И. Пассов, Л. В. Кибирева, Э. Колларова. – СПб : «Златоуст», 2007. – 200 с.
12. **Харенко В. И.** Дидактическая оценка интенсивного обучения : автореф. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / В. И. Харенко. – Тбилиси, 1985. – 24 с.
13. **Meggers J.** Developments in Simulation and gaming. – In : International yearbook of educational and instructional technology / J. Meggers. – N.Y., 1978. – P. 22–33.



**Віталій ЛИСЕНКО,
Оксана ЗАЗИМКО,
Лариса КЛІХ**

УДК 378.147-051.001.891.5

ВАЛІДНІ ТЕСТИ ЯК МЕТОД КОНТРОЛЮ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ У ВНЗ

© Лисенко В., Зазимко О., Кліх Л., 2012

Ключові слова: тестування, валідність, оцінювання залишкових знань студентів ВНЗ.



Приєднання України у травні 2005 року до Болонського процесу визначило напрям і контури освітньої реформи, одним із основних завдань якої стало запровадження стандартів забезпечення якості вищої освіти. Для забезпечення розвитку суспільства якість освіти – важливий аргумент, який має задовольняти, по-перше, вимоги ринку праці, а по-друге, прагнення людини до самовдосконалення і саморозвитку. У березні 2008 р. у Брюсселі було створено Європейський реєстр забезпечення якості (EQAR). Цього ж року Україна стала його повноправним урядовим членом, що є важливим кроком у напрямі забезпечення європейського рівня якості вищої освіти.

У статті проаналізовано досвід використання тестування як форми вхідного, поточного, проміжного, підсумкового і відтермінованого контролю якості знань, а також надано пропозиції щодо підготовки базових наборів тестових завдань, апробації їх, формування тестів та проведення тестування.

Якість освіти – це низка характеристик, які визначають відповідність системи освіти ухваленим вимогам, соціальним нормам, державним освітнім стандартам. Здобуття якісної освіти безпосередньо залежить від якості самих вимог (цілей, стандартів і норм), якості ресурсів (навчальні плани і програми, кадровий потенціал, контингент абітурієнтів, матеріально-технічне забезпечення, фінанси тощо) та якості освітніх процесів (наукова та навчальна діяльність,

управління, освітні технології), які безпосередньо забезпечують підготовку фахівців. Забезпечення якості вищої освіти багатопланове і містить:

- наявність необхідних ресурсів (кадрових, фінансових, матеріальних, інформаційних, наукових, навчально-методичних тощо);

- організацію навчального процесу, яка адекватно відповідає сучасним тенденціям розвитку національної і світової економіки та освіти;

- контроль освітньої діяльності ВНЗ та якості підготовки фахівців на всіх етапах навчання та рівнях: ВНЗ, державному та міжнародному.

Одним із напрямів підвищення якості навчального процесу вищої школи є суттєва зміна психолого-педагогічних та методичних засад контролю навчальних досягнень студентів. Контроль у дидактиці розуміють як оцінювання успішності навчання студентів. Він є необхідною ланкою управління у системі освіти, засобом одержання зворотної інформації. Окрім того, контрольні заходи дають можливість науково-педагогічному працівникові (НПП) отримати дані про результати своєї праці, вчасно внести корективи в методику викладання, а студентам – розумітися на вимогах до рівня знань, умінь та навичок, а також до їхньої якості. Контроль та оцінювання результатів навчання студентів здійснюється за дотримання певних педагогічних умов, серед яких важливе місце посідають об'єктивність, систематичність, всебічність та всеосяжність, індивідуальний підхід, диференційованість тощо. Останнім часом виникла необхідність підвищення якості контрольних заходів, оскільки в традиційній технології підготовки фахівців утворилась ціла низка недоліків:

- контролю часто бракує системного характеру, коли методи і форми оцінювання навчальних досягнень студентів застосовуються без урахування педагогічних цілей, розраховані винятково на пам'ять студента і потребують репродуктивної діяльності за зразком чи алгоритмом;

- усне опитування нерідко перетворюється на діалог між студентом і НПП за па-

сивного споглядання решти студентів; у письмовому контролі знань несправедливо мало реалізується його навчальна функція, коли студент так і залишається зі своїми помилками у знаннях без вчасної корекції їх та вдосконалення;

- контрольні заходи часто обмежуються реєстрацією незнання студентом навчального матеріалу, а не оцінюють його навчальні досягнення як результат старанності у пізнавальній діяльності;

- в оцінюванні переважно реєструються нижчі рівні засвоєння знань, лишаючи поза увагою реконструктивний та творчий рівні володіння знаннями;

- контроль часто обмежується накопиченням позитивних оцінок, перетворюючи це в мету студента, а не орієнтує тих, хто навчається, на ґрунтовні знання;

- інноваційні методи контролю навчальних досягнень студентів (рейтинговий, тестовий) у своєму прикладному застосуванні інколи не мають достатньої психолого-педагогічної підтримки, оскільки не враховують пізнавальних можливостей студентів, розробляються викладачами без перевірки на надійність, валідність тощо.

Для визначення рівня набутих знань, умінь та навичок використовують різні методи контролю, до яких належать такі, як усне та письмове опитування, тестування тощо. Останнім часом із цією метою стали активно використовувати тестування. Тест (text) у перекладі з англійської – іспит, випробування.

В Україні тестування як метод контролю рівня засвоєння знань використовується порівняно нещодавно. Згідно з наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31.07.1998 р. № 285 НПП ВНЗ під час розробки складової частини засобів діагностики рівня професійної підготовки студентів за результатами певних етапів навчання мають використовувати тестування як метод вимірювання та оцінювання рівня сформованості професійних умінь та навичок. Водночас, Кабінетом Міністрів України ухвалено Постанову від 31 грудня 2005 р. № 1312 «Про невідкладні заходи щодо запровадження зовнішнього незалежного оцінювання та моніторингу якості освіти»,

якою затверджено Положення про Український центр оцінювання якості освіти. У зв'язку з цим, від 2008 року вступники до ВНЗ зараховуються за результатами зовнішнього тестування. Отже, тестування дедалі більше застосовується в Україні для діагностування рівня знань і школярів, і студентів ВНЗ. Це потребує ґрунтовних наукових досліджень у галузі тестування як методу вимірювання рівня професійної підготовки студентів, розробки методики конструювання валідних тестових завдань і тесту загалом.

Процес тестування – це процедура визначення рівня підготовки фахівців у певній галузі знань, їхньої професійної придатності, обдарованості або інших якостей за допомогою системи спеціально підготовлених завдань. Ця форма контролю має свої переваги та недоліки. Перевагами тестового контролю є:

- об'єктивність, простота та формалізованість процедури оцінювання якості підготовки;

- простота процедури введення відповіді, незалежність оцінювання від техніки письма;

- кількісні критерії оцінювання – наявність кількісних показників для визначення глибини засвоєння матеріалу;

- чіткість та однозначність формулювання умов тестових завдань, що забезпечує однозначність сприйняття студентами їхнього змісту;

- рівні вимоги до знань та умінь фахівця через використання у тесті завдань однакової складності, обсягу та змісту;

- забезпечення необхідного охоплення знань та умінь, що контролюватимуться під час перевірки;

- можливість одночасної перевірки значної кількості студентів;

- можливість багаторазового повторення умов перевірки для з'ясування змін у рівні підготовки.

Водночас, застосування тестової системи контролю рівня засвоєння знань має низку недоліків, що полягають у такому:

- розробка тестів потребує значного часу і зусиль, наявності у розробників високої кваліфікації та досвіду;

- деякі тести припускають можливість угадування; слухач може забути факти, які слід використовувати у відповіді або згадати їх, переглядаючи можливі відповіді на завдання тесту;

- тестування не відображає логіку мислення студента, вміння формулювати свою думку, зв'язність речень тощо.

Дидактичні можливості тестового контролю можуть бути реалізовані за умови дотримання певних вимог до змісту окремих тестових завдань та до тесту загалом. Тестовим називається завдання (запитання, задача), для якого може бути попередньо визначена (сформульована) єдино можлива правильна відповідь. Така відповідь є еталоном, з яким порівнюють відповідь студента.

Визначальною умовою ефективного проведення тестового контролю є правильне складання тесту успішності, за допомогою якого визначатиметься рівень засвоєння знань із певного розділу, модуля, навчальної дисципліни загалом, а також професійної компетенції під час підсумкової атестації випускників ВНЗ, тобто його якість. Якість тестових завдань залежить від того, якою мірою вони відповідають вимогам валідності, надійності і простоти.

Найважливішою з них є валідність. Валідність – це комплексна характеристика тесту, що містить відомості про сферу досліджуваних явищ і репрезентативність використовуваної щодо неї діагностичної процедури (Л. Бурлачук). Інакше кажучи, тест називається валідним, якщо він вимірює те, для вимірювання чого він призначений (П. Клайн). А. Анастасієв пише, що валідність тесту – це поняття, яке показує нам, що тест вимірює і якою мірою якісно він це робить.

Валідність тесту оцінюється за такими характеристиками:

- функціональність – дії студентів під час виконання тестових завдань мають збігатися за більшістю показників із тими, які мають контролюватися за їх допомогою;

- змістовність – для виконання тесту студент має використовувати знання саме того навчального матеріалу, засвоєння якого перевіряється за його допомогою;

- прогностичність – інформація, отримана у процесі аналізу результатів тесту, має містити достовірні дані для визначення змісту та прогнозування результатів наступної роботи;

- надійність – повторне використання тесту одним і тим самим студентом має давати практично однакові результати;

- простота – тестові завдання мусять містити чіткі, зрозумілі для кожного формулювання та відповіді можливість студентів, для яких вони застосовуватимуться.

На жаль, доволі часто якість тестів, пропонує розробниками, – надзвичайно низька. У зв'язку з цим Національний університет біоресурсів і природокористування України (НУБіП), НПП якого активно використовують тестування як метод контролю рівня знань, працює над удосконаленням якості тестових завдань.

Від часу введення тестування як обов'язкового методу контролю рівня знань студентів (наказ Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 31 липня 1998 р. № 285) в університеті частіше за все використовувались закриті одновибіркові тестові завдання, які є найпростішими у створенні та застосуванні. Але їхня ефективність для виявлення рівня знань невисока. НПП кафедр університету вели педагогічний пошук досконаліших типів тестових завдань, які могли б відбивати реальний стан успішності студентів. Особливо поживалась робота над удосконаленням їхньої якості з упровадженням кредитно-модульної системи (2004 р.), яка спонукала НПП активно шукати альтернативу повільному і менш масовому усному або письмовому опитуванню.

Тестові завдання, що використовуються нині в університеті поділяються на декілька типів, найактуальніші з-поміж яких:

- з вибором правильної відповіді (одновибіркові або багатовибіркові);

- зі встановленням відповідності між твердженнями з категорії 1 та твердженнями з категорії А (один до одного або один до багатьох);

- зі встановленням послідовності об'єктів, процесів тощо;

- відкритого типу з короткою відповіддю. Наприклад:

Тип тестового завдання	Приклад тестового завдання
Закриті одновибіркові тестові завдання	Хто з учених довів залежність активності ферментів від рН-середовища? 1. Л. Пастер; 2. Е. Фішер; 3. В. Енгельгардт; 4. С. Серенсен; 5. Ю. Лібих.
Закриті багатовибіркові тестові завдання	Вибрати ознаки, які характеризують біологічні каталізатори – ферменти: 1. Вузкий температурний діапазон дії; 2. Висока каталітична активність; 3. Низька каталітична активність; 4. Широкий температурний діапазон дії; 5. Вузкий діапазон рН-середовища; 6. Селективність дії.
Тестові завдання на встановлення відповідності	Встановіть відповідність між назвою процесу та фізичною константою, при якій він відбувається: 1. Ізотермічний; А) постійний тиск; 2. Ізохорний; Б) постійна температура; 3. Ізобарний. В) постійний об'єм.
Тестові завдання на встановлення послідовності	Встановіть послідовність розміщення органів травлення в організмі людини починаючи з ротової порожнини: А) Шлунок; Б) Товста кишка; В) Страводід; Г) Дванадцятипала кишка; Д) Пряма кишка; Е) Тонка кишка.
Відкриті тестові завдання з короткою відповіддю	Титр речовини визначають за формулою: _____;

Багаторічний досвід підготовки тестових завдань із використанням передових педагогічних технологій узагальнено в методичних рекомендаціях «Методика підготовки та проведення тестового оцінювання знань студентів» (П. Лузан та ін., 2009 р.), згідно з якими розробка якісних тестових завдань містить такі етапи, як *підготовка базового набору тестових завдань, апробація їх та формування тестів з базового набору.*

Під час *підготовки якісних тестових завдань* необхідно дотримуватися низки рекомендацій:

- для забезпечення предметної чистоти тестових завдань із дисципліни, що перевірятиметься у процесі тестування, завдання має бути добре впорядкованим, забезпечуючи системність за обсягом інформації, рівнем засвоєння та структурою знань;

- зміст тестового завдання має бути обмеженим незначними порціями інформації, тому що в короткочасній пам'яті людина може утримувати саме таку її кількість, яка безпосередньо доступна для обробки та ухвалення рішення;

- формулювання змісту тестового завдання має забезпечувати його сприйняття студентом після першого читання;

- тестове завдання має бути осмисленим, тому воно завжди конструюється у вигляді твердження, а не запитання;

- на перше місце у тестовому завданні ставиться ядро визначення поняття у природній мові будови;

- у змісті завдання не повинно бути суперечливих тверджень;

- загальний час на усвідомлення змісту та на виконання одного завдання не має значно перевищувати часу, необхідного на його прочитання (визначається експериментально під час випробувального запровадження складеного тесту);

- слід уникати складних обчислень під час тестування – застосовувати тільки усний рахунок;

- підбір тестових завдань має максимально охопити зміст навчального матеріалу.

Важливим етапом підготовки тестових завдань є їх *апробація* – визначення рівня об'єктивності даних щодо надійності результатів, отриманих під час тестового контролю. Для цього необхідно перевірити та підтвердити валідність тестових завдань, які будуть розміщені у тесті оцінювання навчальних досягнень студентів.

Насамперед, до експертного оцінювання змісту тестових завдань залучаються викладачі-експерти, які мають досвід викладання конкретної навчальної дисципліни. Експерти оцінюють правильність формулювання умов тестових завдань, точ-

ність формулювання питань, хронометрують власне виконання тестових завдань. Відповіді викладачів-експертів порівнюються з еталонними відповідями, підготовленими розробниками тестових завдань. Зауваження щодо конструювання тестових завдань обговорюються спільно з укладачем та до їхнього змісту вносяться відповідні корективи й уточнення.

Для остаточної перевірки умов конструювання тестових завдань залучаються студенти-експерти. Визначається, чи розуміють студенти умови завдання, чи зрозуміла їм послідовність його виконання. Окрім цього, фіксується час, який вони витрачають на виконання певного завдання та враховуються їхні побажання. Після цього проводяться пробні тестування, результати яких аналізуються та піддаються експертизі. Завдання, на які відповіли правильно всі студенти, вилучаються з тесту як такі, що не мають прогностичної цінності. Уважно аналізуються завдання, на які відповіли менше 5 % опитаних студентів. Для оцінювання валідності тестів необхідно порівняти результати тестових випробувань із результатами письмового опитування студентів, що дасть можливість внести певні корективи до завдань. Отже, результатом цього етапу розробки тестів є розроблена й апробована база тестових завдань із навчальної дисципліни. Базовий набір тестових завдань є джерелом створення тестів для різних видів контролю.

Кінцевим етапом створення тестів є їхня *формування з базового набору тестових завдань*. Тестові завдання, що містяться у базовій програмі, можуть використовуватися для попереднього, поточного, тематичного, модульного і підсумкового контролю. Для кожного із цих видів контролю формується цільовий тест. Під час підготовки цільового тесту необхідно забезпечити узгодження між двома протилежними умовами:

- необхідністю максимально охопити зміст навчального матеріалу, засвоєння якого має перевірятися (екзаменаційні тестові завдання мають бути складені відповідно до робочої програми навчальної дисципліни);

- обмеженістю часу, який відводиться на виконання тесту (кількість та складність

завдань у тесті мають бути такими, щоб студенту, який засвоїв навчальний матеріал, вистачило часу, відведеного на виконання тесту).

На процедуру тестового вимірювання можуть впливати фактори об'єктивні та суб'єктивні, внутрішні та зовнішні, зокрема: нерегламентована допомога при тестуванні, доступні еталонні відповіді на тестові завдання, відсутність на тестуванні атмосфери продуктивної навчальної роботи; відсутність у студента розуміння процедурних питань щодо надання відповідей, не оптимізований час, відведений на тестування тощо. Отже, необхідно дотримуватися певних вимог, щоб забезпечити валідність і процедури тестування, і оцінювання його результатів.

Для підтримання позитивного психологічного налаштування при проведенні тестування необхідно дотримуватися певних правил, зокрема:

- студент має бути впевненим, що тестовий іспит більш об'єктивний, тому що зменшується рівень суб'єктивізму порівняно з традиційними методами контролю (для формування переконання студентів у об'єктивності необхідно ознайомити їх з процедурою підготовки та проведення тестування: як відбувається добір завдань і підрахунок балів, якими критеріями керуються викладачі у визначенні оцінок тощо);

- студента варто попередити, що він може виконувати завдання у будь-якій зручній для нього послідовності (можливість виконання завдань у зручній послідовності сприяє зниженню емоційного стресу в процесі тестування, бо що точніше студент передбачає свій результат, то вищий рівень його домагань і менше тривожність. Оптимальний рівень напруженості студента, властивий для ситуації оцінювання, сприяє підвищенню ефективності його роботи);

- при тестуванні варто попереджати студентів про обмежений час, а також звернути увагу на небажаність введення помилкових відповідей (слід наголосити на тому, що краще дати неповну відповідь, ніж припуститися помилки, яка приведе до того, що всю відповідь не буде зараховано);

- студент має бути переконаний у конфіденційності тесту, тобто що його відповіді

не будуть відомі іншим, непричетним до іспиту особам;

- доцільно звернути увагу студентів на низьку ймовірність випадкового вгадування.

Дуже важливо уникати зростання напруженості внаслідок очікування результатів тестового контролю. Для цього необхідно максимально скорочувати терміни підрахунків індивідуальних оцінок. Після кожного іспиту чи іншого контрольованого заходу необхідно переглядати структуру тестів (закривати ключ відповідей).

Управління якістю підготовки фахівців багато в чому визначається системою зворотного зв'язку на всіх етапах – вхідного, поточного, проміжного, підсумкового і відтермінованого контролю, на кожному з яких можна використовувати тестову форму контролю. Проведення так званого відтермінованого контролю знань студентів – контролю залишкових знань – також доцільно проводити з використанням тестування. Метою такої процедури є виявлення рівня засвоєння студентами навчального матеріалу з кожної дисципліни та вміння застосовувати набуті знання у фаховій практиці, а також одержання інформації для удосконалення процесу підготовки кадрів.

В НУБіП України створена, пройшла апробацію та запроваджена система оцінювання залишкових знань студентів, основою якої є пакети тестових завдань, розроблені НПП університету, і яка базується на використанні комп'ютерних технологій. Оцінювання залишкових знань студентів проводиться після семестрових екзаменів з дисциплін, вивчення яких передбачено робочим навчальним планом. Ця процедура здійснюється постійно й охоплює всі ННІ та кафедри університету. Протягом навчального року вибіркоче тестове оцінювання залишкових знань студентів проводиться не менше ніж з двох нормативних дисциплін, що викладаються на кожній кафедрі університету. НПП кафедр постійно підвищують якість тестових матеріалів – забезпечується відповідність тестових завдань змістові дисципліни та обсягам її викладання, застарілі тести замінюються на вдосконалені.

Оцінювання залишкових знань у НУБіП України проводиться у комп'ютеризованих

аудиторіях з використанням спеціального програмного забезпечення. Така форма контролю знань має свої переваги:

– результати тестування практично одразу стають відомі студентам;

– проводиться корекція (вдосконалення) знань студентів через перегляд правильних відповідей після завершення тестування.

Отримані результати піддаються статистичній обробці з метою проведення порівняльного аналізу з семестровими оцінками. Вони, зазвичай, децю нижчі за семестрові. На таку різницю впливає ціла низка об'єктивних та суб'єктивних чинників, важливими серед яких є психолого-організаційні умови проведення тестування, скільки часу минуло від вивчення дисципліни тощо. При виявленні значної різниці між результатами семестрового оцінювання та залишкових знань проводиться робота з НПП, закріпленими за викладанням дисципліни з метою підвищення рівня їхньої відповідальності за надані освітні послуги.

З досвіду, отриманого при проведенні тестувань можна зробити висновок, що для одержання достовірних результатів оцінювання залишкових знань студентів ВНЗ необхідно використовувати завдання такого ж рівня складності, як і під час семестрового контролю. Водночас, що більше часу минуло від завершення вивчення дисципліни, то більша різниця між отриманими результатами. Порівняльний аналіз цього виду контролю із семестровими оцінками актив-

но стимулює роботу НПП, підвищує рівень їхньої відповідальності за надані освітні послуги, покращує якість підготовки студентів та дає можливість об'єктивно визначати професійну компетентність випускника.

У **висновку** можна зазначити, що, зважаючи на виклики часу, тестування як метод контролю якості знань увійшло в наше життя на рівні і школи, і ВНЗ. Водночас, застосування низькоякісних, невалідних тестів загрожує зниженням якості навчання, що неприпустиме і не узгоджується з вимогами Болонського процесу. Незважаючи на те, що проблемі валідності у класичній теорії тесту приділяється багато уваги, практично вона розв'язується дуже повільно. Забезпечення валідності змісту та інструментарію тестової перевірки знань має застосовуватися для підготовки будь-яких тестових завдань, зокрема і завдань для оцінювання залишкових знань студентів. Але поняття «валідність» набагато ширше, воно близьке до поняття достовірності, хоча й не цілком тотожне. Нині не існує жодного одиничного показника, за допомогою якого визначається валідність тесту. Проте розробник має надати вагомі докази на користь валідності тесту, що вимагатиме від нього знання методів застосування наукової статистики та високого рівня професійних знань. Тільки використання валідних тестових завдань зможе підвищити якість контролю навчальних досягнень студентів та надати вагомі докази якості професійної підготовки фахівців ВНЗ.

Література

1. Методика підготовки та проведення тестового оцінювання знань студентів : [методичні рекомендації для науково-педагогічних працівників вищих аграрних навчальних закладів] / [Лузан П. Г. та ін.]. – К. : НУБіП України, 2009. – 88 с.

2. Положення про оцінювання залишкових знань студентів у Національному аграрному університеті / [Лисенко В. П. та ін.] – К. : НАУ, 2007. – 15 с.



Роман ВЕРНИДУБ

УДК 378.091.12-051:004

ІНФОРМАЦІЙНО-ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ

© Вернидуб Р., 2012

Ключові слова: людина, освіта, інформаційні технології, інформаційно-освітнє середовище.

Аналізується природа і значення інформаційно-освітнього середовища, яке визначається як системно організована сукупність сучасних електронних освітніх і інших інформаційних ресурсів, орієнтованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу і його науково- і навчально-методичний супровід, а також комплекс технічних і програмних засобів користування навчальними матеріалами, що забезпечують оперативний доступ до інформації, телекомунікаційну взаємодію студентів і викладачів задля досягнення цілей навчання.



етапна інформатизація підготовки майбутніх педагогів ґрунтується на принципах системності, комплексності й безперервності. Реалізація цих принципів можлива за умови створення відповідного інформаційно-освітнього середовища. Як зазначають О. Богучарова, П. Кузнецов, В. Чекер, досвід використання педагогічних можливостей інноваційних інформаційних технологій якнайкраще може бути розкритий у процесі їхнього запровадження у штучно створюваних інформаційно-освітніх середовищах (ІОС) вищої школи. Своєю чергою, інформаційно-освітні середовища у вищій школі підтверджують думку про те, що зусилля розробників ІОС доцільно сконцентрувати на окремих напрямках, зокрема таких, як створення високоякісного «контента» у вигляді спеціалізованих навчально-методичних комплексів дисципліни (НМКД); розвиток інформаційно-телекомунікаційної технологічної бази для використання можливос-

тей локальних і глобальних комп'ютерних мереж; адміністрування навчального процесу [2, 8].

Інформаційно-освітнє середовище ВНЗ – це системно організована сукупність сучасних електронних освітніх і інших інформаційних ресурсів, орієнтованих на задоволення потреб учасників освітнього процесу і його науково- і навчально-методичний супровід, а також комплекс апаратних і програмних засобів зберігання, опрацювання та передання навчальних матеріалів, що забезпечують оперативний доступ до них і телекомунікаційну взаємодію студентів та викладачів для досягнення цілей навчання [2, 10].

На думку С. Атанасяна, інформатизацію системи підготовки педагогів у ВНЗ доцільно здійснювати на основі уніфікованого об'єднання в єдине інформаційне освітнє середовище засобів інформатизації навчальної, контрольної-виміральної, позанавчальної, науково-методичної та організаційно-управлінської діяльності, а також інформаційного забезпечення педагогічної практики студентів і роботи з учителями – випускниками ВНЗ. Розробляючи модель такого інформаційного освітнього середовища, він виокремлює основні технологічні етапи його побудови, до яких належать виокремлення основної структури і компонентного складу середовища, опис його компонентів, створення відповідних схем і технічних завдань, формування логічної і фізичної структури середовища, формування компонентів, підготовка персоналу та студентів, практична апробація і вдосконалення середовища [9].

Функціональна структура інформаційно-освітнього середовища визначається системою цілей і завдань навчального процесу, функцій навчальної діяльності і складається з таких проблемно-орієнтованих блоків:

- інформаційне обслуговування викладачів і студентів (забезпечення доступу до електронних каталогів, електронних підручників і глосаріїв за темами, електронних енциклопедій за предметними галузя-

ми і напрямками діяльності вітчизняних і світових інформаційних мереж, баз знань і банків даних);

- організація навчального діалогу в інформаційно-освітньому середовищі (об'єктно-об'єктна комунікація, суб'єктно-об'єктна комунікація, суб'єктно-суб'єктне спілкування);

- телекомунікаційна взаємодія викладачів і студентів у процесі пізнавальної діяльності;

- автоматизоване навчання і контроль;

- моделювання явищ, що вивчаються (досліджувані явища), і процесів, які опановуються (демонстраційне й інтерактивне запровадження);

- адміністрування реального навчального процесу [2, 13].

Основним етапом інформатизації педагогічної освіти є комп'ютеризація. В. Биков, чітко розмежовуючи поняття інформатизації освіти та комп'ютеризації освіти, розглядає другу як складову частину першої. Поняття інформатизації освіти пов'язується із широким впровадженням у систему освіти методів і засобів ІКТ (інформаційно-комунікативних технологій), створенням на цій основі комп'ютерно орієнтованого середовища, з наповненням його електронними науковими, освітніми та управлінськими інформаційними ресурсами, з наданням суб'єктам освітнього процесу доступу до ресурсів середовища, можливості використовувати його засоби у розв'язуванні різних завдань. Поняття комп'ютеризації освіти пов'язується з оснащенням структурних елементів системи освіти на всіх її організаційних рівнях (навчально-виховних закладів, наукових та науково-методичних установ, управлінських структур та ін.) комп'ютерними засобами (персональними комп'ютерами, мультимедійними засобами, спеціальними серверами, локальними і корпоративними мережами, під'єднаними до мережі Інтернет та ін.), зі створенням у системі освіти комп'ютерно орієнтованої інформаційно-комунікаційної платформи інформатизації освіти, з формуванням її загальносистем-

них програмно-апаратних складників, із забезпеченням можливості експлуатації, обслуговування, модернізації, оновлення і розвитку. За В. Биковим, комп'ютеризація освіти є базисним, обов'язковим складником процесу інформатизації освіти і суспільства в цілому, тому у процесі інформатизації освіти проблемам комп'ютеризації об'єктів, що є складниками системи освіти, має приділятися першорядна увага, а весь процес має бути керованим державними і місцевими владними структурами [1].

На базі комп'ютеризації стає можливим наступний етап інформатизації підготовки педагогічних кадрів, сутність якого полягає у розробці та впровадженні інформаційних технологій навчання. Навчально-розвивальна роль інформаційних технологій, на думку О. Волярської та Т. Понедько, полягає у тому, що вони є потужними засобами реалізації поставлених завдань, підсилення інтелектуального розвитку студента й підвищення його самооцінки, звільнення від шаблонних операцій. Використання інформаційних технологій сприяє розвитку мислення, пам'яті, здатності до самоорганізації та співтворчості, підвищує навчальну мотивацію студента, а, отже, й рівень його фахової підготовки. Інформаційні технології позитивно впливають на процес навчання і виховання, насамперед, тому, що змінюють схему передання знань і методи навчання. Водночас, упровадження таких технологій у систему освіти в умовах становлення інформаційного суспільства, ґрунтується на застосуванні комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних і апаратних засобів, систем обробки інформації тощо [3, 33].

За В. Биковим, проникнення ІКТ до навчального процесу створює передумови для кардинального оновлення і змістово-цільових, і технологічних складників навчання, що виявляється у суттєвому збагаченні системи дидактичних прийомів і засобів навчання, та у формуванні нетрадиційних педагогічних технологій, заснованих на використанні комп'ютерів [1].

Н. Головачук зауважує, що інформаційні

технології здатні гуманізувати освітнє середовище та спонукають до постійної самоосвіти, перетворюють процес навчання на задоволення і дають можливість відчувати практичні результати. За такого підходу інформаційна технологія є системою, яку складають учасники педагогічного процесу та система теорій, ідей, засобів і методів організації навчальної діяльності для ефективного розв'язання проблем, що охоплюють усі аспекти засвоєння знань і формування практичних навичок [4, 46].

Л. Грущенко та Н. Федоренко звертають увагу на значення мультимедійних інформаційних технологій у ВНЗ для практичної реалізації методологічних і теоретичних основ формування інформаційно-навчального середовища та інформаційної культури педагога. Використання мультимедійних інформаційних технологій в освіті набуло поширення завдяки: наявності аналітичних процедур (пошук, сортування, вибірка, порівняння інформації тощо); відкритій структурі, що дає можливість швидко вносити будь-які зміни до змісту програми, залежно від результатів її, апробації; можливості зберігати й опрацьовувати велику кількість різноманітної інформації (звукової, графічної, текстової та відео) та компонувати її, що сприяє розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей студентів; формуванню пізнавальних інтересів студентів та їхнього прагнення до самовдосконалення; забезпеченню комплексності вивчення явищ, неперервності взаємозв'язку між гуманітарними й технічними науками та мистецтвом; постійному динамічному оновленню змісту, форм та методів навчальних процесів [5, 135].

Як зазначає В. Шаравін, особливо важливе місце з-поміж інформаційних технологій навчання належить програмним засобам, тобто таким засобам, у яких відображається певна предметна галузь, реалізується технологія її вивчення, створюються відповідні сприятливі умови для організації різних видів навчальної діяльності її суб'єкта. За призначенням ці засоби поділяються на такі групи:

- проблемно-зорієнтовані програмні

засоби, які використовуються для вивчення та розв'язання певних навчальних проблем;

- об'єктивно-зорієнтовані програмні засоби, що передбачають певну діяльність з об'єктом середовищем (системою підготовки текстів, інформаційно-пошуковою системою, базою даних тощо);

- предметно-зорієнтовані програмні засоби, пов'язані з певним предметним середовищем, зокрема з елементами технології навчання [10, 22].

В. Круглик, зазначаючи, що поширення персональних комп'ютерів та ноутбуків дає можливість активно використовувати в процесі навчання педагогічні програмні засоби (ППЗ), у структурі ППЗ виокремлює такі модулі:

- електронний підручник, призначений для самостійного вивчення теоретичного матеріалу, створений на гіпертекстовій основі, що дає можливість працювати за індивідуальною освітньою траєкторією;

- електронний довідник, що допомагає користувачу у будь-який час оперативно дістати необхідну довідкову інформацію у компактній формі;

- тренажерний комплекс (комп'ютерні моделі, конструктори й тренажери, які допомагають закріпити знання й набути навички практичного застосування їх у ситуаціях, подібних до реальних);

- задачник, призначений для відпрацювання прийомів розв'язання типових задач, що дає можливість наочно пов'язати теоретичні знання з конкретними проблемами, на розв'язання яких вони можуть бути спрямовані;

- електронний лабораторний практикум, який допомагає імітувати процеси, що відбуваються у досліджуваних реальних об'єктах, або змодельовати експеримент, не здійснений у реальних умовах;

- комп'ютерна тестова система, яка забезпечує, з одного боку, можливість самоконтролю для користувача, а з другого – перебирає на себе рутинну частину поточного або підсумкового контролю;

- система планування процесу на-

вчання [7].

Важливу роль в інформатизації підготовки майбутніх педагогів відіграє удосконалення методичного забезпечення цього процесу. Т. Морзе та О. Глазунова зазначають, що застосування сучасних інформаційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу потребує змін у методиці викладання всіх дисциплін. Це пов'язано з тим, що викладач перестає бути для студента єдиним джерелом отримання знань. Орієнтація на формування репродуктивних навичок, таких, як запам'ятовування і відтворення за традиційного навчання, замінюється на розвиток умінь порівняння, синтезу, аналізу, оцінювання, виявлення зв'язків, планування, групової взаємодії з використанням інформаційно-комунікаційних технологій. За таких умов зміни мають торкнутися методики проведення аудиторних занять та організації самостійної роботи. ІКТ посилюють роль методів активного пізнання та дистанційного навчання. За вимогами Болонського процесу збільшується частка самостійної роботи студентів у навчальних програмах усіх дисциплін. Інформаційно-комунікаційні та дистанційні технології навчання дають змогу забезпечити студентів електронними навчальними ресурсами для самостійного опрацювання, завданнями для самостійного виконання, реалізувати індивідуальний підхід до кожного студента тощо. Використання ІКТ та дистанційних технологій у навчальному процесі вищого навчального закладу поступово вносить зміни у звичні елементи традиційної системи освіти: дошка та крейда замінюються електронною дошкою і комп'ютерними навчальними системами, книжкова бібліотека – електронною, звичайна аудиторія – мультимедійною [8].

На думку О. Крапівіної, у результаті використання інформаційних комп'ютерних технологій у системі методичної роботи викладачі мають навчитися пошукової та інформаційно-аналітичної діяльності; прогнозувати організаційні та педагогічні можливості інноваційних освітніх засо-

бів; оцінювати якість і рівень інформативності освітніх сайтів у мережі Інтернет; оцінювати якість засобів і форм подання інформаційно-методичного забезпечення навчально-виховного процесу в глобальній мережі; проектувати навчально-виховний процес із використанням ресурсів мережі; розробляти конкретні методичні рекомендації щодо застосування їх у фаховій діяльності; використовувати

ресурси Інтернет для методичного забезпечення навчального процесу; прогнозувати ефективність засобів організації навчально-пізнавальної, творчої та ігрової діяльності учнів на основі інноваційних комп'ютерних технологій; використовувати можливості мережі для підвищення своєї кваліфікації викладача у системі дистанційного навчання [6, 222].

Література

1. **Биков В. Ю.** Сучасні завдання інформатизації освіти [Електронний ресурс] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2010. – № 1. – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em15/content/10bvyeoi.htm>
2. **Богучарова О. І.** Проектування освітнього інформаційно збагаченого середовища та його психолого-педагогічне забезпечення / О. І. Богучарова, П. О. Кузнецов, В. М. Чекер // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 16. – Ч. 2. – С. 6–15.
3. **Волярська О. С.** Теоретико-методологічні засади впровадження інформаційних технологій в навчальний процес вищої школи / О. С. Волярська, Т. Б. Понедько // Вісник Запорізького національного університету : Педагогічні науки. – 2010. – № 2. – С. 31–36.
4. **Головчак Н. І.** Система інформаційного забезпечення вчителя / Н. І. Головчак // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка : Педагогічні науки. – 2010. – № 1. – С. 42–47.
5. **Грущенко Л.** Проблеми впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах / Л. Грущенко, Н. Федоренко // Вісник Львівського університету. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 2. – С. 133–141.
6. **Крапівіна О. В.** Підготовка студентів педагогічних спеціальностей до розвитку творчих здібностей молодших школярів засобами інформаційних комп'ютерних технологій / О. В. Крапівіна // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : зб. наук. пр. – Вінниця : ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 1. – Вип. 2. – С. 220–226.
7. **Круглик В. С.** Концепція сучасного педагогічного програмного засобу [Електронний ресурс] / В. С. Круглик // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2007. – № 2. – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em3/content/07kvsspm.htm>
8. **Морзе Н. В.** Моделі ефективного використання інформаційно-комунікаційних та дистанційних технологій навчання у вищому навчальному закладі [Електронний ресурс] / Н. В. Морзе, О. Г. Глазунова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2008. – № 2. – Режим доступу до журн.: <http://www.ime.edu-ua.net/em6/emg.html>
9. **Атанасян С. Л.** Формирование информационной образовательной среды педагогического вуза : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / С. Л. Атанасян. – М., 2009. – 49 с.
10. **Шаравин В. В.** Применение сетевых учебно-методических комплексов в условиях профессиональной подготовки специалистов в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / В. В. Шаравин. – Ставрополь, 2004. – 196 с.



Світлана КАЛАШНІКОВА

УДК 378 (1-87) (477)

ЄВРОПЕЙСЬКА ПОЛІТИКА МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ: КЛЮЧОВІ ОРІЄНТИРИ

© Калашнікова С., 2012

Ключові слова: врядування, інституційна автономія, інституційний профіль, лідерство, модернізація вищої освіти, професіоналізація управління, стратегія розвитку вищої освіти.



важливою передумовою успішного розвитку інституційної системи будь-якого рівня є чітке усвідомлення ключових орієнтирів руху. Розбудова європейської вищої освіти у цьому ракурсі є прикладом системного розвитку на основі послідовної та зваженої політики, яка спирається на три фундаментальні документи:

- Болонська декларація 1999 р. [8];
- Лісабонська стратегія 2000 р. [9];
- Стратегія «Європа 2020», ухвалена Європейським Союзом у 2010 р. [4].

Основною метою створення першого із зазначених документів стала необхідність зробити європейську вищу освіту «більш конкурентоспроможною та привабливою» [3, 10]. Лісабонська стратегія спрямувала вищу освіту європейського простору на розвиток «більш потужної та більш інтегрованої економіки, що базується на знаннях», визначивши *триаду* «вища освіта – дослідження – інновації» як «важливі стовпи процвітання Європи» [3, 10]. При цьому «економіка знань» (knowledge economy) розглядається як така, що потребує людей із «правильним» набором якостей, до яких належать: трансверсальні / наскрізні (transversal) компетентності, навички для цифрової ери (e-skills), креативність і гнучкість, а

У статті на основі аналізу базових документів Європейського Союзу висвітлено ключові орієнтири та параметри, що визначають сучасні процеси модернізації Європейського простору вищої освіти. На їх основі автор обґрунтовує необхідність розбудови в Україні наукової та навчальної інфраструктури для професіоналізації управління вищою освітою.

також цілісне розуміння сфери, обраної для діяльності [7, 2].

Реалізація Стратегії «Європа 2020» розпочалася у березні 2010 року. Цей етап Президент Європейської Комісії Ж.-М. Баррозу назвав «новим початком» для Європи [4, 2]. Зазначений документ є продовженням Лісабонської стратегії (2000–2010 рр.) і встановлює три пріоритети – *розумний, стійкий та інклюзивний розвиток* («smart, sustainable and inclusive growth»). Зміст пріоритетів такий:

- *розумність* передбачає розвиток економіки, що базується на знаннях та інноваціях;
- *стійкість* забезпечується більш ефективним використанням ресурсів;
- *інклюзивність* спрямована на сприяння високому рівню зайнятості населення, соціальному й територіальному згуртуванню (cohesion) [4, 5].

Документом також визначено стратегічні показники, які мають засвідчити досягнення успіху у розвитку Європи станом на 2020 рік. До них, серед інших, належать такі:

75 % населення віком від 20 до 64 років мають бути працевлаштованими (нині цей показник складає 69 %);

3 % ВВП Європейського Союзу має бути інвестовано у сферу досліджень і розробок (R&D) [4, 5].

Для реалізації Стратегії «Європа 2020» визначено сім програмних ініціатив, серед яких:

• «Інноваційний Союз» (The Innovation Union) – програма, спрямована на розвиток сфери досліджень та інновацій. Реалізація ініціативи розпочалася 6 жовтня 2010 р.

• «Молодь на марші» (Youth on the Move). Основною метою цієї програми є сприяння навчальній та професійній мобільності молодих людей. Реалізація розпочалася 15 вересня 2010 р.

• «Порядок денний для нових навичок і роботи» (An Agenda for New Skills and Jobs) – програма, спрямована на інтеграцію професійної діяльності та освіти. Реалізація розпочалася у листопаді 2010 р. [3, 11].

Нова стратегія розвитку також констатує чіткі орієнтири щодо модернізації європейської вищої освіти, які, своєю чергою, були деталізовані у документі «Підтримуючи розвиток і професійну діяльність – порядок денний для модернізації європейських систем вищої освіти» (Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems), ухваленому Європейською Комісією 26 вересня 2011 р. [7]. Відповідно до цього документа ключовими завданнями модернізації європейської вищої освіти є:

1) підвищення рівня освітніх досягнень задля забезпечення потреб Європи у випускниках вищих навчальних закладах і дослідниках. Визначено чітку цифру – до 2020 року 40 % молодих людей мають мати завершену вищу освіту;

2) поліпшення якості й релевантності вищої освіти;

3) підвищення якості завдяки мобільності та міжнародній співпраці;

4) актуалізація «трикутника знань» (knowledge triangle): зв'язок вищої освіти, досліджень і бізнесу (підприємництва) для досягнення досконалості та регіонального розвитку;

5) покращення врядування та фінансових механізмів [6, 4–12].

У цьому ж документі визначено такі основні принципи розвитку вищої освіти, як прозорість, диверсифікація (різномірність), мобільність і співпраця [6, 12].

Звернемося тепер до більш детального аналізу завдань, визначених для досягнення заявлених вище цілей модернізації вищої освіти. Зокрема, для підвищення кількості випускників вищих навчальних закладів і дослідників заплановано розробити «чіткі маршрути прогресу» (clear progression routes) для забезпечення переходу від професійної та інших типів освіти до вищої. Ефективним механізмом для цього є зв'язок між національними рамками кваліфікацій (НРК) та Європейською рамкою кваліфікацій (ЄРК), що базується на навчальних результатах (learning outcomes). Окрім того, передбачається удосконалення процедур для визнан-

ня навчання та досвіду, запозиченого ззовні (поза формальною освітою). Важливим завданням для досягнення першої мети є також розроблення і запровадження національних стратегій для підготовки та перепідготовки достатньої кількості дослідників для Європейського Союзу.

Визначено такі способи реалізації другої мети – *покращення якості та релевантності вищої освіти*:

- широке залучення роботодавців та інституцій ринку праці до розроблення та запровадження навчальних програм;

- урізноманітнення моделей і форм навчання (заочна, дистанційна, змішана, модульна тощо);

- використання потенціалу сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для забезпечення індивідуалізації навчання, удосконалення методів викладання й дослідження;

- безперервний професійний розвиток персоналу інституцій вищої освіти;

- розвиток програм докторського рівня (PhD) відповідно до Принципів інноваційної докторської підготовки (The Principles for Innovative Doctoral Training).

Додатково зазначимо, що відповідно до планів Європейської Комісії, розроблення Рамки європейського дослідницького простору (European Research Area framework) та Принципів інноваційної докторської підготовки (The Principles for Innovative Doctoral Training) заплановано на 2012 рік. Загальними орієнтирами для цього є: якість докторської підготовки; мобільність дослідників; міжнародна співпраця; поширення, трансфер і використання результатів досліджень; спрямованість на досконалість; міждисциплінарний підхід у дослідженнях; привабливе інституційне середовище тощо [2].

Третя мета Стратегії модернізації європейської вищої освіти – *посилення якості через мобільність і міжнародну співпрацю* – спрямована на збільшення кількості студентів, які здобувають вищу освіту за кордоном, до 20 % (удвічі порівняно з нинішнім показником) [7, 6]. Обґрунтовується така позиція тим, що саме навчаль-

на мобільність допомагає молодим людям підвищувати свій професійний потенціал, розвивати соціальні та міжкультурні навички. Крім того, Європейська Комісія констатує: «Залучення кращих студентів, викладачів і дослідників з-поза меж Європейського Союзу та розвиток нових форм міжнародної співпраці є ключовими чинниками для покращення якості» [7, 6]. До завдань, спрямованих на реалізацію зазначеної мети, належать:

- сприяння інституціям вищої освіти у розбудові навчальної мобільності на системній основі та усунення наявних бар'єрів;

- послідовний розвиток відповідних механізмів (ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) – європейська кредитна трансферно-накопичувальна система; DS (The Diploma Supplement) – додаток до диплому; EQF (The European Qualification Framework) – європейська рамка кваліфікацій для ефективного визнання кредитів і порівнюваності дипломів, отриманих за кордоном);

- покращення доступу й умов для працевлаштування та професійного розвитку студентів, дослідників і викладачів з інших країн.

Наступну мету – *забезпечити реалізацію «трикутника знань» (knowledge triangle)* – зв'язок вищої освіти, досліджень і бізнесу (підприємництва, виробництва) для досягнення досконалості та регіонального розвитку, можна досягти за допомогою:

- стимулювання розвитку підприємницьких, креативних та інноваційних навичок у всіх освітніх напрямках і на всіх освітніх рівнях;

- розвитку інтерактивного навчального середовища та інфраструктури трансферу знань (knowledge-transfer infrastructure);

- розвитку різних форм співпраці інституцій вищої освіти з підприємствами;

- системного залучення вищих навчальних закладів до процесів розроблення та реалізації локальних і регіональних програм розвитку.

Останньою у зазначеному переліку європейської Стратегії модернізації вищої освіти,

але критично важливою, є мета покращення врядування та фінансових механізмів. У документі зазначено, що на сучасному етапі інвестиції у сферу вищої освіти Європейського Союзу в середньому складають 1,3 % ВВП, що значно нижче порівняно зі США (2,7 %) та Японією (1,5 %) [7, 8]. З цього приводу Європейська Комісія констатує: «Виклики, з якими має справу вища освіта, вимагають більш гнучкого врядування та фінансових систем для того, щоб забезпечити баланс між автономією освітніх інституцій та їхньою відповідальністю перед усіма стейкхолдерами» [7, 9]. Підвищення ефективності механізмів фінансування передбачає пошук способів диверсифікації фінансових джерел для вищої освіти, ідентифікацію реальних витрат, забезпечення цільових видатків, запровадження результат-орієнтованого бюджетування та ін.

Зростання рівня конкуренції і тенденції до результат-орієнтованого фінансування спонукають інституції вищої освіти підвищувати ефективність своєї стратегічної управлінської спроможності через професіоналізацію управлінських структур, механізмів, процедур ухвалення рішень тощо. Врядування у вищій освіті нині визначається як «багаторівневе» та «з багатьма акторами» (multi-level multi-actor governance) [3, 14]. Ключовими складниками такого врядування є інституційна автономія та професійне лідерство. Щодо необхідності посилення інституційної автономії вищих навчальних закладів, Європейська Комісія ще у 2006 році констатувала: «Інституційна автономія має бути посилена і університети мають взяти на себе повну інституційну відповідальність перед суспільством в цілому за свої результати. Університети мають відповідати і звітувати за свої програми, персонал і ресурси» [3, 14]. Інституційна автономія є фундаментом для розбудови та забезпечення більш адаптивного до потреб середовища функціонування та розвитку інституцій вищої освіти.

Розроблення та реалізацію індивідуальних профілів і стратегій інституцій вищої освіти відповідно до обраних місій та орі-

єнтирів європейська спільнота розглядає як основу диверсифікації системи вищої освіти, шлях до її ефективного розвитку. Орієнтація на різноманітність обґрунтовується так: «Не існує єдиної досконалої моделі: Європа потребує широкої різноманітності інституцій вищої освіти, і кожна інституція має досягати досконалості відповідно до своєї місії та стратегічних пріоритетів. Наявність прозорої інформації щодо специфічного профілю та досягнень окремих інституцій дасть можливість політикам розробляти ефективніші стратегії для вищої освіти, а інституціям використовувати це для розбудови свого потенціалу» [7, 3].

Своєю чергою, посилення інституційної автономії, актуальність розроблення та імплементації інституційних профілів та індивідуальних стратегій розвитку вищих навчальних закладів веде до необхідності реалізації системи заходів, спрямованої на професіоналізацію управління у вищій освіті, перш за все, через професійний розвиток лідерів:

- «Розвиток стратегічного лідерства та професіоналізованого менеджменту у вищій освіті, а також реалізація сучасної політики управління людськими ресурсами є критично необхідними для розроблення та запровадження інституційних стратегій задля підвищення якості та ефективного використання ресурсів» [3, 15].

- «Необхідно підтримувати розвиток стратегічних і професійних лідерів та менеджерів у вищій освіті, гарантувати, що інституції вищої освіти мають автономію для того, щоб обирати свій стратегічний напрям, скеровувати внутрішні ресурси на залучення кращого викладацького та дослідницького персоналу» [7, 9].

- «Лідерство у вищій освіті та менеджмент мають бути системно розвинутими та професіоналізованими» [3].

Важливо уточнити, що йдеться саме про професіоналізоване (*professionalised*) управління. Здійснений аналіз дає можливість стверджувати, що професіоналізацію управління слід розглядати як процес, метою якого є удосконалення управління. Такого удосконалення можна досягти через профе-

сійну підготовку управлінців; розроблення, запровадження та модернізацію інструментів управління (управлінської інфраструктури); формування світогляду (філософії управління) задля визначення орієнтирів щодо реалізації управління [1, 9].

Підсумовуючи, констатуємо, що до основних складників процесу модернізації європейської вищої освіти належать:

- наявність чіткої стратегії, політики та інструментів модернізації;
- інституційна автономія, інституційні стратегії та профілізація інститутів вищої освіти (розроблення та імплементація профілів організацій);
- професійна підготовка лідерів (вищий рівень) і менеджерів (середній рівень) вищих навчальних закладів.

Зазначений перелік формує основу процесу модернізації вищої освіти як «потужного чинника економічного зростання», що, за словами Єврокомісара з освіти, культури та молоді А. Вассіліу, «відкриває двері для кращих життєвих стандартів і можливостей для людей» [5].

Отже, в умовах сучасних суспільних трансформацій та модернізації вищої освіти особливої актуальності набувають врядування, інституційна автономія та професійне лідерство. Для євроінтеграційних перспектив України важливо своєчасно та адекватно реагувати на зазначені виклики. Саме тому зусилля науковців у сфері вищої освіти мають бути спрямовані на пошук і апробацію релевантних моделей, інструментів, методів для формування університетського врядування та інституційної автономії. Результати таких досліджень мають бути імplementовані у розбудову навчальної інфраструктури для керівників вищих навчальних закладів задля розвитку їхньої професійної компетентності. Це дасть можливість вітчизняним інституціями вищої освіти та їхнім лідерам ефективно відповідати на зазначені виклики, забезпечуючи успішний організаційний розвиток, а отже, сприяючи підвищенню якості вищої освіти України та її конкурентоспроможності у Європейському просторі вищої освіти (European Higher Education Area – EHEA).

Література

1. **Калашнікова С. А.** Теоретико-методологічні засади професійної підготовки управлінців-лідерів в умовах сучасних суспільних трансформацій: автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.06 – теорія і методика управління освітою / С. А. Калашнікова. – К., 2011. – 36 с.
2. Best practice based Principles for Innovative Doctoral Training. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.dfg.de>.
3. Engaging in the Modernisation Agenda for European Higher Education. – Brussels : ESMU, 2011. – 47 p.
4. Europe 2020. A strategy for smart, sustainable and inclusive growth: Communication from the European Commission, Brussels, 3.3.2010. – COM (2010) 2020 final. – 34 p.
5. Modernization and employability at heart of new higher education reform strategy. [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.europe.eu>.
6. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems. – Luxembourg : Publications Office of the European Union, 2011. – 26 p.
7. Supporting growth and jobs – an agenda for the modernization of Europe's higher education systems. Communication from the European Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels, XXX. – COM (2011) 567/2. {SEC (2011) 1063}. – 16 p.
8. The Bologna Declaration of 19 June 1999 [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf.
9. The Lisbon Strategy. [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://circa.europa.eu/irc/opose/fact_sheets/info/data/policies/lisbon/article_7207_en.htm



Олена СЛЮСАРЕНКО

Ключові слова: топ-університети, вікові історичний та регіональний розподіли, конкуренція досвідчених і молодих університетів.

Досліджено вікові історичний (протягом X–XXI століть та окремих десятиріч) і регіональний (за континентами) розподіли топ-університетів за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський». Показано, що найбільш інтенсивно університети створювалися у XV, XVIII–XIX та XX століттях, а кожен десятий високорейтинговий заклад засновано в період 1960–1969 рр. Найбільш досвідченими з огляду на вік є заклади Європи, суттєво молодшими є університети Північної Америки, Азії та Океанії. Аргументовано існування конкуренції за рейтингові позиції досвідчених і молодих закладів у всіх регіонах з перевагою на боці університетів значного віку.

УДК 378 (1-87)

ВІКОВА ІСТОРИЧНА ТА РЕГІОНАЛЬНА СПЕЦИФІКА ТОП- УНІВЕРСИТЕТІВ

© Слюсаренко О., 2012



2011 р. на університетському олімпі усталилося певне двовладдя. Перше рейтингове місце водночас посіли два різні університети однієї країни: за рейтингом «Таймс» – Каліфорнійський інститут технології, за рейтингом «Шанхайський» – Гарвардський університет [8; 9]. Першому закладові виповнилося 120 років, другому – 375 років, тобто втричі більше [3; 6]. Ураховуючи, що Гарвардський університет є найстарішим високорейтинговим університетом США, а Каліфорнійський інститут технології – порівняно молодим, виникає гіпотеза про існування двох тенденцій, що конкурують. Перша (домінувальна) тенденція пов'язана з конкурентними перевагами досвідчених (із солідним стажем) університетів, друга (субдомінувальна) – із швидким прогресом університетської освіти нового і найновішого часу [6]. У цій статті досліджуються вікові характеристики історичного зародження та регіонального розподілу вищих навчальних закладів (далі – університети, заклади) світового класу за провідними міжнародними рейтингами закладів вищої освіти «Таймс» і «Шанхайський» [1–9].

Дані про вікові параметри університетів за обома згаданими рейтингами, як і в попередніх роботах [3; 6], бралися для порівняльного аналізу такими, якими вони наве-

дені в матеріалах рейтингу «Шанхайський» за 2011 р. [8] з окремими уточненнями [6].

У таблиці 1 наведено діахронні характе-

ристики виникнення університетів у розрізі століть і окремих десятиріч за даними рейтингу «Таймс».

Таблиця 1

Віковий розподіл топ-університетів за рейтингом «Таймс» у 2011 р.

№	Століття, десятиліття	Кількість утворених університетів з числа перших за групами							
		1-30 (30 закладів)	24* (з 30 закладів)	1-50 (50 закладів)	1-100 (100 закладів)	101-200 (99 закладів)	201-300 (98 закладів)	301-400 (98 закладів)	1-400 (395 закладів)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	X	-	-	-	-	-	-	-	-
2	XI	1	1	1	1	-	1	-	2 (0,5 %)
3	XII	-	-	-	1	1	-	1	3 (0,8 %)
4	XIII	1	1	1	1	-	1	1	3 (0,8 %)
5	XIV	-	-	-	1	1	-	6 (6 %)	8 (2,0 %)
6	XV	-	-	1	4 (4 %)	7 (7 %)	3 (3 %)	1	15 (3,8 %)
7	XVI	-	-	1	2	4 (4 %)	2	1	9 (2,3 %)
8	XVII	1	1	1	5	2	2	1	10 (2,5 %)
9	X-XVII	3 (10 %)	3 (13 %)	5 (10 %)	15 (15 %)	15 (15 %)	9 (9 %)	11 (11 %)	50 (12,7 %)
10	XVIII	4 (13 %)	4 (17 %)	6 (12 %)	12 (12 %)	1 (1 %)	3 (3 %)	3 (3 %)	19 (4,8 %)
11	XIX	19 (63 %)	15 (63 %)	29 (59 %)	55 (55 %)	41 (41 %)	36 (37 %)	36 (37 %)	168 (42,5 %)
12	XX	4 (13 %)	2 (8 %)	10 (20 %)	18 (18 %)	42 (42 %)	50 (51 %)	48 (49 %)	158 (40,0 %)
13	XXI	-	-	-	-	-	-	-	-
14	Десятиліття, у яких засновано найбільше закладів групи	1860-1869 (4, 13 %)	1860-1869 (4, 17 %)	1850-1859 (7, 14 %) 1860-1869 (5, 10 %) 1900-1909 (7, 14 %)	1850-1859 (13, 13 %) 1860-1869 (8, 8 %)	1820-1829 (9, 9 %) 1880-1889 (9, 9 %) 1960-1969 (8, 8 %)	1960-1969 (17, 17 %)	1960-1969 (11, 11 %)	1960-1969 (38, 9,6 %)

* – заклади, що збігаються у межах перших 30 закладів за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський».

З таблиці 1 видно, що для 395 закладів з-поміж 402 найкращих закладів світу за версією рейтингу «Таймс» розподіл за століттями (окремими десятиріччями) виглядає так.

Утворення університетів світового класу корелює з періодами значних цивілізаційних змін у суспільному розвитку. З-поміж цих періодів – епохи Ренесансу (XV ст.), промислової революції (XVIII–XIX ст.) та науково-технічного прогресу (XX ст.), у які, відповідно, засновано 4, 47 і 40 % (разом 91 %) високорейтингових університетів. У зазначені періоди університети, з одного боку, були конче необхідні, а з іншого боку – виступали ключовим чинником

прискорення розвитку відповідного типу.

Найбільше з перших 30 закладів (13 %) створено у 1860–1869 рр., з 50 закладів – у 1850–1859 (14 %), 1860–1869 (10 %) та 1900–1909 (14 %) рр., зі 100 закладів – у 1850–1859 (13 %) та 1860–1869 (8 %) рр., з наступних 99 закладів – у 1820–1829 і 1880–1889 (по 9 %) та 1960–1969 (8 %) рр., з наступних 98 – у 1960–1969 (17 %) рр., з наступних 98 – також у 1960–1969 (11 %) рр. Загалом для 395 закладів найпродуктивнішим виявилось десятиліття 1960–1969 рр. – кожен десятий топ-заклад засновано саме в цьому десятиріччі. Воно ознаменоване важливими науково-

технологічними зрушеннями – виходом людини в космос, інтенсивним розробленням мікроелектроніки і комп'ютерної техніки. У попередньому десятилітті було опановано атомну та ядерну енергетику, розшифровано структуру ДНК, зроблено

інші революційні відкриття. Це спонукало до створення потужних університетів.

Зазначені висновки підтверджуються розглядом історії створення вищих навчальних закладів за рейтингом «Шанхайський», як це демонструє *таблиця 2*.

Таблиця 2

Віковий розподіл топ-університетів за рейтингом «Шанхайський» у 2011 р.

№	Століття, десятиліття	Кількість утворених університетів з числа перших за групами									
		1-30 (30 закладів)	24* (з 30 закладів)	1-50 (50 закладів)	1-101 (101 заклад)	102-200 (99 закладів)	201-300 (100 закладів)	301-400 (99 закладів)	401-500 (93 заклади)	1-500 (492 заклади)	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
1	X	-	-	-	-	-	-	-	1	1 (0,2 %)	
2	XI	1	1	1	1	-	1	-	-	2 (0,4 %)	
3	XII	-	-	2	2	2	1	-	-	5 (1,0 %)	
4	XIII	1	1	1	1	1	2	1	2	7 (1,4 %)	
5	XIV	-	-	-	1	5 (5 %)	2	2	2	12 (2,4 %)	
6	XV	-	-	1	4 (4 %)	8 (8 %)	5 (5 %)	4 (4,0 %)	3 (3 %)	24 (4,9 %)	
7	XVI	-	-	-	3 (3 %)	2	4 (4 %)	3 (3 %)	2	14 (2,8 %)	
8	XVII	1	1	2	3 (3 %)	4 (4 %)	1	1	1	10 (2,0 %)	
9	X-XVII	3 (10 %)	3 (13 %)	7 (14 %)	15 (15 %)	22 (22 %)	16 (16 %)	11 (11 %)	11 (12 %)	75 (15,2 %)	
10	XVIII	4 (13 %)	4 (17 %)	5 (10 %)	12 (12 %)	4 (4 %)	3 (3 %)	4 (4 %)	3 (3 %)	26 (5,3 %)	
11	XIX	20 (67 %)	15 (63 %)	30 (60 %)	57 (56 %)	33 (33 %)	42 (42 %)	36 (36 %)	20 (22 %)	188 (38,2 %)	
12	XX	3 (10 %)	2 (8 %)	8 (16 %)	17 (18 %)	40 (40 %)	38 (38 %)	45 (45 %)	57 (61 %)	197 (40,0 %)	
13	XXI	-	-	-	-	-	1	3 (3 %)	2	6 (1,2 %)	
14	Десятиліття, у яких засновано найбільше закладів групи	1860-1869 (6, 20 %)	1860-1869 (4, 17 %)	1850-1859 (7, 14 %) 1860-1869 (7, 14 %)	1850-1859 (13, 13 %) 1860-1869 (8, 8 %)	1880-1889 (7, 7 %) 1900-1909 (7, 7 %) 1960-1969 (7, 7 %)	1960-1969 (13, 13 %)	1960-1969 (12, 12 %)	1960-1969 (15, 16 %)	1960-1969 (48, 9,8 %)	

Примітка: * - заклади, що збігаються у межах перших 30 закладів за рейтингами «Шанхайський» і «Таймс».

З *таблиці 2* легко побачити, що за рейтингом «Шанхайський» найбільше створено закладів у XV, XVIII-XIX, XX століттях, для 492 – відповідно 5, 43 і 40 % (разом 88 %).

Найбільше з перших 30 закладів (20 %) засновано у 1860–1869 рр., з 50 закладів – у 1850–1859 та 1860–1869 (по 14 %) рр., зі 101 першого закладу – також у 1850–1859 (13 %) та 1860–1869 (8 %) рр., з наступних 99 закладів – у 1880–1889, 1900–1909 та 1960–1969 (по 7 %) рр., з наступних 100 – у 1960–1969 (13 %) рр., з наступних

99 – також у 1960–1969 (12 %) рр., з наступних 93 – також у 1960–1969 (16 %). Загалом для 492 закладів найбільш продуктивним, як і для рейтингу «Таймс», виявилось десятиліття 1960–1969 рр. – 48 (10 %) закладів.

На *рис. 1* показано відсотковий розподіл університетів за століттями створення за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський», що унаочнює зазначені вище особливості.

На *рис. 2* показано десятиліття, у яких засновано понад 5 % топ-університетів за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський».

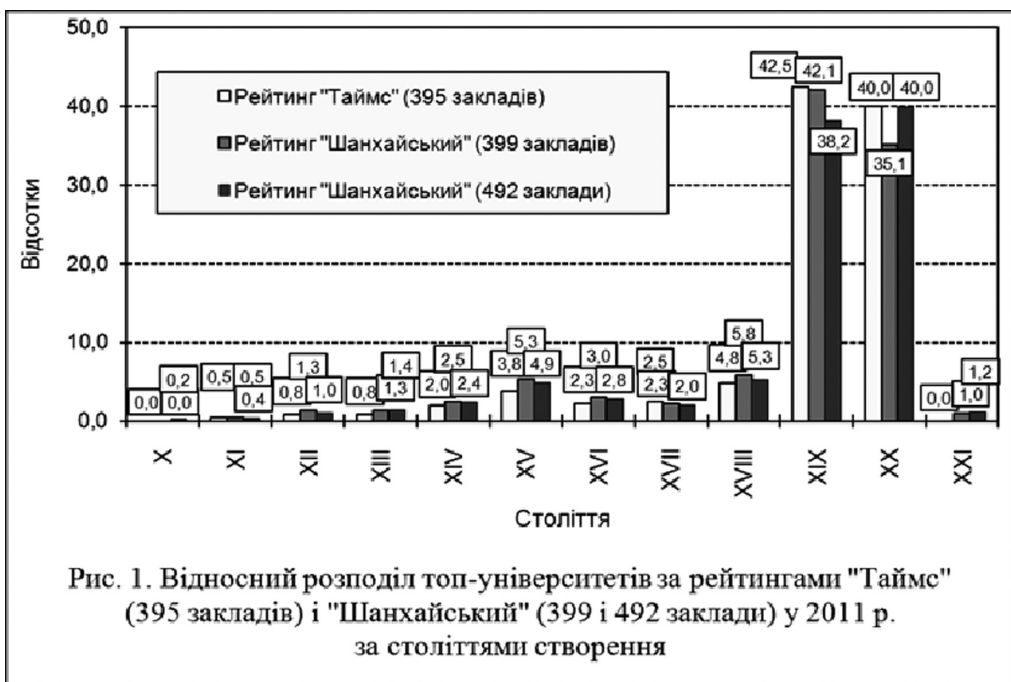
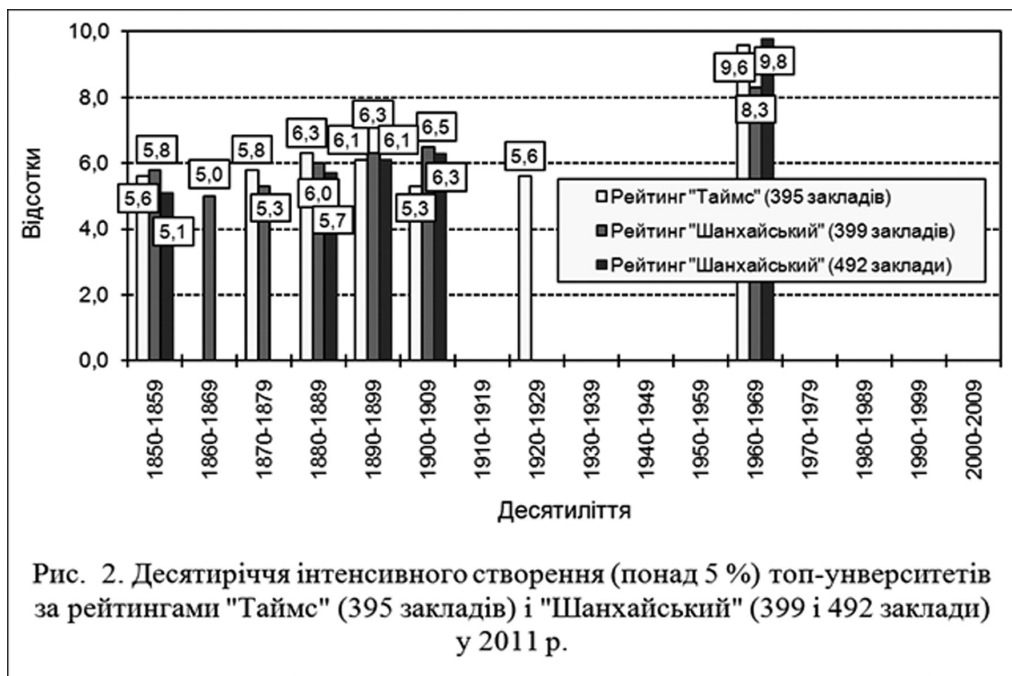


Рис. 1 і 2 показують у цілому близькість тенденцій вікового розподілу університетів за рейтингами «Таймс» і «Шанхайський».

У таблиці 3 наведено вікові дані груп перших закладів за рейтингом «Таймс» за регіонами.



Віковий розподіл топ-університетів за регіонами за рейтингом «Таймс» у 2011 р.

№	Регіони	Середній вік університетів з числа перших за групами							
		Кількість і частка закладів регіону (з доступними даними)	1-30 (30 закладів)	1-50 (50 закладів)	1-100 (100 закладів)	101-200 (99 закладів)	201-300 (98 закладів)	301-400 (98 закладів)	1-400 (395 закладів)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Європа	177 (174), 44,0 %	432	342	341	217	182	226	233
2	Північна Америка	131 (131), 32,6 %	175	170	164	150	122	114	145
3	Азія	60 (57), 14,9 %	134	113	84	69	121	115	103
4	Океанія	27 (26), 6,7 %	-	112	122	86	103	61	85
5	Південна Америка	3 (3), 0,7 %	-	-	-	77	49	123	83
6	Африка	4 (4), 1,0 %	-	-	-	182	104	73	116
7	Усього	402 (395), 100,0 %	216	201	210	175	146	160	173

З цієї таблиці видно, що найстарішими є університети Європи (разом 177 закладів, 44 %) – середній вік 233 роки (для 174 закладів). При цьому найбільший вік мають університети в групах з перших 30, 50 і 100 закладів – відповідно 432, 342 і 341 років. Для наступних сотенних груп середній вік університетів коливається в діапазоні 182–226 рр.

На другому місці за старшинством заклади Північної Америки (131 заклад, 33 %) – середній вік 145 років, що в середньому в 1,6 раза молодші за європейські. Так само найстарішими є університети з перших 30, 50 і 100 закладів – відповідний середній вік становить 175, 170 і 164 років. У наступних групах університетів середній вік закладів монотонно спадає до 114 років в останній групі.

Якщо вилучити із розгляду малі статистичні добірки університетів Африки (4 заклади – середній вік 116 років) та Південної Америки (3 заклади – 83 роки), то на третьому місці за віком опиняються заклади Азії (60 закладів, 15 %) – у середньому 103 роки (для 57 закладів). Найстаріші – у групі з перших 30 закладів (134 роки). Для інших груп університетський вік коливається від 69 до 121 років без певної тенденції, що зу-

мовлено рейтинговим конкуруванням досвідчених і порівняно молодих закладів.

Зрештою, заклади Океанії (27 закладів, 7 %) без Південної Америки наймолодші – у середньому 85 років (для 26 закладів). Університетів цього регіону немає серед перших 30. Найстаріші заклади в першій сотні – 122 роки, наймолодші з молодих – в останній, четвертій сотні (61 рік).

Такі самі вікові закономірності виявляються для закладів за рейтингом «Шанхайський», як це видно з таблиці 4.

З таблиці 4 видно, що і за рейтингом «Шанхайський» найстарішими є університети Європи, які становлять 41 %, – середній вік 285 років. При цьому найбільший вік мають університети в групах з перших 30, 50, 101 і наступних 99 закладів – відповідно 432, 441 і 343 і 369 років. Відсутність детермінованого однозначного зниження віку в послідовності університетських груп свідчить про конкурування рейтингів досвідчених і порівняно молодих закладів.

На другому місці за старшинством, як і за рейтингом «Таймс», заклади Північної Америки (35 %) – середній вік 134 роки, що в середньому у 2,1 раза молодші за європейські. Найстарішими є університети з-поміж перших 30, 50, 101 закладів – відповідний

Віковий розподіл топ-університетів за регіонами за рейтингом «Шанхайський» у 2011 р.

№	Регіони	Середній вік університетів з числа перших за групами								
		Кількість і частка закладів регіону (з доступними даними)	1-30 (30 закладів)	1-50 (50 закладів)	1-101 (101 заклад)	102-200 (99 закладів)	201-300 (100 закладів)	301-400 (99 закладів)	401-500 (93 заклади)	1-500 (492 заклади)
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
1	Європа	204 (202), 40,8 %	432	441	343	369	278	200	241	285
2	Північна Америка	174 (173), 34,8 %	178	162	160	118	128	136	97	134
3	Азія	84 (80), 16,8 %	124	124	110	88	86	119	72	94
4	Океанія	24 (24), 4,8 %	-	-	122	72	114	70	66	85
5	Південна Америка	10 (9), 2,0 %	-	-	-	134	49	70	158	111
6	Африка	4 (4), 0,8 %	-	-	-	-	182	115	55	102
7	Усього	500 (492), 100,0 %	211	224	217	217	193	154	195	186

середній вік становить 178, 162 і 160 років. Для інших груп університетський вік коливається від 97 до 136 років з тенденцією до зниження із збільшенням номера групи, що спричинено зростанням рейтингової ролі відносно молодих закладів, особливо в останній, п'ятій групі із 93 закладів.

Якщо вилучити з розгляду невеликі статистичні добірки університетів Південної Америки (10 закладів, 2 %, – 111 років для 9 закладів) та Африки (4 заклади, 0,8 %, – середній вік 102 роки), то третє місце за віком посідають заклади Азії (17 %) – у середньому 94 роки. Найстаріші університети в групах з 30 і 50 закладів (по 124 роки). Для інших груп університетський вік знижується (до 72 років) із порушенням цієї закономірності в четвертій групі із сотні закладів (збільшення до 119 років).

Нарешті, заклади Океанії (5 %) наймолодші – у середньому 85 років. Університетів цього регіону немає серед перших 30, 50. Найстаріші заклади в першій сотні – 122 роки, наймолодші з молодих – в останній, п'ятій сотні (66 років) із порушенням тенденції в третій сотні закладів (збільшення до 114 років).

З'ясовані вікові діахронні та просторові (регіональні) характеристики розподілу високорейтингових університетів підтверджуються і на прикладі окремих країн як провідних представників певних регіонів, що буде предметом спеціального висвітлення.

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

По-перше, існує тенденція, згідно з якою найвищі рейтингові місця посідають досвідчені вищі навчальні заклади, яким понад 100 років.

По-друге, серед високорейтингових закладів є порівняно молоді, які виникли в періоди і в регіонах швидкого суспільного розвитку та складають значну конкуренцію досвідченим закладам. Така конкуренція найбільш відчутна для останніх рейтингових груп. Наприклад, за рейтингом «Таймс» із 158 закладів, заснованих у XX ст., лише 4 присутні в групі перших 30 університетів, 18 – серед перших 100 закладів, і 48 – в останній групі з 98 закладів. Університетів, заснованих у XXI ст., у цьому рейтинговому списку немає. Для рейтингу «Шанхайський» зазначений розподіл виглядає, як 3, 17 і 57 закладів, утворених у XX ст., а уні-

верситетів, заснованих у ХХІ ст., з поміж 492 закладів лише шість – відповідно, 1, 3 і 2 у третій, четвертій і п'ятій сотнях.

По-третє, високорейтингові заклади інтенсивно виникали в періоди прискороженого суспільного прогресу в XV, XVIII-XIX, XX століттях. Кожен десятий заклад світового класу створено в 1960–1969 роках.

По-четверте, найстаріші топ-університети функціонують у Європі (233 роки за рейтингом «Таймс» і 285 років за рейтингом «Шанхайський»). Другу позицію за ними з огляду на вік посідають елітні університети Північної Америки (відповідно 145 і 134 років), потім заклади Азії (103 і 94 років) і за ними Океанії (85 років за обома рейтингами). Це відповідає історичному поступові планетою суспільного прогресу.

По-п'яте, вік і досвід університетів автоматично не забезпечують найвищих рейтингових сходинок закладів у світі, цей статус виборюється в умовах конкуренції з

порівняно молодими університетами, які інтенсивно зростають.

По-шосте, для України, дві третини вищих навчальних закладів III і IV рівнів акредитації якої мають вік 20 і менше років, оптимальною стратегією посилення університетського потенціалу слід визначити всебічне підтримання провідних досвідчених закладів та концентрацію вищої освіти у спосіб укрупнення регіональних і галузевих університетів.

По-сьоме, ефективна модернізація української вищої школи потребує послідовної державної політики у сфері вищої освіти, відкритої для інновацій на основі кращої освітньої практики і базованої на перевірених часом національних здобутках і традиціях.

Автор вдячний доктору педагогічних наук, дійсному члену НАПН України, науковому консультанту В. Луговому і доктору педагогічних наук Ж. Талановій за плідне обговорення задуму цієї статті та поради в його здійсненні.

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. – Додаток 2 до № 3, Т. 1 (26). – С. 296–308. (Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору»).
2. **Луговий В. І.** Концентрація найкращих науково-педагогічних кадрів і наукових кадрів у вищій школі – ключова умова досягнення вищими навчальними закладами світового класу [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2011. – Вип. № 66. – Ч. 1. – С. 3–10.
3. **Луговий В. І.** Типовий топ-університет: кількісні та якісні параметри [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // «Ідея університету: сучасний дискурс» : матер. міжнар. наук. конф. 26–27 травня 2011 р., м. Київ. – К. : ІМВ КНУ ім. Тараса Шевченка. – С. 9–10.
4. **Луговий В. І.** Якість викладання, досліджень, публікацій – ключовий фактор у досягненні вищими навчальними закладами світового класу та критерій оцінювання діяльності науково-педагогічних кадрів вищої школи [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Проблеми освіти : наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. – Вип. № 70. Ч. 1. – С. 3–10.
5. **Луговий В. І.** Якість як визначальний чинник модернізації вищої освіти України в умовах глобалізації: теоретико-методологічне обґрунтування та законодавче забезпечення [Текст] / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Вища освіта України / [за ред. В. І. Лугового, М. Ф. Степка]. – К.; Запоріжжя : Класичний приватний університет, 2011. – № 1. – Додаток 1. – С. 201–210. (Тематичний випуск: «Наука і вища освіта: проблеми взаємодії та інтеграції»).
6. **Слюсаренко О. М.** Вік і досвід («вислуга років») університетів як чинник досягнення ними світового класу / О. М. Слюсаренко // Вища освіта України. – № 1. – 2012. – С. 75–80.
7. **Таланова Ж. В.** Докторська підготовка у світі та Україні: монографія [Текст] / Ж. В. Таланова. – К. : Міленіум, 2010. – 476 с.
8. The Academic Ranking of World Universities. Shanghai Jiao Tong University in China. [Electronic resource]. – URL: <http://www.arwu.org/>.
9. The World University Rankings 2010 [Electronic resource]. – URL: <http://www.timeshighereducation.co.uk/>.



Світлана ПАВЛЮК

Ключові слова: Лісабонський проект, диференціація вищої освіти, конкуренція, неуніверситетські заклади, якість підготовки.

Розглянуто головні аспекти діяльності і поступової модернізації вищої школи Німеччини, яка не може цілком задовольнити потреби країни у фахівцях з точних наук, інформатики та інженерії. Висвітлено засоби, якими німці намагаються розширити вищу освіту і підвищити її якість.

УДК 37.013.74(430)+378.1

ЗОВНІШНІ ВПЛИВИ І МОДЕРНІЗАЦІЯ ПІДГОТОВКИ КАДРІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ НІМЕЧЧИНИ

© Павлюк С., 2012



острі фінансові і політичні події 2010–2011 років у Греції і частині інших країн Європейського Союзу виразно акцентували особливу стабілізаційну роль Німеччини у цій організації та у світі. Німці можуть пишатися цією обставиною, адже їм особливо важко – мало родючих земель, відсутні родовища нафти й газу та ін. Гарна репутація і високий рівень життя забезпечуються не тільки відомою працелюбністю німців, а й тим, що система освіти й професійної підготовки й зараз доволі успішно готує нові кадри працівників. Загалом, Німеччину рідко досліджують українські освітяни [1; 3]. Росіяни цікавляться Німеччиною частіше ([4; 6; 7] та ін.), що можна пояснити особливо теплими відносинами між провідними політиками обох держав.

У цій статті ми розглянемо особливості сучасної вищої освіти і науки Німеччини під кутом зору виконання ними найвищих суспільних завдань в умовах поглиблення глобальної світової конкуренції та надходження нової цивілізаційної хвилі – трансформації інформаційно-знаннєвого суспільства у ноосуспільство [2]. Насамперед, зауважимо: Німеччина бере найактивнішу участь у розвитку надвисоких технологій у рамках Лісабонського проекту.

Керівництво і громадяни свідомі того, що лише підвищення освітнього рівня і професіоналізму нових генерацій може гарантувати суспільну стабільність і високий рівень життя. Не випадково серед активно-го населення зростає відсоток осіб із вищою освітою. За час, що минув після об'єднання країни, у секторі обробної промисловості цей показник зріс на 15 %, а в усьому третинному секторі (у першому наближенні – сфера послуг) – аж на 48 %.

Загалом вища школа Німеччини не може похвалитися по-справжньому великими досягненнями, адже вона насправді працює на межі своїх ресурсів. Не випадковим явищем є періодична поява наукових монографій з тривожними назвами – «Криза країни», «Як урятувати Німеччину» та ін. [7]. Причину можна вбачати у тому, що від початку 1990-х років ця країна не вирізняється значним зростанням контингентів студентів у закладах університетського рівня, хоча технологічний прогрес в економіці потребує саме цього. Якщо після об'єднання країни впродовж кількох років відбувалося розширення вищої школи, то з 1996 року спостерігається тенденція до ступового зниження кількості випускників ВНЗ: їх було 200 тис. осіб у 1996-му році, а стало лише 170 тис. у 2001 році.

Ця проблема значно загострилася, оскільки почала швидко зростати кількість місць праці для найбільш висококваліфікованих фахівців у високотехнологічних і наукомістких секторах, де у минулому, з часів винайдення гумбольдтівської моделі дослідницького університету і поширення її на великі політехнічні заклади, німці практично ніколи не мали значних кадрових негараздів. За шість років випуск інженерів зменшився аж на третину, майбутніх науковців з точних наук – приблизно на одну шосту. Не тільки самі німці, а й науковці з інших держав помітили цей дисбаланс і висловили думку, що невдовзі, у зв'язку з дефіцитом висококваліфікованих фахівців на ринку праці, німецькі підприємства ризикують виявитися неконкурентоспроможними в умовах подальшого інноваційного

процесу в рамках Лісабонського проекту, а науково-дослідні установи будуть вимушені масово залучати пенсіонерів.

На думку працівників ВНЗ самої Німеччини, «головними винуватцями» є не ці заклади та їхні колективи, а нижчі освітні рівні та загальна атмосфера країни, що не спонукала молодь до вибору природничо-математичних дисциплін. Відомо, що у Німеччині навчання у гімназіях та інших спеціалізованих закладах, що надають повну середню освіту, охоплювало ледь більше третини молоді відповідної вікової групи. І це відбувалося тоді, коли в решті країн Європейського Союзу середня освіта рухалася до загальності, а право вступу до університетських закладів отримували не 33 % молоді, як у Німеччині, а понад 80 % (Фінляндія та Ірландія), близько 75 % (Швеція, Італія, Данія та ін.). У своїй статті О. Ворожейкіна уточнює, що напочатку нового століття до вищих навчальних закладів вступали лише 30 % молодих німців. Відповідні показники в інших країнах – членах ОЕСР становили: Фінляндія – 71 %, Швеція – 67 %, Нідерланди – 51 %, США – 43 %, Японія – 39 % [4, 125]. Саме на цей період припали факти несподівано низьких оцінок знань німецьких школярів, які були отримані під час міжнародних тестувань PISA у 2000 і 2003 роках (першого разу Німеччина була 21-ю, другого – 18-ю [8], поступаючись більшості європейських держав).

Хоча одразу ж після цих подій Федеральне міністерство освіти й наукових досліджень проголосило намір збільшити до 2010 року показник вступу молоді до закладів університетського рівня до 40 %, низька зацікавленість шкільної молоді вивченням математики, фізики й інформатики знижує імовірність виконання цього завдання [9].

Ми можемо пояснити цю «нелюбов» до фундаментальних наук тим, що тривалий час Німеччина плекала особливо ефективну і привабливу для молоді систему ремісничої і дуальної професійної підготовки підлітків і молоді (поєднання опановуван-

ня професії на робочому місці з одним чи двома днями навчання на тиждень). Піклування про молодь кращих майстрів «золоті руки», непогана платня і вся суспільна атмосфера були основою привабливості не гімназій, а закладів профосвіти. Успішне складання фахових іспитів і відповідний сертифікат не тільки гарантував практично ціложиттєву зайнятість на всесвітньо відомих німецьких автомобільних та інших заводах, а й достатні для утримання родини заробітки.

Університетська ж освіта від початку XIX століття і до наших часів була і лишається елітарною. Мала кількість місць праці для професорів та висококваліфікованих інженерів у XIX–XX ст. змушувала задовольнятися невеликими випусками з класичних і політехнічних університетів. Не вважався великим недоліком навіть факт порівняно низької ефективності такої вищої освіти, її велика середня тривалість і доволі високий відсів студентів після третього року навчання (отже, багато молоді отримувало щось на кшталт «неповної вищої освіти»). Якщо у сучасній Японії лише 6 % зарахованих на перший курс так і не отримує диплом, то у Німеччині – 20–24 %. Слід усе ж наголосити на тому, що в Європі не бракує значно вищих показників таких «негативних досягнень»: в Італії відсів 58 %, Швеції – 52 %, Франції – 41 % (щоправда, зазвичай це відбувається вже після першого, а не третього курсу). Доволі поширеною практикою у вищій школі Німеччини є переходи студентів з одного профілю навчання на інший під час перебування в університеті: так вчиняє кожен другий студент-математик, кожен третій хімік.

Всі неприємні для середньої і вищої освіти Німеччини факти сконцентрувалися у перші роки нового століття. Реакція керівництва країни і спілки ректорів полягала у зміні політики й скеруванні всієї системи на значно вищу ефективність і конкурентоспроможність, відновлення привабливості вивчення фундаментальних і технічних дисциплін, поліпшення реноме вищих навчальних закладів, підвищення професій-

ного рівня викладачів, що мало б забезпечити світовий рівень якості підготовки дипломованих кадрів. У цьому аспекті перемогли ті інноватори, які вбачали корінь старих недоліків у «тихому житті» професорів та колективів ВНЗ, яке не спонукало нікого до інтенсивної розумової праці. За собом для усунення цієї ситуації оголосили принцип загальної конкуренції – між ВНЗ на локальному рівні, між групами аналогічних закладів у межах всієї країни, на рівні дипломів – на світовому освітньому ринку. За їхнім задумом, університети та інші ВНЗ мають конкурувати за матеріально-фінансові ресурси та позабюджетні кошти на наукові дослідження, піклуватися про пошук і запрошення до себе найвідоміших учених і викладачів, постійно й вміло змагатися за найздібніших абітурієнтів (включно із зарубіжними громадянами). У кампусах мають бути особливо привабливі умови для життя, навчання і наукових досліджень, через Інтернет та інші засоби заклади мають поширювати «ринкову» і педагогічну інформацію про себе.

Прихильники нового, не надто замислюючись про німецькі реалії і діючи за зарубіжними зразками, стали вимагати «підвищення автономії університетів». Їм заперечили: у Німеччині, з часів появи Берлінського дослідницького університету, заклади мали дуже розширену автономію. Керівництво і професура автономно вирішували всі академічні питання: визначення напрямів підготовки й розроблення програм навчання, формулювання вимог до випускників, порядок присвоєння академічних ступенів, правила прийому дисертацій до захисту, надання новим працівникам права викладання, планування науково-дослідної діяльності і затвердження деталізованої наукової проблематики.

Прихильники нового не знітилися і обґрунтували свою вимогу підвищення автономії так: «Під розширенням автономії мається на увазі, насамперед, більша самостійність у вирішенні фінансових і кадрових питань. Автономія ВНЗ у фінансових справах дасть їм можливість підвищити

ефективність своєї діяльності, розв'язати проблему привабливості для абітурієнтів. Раніше всі ці питання перебували під контролем земельних міністерств освіти, які й несли основний тягар з фінансування вищих навчальних закладів» [4, 126]. Ми тут вбачаємо якісь значні нововведення тільки для тих ВНЗ, які раніше взагалі не мали автономії.

У структурі вищої освіти і у визначенні місії ВНЗ в Німеччині поступово відбуваються більш суттєві зміни. Для досягнення вищого рівня охоплення молоді цим навчанням в умовах швидkozмінності ринку праці, на якому певні масові фахи можуть існувати протягом кількох років, необхідно значно урізноманітнити номенклатуру й можливості ВНЗ, збільшити кількість профілів і спеціалізацій та вносити у все це час від часу необхідні зміни. Як відомо, саме з такою метою кілька десятків років тому у ФРН були винайдені «вищі фахові школи» – заклади неуніверситетського рівня, розраховані на молодь з умілими руками, але без амбіцій досягнення вищих академічних звань.

У сучасній Німеччині ставиться мета створення максимально різноманітної системи вищої освіти 4–6 рівнів МСКО-97 (у нас – від дипломів молодших спеціалістів аж до ступеня кандидата наук) за пропонуваними напрямками підготовки, їхніми рівнями й формами, досконалістю та різноманітністю наукових досліджень. Заклади та їхні структурні підрозділи мають піклуватися про віднаходження «свого місця і студента» в умовах згаданої вище конкуренції.

Зрозуміло, поглиблене профілювання вищих навчальних закладів задля підвищення їхньої конкурентоспроможності не може відбуватися без внесення необхідних змін до вимог, що постають перед абітурієнтами і студентами. Множинність спеціальностей, обсягу навчальних планів, змісту і характеру навчання постійно знижує застосовність стандартних випускних та інших екзаменів і змушує діяти гнучко і нестандартно. Прочитуємо О. Ворожейкіну: «У Німеччині поступово відходять від практики централізованого розподілу

навчальних місць через Центральне бюро. Відповідно до наявного порядку для вступу, дотепер було достатньо атестата зрілості, за наявності якого абітурієнти зараховуються до ВНЗ. У разі вступу на престижні напрями підготовки або до престижних навчальних закладів, де навчальних місць не вистачає для всіх, хто бажає, завдяки Центральному бюро розподілу навчальних місць у першу чергу їх одержують абітурієнти з найвищими балами в атестаті, інші очікують своєї черги на зарахування. З 2000 року ВНЗ для найпопулярніших спеціальностей одержали 20 % квоту. У її рамках вони можуть набирати абітурієнтів за своїми власними вимогами. Нині ВНЗ ставлять перед міністерствами освіти земель питання про право вибору абітурієнтів без обмежень, з усього контингенту вступників. Придатність до навчання буде перевірятися колективами ВНЗ тестуванням і абітурієнтів перед початком занять, і студентів упродовж першого року навчання. Передбачається, що ці кроки дадуть змогу знизити відсів, підвищити інтенсивність процесу підготовки, а зрештою – поліпшити її якість» [4, 127].

Консерватори, опираючись цим інноваціям, демагогічно стверджують про «відхід від демократичних принципів», порушення прав молоді на вільний доступ до вищої освіти, необхідність наявності шансу «для скривджених» тощо. У принципі, можна погодитися лише з останнім твердженням, але слід нагадати – ці особи не ризикують залишитися без професії і шматка хліба з маслом, оскільки в країні ніхто не збирається забороняти по-справньому досконалу систему професійно-технічної підготовки. А от для України чи Росії важливим «німецьким уроком» є практично цілковита відмова від «єдиного зовнішнього екзамену» чи «тотального одноразового тестування», які доцільні тільки тоді, коли всі ВНЗ цілком тотожні і навчають молодь десяти-двадцяти фахів.

Привабливість згаданої німецької системи профпідготовки для молодих хлопців така висока, що освітні керівники Німеччини були змушені визнати – немає

шансів на те, що більше половини цих осіб намагатимуться досягти успіху в точних науках. Ще проблематичніше виглядає сподівання на іммігрантів: «біла» їх частина складається переважно з осіб старшого чи й похилого віку, які мають надію не на працю, а на німецьку систему соціального забезпечення. А решта – здебільшого вихідці з мусульманського світу. До чого саме вони прагнуть, переконливо свідчать цифри: двадцять років тому у ФРН було 3 млн іммігрантів, з них працювало 2,5 млн осіб. У середині першої декади ХХІ ст. їх стало 8 млн, а у виробництві чи сервісі були зайняті... ті самі 2,5 млн осіб [5, 27].

Тому для політиків і керівників освіти Німеччини «останньою надією» стали німецькі жінки, які у минулому найчастіше обирали піклування про дітей і родинні справи. В умовах дефіциту фізиків, хіміків та «інформатиків» було помічено, що, завдяки природній жіночій старанності, багато учениць гімназій мають гарні показники у вивченні точних наук, тому на них можна покладатися у сподіванні на кількісне розширення відповідних факультетів ВНЗ. Агітація, на подив, не надто вплинула на кількість вступників на інженерні і технологічні профілі. Тоді поборники «гендерної рівності» вирішили надавати значну фінансову підтримку тим особам жіночої статі, які досягали рівня магістрів з точних наук. Чи буде хоч ця ідея успішною – покаже час.

Розчаровують також наслідки інтернаціоналізації вищої освіти Німеччини. Роботодавці і чути не хочуть про «дипломованих бакалаврів», бо мають серйозні підстави вважати таких осіб «суттєво недонавченими» (подібними до випускників «після 6-го семестру»). Громадяни ж інших держав утримуються від масового вступу до німецьких університетів тому, що побоюються жорстких вимог і невідповідності назв німецьких кваліфікацій англomовним стандартам. Не рятує навіть те, що навчання для всіх студентів практично безкоштовне.

Більших успіхів німці досягли у відборі й підтримці обдарованої молоді та створенні кількох нових вищих навчальних закла-

дів, які мали б готувати фахову еліту для виконання нових функцій. Важливу роль у розв'язанні цих завдань відведено диференційованій системі навчальних закладів, більшість із яких забезпечують короткотермінову підготовку порівняно широкого контингенту студентів із гетерогенними здібностями, а решта є закладами для формування наукової та управлінської еліти. Прикладами таких елітарних навчальних закладів стали Європейська школа менеджменту й технологій у Берліні та Академія баварської економіки у Мюнхені. «Дедалі помітніша тенденція диференціації програм, які пропонують університети, розширення спектра програм, що мають різні цілі, зокрема, розраховані на найбільш обдарованих студентів. Суспільні, наукові й промислові фонди надають матеріальну допомогу талановитій студентській молоді, серед них – Навчальний фонд німецького народу, Фонд об'єднання німецьких профспілок Ханса Бек-Лера, Фонд німецької економіки, Навчальний фонд Клауса Мурмана й багато інших» [4, 129]. А для інтенсифікації зусиль більшості студентів, законодавчо обмежено безкоштовне навчання до стандартної тривалості всієї програми підготовки. У разі «повільності» студенти змушені платити з власних коштів чи розшукувати позики.

Раніше у ВНЗ Німеччини високу автономію мали не тільки професори і доценти, а й студенти. Характерною була майже цілковита відсутність контролю відвідування лекцій та ін. (утім, так було, звісно, не завжди і не в кожному закладі). Для значного зменшення відсіву, на початку нового століття почала поширюватися практика впровадження тьюторства та розширення викладацького корпусу для зменшення кількості студентів, що припадають на одного лектора. Уперше в історії країни впроваджено посаду «молодшого професора», який може стати повноправним через шість років успішного поєднання викладання із самостійною науковою роботою. Ніхто в Німеччині не виступає за те, щоб зменшити порівняно високі зарплати науково-викладацького персоналу і

ліквідувати їхній статус державного службовця. Навпаки, винаходять нові – хоч і не надто великі – премії і заохочення до здійснення наукових досліджень високої якості, скерування їх на важливі локальні і державні теми (зокрема екологічні) тощо. Хоч і гарантовано, що нововведення не зменшать сучасні зарплати, професорам доведеться змиритися з тим, що в майбутньому частина заробітку буде стабільна, а його решта – і чимала – залежатиме від ефективності і якості наукових досліджень та експертних послуг.

Ще одна сучасна інновація – визнання того факту, що привабливість викладача для студента визначається не тільки світовим реноме кількох його наукових статей, а ще й психолого-педагогічною майстерністю, вмінням донести до студентів свої знання, вміння і переконання. Уперше керівництво вищої школи Німеччини всерйоз поставило мету підвищити значення педагогічної роботи у рівні професіоналізму науково-педагогічного персоналу. Важливим питанням вважається розроблення структури мотивацій для окремих груп працівників ВНЗ, молодих науковців і студентів. Дедалі частіше проводяться

опитування для з'ясування мотивів, якими керуються у своїй діяльності професори та викладачі, запрошені на обмежений термін. Так вдається помітити розходження у мотивації представників різних наук і наукових напрямів, а також студентів різних курсів і факультетів.

Отже, слід зазначити, що навіть Німеччина не має можливості утримати для себе всю когорту молодих кандидатів наук – приблизно 14 % випуску віднаходить свої шанси у США і дуже рідко повертається додому. Для зменшення впливу цих втрат на науку та економіку країни, у Німеччині експериментують із великими аспірантськими (докторантськими) школами, що дасть змогу збільшити якщо не якісні показники цього способу підготовки кадрів, то, принаймні, кількісні. Для цього, однак, необхідні значні кадрові переміщення тих викладачів і професорів, без яких ідея масової підготовки молодих PhD не матиме жодних шансів на успіх. На нашу думку, Україна має уважно слідкувати за розвитком аспірантських шкіл у провідних університетах Німеччини у сподіванні запозичити і використати її позитивний досвід.

Література

1. **Корнілова А.** Ключові кваліфікації-компетентності особистості у вищих навчальних закладах Німеччини / А. Корнілова // Шлях освіти. – 2005. – № 3. – С. 18–22.
2. **Корсак К. В.** Нооекономіка (4-та хвиля) – шлях сталого розвитку людства у XXI столітті / К. В. Корсак // Економіст. – 2011. – № 1. – С. 20–23.
3. **Скоморовський Б.** Індивідуально орієнтоване навчання в педагогіці Німеччини / Б. Скоморовський // Шлях освіти. – 2002. – № 2. – С. 16–19.
4. **Ворожейкина О. Л.** Высшее образование в ФРГ – пути развития / О. Л. Ворожейкина // Современная Европа. – 2004. – № 4. – С. 123–133.
5. Германия и Россия. Актуальные вопросы экономики и политики. Доклады Института Европы РАН № 160. – М.: Изд-во «Огни ТД», 2005.
6. **Романова Е. В.** ФРГ: Восточная Германия – инновационный локомотив? / Е. В. Романова // Современная Европа. – 2010. – № 4.
7. **Ходов Л. Г.** Германия: что получат немцы от реформы обязательного медицинского страхования / Л. Г. Ходов // Современная Европа. – 2010. – № 4.
8. **Sinn Hans-Werner.** Ist Deutschland noch zu retten? / Hans-Werner Sinn. – Ullstein, 2005. – 579 s.
9. **Uwe Thomas.** Die Verantwortung der Politik für den wissenschaftlichen Nachwuchs / Thomas Uwe // Beiträge zur Hochschulforschung. – München: IHF, 2003. – H. 2.



Олена Козієвська

ЗАГАЛЬНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ АКАДЕМІЧНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У СВІТОВОМУ ТА УКРАЇНСЬКОМУ ВИМІРАХ

© Козієвська О., 2012

Ключові слова: академічна мобільність, інтернаціоналізація вищої освіти, європейський освітній простір, стратегія інтернаціоналізації вищої освіти.



ктуальність і важливість дослідження академічної мобільності як базового принципу сучасної європейської освітньої політики й одного із найсуттєвіших складників

перебігу і наслідків сучасного освітнього процесу є загальноновизнаними. Навчання за кордоном поступово стає неодмінним елементом університетської освіти. Творці Європейської освітньої політики, зважаючи на Лісабонську стратегію, прийняту 2000-го року з метою створення у Європейському Союзі найбільш конкурентоспроможної, заснованої на знаннях економіки, зацікавлені у тому, щоб в університетах навчалася талановита молодь з усіх країн. Україна також потребує конкурентоспроможних на світових ринках праці професіоналів. Навчання, стажування та дослідницька робота за кордоном збагачують індивідуальний досвід людини, надають їй можливість дізнатися більше про інші моделі створення і поширення знань, допомагають розширити свої контакти і дають змогу поліпшити комунікаційні можливості.

Вивчення цього своєрідного і до кінця не сформованого соціально-педагогічного явища стало предметом дослідження багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. У цьо-

Досліджуються найбільш значущі тенденції розвитку академічної мобільності студентів, характерні для світового та європейського освітніх просторів. Аналізуються причини активізації академічної мобільності. Констатується асиметричний характер академічної мобільності в Україні та робиться висновок про необхідність вироблення стратегії інтернаціоналізації вищої освіти України з метою відновлення балансу у сфері міграційних і освітніх процесів.

му плані варто згадати праці Ф. Альтбаха, Дж. Найт, К. Трембля, М. Ларіонової, М. Згуровського, К. Корсака, В. Лугового.

Здебільшого, в них ідеться про стратегії та перспективи розвитку академічної мобільності у різних регіонах світу, аналізуються статистичні дані і мотивації суб'єктів тощо.

Метою цієї статті є спроба на основі даних європейських організацій та установ про сучасний стан академічної мобільності студентів визначити її найбільш значущі тенденції, характерні для світового та європейського освітніх просторів, і на цій основі сформулювати пропозиції та рекомендації щодо усунення перешкод на шляху академічної мобільності в Україні.

За статистичними даними ОЕСР (Організації економічного співробітництва та розвитку) [9], від 1975 року міжнародна студентська мобільність стрімко посилилася з 0,6 млн до 3,7 млн осіб у 2009 році. Отже, за останні три десятиріччя загальна кількість охочих здобути освіту за кордоном зростає шістьма разами.

Експерти відзначають, що зростання академічної мобільності як вияву інтернаціоналізації вищої освіти відображає загальні тенденції глобалізації економіки, соціального життя та посилення ролі освіти в сучасному житті.

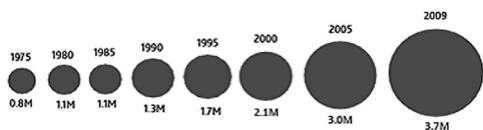


Рис. 1. Зростання міжнародної академічної мобільності [9]

Найбільший «стрибок» академічної мобільності відбувся за останні 11 років. За статистичними даними ЮНЕСКО [13], протягом 2000–2009 років зростання академічної мобільності (з 2,1 млн до 3,7 млн осіб, що становить 77 %) перевищив загальне світове зростання кількості студентів у секторі третинної освіти (65 %). У цей період щорічне зростання міжнародної ака-

демічної мобільності у світі склало 6,6 %, зокрема у країнах ОЕСР 6,7 %.

Деякі країни (Австралія, Канада, Чилі, Чеська Республіка, Естонія, Фінляндія, Ісландія, Італія, Корея, Нідерланди, Нова Зеландія, Норвегія, Республіка Польща, Російська Федерація, Словацька Республіка, Словенія, Іспанія) протягом цього періоду подвоїли кількість іноземних студентів.

Очевидно, що тенденція до зростання академічної мобільності зберігатиметься і надалі. За оцінками та прогнозами науковців [3; 4], у 2020 році кількість таких студентів становитиме 5,8 млн, а у 2025 році сягне відповідно 8 млн. У доповіді, виголошеній на Всесвітній конференції ЮНЕСКО з питань вищої освіти 2009 року, Дж. Альтбах, Л. Райзберг та Л. Рамблей спрогнозували 7 млн іноземних студентів у 2020 році [10].

Феномен зростання академічної мобільності пояснюється багатьма взаємопов'язаними чинниками – політичними, економічними, демографічними, соціальними дивідендами, які отримують країни, їхні інституції, конкретний індивід, суспільство.

Політичний аспект академічної мобільності пов'язаний із процесом побудови єдиної Європи, передусім, на основі толерантного ставлення та взаєморозуміння між представниками молодого покоління європейців, посилення культурних, економічних та академічних зв'язків європейських країн. Мобільність (професійна, академічна, географічна) є виявом фундаментального принципу свободи, базового права людини, закладеного в основу побудови європейського суспільства. Починаючи з Римського договору 1957 року, свобода пересування стала для європейців «*core acquis*» європейського суспільства. Нині можна говорити про новий напрям європейської політики – політики мобільності, яка втілена в низці документів, які фіксують для європейців рівні права щодо працевлаштування, навчання, податкових і соціальних гарантій незалежно від країни походження. Академічна мобільність є одним із інструментів європейської ін-

теграції, формування нового культурного типу – «європейська ідентичність».

Не останню роль у розвитку академічної мобільності відіграють політичні наміри експортувати певну ідеологію та поширювати національні цінності через колишніх студентів, що дасть змогу впливати на розвиток подій у конкретних країнах та регіонах.

Велика кількість охочих виїхати на навчання за кордон також пояснюється глобалізаційними змінами у світовій економіці. Постіндустріальний розвиток країн, запровадження інноваційного виробництва, нових інформаційно-комунікаційних технологій потребують кадрів високої кваліфікації. Людський капітал перетворився на головний чинник конкурентоздатності країни, гаранта її національної безпеки.

Наприкінці другої половини ХХ століття європейська спільнота зрозуміла необхідність змін у системі вищої освіти. За низкою показників європейська освіта поступалася американській. За даними досліджень Дитячого фонду ООН та американської Національної статистичної ради з питань освіти, за ефективністю освітньої системи США посідали 18 місце серед 24 країн – лідерів у постачанні освітніх послуг. Кількість охочих навчатися за океаном невпинно зростала. Масовий від'їзд європейських студентів до Америки за знаннями не міг не позначитися на фінансовому стані не лише європейських університетів, а й на економіці європейських країн загалом: європейські вищі навчальні заклади втрачали можливі прибутки від навчання студентів, а деякі галузі відчували нестачу дипломованих фахівців, які віддали перевагу роботі в Америці. Отже, необхідність бути конкурентоздатними в залученні власних та іноземних студентів змусила європейські університети об'єднати свої зусилля для створення єдиного європейського простору та спонукала європейські країни до підписання Болонської угоди.

У цьому сенсі виникнення Болонської декларації має спільні корені з відомою доповіддю «Нація в небезпеці», опублікованою у 1983 році в США, у якій йшлося про

незадовільний стан американської школи порівняно з європейською та окремих країн південноазійського регіону, наголошувалося на необхідності виходу з кризи. Болонська декларація – це програмний документ, у якому визначено шляхи підвищення міжнародної конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти.

Створення єдиного світового економічного простору, інтернаціоналізація ринку праці, автоматизація та інформатизація економічної сфери потребують не тільки високого рівня освіченості фахівців, здатних засвоювати, застосовувати й виробляти нові знання, а й уміння швидко орієнтуватися у глобалізованому просторі. Міжнародне навчання в університеті іншої країни дає можливість здобути високоякісні знання, досконало вивчити іноземну мову, розширити горизонти уявлень про світ і збагатитися досвідом іншої культури.

Вибір правильної стратегії академічної мобільності дасть можливість у перспективі мінімізувати ризики і загрози, пов'язані зі світовими проблемами зростання кількості людей похилого віку та зменшення кількості молоді.

За прогнозами експертів, населення Європи у віці 15–29 років до 2020 року зменшиться на 10 % – з 90 до 81 млн [11]. Україна також належить до країн демографічного ризику. Демографічний спад і поступове зменшення населення працездатного віку, особливо молоді, матиме прогнозовані негативні економічні наслідки. Тому посилюється міжнародна конкуренція за талановиту перспективну молодь, або, сучасною термінологією, інтелектуальний капітал.

Академічна мобільність розглядається як благо не тільки для суспільства, а й для конкретного індивіда, оскільки підвищує його соціальні адаптаційні можливості та є важливим складником у суспільстві, побудованому на знаннях.

У доповіді «Погляд на освіту: індикатори ОЕСР 2011» [9] аналізуються переваги, які надає освіта конкретній особі: розширення можливостей для працевлаштування, пропорційне зростання заробітної плати

залежно від рівня освіти, вищі показники здоров'я тощо.

Шанси знайти роботу в особи з вищою освітою на 27 % вищі за тих, хто не має відповідного диплому. В середньому у країнах ОЕСР 84 % населення з вищою освітою працевлаштовані. Рівень безробіття в цих країнах для осіб із вищою освітою та вищою професійною освітою залишається на рівні або нижче 4 % і 7 % відповідно. Водночас, для тих, хто має за плечима лише середню освіту, цей рівень декілька разів перевищував 10 % за період із 1997 до 2009 року.

Вища освіта також позитивно впливає на матеріальні статки тих, хто її здобув. Особа з вищою освітою у 17 з 32 країн ОЕСР заробляє на 50 % більше за особу, яка закінчила професійний коледж або має лише документ про середню освіту. Вартість робочої сили збільшується відповідно до рівня освіти. Так, у Бразилії, Греції, Угорщині, Ірландії, Японії, Словацькій Республіці та США вартість робочої сили з середньою або професійною освітою на 80 % нижче, ніж у працівника з університетською освітою. У Данії та Норвегії різниця в оплаті така суттєва, що люди з освітою та без неї опиняються в діаметрально протилежних, найвище і найнижче оплачуваних категоріях працівників.

У науковій літературі міжнародну академічну мобільність розуміють як переміщення фізичної особи (студента або співробітника вищого навчального закладу) на певний період до навчального закладу іншої країни з метою навчання, викладання та дослідження, з обов'язковим поверненням після завершення певного періоду до рідної країни.

У дослідженні тенденцій розвитку академічної мобільності ми спиралися на офіційні статистичні дані щодо міжнародної студентської мобільності різних років ОЕСР, Інституту Статистики ЮНЕСКО, Інституту Міжнародної освіти (організація, яка від 1919 року здійснює статистичні підрахунки міжнародних студентів у США. У статті використані дані, наведені у доповіді «Відкриті двері» (Open Doors report) та американського Національного фонду науки.

Міжнародні організації, які вивчають міжнародну академічну мобільність (ОЕСР, Євростат, Інститут Статистики ЮНЕСКО), у 2005 році переглянули концепцію міжнародної академічної мобільності й ухвалили спільне рішення розрізнити поняття «іноземний студент» (foreign student) і «міжнародний студент» (international student), а під час статистичних підрахунків міжнародної студентської мобільності намагалися враховувати дані щодо останніх. Отже, експерти домовилися розуміти під «міжнародним студентом» лише тих, хто приїхав до іншої країни винятково з метою навчання. Зі статистичних підрахунків виключили категорію іноземних студентів, до якої належать також постійні резиденти країни навчання.

Однак, застосування такого критерію, як «перетин кордону лише з наміром здобути освіту в навчальному закладі іншої країни», під час підрахунку міжнародної студентської мобільності може призвести до непередбачуваних результатів і кардинально змінити рейтинг країн за кількістю студентів-іноземців. Як приклад, ОЕСР у доповіді «Погляд на освіту: індикатори ОЕСР 2010» [8] наводить ранжування країн, відповідно до кількості іноземних студентів на основі вищезазначеного критерію (international students). Станом на 2008 рік США, які традиційно вважаються лідером з імпорту студентів з інших країн, пересунулися з першої позиції на одинадцятку. Перші місця у цьому рейтингу за кількістю міжнародних студентів у загальній кількості студентів, які здобувають вищу освіту в країні, посіли Австралія (20 %), Австрія (близько 16 %), Велика Британія (трохи більше 14 %), Швейцарія (14 %) та Нова Зеландія (10 %).

Розуміючи всю складність, можливу необ'єктивність і неадекватність таких підрахунків, експерти ОЕСР підкреслюють, що «міжнародним студентом» (international student) може бути і студент нерезидент країни, де він здобуває освіту, і студент, який здобув попередній освітній рівень в іншій країні (незалежно від його

громадянства), а вибір критерію залежить від внутрішнього контексту кожної країни. Зокрема, у країнах Євросоюзу, визначаючи міжнародного мобільного студента, доцільно враховувати країну його попереднього навчання, для того, щоб під час статистичних підрахунків не «загубити» європейських студентів, які здійснюють академічну мобільність у рамках Євросоюзу. Щодо інших країн, найкращим критерієм буде наявність статусу резидента.

Залежно від спрямованості міжнародної академічної мобільності, виокремлюють вхідну (incoming) та вихідну (outcoming) академічні мобільності. Академічну мобільність кожної країни можна розглядати з цих позицій, відповідно до того, чи є країна імпортером студентів чи постачальником їх для інших країн.

Загалом, міжнародна академічна мобільність відбиває глобальний «південно-північний феномен» [10], який складається з двох потоків. До першого належать студенти з Азії, які їдуть навчатися до університетів Північної Америки, Західної Європи та Австралії, орієнтованих на імпорту студентів з інших країн. За даними ОЕСР та Інституту статистики ЮНЕСКО, кількість їх сягає майже половини усього контингенту іноземних студентів у країнах ОЕСР (49,9 %). Найбільша кількість азіатських студентів навчається в Австралії, Японії та

Кореї, де понад 75 % міжнародних або іноземних студентів – вихідці з країн Азії.

Серед азіатських студентів до найбільшої групи належать вихідці з Китаю – 17 % усіх іноземних студентів, які навчаються переважно в Австралії, Канаді, Франції, Німеччині, Японії, Кореї, Новій Зеландії, Великій Британії та США. Наступну за розміром групу складають студенти з Індії – 6 %. З різних причин, зокрема через знання англійської мови та геополітичні чинники, вони обирають Австралію, Велику Британію та США.

До другого потоку належать європейські студенти. Частка їх у загальній кількості іноземних студентів становить 24,5 %. Початком формування «європейського потоку» можна вважати 60-і роки минулого століття, коли стрімко зросло охоплення населення багатьох європейських країн вищою освітою.

Також можна виокремити іноземних студентів з африканського континенту (понад 10 %). Неохоче їдуть навчатися до інших країн студенти Північної Америки (3,7 %).

Більшість студентів їде навчатися до країн ОЕСР. У 2009 році кількість їх становила 2,8 млн осіб, що складає 77,2 % від загальної кількості іноземних студентів. Водночас, від 2005 року, зростання кількості іноземних студентів в країнах – не членах ОЕСР перевищувало приріст їх у країнах

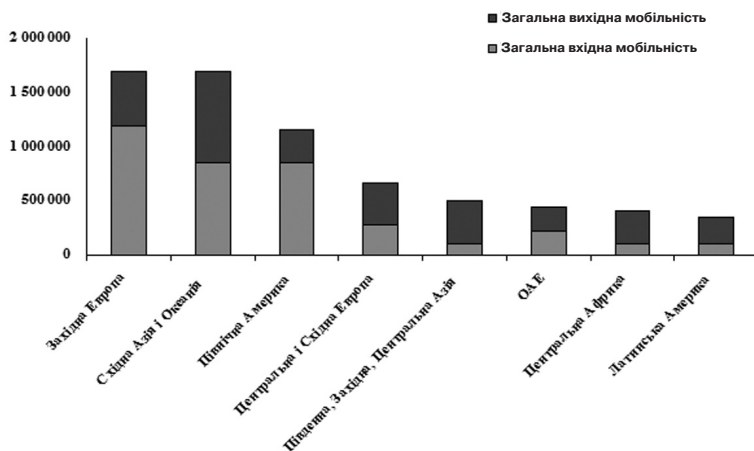


Рис. 2. Міжнародний освітній обмін, 2009 [1]

ОЕСР, що відбиває нову тенденцію вибору країни навчання за критерієм найближчого територіального розташування.

Попри незначне скорочення на 2 % кількості іноземних студентів протягом останніх п'яти років, європейські країни та Північна Америка залишаються регіонами-лідерами. Їхні частки в загальному розподілі студентів-іноземців складають 38 % та 23 % відповідно.

Потік іноземних студентів по-різному розподіляється серед країн ОЕСР. У 2009 році рівень академічної мобільності в них коливався від 1 % до 20 %, причому один із двох іноземних студентів поїхав навчатися до однієї з п'яти країн (США, Великої Британії, Австралії, Німеччини, Франції), які, загалом, прийняли 50 % від усієї кількості іноземних студентів.

Традиційно вважається, що найбільший контингент іноземних студентів приймає вища школа США. За статистичними даними ОЕСР [7], у 2000 році у США було сконцентровано понад 25 % загальної кількості студентів-іноземців у світі. Натомість, упродовж наступних років домінувала загальносвітова тенденція до зменшення їхньої кількості. У 2009 році частка США як імпортера іноземних студентів скоротилася до 18 %. Переломним став наступний рік. Згідно з даними «Open Doors report» [1], у 2010/11 навчальному році кількість міжнародних студентів у коледжах та університетах зросла на 5 % (до 723,277 осіб), передусім за рахунок збільшення на 23 % кількості китайських студентів. Загалом, у США майже половину (46 %) загальної кількості студентів, які приїхали з інших країн, складають вихідці з Азії (Китаю, Індії та Південної Кореї).

Друге місце серед розвинених країн ОЕСР посідає Велика Британія – у 2009 році їй належало приблизно 10 % кількості іноземних студентів. До групи країн-лідерів також належать Німеччина, Франція, Австралія, де у 2005 році співвідношення іноземних студентів та загальної кількості студентів у ВНЗ складало 1:10. За статистичними даними аме-

риканського Національного фонду науки [6], у 2010 році ці країни також зберегли перші сходинки в рейтингу країн за кількістю студентів-іноземців після США – Велика Британія (11 %), Німеччина (9 %) та Франція (8 %).

Після першої п'ятірки країн-лідерів у 2009 році значну кількість іноземних студентів приймали Канада (5 %), Іспанія (2 %), Японія (4 %) та країна-партнер Російська Федерація (4 %).

Найменші показники вхідної міжнародної академічної мобільності – до 2 % – демонструють такі країни, як Швеція, Корея, Нідерланди, Бельгія, Швейцарія, Китай, Австрія, Нова Зеландія, Італія.

Аналіз сучасної ситуації дає змогу спрогнозувати зростання масштабів студентської мобільності до Китаю, який, маючи 7 % світового ринку студентів у 2010 р., може стати в майбутньому серйозним суперником США та Великої Британії. Про це свідчить те, що у 1997 році в Китаї було лише 39 тисяч студентів-іноземців, а за 10 років їх стало у 5 разів більше – 195 тисяч. Така позитивна динаміка пояснюється цілеспрямованою політикою китайського уряду, який пропонує привабливі умови для закордонних студентів – стипендії, страхування здоров'я та, іноді, покриття витрат на дорогу. Окрім того, у 2007 році Китайська стипендіальна рада присудила 10 тисяч повних стипендій міжнародним студентам на суму 360 млн юанів (52 млн доларів).

На тлі загальної тенденції збільшення вхідної академічної мобільності до розвинутих країн в деяких країнах спостерігався зворотній процес зменшення кількості іноземних студентів. Наприклад, кількість студентів-іноземців у Бельгії та Туреччині з 2000 по 2009 роки зменшилася на 25 %.

Ця тенденція стала характерною рисою для окремих країн ОЕСР, які традиційно посідали перші сходинки в рейтингу країн – експортерів освітніх послуг. П. Сейкларіс та А. Спілімберго, досліджуючи залежність економічного ефекту від інвестицій у людський капітал [12], стверджували, що частка студентів-іноземців у США

Загальна кількість студентів у світі: 2 млн.

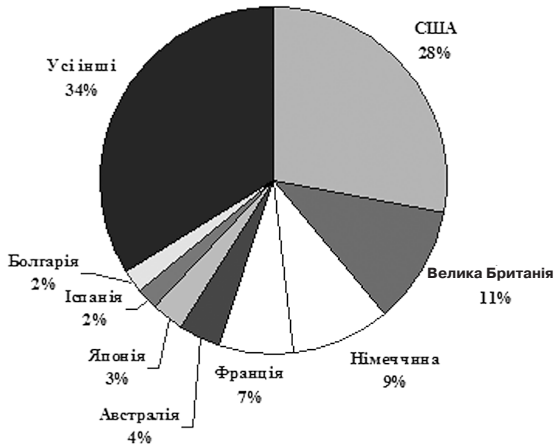


Рис. 3. Розподіл кількості іноземних студентів за країнами навчання (2001 рік) [1]

Загальна кількість студентів у світі: 3,7 млн.

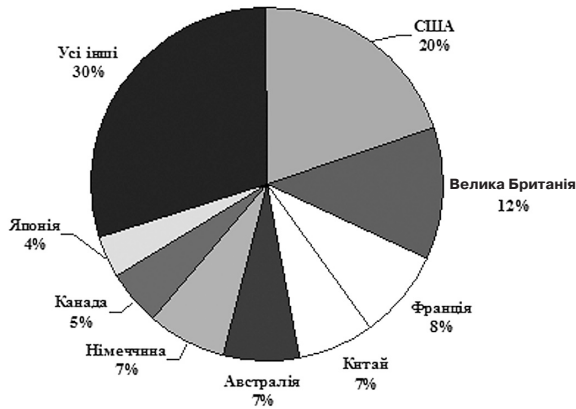


Рис. 4. Розподіл кількості іноземних студентів за країнами навчання (2010 рік) [1]

в загальній кількості охочих здобути освіту за кордоном упродовж тридцятилітнього періоду від 60-х років минулого століття залишається майже незмінною і складає приблизно 33 %.

США, незважаючи на зменшення кількості іноземних студентів за останні 20 років, не втратили своїх передових позицій та досі залишаються найбільшою у світі країною-реципієнтом. За даними амери-

канського Національного фонду науки [6], частка США у загальній кількості іноземних студентів у світі зменшилася з 25 % у 2000 році до 20 % у 2006 році. У наступні два роки ця тенденція зберігалася не тільки для США, а й стала характерною для Німеччини (зменшення частки на 2 %), Великої Британії, Бельгії, Південно-Африканської Республіки, Швеції (зменшення частки в цих країнах – на 1 %).

Натомість інші країни – Франція, Австралія, Канада, Японія, Італія, Іспанія, Нова Зеландія, Нідерланди, Корея, Росія – активізувались на ринку освітніх послуг і за 9 років досягли результатів у вигляді збільшення кількості студентів-іноземців від 1 % до 3 % у 2009 році. Зміна ситуації пояснюється активною державною політикою окремих країн, спрямованою на залучення студентів-іноземців до навчання. Отже, розвиток ринкових сил та конкуренції на світовому освітньому ринку стимулював появу нових «гравців» – країн, які стали провайдером послуг третинної освіти.

Попри постійне зростання потоку студентів із країн Азії та Африки до Європи і США, масштаби вихідної академічної мобільності самих американців та європейців залишаються порівняно скромними. Так, у 2003 році серед європейських країн найбільшими постачальниками студентів за кордон стали Греція, Ірландія та Норвегія. Обсяги академічної мобільності цих країн, орієнтованої на експорт, склали 7 % від загальної кількості студентів. Бельгія, Фінляндія, Нова Зеландія, Португалія, Швеція та Швейцарія спрямували навчатися за кордон трохи більше 3 % усіх студентів.

Академічна мобільність у рамках Європейського Союзу є відзеркаленням загальних тенденцій європейської географічної мобільності, яка демонструє досить низький рівень. Лише 18 % європейців мігрують у межах країни; 4 % вирушають до інших європейських країн – членів Євросоюзу і лише 3 % їдуть із Європейського регіону. 70 % громадян Європейського Союзу взагалі не мають намірів пересуватися у майбутньому. Натомість, для порівняння, у США третина (32 %) громадян живе не в штаті свого народження. Рівень мобільності громадян країн, які нещодавно стали членами Європейського Союзу, значно вищий, аніж у жителів «Старої Європи». Він зумовлений, передусім, економічними чинниками: молодь, висококваліфіковані фахівці їдуть до більш розвинених країн із метою отримати високооплачувану роботу, соціальну захищеність [11].

Попри невеликі обсяги вихідної академічної мобільності американців, останнім часом виникла тенденція до її поступового зростання. За останні два десятиліття кількість американців, які поїхали на навчання до інших країн, збільшилася втричі. У 2009/10 навчальному році ця цифра становила 270,604 осіб, що на 10 тис. більше за попередній навчальний рік.

Переважно американці їдуть навчатися до університетів Західної Європи. Американські вчені Л. Борганс та Ф. Кьорверс [5], аналізуючи співвідношення між кількістю американських студентів і кількістю студентів, які навчаються в тих країнах, куди їдуть американці, зробили висновок, що кількість західноєвропейських студентів у США почала зростати з 1975 року, натомість європейські університети стали відкритими для американців лише після 1992 року.

Найбільшу кількість американців приймають Велика Британія, Італія, Іспанія, Франція. Очевидно, що через успішні освітні реформи, відповідно до Болонського процесу, ці країни стали привабливими для американських студентів. Ще одним чинником є численні товариства американців з іспанським та італійським корінням, які спонукають молодь здобувати освіту в країні своїх пращурів.

Протягом останніх десяти років географія країн, які приймають американців до своїх університетів, суттєво розширилася. Це пояснюється зростанням популярності університетів країн Азії. Дедалі більша кількість американців готова навчатися у неангломовних країнах: Єгипті, Ізраїлі, Бразилії, Китаї. Порівняно з 1999/00 роком, кількість американців, які здобули вищу освіту в Китаї, у 2009/10 навчальному році збільшилася майже в'ятеро і склала 14 тис. осіб.

Потік мобільних європейських студентів до європейських країн і за межі Європейського Союзу розподіляється по-різному. Європейські студенти віддають перевагу навчанню саме в європейських університетах. Згідно з дослідженнями програми

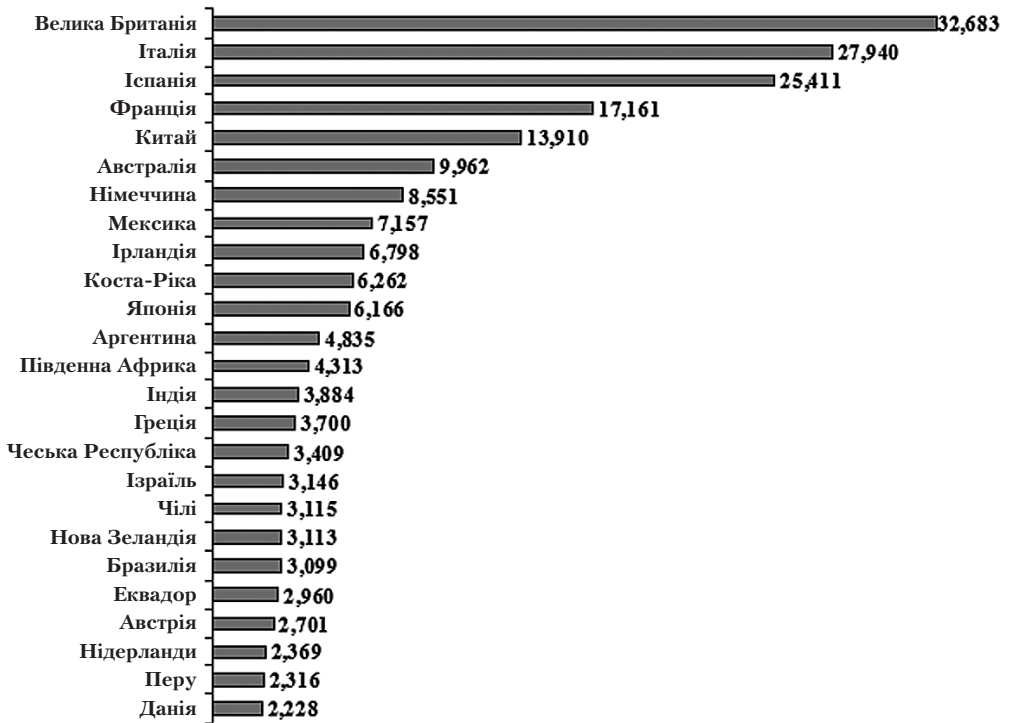


Рис. 5. Розподіл студентів-американців за регіонами навчання (2009/10 навчальний рік) [1]

Темпус, у 2006/07 навчальному році 85,5 % загальної кількості мобільних студентів з Європи навчалися в іншій європейській країні, і лише 14,5 % наважилися виїхати за межі Європейського Союзу. У 2010 році 21 європейська країна – член ОЕСР приймала 98 % іноземних студентів з Європейського Союзу. Між цими країнами відбувається активний взаємообмін студентами: у двадцятьці європейських країн – членів ОЕСР за різними програмами академічних обмінів у рамках Європейського Союзу навчається 72 % студентів з інших країн, що свідчить про високий рівень регіоналізації академічної мобільності у Європі.

Натомість потік студентів до Північної Америки більш диверсифікований: у США навчається лише 4,4 % громадян Канади, а в Канаді – лише 9,1 % студентів із США.

Центральна Європа залишається одним із найбільших регіонів – імпортерів студентів зі східних країн близького зарубіжжя.

Україна є активною учасницею міжнародної академічної мобільності. Попри позитивну динаміку контингенту іноземних студентів в Україні з початку 2000-х років (за 10 років кількість студентів-іноземців зросла у 2,5 рази), академічна мобільність має асиметричний характер: за кількісними показниками потік української мобільної молоді за кордон перевищує вхідний потік.

За даними Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, у 2010 році в Україні навчалось понад 48 тис. студентів зі 134 країн світу. Найбільшу групу склали громадяни Китаю – 6 тис., Туркменістану – 5 тис., Росії – 3 тис. та Індії – 3 тис.

Наразі відсутні статистичні дані офіційних українських джерел щодо кільк-

кості українців, які виїхали за кордон для отримання диплому, та місць навчання. Ця статистика міститься у зарубіжних інтернет-виданнях. Аналіз таких статистичних даних свідчить про тенденцію зростання кількості охочих здобути освіту за кордоном, яка, насправді, є позитивною. Проте зростає також і кількість охочих залишитися за кордоном після навчання. Україна, через політичну та соціальну нестабільність, є однією із країн – експортерів студентів переважно до своїх західних сусідів. Українські студенти є найчисленнішою групою у країнах Західноєвропейського регіону. Водночас, на державному рівні не вживається заходів для зменшення асиметрії академічної мобільності. Відтік людського капіталу в умовах гострої економічної боротьби неодмінно позначиться на безпеці країни. **Отже**, у цьому контексті важливо виробити стратегію відновлення балансу у сфері міграційних і освітніх процесів.

Таблиця [2]

Країни	2006/07		
	Загальна кількість студентів, які навчалися за кордоном	Кількість студентів, які навчалися в країнах Євросоюзу	Три найбільші європейські країни-імпортери
Вірменія	3907	1175	Німеччина, Франція, Греція
Азербайджан	4731	806	Німеччина, Франція, Велика Британія
Білорусь	14809	3505	Німеччина, Польща, Франція
Грузія	8225	3972	Німеччина, Франція, Греція
Молдова	10034	6786	Румунія, Франція, Німеччина
Україна	26696	16190	Німеччина, Польща, Угорщина
Усього	68402	32434	

Література

- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.iie.org/en/Who-We-Are/News-and-Events/Press-Center/Press-Releases/2011/2011-11-14-Open-Doors-International-Students>
- [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.undp.org.ua/files/ua_60467Demography_Pension_UKR.pdf
- Altbach, P.** The Brain Trade / P. Altbach, R. Bassett. – Foreign Policy, 2004. – September – October. – p. 30–31.
- Böhm, A.,** Forecasting International Student Mobility – a UK Perspective / A. Böhm, M. Follari, A. Hewett, S. Jones, N. Kemp, D. Meares // British Council, Universities UK and IDP Education Australia. – London, 2004.
- Borghans L.** The americanization of European higher education and research / L. Borghans, F. Cörvers // NBER Working Paper 15217. – Режим доступу: <http://www.nber.org/papers/w15217>
- National Scientific Foundation. Higher Education in Science and Engineering. – Режим доступу: www.nsf.gov/statistics/seind10/pdf/c02.pdf
- OECD. Education at a Glance: OECD Indicators 2007. – OECD : Paris, 2007.
- OECD. Education at a Glance: OECD Indicators 2010. – OECD : Paris, 2010.
- OECD. Education at a Glance: OECD Indicators 2011. – OECD : Paris, 2011.
- Philip G. Altbach.** Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution Executive Summary / G. Philip Altbach, Liz Reisberg, Laura E. Rumbley. – A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Report of the High Level expert forum on mobility «Making learning mobility an opportunity for all». – Режим доступу: http://ec.europa.eu/education/doc/2008/mobilityreport_en.pdf
- Sakellaris, P.** Business Cycles and Investment in Human Capital: International Evidence on Higher Education / P. Sakellaris, A. Splimbergo // Carnegie-Rochester Conference Series on Public Policy. – 2000. – Vol. 52. – No. 1. – p. 221–256.
- UNESCO Institute for Statistics. Education Database. – 2011. – Режим доступу: <http://www.uls.unesco.org>



Людмила РІДЧЕНКО

УДК 004.946.001.891.5

КОНЦЕПТ «ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ» У КОНТЕКСТІ СМИСЛОПЕРА- ЦІЙНИХ ПРАКТИК

© Рідченко Л., 2012

Ключові слова: смислоопераційні практики, віртуальна реальність, віртуальність віртуального, реальність реального та реальна віртуальність.



етою нашої статті є аналіз концепта «віртуальна реальність» в постнекласичній парадигмі науки. Незважаючи на високу популярність та вивченість проблеми віртуальної реальності, можна говорити про актуальність цього дослідження в контексті постнекласичних практик. Слід наголосити, що ми використовуємо саме термін «практики». Як пише Г. Гутнер, «для визначення практик важливо, що це слово завжди вживається у множині. Предметом обговорення є практики, а не практика. Інакше кажучи, йдеться про різноманітність, про принципову негомогенність людського життя. Ми живемо цією різноманітністю практик, постійно переходячи від однієї практики до іншої. Доволі близьким за змістом є вітгенштейнівське розуміння мовних ігор. Певною мірою, практики і є ігри: вони розігруються людьми за визначеними правилами і пов'язані зі спільною діяльністю і взаєморозумінням» [5, 61–62]. Виникають питання, чи достатньо вивчена віртуальна реальність у структурі відносин людини і світу та чи можна її описати за допомогою виокремлення суб'єкт-субстанції цього поняття? Філософська актуальність полягає у поясненні категорії віртуальної реальності на новому етапі розвитку на-

У статті на основі смислоопераційних практик побудовано суб'єкт-субстанцію віртуальної реальності. Розглядається трансформація понять віртуальності та реальності. Досліджуються поняття віртуальності віртуального, реальності реального та реальної віртуальності для розуміння концепту «віртуальна реальність».

уки, у новому контексті, а саме, у контексті смислоопераційних практик. Дослідження допомагає зрозуміти характер трансформації понять віртуальності та реальності. Отже, актуальність роботи можна схарактеризувати, виокремивши два важливі її аспекти. *По-перше*, гносеологічний, оскільки дослідження дає змогу глибше зрозуміти характер сучасного пізнавального процесу. *По-друге*, аксіологічний, оскільки в роботі застосовуються і досліджуються такі поняття, як віртуальність віртуального та реальність реального.

Вивчаючи контекст віртуальної реальності за допомогою смислоопераційних практик, ми спиралися на працю Л. Богатої, яка вперше виокремила такий вид практик. У вивченні суті реальної віртуальності допомогли праці Ж. Дельоза, М. Кастельса. Різноманітні аспекти аналізу проблеми віртуальної реальності ми знайшли у працях М. Носова, С. Хоружого, О. Астаф'євої, Д. Шапіро, Е. Таратути, Л. Нікітіна та ін.

Завданням нашої статті є побудова суб'єкт-субстанції віртуальної реальності за допомогою трансформацій понять віртуальності та реальності на основі смислоопераційних практик.

На початку третього тисячоліття людство дедалі частіше стикається з проблемами віртуалістики, оскільки нині відкрилася вся її глибина та багатозначність. Людина завжди намагалася розширити свій життєвий простір. Осмислити минуле, зазирнути в майбутнє – ці проблеми завжди цікавили людство. І саме поява віртуальної реальності допоможе нам осмислити властивості трьох просторів буття. Тобто, зрозуміти, як співвідносяться між собою суб'єктивний, штучно створений світ людини та об'єктивний світ природи.

Віртуалістика змінює пізнавальні процеси. «Пізнання світу відбувається методом заміни «справжнього буття» абстрактним модельним буттям, інакше кажучи – віртуальним буттям» [3, 190].

О. Астаф'єва виокремлює такі напрями віртуалістики:

- математичний і природничонауковий

напряма, де віртуальні реальності створюються у спосіб моделювання процесів. «Математичне моделювання є науковим пізнанням, яке стає джерелом віртуальних реальностей, що впливає на переосмислювання застарілих істин і появу нових відкриттів» [3, 192];

- філософсько-культурологічний напряма, де використовуються віртуальні реальності ідеально-духовного простору;

- соціально-філософський напряма, пов'язаний із соціально-філософською інтерпретацією категорії віртуальності;

- напряма, у рамках якого вивчається стан технічного і технологічного розвитку у створенні віртуальних реальностей.

Якщо говорити про пізнання, то наш час характеризується проникненням терміну «віртуальна реальність» у різні технічні, гуманітарні та природничі науки. У кожній галузі знань термін «віртуальність» інтерпретується по-різному. У фізиці – це особливий стан мікрооб'єктів. Через поняття віртуальності у фізику проникає уявлення про неметричну форму об'єктивного існування, тобто бачення себе через інше та розчинення себе в іншому, де віртуальність визначається як спосіб існування ідеального. У психології віртуальність – особливий стан суб'єктивного. Особиста чи суб'єктивна історія завжди віртуальна. Наприклад, ми часто в думках «прокручуємо» різні епізоди нашого життя, хочемо повернутись у минуле і щось змінити, при цьому домислюємо різні траєкторії, але реальність невідкладна уяві. У комп'ютерних технологіях віртуальність – це особливий режим роботи комп'ютера, де, як пишуть Б. Джегутанов, В. Стрельченко, В. Балахонський, Г. Хон: «віртуальна реальність є новітньою технологією, а подібні явища, що відбуваються без технічного оснащення, трактуються як патологія» [8, 76]. Віртуальність – це те, що не існує об'єктивно. Вона є певним місточком, який поєднує об'єктивність та суб'єктивність. Отже, нам необхідно окреслити суб'єкт-субстанції віртуальної реальності, щоб не заблукати в її різноманітності. Як вважає С. Хоружий, «віртуальна реаль-

ність, віртуальні явища характеризуються завжди певним частковим або недовтіленим існуванням, недостатністю або відсутністю певних сутнісних рис явищ звичайної емпіричної реальності» [13, 54].

Отже, терміну «віртуальна реальність» притаманна багатозначність, та, щоб зрозуміти її, побудуємо суб'єкт-субстанції віртуальної реальності за допомогою дослідження трансформацій віртуальності та реальності, тобто, проаналізуємо віртуальність віртуального, реальність віртуального, віртуальну реальність, реальність реального та як вони взаємодіють між собою. Серед згаданих понять немає пар, які були б тотожними одна одній, тобто які мають однаковий зміст, незважаючи на їхню зовнішню подібність. Занурюючись у проблему неоднозначності розуміння одного тексту різними людьми, не можна не зупинитися на думці, яку висловив М. Монтень, що «слова, які були сказані, належать наполовину тому, хто говорить, наполовину тому, хто слухає», та «останній повинен розуміти їх так, як вони йому кинуті, подібно до того, як під час гри у м'яч той, хто приймає, робить певні рухи, залежно від рухів того, хто кидає, або від характеру кидка» [10, 590]. І віртуальність, і реальність із часом набувають нового розуміння їхнього змісту. Розмірковуючи про постійне змінення такого, здавалося б, стабільного поняття, як реальність, К. Делокаров влучно зазначив: «Філософ, чи той, хто філософствує про те, що таке сучасність, реальність ХХІ століття, не може повторити не тільки Канта чи Гегеля, але і Хайдеггера чи Бодрійяра. Реальність, що змінилася, потребує нових підходів, нових методів для її розуміння. Одним із таких інструментів можуть бути постнекласичні методи пізнання «Я» і сутності» [6, 198]. Усе це дає нам змогу розглядати трансформації понять віртуального та реального через постнекласичні практики. Перейдемо до вивчення цих понять, використовуючи теорію смислоопераційних практик.

Цей вид практик передбачає здійснення певного дослідження на основі чотирьох смислоопераційних процедур: смисловияв-

лення, смислос'ясування, смислозакріплення та смисловживання. Автор цього виду практик Л. Богата конкретизує ці операції, а саме «процедура смисловиявлення пов'язана з процесами споглядання, і її результатом є формування смислотворчих конструктів. Процедура смислос'ясування застосовується щодо смислотворчих конструктів. Важливою рисою смислос'ясування можна вважати необхідність фіксації термінологічного базиса, а також побудови нових висловлювань, що фіксують смислові зрушення. Процедура смислозакріплення пов'язана з операцією виявлення значення смислу, що сприяє його переходу до широкого культурного перетворення. Смисловживання спрямоване на введення виявлених, з'ясованих і закріплених смислів у культурну циркуляцію. Смисловживання завершує цикл смислоопераційних практик» [4, 282].

Отже, смисловиявлення віртуальної реальності характеризується термінами «віртуальність» та «реальність», окремий розгляд яких визначається певною логічною несумісністю цих понять. «Віртуальний» (від лат. *virtualis*) означає «можливий», та (від лат. *virtus*) – «сила, здатність». Термін «реальність» (від лат. *realis*) означає «матеріальний, справжній», тобто той, що існує в дійсності. «Своєрідність віртуальної реальності, – як зазначає Л. Нікітін, – полягає в тому, що хоча вона й похідна від матеріального світу, але ця похідність опосередкована людськими знаннями, творчими здатностями людського духу» [1, 45].

Доцільно, на нашу думку, термін «віртуальна реальність» застосовувати як такий, що описує відносини людини зі світом. Цей термін, як і багато інших реальностей науки, потребує змістового аналізу, який би дав свої пояснення та прогнози. Оскільки віртуальна реальність – це не всі вияви віртуального, побудуємо її модель за допомогою таких термінів, як віртуальність віртуального, реальність реального та реальна віртуальність. Така інтерпретація віртуальної реальності демонструє всю її багатогранність.

Взаємодія віртуальної реальності з іншими трансформаціями віртуальності та реальності допоможе розкрити різноманітність практичного застосування технологій віртуальної реальності, що дасть можливість вивести її на новий методологічний рівень. Зупинимось детальніше на відмінностях, спільних особливостях і зв'язках між різними аспектами застосування віртуальної реальності.

Отже, окреслимо *смыслоз'ясову* процедуру смислоопераційних практик. Віртуальна реальність у структурі відносин людини і світу складається з таких компонентів, як віртуальність віртуального, реальність реального та реальна віртуальність. *Віртуальність віртуального* передбачає взаємодію людини зі штучною, або свідомо чи несвідомо створеною ілюзією. Нині для науки актуальним є питання феномену існування невідомої частини спектру життя за межами реального, тобто видимого. Поняття «віртуальності віртуального» розглядається як віртуальне середовище нереальної реальності. Тобто, якщо людина за допомогою віртуальних об'єктів перебуває у нереальній реальності, то створена ілюзія стає реальністю для суб'єкта у віртуальному середовищі. Наприклад, людина за допомогою віртуального об'єкту машини часу потрапляє в нереальну реальність її майбутнього, яке у цей момент вона сприймає як реальність. Чи, наприклад, комп'ютерний вірус мешкає у віртуальному середовищі і здатний створювати сам себе.

Реальність реального передбачає багаторівневість реальності – бачення суб'єктом, за допомогою п'яти органів відчуттів та спеціальних пристроїв, світу, який існує умовно незалежно від нього. Наприклад, ми знаємо про існування певного сузір'я, але детально розглянути його можемо за допомогою телескопу, або певну бактерію на столі – за допомогою мікроскопу, зрозуміти вміст страви за допомогою п'яти органів відчуттів та хімічного аналізу. Світ нашого повсякденного життя ми бачимо таким, яким нам його залишили наші предки. Наше уявлення про страву залежатиме

від наших знань, а правильність їх чи хибність можна перевірити тільки з часом. Ми віримо в істинність певної формули, але з часом з'ясуємо її цілковиту чи часткову хибність. Як, наприклад, квантова механіка змінила наші уявлення про світ.

Поняття «*реальність віртуального*» вже було предметом розгляду таких вчених, як Ж. Дельоз та М. Кастельс. М. Кастельс зазначає, що «реальність, як вона переживається, завжди була віртуальною – вона переживалася через символи, які завжди наділяють практику певним значенням, що відхиляється від їхнього суто семантичного визначення» [9, 351]. Цей компонент передбачає бачення суб'єктом можливих світів. Наприклад, ми перебуваємо під гіпнозом, а експериментатор з нашою допомогою спостерігає за надуманим світом реальності віртуального, але ми, своєю чергою, перебуваємо в ілюзорному світі віртуальної реальності.

Матеріали дослідження попередніх двох процедур смислоопераційних практик дають змогу узагальнити вищесказане в наступній процедурі *смыслозакріплення*. Отже, структура віртуальної реальності пов'язана зі взаємодією трьох компонентів: віртуальності віртуального (тобто штучно створеного людиною світу, за допомогою її думки або органів відчуття, та інформаційних технологій), реальності реального (тобто об'єктивного світу людини, світу, який вона сприймає усіма органами відчуттів, існування якого реально доведено, світу, який можна побачити за допомогою спеціальних пристроїв – мікроскопу, телескопу тощо) та реальності віртуального (тобто суб'єктивного світу людини, світу не просто надуманого, а того, що сприймається як реальний за допомогою технічних, психологічних засобів чи просто сну). Слід зауважити, що об'єкти зі стану віртуальності можуть переходити у стан реальності і навпаки. Наприклад, існує певний вид рослини, але з часом через необережне ставлення людини до природи він поступово гине, його заносять до Червоної Книги, але запізно, і ця рослина зникає зовсім, тоб-

то з реального стану існування переходить у віртуальний. Або навпаки, людство виводить нову породу собак, і ця тварина з віртуального стану переходить у реальний.

Завершальним етапом смислоопераційних практик є *смисловживання*. Сутність проблеми віртуальної реальності залежить від аналізу ситуації, у якій опинилась у певний момент людина. Дослідження свого внутрішнього світу за допомогою віртуальної реальності дасть змогу не лише самопізнати себе, а й створити нову дійсність, яка б допомогла людині завдяки своїм відкриттям керувати розвитком природи та суспільства. За допомогою технічних можливостей суб'єкт може втрапити у нову дійсність, якій притаманні свої відносини, критерії оцінки, своя система вимірювань, свій спосіб передавання інформації тощо. Але, незважаючи на технічні можливості, кожна людина у певний момент сприймає свій простір, свій можливий світ порізному.

Для тлумачення віртуальної реальності використовуємо поняття «складки», яке А. Беліченко роз'яснює так: «Складка – це передбуттєвість буття, яка виникає завдяки взаємодії взірця та матеріалу, лекала та тканини. Складка охоплює і те, що вона виражає, і те, що завдяки їй ховається... Складка складається як із суб'єктивних елементів, так і з об'єктивних елементів, що були матеріалізовані (ідеально) своєю ж суб'єктивністю. Якщо як об'єктивний елемент світогляду та світопізнання складка є певною метафоричною річчю, яку можна співвіднести з річчю-у-собі, то як суб'єктивний елемент вона є річчю-на-собі. В останній якості складка говорить про себе лише у тому місці, де вона торкається сама себе» [2, 361–365]. Віртуальність віртуального, реальність реального та реальна віртуальність і є, певною мірою, іпостасями складки поняття «віртуальна реальність».

Характеризуючи віртуальну реальність, можна виокремити її панорамність, тобто розгляд і подій у житті певної людини, і різних їх інтерпретацій. Панорамність містить і вигадані особисті історії з життя,

і реальні. Також не менш важливою її характеристикою є певна феноменальність. Віртуальна реальність – феномен стійкості певної структури, вона може абсолютно не залежати від причин, що її породжують, чи то бути умовно об'єднаною в концептуальний об'єкт чи простір, але в дійсності не бути ні тим, ні іншим. Вона може належати або до середовища дійсності, або до середовища аналізу. Феномен віртуальної реальності має доволі важливе практичне значення. Як вважає Д. Дюжев, «з одного боку, відповідні системи виявляються чудовими засобами для підготовки та тренування людей, проектування складних конструкцій. З іншого боку, віртуальна реальність може розглядатися як своєрідний наркотик, оскільки об'єктом її діяння є мозок людини, а також як засіб влади над людьми, коли людина відривається від дійсності і живе в ілюзорному світі. У віртуальному просторі людина здатна тестувати свою волю та інші психологічні якості. Псевдореальність, яку бачить людина, підкорюється їй та змінюється за її бажанням» [7, 227].

Аналіз поняття віртуальної реальності тільки розпочався. Вона вивчається у природничо-наукових, філософських і міждисциплінарних дослідженнях. Але, яку б галузь науки ми не розглядали, віртуальна реальність не може існувати окремо від суб'єкта. Суб'єкт переробляє сигнали на знаки, на нові типи віртуального буття. Віртуальний розвиток відбивається у напрямі узгодження штучних суб'єктів, що може означати початок принципово нового етапу в житті цивілізації. Але розвиток не може не залежати від людини. «У науковій картині світу, яка виникла в Новий час, визнавалася лише одна реальність – природна, зберігались ідеї сили (схоластичного *virtus*) і вирізнялися фізичні, психічні й інші сили. Проте ця картина світу була внутрішньо суперечливою. Якщо у разі простих подій (наприклад, притягування двох предметів) ще можна апелювати до того, що такий закон усього космосу (всесвітній закон тяжіння), то для більш складних подій (наприклад, взаємини двох людей) потрібне визнання

якихось проміжних рівнів реальності, які пояснили б, чому в одній ситуації взаємини відповідають одному типові законів, а в іншій – іншому» [11, 404].

Сутність проблеми віртуальної реальності залежить від аналізу трансформації (віртуальність – реальність) та з'ясування того, яке місце цієї проблеми в ній. На нашу думку, віртуальна реальність розкривається як взаємодія віртуальності віртуального, реальності реального та реальної віртуальності – на відміну від комп'ютерної віртуальної реальності, основа якої складається з таких компонентів, як віртуальність віртуального та реальна

віртуальність. Як зазначає А. Севальников, комп'ютерна віртуальна реальність «є віртуальністю у прямому сенсі цього слова. Тут відсутня сутність, форма, точніше присутня віртуально, доки присутній носій – комп'ютер і людина – Nexus» [12, 408].

Отже, запропонована суб'єкт-субстанція віртуальної реальності за допомогою трансформацій понять віртуальності та реальності на основі смислоопераційних практик дає можливість комплексно висвітлити технологію віртуальної реальності для подальшого її розвитку, що допоможе поглибити та розвинути різні галузі наукового знання.

Література

1. **Нікітін Л.** Віртуальна реальність як соціальне явище / Л. Нікітін // *Філософська думка*. – К., 1999. – № 6. – С. 43–57.
2. Світоглядні імплікації науки / [В. С. Лук'янець, О. М. Кравченко, Л. В. Озадовська та ін.]. – К. : Вид. ПАРАПАН, 2004. – 408 с.
3. **Астафьева О. Н.** Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы: Монография / О. Н. Астафьева. – М. : Изд-во МГИДА, 2002. – 295 с.
4. **Богатая Л. Н.** На пути к многомерному мышлению: Монография / Л. Н. Богатая. – Одесса : Печатный дом, 2010. – 372 с.
5. **Гутнер Г. Б.** Понятие практик и характер постнеклассического исследования / Г. Б. Гутнер // *Постнеклассические практики: определение предметных областей: Материалы международного семинара* / Под общ. ред. О. Н. Астафьевой – М. : МАКС Пресс, 2008. – С. 60–66.
6. **Делокаров К. Х.** Постнеклассические концепты и глобальные трансформации / К. Х. Делокаров // *Постнеклассические практики: определение предметных областей : Материалы международного семинара* / Под общ. ред. О. Н. Астафьевой – М. : МАКС Пресс, 2008. – С. 197–205.
7. **Дюжев Д. В.** *Виртуальная реальность: проблема концептуального потенциала* / Д. В. Дюжев // *Наука. Религия. Суспільство*. – 2003. – № 3. – С. 226–231.
8. *История и философия науки: Учебное пособие для аспирантов* / [Б. К. Джегутанов, В. И. Стрельченко, В. В. Балахонский, Г. Н. Хон]. – СПб. : Питер, 2006. – 368 с.
9. **Кастельс М.** *Информационная эпоха: экономика, общество и культура* / Мануэль Кастельс. – М. : ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
10. **Монтень М.** *Опыты* / М. Монтень. – М. : Мысль, 1991. – 754 с.
11. **Носов Н. А.** *Виртуальная реальность* / Н. А. Носов // *Новая философская энциклопедия: [в 4 т.]*. – М. : Мысль, 2010. – Т. 1. – С. 403–404.
12. **Севальников А. Ю.** *Дискурс синергийной динамической реальности* / А. Ю. Севальников // *Синергетическая парадигма. Когнитивно-коммуникативные стратегии современного научного познания*. – М. : Прогресс-Традиция, 2004. – С. 400–418.
13. **Хоружий С. С.** *Род или недород? Заметки к онтологии виртуальности* / С. С. Хоружий // *Вопросы философии*. – 1997. – № 6. – С. 53–68.

З такою назвою у травні цього року в Торонто (провінція Онтаріо) відбулася Всеканадська вчительська конференція. У її роботі взяли участь понад 120 освітян із 5 провінцій Канади – Онтаріо, Альберти, Квебеку, Манітоби, Саскачевану, а також освітяни з України. Обговорити питання, як не розчинитися у багатокультурному середовищі, не загубити себе серед десятків інших національностей, серцем відчувати себе частиною славної, історично могутньої української землі – так визначили основну мету зібрання його організатори. На загальнодержавному рівні такий захід відбувається в Канаді вперше за останні кілька десятиліть, і є сподівання, що він допоможе розв'язати важливі завдання у зміцненні сучасної україномовної освіти. Конференцію організували Національна шкільна рада Канади, Шкільна рада Торонто та Комітет рідного шкільництва при дирекції Українського Національного Об'єднання Канади за підтримки Конгресу Українців Канади.



Очільники організаційного комітету (зліва направо): Тетяна Сунак, Влодко Бойчук, Євгенія Петрова

УКРАЇНСЬКЕ ШКІЛЬНИЦТВО В КАНАДІ: БУТИ КАНАДЦЕМ І ЗАЛИШАТИСЯ УКРАЇНЦЕМ

За свою понад 120-літню історію українці Канади розбудували сильну українську громаду, невід'ємною частиною в житті якої є українське шкільництво. Це стало результатом тривалої наполегливої праці тисяч наших земляків, які приїхали на канадські землі з Україною в серці та зуміли перебороти перешкоди, щоб зберегти своє національне коріння та щоб їхні діти пишалися своїм походженням і ніколи не втратили зв'язку з рідним краєм. Велика заслуга у збереженні канадськими українцями рідної мови і культури належить учителям українських шкіл від Монреалю до Ванкувера, їхній творчій і наполегливій праці.

На урочистому відкритті конференції з побажаннями успішного її проведення виступили Павло Грод – президент Конгресу Українців Канади та Оксана Рева – голова Конгресу Українців Канади, відділу Торонто. Вітали учасників представники духовенства – Преосвященніший Владика Кир Стефан Хмільяр і Преосвященний Владика Андрій.

Учасники конференції обговорили широкі кола питань. Зокрема, питання змісту і ролі української мови поза межами України. Відбулася дискусія щодо ролі Шкільної ради Канади як координатора роботи українських освітян та її співпраці з іншими громадськими організаціями у процесі розвитку україномовного навчання. У своєму виступі Оксана Левицька, голова Комітету рідного шкільництва дирекції Українського Національного Об'єднання Канади, навела слова відомого педагога Івана Боднарчука, який порівнював українське шкільництво з возом, що котиться дорогами чужини: «Цей віз – найголовніший реманент нашого гро-

мадського господарства. Зупиниться він – не здоженемо втраченого, а за рік–два ледве чи впізнаємо себе... Коли далі таким возом не поїдемо, розпадеться нам серед дороги – погубимо дітей. Пересісти дітям на чужий віз – не потраплять до рідного дому... Загубимо їх, і ніщо їх нам не поверне». Тож продовжуймо розпочату справу, – закликала вона учасників конференції, – сіймо зерна української мови, спільно плекаймо та виховуймо молодь, щоб у майбутньому мати плоди – міцну українську спільноту в Україні та за її межами.

Під час сесій доповідачі з Едмонтону і Львова, Торонто і Києва ознайомили учасників із сучасним станом та перспективами забезпечення школярів і вчителів програмами і навчально-методичними посібниками з предметів українознавчого циклу (української мови і літератури, географії та історії України, народознавства) для навчання учнів від дитячого садка до курсів українознавства. Вчителі й науковці мали можливість обмінятися досвідом щодо засобів і методів зацікавлення учнів та способів застосування новітніх технологій навчання, обговорити нагальні проблеми та поспілкуватися з колегами.



Оленка Білаш та Маруся Петришин

Зокрема, сесія *Марусі Петришин*, директора Методичного центру української мови Канадського інституту українських студій при університеті Альберти (Едмонтон), була присвячена систематизації і структурі навчальних планів, розробці диференційованих матеріалів для охоплення навчальним процесом усіх учнів, оскільки в багатьох школах Канади є малокомплектні або багаторівневі класи, в яких разом навчаються діти різного віку. Доктор *Віталій Шиян*, старший спеціаліст цього центру, у своєму виступі розкрив стратегії,



Учасники конференції з України: Валентина Бойко, Олеся Палінська, Оксана Туркевич з ведучим телепрограми «Світогляд» Стефаном Березовським



Зліва направо: Анна Гаврись, Аня Кісіль,
Євгенія Петрова, Ірина Павлів

що розвивають україномовну лінгвокультурну компетенцію учнів. Він запропонував низку практичних, інтерактивних навчальних засобів.

Доктор *Оленка Білаш*, професор, координатор освіти з інших мов та міжнародної освіти університету Альберти – автор-розробник навчальної програми «Нова». Методист розповіла про взаємозв'язок викладання і навчання нової мови, якою є українська для багатьох дітей українського походження у Канаді, та як використовувати ресурси програми для розвитку усного мовлення (матеріали програми «Нова» розміщено на форумі «Школа» Альбертського університету).

Учителі мали нагоду ознайомитися з оригінальною методикою навчання української мови *Галини Дмитришин* (Торонто). Учитель-методист із багаторічним стажем запропонувала методичні матеріали, в яких вдало поєднано українські казки, пісні та ігри для кращого засвоєння мови учнями різного віку.

Валентина Курилів, відомий і в Канаді, і в Україні вчитель-методист, свою доповідь присвятила підходам до вивчення Голодомору в старших класах державних шкіл Канади. Вона ознайомила з досвідом роботи щодо включення теми Голодомору до державних програм освіти в різних провінціях країни. Цікавим був виступ *Анастасії Бачинської*, яка досліддила, як діти різних хвиль української еміграції інтерпретують

лекції з канадської української історії.

У роботі конференції взяли участь і троє освітян з України. *Олеся Палінська та Оксана Туркевич*, науковці Міжнародного інституту освіти, культури та зв'язків з діаспорою Національного університету «Львівська політехніка» (Львів) мали нагоду ширше висвітлити матеріали авторських підручників з вивчення української мови як іноземної «Крок 1» та «Мандрівка Україною».

Валентина Бойко, головний редактор редакції гуманітарних журналів ДІВП видавництва «Педагогічна преса» (Київ) презентувала вчителям журнали «Українська мова й література в сучасній школі», «Історія в сучасній школі», «Географія та економіка в сучасній школі», «Наша Берегиня». Канадські педагоги високо оцінили змістове наповнення фахових науково-методичних видань, які мають у своєму арсеналі вчителі України. Головний редактор висловила сподівання, що співпраця освітян Канади й України продовжуватиметься і що читачі журналів в Україні матимуть нагоду на їхніх шпальтах докладніше ознайомитися з доробком канадських колег у галузі методики навчання української мови та літератури, історії та географії України.

Учасники назвали конференцію «Бути канадцем та залишатися українцем» новою сторінкою в історії українсько-канадських зібрань учителів та освітніх організацій. Її тема, зміст та доповідачі дали відповіді на численні виклики сьогодення щодо розвитку українського шкільництва в Канаді. «Конференція відкрила двері для нових ідей, нових починань, нових цікавих проєктів», – підбила підсумки *Тетяна Сунак*, директор Української школи Св. Володимира, Торонто (Онтаріо).

За успішно проведену конференцію учасники щиро вдячні організаційному комітетові: *Тетяні Сунак, Євгеній Петровій, Оксані Левицькій, Євгеній Щуровській, Володимирі Бойчуку, Ірині Берлінг, Любі Заразці, Тані Онищук, Тані Когут, Оксані Соколик та Наталі Горячій*.

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.

БЕВЗЕНКО Любов Дмитрівна – доктор соціологічних наук, старший науковий співробітник Інституту соціології НАН України.

БОГДАНОВ Ігор Тимофійович – доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Бердянського державного педагогічного університету.

ВЕРНИДУБ Роман Михайлович – кандидат педагогічних наук, проректор Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ГОНЧАРОВ Володимир Іванович – кандидат філологічних наук, професор, директор Інституту іноземної філології Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ДІВІНСЬКА Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

ЗАЗИМКО Оксана Володимирівна – кандидат технічних наук, доцент, начальник навчальної частини Національного університету біоресурсів і природокористування України.

КАЛАШНИКОВА Світлана Андріївна – доктор педагогічних наук, доцент, заступник директора з науково-інноваційної роботи та міжнародних зв'язків Інституту вищої освіти НАПН України.

КАСЬЯНОВ Дмитро Володимирович – кандидат філософських наук, здобувач Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

КЛІХ Лариса Володимирівна – кандидат біологічних наук, доцент, директор центру магістерських програм Національного університету біоресурсів і природокористування України.

КОЗІЄВСЬКА Олена Іванівна – кандидат наук з державного управління, головний консультант Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти.

КОЧУБЕЙ Наталія Василівна – доктор філософських наук, професор кафедри дитячої творчості Інституту розвитку дитини Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова.

ЛИСЕНКО Віталій Пилипович – кандидат технічних наук, професор, перший проректор з навчально-виховної і організаційної роботи Національного університету біоресурсів і природокористування України.

ПАВЛЮК Світлана Вікторівна – кандидат педагогічних наук, старший викладач Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя.

РІДЧЕНКО Людмила Олександрівна – аспірантка кафедри філософії і соціології Сумського державного педагогічного університету ім. А. С. Макаренка.

СЛЮСАРЕНКО Олена Миколаївна – кандидат наук з державного управління, старший науковий співробітник, учений секретар Інституту вищої освіти НАПН України.

ТАРУТІНА Зінаїда Євгеніївна – кандидат медичних наук, старший науковий співробітник відділу теорії та методології природничої й інженерної освіти Інституту вищої освіти НАПН України.

ХОМЕНКО Олександр Вікторович – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри іноземних мов факультету економіки та бізнесу Київського національного університету технологій та дизайну.

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 додати переклад списку літератури англійською мовою.

ФОРМА АВТОРСЬКОЇ ДОВІДКИ

АВТОРСЬКА ДОВІДКА

1. Назва статті.

2. Адреса для листування, телефон, факс і електронна пошта для контакту.

3. Прізвище, ім'я, по батькові.

4. Науковий ступінь, вчене звання.

5. Місце роботи.

6. Посада.

Окрім того, додається електронне фото у двох-трьох версіях (jpg, tiff (300 pixel/inch) та ін.). Для сканування не приймаються неякісні фото, фото на рельєфному папері, вирізки з газет і журналів, принтерні роздруковки тощо.

СТРАНИЦА ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА

Виктор АНДРУЩЕНКО

УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ТЕНДЕНЦИИ ПЕРЕМЕН 5

Анализируются природа и обстоятельства, условия и направления современных общественных перемен, в том числе процессы, которые актуализируют интеллект как стратегический ресурс развития цивилизации, а также соответственные тенденции в развитии университетов как главных центров образования и науки; подчёркивается, что как центры новейшего знания и средоточия интеллекта, университеты не только не теряют свою исторически сформированную роль, но и усиливают её; перемены касаются не исторической миссии университетов, а конкретного содержания, форм организации и технологий обучения.

Ключевые слова: человек, образование, культура, университет, обучение, воспитание, тенденции перемен.

ПОЗДРАВЛЯЕМ УНИВЕРСИТЕТ С ЮБИЛЕЕМ

Игорь БОГДАНОВ

БЕРДЯНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ: НОВЫЕ ВЕКТОРЫ РАЗВИТИЯ 16

Рассматриваются основные аспекты деятельности Бердянского государственного педагогического университета в контексте направлений и задач инновационного развития вуза, анализируются наиболее знаковые достижения профессорско-преподавательского коллектива учебного заведения.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Владимир ГОНЧАРОВ

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ НОВОГО УЧИТЕЛЯ: ФИЛОСОФИЯ, СОЦИОКУЛЬТУРНЫЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ 22

Анализируются потребности, философия, социокультурный и педагогический контекст подготовки нового учителя в период радикальных внутренних и внешних общественных изменений, ведущее место среди которых занимают глобализационные и информационные процессы, а также те внутренние изменения, которые произошли в Украине после провозглашения независимости. Утверждается, что новый учитель должен стать «проводником» этих изменений. Это требует модернизации процесса подготовки учителя в педагогических университетах.

Ключевые слова: человек, образование, учитель, педагогика, практика.

Любовь БЕВЗЕНКО

СИМВОЛИЧНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПРАКТИК УСПЕХА: НА БАЗЕ ОПРОСА

УКРАИНСКОЙ МОЛОДЁЖИ 28

Статья посвящена реконструкции двух символических фигур, существующих в нашем культурно-символическом пространстве. Это символическая фигура человека, который имеет шанс стать успешным в наших социокультурных реалиях, и, соответственно, в реалиях западного общества. Эмпирической базой исследования послужили результаты общереспубликанского опроса 2009 года и двух опросов 2011 года, в которых генеральную совокупность составляли, с одной стороны, – выпускники украинских школ 2012 года, а с другой – украинские учителя старших классов.

Ключевые слова: социальный успех, ресурсы достижения успеха, практики успеха, символические регуляторы практик успеха.

Наталья КОЧУБЕЙ

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПРИЯТИЕ ДЕТСТВА: СЛОЖНОСТЬ VS ПРОСТОТА37

В статье детство рассматривается как суперсверхсложный феномен, который требует соответствующей методологии исследования. Анализируются основные иллюзии и ошибочные суждения относительно ребенка. Предлагается пользоваться принципами постнеклассических практик и инактивированного познания во взаимодействии с ребенком.

Ключевые слова: ребенок, детство, сложность, постнеклассические практики.

НОВЕЙШАЯ НАУКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Дмитрий КАСЬЯНОВ

ФИЛОСОФСКИЕ ПРИНЦИПЫ ГУМАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ НАНОТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВА43

Анализируются проблемы и противоречия нанотехнологического типа общественного прогресса, место и роль в нем человека, гуманизация подготовки которого к жизни и труду средствами образования выступает как ключевая проблема современности; обосновываются направления модернизации содержания отечественного образования, в частности, наполнение ее современными научными достижениями и сочетанием с практикой.

Ключевые слова: человек, общество, культура, образование, гуманизация образования, нанотехнологии.

Зинаида ТАРУТИНА

ПОДГОТОВКА ПРОФЕССИОНАЛОВ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ, ИНТЕРНЕТА И НОВОЙ ВОЛНЫ ПРОГРЕССА В ТОЧНЫХ НАУКАХ 50

Исследуется понятие «профессионализм» и традиционные пути его формирования в системах современного образования. Приведены доказательства того, что новейшие открытия в исследовании мозга успешно объясняют существование сенситивных периодов, процесс профессионализации мозга и развития его креативных способностей в проблемном обучении.

Ключевые слова: профессионал, профессионализация, белое мозговое вещество, сенситивные периоды, проблемное обучение.

ВРЕМЯ РЕФОРМ: МЕТОДОЛОГИЯ И МЕТОДИКА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Алексей ХОМЕНКО

ИНОЯЗЫЧНАЯ ПОДГОТОВКА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗАЦИИ И ИНФОРМАТИЗАЦИИ ОБЩЕСТВА55

В статье идет речь об иноязычной подготовке будущих специалистов как факторе, обеспечивающем их гармоническое взаимодействие с поликультурным глобализированным и конкурентным миром. Автор анализирует влияние глобализации на образование вообще и на ее иноязычный сегмент, в частности дает определение понятия «иноязычная подготовка» и раскрывает роль процессуальных аспектов иноязычной подготовки в формировании личности будущего специалиста в условиях глобализации и информатизации общества.

Ключевые слова: иноязычная подготовка, глобализация, толерантность, коммуникативная компетентность.

Наталья ДИВИНСКАЯ

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ ИСКУССТВ 62

В статье рассматриваются понятия «интерактивные технологии обучения», «иноязычная коммуникативная компетентность» «медиаобразование», показа-

на эффективность отдельных методов интерактивного обучения в формировании иноязычной коммуникативной компетентности студентов вузов искусств.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетентность, интерактивные технологии обучения, медиаобразование.

Виталий ЛЫСЕНКО, Оксана ЗАЗИМКО, Лариса КЛИХ

ВАЛИДНЫЕ ТЕСТЫ КАК МЕТОД КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗАХ..... 68

В статье проанализирован опыт использования тестирования как формы вводного, текущего, промежуточного, итогового и отсроченного контроля качества знаний, а также представлены предложения относительно подготовки базовых наборов тестовых заданий, их апробации, формирования тестов и проведения тестирования.

Ключевые слова: тестирование, валидность, оценивание остаточных знаний студентов вузов.

ГУМАНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Роман ВЕРНИДУБ

ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ 75

Анализируются природа и значение информационно-образовательной среды, которая определяется как системно организованная совокупность современных электронных образовательных и других информационных ресурсов, ориентированных на удовлетворение потребностей участников образовательного процесса и его научно- и учебно-методическое сопровождение, а также комплекс технических и программных средств пользования учебными материалами, которые обеспечивают оперативный доступ к информации, телекоммуникационное взаимодействие студентов и преподавателей для достижения целей учебы.

Ключевые слова: человек, образование, информационные технологии, информационно-образовательная среда.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Светлана КАЛАШНИКОВА

ЕВРОПЕЙСКАЯ ПОЛИТИКА МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: КЛЮЧЕВЫЕ ОРИЕНТИРЫ..... 80

В статье на основе анализа базовых документов Европейского Союза освещены ключевые ориентиры и параметры, которые определяют современные процессы модернизации высшего образования Европейского пространства. Автор обосновывает необходимость формирования и развития научной и учебной инфраструктуры для профессионализации управления высшим образованием.

Ключевые слова: управление, институциональная автономия, институциональный профиль, лидерство, модернизация высшего образования, профессионализация управления, стратегия развития высшего образования.

Елена СЛЮСАРЕНКО

ВОЗРАСТНАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ И РЕГИОНАЛЬНАЯ СПЕЦИФИКА ТОП-УНИВЕРСИТЕТОВ 85

Исследованы возрастные исторический (на протяжении X–XXI столетий и отдельных десятилетий) и региональный (по континентам) распределения топ-университетов по рейтингам «Таймс» и «Шанхайский». Показано, что наиболее интенсивно университеты создавались в XV, XVIII–XIX и XX столетиях, а **каждое десятое высокорейтинговое заведение основано в период 1960–1969 гг.** Наиболее опытными с точки зрения возраста являются заведения Европы, существенно младше университеты Северной Америки, Азии и Океании. Аргументированно существование конкуренции за рейтинговые пози-

ции опытных и молодых заведений во всех регионах с перевесом в сторону университетов значительного возраста.

Ключевые слова: топ-университеты, возрастные исторический и региональный распределения, конкуренция опытных и молодых университетов.

Светлана ПАВЛЮК

**ВНЕШНИЕ ВЛИЯНИЯ И МОДЕРНИЗАЦИЯ ПОДГОТОВКИ
КАДРОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛОЙ ГЕРМАНИИ.....92**

Рассмотрены главные аспекты деятельности и постепенной модернизации высшей школы Германии, которая не может полностью удовлетворить нужды страны в специалистах по точным наукам, информатике и инженерии. Указаны средства, которыми немцы стараются расширить высшее образование и повысить качество дипломов.

Ключевые слова: Лиссабонский проект, дифференциация высшего образования, конкуренция, неуниверситетские учреждения, качество подготовки.

Елена КОЗИЕВСКАЯ

**ОБЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ
В МИРОВОМ И ОТЕЧЕСТВЕННОМ ИЗМЕРЕНИЯХ..... 98**

Рассматриваются наиболее значимые тенденции развития академической мобильности студентов, характерные для международного и европейского образовательного пространства. Анализируются причины активизации академической мобильности. Констатируется ассиметричный характер академической мобильности в Украине и делается вывод о необходимости разработки стратегии интернационализации высшего образования в Украине с целью восстановления баланса в сфере миграционных и образовательных процессов.

Ключевые слова: академическая мобильность, интернационализация высшего образования, европейское образовательное пространство, стратегия интернационализации высшего образования.

СТРАНИЦА МОЛОДОГО УЧЁНОГО

ЛЮДМИЛА РИДЧЕНКО

**КОНЦЕПТ «ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ» В КОНТЕКСТЕ
СМЫСЛООПЕРАЦИОННЫХ ПРАКТИК108**

В статье на основании смыслооперационных практик построена субъект-субстанция виртуальной реальности. Рассматривается трансформация понятий виртуальности и реальности. Исследуются понятия виртуальности виртуального, реальности реального и реальной виртуальности для понимания концепта «виртуальная реальность».

Ключевые слова: смыслооперационные практики, виртуальная реальность, виртуальность виртуального, реальность реального и реальная виртуальность.

ИНФОРМАЦИЯ. РЕЦЕНЗИИ. СООБЩЕНИЯ

**УКРАИНСКОЕ ШКОЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КАНАДЕ:
БЫТЬ КАНАДЦЕМ И ОСТАВАТЬСЯ УКРАИНЦЕМ114**

EDITOR'S PAGE

Victor Andrushchenko. The University Education: Tendencies of Changes5

The nature and circumstances, conditions and trends of the contemporary social changes are analyzed, including processes that predetermine actualization of the intelligence as a strategic source of the civilization development. The article deals with the similar tendencies in the evolution of universities as main *nuclei* of the education and science; it is underlined that, as centers of the modern knowledge and concentration of the mental resource, universities have preserved their historically formed role, moreover, they are intensifying it. Changes concern the particular content, forms and technologies of educating, not the historic mission of the establishments.

Keywords: a person, education, culture, university, study, upbringing, tendencies (trends) of changes.

UNIVERCITY'S JUBELEE: CONGRATULATIONS

Igor Bogdanov. The Berdyansk State Pedagogical University:

the New Vectors of Development..... 16

The most important aspects of the activity of Berdyansk state pedagogical university in the context of directions and tasks of innovative development of higher educational establishment are considered. The main and important achievements of the professors-teaching staff in educational establishment are analyzed too.

EDUCATIONAL PROCESS PHILOSOPHY

Volodymyr Goncharov. A New Teacher's Training: Philosophic, Socio-cultural,

and Pedagogic Aspects of the Problem..... 22

The author analyzes the needs, philosophic, socio-cultural, and pedagogic aspects of a 'teacher of a new generation' training at times of cardinal inner and outer social changes, main of which are the globalization and information processes, as well as inner transformations having taken place in Ukraine after declaring Independence. It is claimed, that a 'new' teacher is to become a conductor these changes; the idea requires the process of teacher training at the pedagogical universities be modernized.

Keywords: a person, education, teacher, pedagogics, practice.

Lubov Bevzenko. The Symbolic Regulation of «Success Practices» Based

on the Ukrainian Youth's Polls..... 28

The article is devoted to the reconstruction of two symbolic figures that exist in our cultural and symbolic space. It is a symbolic figure of a man who has a chance to be successful in our socio-cultural realities, and, accordingly, in the realities of Western society. The empirical study is based on the results of Nationwide survey of 2009 and two surveys in 2011, in which the general population were, on one hand, the graduates of Ukrainian schools in 2012, and on the other – the Ukrainian high school teachers.

Keywords: social success, resources of achieving success, success practices, success practices symbolic regulators.

Natalia Kotshubei. The Modern Understanding of Childhood: Complexity

versus Simplicity..... 37

In the article, childhood is regarded as a super-overcomplicated phenomenon requiring the proper methodology of investigation; the main delusions and ill conceptions concerning the child are analyzed. Employing the principles of post-nonclassic practices and the inactivated cognition in cooperation with a child is suggested.

Keywords: a child, childhood, complexity, post-nonclassic practices.

THE NEOTERIC SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Dmytro Kasianov. Philosophic Principles of the Educational Space Humanization

in the Circumstances of the Nanotechnological Development of Society 43

The problems and controversies of the nanotechnological type of social progress are analyzed, as well as the place and part of a person in it, whose more humanized preparing to life and work by means of education appears to be the key problem nowadays. The tendencies of modernization of the content of domestic education are substantiated, giving it the modern scientific background combined with practice, in particular.

Keywords: a person, society, culture, education, humanization of education, nanotechnologies.

Zinaida Tarutina. Professionals Training in the Circumstance of Globalization, Internet and a New Wave of Progress in the Sciences 50

In the article, the concept of high professionalism, with traditional ways of its formation in systems of modern education, is investigated. It is proved, that the newest discoveries in brain research successfully explain existence of the sensitive periods, the process of professionalization of brain and the development in its creative abilities within the problem training.

Keywords: the professional, professionalization, white brain substance, sensitive periods, problem training.

TIME OF REFORMATION: METHODOLOGY AND METHODICS OF THE PROCESS OF EDUCATION

Olexiy Khomenko. Foreign Language Training as an Integral Part of Higher Education in Conditions of Informatization and Globalization of the Society 55

The present paper dwells on foreign language training of prospective specialists as a factor providing the students' harmonic interaction with the multicultural, globalized and competitive world. The author examines the impact of globalization on education in general and its foreign language segment in particular, gives a definition of foreign language training and reveals the role of its procedural aspects in the formation of future professionals in the context of globalization.

Keywords: foreign language training (education), globalization, tolerance, communicative competence.

Natalia Divinska. Interactive Technologies as a Means of Forming the Foreign language competency of the Artistic Specialty Students 62

The article regards the notions of interactive educative technologies, the foreign language communicative competency, «media training». The efficiency of particular «interactive» methods is revealed in forming the foreign-language communicative competency of the students of artistic faculties.

Keywords: foreign language communicative competency, interactive educative technologies, media education.

Vitaliy Lysenko, Oksana Zazymko, Larysa Klikh. The «Valid» Tests as a Method of Control of the Higher Educational Establishments Specialists' Professional Training 68

The existent experience of the use of testing as a form of incoming, current, intermediate, final and delayed control of knowledge quality is analyzed in the article. The suggestions about preparation of basic test sets, their approbation, tests formation and testing process conduction are performed.

Keywords: testing, validity, estimation of residual knowledge of higher educational establishments' students.

EDUCATION AND UPBRINGING PROCESSES HUMANIZATION

Roman Vernydhub. The Information Educational Environment as a Factor of Providing the Professional Teachers' Training Quality 75

The research analyzes the nature and significance of the information-educational environment, which is defined as a systematically organized totality of modern electronic teaching and other informational resources, oriented towards providing of educational process participants' needs, as well as its scientific and methodological support. A technical and software complex of access to the instructive information providing the telecommunicational interaction between the students and their teachers, with the aim of achieving the education targets, is studied as well.

Keywords: a person, education, information technologies, information-educational environment.

EXPERIENCE FROM ABROAD

Svitlana Kalashnikova. European Policy of Higher Education Modernization: the Beacons..... 80

In the article by analyzing basic documents of European Union the key landmarks and parameters are highlighted, which determine current processes of modernization in European Higher Education Area. On this basis the author grounded the necessity of developing in Ukraine research and learning infrastructure for higher education administering professionalization.

Keywords: governance, institutional autonomy, institutional profile, leadership, modernization of higher education, higher education development strategy.

Olena Sliusarenko. Top Universities' Historical and Regional Age Specifics 85

Historical (within 10th–21st centuries and some decades) and regional (by continents) age distributions of top universities according to the «Times» and «Shanghai» rankings are examined. It is shown that universities were established most intensively in the 15th, 18th–19th and 20th centuries, with every tenth highly-ranked institution established in the years 1960–1969. European institutions are the most experienced due to the age; the North America, Asia and Oceania universities are much younger. The existence of competition for ranking positions among experienced and young institutions in all regions is substantiated, with the older ones advantage.

Keywords: top universities, historical and regional age distributions, experienced and young universities' competition.

Svitlana Pavliuk. External Influences and Modernization of a Professional Training in the Higher Education of Germany 92

The main aspects of activity and gradual modernisation of the higher education in Germany, which cannot fully meet the need of the country in experts in the sciences, computer science and engineering are considered. Means, with which Germans try to expand higher education and to raise quality of diplomas are specified.

Keywords: the Lisbon project, differentiation of higher education, competition, non-university establishments, quality of diplomas.

Olena Kozievskia. General Trends of Academic Mobility in Global and Ukrainian Perspectives..... 98

General trends of academic mobility development in global and European perspectives are investigated in the paper. Factors of academic mobility increasing are analysed; the asymmetry of academic mobility in the Ukraine is stated. The author makes conclusion about necessity to shape and implement strategies of internationalisation of the Ukrainian tertiary education to restore the balance of migration and educational processes.

Keywords: academic mobility, internationalisation of high education, European educational area, strategy of internationalisation of tertiary education.

THE YOUNGER SCIENTIST'S SPEECH

Ludmyla Ridchenko. The «Virtual Reality» Concept in the Context of Sense-operational Practices..... 108

In the article on the basis of sense-operational practices the subject-substance of a virtual reality is constructed. The shift of meanings in the notions of virtuality and reality is under review. For understanding the concept of virtual reality, the phenomena of virtuality of the virtual world; the validity of the Real, and the actual virtuality are investigated.

Keywords: sense-operational practices, virtual reality, virtually virtual, validity of the real, actual virtuality.

INFORMATION. REVIEW. NOTICE

Ukrainian Schooling in Canada: Being Canadian – Remain Ukrainian! 114

CONTENTS

EDITOR'S PAGE

Victor Andrushchenko. The University Education: Tendencies of Changes.....5

UNIVERCITY'S JUBELEE: CONGRATULATIONS

Igor Bogdanov. The Berdyansk State Pedagogical University: the New Vectors of Development 16

EDUCATIONAL PROCESS PHILOSOPHY

Volodymyr Goncharov. A New Teacher's Training: Philosophic, Socio-cultural and Pedagogic Aspects of the Problem..... 22

Lubov Bevzenko. The Symbolic Regulation of «Success Practices» Based on the Ukrainian Youth's Polls..... 28

Natalia Kotshubei. The Modern Understanding of Childhood: Complexity versus Simplicity..... 37

THE NEOTERIC SCIENCE AND MODERN EDUCATION

Dmytro Kasianov. Philosophic Principles of the Educational Space Humanization in the Circumstances of the Nanotechnological Development of Society 43

Zinaida Tarutina. High Professionals Training in the Circumstance of Globalization, Internet and a New Wave of Progress in the Sciences..... 50

TIME OF REFORMATION: METHODOLOGY AND METHODICS OF THE PROCESS OF EDUCATION

Olexiy Khomenko. Foreign Language Training as an Integral Part of Higher Education in Conditions of Informatization and Globalization of the Society 55

Шановні читачі!

Не забудьте передплатити
часопис
«Вища освіта України»

Індекс видання
23823

Передплатити журнал можна
в будь-якому відділенні
зв'язку

Natalia Divinska. Interactive Technologies as a Means of Forming the Foreign language competency of the Artistic Specialty Students..... 62

Vitaliy Lysenko, Oksana Zazymko, Larysa Klich. The «Valid» Tests as a Method of Control of the Higher Educational Establishments Specialists' Professional Training 68

EDUCATION AND UPBRINGING PROCESSES HUMANIZATION

Roman Vernydhub. The Information Educational Environment as a Factor of Providing the Professional Teachers' Training Quality 75

EXPERIENCE FROM ABROAD

Svitlana Kalashnikova. European Policy of Higher Education Modernization: the Beacons..... 80

Olena Sliusarenko. Top Universities' Historical and Regional Age Specifics 85

Svitlana Pavliuk. External Influences and Modernization of a Professional Training in the Higher Education of Germany 92

Olena Kozievsk. General Trends of Academic Mobility in Global and Ukrainian Perspectives..... 98

THE YOUNGER SCIENTIST'S SPEECH

Ludmyla Ridchenko. The 'Virtual Reality' Concept in the Context of Sense-operational Practices..... 108

INFORMATION. REVIEW. NOTICE

Ukrainian Schooling in Canada: Being Canadian – Remain Ukrainian! 114

Information about Authors 117

To Authors Attention..... 119

Summary of the Articles of the Issue 123

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
(відповідальна за випуск)
Галина БАРАНОВСЬКА
(коректура)
Світлана РАДІОНОВА
(комп'ютерна верстка)

© Усі права захищені. Жодна частина, елемент, ідея, композиційний підхід цього видання не можуть бути копіюваними чи відтвореними в будь-якій формі і будь-якими засобами — електронними і фотомеханічними, зокрема через ксерокопіювання, запис чи комп'ютерне архівування без письмового дозволу видавця.

Підписано до друку 27.06.2012 р.
Формат 70 x 100^{1/16}. Папір офсет.
Друк офсет. Умовн. друк. арк. 10,4
Обл.-вид. арк. 11,0. Наклад 635 пр.
Зам. № 583

Видруковано
ПрАТ «Київська правда»
м. Київ, вул. Маршала Гречка, 13